

Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség





Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség

A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi
tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai

Szerkesztette:

Istók Béla – Lőrincz Gábor –
Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs

Selye János Egyetem Tanárképző Kara
Komárom, 2020



Szerkesztők:

Mgr. Istók Béla, PhD.

Mgr. Lőrincz Gábor, PhD.

Dr. habil. Lőrincz Julianna, PhD.

Simon Szabolcs, PhD.

Szakmai lektorok:

Dr. Zimányi Árpád, CSc.

PaedDr. Török Tamás, PhD.

© Bartha Csilla, Beregszászi Anikó, Dančo Jakab Veronika, Domonkosi Ágnes, Dudics Lakatos Katalin, Kádár Edit, Keszler Borbála, Kurtán Zsuzsa, Lengyel Klára, Lőrincz Gábor, Lőrincz Julianna, Ludányi Zsófia, Magyarai Sára, Misad Katalin, Orbán Gyula, Pesti János, Pethő József, Rási Szilvia, Schirm Anita, Simon Szabolcs, Tóth Etelka, Vörös Ottó

ISBN 978-80-8122-361-7





TARTALOM

| | |
|--|-----|
| Előszó | 7 |
| Lőrincz Julianna: Tankönyvkutató munka a Variológiai Kutatócsoportban. | 9 |
| Vörös Ottó: A tankönyvfordítás elméleti kérdéseire | 23 |
| Kurtán Zsuzsa: Kétnyelvű környezet fordított tankönyveinek értékelése. | 27 |
| Misad Katalin: Szlovákból magyarra fordított tankönyvek nyelvi-nyelvhasználati sajátosságai | 45 |
| Dančo Jakab Veronika: A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a középiskolai anyanyelv-tankönyvek gyakorlataiban | 59 |
| Lőrincz Gábor: Fordított tankönyvek a kisebbségi iskolai nyelvi tájképben | 75 |
| Magyari Sára: Nyelvi revitalizáció a fakultatív oktatás tükrében | 99 |
| Bartha Csilla – Tóth Etelka: Kétnyelvű tudásépítés. A NyelvEsély online multimodális szótár fejlesztési munkálatai | 105 |
| Kádár Edit: Anyanyelvi nevelés kétnyelvűséget kívánó helyzetben. Egy tananyagfejlesztési kísérletről | 129 |
| Beregszászi Anikó – Dudics Lakatos Katalin: Modern danse macabre egy kárpátaljai középiskolai magyarnyelv-tankönyv kapcsán | 149 |
| Orbán Gyula: Gondolatok két kárpátaljai 11. osztályos magyarnyelv-tankönyvről | 167 |



| | |
|---|-----|
| Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia: Problémaalapú szemlélet az anyanyelvi nevelésben | 177 |
| Rási Szilvia: Tanárszakos hallgatók szemináriumi dolgozatainak metadiszkurzív szempontból történő elemzése | 193 |
| Simon Szabolcs: Egy elvi kérdéshez a mondattan tanításában a szlovákiai magyar iskolákban | 203 |
| Pethő József: A szemantikai alapkategóriák nyelvpedagógiai jelentősége | 217 |
| Schirm Anita: Új szövegtípusok a nyelvtanításban – avagy hogyan szeretessük meg a nyelvtant a diákokkal? | 233 |
| Pesti János: A hosszú távú memória (htm) működéséről | 257 |
| Keszler Borbála – Lengyel Klára: Kis magyar grammatika | 263 |
| Zhrnutie | 269 |
| Tárgymutató | 271 |
| Névmutató | 273 |

ELŐSZÓ

Ez a tanulmánygyűjtemény a Selye János Egyetem Tanárképző Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport kilencedik tankönyvkutató szimpóziumán (Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom, 2019. november 22.) elhangzott előadások szerkesztett anyagát tartalmazza. A kötet azzal a céllal kerül kiadásra, hogy gyarapítsa az elemző típusú szakirodalmat, és közvetlen hatása legyen a magyar tannyelvű oktatásügy alakulására, az anyanyelv tanítására és más szaktantárgyak tankönyveinek minőségi változására is.

A már hagyományos nemzetközi szimpózium résztvevőinek száma ezúttal kibővült az erdélyi szakemberek mellett kárpátaljai magyar kutatókkal is. Jelen kötetünk a tankönyvkutatás újabb témaköreit dolgozza fel, a tanulmányok anyaga elsősorban a fordított tankönyvek, a kétnyelvűség, az iskolai nyelvi tájkép témakörhöz kapcsolódik, de a kutatók érdeklődési körének megfelelően más, napjainkban igen fontos témák is helyet kapnak a tanulmánykötetben.

A bevezető tanulmány a tankönyvkutatás, valamint a Variológiai Kutatócsoport rövid történetét vázolja fel, részletesen felsorolva az egyes nemzetközi szimpóziumok előadásait, bemutatva a megjelent köteteket. A korábbi előadások elsősorban az anyanyelvoktatás, a magyar nyelvi kultúra fejlesztésének legfontosabb feladatairól szóltak, elemezve a magyarországi, valamint a szlovákiai és az erdélyi magyar anyanyelvtankönyveket, a kétnyelvűség megjelenését a tankönyvekben és oktatási segédletekben.

Jelen kötetben külön figyelmet érdemelnek azok a tanulmányok, amelyek a különböző szaktárgyak idegen, elsősorban szlovák, román nyelvből magyarra fordított tankönyveivel foglalkoznak. Már maga a fordítás mint általános folyamat is sok kérdést vet fel, a szakszövegek fordítása, terminológiahaszználata, mondatainak szórendje stb. pedig számos ponton okoz gondot a tankönyvi szövegek értelmezésében, ami felhasználhatóságukat is problematikussá teheti. Kötetünkben négy tanulmány

foglalkozik a tankönyvfordítás szakmai kérdéseivel elméleti szempontból, illetve konkrét tankönyvelemzéssel. A tanulmányok között vannak továbbá olyanok, amelyek a problémaalapú szemlélet felhasználhatóságát ismertetik az anyanyelvi nevelésben, vagy az egyetemi hallgatók dolgozatait elemzik a metadiszkurzivitás szempontjából, illetve mondattani, szemantikai stb. kérdéseket vizsgálnak.

A kötetet jó szívvel ajánljuk az oktatás különböző szintjein működő tanárok, kutatók és egyetemi hallgatók figyelmébe.

Komárom, 2020. szeptember 12.

A kötet szerkesztői



Lőrincz Julianna¹

TANKÖNYVKUTATÓ MUNKA A VARIOLÓGIAI KUTATÓCSOPORTBAN²

„Mivelhogy a könyvek révén sokan lesznek tudóssá az iskolán kívül is; könyvek nélkül pedig senki nem lesz tudós még az iskolában sem: ha szeretjük az iskolát, szeressük a könyveket, az iskolák lelkét is; amelyik iskolát nem éltetik a könyvek, az halott.”

(Jan Amos Komensky: A könyvekről, az értelmi képzés fő eszközeiről)

1. A magyar tankönyvkutatás történetéből

Míg nemzetközi szinten már régóta szervezett tankönyvkutató műhelyek voltak – nemzeti tankönyvkutató intézetek, felsőoktatási kutatócsoportok, professzionális kutatásszervezés, tematikus specializáció –, Magyarországon csak az 1980-as évektől kezdve, a szaktudományok fejlődését követve kapott fontos szerepet a tankönyvek szakmaiságának és módszertani kérdéseinek a vizsgálata (F. Dárdai 2005: 54).

Magyarországon a tudományos igényű tankönyvkutatást az 1970-es évek végétől számíthatjuk. Amíg a kezdeti kutatásokban a tankönyvrevízió, pontosabban a tankönyvek tartalmának vizsgálata kapott főszerepet, a tudományos igényű tankönyvkutatásban az 1980-as évektől kezdve – a szaktudományok fejlődésének következtében – a tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései kerültek előtérbe (F. Dárdai 2005).

1 Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Komárom, jel2ster@gmail.com

2 A tanulmány az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszéke által 2018. november 15-én tartott PeLi Oktatásnyelvészeti Konferencia előadásának módosított változata.



A magyar felsőoktatásban az európai kutatásoktól elmaradva az 1980-as évekig nem folyt az oktatást elősegítő intézményes tankönyvkutatás, a tanárképzésben pedig csak elvétve, egyes kutatók saját érdeklődésétől, a hiány felismeréséből adódó meggyőződésétől függően születtek a tankönyvekkel kapcsolatos tudományos elemző könyvek, tanulmányok (pl. Karlovitz 2001, Dárdai 2002, 2005; Kojanitz 2014). Így a tanárképzésbe sem épülhettek be szervesen sem a nemzetközi, sem a magyar tankönyvkutatás eredményei.

Nyugat-Európában már régóta voltak tankönyvelmélettel foglalkozó tanszékek, Magyarországon azonban még napjainkig sincsenek minden tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézményben. Bár voltak olyan szakmai fórumok, továbbképzések és konferenciák, ahol a tankönyvekről is hangzottak el előadások, de nem ez volt a fő profiljuk. Ilyen fórumok például a következő folyóiratok: *Iskolakultúra*, *Könyv és Nevelés*, *Mentor*. Tanulmánygyűjtemények és konferenciakiadványok is jelentek meg a témakörben: pl. Karlovitz János (szerk. 1986): *Tankönyvelméleti tanulmányok*. A tankönyvek szakmaiságával foglalkozó előadások is elhangzottak a két évente megrendezett Anyanyelvoktatási napokon, amelyeknek először a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola, majd 1990–2000 között az Egri Tanárképző Főiskola (az Eszterházy Károly Főiskola, majd Egyetem) adott otthont.

1986 végén jött létre az Országos Pedagógiai Intézet, a Tankönyvkiadó Vállalat, valamint az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum tankönyvelmélettel foglalkozó kutatócsoportja, amelyben 1987-től folyt szervezett tankönyvkutatás.

1. 2000-ben Pécsen a PTE Egyetemi Könyvtárban megalakult a Tankönyvkutató Műhely, amelynek vezetője 2018-ig (nyugdíjazásáig) Fischerné Dárdai Ágnes.
2. Tankönyvkutató munka folyik a Pécsi Tudományegyetemen az „Oktatás és Társadalom” nevű Neveléstudományi Doktori Iskolában, valamint az Interdiszciplináris Doktori Iskolában is.
3. 2003-ban Budapesten Kojanitz László vezetésével megalakult a Commitment Tankönyvkutató Intézet.
4. 2007. január 1-jén jött létre az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI). Jogelődői: az Országos Pedagógiai Intézet, az Országos Közoktatási Intézet, az Oktatáskutató Intézet, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, a Professzorok Házának keretei között működő kutató-fejlesztő részlegei. Az OFI 2017-től az EKE szervezeti egysége, budapesti székhellyel.

5. 2011-től az Eötvös Loránd Tudományegyetem Mai Magyar Nyelvi Tanszéke két évente megrendezi a Vályi András anyanyelv-pedagógiai konferenciát.

Napjainkra előrelépés történt a tankönyvkutatás oktatása terén is: példaként az Eszterházy Károly Egyetemen folyó, *A tankönyvvizsgálat alapjai* című, minden tanár szakos hallgatónak kötelező tárgyat említhetjük meg. Oktatója: Karlovitz János. A tananyag: A tankönyvek megtervezése, elkészítése és értékelése, illetve a digitális tananyagok fejlesztésének összehasonlító elemzése. Tervezési alapelvek a tanulás- és tanulóközpontú tananyagok elkészítése során. A tanulási eszközök szövegei, feladatai, ábrái és egyéb alkotóelemeinek szerepe az eredményes és hatékony tanulás feltételeinek biztosításában. A tanulási eszközök hatása a diákok gondolkodására és tanulására. A tanulási célok és követelmények tanulási eszközzé alakítása. Az eredményes és hatékony tanulás feltételei. A tanulási eszközök minőségi kritériumai. A tanulóközpontú taneszközfejlesztés tervezési alapelvei.

Ugyancsak kötelező tantárgy a *Tankönyvelemzés*. A tantárgy felelőse: Kojanitz László. A tananyag rövid leírása: A tanulási eszközök minőségi kritériumainak fejlődése – strukturális megközelítés; funkcionális megközelítés; tudásközpontú megközelítés; tanulóközpontú megközelítés; a tanulás összetevőinek elősegítése. A tankönyvelemzés módszerei: értékelés, analízis, kutatás.

2. A tudományos igényű tankönyvkutatás irányai

Napjainkra a tankönyvelméleti és -gyakorlati kutatások az oktatásban betöltött különböző funkciók elemzése révén fejlődtek tovább, így vált a kutatás interdiszciplináris tudományterületté.

A tankönyveknek többféle kritériumnak kell megfelelniük, amelyek közül most csak néhányat emelek ki:

1. a tankönyv mint politikum,
2. mint ismerethordozó,
3. mint pedagógikum,
4. mint médium,
5. mint szocializációs faktor.

A tankönyvkutatás többféle szempont figyelembevételével válik szakszerűvé. A legfontosabb szempontok a következők:

1. **A tudományosság elve**, amely elsősorban a tankönyvelemzők szaktudományi felkészültségét jelenti. Kiemelten fontos a tankönyvben megjelenő tartalmak szakmaiságának vizsgálata, a tankönyvek folyamatos szakmai kontrollja. A korosztálynak megfelelő tankönyvnek emellett, hogy korszerű szaktudományos ismereteket közöl, az ismeretek elsajátításának módját is tartalmaznia kell. Ez ma különösen fontos, hiszen az írott tankönyvek nem tudják olyan gyorsan követni a szaktudományokat, ahogyan azok a valóságban fejlődnek. A digitális világban erre különösen nagy szükség van. Ezért a digitális tananyagok oktatásban való felhasználhatóságának vizsgálata szintén fontos feladat.
2. **Interdiszciplináris kompetencia**
A tankönyvkutatás több tudományterület kutatóinak bevonását igényli, mivel az oktatási dokumentumok, köztük a tankönyvek vizsgálata nem önálló, elszigetelt, hanem társadalmi kontextusba illeszkedő kutatási terület.
3. **Metodológiai kompetencia**
A korai tankönyvkutatásokban az egyes tudományterületekre jellemző módszereket alkalmazó deskriptív elemzés volt a gyakorlat. A 80-as évektől kezdve a tudományterületek fejlődésével a különböző tudományterületek módszerei is bekerültek a tankönyvkutatással foglalkozó munkákba.
4. **Gyakorlatorientáltság**
Az oktatási dokumentumoknak, így a tankönyveknek is alkalmazhatóaknak kell lenniük a tanítás, tanulás terén, valamint a bennük foglalt tartalmaknak a társadalmi gyakorlatban is hasznosulniuk kell.

Ha ezeket a szempontokat figyelembe véve vizsgáljuk a tankönyveket, az újabb eredmények is felhasználhatóak lesznek a tankönyvek megírásában, amelyek az ismeretek elsajátításának és alkalmazásának fő segédeszközei, kiegészítve a digitális oktatási anyagokkal.

3. A komáromi Variológiai Kutatócsoport tankönyvkutató munkája

2010. április 23-án alakult meg a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén a Variológiai Kutatócsoport, amelynek fő kutatási területe a tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései mellett az anyanyelvoktatás kérdéseinek vizsgálata.

Az alapító tagok:

- Dr. habil. Lőrincz Julianna PhD, a kutatócsoport vezetője, egyetemi docens (Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék)
- Dr. Simon Szabolcs PhD egyetemi adjunktus, Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
- Dr. Vörös Ottó CSc egyetemi docens, Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
- Dr. habil. Misad Katalin PhD egyetemi docens, Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
- Dr. Takács Edit a Nemzeti Tankönyvkiadó, majd az Eszterházy Károly Egyetem OFI főmunkatársa
- Dr. Tóth Etelka PhD főiskolai docens, – Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék

A tanszéken működik a Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola is, amelynek nyelvész és a téma iránt érdeklődő irodalmár doktoranduszai is folyamatosan bekapcsolódtak a munkába.

A kutatócsoport tagjai 2010-ben fő kutatási feladatként a tankönyvek, iskolai dokumentumok elemzését jelölték ki. Ezt a témakört a következő megfontolások alapján választották:

- A tankönyvek és más oktatási dokumentumok kutatása társadalmilag közvetlen hatással van az oktatási gyakorlatra.
- A szlovákiai magyar tankönyvírás színvonalának emelése.
- A szlovákiai magyar pedagógusoknak szóló szakmai anyagok elkészítése alapvető feltétele a tankönyvírás elméleti megalapozásának.
- A kutatócsoport tagjainak kutatási területei, tapasztalatai is meghatározóak voltak.

A kutatócsoport évente rendez nemzetközi szimpóziumokat, amelyen a csoport tagjain kívül a szimpózium aktuális témájához közvetlenül kapcsolódó meghívott kutatók vesznek részt.

A megkezdett munkáról, a további elképzelésekről, a munka folytatásának lehetőségeiről a 2010. november 25-én rendezett 1. szimpóziumon hangzottak el előadások. A konferencián a kutatócsoport tagjain kívül a Selye János Egyetem Modern Filológiai Tanszéke, az egri Eszterházy Károly Főiskola, valamint a szlovák Állami Pedagógiai Intézet munkatársai vettek részt. Többek között a következő előadások hangzottak el:

- Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban
- Variativitás és tankönyvkutatás
- A tankönyvelemzés módszertani kérdései
- A tankönyvkiadás helyzete Magyarországon
- A tankönyvek helynévhasználatának nyelvpolitikai vonatkozásai
- Terminológiai problémák a szlovákiai magyar tankönyvekben és oktatási segédletekben
- Korpusznyelvészet és tankönyvek

A következő szimpóziumot másfél év múlva, 2012. április 28-án rendeztük meg. A következő témakörökben hangzottak el előadások:

- A szlovákiai középiskolai magyarnyelv-tankönyvek – néhány szempontból
- Nyelvtankönyvek összehasonlító elemzése az alapkola alsó tagozatában
- A népköltészet és műköltészet szövegvariánsai a 6. osztályos irodalomtankönyvben
- Szlovákiai magyarnyelv-tankönyvek minőségének megítélése a szlovák értékelési szempontok alapján
- Nyelvi hiány az irodalmi szövegek iskolai feldolgozásában
- A stilsztikai fogalmak a magyarnyelv-tankönyvekben
- Tankönyvek és munkafüzetek a digitális világban
- A korszerű infokommunikációs technológiák hatása az anyanyelvi nevelésre

- Azonos terminusok különböző korpuszokban
- Hogyan érdemes tankönyvkorpuszt építeni?

A 2010-es és 2012-es konferenciák anyaga két irodalmi tanulmánnyal kiegészülve a TERRA Kiadónál jelent meg 2014-ben.

A következő kötetünk, amely CD-n jelent meg szintén 2014-ben, a 2013-as és a 2014-es tavaszi szimpózium anyagait tartalmazza. A kötet előadásai a teljesség igénye nélkül:

- Ideológia a tankönyvekben és a tantervekben
- A tankönyvszöveg motivációs ereje
- A tankönyv mint pedagógiai eszköz
- Didaktikai és ideológia-szemléleti változások a magyarnyelvtan-könyvekben
- A nyelvalkítás-elmélet és a tankönyvek
- A szlovákiai magyar alsó tagozatos olvasókönyvek olvashatósága
- A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben
- A szövegmondat tanításának helye a közoktatásban és szerepe a szövegértés-fejlesztésében
- Stilisztikai ismeretek az új szlovákiai középiskolai magyarnyelvtan-könyvekben
- Nyelvi variativitás – a hiányzó tananyag
- A magyar mint idegen nyelv oktatása Szlovákiában – tankönyvelemzések
- A Nemzeti Tankönyvkiadó az anyanyelvi nevelés szolgálatában

2014 őszén a nemzetközi szimpóziumot a két tanszék együttműködésének keretében az Eszterházy Károly Főiskola BTK Magyar Nyelvészeti Tanszékén rendeztük meg. A konferencia kötete, amely 2015-ben jelent meg, többek között a következő előadásokat tartalmazza:

- A tankönyvi szövegek típusai és ezek megjelenési variációi az egyes tankönyvtípusokban
- A szociolingvisztika szemlélete a kísérleti magyar nyelvi tankönyvekben
- Értelmező magyarázatok vizsgálata tankönyvekben

- Gondolatok anyanyelvi nevelésünk tartalmának korszerűségéről
- Helyzetfelmérés a magyar nyelv és irodalom tantárgyról a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban, különös tekintettel a tankönyvekre
- A kisebbségi nyelvhasználat jellegzetességeinek megjelenése a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban
- A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben
- Stílusról, stilisztikáról a kísérleti tankönyvekben
- A stilisztikai terminológia a szlovákiai magyar anyanyelvkönyvekben
- A szövegérthetőségről szlovákiai magyar nyelvű történelemkönyvek kapcsán
- Fogalmak, korpusz és kánon a kísérleti tankönyvekben
- Elérhetetlen tankönyvek? (Segédanyagok a magyar mint idegen nyelv tanításához)
- Tankönyvi problémák Ukrajnában. A hivatalos angoltankönyv-sorozat buktatói

2015-ben a szimpózium az SJE NTK külön szekciójaként működött, az anyag CD-n jelent meg.

A 2016-os szimpóziumot újra Egerben rendeztük meg, a kötetben megjelent tanulmányok a következők:

- A kísérleti anyanyelvi tankönyvek tananyagszerkezete
- Ritkák-e a ritkább szóalkotási módok? A rövidítés és a jelentéstapadás az anyanyelvkönyvekben
- A diskurzusjelölők megközelítése a nyelvtankönyvekben
- A nyelvváltozatok megjelenítése szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben
- A magyar tanítási nyelvű kisiskolák helyzete Szlovákiában
- A poliszémia és a homonímia témája a magyar nyelvi tankönyvcsaládokban
- A szövegértés-szövegalkotás tanításának módszertani variánsai középiskolai nyelvtankönyvekben
- A 9. osztályos kísérleti Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv előnyeiről és hátrányairól

- A tanulói beszéd fejlesztése a 9. osztályos kísérleti tankönyv alapján
- Szövegértési feladatok komplexitása nyelvtan munkafüzetekben – a Magyar nyelv és kommunikáció munkafüzetek három évfolyamának elemzése
- Egy sajátos „tankönyvi” szöveg: a helyesírási szabályzat
- Megfontolások az interaktív tábla felhasználásának lehetőségeiről a középiskolai anyanyelvoktatásban „Együtthaladó” tankönyvcsalád migránsoknak
- Petőfi Sándor költészete a szlovákiai magyar tankönyvekben

A 2017-es szimpóziumnak Komárom adott otthont, a kötet is itt jelent meg a következő tanulmányokkal:

- A tankönyvi szövegek kreatív és interaktív feldolgozása
- Szövegtípus és tudásátadás, avagy lehet(ne)-e tankönyv egy meseregény?
- Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztési lehetőségei kisiskolásoknál
- Tankönyvpolitika Szlovákiában a magyar tannyelvű alapiskolák szempontjából
- A Czuczor–Fogarasi-szótár csallóközi tájszavainak felhasználhatósága a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban
- A tankönyvi feladatok instrukcióinak szerepe a beszédkézség-fejlesztésben
- A szövegértés-szövegalkotás tanításának módszertani változása (hagyományos és új típusú taneszközökkel)
- A helyesírás-tanítás tartalma és szempontjai szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvtankönyvekben
- A ritkább szóalkotási módok státuszának újraértékelése
- Metszéspontok: stilisztikai ismeretek a magyar nyelv- és az irodalom tankönyvekben
- A szlovákiai magyar oktatáspolitikai helyzet és a hazai tankönyv- és tantervkutatás újabb eredményeihez
- Helyesírás-tanítás digitális szövegekkel
- Élnek-e a szlovákiai gimnáziumi magyar tankönyvekben a nyelvjárások?
- Anyanyelvi nevelés a XXI. századi szakiskolai tankönyvekben Magyarországon
- Gondolatok PISA-felmérés eredményeiről a nyelvész szemével
- Arany János idomtéljesség-poétikája a tankönyvekben

- Mi lett volna, ha...? – Alternatív történelmi kalauz (doboztankönyv-fejezet)
- Az internetes olvasás – mit böngésznek diákjaink a világhálón?

2018-ban a kutatócsoport tankönyvkutatásról szóló előadásai kiegészültek a magyar mint anyanyelv, másodnyelv és idegen nyelvek kutatásának kérdéseivel:

- Úton a 21. század iskolájához
- A nyelvi udvariasság és kapcsolattartás helye és lehetőségei az anyanyelvi nevelésben
- Szemantikaoktatás a mentális lexikon működésének tükrében
- A ritkább szóalkotási módok témaköre az újgenerációs tankönyvekben
- (Nem) mindennapi metaforák nyomában
- Szófajtani gyakorlatok netnyelvi példákkal
- Nyelvjárási és nyelvhasználati attitűdvizsgálat határon túli pedagógusok körében
- A tanári értékelő megnyilatkozások vizsgálata osztálytermi kontextusban
- Országos szintű pedagógiai mérések a szlovákiai magyar általános és középiskolák magyar nyelv és irodalom tantárgyában.
- Az anyanyelv, az államnyelv és az idegen nyelvek tanítása kétnyelvű környezetben.
- A másod/harmad nyelv tanulásának gyökerei az anyanyelvi oktatásban
- A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani kérdései a pozsonyi Comenius Egyetemen
- A romániai fakultatív magyaroktatás
- Együtthaladó – Magyar mint idegen nyelv digitális oktatási segédletek
- Kontrasztív nyelvészet – kontrasztív stilisztika
- Az első magyar nyelvű rajzkönyvek a tankönyvkutatás középpontjában
- A barkácmester összefércelt mesevilága. Lakatos István Dobozváros című regényéről (doboztankönyv-fejezet)
- Borzongó tanóra. Veres Attila novellái és a magyar weird irodalom (doboztankönyv-fejezet)

Összegzés

A Variológiai Kutatócsoport a fő kutatási területet képező oktatási dokumentumok vizsgálatán kívül rövidebb szimpóziumokat is szervezett, így 2017-ben az *Aranyul – magyarul* című jubileumi szimpóziumot, amelynek tanulmánykötete 2018-ban jelent meg. 2019-ben pedig az *Ady szelleme* szól című Ady-émlékszimpóziumot. Mindkét alkalommal a vizsgált költők néhány művének elemzésén kívül kutatási és fordítási kérdésekről is szerepeltek tanulmányok.

A kutatócsoport a következő témakörökben folytatja kutatásait:

- A tankönyvek elméleti anyagainak szakmai vizsgálata
- A tankönyvi feladatok és kérdések szerepe a tananyag-elsajátításban
- Az újgenerációs tankönyvek tananyagszerkezete, ismeretátadást és tanulást segítő feladatai
- Digitális tananyagok vizsgálata
- Komparatív anyanyelvtankönyv-vizsgálat: magyarországi, felvidéki, kárpátaljai, erdélyi, vajdasági
- A magyar mint anyanyelv, másodnyelv és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási dokumentumai
- A terminológia a szlovákiai magyar tankönyvekben
- A nyelvi tájkép megjelenése a szlovákiai magyar tankönyvekben
- A magyarra fordított tankönyvek nyelvi és szakmai bírálata

A kutatócsoport munkája azért is nagyon fontos, mert a szlovákiai magyar kutatók kutatási és oktatási eredményeinek bemutatása mellett a magyarországi, valamint a Kárpát-medence kutatóinak részvételét is lehetővé teszi. Mindezek mellett pedig a komáromi doktori iskola téma iránt érdeklődő hallgatóinak továbbra is szereplési és publikálási lehetőséget biztosít.

A Variológiai Kutatócsoport tagjai több alkalommal tartottak előadást a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetemen rendezett Kárpát-medencei Oktatási Konferenciákon, valamint az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központja által rendezett oktatási konferenciákon is.

2019 októberében a Sapiaientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Marosvásárhelyi Karának anyanyelvoktatással foglalkozó kutatócsoportjánál tettünk látogatást, a csoport munkatanácskozásán vettünk részt. 2019 novemberének első

hetében pedig megrendeztük a soron következő nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumot Komáromban, amelyen a szlovákiai magyar és magyarországi meghívott kutatókon kívül előadást tartottak a marosvásárhelyi Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, a nagyváradai Partiumi Keresztény Egyetem, valamint a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Főiskola kutatói is. Reményeink szerint a konferenciák és szimpóziumok sora folytatódik.

Felhasznált irodalom

- F. Dárdai Ágnes 2005. A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. *Iskolakultúra* 10: 120–126.
- Domonkosi Ágnes 2013. *A tankönyvszöveg érthetőségének vizsgálati szempontjai*. In: Eöry Vilma (szerk.): *Acta Academiae Agriensis*. Nova series tom. XL. EKF Líceum Kiadó. Eger. 27–35.
- Eöry Vilma 2013. A tankönyvszöveg és a szövegértés. Beszámoló egy kutatásról. In: Eöry Vilma (szerk.): *Acta Academiae Agriensis*. Nova series tom. XL. EKF Líceum Kiadó. 5–26.
- Gaál Gabriella 2014. A tankönyv mint pedagógiai eszköz. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. A Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő Variológiai Kutatócsoport 2013–2014-es nemzetközi szimpóziumokon elhangzott előadásainak gyűjteményes kötete, CD. Selye János Egyetem. Komárom. 85–94.
- Karlovitz János (szerk.) 1986. *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Karlovitz János 2001. *Tankönyv – elmélet és gyakorlat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kojanitz László 2005. A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ko-Kojanitz-Tankonyvkutatas.html> (2018. 05. 05.)
- Kojanitz László 2006. *A tankönyvek korszerűségét meghatározó tényezők. Elemző tanulmányok a tankönyvértékelés szempontrendszerének és módszerének korszerűsítéséhez*. Commitment Pedagógiai Intézet. Budapest. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tankonyvkutatasok/tankonyvek> (2018. 05. 10.)

- Kojanitz László 2014. A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új Pedagógiai Szemle* 5–6: 45–67.
- 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. 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, CD. Selye János Egyetem. Komárom.
- Lőrincz Julianna – Lőrincz Gábor (szerk.) 2016. *Acta Academiae Agriensis*. Nova series tom. XLIII. Sectio Linguistica Hungarica. EKE Líceum Kiadó. Eger.
- Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs 2017. *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései*. A Variológiai Kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai. Selye János Egyetem. Komárom.
- Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs 2018. *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei*. A Variológiai Kutatócsoport 8. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai. Selye János Egyetem. Komárom.
- Zimányi Árpád (szerk.) 2015. *A tudományoktól a művészetekig*. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból. Líceum Kiadó. Eger.

Abstract

Textbook Research Work in the Variology Research Group

Scientific textbook research began in Hungary towards the end of the 1970s. In the beginning the emphasis was put on the investigation of the contents of textbooks. From the 1980s on more important role was given to the professional and methodological questions of textbook research. The author of the present study, the leader of the research group outlines the work of Variology Textbooks Research Group working on the Teacher Training Faculty of the János Selye University in Komarno. Finally, she assigns the future research tasks of the group.





Vörös Ottó¹

A TANKÖNYVFORDÍTÁS ELMÉLETI KÉRDÉSEIHEZ

Nyelvünk gyakran használt fogalomjelölő szavaival úgy vagyunk, hogy mibenlétükön nem gondolkodunk, mert azt hisszük, ismeretük kézenfekvő, tartalmuk mindenki számára magyarázat nélkül is tiszta. Ha azonban egy ilyen szószóként (terminusként) kell foglalkoznunk, lexikai mibenlétét tisztáznunk kell. Ennek indokoltságát a továbbiakban láthatjuk.

1. A *tankönyv* címszót egynyelvű szótáraink közül csak *A magyar nyelv értelmező szótára* VI. kötete veszi fel anyagába az alábbi magyarázattal: „V mely tantárgynak vagy tudományszaknak oktatás céljára a tantervben meghatározott és rendsz. tanévek szerint felosztott ismeretanyagát tartalmazó könyv” (1980: 482).

1.1. A meghatározásból látszik, hogy a szócikk szerzője is úgy gondolja, a fogalom minden mai anyanyelvi beszélő számára annyira közismert, hogy részletesebb kifejtés nem szükséges. Pedig a ma ismert tankönyvek a tantárgyi/tudományos ismereteken túl tartalmaznak módszertani ajánlást, utasításokat, tanulási útmutatást a tanulóknak, összegző magyarázatokat és kérdéseket, feladatokat. A fogalomkörbe beletartoznak a munkafüzetek, szöveggyűjtemények, feladatgyűjtemények, tesztlapok. Ezért is hívjuk az egy tantárgyhoz tartozó kiadványok összességét tankönyvcsaládnak.

2. A tankönyv mibenlétéhez tehát nem tartozik hozzá, hogy az a felhasználó nyelvközösség nyelvén fogalmazódott meg, vagy fordítás eredménye egy másik nyelvből. A tanuló egynyelvűként találkozik vele, és úgy is kezeli. Vagyis egy fordított tankönyv akkor jó a tanuló számára, ha az a nyelv kognitív sajátosságai tekintetében sem tükrözi az átadó nyelvet, vagy legalább is annak zavaró különbségeit. Ez ugyanis zavarhatja az ismeret befogadását. A probléma egy részére Péntek János egy régebbi

1 Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, nyugalmazott docens, voros.otto@gmail.com



tanulmányában így utal: „A kisebbségi nyelvi helyzet egyik legparadoxálisabb tünete, hogy a szaknyelvek is »regionalizálódnak«. Ezek persze mind kontaktusjelenségek, és csak ritkán, például a terminológiában kapcsolódnak a nyelvjárásokhoz. Ennek két oka van: 1. a pedagógusok nagy többsége nem anyanyelvén tanult, így szakterülete terminológiáját nem sajátította el; 2. a szaktárgyak tankönyvei évtizedek óta fordítással készülnek, a szakterminológia gyakori tükörfordításával” (Péntek 1995: 85). Érdekes a szerző fordításelméleti megjegyzése, hogy a kisebbségi tankönyvfordítók gyakran indokolatlanul puristák. Mint írja: „kisebbségben néha fóbiaszerűvé válik a szaknyelvi terminológiában az ún. idegen szavak kerülése, és éppen a beteges purizmus teszi regionálissá a szaknyelvet” (i.h.).

3. A továbbhaladáshoz fel kell vetnünk még egy evidensnek látszó terminológiai kérdést: mit tekintünk tankönyvfordításnak? Én így látom: mai művelődési viszonyaink között az a fogalom tartalma, hogy „egy adott nyelvpolitikai és oktatáspolitikai viszony követelményei szerint előállított tankönyvet a fordítás nyelvi szabályai figyelembevételével, a tartalmi hűség tiszteletben tartásával egy másik nyelvi kultúrába átültetünk.”

3.1. Azt azonban hangsúlyozni kell, hogy a fogalomnak vannak átmeneti tartalmi változatai. Ezek főként művelődéstörténeti jelentőségűek. Ilyenek azok a nyelvemlékek, amelyek a latin nyelvű oktatás idején a kódexekben interlineáris vagy marginális glosszaként maradtak fenn magyarországi diákok kezétől. Ezek tananyag-fordítások, de nem tankönyv-fordítások, legfőleg annak előzményei. Azért is tekinthetjük annak, mert erre utalnak a korai kéziratos, majd nyomtatott szójegyzékek, szótárak is (Benkő 1967: 50–54).

3.2. A tananyag-, majd tankönyv-fordítások azt a tanulságot kínálják, hogy ezekre akkor van szükség, ha az oktatás nyelve és a befogadó nyelve nem azonos, vagy a nyelvi – kulturális körülmények olyanok, hogy az elsajátítandó tudományterületnek a tanuló számára nincs anyanyelvű ismeretanyaga. A 21. század kulturális körülményei olyanok, hogy főként Európában a tankönyvek fordítására nincs feltétlenül létező szükség. De ha a politikai körülmények elkerülhetetlenné teszik, akkor a fordítás nagy körültekintést igényel, és az eredménynek biztosítani kell az anyanyelvi otthonosság érzését.

4. Az előbbi szempontból a Szlovákiában ma használt fordított tankönyvek közül két ötödik osztályos tankönyvet volt módom viszonylag rövid idő alatt megnézni, a biológiát és a matematikát. A két szaktudomány tekintetében nem tudom a bennük foglalt ismeretanyagot, de itt nem is ez a feladatom. Anyagát laikusként mindegyiknek komolynak tartom. Legfeljebb a biológia anyagáról az jutott eszembe, vajon megfelel-e az ötödikesek életkorának némely megfogalmazás. Pl. nem

fogalmaznék így egy tankönyvben még a szerzői ajánlásban sem, amely elvileg a tanároknak szól, de a gyerekek kezében is ott van: „A gyakorlati tevékenységek az ajánlat szintjén szerepelnek”. A biológia ismeretanyaga érdekes lehet a tanulóknak, hiszen a ma gyereke kissé elidegenült a természet világától. A nyelvi otthonosság-hoz ajánlani lehet, hogy egy élőlény neve változataiban is szerepeljen: *fakopáncs* – *fakopács*, *ehető tinóru* – ízletes vargánya. Jó volna a tankönyvben magyarázni a *természetegyüttes*, az élőlényfaj stb. fogalmát. A *sergély*, ha nem nyomdahiba, hívja a *seregély* változatot. Ezek mellett bár inkább a tanár szóbeli feladata, hogy ha egy fa, állat nevének van a tankönyvétől eltérő helyi nyelvjárási változata, arra felhívja a figyelmet. Bár a tankönyv adhat néhány példát a szlovákiai régiókból a hely megnevezésével. A tájszótárakban gazdag példatár van.

A tankönyv egészen nem nagyon érződik, hogy fordítás. Biztosítja a gyerekeknek a többször említett anyanyelvi otthonosságot.

4.1. A matematika tankönyv „magyarosítási” törekvését jelzi, hogy a szöveges feladatokban magyar divatos gyermekneveket használ. Pedig néha a szakszerűséghez való ragaszkodási kényszer próbára teszi a fordítót, ugyanis a mindennapokban nem szoktunk így fogalmazni: 23/5. feladat: *Milán és Fülöp tömege összesen 96 kg. Fülöp és Péter tömege együtt 93 kg.*

a. *Lehetséges-e, hogy Milán tömege 40 kg és Péteré 45 kg?*

b. *Hány kilogramm lehet Milán és Péter tömege?*

Találjatok 3 lehetőséget!

Mivel ez a szakszerű fogalmazás nagyon eltér a beszélt nyelvtől, lehetne egy magyarázatot fűzni hozzá akár lábjegyzetben, vagy oldalt.

4.2. Az összeadás és kivonás fejezetben olvassuk, hogy: Keressétek meg a különbségcsaládokat! Ezt a terminust magyarországi tankönyvben nem találtam. Viszont olyan pontosan meghatározza a szerző, illetve a fordító, hogy matematikánár ismerősöm szerint is elfogadható: „Három szám különbségcsaládot alkot, ha a két szám különbsége a harmadik szám.” Ha így igaz, akkor azt mondhatjuk, hogy a fordítás támasztotta feladat gazdagította a magyar iskolai matematikai terminológiát, és a terminus megfelel a magyar nyelv lexikai arculatának.

Végül érdekesnek találtam a „Fejben osztunk 100-as számkörben” című fejezetben a következő megfogalmazást: „Péter nagy feladat előtt áll. Három kupacban vannak a tárgyai. Szeretne két csoportot kialakítani” (66). A *kupac* bár közkeletű szó, szakszövegben mégis meghökkenítő. Nem tudom, az eredetiben hasonló stilisztikai értékű-e a megfelelője, de kipróbálnám, hogyan hangzanak szinonimái a feladat leírásában. A csoport szó ismétlésének elkerülése miatt a szakszerű halmazt lehetne használni.

5. Összességében az volt az érzésem olvasás közben, hogy a fordító a tartalmi hitelesség mellett nyelvileg is érdekessé tette a feladatok megfogalmazását. Úgy hangzanak, mintha két gyerek adná fel egymásnak a feladatokat. Nyelvileg hangulatot teremtenek, mintegy belső intimitást a munkában. Szerethetővé segíti tenni a félelmetes matematikát.

6. Végző tanulságom az, bár nem sok indokot látok arra, hogy szükségszerű ma magyar nyelvre fordítani tankönyveket közismereti tárgyakkól, de avatott szereplőkkel lehet sikeres. Elfogadottá az teheti, ha figyelembe veszi azt az alapelvet, hogy az iskola tannyelvéhez kötődő nyelvi – anyanyelvi nevelési feladatok megvalósításában minden tantárgynak van szerepe.

Felhasznált irodalom

Bárczi Géza – Országh László (főszerk.) 1980. *A magyar nyelv értelmező szótára VI.* Akadémiai Kiadó. Budapest.

Péntek János 1995. A kisebbségi iskolák kétnyelvűsége és kettősnyelvűsége. *Irodalmi Szemle* 3: 82–86.

Benkő Loránd (szerk.) 1967. *A magyar nyelv története.* Tankönyvkiadó. Budapest.

Források

Žabka, Jan – Černek, Pavol. *Matematika az alapiskola 5. osztálya számára.* Ford. Árki, Zuzana. Orbis Pictus Istropolitana. Bratislava.

Uherková, Mária – Hautalová, Ida – Trévaiová, Iveta – Margalová, Elena – Piknová, Zuzana – Zvončeková, Veronika. *Biológia az alapiskolák 5. osztálya számára.* Ford. Nagy, Arpád.

Abstract

Theoretical questions of the translation of school-books

The paper studies some theoretical questions of the translation of school-books, as the concept of school book itself, the nature and necessity of school book-translation, the difference of need of translation in the past and present. It summarizes the features of a well-translated school book, and has the conclusion that the main aspect of value is learnability. It is important that the reader does not feel the book was made by translation: the book should realize a mother-tongue cosiness.



Kurtán Zsuzsa¹

KÉTNYELVŰ KÖRNYEZET FORDÍTOTT TANKÖNYVEINEK ÉRTÉKELÉSE

1. Bevezetés

A tudomány- és szakterületek tankönyvíróinak feladata, hogy a különféle szabályozások és rendező elvek alapján meghatározott szakmai tartalmat közvetítsék az oktatás számára. Az új tudományos eredmények alkalmazása gyakran jelenik meg célként az oktatásban, ez azonban közvetlenül nem érvényesíthető a tankönyvekben. A tankönyvek szerzőinek számos átalakítási műveletet kell elvégezniük, miatt a magasabb tudományos szakmai szintről átváltják az elsajátítandó tartalmat a tudományosság alacsonyabb absztrakciós szintjére, leendő szakemberek, tanulók számára, a felhasználók szükségleteihez igazodva.

A tudományos szakszöveg (például szakkönyv, publikáció) és a tankönyvszöveg jelentős műfaji különbözőségeket mutat; jellemző eltéréseket találunk például a szakmai tartalom absztrakciós szintjén, a szöveg információs telítettségében, a formai megjelenítésben, a lexika és terminológia használati módjában, a szöveg szerkesztésben.

A tankönyvekben megjelenített szövegek olyan jellemzőkkel rendelkeznek, amelyek a tankönyv mint műfaj általános sajátosságai, emellett olyan specifikus jellegzetességeket hordoznak, amelyek a felhasználás egy-egy sajátos kontextusa alapján különíthetők el más tankönyvektől (például az oktatási szintnek és a szakterületnek megfelelően, továbbá a szerző célja, a felhasználók feltételezett előzetes ismeretei, szükségletei, a tankönyvszerző egyéni stílusa, szaktudományi és pedagógiai felfogása szerint).

¹ Selye János Egyetem TKK Modern Filológiai Tanszék, nyugalmazott docens, kurtanzs@gmail.com



A tankönyv írásának és fordításának folyamatai és átváltási műveletei nyelvbe/ szaknyelvbe kötöttek, így egyaránt nyelvi közvetítő tevékenységeknek tekinthetők. Megvalósulhatnak egy adott *nyelven belül* (a tankönyvirás nyelven belüli fordítás/ átváltás a nyelvi rétegzettségnek megfelelően) vagy *nyelvek között* (a tankönyvfordítás forrásnyelvről célnyelvre történő, nyelvek közötti fordítás). Külön-külön, de egymással mégis szoros kapcsolatban vizsgálható a *produktum* (a tankönyv és fordításának minősége), valamint azok a *kompetenciák*, amelyek szükségesek a tankönyviráshoz és a tankönyvfordításhoz.

Kétnyelvű környezetben (Ausztria, Horvátország, Románia, Szlovákia, Szlovénia, Ukrajna) egy felkért válaszadókkal 2018 nyarán végzett kérdőíves felmérés szerint a magyar tanítási nyelvű iskolákban a szakmai tárgyak oktatásához jellemzően fordított tankönyveket használnak (Katona 2019), az államnyelven készült akkreditált tankönyveket többnyire lektorátlan fordítás teszi hozzáférhetővé magyarul a tanárok és tanulók számára. Mindez számos megoldásra váró problémát vet fel. Ezek közül kiemeljük, hogy olyan tankönyvértékelési kritériumok kidolgozására van szükség, amelyek segíthetik és irányíthatják a tankönyvkészítés és fordítás munkálatait.

Ebben a tanulmányban áttekintjük (1) nemzetközi kontextusban az oktatási folyamatok és a tankönyvértékelés tágabb összefüggéseit és szempontjait, (2) a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban használt szaktárgyi fordított tankönyvekre alkalmazott értékelési kritériumokat, valamint (3) azokat a főbb nyelvészeti, pedagógiai és szervezési szempontokat, amelyeket mérlegelésre ajánlunk fordított tankönyvek minél hatékonyabb felhasználhatósága érdekében.

2. Az oktatás tervezésének folyamata és az értékelés

A tervezés – bármely szinten – az oktatás céljának megállapításával kezdődik. Ennek érdekében méri fel a társadalmi és egyéni igényeket, valamint az igények kielégítéséhez a megfelelő szükségleteket. A tantervi rendszer összetevői, azaz a távlati és közvetlen szükségletek, valamint az oktatás folyamata – a tanárok, diákok és *tananyagok* interakciója – között a kapcsolatot a célok, feladatok és követelmények teremtik meg. A különböző (nemzetközi, országos, regionális, intézményi, osztálytermi, egyéni) szinteken megfogalmazott célrendszer akkor koherens, ha az egyes döntési szinteken az egyre szűkebbé váló célképzés mindig összhangban van a legáltalánosabban megfogalmazott célokkal. *A tantervi rendszer lényeges összetevője az értékelés*, amely különböző dimenziókban vizsgálható, minthogy információt nyújt valamennyi eddig felsorolt összetevőről; útmutató az oktatás hatásának, hatékonyságának és eredményességének megítéléséhez, valamint alapot teremt a további módosításokhoz. Az oktatás tervezése egyben nyelvi tervezés is.

2.1. Tankönyvértékelés nemzetközi kontextusban

Nemzetközileg általánosan elfogadott megállapítás, hogy a tankönyv nem vizsgálható önmagában, többféle szempont (gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális, pedagógiai, pszichológiai, nyelvészeti stb.) együttes figyelembevételére van szükség. Közös nézet, hogy a tankönyvek vizsgálata elképzelhetetlen a tudás fogalmának tisztázása nélkül; a tananyag nem elsősorban az ismeretátadás, hanem a tanulók alkalmazott tudásának kifejlesztését segítő eszköz, „tartalomba ágyazott képességfejlesztés” (Csapó 2003).

A tankönyvértékelésben mára a tanulásközpontú felfogások, a képességfejlesztés, valamint a megváltozott tanulási környezet kérdései kerültek előtérbe. Olyan korszerű értékelési eljárások alapján elemzik a tankönyveket, amelyek a tanulás összetevőiből indulnak ki (Mikk 2000, Kojanitz 2005, Pingel 2010, Dárdai et al. 2019).

Kiemelésre érdemesnek tartjuk a tapasztalati (retrospektív) értékelési eljárásokat a *tankönyvek bevétele, használhatósága* szempontjából. Példaként utalhatunk a Magyarországon 2013–2018 között folytatott nagyszabású tankönyvfejlesztésre, kísérleti tankönyvek kipróbálására (a 2014/15. tanévben), amelynek keretében 300 iskola és 1800 tanár részvételével tanárok és tanulók javaslatait gyűjtötték össze abból a célból, hogy figyelembe vegyék azokat a végső tankönyvek elkészítésénél. A vizsgálat főbb célcsoportjai az iskolai vezetés, diákok, pedagógusok, szülők, szakértők, közvélemény. Igen sokrétű az eljárások eszközrendszere: tankönyvértékelés, kérdőíves felmérés, fókuszcsoporthozos interjúk és óralátogatások, munkanaplók (Kojanitz 2018, Kerber 2018, Kojanitz–Kerber 2018). Vegyük szemügyre egyenként is a tankönyvek kipróbálásának főbb ismertett módszereit.

A tankönyvek átfogó értékeléséhez *kérdőívekkel, értékelő lapokkal* gyűjtöttek számszerűsíthető adatokat pedagógusoktól és tanulóktól a következő főbb általános témaegységekben:

- életszerűség, érdekesség, mennyire kelti fel a tankönyv a tanulók érdeklődését;
- az ismeretanyag szakszerűsége, tantervi megfelelése; megteremti-e a tankönyv az ismeretanyag megértésének és elsajátításának feltételeit;
- olvashatóság és érthetőség;
- a tananyag felépítése;
- a tankönyv által kínált témák és kérdésselvetések alkalmasak-e a tanulók közötti tanórai kommunikáció elősegítésére;
- szemléletesség;

- gondolkodtatás; fejleszti-e a tankönyv a kulcskompetenciákat;
- tanulásirányítás; a tankönyv a tanulásirányítás változatos módszereit kínálja-e;
- önenellenőrzés, önálló tanulás, értékelés; fejleszti-e a tankönyv a tanulási képességet;
- társadalmi felelősségvállalás; fejleszti-e a tankönyv a kooperációs képességet;
- személyesség; biztosítja-e a tankönyv a személyre szabott tanulást.

Az *interjúk és óralátogatások*, továbbá az óralátogatások jegyzőkönyvei kvalitatív adatokat eredményeztek az értékeléshez a következő szempontok alapján:

- célok és feladatok megvalósítása
- motiválás
- tanulásirányítás
- tanítási/tanulási módszerek
- tanórai tankönyvhasználat
- munkakultúra.

Online felületen a *munkanaplókkal* tankönyvenként, leckénként gyűjtöttek kvantitatív és kvalitatív adatokat, értékelő listák készültek a leckék összehasonlítása alapján, *hibalistákat* állítottak össze pozitív és negatív értékelésekkel. Mindezek alapján kerettantervi javaslatok készültek a következő főbb szempontok figyelembevételével:

- összhangban áll-e a lecke anyaga, tartalma a kerettantervvel;
- megfelel-e a szöveg a tanulók szövegértési szintjének;
- felkeltette-e a lecke/a szöveg a tanulók érdeklődését;
- alkalmas-e a lecke a tantervi differenciálásra;
- elősegíti-e a lecke az önálló tanulást;
- mi működött a lecke feldolgozásakor;
- mi jellemezte a munkakultúrát.

Összegezve, a tapasztalati értékelés és a tankönyvek kipróbálása, valamint a tankönyvek taníthatóságára és tanulhatóságára vonatkozó – a felhasználók széles köréből nyert – sokrétű információ visszacsatolása megalapozottan tekinthető a tankönyvfejlesztés új modelljének.

A fenti módszerek és eszközök alkalmasak lehetnek a *tankönyvek nyelvezetének*, a nyelvhasználati funkciók, tevékenységek, szükségletek feltárására és tanulmányozására, valamint a megértést és a felhasználhatóságot segítő vagy éppen akadályozó

nyelvi jellemzők több szempontú (szakterületi tudományos, nyelvészeti, pedagógiai) együttes értékelésére is. A nemzetközi szakirodalom és a tankönyvelemzés/értékelés főbb tendenciái és hangsúlyváltásai, az egyre bővülő és mélyülő tankönyvértékelési szempontok alkalmazása ellenére azonban azt tapasztaljuk, hogy *még mindig nem kellően kidolgozott a tankönyvek nyelvezetének értékelési metodológiája.*

Magyarországon a tanulási folyamatok alapján kialakított tankönyvértékelési szempontrendszerben (Értékelési kritériumrendszer a tankönyvek pedagógiai bírálatában 2006-tól) egy kiemelt nyelvi kritériumot találunk, amely a nyelvhelyesség és helyesírás megítélésére szorítkozik. A jelenlegi értékelés nem terjed ki annak megítélésére, *hogyan befolyásolhatja a nyelvhasználat a tanulást elősegítő pedagógiai célok megvalósulását.* Minden oktatási szinten és szakterületen további rendszerszintű kutatásokra van szükség annak feltárására, tudatosítására és megtapasztalására, hogy

- milyen nyelvi jellemzőkkel, nyelvhasználati követelményekkel szembesülnek a felhasználók (tanárok, tanulók) a tankönyvek szövegeiben, és
- milyen kognitív stratégiákra, tevékenységekre készítetik a tankönyvszövegek a felhasználókat egy-egy adott oktatási kontextusban.

Különbéle oktatási szintekről és szakterületekről vett magyar és angol nyelvű, továbbá angolról magyarra fordított tankönyvszövegek összehasonlító elemzése alapján (Kurtán 2008, 2009, 2010, 2011, 2014) azt tapasztaltuk, hogy a *tankönyvek funkciói* (például új ismeretek megjelenítése, motiválás a tanulásra, a megértés és a feldolgozás irányítása, nyelvhasználati modell nyújtása) és *szövegjellemzői* között lényeges összefüggések vannak. Az új fogalmak tanulásához elengedhetetlen a jelentések tisztázása, melynek folyamataiban az alkalmazott eszközök (például definíciók, utalások, hasonlítások, példákkal való magyarázatok) nyelvezetének minősége ugyancsak lényegesen befolyásolja a tankönyv taníthatóságát és tanulhatóságát. A tanuló gondolkodásának irányításában, véleményalkotásának befolyásolásában ugyancsak fontos szerepe van a nyelvhasználatnak (például fontosság, lényeg kiemelése, minősítés, értékítélet, attitűd kifejezése a tankönyvekben).

2.2. Kétnyelvű környezetben alkalmazott tankönyvértékelési kritériumok

A kétnyelvű környezet oktatásában akkreditált tankönyvekre vonatkozó helyzet-képet (a tankönyv szerepe, tankönyvellátás, a tankönyvkészítés fontosabb szempontjai, a tankönyvek elbírálása) Simon Szabolcs tekinti át tanulmányában (Simon 2014). A szerző a tankönyvekkel foglalkozó fontosabb szlovákiai magyar szakirodalmat tételesen is közli, az érvényesülő szempontok szerinti besorolásban: nyelvpolitikai szempontokat érvényesítő, pedagógiai-didaktikai, fordításelméleti, kétnyelvűségi szempontú, valamint egyidejűleg több (didaktikai és nyelvészeti) szempontot is érvényesítő szakirodalom.

Kiemeljük, hogy „szlovákiai magyar viszonylatban csak az utóbbi években merült fel a tankönyvek értékelésének gondolata” (Szabó Mihály 2008: 84), a vizsgálatok elsősorban az anyanyelvi olvasókönyvekkel és a magyar nyelv és irodalom tankönyvekkel foglalkoztak (Csík 2007). A történelem tankönyvekkel kapcsolatban is megindult a kutatás (Vajda 2009). Hozzáfűzzük, hogy a szakirodalmat a 2010-től – Lőrincz Julianna vezetésével – rendszeresen megrendezett tankönyvkutató szimpóziumok (Selye János Egyetem) anyaga is gazdagítja.

Állami döntéseket tükröznek az alkalmazott tankönyv-értékelési kritériumok, amelyeket szlovákiai magyar alapiskolákban jelenleg használt anyanyelvi tankönyveket vizsgálva Misad Katalin vett alapul (Misad 2016). A Szlovák Oktatási Minisztérium az Állami Pedagógiai Intézetet bízta meg a tananyag feldolgozása szerint meghatározott *szlovák értékelési kritériumok* kidolgozásával, amelyek hat kérdéskört ölelnek fel:

- Az alapvető pedagógiai dokumentumokkal való összhang
- Személyiségfejlesztési szempontok
- Tartalmi kritériumok
- Didaktikai szempontok
- Grafikai megoldások
- Társadalmi-etikai szempontok

E kritériumok alapján az anyanyelvi tankönyvek értékelésének eredményei azt bizonyítják, hogy szükség van a tankönyvi kéziratok minőségének rendszeres értékelésére. Összegzésül a szerző megállapítja, hogy a kritériumrendszernek a tankönyv által közvetített ismeretek alkalmazásához, a problémamegoldás gyakorlásához, a tanulás módszerének tanulásához, valamint a gondolkodás és személyiségfejlesztéshez szük-

séges összetevőkön kellene alapulnia. „Ez egyrészt felgyorsítaná a tanulásra vonatkozó fejlesztési koncepciók adaptálását, másrészt a tanulás hatékonyságát növelő új elvek és módszerek alkalmazására sarkallná a tankönyvek készítőit” (Misad 2016: 43).

3. Szaktárgyi fordított tankönyvek kétnyelvű környezetben és az értékelési kritériumok

Kétnyelvű környezet magyar tanítási nyelvű iskoláira jelenleg is általánosíthatóan jellemző helyzetképet mutat be egy tanulmányában Szabó Mihály Gizella (2010): ritka kivételektől eltekintve a magyar tannyelvű iskolákban mind a közismereti, mind a szaktantárgyakat államnyelvből fordított tankönyvből oktatják.

„A tankönyvvé nyilvánítás előtt a kéziratot megadott szempontok szerint értéklik, minőségét ellenőrzik, erre azonban csak az eredeti kézirat jóváhagyása előtt kerül sor, a fordított tankönyvet még optimális esetben sem vizsgálja részletekbe menően senki sem, legfeljebb a szakszóhasználatot nézi meg a szerkesztő vagy a lektor(ok). Ennek nyilván az a laikus vélekedés az oka, hogy ha az eredeti szöveg megfelel az értékeléskor alkalmazott kritériumoknak, akkor ez a fordításra is érvényes” (Szabó Mihály 2010: 207).

A szerző rámutat a tankönyvfordítások nagy hátrányára: a forrásnyelvi szöveg szóhasználata és stilizálása jelentősen korlátozza, pontosabban meghatározott irányban befolyásolja a magyar nyelvű fordítást. Ez ahhoz vezethet, hogy az adott szakterületnek bizonyos magyar(országi) szakszavai a fordításban nem jelennek meg. További gond, hogy „az azonos szakterülethez tartozó, tartalmilag egymásra épülő tankönyveket, a tankönyvcsalád tagjait esetlegesen más-más fordító fordítja, ezért a terminológiahasználat eltérő lehet, ami megnehezíti a tananyag elsajátítását” (Szabó Mihály 2010: 207).

3.1. Kétnyelvűség a magyar tannyelvű szakképzésben

A legtöbb szaknyelv magyar nyelvű művelésére Szlovákiában gyakorlatilag nincs intézményes mód, így kiemelt jelentősége van annak, hogy a magyar szaknyelvhasználat legfontosabb színtere határon túl a magyar nyelvű iskola (Misad 2011: 565, Szabó Mihály 2010).

A szlovákiai magyar tannyelvű oktatási lehetőségekről, a szak(nyelv)oktatásról, valamint az oktatásban használatos tankönyvekről Hoboth Katalin nyújt átfogó és alapos helyzetképet 2013-ban megvédett doktori (PhD) disszertációjában (Hoboth

2013). Magyar vagy részben magyar nyelven a szlovákiai szakközépiskolákban a műszaki, közgazdasági, mezőgazdasági, óvodapedagógiai, valamint egészségügyi szakirányok, a szakmunkásképzőkben építő-, élelmiszer- és vendéglátóipari, illetőleg mezőgazdasági szakmák tanulhatók.

A munkaerőpiaci elvárásoknak a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák tanulóinak is meg kell felelniük, így a szakismeretek közvetítésén túl oktatási cél a magyar és szlovák terminológia megismertetése. Kíváncsok, hogy a szaktárgyak oktatói képesek legyenek felhívni a tanulók figyelmét a szaknyelvi jellemzőkre, a terminológiára, az egy nyelvű és a kétnyelvű környezetben használatos szakkifejezések különbségeire.

3.2. A szlovákiai magyar tannyelvű szakközépiskolákban használt tankönyvek és értékelésük

A szakközépiskolákban használt fordított tankönyvek vizsgálatához Hoboth Katalin elemzési kritériumokat gyűjtött, majd tartalmi szempontból elemezte a tankönyvek és a tantervek kapcsolatát (Hoboth 2013). Kérdőíves felméréssel feltárta a szaktárgyakat oktató pedagógusok tankönyvekkel kapcsolatos attitűdjeit, a tankönyvek használatának problémáit. Lexikai és szintaktikai szinten mutatta be a tankönyvekben előforduló interferenciajelenségeket, és fontos adatokat gyűjtött a fordított szerkezetek altípusaihoz, a forrásnyelv nyomait magán viselő célnyelvi nyelvhasználat (fordítottság) bemutatásához. Elemzése alapján első ízben dolgozott ki saját szempontrendszert a tankönyvek értékeléséhez (tartalmi szempontok, szintaktikai szint, lexikális szint, didaktikai szempontok), amelyet érdemesnek tartunk közlésre az alábbiakban.

A fordított tankönyvek értékelése során a következő szempontok követhetők (Hoboth 2013: 72–73):

Tartalmi szempontok:

- a tankönyv, a tananyag feldolgozása összhangban van-e az adott tudományág ismereteivel, eredményeivel, logikus, egymásra épülő-e a tananyag felépítése, megfelelő-e az egyes témakörök kidolgozási terjedelme, súlyozási aránya;
- a tankönyv, a tananyag feldolgozása összhangban van-e az alapvető pedagógiai dokumentumokkal, a tantervvel: az egyes témakörök terjedelmi feldolgozása, a tanulási célok és a kompetenciafejlesztés megfelel-e a tantervi előírásoknak;
- a definíciók összhangban állnak-e a tudományos ismeretekkel;
- igazodik-e a célcsoport igényeihez.

Szintaktikai szint:

- az alapszöveg tartalmi telítettsége: a mondatok hosszúsága megfelel-e a célcsoport igényeinek;
- interferenciajelenségek: a mondatszerkesztés a célnyelvi normát követi-e, nem tartalmaz-e a fordítottságra utaló jeleket;
- a definíciók bonyolultságának a vizsgálata.

Lexikális szint:

- a tankönyv terminológiahasználata az adott tudományág célnyelvi szakki-fejezés-használatát követi-e;
- következetes-e a terminushasználat;
- az előzetes ismeretekre épül-e a terminushasználat, ismert és új terminusok aránya;
- tartalmaz-e interferenciajelenségeket: kölcsönszavakat, a fordítás következtében a célnyelvi normától különböző szakkifejezéseket;
- felhívja-e a tankönyv a figyelmet az egy nyelvű és a kétnyelvű környezetben használatos terminusok, fogalmak esetleges különbségeire;
- idegen szavak aránya.

Didaktikai szempontok:

- képi elemek vizsgálata: milyen funkciót töltenek be (motiváció, előzetes ismeretek aktiválása, rendszerezés, összehasonlítás, magyarázat stb.);
- kérdések és feladatok vizsgálata: elősegítik-e a tananyag feldolgozását, megértését, elsajátítását, motiválják-e a tanulókat, a tanulók ismereteihez képest reálisan megoldhatók-e;
- készségfejlesztés: figyelembe veszi-e a tankönyv a célcsoport (szlovákiai magyar diákok) igényeit: a magyarországi szakemberekkel folytatott kommunikáció során ne merüljenek fel az eltérő szóhasználatból eredő kommunikációs problémák; fejleszti-e azokat a kompetenciákat, melyek elősegítik az egy- és kétnyelvű környezetben történő érvényesülést?
- a tankönyvbeli terminusok jelentésének magyarázata, a definíciók megfogalmazása, a tananyag elrendezése;
- magyar–szlovák szótári rész: lehetőséget teremt-e a tankönyv a terminusok többségi nyelven történő elsajátítására.

3.3. A tankönyvjellemzők kvantitatív megítélése: a mondathosszúság példája

A *Kétnyelvűség a szlovákiai magyar tanmelyvű építészeti középiskolák szaknyelv-
oktatásában* című doktori (PhD) értekezés egyik opponensként a tartalmi
szempontok és a példák ellenőrzése során felfigyeltem arra, hogy a szerző túlzott
jelentőséget tulajdonít a tankönyvekben alkalmazott nyelvi formák felszíni,
számszerűsített értékelésének.

A fenti tankönyvértékelési kritériumok között szintaktikai szinten szerepel a
mondatok hosszúságának megítélése. Hoboth Katalin rámutat arra, hogy magas a
hosszú mondatok száma az általa elemzett tankönyvekben, és a több mint 200 be-
tűhelyes mondatokat az érthetetlen kategóriába sorolja (2013: 70). Kojanitz (2003)
vizsgálataira hivatkozva javasolja, hogy az érthetőség biztosítása érdekében a 200
betűhelyet meghaladó mondatok arányát csökkenteni kell.

A tankönyvek minőségének megítélésekor óvatosan kell bánnunk a formai je-
gyek automatikus számszerűsítésével. Valóban, a pszicholingvisztikai kutatások
(Pléh 2014) összefüggéseket tártak fel a mondathossz és a szöveg megértés között,
azonban a szövegfeldolgozás kognitív követelményeit, a megértést önmagában a
mondat hosszúságával nem minősíthetjük. A mondatmegértési kísérletekben leg-
többször szereplő jegyek például a szórend, a távolság (névszói szerkezet és ige kö-
zött), alaktani kérdések, mondat- és szövegstruktúra, nyomaték, intonáció (írásban
központosítás), szemantika, ismeret a mondaton belül, illetve a világról, asszociációk.

Fordított szöveg esetében az úgynevezett „fordítottság” jegyeit is a megértést
befolyásoló kritériumoknak kell tekintenünk. Szabómihály Gizella alapján hasz-
náljuk ezt a szót annak a jelenségnek a megnevezésére, hogy egy magyarra fordított
szöveg nem agrammatikus ugyan, mégis mélyebb elemzés nélkül megállapítható
róla, hogy (szlovák szövegből készült) fordítás (Szabómihály 2011: 273). A jelensé-
gek közé sorolható például a szükséges átváltási műveletek hiánya (mondatrövidítő
szerkezetek, jelzős szerkezetek, deagentizáció, azaz a passzív szerkesztésmód).

A következőkben vegyünk szemügyre egy fordított tankönyvszöveg példát.
A *mondathosszúság mint a tananyag megértését befolyásoló tényező* tárgyalása
során Hoboth Katalin egy hosszú mondatot közöl szlovákul és magyarul (Hoboth
2013: 77–78). Az ellenőrzés során a tankönyvszöveg példa úgynevezett „lektorált”
fordítását saját magam is elkészítettem.

Az eredeti szlovák (*Pozemné staviteľstvo IV.*) tankönyvszöveg:

Pred nanášaním náteru musí byť povrch dokonale suchý, musí sa opraviť a obrúsiť, oporať, napustiť napúšťacou fermežou, prípadne pretmeliť a znovu zabrusiť; povrch sa musí natrieť jedným alebo dvoma základnými fermežovými nátermi pod vrchný emailový alebo iný trvanlivý náter.

A szlovákból magyarra fordított (*Magasépítéstan IV.*) tankönyvszöveg:

Csak a tökéletesen száraz felületen dolgozhatunk, amelyeket újratapaszolunk és csiszolunk, portalánítunk, lenolajkencével beeresztünk, újratapaszolunk és csiszolunk, egy- vagy kétrétegű alapmázzal és olajfestékkel, esetleg egyéb alapmázzal, és olajfestékkel, illetve más fedőmázzal látjuk el.

A szlovák mondat egyértelmű és szakmailag helyes. Szövegtípusát tekintve folyamatleírás; egy munkafolyamatot ír le – egy fafelület előkészítését egészen a végleges festékbevonat felviteléig – a műveletek logikai sorrendjében. A fordítás azonban nem érthető, de ennek oka nem a mondat megértést veszélyeztető hosszúsága vagy a forrásszöveg szerkezetéhez való túlzott ragaszkodás, ahogy a szerző állítja, hanem a fordítás nyelvi és tartalmi hiányosságai.

A fordítás pozitívumaként kiemelem, hogy a fordító a *kell* + főnévi igeneves szerkezetet jó érzékkel váltotta át az ige többes szám első személyű alakjára (*csiszolunk, portalánítunk, beeresztünk*), ugyanis nem utasításról van szó, és ez a forma megfelelően illeszkedik a tankönyv műfajára jellemző nyelvhasználathoz.

Ugyanakkor a következő átváltási hiányosságokat (egyeztetés, lexika, központozás, betoldás, kihagyás) találtam:

1. *amelyeket* – egyeztetési hiba, helyesen: *amelyet*;
2. *újratapaszolunk* – a folyamat elején csak 'tapaszolunk', később, ha szükséges, 'újratapaszolunk';
3. hiányzik a '*prípadne*' (*esetleg*) szó a fordításból, holott a következő műveletre nem minden esetben kerül sor;
4. központozás figyelmen kívül hagyása: pontos vessző helyett csak vessző van, holott itt a munkafolyamat első része befejeződik;
5. „... és olajfestékkel, esetleg egyéb alapmázzal” – ez a szövegrész nincs az eredetiben, zavaró és értelmetlen, továbbá a vessző miatt könnyebben értelmezhető az előző állítmányokhoz (*beeresztünk, újratapaszolunk és csiszolunk*) tartozóként;

6. fedő festékként az eredeti mondat nem olajfestéket, hanem zománcfestéket tartalmaz;
7. *fedőmáz* elől hiányzik a *tartós (trvanlivý)* jelző.

A „lektorált” magyar (saját) fordítás:

Csak tökéletesen száraz felületen dolgozhatunk, amelyet kijavítunk, csiszolunk és portalanítunk, majd lenolajkencével beeresztünk, szükség esetén újratapaszolunk és csiszolunk; ezt követően a felületet egy- vagy kétrétegű alapozó festékkel vonjuk be, melyre zománcfesték vagy más tartós fedőmáz kerül.

Hosszúsága ellenére így már jól követhető a folyamat lépéseinek leírása, érthetővé vált a szöveg, amely egyszerűen két mondatra is bontható a pontos vesszőnél, minden egyéb változtatás nélkül. Ez a példa is ráirányítja a figyelmet a tankönyvek igényes és szakmailag ellenőrzött fordításának fontosságára, továbbá arra, hogy a vizsgált nyelvhasználati jelenségeket célszerű tágabb összefüggésekben, a szövegtípusok jellemzőinek keretében görcső alá venni.

A betűhelyek számától függetlenül, a folyamatleírást tartalmazó szövegtípusok valószínűleg kisebb interpretációs követelmények elé állítják a szöveget olvasó diákokat, mint egyéb logikai-tartalmi kapcsolatokat, például bonyolultabb ok-okozati összefüggéseket vagy osztályozásokat tartalmazó szövegek. Ugyanakkor természetesen egyetértünk azzal, hogy általában kerülni kell tankönyvekben a hosszú mondatok használatát.

Összegzés

Az értékelés az oktatás tervezésének lényeges része, amely (1) információt nyújt a tantervi rendszer valamennyi összetevőjéről (szükségletek, célok, feladatok, követelmények, tananyagok és tevékenységek), (2) útmutató az oktatás hatásának és hatékonyságának megítéléséhez, valamint (3) alapot teremt a további módosításokhoz.

Nemzetközi kontextusban a tankönyvértékelésben előtérbe kerültek a tanulásközpontú felfogások, a tartalomba ágyazott képességfejlesztés, valamint a megváltozott tanulási környezet kérdései. A tankönyvek bevalására irányuló értékelés példaként bemutattuk a Magyarországon 2013–2018 között folytatott nagyszabású tankönyvfejlesztés kipróbálásánál alkalmazott módszereket, eszközrendszert. Mindezekkel lehetségesnek véljük a tankönyvek nyelvezetére irányuló vizsgálatokat,

valamint a megértést és a felhasználhatóságot segítő vagy éppen akadályozó nyelvi jellemzők több szempontú (szakterületi tudományos, nyelvészeti, pedagógiai) együttes értékelését is.

Jelenleg azonban még mindig nem kellően kidolgozott és alkalmazott a tankönyvek értékelési metodológiája, szempontrendszere annak megítélésére, hogyan befolyásolhatja a nyelvhasználat a tanulást elősegítő pedagógiai célok megvalósulását.

A tanulmányban áttekintettük azokat a tankönyvértékelési kritériumokat, amelyeket kétnyelvű környezet magyar tanítási nyelvű oktatásában a tankönyvek minősítéséhez jelenleg alkalmaznak. Minthogy a szaktárgyakat jellemzően államnyelvből fordított tankönyvből oktatják, különös jelentősége van a tankönyvek és fordításuk együttes megítélésének.

Példaelemzéssel mutattuk be, hogy szükséges a fordítások átváltási műveleteinek együttes tartalmi, szakmai, nyelvi és pedagógiai értékelése.

A napjainkban javasolt értékelési kritériumok között egyes nyelvi jelenségek előfordulásának számszerűsítésére törekvő tendenciák is megfigyelhetők, ezek automatikus alkalmazása azonban kritikai mérlegelést igényel. Elemzésünkkel ráirányítottuk a figyelmet arra, hogy például a hosszú mondatok száma önmagában nem vehető figyelembe kritériumként a tankönyvszövegek minősítéséhez. A betűhelyek számától független logikai-tartalmi kapcsolatok nyelvi megformálását (szó/terminus, mondat, szöveg és pragmatikai szinten) és a szövegekkel végezhető tevékenységek kapcsolatát, valamint a szöveg felhasználhatóságát célszerű minősíteni.

A kétnyelvű környezetben alkalmazott fordított tankönyvek értékelésének áttekintése és a helyzetkép alapján összegezhetjük, hogy nagy szükség van (1) a tankönyvírók és fordítók *szükségeinek támogatására*, (2) a munkavégzésükhöz nélkülözhetetlen (szaktudományi, nyelvi, fordítói, információkeresői, együttműködési, pedagógiai) *kompetenciák fejlesztésére*, valamint (3) *irányító tájékoztatásukra* egy tanulást segítő nyelvhasználati szempontokat is magában foglaló tankönyvértékelés kritériumrendszerével.

Felhasznált irodalom

- Csapó Benő 2003. *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Csík Zoltán 2007. Bevezető. In: Csík Zoltán (szerk.): *A magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése és fejlesztési lehetőségei a szlovákiai magyar oktatásban*. SJE Comenius Pedagógiai Intézet. Komárom. 5–12.
- Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia 2019. Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön: A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései. In: Arató Ferenc (szerk.): *Áttekintés: Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pécs. 73–92.
- Hoboth Katalin 2013. *Kétnyelvűség a szlovákiai magyar tannyelvű építészeti középiskolák szaknyelvoktatásában*. Doktori (PhD) értekezés. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Nitra.
- Katona József Álmos 2019. A határon túli nyelvhasználat és a határon túl használt tankönyvek nyelvezetének összefüggései. Az anyanyelvi nevelés közös lehetőségei és dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle* 5–6: 78–95.
- Kerber Zoltán 2018. A kísérleti tankönyvek kipróbálásának célja és eszközrendszere. „Az iskolai kipróbáláson alapuló tartalomfejlesztés” Szimpózium. XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest. 2018. november 8–10.
- Kojanitz László 2003. Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata II. *Új Pedagógiai Szemle* 10: 43–52.
- Kojanitz László 2005. A tankönyvkutatás szerepe és feladata. *Új Pedagógiai Szemle* 3: 55–68.
- Kojanitz László 2014. A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új Pedagógiai Szemle* 5–6: 45–67.
- Kojanitz László 2018. A kísérleti tankönyvfejlesztés célja és szakmai koncepciója. „Az iskolai kipróbáláson alapuló tartalomfejlesztés” Szimpózium. XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest. 2018. november 8–10.
- Kojanitz László – Kerber Zoltán 2018. A kísérleti tankönyvfejlesztés folyamata és tapasztalata. *Új Pedagógiai Szemle* 1–2: 87–101.

- Kurtán Zsuzsa 2008. Szövegjellemzők összehasonlító vizsgálata: a kérdések nyelvhasználatára angolról magyarra fordított szakszöveg-korpuszban. In: Silye Magdolna (szerk.): *Szakember, szaktudás, szaknyelv*. Debreceni Egyetem. Debrecen. 287–296.
- Kurtán Zsuzsa 2009. Accessibility of scientific knowledge to the non-specialist reader. In: Nagy Melinda (szerk.): *Oktatás – Tudomány – Társadalom*. I. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Selye János Egyetem. Komárom. 9–26.
- Kurtán Zsuzsa 2010. A tankönyvértékelés nyelvhasználati és pedagógiai szempontjai. In: Kozmács István – Vančioné Kremmer Ildikó (szerk.): *Közös jövőnk a nyelv: Nyelvtudomány és pedagógia: A nyitrai magyar pedagógusképzés 50 éves évfordulója tiszteletére tartott nemzetközi konferencia előadásai: europica varietas*. Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-Európai Tanulmányok Kara. Nyitra. 5–15.
- Kurtán Zsuzsa 2011. Tankönyvek funkcióinak és szövegjellemzőinek összehasonlító vizsgálata. *Eruditio – Educatio* 2: 52–64.
- Kurtán Zsuzsa 2014. Metaoperátorok vizsgálata szakterületek eltérő szintű tankönyveiben. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. Selye János Egyetem. Komárom. 39–53.
- Mikk, Jaan 2000. *Textbook: research and writing*. Peter Lang. Frankfurt am Main.
- Misad Katalin 2011. A szaknyelvi regiszterek fejlesztésének szemantikai és pragmatikai összefüggései szlovákiai magyar viszonylatban. In: Szabó Mihály Gizella – Lanstyák István (szerk.): *Magyarok Szlovákiában VII. Kötet. Nyelv*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja. 563–572.
- Misad Katalin 2016. Anyanyelv-tankönyveink minőségi megítélése a szlovákiai tankönyv-értékelési szempontok alapján. A magyar tannyelvű alapiskolák felső tagozatának magyar nyelvtankönyvei. In: Misad, Katalin – Cseh, Zoltán (eds): *Ideológia, identitás a sebaprezentáció v multikulturálnom priestore. Ideológiák, identitások és önprezentáció multikulturális térben*. Universita Komenského v Bratislave. Bratislava. 30–46.
- Pingel, Falk 2010. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. UNESCO – Georg Eckert Institute for International Textbook Research. Paris – Braunschweig.

- Pléh Csaba 2014. A mondatmegértés folyamata. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 251–285.
- 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. A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport konferenciáinak anyagai*. Terra. Bratislava. 27–38.
- Szabómihály Gizella 2008. A tankönyvfordításról és a tankönyvek értékeléséről. In: Fazekas József (szerk.): *Emlékkönyv Zeman László 80. születésnapjára*. Lilium Aurum. Dunaszerdahely. 84–102.
- Szabómihály Gizella 2010. Magyar szaknyelv és szakstílus Magyarország határain túl. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolci Egyetem – Tinta Könyvkiadó. Miskolc – Budapest. 205–215.
- Szabómihály Gizella 2011. A fordítottság jelei a szlovákiai magyar szövegekben. In: Szabómihály Gizella – Lanstyák István (szerk.): *Magyarok Szlovákiában VII. Kötet. Nyelv*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja. 273–286.
- Vajda Barnabás 2009. Multiperspektivitás mint a magyar–szlovák közös történelemkönyv alapja. *Új Pedagógiai Szemle* 1: 95–101.

Források

- Hájek, Václav – Bloudek, Karel – Hlaváček, Miroslav – Charouzd, Miloslav – Mešťan, Radomír – Pubal, Zdeněk – Rambousek, František 1990a. *Pozemné staviteľstvo IV. pre 4. ročník SPŠ stavebných*. Vydavateľstvo Alfa. Bratislava.
- Hájek, Václav – Bloudek, Karel – Hlaváček, Miroslav – Charouzd, Miloslav – Mešťan, Radomír – Pubal, Zdeněk – Rambousek, František 1990b. *Magasépítéstan IV. Az építészeti szakközépiskolák 4. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

Abstract

Evaluating translated textbooks in bilingual context

Evaluation provides information for planning and modifying the major components of the educational process in the interactions among needs, goals, objectives, tasks, and materials/textbooks in the implementation of teaching and learning processes. The study gives an overview of the main trends, criteria and practice of textbook evaluation in international context on the one hand, and in bilingual environment (in schools with Hungarian-medium instruction in Slovakia) on the other with a viewpoint of support for learning. The analysis of an LSP textbook sample translated from Slovakian into Hungarian is introduced to demonstrate the need for multiperspective criteria in assessing quality. Linguistic, pedagogic and organisational criteria need to be provided to offer support and guidance for textbook writers and translators.





Misad Katalin¹

SZLOVÁKBÓL MAGYARRA FORDÍTOTT TANKÖNYVEK NYELVI-NYELVHASZNÁLATI SAJÁTOSÁGAI²

1. Bevezetés

A 2008-tól hatályos szlovák közoktatási törvény értelmében mind a többségi, mind a kisebbségi oktatási intézményekben kizárólag az oktatási minisztérium által jóváhagyott tankönyvek használhatók. Mivel a szabályozásból kifolyólag az egyes képzési szinteken előforduló tantárgyakhoz elég egy tankönyvet biztosítani, az iskoláknak, illetve a pedagógusoknak nincs választási lehetőségük, kénytelenek az egyetlen rendelkezésre álló segédletből tanítani³. Ez az ún. egy tankönyves rendszer – mely kétségkívül visszalépésnek számít a korábbi állapothoz képest – a nemzetiségi oktatást illetően elsősorban a magyar tannyelvű iskolák tankönyvhasználatára van hatással, mégpedig a következő módon: 1. a szaktárca a szlovák központi oktatási program és a magyarországi nemzeti alaptanterv eltéréseire hivatkozva korlátozza az anyaországi tankönyvek és egyéb segédletek használatát, 2. a nemzetiségi tanulók tudásszintjét

-
- 1 Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, katarina.misadova@uniba.sk
 - 2 A témával kapcsolatos vizsgálódások a Kutatás- és Fejlesztéstámogató Ügynökség APVV-17-0254 számú szerződése és a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gramma Nyelvi Iroda kutatási terve alapján folytak a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén (Comenius University, Faculty of Arts, Department of Hungarian Language and Literature, Bratislava).
 - 3 Összehasonlításképpen: Romániában 2005-től a kisebbségek nyelvén is lehet tankönyvet írni és anyaországi segédletekből is lehet tanítani, valamint a kisebbségi tannyelvű iskolákban is legalább két tankönyvnek kell tartoznia az egyes tantárgyakhoz (vö. Fóris–Ferenczi–Péntek 2011: 105–107). Ukrajnában a kisebbségi oktatási intézmények csak a központilag elfogadott ukrán tankönyvek fordításait használhatják, csak az anyanyelv tantárgy segédletei készülhetnek magyar nyelven (vö. Orosz–Beregszászi–Cserniczkó–Bátyi 2011: 238). A szlovéniai két tannyelvű általános és középiskolákban az anyanyelvinevelés-órákon magyarországi tankönyvekből tanítanak, a többi tantárgy oktatása szlovén segédletek fordításából történik (vö. Kolláth 2011: 202–203).



mérő standardizált tantárgytesztek, melyek eredményessége nemcsak az iskola értékelésében, hanem a tanulók továbbtanulásában is szerepet játszik, a minisztérium által jóváhagyott szlovákiai tankönyvek alapján készülnek.

A közoktatási törvény a tankönyvek kiadásáról, illetve jóváhagyásáról is rendelkezik. Az aktuális tankönyvpályázatot az oktatási minisztérium hirdeti meg, s a pályázatot a tankönyvet kiadni szándékozó kiadó nyújtja be. A tankönyv kéziratát a minisztérium háttérintézménye, az Állami Pedagógiai Intézet véleményezteteti, majd pozitív elbírálás esetén a szakvéleményekkel együtt jóváhagyásra a minisztérium elé terjeszti. Amennyiben a tankönyvet szlovákból fordítják valamely nemzetiségi kisebbség nyelvére, már nem kell újra véleményeztetni, a kiadónak ilyenkor csak a fordítás lektorálását kell biztosítani. Mivel a tankönyvek kiadására vonatkozó miniszteri rendelet nem írja elő a segédlet inadekvát fordítás miatti visszavonását, a kiadónak pedig az az érdeke, hogy a segédlet megjelenjen, a szakmai és nyelvi-nyelvhasználati elvárások háttérbe szorulnak. Hogy a tanulók kezébe gyakran igénytelen szövegezésű, a közmagyar terminológiától eltérő szakkifejezéseket tartalmazó tankönyvek kerülnek? Az oktatási minisztérium nemzetiségi osztálya, mely a magyar tannyelvű iskolák számára készült tankönyveket jóváhagyja, mossa kezét: minden szempontból a vonatkozó előírások szerint járt el, és a segédletet az érvényes rendelkezéseket betartva nyilvánította tankönyvvé (vö. Szabó Mihály 2008: 88; Misad 2014a: 158, 2014b: 54).

A tanulmány a továbbiakban a tankönyvfordítást befolyásoló tényezőket, valamint az ún. fordított tankönyvek nyelvi-nyelvhasználati sajátosságait vizsgálja.

2. Az ún. fordított tankönyvek színvonalát befolyásoló tényezők

A tankönyv az új ismeretek, a tudományos tájékozottság megszerzésének fontos forrása, melynek szövegekben megnyilvánuló jellegzetes nyelvhasználata számos célt szolgál. A kisebbségi helyzetben működő magyar iskolák tanulói számára lényeges például, hogy segítse az olyan általános és nyelvi képességek kialakulását, amelyeket különböző kontextusokban – köztük anyanyelvükön történő kommunikációs helyzetekben – alkalmazni tudnak. Mivel a tankönyvek nyelvhasználata és a szövegek értése között szoros összefüggés van, az ún. fordított tankönyvek esetében fokozott mértékben mutatkozik szükség azoknak a tényezőknek a megnevezésére, amelyek akadályozzák vagy akadályozhatják a tankönyvi szövegek értelmezhetőségét, feldolgozhatóságát (vö. Szabó Mihály 2003: 55, 2008: 84; Kurtán 2013: 44, 2014: 54).

2.1. Személyi tényezők

A szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben használt közismereti és szaktankönyvekre irányuló vizsgálatok alátámasztják azt a korábbi feltételezést, miszerint a szlovák nyelvű tankönyveket túlnyomórészt olyan magyar anyanyelvű pedagógusok (ritkábban szakmérnökök, szakújságírók stb.) fordítják magyarra, akik tanulmányaikat szlovák egyetemeken, ebből következően szlovák nyelven végezték. Ezek a személyek saját bevallásuk szerint nem ismerik kifogástalanul sem szakterületük standard magyar terminológiáját, sem a magyar szakstílus jellemző jegyeit, s többnyire azzal sincsenek tisztában, milyen szlovák–magyar (esetleg cseh–magyar) szótárakra, valamint magyar nyelvű forrásmunkákra támaszkodhatnak a fordítás során. Ráadásul nem szakképzett fordítókról van szó, tehát felsőfokú tanulmányaik idején nem tanultak fordításelméletet, nem rendelkeznek megfelelő fordítói gyakorlattal, sőt nagy részük nyelvészeti alapismereteket sem szerzett. Mindez ahhoz vezet, hogy az általuk fordított tankönyvekben gyakran csak esetlegesen jelennek meg az adott szakterület közmagyar terminusai, helyettük vagy a szlovákiai magyar nyelvhasználatban elterjedt tükrökifejezések, vagy a szakkifejezést magyarázó körülírások kerülnek túlsúlyba. További gondot jelent, hogy az azonos szakterülethez tartozó, tartalmilag egymásra épülő tankönyveket gyakran más-más személy fordítja, így a tankönyvcsalád egyes köteteinek terminológiahasználata minden bizonnyal nem azonos, ami a tanulók számára megnehezíti a tananyag elsajátítását (vö. Szabó Mihály 2008: 99, 2010: 208; Misad 2009: 81, 2014a: 146).

2.2. Tárgyi tényezők

A többségi nyelvből fordított tankönyvek esetenként szolid színvonalának másik oka a megfelelő terjedelmű és minőségű szlovák–magyar szótárak hiánya. A Szlovákiában jelenleg használatban lévő nyomtatott szótárak egyrészt szakszavakat, szakkifejezéseket csak kis mértékben tartalmazó általános szótárak; másrészt elavultak, hiszen harminc-negyven évvel ezelőtt megjelent kiadványokra épülnek. Szerzőik vagy összeállítóik figyelmen kívül hagyják azt aényt, hogy a modern kétnyelvű szótáraknak nagy korpuszt felölelő adatbázison kell alapulniuk, mely kiküszöböli a címszavak véletlenszerű kiválasztását, és biztosítja, hogy a szótárakba csak olyan szavak kerüljenek, amelyek a mai nyelvhasználatban előfordulnak. Ráadásul minden elérhető szótárban előfordulnak a közmagyartól eltérő, a többségi nyelv hatását tükröző sajátos megfeleltetések, az ezeket kiküszöbölő vagy legalább

megjelölő szlovák–magyar nagyszótár pedig több mint húsz éve készül, s megjelenésének várható időpontjáról sem a szerzők, sem az őket megbízó kiadó nem nyilatkozik. A használatban lévő iskolai szótárak állapota is a fent említett helyzetet mutatja: egy részük a múlt század nyolcvanas éveiből származik, tehát mára elavulttá vált; az újabbak pedig arról tanúskodnak, hogy szerzőik különböző okok miatt nem tartanak lépést a magyar szaknyelv fejlődésével. Az utóbbi években napvilágot látott kétnyelvű online szótárak színvonala szintén változó, többségük nem érzékeli annak felelősségét, hogy adekvát minőségű szótárak a 21. században már csak mindkét nyelvet használó s a szlovák–magyar kontrasztív kutatások eredményeit figyelembe vevő szerzők, a szakszótárakat illetően pedig a konkrét tudományterület terminológiáját forrás- és célnyelven azonosítani tudó szakemberek, valamint a számítógépen folyó munkát koordináló informatikusok közreműködésével készülhet (vö. Szabómihály 2003: 67, 2010: 209; Misad 2007a: 63, 2009: 64–65, 2011: 176, 2017: 28).

2.3. Környezeti tényezők

A szlovákból fordított magyar nyelvű tankönyvek egyik további jellemzője, hogy más célcsoportnak készülnek, mint az eredeti, többségi nyelvű segédletek. Ugyan az alap- és középiskolai tanulmányaikat szlovákiai oktatási intézményekben folytató szlovák és magyar tanulók politikai-társadalmi makrokörnyezete azonos, mikrokörnyezetük azonban nemzeti identitásuk, valamint anyanyelvi előismereteik miatt eltérő. A szlovák tankönyveket szlovák anyanyelvű, szlovákként szocializálódott szerzők szlovákul beszélő és szlováknak szocializálódott tanulóknak írják; a magyar tankönyvfordításokból viszont magyar anyanyelvű és magyarként szocializálódott diákok tanulnak, akiknek a tankönyv magyar nyelven, de számukra idegen perspektívából mutatja be az adott témát, amely egyes tantárgyak – az alsó tagozatos osztályokban jellemzően a honismeret vagy a környezetismeret, a felső tagozatos osztályokban és a középiskolákban pedig főként a történelem és a földrajz – esetében különösen problematikus lehet (vö. Szabómihály 2008: 88, 2010: 207–208, 2013: 38).

A mind tartalmi szinten, mind nyelvi megformálásban mutatkozó többségi látásmód érvényesítése leginkább a történelemtankönyvekben követhető nyomon. A magyar tannyelvű alapiskolák hetedik osztályában használt segédlet *A szlovákok a Kárpát-medencében* című fejezete kiváló példája a magyar történelem szláv, illetve szlovák szempontból való tárgyalásának, pl.: „A szláv lakosság nevet adott minden településnek és a környékén levő természeti alakulatoknak, ezáltal az egész vidék

összetéveszhetetlen jelleget kapott” (Lukačka 2012). Miniszteri rendelkezés szabályozza továbbá, hogy a szlovákból fordított történelemtankönyvekben az eredeti segédletekből átemelt szlovák nyelvű térképek szerepelnek, amelyeken a közigazgatási egységek, települések és természetföldrajzi alakulatok neve szlovákul van feltüntetve. Egy másik miniszteri rendelet szerint pedig a magyar iskolák számára készült tankönyvekben – az ún. fordított tankönyvekben és az anyanyelvtankönyvekben egyaránt – előforduló földrajzi neveket szlovák nyelven is közzé kell tenni, mégpedig a név megjelenésének helyén, tehát folyó szövegben is (vö. Szabó Mihály 2008: 88, 2010: 207–208, 2013: 38; Vajda 2013: 68–69; Misad 2014b: 119).

3. A szlovákból magyarra fordított tankönyvek nyelvi-nyelvhasználati jellemzői

A kisebbségi helyzetben működő magyar tannyelvű iskolák számára készült tankönyvek szakszókincse, továbbá a tankönyvi szövegekben előforduló morfológiai-szintaktikai szerkezetek és stilisztikai-pragmatikai formák egyrészt az adott tudományterületen történő ismeretszerzés eszközeiként funkcionálnak, másrészt a korábban szerzett anyanyelvi ismeretek fejlesztését is biztosítják (vö. Misad 2009: 14, Kurtán 2013: 45). A szlovákiai magyar nyelvű segédletekre irányuló mélyreható elemzések ennek ellenére eddig csak anyanyelvtankönyvekről készültek, a szlovákból fordított tankönyvek tartalmi, szemléletbeli, nyelvhasználati stb. jellegzetességeivel csupán elvétve foglalkozott egy-egy pedagógus. Jelen tanulmánynak sem célja, hogy részletesen elemezze egy konkrét tankönyvfordításból eredő ismertetőjegyeit, ehelyett a többségi nyelvből magyarra fordított segédletek szövegeinek olyan lexikai és szintaktikai sajátosságaira próbálja felhívni a figyelmet, melyek az ún. fordított tankönyvek szinte mindegyikére jellemzőek.

3.1. Lexikai szintű jellegzetességek

A szlovákiai magyar tankönyvfordítások lexikai szintjén a legfőbb problémát az okozza, hogy a fordítók az adott szakterületnek csak a köznyelvben is használt magyar megnevezéseit tudják biztonsággal azonosítani; a speciálisabb, főként a szlováktól eltérő szemantikai motiváció alapján keletkezett fogalmak közmagyar megfelelőit azonban általában nem ismerik. A forrásnyelvi szakszavak és szakki-fejezések jelentős hányadát ezért rendszerint szó szerint fordítják magyarra, így a tankönyvekben nem az adekvát célnyelvi ekvivalens, hanem a szlovák terminus

tükörfordítása jelenik meg, pl.: *elsődleges gyökerecske* (szlovákul: prvotný korienok, magyarországi tankönyvekben: gyökérkezdemény), *jeges róka* (szlovákul: líška polárna, magyarországi tankönyvekben: sarki róka), *készenléti ügyelet* (szlovákul: pohotovostná služba, Magyarországon: orvosi ügyelet), *pihenés (az óvodában)* (szlovákul odpočinok [v škôlke], magyarországi tankönyvekben: [óvodai] pihenő-idő) stb. (vö. Misad 2009: 37).

Az sem ritka jelenség, hogy a forrásnyelvi megnevezés célnyelvi megfeleltetéseként a tankönyvben a szlovákiai magyar köznyelvi nyelvváltozatban vagy a fordító regionális nyelvváltozatában használt ekvivalens jelenik meg, pl.: *cukor baj* (szlovákul: diabetes, magyarországi tankönyvekben: cukorbetegség, esetleg idegen eredetű megnevezésként diabétesz), *buhu* (szlovákul: vúr, magyarországi tankönyvekben: nagy fülesbagoly, uhu), *kutyatej* (szlovákul: púpava, magyarországi tankönyvekben: pitypang, gyermekláncfű) stb. (vö. Misad 2007b: 177).

Amennyiben a tankönyvcsaládot alkotó köteteket más-más személy fordítja magyarra, a célnyelvi tankönyvi szövegek terminushasználatát nagyfokú variabilitás jellemzi; de az is előfordul, hogy a forrásnyelvi megnevezésnek ugyanazon kötetben belül is többféle célnyelvi megfelelője jelenik meg, pl.: *népsűrűség, populáció-sűrűség, sűrűn lakottság* (szlovákul: hustota populácie, magyarországi tankönyvekben: népsűrűség) stb. (vö. Misad 2009: 57).

Nehézséget okoz továbbá a szlovákban mint indoeurópai nyelvben nagy számban előforduló idegen eredetű megnevezések célnyelvi ekvivalensének meghatározása is. A fordító gyakran nem tudja eldönteni, hogy a forrásnyelvi terminusnak a magyar nyelvű vagy a magyarban is előforduló idegen nyelvű megfelelőjét használja az adott szövegkörnyezetben, de arra is van példa, hogy a fordítást végző személy akkor is ragaszkodik a forrásnyelvi idegen eredetű megnevezés magyarra fordításához, amikor a célnyelvi terminológia előnyben részesíti az idegenszerű fogalmat, pl.: *étvágytalanság* (szlovákul: anorexia, magyarországi tankönyvekben: anorexia, kóros étvágytalanság), *hajóraj* (szlovákul: flotila, magyarországi tankönyvekben: flotta, hajóhad), *üreges cső* (szlovákul: kanyl, magyarországi tankönyvekben: kanül, üreges cső, tubus) stb. Ha a tankönyv fordítója nem ismeri a forrásnyelvi idegen eredetű megnevezés célnyelvi megfelelőjét, helyette gyakran hosszabb vagy rövidebb körülírást alkalmaz, pl.: állati fehérje tartalmú takarmányokat előállító vállalat (szlovákul: kafiléria, Magyarországon: fehérjefeldolgozó [vállalat]) (vö. Szabómihály 2008: 95; Misad 2009: 83, 2014a: 42).

3.2. Szintaktikai szintű jellegzetességek

A tankönyvből való tanuláskor a tanuló és a tankönyvi szöveg interakciója játszódik le. Ennek folyamatában a tanulónak meg kell értenie a témát, meg kell találnia a kulcsszavakat és a központi gondolatot, majd meg kell értenie a szöveg beszéd-szándékát, mondanivalóját. A szöveg értelmezését ilyenkor egyrészt a tananyag lényegét alkotó, jelentésükben összefüggő szavak; másrészt a szöveget létrehozó, egymáshoz tartalmi, logikai és nyelvtani viszonyok szerint kapcsolódó mondatok segítik (vö. Kurtán 2013: 42).

A tankönyvkutatók az utóbbi két évtizedben megkülönböztetett figyelmet fordítanak a tankönyvi szövegek mondat szerkezeti sajátosságainak vizsgálatára. Jelentős szakirodalmi források tanúskodnak arról, hogy a téma szempontjából leg-relevánsabb vizsgálati szempontok a következők: a mondat egységek egymáshoz való viszonya, a mondat egységek szinteződése és tömbösödése, a mondatok szerkesztettsége, az egyszerű és összetett mondatok aránya stb. A szlovákból fordított magyar nyelvű tankönyvi szövegek szintaktikai szintjének vizsgálatakor azonban a kutatóknak olyan speciális mondat szerkezetekkel is foglalkozniuk kell, melyek a szlovákban tipikusnak tekinthető jelenségekre vezethetők vissza.

A tanulmányozott tankönyvi szövegek szintaktikai elemzése során kitűnik, hogy a fordítók számára az egyik legfőbb gondot a forrásnyelvi, kettőnél több elemből álló főnévi alaptagú szintagmák célnyelvre való átültetése jelenti. Ennek valószínűsíthető oka, hogy az indoeurópai nyelvekben a főnév bővítményei a fölrendelt tagtól balra és jobbra is elhelyezkedhetnek, míg a magyarban jellemzően a fölrendelt tag előtt, tehát a főnévtől balra találhatók. Ha a tankönyvfordító ilyen problémával találkozik, többnyire mechanikusan jár el: a szlovákos szerkesztésmódot megtartva csupán a szavak szintjén fordít, minek következtében a célnyelvi szerkezet magyar szavakból áll ugyan, ám idegenszerű szerkezete miatt értési, értelmezési nehézséget okoz a tanulóknak, pl.: *poplatok za užívanie verejných priestranstiev – illeték a közterületek használatáról* (szlovákul: poplatok za užívanie verejných priestranstiev, Magyarországon: közterület-használati illeték) (vö. Szabó Mihály 2010: 213; Misad 2012: 79, 2013: 96).

A fentihez részben hasonló probléma a forrásnyelvi birtokos jelzős szintagmák szerkezeti tulajdonságainak a célnyelvben való megtartása, miközben a magyar szaknyelvi megfelelők – annak ellenére, hogy nyelvünk a birtokviszony kifejezésének többféle módját ismeri – a standard nyelvhasználatban általában összetett szóként jelennek meg, pl.: *A sejtek biológiája* (szlovák tankönyv fejezetcímeként: Biológia buniek, magyarországi tankönyvek fejezetcímében: Sejtbiológia), *A sejt magja* (szlovák tankönyv fejezetcímeként: Jadro bunky, magyarországi tankönyvek

fejzetcímében: A sejtmag), *munkaerő mozgása* (szlovákul: pohyb pracovných síl, magyarországi tankönyvekben: munkaerő-áramlás) (vö. Szabó Mihály 2005: 135–136; Misad 2012: 79–80, 2013: 96).

A szlovákból fordított tankönyvi szövegekben számos olyan eset is található, melyben a fordító a személytelenséget a szlovákra jellemző nyelvi eszközzel, azaz befejezett melléknévi igenévvel fejezi ki, pl.: *A munkarend tervezete a cégvezetés által van beterjesztve.* (szlovákul: Návrh na pracovný poriadok je predložený vedením podniku., magyarországi szaknyelvhasználatban: A személyzeti szabályzat tervezetét a vállalat vezetése terjeszti elő. (vö. Szabó Mihály 2008: 96–98, Misad 2012: 80–81).

Jellemző mondszerkesztési sajátosság továbbá, hogy a tankönyv fordítója a több bővítményt tartalmazó szlovák egyszerű mondatokat jelzői mellékmondattal rendelkező összetett mondatra alakítja át, pl.: Általános jogi előírások, amelyek módosítják a külföldön való munkát (szlovákul: Základné právne predpisy upravujúce pracovný pomer v zahraničí, magyarországi szaknyelvhasználatban: Külföldi munkavállalást szabályozó alapvető jogszabályok) (vö. Szabó Mihály 2010: 213, Misad 2012: 79–81).

4. A kisebbségi nyelvű földrajzi nevek megjelenítése az ún. fordított tankönyvekben

A nemzetiségi iskolák számára készült tankönyvek földrajzinév-használatáról Szlovákiában különböző törvények, oktatási miniszteri rendeletek és ajánlások rendelkeznek. Ezek szerint a kisebbségi oktatási intézményekben használt segédletekben – mind a nemzetiség nyelvén írt anyanyelvtankönyvben, mind az ún. fordított tankönyvekben – előforduló földrajzi neveket nemcsak az adott kisebbség nyelvén, hanem államnyelven is fel kell tüntetni (vö. Novela školského zákona).

A közoktatási törvény ilyen célú módosítása nem érte váratlanul a szlovákiai magyar oktatáskutatókat, tankönyvszerzőket és -fordítókat, illetve pedagógusokat, hiszen a múlt század kilencvenes éveinek közepén regnáló szlovák kormány már 1995-ben, a szlovák nyelv elsőbbségét hirdető ún. államnyelvtörvény 3. §-ának (3) bekezdésére hivatkozva meg akarta szüntetni azt az 1989-es rendszerváltás után kialakult gyakorlatot, mely szerint a nemzetiségi iskolák tankönyveiben a földrajzi nevek az adott kisebbség nyelvén jelentek meg. Az ebbeli törekvések végül a szlovák nemzeti párti parlamenti képviselők kitarásának köszönhetően érték cél: 2007-ben az ő kezdeményezésükre módosította a szlovák országgyűlés a geodéziáról és a kartográfiáról szóló törvényt, mégpedig oly módon, hogy annak 18. §-ába beiktattak

egy új bekezdést, mely idegen nyelvű szövegben is előírja a földrajzi nevek szlovák nyelven való használatát (vö. Zákon Národnej rady Slovenskej republiky o geodézii a kartografii). A módosítás elfogadása után szlovákiai magyar parlamenti képviselők kezdeményezték a közoktatási törvény megváltoztatását, mely részben sikerrel járt; a nemzetiségi oktatási intézményekben használt tankönyvekben és egyéb segédletekben (az iskolai térképeket kivéve) jelenleg két nyelven történik a földrajzi nevek jelölése: elsődlegesen az adott kisebbség nyelvén, ezt követően pedig – zárójelben közzétéve vagy virgulával elválasztva – szlovák nyelven⁴. A módosított törvényre hivatkozva később miniszteri ajánlás, majd a törvény és az ajánlás értelmezését egyaránt segítő útmutató, továbbá szlovák geográfusok és történészek által összeállított többségi nyelvű földrajzinév-jegyzék is született; ezek azonban nem mindig követik a törvényi szabályozást: míg például a törvény úgy rendelkezik, hogy a kisebbség nyelvén előforduló földrajzi nevek szlovák ekvivalensét zárójelben vagy a kisebbségi nyelvű megnevezés után, attól virgulával elválasztva kell közzétenni, addig a miniszteri útmutató csak a virgulás jelölésmódot hagyja jóvá; továbbá előírja, hogy a tankönyvekben nemcsak a természetföldrajzi neveket és a települések nevét kell két nyelven feltüntetni, hanem az ország, valamint a közigazgatási egységek (kerületek, járások) nevét is (vö. Vajda 2013: 69, Misad 2014b: 125).

A földrajzi nevek használatának a nemzetiségi kisebbségek tankönyveit érintő ilyen jellegű szabályozása, s ennek következtében a tankönyvi szövegekbe ágyazott idegen nyelvű elemek megjelenése akadályozza a tanulási célok megvalósítását, hiszen bonyolultabbá teszi a szöveg átfogó megértését és értelmezését, s ezáltal a szakmai ismeretek feldolgozását is. A tanulók anyanyelvén olvasható folyó szöveg szerkezetének megbontása, az anyanyelvtől eltérő nyelven történő betoldások vagy közbeékelések nem szolgálnak sem pedagógiai, sem didaktikai célokat, ugyanakkor nehezítik a tanulás folyamatát; mindezt egy, az alapiskola hetedik osztálya számára készült történelemkönyvből kölcsönzött mondaton szemléltetjük: „Csak a legjelentősebb hegységek, pl. *Tátra* (*Tatry*), *Fátra* (*Fatry*) és a legnagyobb folyók, pl. a *Garam* (*Hron*), a *Vág* (*Váh*), az *Árva* (*Orava*) nevét vették át a korábban itt élő nem szláv népektől” (Lukačka 2012).

4 A nemzetiségi kisebbségek tankönyveinek ezen kívül kétnyelvű földrajzinév-jegyzéket is kell tartalmazniuk, ezeket vagy az egyes tananyagfejezetek, vagy a segédlet végén kell közzétenni.

Összegzés

A tanulmány a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban használt, többségi nyelvből fordított tankönyvek nyelvi-nyelvhasználati sajátosságait vizsgálja. Előbb áttekinti a tankönyvfordítás személyi, tárgyi és környezeti tényezőit, majd a szlovákból magyarra fordított tankönyvek leggyakoribb lexikai és szintaktikai szintű sajátosságaival foglalkozik. A kutatás eredménye arról tanúskodik, hogy a nemzetiségi tankönyvek szakszóhasználatát a magyarországi szaknyelvi terminusoktól eltérő megnevezések nagyfokú variabilitása jellemzi, továbbá hogy a szlovák mint környezeti nyelv jellegzetességei a magyar tankönyvi szövegeket alkotó mondatok szerkezetében is leképeződnek. A dolgozat végül érinti a magyar nyelvű tankönyvekben előforduló földrajzi nevek két nyelven történő megjelenítésének problémáit is.

Felhasznált irodalom

- Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János 2011. A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 135. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 73–131.
- Kurtán Zsuzsa 2013. Tankönyvek nyelvhasználata és a szövegértés. In: Ruda Gábor – Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben. Obraz národa a identita v učebniciach pre národnostné školy*. Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület – Gramma Egyesület – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Kara – Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar – Selye János Egyetem. Pilisvörösvár – Dunaszerdahely – Nyitra – Esztergom – Komárom. 44–56.
- Kurtán Zsuzsa 2014. Tankönyvek funkcióinak és szövegjellemzőinek összehasonlító vizsgálata. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól és módszereiről. A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport konferenciáinak anyagai*. Terra. Bratislava. 53–66.
- Misad Katalin 2007a. A szaknyelvi regiszterek helyzete szlovákiai magyar viszonylatban. In: Balaskó Mária – Balázs Géza – Galinski, Christian – Pusztay János – Skujina, Valentina (szerk.): *Terminology and lexicology in Middle-Europe. Terminologia et Corpora Tomus III*. Department of Applied Linguistics and Department of Uralic Studies. Szombathely. 40–63.

- Misad Katalin 2007b. Szókészleteti regionalizmusok a szlovákiai magyar nyelvű tankönyvekben, illetve iskolai (szlovák–magyar) szakszótárakban. In: Guttmann Miklós – Molnár Zoltán (szerk.): *V. Dialektológiai Szimpozion*. Berzsényi Dániel Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszéke. Szombathely. 177–180.
- Misad Katalin 2009. *Nyelvi kontaktusok. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok*. Lilium Aurum. Dunaszerdahely.
- Misad Katalin 2011. Az anyanyelvi nevelés problémái a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 1: 175–184.
- Misad Katalin 2012. Magyar nyelvű jogi-közigazgatási szaknyelvhasználat Szlovákiában. In: Guldánová, Zuzana (szerk.): *Kontexty súdneho prekladu a tlmočenia I*. Univerzita Komenského. Bratislava. 71–84.
- Misad Katalin 2013. A magyar jogi szaknyelv sajátosságai. In: Guldánová, Zuzana (szerk.): *Kontexty súdneho prekladu a tlmočenia II*. Univerzita Komenského. Bratislava. 86–100.
- Misad Katalin 2014a. Szlovákiai magyarnyelv-tankönyvek minőségének megítélése a szlovák értékelési szempontok alapján. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól és módszereiről. A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport konferenciáinak anyagai*. Terra. Bratislava. 146–160.
- Misad Katalin 2014b. 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. Helyzetjelentés a magyar/szlovák szótárakról, különös tekintettel a szlovák–magyar párúakra (2000 –). In: Fábíán Zsuzsanna (szerk.): *Szótárírás a Kárpát-medencében. A magyar és a szomszédos országok többségi nyelveinek kétnyelvű szótárai*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 11–31.

- Szabó Mihály Gizella 2003. A szlovákiai magyar szakfordítások minőségének javításáról és az objektív fordításkritika megteremtésének feltételeiről. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 4: 55–68.
- Szabó Mihály Gizella 2005. A főnévi alaptagú szlovák szerkezetek magyar megfelelői – fordítási és nyelvtervezési problémák. In: Lanstyák István – Menyhárt József (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről III.* Kalligram Könyvkiadó. Pozsony. 131–158.
- Szabó Mihály Gizella 2008. A tankönyvfordításról és a tankönyvek értékeléséről. In: Fazekas József (szerk.): *Emlékkönyv Zeman László 80. születésnapjára.* Lilium Aurum. Dunaszerdahely. 84–101.
- Szabó Mihály Gizella 2010. Magyar szaknyelv és szakstílus Magyarország határain túl. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110.* Miskolci Egyetem – Tinta Könyvkiadó. Miskolc – Budapest 205–215.
- Szabó Mihály Gizella 2013. Kinek szól a tankönyv? Tankönyvek és nemzeti identitás. In: Ruda Gábor – Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben. Obraz národa a identita v učebniciach pre národnostné školy.* Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület – Gramma Egyesület – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Kara – Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar – Selye János Egyetem. Pilisvörösvár – Dunaszerdahely – Nyitra – Esztergom – Komárom. 38–43.
- Vajda Barnabás 2013. Történelemtankönyvek fejlesztése Szlovákiában. In: Ruda Gábor – Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben. Obraz národa a identita v učebniciach pre národnostné školy.* Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület – Gramma Egyesület – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Kara – Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar – Selye János Egyetem. Pilisvörösvár – Dunaszerdahely – Nyitra – Esztergom – Komárom. 57–70.

Dokumentumok

270/1995 Z.z. *Zákon Národnej rady Slovenskej republiky z. 15. novembra 1995 o štátnom jazyku Slovenskej republiky.* <https://www.zakonypreludi.sk/zz/1995-270> (2020. 01. 08.)

Novela školského zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení zákona č. 462/2008 Z.z. <https://www.minedu.sk/data/att/3192.pdf> (2020. 01. 08.)

Výňatky z platných všeobecne záväzných právnych predpisov ohľadom na zabezpečenia výchovy a vzdelávania detí a žiakov patriacich k národnostným menšinám v Slovenskej republike. https://www.minedu.sk/data/files/7763_vynatky_z_predpisov_2018.pdf (2020. 01. 08.)

Zákon Národnej rady Slovenskej republiky o geodézii a kartografii. Predpis č. 215/1995 Z.z. <http://www.zakonypreludi.sk/zz/1995-215> (2020. 01. 11.)

Vizsgált tankönyvek

Krošláková, Janka – Palkovičová, Marta 2006. *Bevezetés a munka világába a középiskolák számára. Úvod do sveta práce pre stredné školy.* SPN. Bratislava.

Lukačka, Ján et al. 2012. *Történelem az alapiskola 7. és a nyolcosztályos gimnázium 2. osztálya számára. Dejepis pre 7. ročník základnej školy a 2. ročník gymnázia s osemročným štúdiom.* SPN. Bratislava.

Ušáková, Katarína – Hudák, Ján – Krajčovič, Juraj – Seman, Milan 2000. *Biológia a gimnáziumok számára 1. A sejték biológiája. Biológia pre gymnáziá s vyučovacím jazykom maďarským 1. Biológia bunky a rastlín.* SPN. Bratislava.

Ušáková, Katarína – Činčura, František – Dúbravcová, Zuzana – Záhorovská, Erika 2001. *Biológia a gimnáziumok számára 2. A növények fejlődése, rendszere és ökológiája. Biológia pre gymnáziá s vyučovacím jazykom maďarským 2. Vývoj, systém a ekológia rastlín.* SPN. Bratislava.

Ušáková, Katarína – Gressnerová, Soňa – Novacký, Martin – Štulrajter, Vojtech 2002. *Biológia a gimnáziumok számára 3. Az állatok biológiája. Etológia. Biológia pre gymnáziá s vyučovacím jazykom maďarským 3. Biológia a etológia zvierat.* SPN. Bratislava.

Abstract

The linguistic and usage characteristics of textbooks translated from Slovak into Hungarian

This study examines the linguistic and usage characteristics of textbooks translated from the majority language and used in Hungarian minority schools in Slovakia, first overviews the personal, subject related, and language environmental factors of textbook translation, and then focusing on the most frequent lexical and syntactic characteristics of the textbooks translated from Slovak into Hungarian. The findings of the investigation are, first, that the textbooks are characterized by a great variability in the terminology, using terms different than what is used in professional registers in Hungary, and, second, that syntactic features due to contact with Slovak are clearly traceable in the syntactic structures of the Hungarian textbook texts.



Dančo Jakab Veronika¹

A KÉTNYELVŰSÉG ASPEKTUSÁNAK VIZSGÁLATA A KÖZÉPISKOLAI ANYANYELVTANKÖNYVEK GYAKORLATAIBAN

1. Bevezetés

Dolgozatomban azt vizsgálom, hogy a kétnyelvűség – akár közvetlen, akár közvetett módon – milyen mértékben, illetve formában jelenik meg a szlovákiai gimnáziumok és szakközépiskolák anyanyelvtankönyveinek gyakorlataiban.

Az elemzésem tárgyát képző magyarnyelv-tankönyvek kapcsán a szakemberek már több hasznos észrevételt is megfogalmaztak, amelyek közül ezúttal kettőt emelnék ki. Az egyik arra mutat rá, hogy az első osztály számára készült segédletben már a korszerű, szociolingvisztikai szemléletmód tükröződik, míg a második, harmadik és negyedik osztályos tankönyvek szerzői visszatérnek az egy nyelvű szemlélethez, valamint a hagyományos nyelvtanítás módszereihez (vö. Kontra 2010: 64, Misad 2015: 73–74)². A másik megállapítás szerint a kisebbségek számára készült nyelvtankönyvek az anyaországiakhoz mérten alacsonyabb színvonalúak, s rendszerint azok jóval gyengébb utánzatai. Ez a tény esetünkben a második, harmadik és negyedik évfolyam számára írt középiskolai segédletekre is érvényes, hiszen szerzőik olyan tankönyvekből indultak ki, amelyek magyarországi egynyelvű diákok számára íródtak. Ennek nyilvánvaló következménye, hogy egyrészt a szlovákiai anyanyelvtankönyvek nem reflektálnak arra, hogy a kétnyelvű

1 Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, doktorandusz, veronika.jakab64@gmail.com

2 Az első osztály számára készült magyarnyelv-tankönyv készítői megbízást kaptak ugyan mind a négy középiskolai segédlet megírására, az oktatásügyi tárca azonban miniszterváltás miatt új pályázatot hirdetett, melynek nyertesei más kiadó, s ezáltal más szerzők lettek (vö. Misad 2015: 73).



beszélőközösségben élő tanulók egy szlovák befolyás alatt álló, kétnyelvű normák által szabályozott kontaktusváltozatot sajátítanak el és használnak anyanyelvként; másrészt erősen háttérbe szorul bennük a kétnyelvű szociokulturális környezetre és a kisebbségi helyzetre való utalás. Mindez annak ellenére, hogy a vonatkozó szakirodalom a kisebbségi anyanyelvoktatás tantárgy-pedagógiája kapcsán már évekkkel ezelőtt megfogalmazta azokat az alapelveket, amelyeket a szerzőknek a kisebbségi tankönyvek készítésekor alkalmazniuk kellene, ezek a következők: szociolingvisztikai alap, hozzáadó szemlélet, funkcionális és kontrasztív módszer (vö. Beregszászi 2012: 44–46; Lanstyák 1998: 58; Misad 2009: 154–155, 2015: 75, 2019: 159; Simon 2010: 89–90).

A következőkben dolgozatom bevezetéseként röviden a jelenleg hatályos Módosított állami oktatási program tartalmi és kimeneti követelményrendszerében tükröződő kétnyelvűséget ismertetem, majd írásom érdemi részében arra a kérdésre keresem a választ, hogy a kétnyelvűség milyen mértékben, illetve módon jelenik meg a középiskolai magyarnyelv-tankönyvek gyakorlataiban, s hogy azok mennyiben segítik elő a magyar és a többségi nyelv közötti párhuzamok mélyebb megértését.

2. Az Állami oktatási program szemlélete

A szlovákiai magyar gimnáziumok és szakközépiskolák anyanyelvóráinak tartalmát az oktatásügyi minisztérium által 2015. március 10-én jóváhagyott és 2015. szeptember 1-jétől érvénybe lépő Módosított állami oktatási program³ nevű központi dokumentum Nyelv és kommunikáció⁴ c. fejezete határozza meg (Misad 2019: 190, Vančo 2013: 31).

A Módosított állami oktatási program és a korábbi 2011–2015 között hatályos Állami oktatási program bevezető részeinek összehasonlításakor alapvető szemléletbeli különbség mutatkozik meg. A korábbi dokumentum bevezetője nemcsak hogy korszerűen bemutatta a szlovákiai magyar nyelvi környezetet, de a szlovákiai magyarok által használt nyelvváltozat jellemzőire – a nyelvjárásiasagra, illetve a többségi nyelv hatásaira – is utalt. Ugyanakkor olyan tényeket is megállapított, amelyek alapján jogosan következtethettünk arra, hogy a középiskolai oktatás célja a tanulók magyardomináns kétnyelvűvé, illetve kettősnyelvűvé nevelése, vagyis a

3 A csak szlovák nyelven közzétett dokumentum hivatalos elnevezése: Inovovaný štátny vzdelávací program

4 A csak szlovák nyelven közzétett műveltségterület hivatalos elnevezése: Jazyk a komunikácia

diákok a középiskolai oktatás végére egyrészt a többségi nyelv ismeretével, másrészt a standard magyar nyelv kódkészletével is rendelkeznek (Bilász 2017: 58, Misad 2019: 177, Lanstyák 2011: 512, Štátny vzdelávaci program. 2011. Maďarský jazyk a literatúra. Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia. ISCED 3A).

A 2015-től hatályos Módosított oktatási program azonban már nem tartalmazza ezeket az információkat, helyette ugyanazt az általános jellemzést közli, amely a többségi nyelvű iskolák szlovák nyelv és irodalom tantárgya kapcsán is megjelenik (Inovovaný štátny vzdelávaci program. 2015. Maďarský jazyk a literatúra. ISCED 3A. Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia, Inovovaný štátny vzdelávaci program. 2015. Slovenský jazyk a literatúra. Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia).

A fentiek ismeretében nyilvánvaló, hogy a jelenlegi Állami oktatási program a szlovákiai magyar kisebbségek helyzetére, illetve nyelvi-nyelvhasználati sajátosságaira egyáltalán nem reflektál. A korábbi dokumentumból csupán azt az oktatási-nevelési célt emeli át, mely szerint a tantárgy tartalmi és kimeneti követelményeinek megfelelően a tanulóknak olyan nyelvi és beszédképességeket kell elsajátítaniuk, melyek alkalmazásával az adott kommunikációs helyzetnek megfelelően tudják használni az anyanyelvüket (Štátny vzdelávaci program. 2011. Maďarský jazyk a literatúra. Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia. ISCED 3A, Inovovaný štátny vzdelávaci program. 2015. Maďarský jazyk a literatúra. Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia).

2.1. A kétnyelvűség helye a tantárgyi követelmények között

A Módosított állami oktatási program a magyar nyelv és irodalomoktatás céljainak meghatározása után felsorakoztatja az előírt tartalmi követelményeket, amelyekhez a kognitív szintek figyelembevételével kidolgozott kimeneti követelményeket is hozzárendeli (Inovovaný štátny vzdelávaci program. 2015. Maďarský jazyk a literatúra. Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia).

A középiskolai anyanyelvi nevelés tantárgyi programjának⁵ tartalmi követelményrendszerében csak elvétve jelennek meg olyan kulcsfogalmak, amelyek a szlovákiai magyar közösség nyelvi-nyelvhasználati sajátosságaira reagálnak. A vonatkozó címszavakat egyrészt a szókészlettani részterület keretében találjuk: *kölcsönzők és kalkok*; másrészt a nyelv és beszéd részterületén: *nemzeti kisebbségek nyelvei, regionális nyelvek*.

5 A vonatkozó tartalmi és kimeneti követelmények bemutatásakor a Módosított állami oktatási program szerkezetét követem, mely nem tartalmaz évfolyamok szerint tananyagbeosztást.

A tantárgyi program kimeneti követelményei szerint a tanuló olyan kompetenciákkal rendelkezik, amelyek segítségével:

- képes jellemezni a magyar–szlovák kétnyelvűséget a szavak szintjén;
- képes bemutatni a kölcsönzés alapvető típusait, a kalkokat és a kölcsönszókat;
- képes kifejteni a nemzeti, cél-, idegen, hivatalos (állam-) nyelv és a nemzetiségi kisebbségek nyelvei közötti különbséget, és meg tudja határozni azok alapvető funkcióit.

A kimeneti követelmények teljesítésében fontos szerepet töltenek be a gyakorlatok, hiszen az új ismeretek elsajátításából és emlékezetbe véséséből nem következik egyértelműen az, hogy a tanulók a mindennapi kommunikáció során alkalmazni is tudják őket. Ahhoz, hogy a szlovákiai magyar tanulóknak tartósan rögzüljön az a minimális ismeretanyag, amelyet a tankönyvek a szlovákiai magyar nyelvi válóságról közvetítenek, olyan minőségi feladatokra van szükség, melyek fejlesztik a tanulók beszédképességét, a szituatív nyelvhasználati képességét, illetve a szlovákiai magyar nyelvhasználat jellemzőit (nyelvjárásiasság, kontaktusjelenségek) is effektíven beépítik az oktatás folyamatába (Beregszászi: 2012: 59, Lanstyák 2011: 512, Nagy 1997: 78).

3. A kétnyelvűség témájának megjelenése az első évfolyam számára készült anyanyelv-tankönyv gyakorlataiban

Az első osztály számára készült tankönyv gyakorlatai kiemelt helyen kezelik a kétnyelvű környezet mindennapi életre gyakorolt közvetlen hatásait. Ez az aspektus leginkább az alábbi témakörök gyakorlataiban nyer teret: A nyelvről általánosan, A kétnyelvűség, A nyelvi emberi jogok és Az írásbeliség kialakulása.

A nyelvről általánosan c. fejezet első megemlíthető feladata a többségi nyelv olyan kifejezéseit sorakoztatja fel, amelyben a červený melléknév szerepel, s mint tudjuk, a magyarban ennek két megfelelője is van: a *piros* és a *vörös*. A gyakorlatban érvényesülő összehasonlító módszer kiválóan rámutat a magyar és a szlovák nyelv szókészletbeli hasonlóságaira és különbségeire, amellyel támogatja a többségi nyelv mélyebb megértését is. Ez azért fontos, mert a legutóbbi kutatások világosan kiemelik, hogy az anyanyelvi iskola keretein belül kellene kialakítani azokat a feltételeket, amelyek a többségi nyelv eredményes elsajátításához vezetnek (tehát a magyarnyelv-órákon is), hiszen a magyar szülők gyakran a hatékonyabb boldogulás

reményében íratják gyermeküket szlovák tannyelvű iskolákba (vö. Cserniczkó–Szabó Mihály 2010: 192–193, Lanstyák–Szabó Mihály 2011: 502, Morvai–Szarka 2012: 636–567):

Az alábbi szlovák kifejezésekben a červený melléknév szerepel. Keressétek meg a megfelelő magyar kifejezéseket! Közülük melyikükben fordul elő a piros, és melyikben a vörös?

Červená čiapka, Červená armáda, červená kapusta, červené krvinky, červené líca, červené pery, červené vlasy, červený kríž (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 16).

A többségi nyelvre való reflektálás ezt követően a nyelvek tipológiai osztályozásának bemutatása kapcsán jelenik meg újra. A tankönyv az agglutináló nyelvek jellemzőit a magyar, a flektáló nyelvek tulajdonságait pedig a szlovák nyelvre vonatkoztatva mutatja be. A tananyag a magyar és a szlovák nyelv morfológiai hasonlóságaira és különbségeire konkrét szavak közegében is rámutat. A kapcsolódó gyakorlatot a felvázolt párhuzamok alapján kell megoldaniuk a tanulóknak, amellyel nemcsak a szóban forgó nyelvek morfológiai jellemzőinek összehasonlítására irányuló jártasságra tesznek szert, hanem megtanulják azt is, hogy a két párhuzamosan tanult nyelv milyen fogalmat alkalmaz ugyanazon nyelvi jelenség kifejezésére. Ezenkívül pedig önálló munkával tudatosíthatják, hogy tiszta nyelvtípusok nem léteznek:

Vítame mladých šachistov! – Ez a feladat fogadja egy diák sakkverseny résztvevőit.

a) Fordítsátok le a mondatot magyarra!

b) Határozzátok meg milyen számban és milyen személyben van a szlovák sachistov főnév, és milyenben magyar megfelelője!

c) Mely toldalék fejezi ki a számot és mely az esetet a szlovák, illetve a magyar főnévben?

d) Az elvégzett elemzés alapján melyik nyelvtípusra jellemző jegyeket állapítottatok meg a szlovák és a magyar ragozott főnév esetében? (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 21)

A kétnyelvűség c. fejezet első kapcsolódó gyakorlatában a szerzők a Termini Kutatóhálózat honlapjára irányítják az elsős tanulókat, ahol tovább bővíthetik a törzsanyag által közvetített ismereteiket. A weboldal segít felismerni, hogy a mindennapi kommunikáció során a diákok is a magyar nyelv egyik – szlovákiai – változatát használják, megismerteti őket a *határtalanítás* fogalmával, s emellett tudatosítja

velük, hogy a *magyarországi magyar nyelv és az egyetemes magyar nyelv* kifejezések jelentése eltérő. Ezenkívül rámutat arra, hogy a Termini Kutatóhálózat célja a külső régiók és az anyaország szókincsének egyesítése. A feladat további pozitívuma, hogy a generációk internetes beágyazottságához is alkalmazkodik:

Nézzétek meg a Termini Kutatóhálózat honlapját (<http://ht.nytud.hu>)!

a) Olvassátok el, milyen kutatások folynak a kisebbségi magyarok nyelvhasználatáról!

b) A Ht szótár rovatban rákereshetünk a Kárpát-medencei kisebbségi magyarok által használt sajátos szavakra. Keressétek meg a skopka, konyhalinka, tunel, blokk, poliklinika szavakat! Ezek közül melyiket használják más régióban is? (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 30)

Amikor a következő gyakorlatban a tanulók azt kapják feladatul, hogy magyarországi, egynyelvű szótárakban határon túli szavakat keressenek, a tankönyvszerzők a határtalanítási program egyik ágazatának eredményeivel ismerteti meg a őket. Tudniillik a határtalanítási program keretében folyó nyelvészeti munkálatok kétirányúak, az első a szótárhatártalanításra összpontosít, amelynek az a célja, hogy a határon túli magyar szavak, szókapcsolatok, alakváltozatok, jelentések, vonzatok magyarországi, egynyelvű szótárakban is megjelenjenek. A másik irányzat központjában a Kárpát-medencei magyar nyelvi korpusz áll, amely azokra a nyelvészeti törekvésekre utal, amelyek a Magyar Nemzeti Szövegtár határon túli nyelvi anyaggal való bővítését szolgálják (vö. Lanstyák 2006: 62, Lanstyák–Benő–Juhász 2010: 37–58, <http://termini.nytud.hu>).

A fentiek ismeretében a tankönyv szótárhasználatra buzdító gyakorlata a határtalanítási program szótári részének sikerességére épül:

A Termini Kutatóhálózatban dolgozó nyelvészek kezdeményezésére a két-nyelvű magyar közösségekben használt számos szó és kifejezés bekerült újabb szótárainkba. Keressetek ilyen szavakat a Magyar értelmező kéziszótárban (2. kiadás, 2003) vagy az Értelmező szótár+ kiadványban (főszerkesztő Eöry Vilma, Tinta Kiadó, Budapest, 2007)! (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 30)

Az eddig elmondottak alapján nyilvánvaló, hogy az anyanyelvórák hatókörének a nyelvtan és a helyesírás hagyományos módon történő tanítása helyett elsősorban a nyelvhasználattal kapcsolatos ismeretekre kell kiterjednie. Ennek egyértelmű következménye, hogy az utódállamokban folyó kisebbségi nyelvű oktatás anyanyelvóráin a kisebbségi nyelvi jogok témakörével is szükséges foglalkozni. A jogszabályok

áttekintésének igénye azért került előtérbe, mert a tapasztalatok azt mutatják, hogy a jogok törvényi szintű garantálása nem elegendő, hiszen az érintettek – ez esetben a tanulók – általában nincsenek tisztában a törvény nyújtotta lehetőségeikkel. Éppen ezért tartom adekvátnak az első osztály számára készült tankönyv A nyelvi emberi jogok c. fejezetét, mely áttekinti a szlovákiai kisebbségek hatályos nyelvhasználati jogait, miközben részletesebben kitér a kisebbségi nyelveknek a hivatali érintkezésben való használatának lehetőségeire is.⁶ (vö. Szépe 2001: 67–68, Cserniczkó–Szabó Mihály 2010: 188–191, Misad 2019: 12). A témakörhöz két, terepmunkát igénylő feladat kapcsolódik:

Keressétek fel településeken (a lakóhelyeteken, az iskola székhelyén) működő városi vagy községi hivatalt, és készítsétek interjút az ott dolgozó munkatársakkal, illetve személyesen is gyűjtsetek anyagot az alábbi témákról:

a) Milyen nyelvek a hirdetőtáblán lévő hirdetések, van-e helyi újság vagy lap, és milyen nyelven jelenik meg? Milyen nyelvű a település honlapja?

b) Milyen nyelven kommunikálnak az ügyfelekkel, és kapnak-e kisebbségi nyelvű beadványokat? (Misad–Szabó Mihály–Simon 2009: 36)

A tankönyv bemutatni kívánt csoportos munkára ösztönző gyakorlata elősegíti, hogy a tanulók önálló munkával állapítsák meg, hogy a mindennapi ügyintézés során a polgárok milyen mértékben élnek nyelvi jogaikkal. Ennek érdekében a első gyakorlat a) része a tanulókat – interjúkészítés és anyaggyűjtés céljából – lakóhelyük községi vagy városi hivatalának felkeresésére ösztönzi, majd az ott felgyűjtött információk csoportos összegzésére és egy összefoglaló írására biztatja őket. Ugyanakkor az első gyakorlat b) része a szlovákiai magyarok névhasználati szokásaira, illetve a névmagyarosításra irányuló adatgyűjtés okán az anyakönyvi hivatal dolgozóinak kikérdezésére buzdítja a diákokat.

A második gyakorlat a tankönyv szociolingvisztikai szemléletéhez igazodva a társasnyelvészet azon önálló kutatási területére reflektál, amelyben a vizuális nyelvhasználat kutatása kerül előtérbe, azaz nyelvi tájkép készítése a cél. A feladat

6 A szerzők a tankönyv végén egy magyar nyelvű kérelemmintát is elhelyeztek, amely bizonyos mértékben a nyelvi hiányt segíthet kiküszöbölni. Gyakori probléma ugyanis, hogy a szlovákiai magyar tanulók (de nemcsak ők) nem ismerik a magyar nyelvű közigazgatási terminológiát, valamint a rá jellemző stílusjegyeket. Mivel szlováknyelv-órákon a diákok éveken keresztül foglalkoznak a megfelelő terminusokkal, ezért gyakran sokkal könnyebbnek tűnik a polgárok számára egy szlovák nyelvű kérvény megfogalmazása, mint egy magyar nyelvűé (vö. Lanstyák 2018: 123–137, Misad–Szabó Mihály–Simon 2009: 80).

annak megállapítására irányul, hogy a kisebbségek nyelvei hogyan jelenítődnek meg a többnyelvű szociolingvisztikai valóságban. A gyakorlat nagy előnye, hogy a tanulók mobiltelefon-készülékeiket is használhatják, amely a modern generációk esetében növelheti motivációjukat:

Gyűjtsétek össze és fényképezzétek le, pl. mobiltelefonnal a lakóhelyeteken található közfeliratokat (pl. üzletfelirat, tájékoztató tábla)! Készítsétek táblázatos összefoglalót arról, milyen nyelvűek ezek a feliratok! (Misad–Szabómihály–Simon 2009: 37)

A következő tankönyvi fejezet, melyben megjelennek a tanulók valós nyelvi környezetének sajátosságai Az írásbeliség kialakulása címet viseli. A szóban forgó fejezet vonatkozó gyakorlatában önállóan kikeresett szlovákiai magyar szavak, illetve kifejezések helyesírási jellemzőinek megállapítása a diákok feladata, amelyet az Osiris helyesírási szótár segítségével kell elvégezniük:

Keressetek az OH. Szlovákiai magyar részében szlovákiai magyar szavakat, illetve kifejezéseket, és figyeljétek meg a helyesírásukat! (Misad–Szabómihály–Simon 2009: 55)

A szóelemzés elvének gyakorlására irányuló feladat, amelyben a tanulóknak egy szlovák vezetéknev közegében kell alkalmazniuk a *-val, -vel* rag kapcsolódásról elsajátított szabályokat szintén Az írásbeliség kialakulása c. fejezethez társul:

Lássátok el -val,-vel raggal a következő szavakat!

Méh, jobb, kulcs, pech, Félix, Mariann, Kiss, Thököly, Végh, Mináč (Misad–Szabómihály–Simon 2009: 58).

4. A kétnyelvűség témájának megjelenése az második évfolyam számára készült anyanyelvtankönyv gyakorlataiban

A tanulók kétnyelvű környezetére utaló első feladat a második osztály számára készült tankönyv A szókészlet tagolódása és rétegződése c. fejezetben található. Az elsősorban fordítási gyakorlatnak nevezhető gyakorlat a Ha szereted a kihívásokat c. szerkezeti egységben jelenik meg, s arra szólítja fel a tanulókat, hogy előbb határozzák meg a felsorakoztatott magyar szólások és közmondások szlovák megfelelőjét, majd állapítsák meg a közöttük lévő hasonlóságokat a kultúrtörténeti és

irodalmi kapcsolatok szem előtt tartásával. A szerzők a <http://www.slovakiasite.com> honlapot ajánlják segítségül, ahol a diákok minden nehézség nélkül megtalálják a kért információkat:

Keressz meg szlovák nyelven a következő szólások, közmondások megfelelőit! Figyeld meg a fogalmi, szemléletbeli azonosságokat és különbségeket! Találd-e olyan példát, amelyben a hasonlóság közös kultúrtörténeti-irodalmi eredetre vezethető vissza?

Amilyen az anyja, olyan a lánya. (Aká matka, taká Katka.)

Jobb ma egy veréb, mint holnap egy tüzök. (Lepší vrabec v hrsti ako holub na streche.)

Ajándék lónak ne nézd a fogát! (Darovanému koňovi sa na zuby nepozerala.)

Amelyik kutya ugat, az nem harap. (Pes, ktorý šteká, nehryzie.)

A hazug embert hamarabb utoléri, mint a sánta kutyát. (Lož má krátke nohy.)

Segítségekre lehet például a <http://www.slovakiasite.com/sk/prislovia.php> honlap (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 61).

A másik kapcsolódó gyakorlatban egy eldöntendő kérdéssel indítanak a szerzők: *A környezetben ismersz-e olyan embert, aki regionális köznyelvet beszél?*, majd igenlő válasz esetén újabb feladattal bízzák meg a tanulókat: *Ha igen, milyen nyelvjárási vonások jellemzik beszédét?* (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 65). Csakhogy a diákok a feladat megoldásának feltételezett pillanatában a regionális köznyelvekről mindössze a következő ismeretekkel rendelkeznek: „...kialakulásukat a köznyelvnek a nyelvjárásokra gyakorolt hatása, illetve a nyelvjárásokat beszélő embereknek a köznyelvi mintákhoz való igazodása eredményezte. A regionális köznyelv köznyelvi szerepkörű, de egy adott területre (régiónra) jellemző nyelvjárási vonásokat mutat. Ezek a jelenségek azonban nem feltűnőek, és elsősorban a hangképzésben nyilvánulnak meg” (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 64). Ahhoz azonban, hogy a gyakorlat első kérdésére a tanulók releváns válasszal szolgáljanak, meg kell állapítani a regionális köznyelven beszélő személy nyelvhasználati jellemzőit, ehhez viszont a tananyag által bemutatott ismeretek messze nem elegendők. A második kérdés esetében pedig úgy kell azonosítani az adott beszélő idiolektusában fellelhető nyelvjárási jellemzőket, hogy a nyelvjárásokat és a nemzeti nyelvet részletesen tárgyaló tananyag csak a feladat után található (vö. Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 68–70).

7 Szükségesnek tartom megemlíteni, hogy a szerzők egyrészt nem utalnak a szlovákiai regionális köznyelvekre, másrészt a regionális köznyelv kialakulásának ismertetésekor nem hívják fel a tanulók figyelmét arra, hogy nemcsak a nyelvjárás és a köznyelv állandó kapcsolatának köszönhetően jön létre regionális köznyelv, hanem akkor is, amikor a kisebbségi helyzetben élő beszélő anyanyelvjárása és az államnyelv között intenzív az érintkezés (Cs. Nagy – N. Császi 2015: 10).

Az Állami oktatási program tartalmi követelményeivel összhangban a második osztály számára készült tankönyv a határon túli magyarok szókészletében megjelenő kölcsönszavak tárgykörét is érinti. Az elsajátításra szánt tananyagrészt általánosan közvetített megállapítások egyértelmű bizonyítékai annak, hogy a második, harmadik és negyedik osztályos tankönyvek szerzői teljes mértékben szakítanak az első osztály számára készült tankönyv szociolingvisztikai szemléletével, ugyanis a második osztályos segédlet a direkt kölcsönszavakra hozott néhány példa után a tükörfordításokat tárgyalja, amelyeket – anélkül, hogy a kisebbségi nyelvhasználatban való megjelenésükről bővebb tájékoztatást nyújtana – „rosszul lefordított kifejezéseknek” nevezi. Ezt követően jelenik meg az alábbi feladat:

a) *Napjainkban is sok idegen szó kerül be nyelvünkbe. Gyűjtetek ilyeneket!*

b) *Beszélgétek meg, hogy jónak tartjátok-e ezt, vagy inkább küzdeni kell az idegen szavak ellen!* (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 72)

Az „idegen szó” kifejezés mögött első olvasásra közvetett kétnyelvűséget feltételeztem. A szlovákiai segédlet és a magyarországi forrástankönyv összehasonlítása után azonban egyértelművé vált számomra, hogy a szerzők a feladatot csupán át-emelték az anyaországi segédletből a szlovákiai tankönyvbe, vagyis megfogalmazását nem a kisebbségi környezet motiválta (vö. Uzonyi Kiss 2009: 174–176).

5. A kétnyelvűség témájának megjelenése harmadik és negyedik évfolyam számára készült anyanyelvtankönyvek gyakorlataiban

Az állami oktatási program harmadik és negyedik évfolyamban már sem kétnyelvűségre, sem kisebbségi helyzetre utaló témakört nem tartalmaz. A kapcsolódó nyelvtankönyvekben azonban szerepelnek olyan feladatok, amelyek a tanulók által tanult idegen nyelvek és a magyar nyelv nyelvtanának összehasonlításán alapulnak. A vonatkozó gyakorlatok a harmadikos segédletben Az alany és az állítmány, A tárgy, illetve Az alárendelő összetett mondatok c. tananyagokat követően; a negyedikben pedig A magán- és mássalhangzótörvények után jelennek meg, s szinte minden esetben a Ha szereted a kihívásokat c. szerkezeti egységbe ágyazódnak.⁸

⁸ Ez az eljárás azonban nem minden esetben indokolt, ugyanis a második segédlet bevezetője alapján ez a szerkezeti egység rendszerint olyan információkat tartalmaz, amelyek meghaladják a nyelvtan kereteit (vö. Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 5).

A feladatok mindegyike a magyarországi forrástankönyvből származik, amelyek megjelenését a szerző, Uzonyi Kiss Judit, a forrástankönyvekhez készült tanári kézikönyvben az alábbiakkal indokolja: „Az idegen nyelvi kompetencia fejlesztéséhez az anyanyelv és a tanult idegen nyelvek minden területre kiterjedő összehasonlítására van szükség...” (Uzonyi Kiss 2009b: 9).

Az idézetből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az anyaországi, egynyelvű környezetben élő tanulók is oldanak meg olyan gyakorlatokat, amelyekben egy másik, számukra idegen nyelvből származó ismereteiket kell felhasználniuk. A szlovákiai magyar anyanyelvű tanulók számára pedig az elsődleges idegen nyelv a szlovák, így tanításakor az idegennyelv-oktatásban használt technikákat és módszereket kellene alkalmazni. Azonban nemcsak a szlováknyelv-órákra kellene korlátozódnia a többségi nyelv magasabb szintű elsajátítására irányuló erőfeszítéseknek, hiszen, ahogy már utaltam rá, a többségi nyelv elsajátítását támogató feltételek kialakítása a magyarnyelv-órák feladata is. Az anyanyelvórakon természetesen eltérő szempontokból szükséges kiindulni (vö. Csernicskó–Szabó Mihály 2010: 192–193, Lanstyák–Szabó Mihály 2011: 502, Morvai–Szarka 2012: 636–667, Vančo 2017: 272–291).

A szakirodalom szerint az idegennyelv-oktatásban az összehasonlító vagy egybevető megközelítésen alapuló feladatokra kell összpontosítani, vagyis – a szlovák és magyar nyelv órákon is – elsősorban azokra, amelyek a két nyelv hasonlóságain, illetve különbözőségein alapulnak. Az ilyen típusú feladatok megoldása során a tanulónak alkalmuk nyílik önállóan kikövetkeztetni, hogy az anyanyelvük használata közben megszerzett rutinjuk szlovák (vagyis esetünkben idegen) nyelvre való alkalmazása a szlovák nyelv elsajátítását csak abban az esetben könnyíti meg, ha a vonatkozó jelenségek, szerkezetek megegyezőek, vagy nagyon hasonlítanak. A fordítástudományban ekkor beszélnek ún. pozitív transzferről. A diákok másrészt megfigyelhetik, hogy a szlovák (idegen) nyelvű szöveget, nyelvtani formát stb. nem minden esetben lehet ugyanolyan nyelvi eszközökkel kifejezni, mint amilyenekkel anyanyelvünkben tesszük. Ezáltal elkerülhetik a nyelvi interferencia érvényesülését, amely a szlovák (idegen) nyelv normáinak megsértésében nyilvánulna meg s a fordításelméletben negatív transzfernek nevezik (vö. Bárdos 2000: 65, Misad 2002: 94–95, Lőrincz 2018: 28–33).

A nyelvészek, a pszicholingvisztika szakemberei, a fordítástudomány szakértői az idegennyelv-oktatásban – tehát a szlovákiai magyar tanulók szlováknyelv-oktatásában is, amelyet nemcsak a szlováknyelv-órákon, de a tanulók anyanyelvének szemszögéből a magyarnyelv-órákon is szükséges fejleszteni – az összehasonlító és egybevető feladattípusok alkalmazását, a pozitív és negatív transzferre irányuló

gyakorlatok számának növelését javasolják. Ezáltal ugyanis a tanulók előtt egyrészt világossá válnak a magyar és szlovák nyelv közötti hasonlóságok; másrészt pedig a tulajdonképpeni hibák vizsgálatával a diákok megértik a két nyelv közötti különbségeket, amelyek tudatosításával a nyelvelsajátítási nehézségeik is effektíven kiküszöbölhetők. Mindennek ismeretében nyilvánvaló, hogy a szlovákiai második, harmadik és negyedik osztály számára készült nyelvtankönyvek szerzőinek nem kellett volna meglepődniük a forrástankönyvek feladataival (vö. Gósy 1999: 121–122, Bárdos 2000: 65, Budai 2006: 5).

5.1. A harmadik és negyedik évfolyam számára készült anyanyelvtankönyv gyakorlatainak szlovák nyelvre való alkalmazása

A fentiek értelmében a harmadik és negyedik osztály számára készült tankönyv gyakorlatainak elemzése során arra kerestem a választ, hogy a vizsgált feladatok elősegíthetik-e a szlovákiai magyar tanulók számára a többségi nyelv elsajátítását. A harmadikos és a negyedikes tankönyvek feladatainak áttekintése után konstatació, hogy csak egyetlen típusú fordítási gyakorlatot célszerű a téma kapcsán megemlíteni. A szóban forgó gyakorlatípust Az alany és az állítmány c. fejezetből kiemelt alábbi feladat segítségével szemléltetem:

Fordítsd le a tanult idegen nyelv(ek)re a következő mondatokat!

- | | |
|---------------|---------------|
| a) Esteledik. | e) Fagy. |
| b) Havazik. | f) Villámlik. |
| c) Pirkad. | g) Dörög. |
| d) Esik. | |

(vö. Uzonyi Kiss – Csicsay 2012a: 41; Uzonyi 2009a: 63).

Összefoglalás

A tanulmány a kétnyelvűség megjelenésének formáit és mértékét vizsgálja a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolai nyelvtankönyvek gyakorlatainak tükrében. A kutatás eredményei arról tanúskodnak, hogy a kétnyelvűség kérdésköre a hétköznapi életre gyakorolt közvetlen hatásai ellenére mind a Módosított állami oktatási programban, mind a vizsgált magyarnyelv-tankönyvekben háttérbe szorul. A szlovákiai magyar közösség valós nyelvi-nyelvhasználati helyzetére reagáló

témakörök mindenekelőtt a korszerű szociolingvisztikai szemléletet közvetítő első osztály számára készült tankönyvben jelennek meg, amelynek feladatai olyan hasznosítható ismereteket közvetítenek a diákok felé, amelyekre nemcsak az iskolában, de főleg azon kívül lesz szükségük. A második osztály számára készült segédlet szintén tartalmaz elenyésző számú – többségi nyelvre utaló – gyakorlatot, ezekben azonban egyértelműen érzékelhető az elsős tankönyvvel szembeni szemléletváltás. A felsőbb évfolyamok számára készült tankönyvekben már nem találunk konkrétan a szlovák nyelvre utaló feladatokat, csak olyan – kivétel nélkül a magyarországi forrástankönyvből származó – kontrasztív jellegű gyakorlatokat, amelyek szerint a magyar nyelv bizonyos nyelvtani jelenségeit egy, a diákok által tanult idegen nyelvvel kell összehasonlítani. A szlovákiai és a magyarországi tankönyvek gyakorlatai közötti arányokat tekintve a magyarországi egynyelvű környezetben élő tanulók segédletében nagyobb szerepet kapnak a nyelvek összehasonlításán és egybevetésén alapuló nyelvközi gyakorlatok, mint a kétnyelvű környezetben szocializálódó szlovákiai tanulók nyelvtankönyveiben, annak ellenére, hogy az ilyen jellegű gyakorlatok a többségi nyelv elsajátítását is segítenék.

Felhasznált irodalom

- A. Jászó Anna 2007. *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni*. TINTA Könyvkiadó. Budapest.
- Budai László 2006. Lehet-e új életet lehelni a kontrasztív elemzésbe? *Modern Nyelvtanítás* 2: 4–15.
- Csernicskó István – Szabómihály Gizella 2010. *Hátrányból előnyt: a magyar nyelvpolitika és nyelvtervezés kihívásairól*. In: Bitskey Botond (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században*. Köztársasági Elnöki Hivatal. Budapest. 167–198.
- Cs. Nagy Lajos – N. Császi Ildikó 2015. *Magyar nyelvjárások*. TINTA Könyvkiadó. Budapest.
- Gósy Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Keszler Borbála 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kontra Miklós 2010. *Hasznos nyelvészet*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja.

- Lanstyák István 1998. *Nyelvünkben–otthon*. NAP Kiadó. Dunaszerdahely.
- Lanstyák István 2006. Nyelvi változatosság a határon túli magyar szókincsben. *Kisebbségkutatás* 14: 60–73.
- Lanstyák István – Benő Attila – Juhász Tihamér 2010. A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis. *Regio* 3: 37–58.
- Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella 2011. Nyelvpolitika a kisebbségek oktatásában. In: Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Magyarok Szlovákiában VII. kötet: Nyelv*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja. 501–510.
- Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella 2011. Anyanyelvi nevelés kétnyelvű környezetben. In: Lanstyák István–Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Magyarok Szlovákiában VII. kötet: Nyelv*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja. 511–515.
- Lanstyák István 2018. *Nyelvalakítás és nyelvi problémák*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja.
- Lőrincz Julianna. 2018. *Kontrasztív nyelvészet, kontrasztív stilisztika*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar. Komárom.
- Misad Katalin 2002. Interferenciajelenségek és egyéb nyelvi sajátosságok a szlovák anyanyelvű hungarisztika szakosok igehasználatában. In: Lanstyák István–Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében különös tekintettel a magyarparú kétnyelvűsége*. Kalligram. Pozsony. 95–101.
- Misad Katalin 2009. *Nyelvi kontaktusok*. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok. Lilium Aurum. Dunaszerdahely.
- Misad Katalin 2015. A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból*. Líceum Kiadó. Eger. 72–83.
- Misad Katalin 2019. *Nyelvhasználat kétnyelvű környezetben*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda. Somorja.
- Morvai Tünde – Szarka László 2012. A magyar tannyelvű iskolák választása Dél-Szlovákiában. *Kisebbségkutatás* 3: 536–567.
- Nagy Sándor 1997. *Az oktatás feladata és módszerei*. Volos Kiadó. Mogyoród.

Simon Szabolcs 2014. *Nyelvi szondázások. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a szlovákiai magyar nyelvhasználat köréből.* Lilium Aurum. Dunaszerdahely.

Szépe György 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő.* Iskolakultúra. Pécs.

Vančo Ildikó 2013. Anyanyelv és nyelvtanoktatás kisebbségben. In: Ruda Gábor – Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben.* Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület – GRAMMA Egyesület – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara – Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar – Selye János Egyetem. Pilisvörösvár – Dunaszerdahely – Komárom – Nyitra – Esztergom. 26–37.

Vančo Ildikó 2017. A szlovák nyelv tanítása szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban. Általános helyzetkép. *Magyar Nyelvőr* 3: 272–291.

Vančo Ildikó 2019. A nyelvi készség kialakítása a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák alsó tagozatán. *Magyar Nyelvőr* 2: 138–150.

Internetes források

Határtalanítás: <http://termini.nytud.hu/> (2020. 01. 15.)

Dokumentumok

Inovovaný štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia.) <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/> (2020. 01. 15.)

Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia.) *ISCED 3A.* http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/maďarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf (2020. 01. 15.)

Vizsgált tankönyvek

Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabó Mihály Gizella (szerk.) 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 (szerk.) 2012. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. TERRA. Pozsony.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly (szerk.) 2012b. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 3. osztálya számára*. TERRA. Pozsony.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly (szerk.) 2012b. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 4. osztálya számára*. TERRA. Pozsony.

Uzonyi Kiss Judit 2009. *Magyar nyelv a 9. évfolyam számára*. Apáczai Kiadó. Celldömölk.

Uzonyi Kiss Judit 2009a. *Magyar nyelv a 10. évfolyam számára*. Apáczai Kiadó. Celldömölk.

Uzonyi Kiss Judit 2009b. *Tanári kézikönyv a Magyar nyelv a 11. évfolyam számára című tankönyvhöz*. Apáczai Kiadó. Celldömölk.

Abstract

A Research into the Aspect of Bilingualism Used in the Exercises of Mother Tongue Textbooks for Students of Secondary Education

In this paper, I researched the prevalence of bilingualism in the exercises of mother tongue textbooks written for schools of secondary education with Hungarian as the language of teaching in Slovakia. First, I reviewed the key words referring to the Hungarian language reality in Slovakia appearing in the contentual standard of the state's innovative educational programme and its demands on achievements of students. Next, I analysed the exercises, found in the chosen Hungarian language textbook, oriented towards bilingualism. Nowadays, it is a part of the mother tongue class' role to create an environment that supports the acquirement of the Slovak language at the highest level possible. Hence, during my research, it was important to determine, whether the exercises in the grammar textbooks contribute to the enhancement of the Slovak language competence of the Hungarian students living in Slovakia.



Lőrincz Gábor¹

FORDÍTOTT TANKÖNYVEK A KISEBBSÉGI ISKOLAI NYELVI TÁJKÉPBN²

1. Bevezetés

Dolgozatomban a fordított tankönyvekkel – egész pontosan az általános iskolai 8. osztályos földrajztankönyvvel – mint a vizuális nyelvhasználat napjainkban egyre intenzívebben kutatott részterületének, az iskolai nyelvi tájképnek (schoolscape) az egyik szeletével foglalkozom. Ennek a kérdésnek a vizsgálata több szempontból is nagyon fontos. Egyrészt azért, mert a fordított tankönyvek a forrásnyelvi kultúra értékeit is közvetítik, amelyek bizonyos esetekben szemben állhatnak a célnyelvi – esetünkben kisebbségi – kultúra értékrendjével (gondoljunk csak pl. arra, milyen fejtörést – és identitás zavart – okozhat egy romániai vagy szlovákiai általános iskolásnak, amikor szembesül vele, hogy nem egy, hanem „kétféle” történelem létezik: a kisebbségi és a többségi). Másrészt azért, mert a fordítás során olyan terminológiai nehézségek is adódhatnak, amelyeket ugyan a fordító – jobb esetben – szakszerűen megold, ennek ellenére azok a tanárok, de legfőképpen a diákok számára a mindennapi gyakorlatban még gondot okozhatnak (pl. miért vonatkozik ugyanarra a földrajzi egységre más magyar megnevezés a magyarországi és a szlovákiai magyar tankönyvben, illetve, hogy azok teljesen ugyanazt jelentik-e). Harmadrészt pedig azért, mivel a fordított tankönyvek minősége sokszor elmarad a nem fordított, eredeti tankönyvektől, ami a (szak)tantárgyi ismeretek adekvátságában éppúgy megmutatható, mint a tankönyvi szöveg érhetőségében, stílusában vagy helyesírásában.

1 Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, kiscsakany@gmail.com

2 A tanulmány a Visegrad Scholarship Program anyagi támogatásával készült az #52010823 számú szerződés keretén belül / This paper was written within the confines in Visegrad Scholarship Program, Project n.: #52010823.



A három felsorolt szempontra azért kell nagy figyelmet fordítani, mert mind-egyik befolyásolja a tanulhatósággal és befogadással kapcsolatos tényezőket, amelyek nagyban meghatározzák, hogy a diákok mekkora energiabefektetés árán tudják megszerezni a számukra fontos információkat.

2. Elméleti alapvetés

Kiindulásképpen tisztáznunk kell a nyelvi tájkép, illetve az iskolai nyelvi tájkép fogalmát. A nyelvi tájkép legalapvetőbb definíciója – amely szinte a kérdéskörrel foglalkozó összes munkában megjelenik – a következő: „Az adott terület, régió vagy városi agglomeráció nyelvi tájképét a hivatalos útjelző táblák, a reklámtáblák, utcanevek, helynevek, kereskedelmi egységek feliratai és kormányzati épületek hivatalos táblái adják” (Landry–Bourhis 1997: 25). Ez a meghatározás ugyan bizonyos szempontból túl általános – mivel csak hat táblatípust vesz számításba, annak ellenére, hogy a variációk száma jóval nagyobb, illetve, hogy folyamatosan alakulnak ki olyan felületek, amelyeket a kutatás eddig nem vett számításba: pl. különböző formájú felfújható felületek, elektronikus kivetítő panelek, fénycsövek, interaktív érintőképernyők stb. (vö. Gorter 2013: 191–2) –, mégis megkerülhetetlen, hiszen erre épülnek azok a definíciók, amelyek tágabban értelmezik a vizuális nyelvhasználat fogalmát, illetve különböző részrendszerekre bontva, eltérő nézőpontokból vizsgálják azt. A tágabb értelmezést előtérbe helyező kutatások az olyan kiegészítő elemeket is fontosnak tartják és vizsgálják, mint a fotók, dokumentumok, névjegyek, termékcímkék, az öltözködésben, táplálkozásban, zenében, építészetben megjelenő szimbólumok (vö. Cserniczkó 2016: 91), a véletlenül leejtett papírlapok, a szemét, az emlékművek koszorúinak szövegei (vö. Laihonen 2012: 33), vagy akár a különböző járműveken, étlapokon, honlapokon, képeslapokon (vö. Jaworski 2010) megjelenő feliratok, képek, szimbólumok stb. A legtágabb értelmezés szerint a nyelvi tájképbe az összes az emberi környezetben található jel, szöveg, kép stb. beletartozik (vö. Szabó 2015a), melyek közül a nem szöveges összetevőket célszerű látképelemeknek nevezni (vö. Tódor 2014: 47).

Érdeemes leszögezni azt is, hogy a nyelvitájkép-kutatás interdiszciplináris vizsgálati terület: szoros kapcsolatban áll a kommunikációval, szociológiával, pszichológiával, közgazdaságtannal, tájépítészettel és – ami jelen tanulmány szempontjából a legfontosabb – az oktatással (vö. Gorter 2017: 38), de felhasználja a szemiotika, a szociolingvisztika, a folklorisztika, a történeti névtan, a jog-, földrajz- és történettudomány stb. eredményeit és módszereit is (vö. Bartha–Laihonen–Szabó 2013: 13).

Ennek következtében a főbb kutatási irányokban – mint a nyelvökölógiai, szemiotikai és geoszemiotikai, nyelvpolitikai, etnográfiai, illetve a szuperdivezitást vagy a nexuselemzést középpontba állító szemléletmód – is (részben) eltérő nézőpontok érvényesülnek (vö. Holecz–Bartha–Varjasi 2016). A főbb kutatási irányok mellett (vagy akár ezeken belül) természetesen pl. helyesírási, fordítási, nyelvideológiai, névszemiotikai, gazdasági stb. szemszögből is vizsgálható a vizuális nyelvhasználat, illetve a különböző intézmények (pl. iskolák, hivatalok stb.) nyelvi tájképe. A vizsgálat tárgyát képezhetik nemzetközi, állami, önkormányzati, kereskedelmi, egyházi feliratok, illetve magánemberek, civilszervezetek, temetők, emlékművek, információs táblák, weboldalak feliratai, szövegei, szimbólumai (vö. Laihonen 2012).

A szinkrón megközelítésmód mellett a vizuális nyelvhasználat diakrón vonatkozásait szintén célszerű megvizsgálni, hiszen a „nyelvi tájképnek történelmi dimenziója is van, mert dinamikus és idővel változik, így tájékoztat minket a különböző nyelvek történelem során történő használatáról” (Gorter 2017: 38). Azt is tudatosítani kell azonban, hogy a történelmi jellegű vizsgálat a fellelhető anyag töredékessége miatt jóval problematikusabb, mint a jelenben megfigyelhető állapot rögzítése (vö. Kozmács 2018: 225).

A továbbiakban vegyük szemügyre, mit is nevezünk iskolai nyelvi tájképnek: „Az iskolai nyelvi tájkép (»schoolscape«) a vizuális nyelvhasználat sajátos tere, és mindazon vizuális nyelvi megnyilvánulások összességét jelöli (hirdetőtábla, tábló, táblakép, szemléltető eszközök, multimédia stb.), amelyek ezen tér kommunikációs elvárásait, igényeit szolgálják” (Tódor 2014: 41, vö. Dagenais–Moore–Sabatier–Lamarre–François 2009). Brown (2012: 282) szerint ennek a jelenségegyüttesnek a vizsgálata azért fontos, mert az iskola minden esetben a hivatalos nyelvi ideológiák megnyilvánulásának speciális helyszíne. Szabó kutatásai (vö. 2015: 47) például azt mutatják, hogy a budapesti állami és magániskolákban a nemzettudattal kapcsolatos nyelvi és kulturális ideológiák eltérő módon vizualizálódnak: az előbbieken inkább a fentről lefelé ható homogenizációs törekvés, az utóbbiakban ellenben az egyediség és kreativitás támogatása figyelhető meg. Ugyanez a vizsgálat rámutatott arra is, hogy a standardizmus ideológiája – vagyis, hogy a standard az egyedül jó, helyes, követendő és tanítandó nyelvváltozat (vö. Lanstyák 2017) – az idegennyelv-oktatásban is érvényesül, mivel a gyerekeknek a szóban forgó iskolákban (de Európában általában is) elsősorban brit angolt kell tanítani (vö. Laihonen–Szabó 2017: 131–2).

Az iskola nyelvi tájképe sokban különbözik a nyilvános terekétől: pl. eltérő az egy- és többnyelvűség mértéke, a jelhasználat kevésbé professzionális, és más a kommunikációs célja is, mivel a jelképzés leginkább a diákok tevékenységéhez kötődik (vö. Gorter 2018: 81).

A fentiekből kitűnik, hogy a nyelvi tájkép sokféle szempontból vizsgálható, ami igaz az iskolai nyelvi tájkép esetében is. Éppen ezért hangsúlyozni szeretném, hogy jelen tanulmányban a fordított tankönyvekhez kizárólag a nyelvi problémák, azon belül is elsősorban a tankönyvi ábrákhoz, illetve tulajdonnév-használathoz kapcsolódó nyelvi problémák szemszögéből közelítetek. A nyelvi problémára olyan nyelvi vonatkozású eseményként tekintek, amely „a(z) írott vagy beszélt) verbális kommunikáció során vagy ahhoz kapcsolódóan jelentkezik, a beszélőnek és/vagy hallgatónak kellemetlen érzést okoz (érzelmi aspektus), a kommunikációban fennakadást, zavart, nehézséget, hátráltatást idéz elő, vagy szélső esetben akár meg is hiúsítja a kommunikációt az érintett nyelven, nyelvváltozaton (kommunikációs aspektus), a beszélőt olyan nyelvi vagy paranyelvi eszközök használatára kényszeríti, melyeket nem állt szándékában használni (nyelvi aspektus), a hallgatót pedig arra kényszerítheti, hogy olyan dekódolási stratégiákat alkalmazzon, amelyeknek az alkalmazása eredetileg nem állt szándékában (nyelvlélektani aspektus)” (Lanstyák 2010: 27). A tankönyvek szempontjából a nyelvi problémáknak két típusát különíthetjük el. Az első az eseti nyelvi probléma, amely „olyan körülmény, amely a diákot akadályozza a tankönyvből való hatékony tanulásban, azaz több dekódolási erőfeszítést igényel tőle, mint amennyi elegendő lenne akkor, ha a tankönyv nyelvezete »barátságosabb« lenne (és nemcsak a nyelvezete, hanem a tankönyv a maga egészében, hiszen pl. a kiegészítő ábrák, illusztrációk is elősegíthetik a megértést)” (Lanstyák 2014: 31). A második a típusprobléma, amely általánosságban összefügg a tankönyvek nem megfelelő nyelvezetével, illetve a szlovákiai magyar és a magyarországi tankönyvek szakterminológiai különbségeivel, amelyek sokszor nehézséget okoznak a kisebbségi hallgatók magyarországi felsőoktatási tanulmányai során (vö. Lanstyák 2014: 31).

A tankönyvfordítással kapcsolatos problémák közül (melyeknek nem mindegyike kizárólag nyelvi jellegű) leggyakrabban az alábbiakkal találkozhatunk:

1. a forrás- és a célnyelvi kultúra eltérései: „A tágabb politikai-társadalmi környezet azonos ugyan a szlovák és magyar tanulók esetében, a mikrokörnyezet, valamint a nemzeti identitás, az anyanyelv meghatározta előismeretek azonban eltérőek. (...) A magyar anyanyelvű és magyarnak szocializálódott gyermekek tehát olyan tankönyvből tanulnak, amely magyar nyelven ugyan, de szlovák perspektívából mutatja be az adott témát, ami egyes tárgyak esetében különösen problematikus lehet, ilyen például a történelem vagy a honismeret” (Szabó Mihály 2008: 88).

2. a fordított tankönyvek minősége: „E tankönyvek minőségének vizsgálatára csak a megjelenésük után van mód, ugyanis a hatályos szempontrendszer szerinti értékelést csak az eredeti (szlovák nyelvű) kéziratra vonatkozólag kell elvégezni. Az

ilyen eljárásból arra következtethetünk, hogy az értékelést végző/végeztető Állami Pedagógiai Intézet és a kézirat tankönyvvé nyilvánításáról rendelkező Oktatási Minisztérium úgy véli, hogy amennyiben az eredeti kézirat megfelel az értékeléskor figyelembe vett kritériumoknak, akkor az ún. fordított tankönyvek is eleget tesznek ugyanezen követelményeknek” (Misad 2016: 33–34).

3. a tulajdonnév-használat jellemzői (nemcsak a földrajzkönyvekben): „Az utód-államok saját névadásukban szintén az államközpontúság elvét alkalmazták, ezért a geomorfológiailag egyívé tartozó tájaknak az országhatárral elválasztott részét külön, saját néven nevezték, pl. a *Kisalföld* északi részének neve a szlovák térképeken *Podunajská nížina* (*Duna menti alföld*), az *Alföld* (*Nagyalföld*) északi része *Východoslovenská nížina* (*Kelet-szlovákiai alföld*), illetve a viszonyító nevek a saját országhatáraikon belüli helyzetet tükrözik, pl. a Szlovákiában *Nyugati-Kárpátok*-nak nevezett hegyvonulat (*Západné Karpaty*) a Kárpátok teljes karéját együtt szemlélő magyar nevezéktan szerint *Északnyugati-Kárpátok*” (Szabó Mihály 2011: 33).

4. a tankönyvfordító kompetenciái: „A fordítóval szemben alapvető követelmény az, hogy egyrészt értsen ahhoz a témához, amit fordít (értse meg a fordítandó szöveget), másrészt pedig legyen megfelelő nyelvi-fordítói szakmai felkészültsége, többek között tudja, milyen forrásokra, segédapparátusra támaszkodhat a fordítás elkészítésekor. Úgy tűnik, a tankönyvfordításra vállalkozó pedagógusok vagy gyakorlati szakemberek ezek közül csupán a szótárat ismerik, ennek pedig súlyos következményei vannak” (Szabó Mihály 2008: 92).

5. a leginkább adekvát nyelvváltozat kiválasztása és alkalmazása: „A szlovákiai magyar norma figyelembevétele (...) szükségszerűnek látszik azokban a szövegekben, amelyek a szlovákiai jogrendszerrel, intézményrendszerrel, államigazgatási rendszerrel szólnak, ill. ezeknek az elemei említve vannak bennük. Az egyéb szövegekben, különösen a természettudományosakban, sajátos szlovákiai magyar szakterminológia használata, ill. létrehozása egyáltalán nem látszik sem indokoltnak, sem hasznosnak” (Lanstyák 2014: 34).

A fenti megállapítások mellett természetesen szem előtt kell tartanunk azt is, hogy: „A hétköznapi beszélők nyelvalkító tevékenységéből való kiindulás a tankönyvkutatás számára azt jelenti, hogy a tankönyvek nyelvezetének elemzése elsősorban a diákoktól és a tanároktól származó empirikus adatokon kell, hogy alapuljon, s ezt csak kiegészíthetik a külső szakemberek (pl. nyelvészek) független nyelvi elemzései. Nem az a legfontosabb tehát, hogy a szakember mit lát a tankönyvben nyelvi problémának, hanem az, hogy a diákok és a tanárok mit érzékelnek problémaként” (Lanstyák 2014: 29).

3. Vizsgált tankönyvek

Vizsgálatom középpontjában elsősorban a Szlovákiában jelenleg használatban lévő 8. osztályos földrajzkönyv áll (Ružek–Likavský 2011a, ford. Szabó Mihály Gizella). Mivel azonban az említett oktatási segédlet fordítás, ezért bizonyos esetekben utalnom kell a szlovák nyelvű eredetijére (Ružek–Likavský 2011b), egy kérdéssel összefüggésben pedig a Magyarországon jelenleg használt OFI által kiadott tankönyvre (F. Kusztor – Makádi – Pokk – Szöllőssy 2017) is.

A tankönyvi kép- és ábraanyag vizsgálatát két dolog indokolja: 1. a képiség a nyelvi tájkép kitüntetett összetevője, illetve 2. a mai fiatalság számára a vizualitás elsődleges információforrás, éppen ezért a tankönyvi képanyag minősége nagyban befolyásolja, hogy a tanulók milyen ismereteket sajátítanak el: „A tankönyvek fontos alkotóelemei az illusztrációk. Az illusztrációk mennyisége, műfaji és tartalmi változatossága, a szöveges magyarázatokkal való összhangja, valamint pedagógiai funkcionalitása fontos szerepet játszik a tankönyvek tanulhatóságában” (F. Dárdai – Kojanitz 2007: 64). „Nehéz dolog általánosságban véleményt nyilvánítani arról, hogy egy tankönyv kellően motivál-e vagy sem. Tudjuk viszont, hogy az illusztrációk sűrűsége és változatossága szerepet játszik ebben” (Kojanitz 2005: 56). „Korunkban a vizuális kultúra egyre nagyobb jelentőséggel bír, hiszen az illusztrációk, ábraanyagok betekintést nyújtanak más korokba, kultúrákba, szokásokba, hagyományokba, melyek segítségével más földrajzi területekre és eltérő nézőpontokból kaphatunk kicsinyített vagy felnagyított formában betekintést (adott területről pl. tájképi fotó vagy műholdkép segítségével)” (Balázs et al. 2017: 41). A tankönyv illusztrációi között helyet kaphatnak az ikonikus források, festmények, grafikák, karikatúrák, plakátok, grafikonok, fotók (vö. Maródi 2013: 102), illetve a diagramok, vonalrajzos ábrák, szemléltető rajzok, térképek is (vö. Slezák 2011).

Mielőtt szemügyre vennénk a 8. osztályos földrajzkönyv képanyagát, még azt is tisztáznunk kell, hogy a törvény hogyan szabályozza a kisebbségek nyelvén történő tankönyvi tulajdonnév-használatot: „A 2009. évi 37. számú törvény alapján a közoktatási törvény 13. § (1) bekezdése egy új (2) bekezdéssel bővül: (2) A nemzetiségi kisebbségekhez és etnikai csoportokhoz tartozó tanulóknak és gyermekeknek a 12. § (3) bekezdésében is megfogalmazott, az anyanyelvű művelődéshez való joggal összhangban a nemzetiségi kisebbség nyelvén megjelentetett tankönyvekben, tanművegekben és munkafüzetekben a helynevek közlése az alábbi módon történik:

- a) a nemzetiségi kisebbség nyelvén meghonosodott és általános használatú (szokásos) helynevek feltüntetése kétnyelvűen történik: először az adott nemzetiségi kisebbség nyelvén, azt követően pedig zárójelben vagy virgula után államnyelven, oly módon, ahogyan azt a 2002–2006 között jóváhagyott tankönyvek alkalmazták.
- b) a térképészeti kiadványok államnyelvűek;
- c) a tankönyv végén a tankönyvben előforduló helyneveket összefoglalóan, szótár formában nemzetiségi kisebbségi és államnyelven kell közölni” (Szabó Mihály 2011: 31).

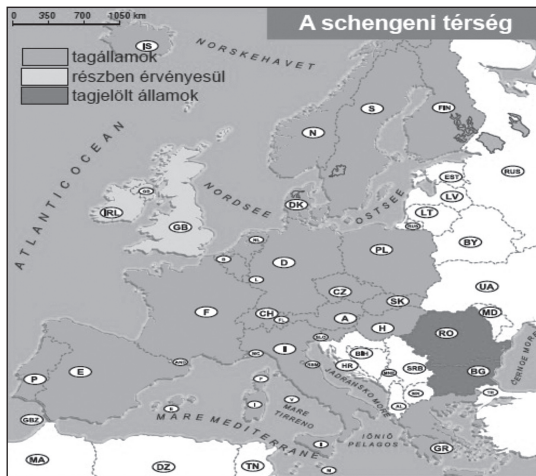
Az első érdekesség, amely a 8. osztályos tankönyvvel kapcsolatban felkeltheti a figyelmünket az, hogy címében a földrajz helyett a geográfia szerepel. Az ÉrtSz. a geográfia lexemát régies, illetve tudományos stílusminősítéssel látja el, az ÉrtSz.+ pedig fel sem veszi címszavai közé, csupán a földrajz régies szinonimájaként említi. Ezzel szemben a Termini magyar–magyar szótár és adatbázis a szóban forgó főnevet a Felvidéken általános és szaknyelvi használatúnak, illetve közömbös stílusértékűnek tartja. Ez azt jelenti, hogy ennek a stílusbeli kölcsönszónak a használata éppen annyira adekvát a szlovákiai magyarok körében, mint a földrajz, így nem kifogásolható egy tankönyv címében sem.

A 8. osztályos tankönyvben – jelen vizsgálat szempontjából – a legfőbb problémát az okozza, hogy a térképeken többféle nyelv is megjelenik. Ez önmagában nem lenne gond, viszont sok esetben nehezíti a megértést és a tanulhatóságot, illetve elbizonytalaníthatja a diákokat pl. bizonyos földrajzi egységek, térszínformák névhasználatát illetően.

Bármennyire meglepő is, a szóban forgó tankönyvben csupán egyetlen olyan térkép található (1. ábra), amelyen kizárólag magyar nyelvű feliratok vannak. Ez annak köszönhető, hogy az Európa eljegesedését szemléltető illusztráción nincsenek földrajzi nevek, a kép jelmagyarázata és megnevezése pedig a tankönyv sok más térképéhez hasonlóan magyar nyelvű. Olyan többnyelvű ábrából is csupán egyetlen egy van, amelyen nem jelenik meg a szlovák nyelv (2. ábra). A schengeni térséget bemutató térkép megnevezése és jelmagyarázata az előzőéhez hasonlóan magyar, a tagállamok megnevezését az autójelzéseik betűkombinációi helyettesítik, a víznevek pedig minden esetben annak az országnak a hivatalos nyelvén jelennek meg, melynek partjait az adott óceán vagy tenger mossa:

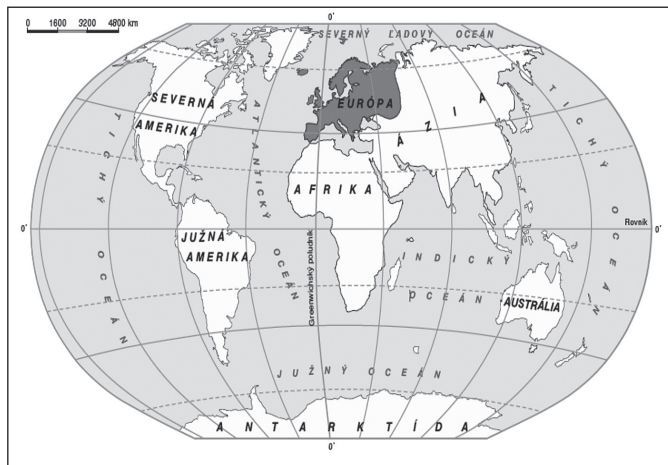


1. ábra. Európa eljegesedése (16. o.)



2. ábra. A schengeni térség (37. o.)

Olyan térképpel azonban legalább hárommal találkozunk (egy magyar nyelvű tankönyvben!), amelyeken kizárólag szlovák megnevezések jelennek meg (3. és 4. ábra):



3. ábra. Szlovák nyelvű világtérkép (3. o.)

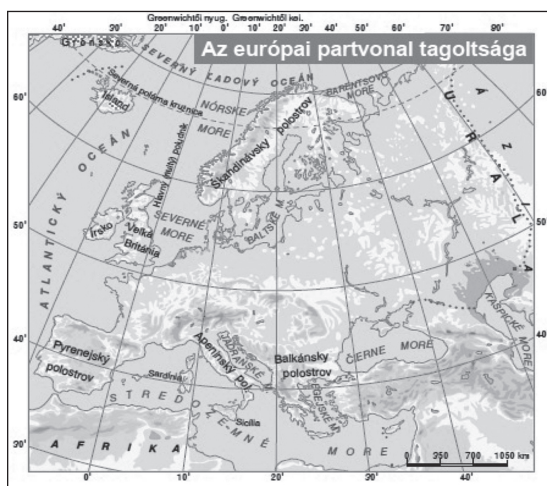


4. ábra. Egy nyelvű Szlovákia-térkép (42. o.)

A 3. ábrán azért lett volna érdemes feltüntetni a földrészek és a tengerek magyar megnevezéseit is, mert az nagyban elősegítette volna a szlovák–magyar névpárok rögzítését, emellett pedig semmilyen törvényi előírás nem sérült volna. Azt is fontos megemlíteni, hogy a képnek nincs megnevezése, semmiféle magyarázat nem tartozik hozzá, azaz nem képez szerves egységet a szöveggel, ezáltal pedig megkérdőjelezhető a funkcionalitása.

A 4. ábra kapcsán első ránézésre teljesen evidensnek tűnik, hogy minden felirata szlovák nyelvű, hiszen Szlovákiát ábrázolja, a tankönyv azonban kizárólag ebben az egy esetben jár el így: más országoknál a hivatalos államnyelvi megnevezések mellett (vagy helyett) sokszor találkozunk szlovák névváltozatokkal is (ezt a kérdést a későbbiekben részletezem majd).

A tankönyvben szép számmal találunk olyan térképeket, amelyeknek csak a megnevezése, illetve jelmagyarázata magyar nyelvű. Az 5. ábra tetején – a térkép megnevezése felett kissé balra – a *Greenwichtől nyug.*, *Greenwichtől kel.* feliratok, a 6. térképen pedig – a jobb alsó sarokban – az államformára utaló magyarázatok (monarchia, köztársaság, más politikai berendezkedés) olvashatók magyarul, a vízrajzi nevek, az európai országok és fővárosaik megnevezései azonban szlovák nyelvűek. Ez már – az előző két képhez hasonlóan – önmagában is problematikus a tanulhatóság szempontjából, az pedig még tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a 6. ábrához nem kapcsolódik magyarázó szövegrészlet, amelyben megjelenének az egyes európai országok és fővárosaik neveinek magyar megfelelői:



5. ábra. Európa partvonala (5. o.)

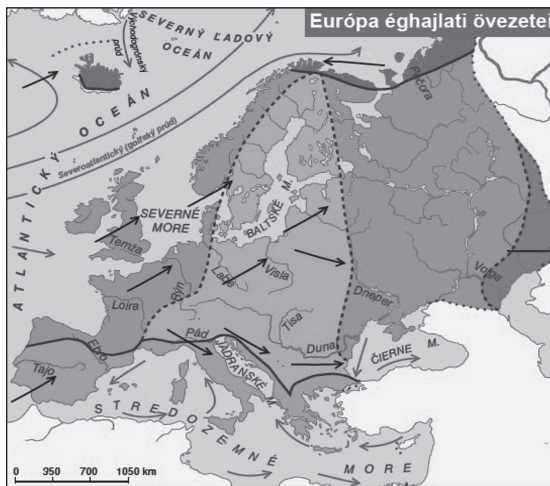


6. ábra. Európa politikai térképe (4. o.)

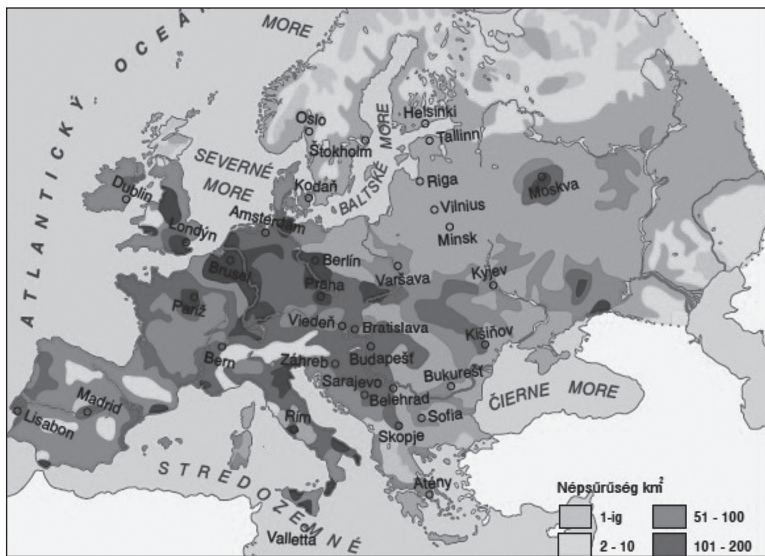
A tankönyv illusztrációira több szempontból is jellemző a következetlenség. Ez egyrészt a hasonló felépítésű és funkciójú térképeken megjelenő nyelvek használatában nyilvánul meg, hiszen míg pl. a különböző kőzetlemezek megnevezéseit magyarul és szlovákul egyaránt megadják a szerzők (7. ábra), addig a tengeráramlatok neveit már csak szlovákul jelenítik meg (8. ábra, bal felső sarok):



7. ábra. Kéreglemezek (9. o.)



8. ábra. Tengeráramlatok (11. o.)



9. ábra. Európa fővárosai (25. o.)

Ez azért problematikus, mert a Golf-áramlat megnevezés a képhez kapcsolódó szövegrészletben többször is előfordul, a Kelet-grönlandi-áramlás azonban egyszerűen, vagyis a tanulók egyfajta nyelvi hiánnyal szembesülnek.

A képanyagban megjelenő következtelenség tetten érhető a különböző európai városok megnevezései kapcsán is. Az Európa egészét (továbbá pl. a Kelet-Európát) ábrázoló térképen a fővárosoknak csak a szlovákban használatos nevét tüntették fel a szerzők, ami nem mindig azonos a hivatalos megnevezésükkel. Így lett *London*-ból *Londýn*, *Rómából* *Rím* vagy *Budapestből* *Budapešť* (9. ábra):

Ezeket a névpárokot egymás hangalaki változatainak, variánsainak tekinthetjük, a legtöbb esetben tehát nem akadályozzák a megértést – annak ellenére sem, hogy a szóban forgó térképhez (szintén) nem tartozik magyarázó szövegrész.

Nyugat-Európa tárgyalásakor a szlovák megnevezések mellett már az eredeti név-változatok némelyike is felkerült a térképre (10. ábra). *Brüsszel* és *Párizs* esetében azok hivatalos megnevezései az elsődlegesek (*Bruxelles*, *Paris*), melyek alatt, illetve mellett zárójelben jelenik meg a szlovák nyelvben használatos változatuk (*Brusel*, *Paríž*), *London* nevének azonban csak a szlovákos *Londýn* formája van feltüntetve:



10. ábra. Nyugat-Európa (61. o.)

Közép-Európa esetében (11. ábra) egy harmadik megoldást választottak a tanácsoszerzők, ugyanis minden fővárosnak (csak) az eredeti névváltozatát tüntették fel (*Budapest, Warszawa* stb.). Az alábbi térképen nemcsak a fővárosoknak, hanem a folyóknak is az adott állam nyelvében használatos névváltozata jelenik meg (pl. a magyarországi részen *Duna*, a szlovákiai *Dunaj*, a németországin *Donau*). A szóban forgó ábra nyelvhasználata ennek ellenére mégsem teljesen következetes, hiszen néhány német városnak nem az eredeti, hanem a szlovákosított nevét használták a szerzők (pl. *Köln* helyett *Kolín nad Rýnom*, *Frankfurt* helyett *Frankfurt nad Mohanom*).



11. ábra. Közép-Európa (41. o.)

Következtetések sajnos nemcsak a képanyagban, hanem az illusztrációkhoz tartozó magyarázatokban is megfigyelhetők:

Németország mint állam nem rendelkezik gazdag történelemmel, számos német város azonban már a középkorban is létezett és virágzott, ezért számos értékes műemlékkel büszkélkedhetnek. A kereskedelemből gazdagodtak meg az északi kikötők, pl. Bréma/Brémy, Lübeck és Wismar. Belvárosaik (vagy teljes egészében, vagy néhány műemlék) az UNESCO világörökségi jegyzékében szerepelnek. Ugyancsak szerepel a jegyzékben számos más ismert műemlék, pl. a kölni, az aacheni és a speyeri dóm, Wartburg vára, a Rajna/Ryn felső szakaszának völgye stb. A németek nagy gondot fordítottak arra, hogy a külszíni fejtés befejezése után a szénbányák helyén a természeti tájat lehetőség szerint helyreállítsák. Több bánya- és kohóipari létesítmény jelenleg múzeumként működik, egyesek szerepelnek az UNESCO világörökségi jegyzékében.

Németország legnagyobb városa Berlin, a főváros. A két német állam fennállása idején ez a város is két részre volt szakítva: keleti része a Német Demokratikus Köztársaság/Nemecká demokratická republika fővárosa volt. Az egyesítés új lendületet adott a város fejlődésének. Berlin építészeti arculatát a modern elemek jellemzik. A legnagyobb szövetségi állam, Bajorország/Bavorsko központja a gazdag múlttal rendelkező München/Mnichov. A városra a katolikus egyház hatása is rányomta a bélyegét. A jelent az autógyártás (BMW), a sportrendezvények, a hagyományos sörfesztíval jelentik. Sorrendben a harmadik legnagyobb város az Elba torkolatánál épült Hamburg, amelynek gazdasági élete nagyrészt a kikötőhöz kapcsolódik.

12. ábra. Németország városai

A 12. ábrán látható szövegrészlet ugyan megfelel a törvényi előírásnak (mivel a magyar megnevezés után megjelenik a szlovák is), azonban a benne szereplő névpárok tagjai közül több esetben egyik sem azonos a hivatalos német megnevezéssel (*Bréma/Brémy* → *Bremen*, *Bajorország/Bavorsko* → *Bayern*). Ez részben érthető, hiszen a szlovák és magyar nevek alaki eltérése az eredetiekhez képest nem nagymértékű, így (az európai fővárosok esetéhez hasonlóan) nem lenne szabad semmiféle megértési zavart okozniuk. Az azonban már kevésbé világos, hogy a későbbi tananyagrészekben (pl. Olaszországnál) miért jelenítik meg mégis zárójelben néhány város eredeti nevét is (13. ábra). A szóban forgó szövegrészlet kapcsán utalnom kell a tankönyv szlovák nyelvű változatának idevágó részletére is (14. ábra), mivel jól szemlélteti az eredeti és a fordított tankönyv névhasználati kapcsolatos azonosságait és eltéréseit egyaránt.

Vannak esetek, amikor a szlovák és a magyar tankönyv is csak egy névváltozatot tüntet fel, amely azonos a hivatalos olasz megnevezéssel: pl. *Bologna*, *Pisa*. Máskor a szlovák könyv egy (*Miláno*), a magyar pedig a névhasználati törvénynek megfelelően két (*Milánó/Miláno*) nevet tartalmaz, de egyik sem teljesen azonos az olasz változattal (*Milano*):

A gép- és a kohóipar központja Észak-Olaszország, főleg **Milánó/Miláno és Torino/Turin**. Milánóban jelentős a textilipar is, a divatházak miatt a divat városának is nevezik. Jelentős ipari központok a nagy kikötővárosok: **Genova/Janov, Trieszt/Terst (Trieste) és Velence/Benátky (Venezia)**. Velence történelmi belvárosa sekély lagunákra épült. A városközpontban az utcák funkcióját a csatornák vették át, az egyetlen közlekedési eszköz a gondola. A főváros, **Róma (Roma)** az Appennini-félsziget központi részén fekszik. Több évezredes történetéből rengeteg műemlék maradt fenn (pl. a Colosseum, a Fórum), ezért Olaszországon belül ide látogat a legtöbb turista. Fontos történelmi városok még **Firenze, Bologna**, Verona, **Pisa** és Parma. Dél-Olaszország legnagyobb városa **Nápoly/Neapol (Napoli)**, amely fejlett kőolaj-feldolgozó és hajóiparral rendelkezik. Szicília fontos városai **Palermo és Catania**.

13. ábra. Olaszország városai
a magyar tankönyvben (93. o.)

Centrami strojárského a hutníckeho priemyslu sú mestá na severe, najmä **Miláno a Turin (Torino)**. Miláno vyniká aj v textilnom priemysle a označuje sa ako mesto módy. Priemysel je lokalizovaný aj vo veľkých prístavných mestách, v **Janove (Genova)**, Terste (Trieste) a v **Benátkach (Venezia)**. Benátky sú mestom so zachovaným historickým centrom postavenom v plytkej morskej lagúne. V centre mesta funkciu ulíc nahrádzajú vodné kanály a jediným dopravným prostriedkom sú loďky – gondoly. Hlavné mesto **Rím (Roma)** leží v strednej časti Apeninského polostrova. Jeho dlhá história s množstvom historických pamiatok (napr. Koloseum, Rímske fórum) ho robia najnavštevovanejším mestom Talianska. Významnými historickými mestami sú aj **Florenca (Firenze)**, **Bologna**, Verona, **Pisa** a Parma. V južnej časti Talianska je najväčším mestom **Neapol (Napoli)** s rozvinutým petrochemickým priemyslom a stavbou lodí, na Sicílii sú významné **Palermo a Catania**.

14. ábra. Olaszország városai
a szlovák tankönyvben (93. o.)

Olyan példák is vannak, amikor a szlovák és a magyar tankönyvben is két-két megnevezés jelenik meg: pl. *Turín/Torino*, illetve *Torino/Turín*. Ennek oka, hogy a szlovák tankönyv a szlovákos forma mellett zárójelben megadja az eredeti névváltozatot is, amely azonos a magyarban használatos megnevezéssel, így a magyar tankönyvben a virgula után már csak a szlovákos alakot kell feltüntetni. Egy következő lehetőség, amikor a szlovák és a magyar könyv szintén két névformát használ, amelyek közül egyik a szlovák, illetve a magyar, a másik pedig a hivatalos olasz: *Rím (Roma)*, *Róma (Roma)*. Ez az eset abban tér el az előzőtől, hogy a magyar könyv nem tünteti fel a szlovákban használatos változatot, ami azért van, mert ha a szövegben egyszer már megjelent a szlovákos forma, akkor azt a többi előfordulás esetében nem kell mindig újra feltüntetni. Előfordul, hogy a szlovák tankönyvben két, a magyarban pedig három névváltozat is szerepel: pl. *Neapol (Napoli)*, *Nápoly/Neapol (Napoli)*. Végetetül egyetlen olyan eset van, amikor a magyar tankönyvben egy, a szlovákban pedig két forma jelenik meg. Ennek oka, hogy a magyar és olasz változat azonos, a szlovák megnevezés pedig egyszer korábban valahol már előfordult a magyar nyelvű tankönyvszövegben.

Meg kell említenem azonban, hogy az Olaszországot ábrázoló térképen sajnos a magyar tankönyv esetében is a szlovák névhasználat tükröződik, hiszen a megnevezések közül egy sem jelenik meg magyarul.

Az egy város három névváltozat eljárás mód más országok esetében is előfordul, legkülönösebb esete azonban minden bizonnyal Románia tárgyalásakor figyelhető meg (15. ábra). Ez azért van, mert mind a hivatalos román, mind pedig a szlovákban használatos névváltozatban egyértelműen felismerhető az eredeti magyar névalak:

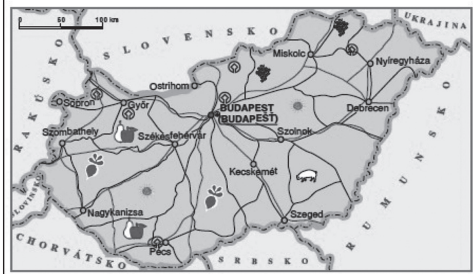
Az ipar a nagyvárosokban összpontosul, ezek **Temesvár/Temešvár (Timisoara)**, **Kolozsvár/Kluž (Cluj)**, **Brassó/Braşov (Braşov)** és **laşi**. A tengerhajózás szempontjából fontos kikötőváros **Konstanţa/Konstanca**.

15. ábra. Románia városai (107. o.)

A továbbiakban következzen a tankönyv Magyarországgal foglalkozó része, melynek kapcsán újfent utalnom kell az eredeti változat néhány vonatkozására is. A szlovákiai magyar tankönyv (16. ábra) a törvényi szabályozásnak megfelelően megadja azoknak a magyar városoknak a szlovákban használatos nevét, amelyeknek van ilyen (*Miskolc/Miškovec*, *Debrecen/Debrečín*, *Szeged/Segedín*), a szlovák tankönyv pedig (17. ábra) a legtöbb esetben zárójelben közli a magyar megnevezéseket. Ez alól egyedüli kivételt *Visegrád* képez, mivel annak csak szlovákos *Višegrad* formáját adják meg a szerzők:

Debrecen/Debrecin, Miskolc/Miškovec, Szeged/Segedin és Győr.

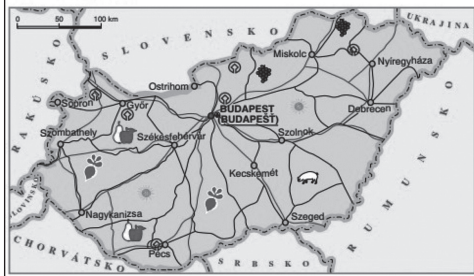
A legtöbb turista a nagy történelmi múlttal, világhírű fürdőkkel rendelkező **Budapestet**, valamint a Balaton parti üdülőhelyeket keresi fel. A fővárostól északra fekszik a műemlékeiről, múzeumairól, képtáiról ismert soknemzetiségű kisváros, **Szentendre**, valamint **Visegrád/Višeград**. Turisztikai szempontból fontos szerepe van a fürdőiről és híres vörösboráról ismert **Egernek**. A Szlovákia területére is átnyúló Tokaj-hegylajai borvidéken állítják elő a különleges **tokaji bort**.



16. ábra. Magyarország városai a magyar tankönyvben (51. o.)

Ostatné mestá sú výrazne menšie. Medzi najväčšie patria **Debrecin** (Debrecen), **Miškovec** (Miskolc), **Segedin** (Szeged) a Győr [ďór].

Najviac turistov navštevuje starobylú Budapešť so svetoznámymi kúpeľmi a rekreačné strediská na pobreží jazera Balaton. Severne od **Budapešti** je multinárodné mesto **Szentendre** [sentendre] s historickými pamiatkami, múzeami, galériami a hrad **Visegrád**. Významné postavenie má mesto **Eger** s kúpeľmi a známym červeným vínom. Výnimočné **tokajské víno** sa vyrába v Tokajskej oblasti, ktorá zasahuje aj na územie Slovenska.



17. ábra. Magyarország városai a szlovák tankönyvben (51. o.)

Érdeemes megemlíteni azt is, hogy a szövegrészletekhez tartozó térképek ebben az esetben sem következetesek, hiszen a legtöbb város nevét mindkét könyvben csak magyarul tüntetik fel, a főváros megnevezése ellenben kétnyelvű, *Esztergomé* pedig csak szlovákul, *Ostrihom* alakban jelenik meg. Ez azért problematikus, mert a szövegrészletben sehol nem esik említés *Esztergomról*, így a tanulóknak újra egy-fajta nyelvi hiánnyal kell szembesülniük.

Végezetül pedig szólnom kell még néhány szót a magyarországi tankönyv Szlovákiával kapcsolatos tananyagrészenek névhasználatáról is:

| | |
|--|--|
| <p>4.8. A kassai vasmű látképe</p> <p>A Kárpát-medence kapujában</p> <p>Pozsony (Bratislava) a Kárpát-medence kapujában, a Duna mentén fekvő város a Magyar Királyság fővárosa volt a török hódoltság idején. Az I. világháborúig háromnyelvű (német, magyar, szlovák) népesség lakta, a csehszlovák időkben már jellemzően szlovákok. Földrajzi fekvése nagy</p> | <p>Vitatott beruházás - a bósi vízlépcső</p> <p>A Duna elterelését és vízerőművek létesítését eredetileg a magyar és a csehszlovák fél együtt tervezte Bős (Gabčíkovo) és Nagymaros között, de a várható környezeti károk mérlegelése után Magyarország elállt az építkezéstől. Szlovák oldalon azonban 1992-ben üzembe lépett a Bős melletti erőmű, és ehhez kapcsolódóan az Öreg-Duna egy szakaszát a szlovák oldalra terelték. A mesterséges meder több méterrel magasodik az eredeti fölé, ezért nagy területen csökkent a talajvízszint. A korábban vízzel borított területek szárazra kerültek, ami a Szigetköz vízi élővilágát hátrányosan érintette. A bósi vízerőmű Szlovákia legnagyobb vízerőműve, az ország teljes villamosenergia-termelésének mintegy 10%-át fedezi. A beruházás a mai napig lezáratlan vitás ügye a két országnak.</p> |
|--|--|

18. ábra. Kétnyelvű szlovákiai városnevek az OFI-s földrajzkönyvben (125. o.)

| | |
|---|---|
| <p>Szlovákia Terület: 49 036 km² Népesség: 5,4 millió fő Főváros: Pozsony (Bratislava) Allamforma: köztársaság</p>  <p>Az Osztrák–Magyar Monarchia felbomlása után (1918) több mint kilenc évtizeden át Csehszlovákia volt hazánk északi szomszédja. Ez alól csak az 1939–1945 közötti időszak a kivétel, amikor Szlovák Köztársaságként önállósult, azután már csak 1993-ban vált szét az önálló Csehországra és Szlovákiára.</p> <p>Országhatár a Mária Valéria-hídon A mai magyarországi <i>Esztergom</i> és a szlovákiai <i>Párkány</i> közötti hidat a II. világháború</p> | <p>A feltörekvő fiatal szomszéd</p> <p>Szlovákia Kelet-Közép-Európa legfiatalabb országa, csak 1993-ban, a Csehszlovák államszövetség felbomlása után lett önálló. A kezdeti gazdasági nehézségek után az ország felzárkózott a szomszédaihoz. Szlovákia területe egészen az I. világháború végéig Felvidék néven Magyarország része volt. Itt él a határon túli magyarok második legnagyobb közössége, főként a Duna ágai által határolt <i>Csallóköz</i> területén. Északabbra, a hegyek lábánál a magyar történelem neves városai állnak (<i>Nagyszombat</i>, <i>Trencsén</i>), de lakóik között már alig akad magyar. <i>Nvitrán</i> magyar főiskola, <i>Révkomaromban</i> egyetem működik. A cseh, lengyel és a ruszin kisebbség mellett jelentős számban laknak az ország keleti felén cigányok.</p> |
|---|---|

19. ábra. Szlovákiai vonatkozású magyar nevek az OFI-s földrajzkönyvben (124. o.)

A két kiválasztott szövegrészlet jól szemlélteti, hogy az OFI által kiadott tankönyvben is előfordulnak következetlenségek, ugyanis a szerzők egyes esetekben (18. ábra) zárójelben feltüntetik a szlovák nyelvben használatos (hivatalosnak számító) alakokat (*Pozsony/Bratislava, Kassa/Košice, Bős/Gabčíkovo*), máskor (19. ábra) pedig csak a magyar (történelmi) névváltozatokat használják (*Csallóköz, Párkány*) akkor is, ha az adott településen már nem él (vagy kevés a) magyar ajkú lakosság (*Nagyszombat, Trencsén, Nyitra*). Ez az eljárás mód azért meglepő, mert csak Szlovákia kapcsán figyelhető meg, ugyanis a tankönyv Románia, Szerbia, illetve Horvátország városainak esetében mindig következetesen kétnyelvű megnevezéseket használ (pl. *Nagyvárad/Oradea, Újvidék/Novi Sad* stb.).

Dolgozatom bevezetőjében utaltam rá, hogy a nyelvitájkép-kutatásnak nemcsak szinkrón, hanem diakrón vonatkozásai is vannak. A történelmi dimenzió az iskolai nyelvi tájkép vizsgálata során is előtérbe helyezhető, pl. a múltban használt tankönyvek kapcsán. Álljon itt szemléltetésképpen egy olyan példa (20. ábra), amely jól mutatja, hogy a kisebbségi tankönyvek névhasználata nemcsak napjainkban problematikus, hanem a múltban is az volt:

nép hálásan emelt neki szép síremléket. Bratislavától délkeletre a Duna mentén széles és termékeny síkság terül el. Legnagyobb részét a Csallóköz (Žitný ostrov) alkotja, melyet a Duna két ága Bratislavától Komáromig alkot. A sziget közepén vasútvonal vezet, mely mellett **Šamorjn** és **Dunajská Streda** (Dunaszerdahely), végén pedig **Komárno** fekszik. (20,000 l.) Utóbbi régebbi időben erődítmény volt, most kikötő. Itt született **Jókai Mór** regényíró. A Csallóköz mentén Bratislavából vasútvonal vezet Magyarországra, **Nové Zámkyn** (Érsékújváron) át (20,000 l.), mely a török háborúk idején vár volt, most élénk mezőgazdasági város. Azután **Parkaň** következik, ahol a vonat a határon át Budapest felé halad. Nové Zámkytól délre fekszik **Ógyalla** (Stará Ďala), csillagvizsgálóval és állami meteorológiai intézettel, az időjárás megfigyelésére.

20. ábra. Földrajzkönyv 1928-ból
Forrás: Horony–Orosz–Szalay 2012: 19

Az 1928-ban kiadott földrajztankönyvet szintén a helynévhasználat kaotikussága jellemzi, ez a jelenség pedig az akkori diákoknak minden bizonnyal legalább akkora problémát okozott, mint a maiaknak. Egyes települések neve csak szlovákul (*Bratislava, Šamorín, Parkaň*), másoké szlovákul és magyarul is (*Dunajská Streda/Dunaszerdahely, Nové Zámky/Érsekújvár, Ógyalla/Stará Ďala*) Komáromé pedig először csak magyarul, később pedig csak szlovákul jelenik meg a szövegrészletben.

Összegzés

Dolgozatomban az iskolai nyelvi tájkép egy kis szeletének, a szlovákiai magyar általános iskolák 8. osztálya számára készült fordított földrajzkönyvnek néhány részletét vizsgáltam a teljesség igénye nélkül. A bemutatott és elemzett képanyag, illetve szövegrészletek alapján elmondható, hogy a tankönyv vizuális elemei sok esetben nem segítik, hanem – éppen ellenkezőleg – megnehezítik az elsajátítandó anyag tanulhatóságát, ezáltal pedig nyelvi problémákat idéznek elő. Ez legnagyobb mértékben annak a következménye, hogy a térképeken több nyelv is megjelenik, melyek használata nem következetes, így egyes esetekben akár nyelvi hiány is kialakulhat a szlovákiai magyar tanulók körében. Ahhoz azonban, hogy képet kaphassunk a könyv használata során felmerülő egyéb nyelvi problémákról, a továbbiakban meg kell kérdeznünk azoknak a véleményét is, akik nap mint nap használják a szóban forgó taneszközt.

Felhasznált irodalom

- Balázs et al. 2017. Milyen a jó földrajzkönyv? Értékelési módszerek a 21. században a földrajztankönyvi funkciók időbeli változásának tükrében. *GeoMetodika* 1: 35–48.
- Bartha Csilla – Laihonon, Petteri – Szabó Tamás Péter 2013. Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területről. *Pro Minoritate* 3: 13–28.
- Benő Attila – Lanstyák István (főszerk.): *Termini magyar–magyar szótár és adatbázis*. <http://termini.nytud.hu/htonline/htlista.php?action=firstpage> (2019. 11. 22.)
- Brown, Diane-Kara 2012. The linguistic landscape of educational spaces: language revitalization and schools in Southeastern Estonia. In: Gorter, Durk – Heiko, F. Martin – Van Mansel, Luk (eds.): *Minority languages in the linguistic landscape*. Basingstoke. Palgrave Macmillan. 281–99.
- Csernicskó István 2016. A dinamikusan változó nyelvi tájkép: Kárpátalja példája. *Acta Humana. Emberi jogi közlemények* 3: 91–105.

- Dagenais, Diane – Moore, Danièle – Sabatier, Cécile – Lamarre, Patricia – Armand, Francoise 2009. Linguistic Landscape and Language Awareness. In: Elana Shohamy – Durk Gorter (eds.): *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*. Routledge. New York. 245–267. <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Dagenais%20et%20al%20LLandscape.pdf> (2019. 10. 15.)
- ÉrtSz. = Bárczi Géza – Ország László (főszerk.): *A magyar nyelv értelmező szótára I–VII*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 1959–62.
- ÉrtSz.+ = Eöry Vilma (főszerk.): *Értelmező szótár+*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 2007.
- F. Dárdai Ágnes – Kojanitz László 2007. A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle* 1: 56–69. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tankonyvek-valtozasai-az-1970-es-evektol-napjainkig> (2019. 12. 15.)
- Gorter, Durk 2013. Linguistic Landscapes in a Multilingual World. *Annual Review of Applied Linguistics* 33: 190–212.
- Gorter, Durk 2017. A nyelvi tájkép tanulmányozása: bevezetés a tudományterületbe. *Regio* 3: 31–49.
- Gorter, Durk 2018. Linguistic landscape and trends in the study of schoolsapes. *Linguistics and Education* 44: 80–85. https://www.researchgate.net/profile/Durk_Gorter/publication/320405545_Linguistic_landscapes_and_trends_in_the_study_of_schoolsapes/links/5b0157eba6fdccf9e4f5ecc7/Linguistic-landscapes-and-trends-in-the-study-of-schoolsapes.pdf?origin=publication_detail (2019. 09. 01.)
- Holecz Margit – Bartha Csilla – Varjasi Szabolcs 2016. Új paradigma vagy térfoglalás? Nyelvhasználók a periférián és a többnyelvűség kritikai (nyelvi) tájképe. In: Kenesei István – Bartha Csilla (szerk.): *Általános nyelvészeti tanulmányok XXVIII*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 73–91.
- Horony Ákos – Orosz Örs – Szalay Zoltán 2012. *A hely nevei, a nyelv helyei. Jelek a térben* 4. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja.
- Jaworski, Adam 2010. Linguistic Landscapes on Postcards: Tourist Mediation and the Sociolinguistic Communities of Contact. *Sociolinguistic Studies* 3: 569–594.
- Kojanitz László 2005. A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle* 3: 53–68. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tankonyvkutatás-szerepe-es-feladatai> (2019. 12. 15.)

- Kozmács István 2018. Egynyelvű környezet – többnyelvű terek. In: Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség. I. Nyelvhasználát, nyelvi tájkép és gazdasági élet*. Scientia Kiadó. Kolozsvár. 221–227.
- Laihonen, Petteri 2012. Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 3: 27–49.
- Laihonen, Petteri – Szabó, Tamás Péter 2017. Investigating visual practices in educational settings: Schoolscapes, language ideologies and organizational cultures. In: M. Martin-Jones – D. Martin (szerk.): *Researching Multilingualism: Critical and ethnographic perspectives*. Routledge. 121–138. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52109/1/laihonenszaboroutledge2015.pdf> (2020. 01. 04.)
- Landry, Rodrigue – Bourhis, Richard 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology* 16: 23–49.
- Lanstyák István 2010. A nyelvi problémák típusai. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 1: 23–48.
- Lanstyák István 2014. A nyelvalakítás-elmélet és a tankönyvek. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Odbornost' a metodické otázky učebnic – Zborník z medzinárodného sympózia o vyskume učebnic. Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. Selye János Egyetem. Komárom. 28–38.
- Lanstyák István 2017. *Nyelvi ideológiák (általános tudnivalók és fogalomtár)*. 2017. május 26-i verzió. http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvideologiai_fogalomtar2.pdf (2018. 12. 12.)
- Maródi Ágnes 2013. A tankönyvi képek és illusztrációk szerepe az oktatásban. *Belvedere Meridionale* 4: 101–107.
- Misad Katalin 2016. Anyanyelvtankönyveink minőségi megítélése a szlovákiai tankönyv-értékelési szempontok alapján a magyar tannyelvű alapiskolák felső tagozatának magyar nyelv tankönyvei. In: Misad Katalin – Cseh Zoltán (szerk.): *Ideológia, identity a sebaaprezentácia v multikultúrnom priestore / Ideológiák, identitások és önreprezentáció multikulturális térben*. Univerzita Komenského. Bratislava. 30–46.
- Slezák Ilona 2011. Az általános iskolai tankönyvek illusztrációiról. *Könyv és nevelés*. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelés/az-altalanos-iskolai-tankonyvek-illusztracioirol> (2020. 01. 03.)

- Szabó Mihály Gizella 2008. A tankönyvfordításról és a tankönyvek értékeléséről. In: Fazekas József (szerk.): *Emlékkönyv Zeman László 80. születésnapjára*. Lilium Aurum. Dunaszerdahely. 84–101.
- Szabó Mihály Gizella 2011. A szlovákiai települések és domborzati elemek magyar nevének standardizációs problémáiról. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 3: 21–44.
- Szabó Tamás Péter 2015a. Mi minden fér a képre? *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/mi-minden-fer-a-kepre> (2019. 04. 24.)
- Szabó Tamás Péter 2015b. The management of diversity in schoolsapes: an analysis of Hungarian practices. *Apples: Journal of Applied Language Studies* 1: 23–51. <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/554> (2020. 01. 04.)
- Tódor Erika-Mária 2014. Hogyan hívogat az iskola? Vizuális nyelvhasználat az iskolában. *Magiszter* 3: 40–51.

Vizsgált tankönyvek

- Ružek, Ivan – Likavský, Peter 2011a. *Geográfia az alapiskolák 8. és a nyolc évfolyamos gimnáziumok 3. osztálya számára* (ford. Szabó Mihály Gizella). VKÚ. Harmanec.
- Ružek, Ivan – Likavský, Peter 2011b. *Geográfia pre 8. ročník základných škôl a 3. ročník gymnázií s osemročným štúdiom*. VKÚ. Harmanec.
- F. Kusztor Adél – Makádi Mariann – Pokk Péter – Szöllőssy László 2017. *Földrajz 8*. Eszterházy Károly Egyetem OFI. Eger.

Abstract

Translated textbooks in minority schoolscape

This paper deals (in framework of schoolscape) with some details of the translated eight grade geography book which is used in Hungarian minority schools in Slovakia. Based on the presented and analysed visual material (pictures, illustrations, maps) and snippet of texts can be said, that the visual elements of the book often do not help but in contrary make it difficult to understand the curriculum. The reason is that sometimes three languages are used in one visual element without consistency (e.g.: Slovak, Hungarian and German in one map). That may cause language problems, and later on a language deficit among students.



Magyari Sára¹

NYELVI REVITALIZÁCIÓ A FAKULTATÍV OKTATÁS TÜKRÉBEN²

Jelen írásban egy nem régen indult kutatást kívánunk bemutatni. Kutatásunk célja egy olyan nyelvismeretet mérő és fejlesztő tesztgyűjtemény elkészítése, kipróbálása, amely segíti az oktatás különböző szinterein dolgozó pedagógusokat abban, hogy felmérjék a csoportjaikba járó gyermekek magyar nyelvismeretét. Módszertani segítséget nyújtunk a kétnyelvű környezetben dolgozók számára a beszédértés és beszédprodukció fejlesztésében, a különböző nyelvtudású csoportok kialakításában és a nyelvi revitalizációs törekvések első lépéseként gyakorlati útmutatóként szolgáljanak a felmérők a mindennapi pedagógusi munkában.

Kutatásunk kérdései: (a) milyen eszközökkel mérhető a kétnyelvű környezetben tanuló, abból származó gyermekek magyar nyelvismeretének szintje; (b) az oktatásstratégiai és oktatástervezést biztosító dokumentumok tartalmazzak-e bármiféle ajánlást, javaslatot, módszertani utalást arra vonatkozólag, hogy milyen eszközökkel fejleszthető a magyar nyelvismeret; (c) a teszt- és feladatlapok milyen körülmények között használandók és milyen jellegű nyelvfelkészítést tesznek lehetővé.

A fakultatív magyaroctatás az alkalmazott nyelvészet területéhez tartozó szak kifejezés. Speciálisan a romániai közoktatásban használatos, mely gyakran kerül elő a magyar mint idegen nyelv (MID) módszertani szakkifejezéssel összefüggően.

1 Partiumi Keresztény Egyetem BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék, saramagyary@yahoo.com

2 A kutatás a Sapientia Alapítvány Kutatási Programok Intézetének támogatásával a 2018–2019-es, illetve a 2019–2020-as egyetemi években a *Nyelvi revitalizáció megalapozása kétnyelvű környezetben* címmel valósul meg.



A fogalom 1990 előtt azt jelentette, hogy azokban az iskolákban, ahol a nemzetiségi gyerekek nem járhatnak az anyanyelvi osztályokba, ott heti 2–4 órában magyar nyelvet és irodalmat, esetleg magyarságtörténelmet tanulhatnak. Ennek kimondatlan feltétele volt, hogy ezekbe a csoportokba olyan gyerekek járhattak, akik anyanyelvi szinten beszélnek magyarul. A 90-es évektől errefelé – a nyelvtudást véve figyelembe – nagyon vegyes csoportok alakultak ki: egy csoportba járt fakultatív magyarra az a diák is, aki anyanyelvi szinten beszélt magyarul, az is, aki második nyelvként tanulta a magyart. Itt elsősorban olyan diákokra kell gondolni, akik vegyes házasságokban nőttek fel, és otthon egyáltalán nem, vagy csak kismértékben tanultak meg magyarul beszélni. De ide tartoznak azok a tanulók is, akiknek semmilyen magyar vonatkozásuk sem volt, csak szomszédsági alapon vagy gazdasági megfontolásból írárták őket a fakultatív csoportokba (Magyari 2017).

A magyar nyelv fakultatív rendszerben történő elsajátítására vonatkozó tervezés minisztériumi szinten is támogatást nyert, és az utóbbi években megszülettek a speciális tantervek: *A magyar anyanyelvi kommunikáció. Tanterv a román tannyelvű iskolákban magyar anyanyelvet tanulók számára az előkészítő osztálytól a II. osztályig* (2015); *A magyar nyelv és irodalom tanterv a román tannyelvű iskolákban magyar anyanyelvet tanulók számára a III. és IV. osztályban* (2015); *Magyar nyelv és irodalom* (román tannyelvű osztályokban tanuló diákoknak) (2009); *Magyar nyelv és irodalom* (román tannyelvű osztályokban tanuló diákoknak) (2009).

Romániai gyakorlatban igen problematikus hogyan is nevezzük meg ezt a sajátos oktatási formát, főleg olyankor, amikor szeretnénk a legpontosabban meghatározni, kikkel és milyen körülmények között valósul meg ez a tanítási program. Így a mindennapokban négy különböző helyzetben is MID-oktatásról van szó, bár úgy a magyar politikum, mint az oktatásszervezéssel foglalkozó szakemberek elutasítják a fogalom használatát. Léteznek *nyelvtanfolyamok*, amelyeket egyetemek szerveznek (BBTE Kolozsváron, PKE Nagyváradon) vagy más szerveződési formák (civil szervezetek, nyelviskolák). A közoktatásban használjuk a *fakultatív magyartanítás* kifejezést, de ennek a terminusnak a problematikussága még a MID-oktatás fogalmán is túlmutat, mivel Romániában az utóbbi években egyre nagyobb azoknak a gyerekeknek a száma, akik bár magyar családokból származnak, magyar tannyelvű osztályokba járnak már első osztálytól kezdődően, mégis *egyre kevésbé tudnak magyarul*. Hogy milyen módon lehet nyelvi felzárkóztatni ezeket a gyerekeket az anyanyelvi beszélők szintjére, nem tudjuk, hiszen nem kaptak módszertani képzést az ilyen helyzetekben tanító pedagógusok, a differenciálás pedig nem mindig működik a gyakorlatban.

A fent említett tantervek lehetőséget biztosítanak arra is, hogy a román anyanyelvű diákok számára *idegen nyelvként* legyen tanítható a magyar például környezetnyelvi összefüggésekben. Ez az elképzelés viszont sok ellenszenvet szül a helyi magyar közösségek vezetőiben.

Mindemellett azt is látnunk kell, hogy abból a 16 megyéből, ahol Romániában még van magyar tannyelvű oktatás, csak két olyan megye létezik, ahol minden településen valóban anyanyelvi szintű oktatás folyik.

Mindezek értelmében úgy tűnik, bármilyen intézményi keretben is működjön a MID-tanítás, ez a fogalom elsősorban tanítási módszerként jelenhet meg, külső szempontú nyelvszemléletként, leírási módként, tehát a nyelvoktatás egyik terminusaként (Giay-Nádor 1998). De azt is érzékeljük, hogy a nyilvánosság előtt mégsem használható ez a terminus, hiszen érzelmi jelentéssel telítődik, így a továbbiakban hármass megközelítést javasolunk: (a) oktatáspolitikai és politikai megközelítésben javasoljuk a *környezetnyelv* terminus használatát a MID helyett. (b) Csak módszertani megközelítésben, azaz a nyelvtanulás szempontját érvényesítve használjuk a *magyar mint idegen nyelv* fogalmát, úgymond belső használatra pedagógusi körökben. (c) Továbbá javasoljuk a *származásnyelv* terminust abban az esetben, amikor a fakultatív rendszerben magyarul tanulóokra gondolunk, elsősorban politikai és oktatáspolitikai megközelítésben (Magyari 2017).

A fakultatív magyartanítás nemcsak a tartalmak és a diákok nyelvi készségeit véve alapul problematikus, hanem a szakképzett oktatók is hiányoznak a rendszerből. Ennek pótlására a Partiumi Keresztény Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszéki Csoportja 2013 őszén bevezette a magyar mint idegen nyelv módszertanát BA szinten. Az elmúlt hat tanévben összesen 102 hallgató részesült a MID módszertanának oktatásában.

2018 novemberében megalakult egyetemünkön az Alkalmazott Kutatások Központja (AKK), melynek keretén belül nyelvészeti, neveléstudományi, pszichológiai, antropológiai, néprajzi, szemiotikai, retorikai, kultúra- és kommunikációkutatásokat végzünk. Következő év tavaszán el is nyertük a Sapientia Alapítvány Kutatási Programok Intézetének támogatását egy nyelvi revitalizációs program megalapozására. Kutatásvezetőként indítottam el a 2018–2019-es, illetve a 2019–2020-as egyetemi években a *Nyelvi revitalizáció megalapozása kétnyelvű környezetben* című kutatást, amelyben dr. Bartha Krisztina nyelvész-pszichológus kollégámmal, illetve Bubela Beáta és Marossy (Kovács) Boglárka magyartanárokkal, valamint többnyelvűség és multikulturalitás szakra járó, MA-s hallgatókkal közösen dolgozunk.

A projekt témaválasztásának oka kettős. Egyrészt a legtöbb nyelvi revitalizációs törekvés Romániában a fakultatív magyaroktatásra vonatkozik, esetleg vasárnapi iskolákra korlátozódik. Ehhez az oktatási formához – bár már évekkel ezelőtt elkezdtük egy módszertani csomag előkészítését – még mindig nincs elegendő segédanyagunk, hiányzik elsősorban az óvodások és kisiskolások részére kidolgozott felmérők, feladatlapok gyűjteménye.

Másrészt a kétnyelvűség jelenségeinek, a magyar-román kétnyelvű gyermekek nyelvi állapotának folyamatos vizsgálatát több okból találjuk hatványozottan fontosnak. Szükséges tudnunk azt, hogy milyen fejlett beszédfeldolgozási és beszédprodukciós működésekkel rendelkeznek a gyermekek, mennyire biztos az anyanyelvi tudásuk, mert ezek az alapvető nyelvi készségek hatással vannak a tanulási folyamatok működésére, sőt előfeltételei az iskolai eredményességnek. Ugyanakkor csak részlegesen ismerjük a partiumi és bánági gyermekek nyelvi fejlettségét, ezért szükség van újabb és újabb vizsgálatokra, amelyek a szóbeli és az írott szöveg megértését, valamint a szóbeli és az írott szöveg alkotását mérik fel, hiszen ezek ismeretében tudunk hatékonyan foglalkozni a kétnyelvű gyermekek fejlesztésével, a balansz kétnyelvűség megtartásával.

Kutatásunk vizsgálati szempontjai a következő kérdésekre irányulnak: (a) milyen eszközökkel mérhető a kétnyelvű környezetben tanuló és/vagy abból származó gyermekek magyar nyelvismeretének szintje; (b) hogyan mérik fel a fakultatív rendszerben oktató pedagógusok a saját diákjaik nyelvtudását, és milyen mérőeszközök segítségével történik meg a tanulási csoportokba való besorolás; (c) az oktatásstratégiai és oktatástervezést biztosító dokumentumok tartalmazzak-e bármiféle ajánlást, javaslatot, módszertani utalást arra vonatkozólag, hogy milyen eszközökkel fejleszthető a magyar nyelvismeret; (d) a kutatócsoport által elkészítendő és kipróbálandó teszt- és feladatlapok milyen körülmények között használandók és milyen jellegű, mértékű nyelvfejlesztést tesznek lehetővé.

Kutatásunk célja többértű. Konkrét célunk egy olyan (magyar) nyelvismeretet mérő és fejlesztő tesztgyűjtemény elkészítése, kipróbálása, amely segíti az oktatás különböző szinterein dolgozó pedagógusokat (óvodától a középiskoláig) abban, hogy felmérjék a csoportjaikba, osztályaikba járó gyermekek magyar nyelvismeretét; módszertani segítséget nyújtson a kétnyelvű környezetben dolgozók számára a beszédértés és beszédprodukció fejlesztésében, a különböző nyelvtudású csoportok kialakításában (pl. fakultatív magyaroktatás) és a nyelvi revitalizációs törekvések első lépéseként gyakorlati útmutatóként szolgáljanak a tesztek, felmérők a mindennapi pedagógusi munkában, különös tekintettel a bánági és partiumi oktatási helyzetekre vonatkoztatva.

Továbbá célunk az is, hogy feltérképezzük a tanügyminisztérium által kiadott oktatástervezési és -stratégiai dokumentumokat, tartalmaznak-e módszertani ajánlásokat a kétnyelvű környezetben tanító pedagógusok sajátos helyzetére vonatkoztatva.

Általános cél, hogy a kutatásban részt vevő hallgatók komplexebb betekintést nyerjenek és tapasztalatot szerezzenek a tudományos kutatások területén. Valamint az is célunk még, hogy alkalmazott kutatási megközelítésre neveljük a hallgatókat, hiszen mindkét diák gyakorló magyartanár is, akiknek szükségük van az elméleti tudásuk gyakorlativá alakítására.

Módszereink és eljárásaink az alkalmazott pedagógiában használt gyakorlati módszerek: tesztfejlesztés és kísérleti jellegű kipróbálásuk, majd terepmunka minimum négy romániai településen (Nagyváradon, Ipon, Temesváron, Lugoson), mélyinterjúk kutatások az érintett településeken oktató pedagógusokkal, illetve tapasztalatcsere vajdasági (Szabadka, Újvidék), szlovákiai (Komárom, Nyitra) pedagógusképzőkkel a nyelvi revitalizációs törekvések mentén.

Kutatásunk eredménye négy komplex nyelvi szintfelmérő és négy fejlesztő feladatlap, melyek azonnal használhatóak a romániai magyar nyelvi revitalizációs oktatási programokban, mintául szolgálhatnak újabb felmérők és fejlesztő feladatlapok elkészítéséhez. A kutatás során létrejövő interjúk, beszélgetések révén konkrét módszertani segítséget is nyújtunk a megadott településeken oktatóknak. Gyakorlati haszonnak minősül az is, ha az érintett pedagógusok nevezik meg azokat a szükségleteket, hiányokat, amelyek újabb együttműködések hozhatnak majd módszertani útmutatók, ajánlások, esetleg továbbképzési programok kidolgozásában.

További eredménynek minősül az is, hogy tapasztalatainkat megosztjuk más Kárpát-medencei pedagógusképzőkkel is, ahol szintén felhasználhatják ezeket adaptálva saját oktatási helyzeteikre.

A kutatás eredményeit egy továbbképzési programban is hasznosítottuk, a Temesvári Piaristák Templomi Közössége és a Gerhardinum Római Katolikus Teológiai Líceum által közösen szervezett szórványfejlesztési programban *A revitalizációtól a megmaradásig* címmel tartottunk továbbképzést pedagógusok és lelkészek részére.

A fakultatív oktatás tükrében érzékelhető a leginkább, hogy a nyelvi revitalizációs törekvéseket újra kell gondolnunk: nemcsak a közoktatás terén, hanem az egyetemi képzésben, de a pedagógus-továbbképzésben is. Ehhez egyrészt szükségünk van a folyamatos felmérésekre, helyzetjelentésekre, de a megoldáskeresésre is, illetve a konkrét javaslatok megvalósítására is. Jelen kutatás ezeket a lépéseket valósítja meg többszemponútú megközelítésben.

Felhasznált irodalom

Gay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény.* Osiris Kiadó. Budapest.

Magyari Sára 2017. *A magyar mint idegen nyelv oktatása. Fogalmak, helyzetek, megoldások.* Partium Kiadó. Nagyvárad.

Abstract

Language revitalization in the light of facultative education

In this paper we present the motivation and the partial results of a research that is just starting. The aim of our research is to create and test a test-collection that measures and develops language knowledge, which helps educators working in different arenas of education to assess the Hungarian language skills of children in their groups. The questions of our research are: (a) how to measure the level of Hungarian language proficiency of children born in a bilingual environment; (b) do the educational strategy and educational planning documents contain any recommendations, suggestions, methodological references regarding the means by which Hungarian language skills can be improved; (c) the test- and problem-sheets used in the circumstances and the kind of language development they allow.



Bartha Csilla¹ – Tóth Etelka²

KÉTNYELVŰ TUDÁSÉPÍTÉS A NYELVESÉLY ONLINE MULTIMODÁLIS SZÓTÁR FEJLESZTÉSI MUNKÁLATAI

1. Bevezetés

A gyermekek mindennapjaiban mind a családi, mind az intézményes szocializációs szintereken számos, spontán interakciókba, közös mesélésbe, játékos és irányított tanulási tevékenységekbe ágyazott stratégia létezik a szókincs bővítésének támogatására. Ilyenek: a direkt megnevezés; a képekből vagy tevékenységekből származó szavak azonosítása, a fogalom meghatározásán alapuló, jelentésre utaló kulcsok; a jelentés szerinti kategorizálást, az asszociációkat vagy a szavak közötti kapcsolatok feltárását segítő eljárások; valamint a komplexebb, a megismert szavakat különböző szóbeli vagy írásbeli műfajokban, dialógusokban, vitában, esszében gyakoroltató vagy a további információkat kerestető, önálló felfedező kutatásra épülő tevékenységek.

Nincs olyan anyanyelvi program, amelyik ne kezelné kiemelt célkitűzésként a szókincs bővítését. Az életkori sajátosságok figyelembevételével erre már a bölcsőde és az óvoda is különös gondot fordít. Mindkét intézmény alapprogramja hangsúlyozza a nyelvi készségek fejlesztését, így a szókincs folyamatos bővítését is, amelynek gazdagsága szoros kapcsolatot mutat a gondolatok kifejezésének árnyaltságával. A gyenge kifejezőképességgel rendelkező gyermek a gondolkodási képességét sem tudja megfelelően aktivizálni. Az anyanyelvi fejlesztés tehát gyakorlatilag

-
- 1 Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, Mai Magyar Nyelvi Tanszék & ELKH Nyelvtudományi Intézet Többszervezési Kutatóközpont, csillabarthadr@gmail.com
 - 2 Károli Gáspár Református Egyetem TFK Pedagógusképző Intézet Nyelv, Irodalom és Kultúra Tanszék, toth.etelka@oktagm.hu



elválaszthatatlan az értelmi és érzelmi fejlesztés folyamatától. De mi történik azokkal a gyermekekkel, akik akadályozottak a hangzó nyelv elsajátításának folyamatában? S ha ezen túlmenően e gyermekek esetében az *anyanyelviség*, illetve *anyanyelvűség* fogalmának meghatározása is gyökeresen eltérő megközelítéseket igényel?

2. Kiindulási pontok

A siketek közösségét a 2009. évi CXXV. számú, a magyar jelnyelvről és annak használatáról rendelkező törvény elfogadása óta nyelvi kisebbségként (Bartha 1999) ismerik el hazánkban, nem kis mérföldkőként megteremtve ezzel a siket gyermekek – illetve a siketekre szakosodott speciális intézményben, szegregált formában történő – kétnyelvű (bilingvális) oktatásának jogi alapjait is. Ezt a magyar jelnyelv védelmével együtt az *Alaptörvény* is rögzíti. A Magyar Országgyűlés 2020. július 3-án egyhangúlag támogatta a törvény T/10734 számú módosító javaslatát is. Az új törvényváltozat több olyan ponttal egészült ki, amelyekre az elmúlt évtizedben egyre határozottabb igény jelentkezett a siket közösség és a velük szorosán együttműködő szakmai körök részéről. Ilyenek például: az anyanyelvi jelnyelvhasználó fogalma, a jelnyelvből tehető nyelvvizsga, a jelnyelvi tolmács mint szakma elismerése, az állam által támogatott tolmácsolás az egészségügyben, a jelnyelvoktatói névjegyzék (1).

A magyarországi siketek³ iskolázottsági és foglalkoztatottsági mutatói, bár az elmúlt évtizedben lassan javuló tendenciát mutatnak, a mai napig kedvezőtlenek. Kevesen választhatnak versenyképes szakmákat, tanulnak idegen nyelveket, s még kevesebben jutnak el az érettségig, s tanulnak tovább olyan területeken, amelyek jelentősen növelnék mobilitási esélyeiket, társadalmi-gazdasági, mentális jóllétüket és szerepvállalási lehetőségeiket. E helyzet okai között kiemelt helyet foglal el a még jelenleg is érvényben lévő siketoktatási gyakorlat, amelynek szemlélete, elméleti

3 A *hallássérült* kifejezés jóval átfogóbb a mi szociokulturális-antropológiai értelmezésünk szerint. Nem a hallásállapot orvosi besorolása alapján rendezett, kulturálisan reflexívebb *siket*, illetve a tanulás-oktatás kontextusában ugyancsak jóval adekvátabb *vizuális* vagy *vizuálisan orientált* tanulók terminusok mellett használjuk. A törvényekben, rendeletekben, szakmai protokollokban és tananyagokban megjelenő, erősen normalizáló beállítódást tükröző *hallássérült*, *hallásvesztés*, *súlyosfokú hallássérülés*, *többszörösen/halmazottan fogyatékos* stb. kifejezések igen távol állnak az érintettek saját episztemológiáit elsődlegesnek elismerő kulturális, szociálpszichológiai stb. megközelítésektől, mind pedig a neurodiverzitást természetes (humán) állapotnak és kiinduló forrásnak tekintő mai elfogadott értelmezésektől.

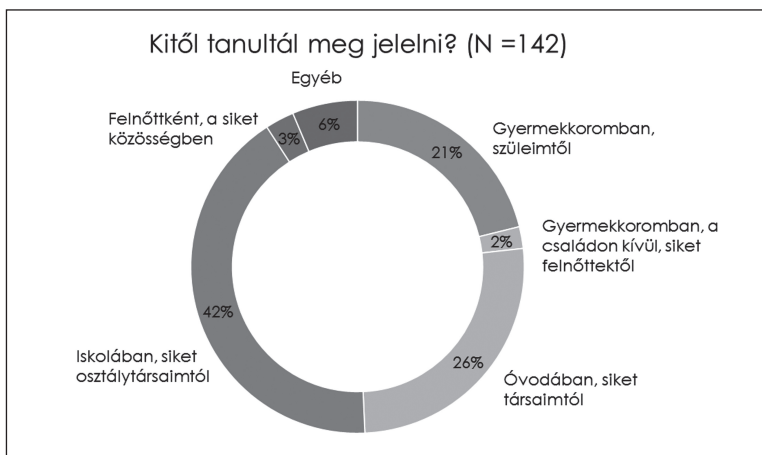
és módszertani alapozása – a tapasztalható lassú és korántsem átfogó változások ellenére – nem, vagy csak igen szelektíven tükrözi a legújabb nyelvészeti, kognitív pszichológiai, idegtudományi, humán evolúciós stb. vonatkozó eredményeket. A nyelv vizuális kiépülése, a vizuális tanulás, valamint a bi-/multimodális kétnyelvűség kérdését illetően még mindig nagymértékben hagyományos elképzelésekre, a mai irányokat és eredményeket kizáró tudományos nézetekre épül (vö. Bartha 2004; Bartha–Hattyár–Szabó 2006; Bokor–Bartha–Hattyár 2018).

A magyarországi gyógypedagógiai nevelési gyakorlat mind a speciális nevelési intézményekben, mind az integrációban tanuló siket gyermekek anyanyelveként megkérdőjelezhetetlenül a hangzó magyar nyelvet jelöli meg. A magyar nyelvi kompetenciák fejlesztése érdekében a jelnyelv használatát mint a megismerés, az oktatási-nevelési folyamat *egyenrangú* eszközét, tárgyát és célját a mai napig korlátozza (vö. Bokor 2019). Ennek negatív hatásait az alábbi, két gyakorló szakember-től származó idézet is példázza:

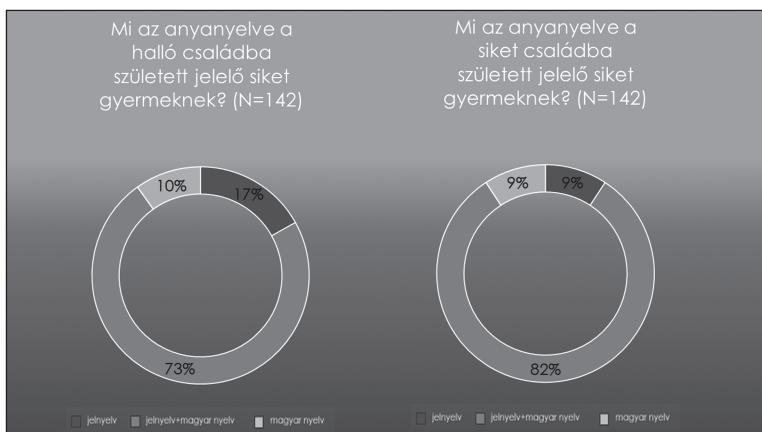
„Ez az én olvasatom szükségessé tenné már az óvodában a jelnyelvvél való megismerkedést és az ott tanultak, elsajátított dolgok (mondókák, rigmusok; szociális interakciók stb.) teljes megértését, ami a későbbiekben a tananyag befogadását és a megfelelően fejlődő szocializációt elősegítené. Integrált oviban szépen mozog a gyerek szája, mert a többieké is mozog, de a mondóka tartalma, célja ismeretlen marad számára. De kitűnően leutánozza a többi gyermek és a pedagógust; tapsol, ugrik stb., amikor a többiek..., egyik kedvencem a Fűjja szél a fákat c. mondóka.” (harminc éve siket, hallássérült gyermekeket fejlesztő gyógypedagógus, vidéki egységes módszertani intézmény vezetője; NyelvEsély kutatási adatbázis, tanári nézetek)

„Nagy problémának látom, hogy a nagyon alacsony osztálylétszámok ellenére nem differenciálnak az órán. A gyerekek az alapok ismerete nélkül jönnek, pl. matematikából az alpműveletek, szorzótábla, törtekkel való műveletek stb. teljesen hiányzik. Szövegértési képességük nem létező fogalom sajnos. Nem tudnak tábláról gépelt szöveget másolni, ez visszavezethető a szöveg nem értésére és a memória igen alacsony színvonalára is. Ezt még oldalakon keresztül lehet sorolni, de valójában fölösleges, mindenki ismeri ezeket a jelenségeket.” (húsz éve siketeket oktató magyar szakos tanár és jelnyelvi tolmács; NyelvEsély kutatási adatbázis, tanári nézetek, tolmáctapasztalatok)

A siket gyermekek 90-95%-a szerte a világon halló családban születik. Ily módon – a dominánsan hangzó nyelv alapú halló családokban – problematikus az anyanyelv fogalmának definiálása (1. ábra). Saját, siket közösségben végzett szociolingvisztikai vizsgálataink azt mutatják (vö. Bartha–Holecz–Romanek 2016), hogy maguk a siketek is árnyaltabban vélekednek e kérdésről (2. ábra).



1. ábra. A jelnyelv elsajátítása



2. ábra. Az anyanyelv kérdése

Azokban az országokban, ahol a siketek oktatásának megújulása mára tanulási, mobilitási, integrációs vagy gazdasági mutatókkal is mérhető eredményeket hoz, megtörtént és időről időre zajlik a résztvevői szerepek újradefiniálása, új szereplők, módszerek és technológiák bevonása.

A kommunikációs és ismeretszerzési rutinná váló digitális, multimodális interakciós tevékenységek túlsúlya következtében általában is szükség van a nyelvhasználatot komplex módon értelmező – többek között a modalitásokat, a gesztusok, mimika jelentésképző szerepét is magába foglaló – szemiotikai repertoár összetett voltának és fejlesztése fontosságának széles körben történő tudatosítására. A vizuálisan orientált siket gyermekek – a szocializációs háttér, családi nyelvi környezet, tapasztalat és hozzáférés tekintetében is – rendkívül változatos csoportjainak, valamint a korai nevelés számára megkerülhetetlen olyan differenciált, támogató utak, stratégiák felkínálása, amelyek Magyarországon eddig nem voltak elérhetők. A nyelvhez elsődlegesen vagy kizárólag a jelnyelv segítségével hozzáférő gyermekek megfosztása ettől gyakran behozhatatlan hátrányokat jelentő következményekkel jár (Napoli et al. 2015; Humphries et al. 2016).

A Nyelvtudományi Intézet Többszempélyű Kutatóközpontja az elmúlt években korszépítési munkálataival párhuzamosan számos hiánypótló alaputatást végzett a magyar jelnyelv grammatikai leírása, a jelnyelvhasználó siket közösség helyzete, a magyar jelnyelvi – magyar nyelvi szocializáció, valamint a jelnyelvhasználat szociolingvisztikai változatossága kérdéskörében. Ezek a kétnyelvű oktatás támogatásához – a *NyelvEsély* és *JelEsély* projektek⁴ keretében – születő tananyagokhoz, így az itt bemutatandó szótár fejlesztéséhez is fontos kiindulást jelentettek (pl. Bartha–Holecz–Romanek 2016; Hámori et al. 2016; Bartha–Holecz 2017, 2018; Bartha–Hámori–Holecz 2018).

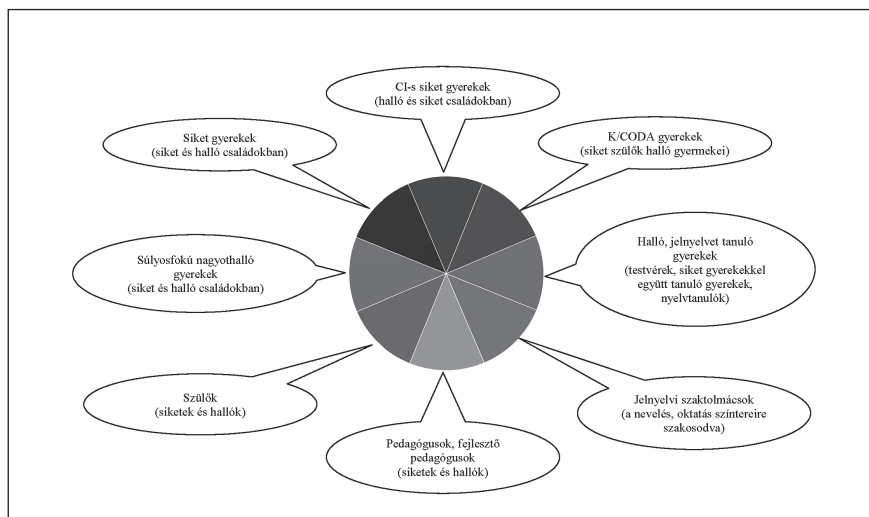
Alapvető kiindulás számunkra a szociokulturális, változatosságra építő, forrás-alapú megközelítés, amely változatos háttérű, vizuális tanulóknak tekinti a siket gyermekeket, és a hangsúlyt nem a hiányokra és gyengeségekre, hanem a meglévő forrásokra és erősségekre helyezi (vö. Humphries et al. 2012b). Azok a programok, amelyek a jelnyelvet egyenrangú nyelvként vonják be a kétnyelvű oktatásba, hatékonyan segítik a siket gyermekeket: a szilárd nyelvi alap kimunkálásában, a metanyelvi-metapragmatikai tudatosság fejlődésében (utóbbira Hámori 2019), a tantárgyak hatékony tanulásában, valamint a hallókkal azonos szintű írástudás készségeinek és a szilárd érzelmi és társas kompetenciáknak a megszerzésében.

4 MTA NYTI Többszempélyű Kutatóközpont NyelvEsély Szakmódszertani Projekt (SZ-007/2016); JelEsély Projekt (TÁMOP-5.4.6/B-13/1-2013-0001). Kutatásvezető: Bartha Csilla.

3. Változatos szocializációs helyzetek, nyelvelsajátítási utak, célcsoportok

A siket közösségeken belül nagyfokú változatossággal találkozunk mind a nyelvelsajátítás, mind a nyelvhasználat tekintetében, melynek a hallásállapot csupán egy tényezője. Ezt a fajta változatosságot a kutatások, illetve az alkalmazások egyáltalán nem kezelik. A siket gyermekek nyelvi szocializációja sokrétű mintázatot mutat, amelyben befolyásoló tényezőként jelen van a gyermek és a szülők hallásállapota, nyelvismerete és annak foka, a tágabb környezet nyelvhasználati mintázata, a gyermek hallásállapotával kapcsolatos családi attitűdök, a jelnyelvhez kapcsolódó és annak a hangzó nyelvvel összefüggésben jelentkező metanyelvi ismeretek, esetleg vélekedések. A siket szülők siket gyermekei születésüktől kezdve hozzáférnek egy természetes nyelvhez. Ebben a helyzetben a nyelvelsajátításuk tipikusnak tekinthető. A probléma az, hogy a gyermekeknek mindössze 5–10%-a tartozik ebbe a csoportba (vö. Bartha–Hattyár–Szabó 2006; Hattyár 2008; Bokor 2019).

Minden gyermeknek alapvető joga van a nyelvhez való teljes körű hozzáféréshez. Ezért minden hallássérültként diagnosztizált csecsemő és kisgyermek számára biztosítani kell a vizuális nyelvi inputot, tekintet nélkül arra, hogy a későbbiekben a szülők milyen technikai segédeszközök igénybevétele mellett döntenek.



3. ábra. Célcsoportok

A halló gyermekekhez hasonlóan, a siket gyermekeknek is a nyelvhez való korai hozzáférhetőség biztosítja a nyelvi rendszer, a kognitív képességek megfelelő ütemű és megfelelő időben történő kiépülését, az egészséges érzelmi és társas fejlődést. A halló gyermekeknél e folyamat alapja a hangzó nyelvi input és az interakciókban gazdag hangzó nyelvi környezet. Ezzel szemben a siket gyermekek születésüktől fogva teljeskörűen és legtermészetesebb módon a vizuális nyelvekhez férnek hozzá.

A siket szülők gyermekeként születéstől fogva természetes jelnyelvi környezetben szocializálódó gyermekek fejlődési mérföldkövei a halló gyermekekéhez hasonlóak (Newport–Meier 1985). A többségében halló családba születő siket gyermekek környezete a számukra korlátozottan vagy egyáltalán nem elérhető hangzó nyelvet támogatja. A hozzáférhető nyelvi ingerek hiánya megkésettiséget eredményez, mely minden kognitív terület fejlődésére negatív hatással van. Mivel a jelenleg hatályos hazai jogszabályok nem veszik figyelembe ezt a tényt, a hallássérült gyermekek számára a diagnózis felállításától kezdve csupán hangzó nyelven történő fejlesztésre, „korai intervencióra” van lehetőség, melynek célja a gyermekek rehabilitációjának megkezdése. Ez azt jelenti, hogy a mai rendszer kizárólag a hangzó nyelv és a beszédtanítás alapjainak kiépítésére, valamint a hallásnevelés folyamataira fókuszál.

A kutatások ugyanakkor azt mutatják, hogy a végrehajtó funkciók egészséges működéséhez nem szükséges a hallás, így siket gyermekek esetében az e területen mutatkozó nehézségek elsősorban nem a hallási tapasztalat, hanem a nyelvtudás hiányából származnak. Ez azt erősíti, hogy függetlenül a modalitástól a végrehajtó funkciók egészséges kiépüléséhez nyelvre (jelnyelvre vagy hangzó nyelvre) van szükség.

Szükséges tehát a közvetlen célcsoport fogalmának kiterjesztése is a prelingvális siket gyermekek, a cochleáris implantátummal (CI) rendelkező gyermekek, a siket szülők által nevelt halló (K/CODA) gyermekek teljes körére. (A siket közösség tagjainak két- és többnyelvűségét meghatározó tényezők részletes áttekintésére lásd: Bartha–Holecz–Romanek 2016: 354–55, 1. táblázat). A siket és halló gyermekeket ma nemzetközi viszonylatban leghatékonyabban együttnevelő inklúziós programtípus – mint egyik lehetséges bevezetendő kétutas bilingvális modell – alapján elsődleges célcsoportnak minősülnek az ilyen osztályokban siketekkel együtt tanuló halló gyermekek is, akik a jelnyelvet második nyelvként tanulják. Tágabb, ám megkerülhetetlen célcsoportnak számítanak a siket gyermekek halló szülei, családtagjai, valamint mindazok a siket és halló felnőttek, akik e gyermekek nevelésében, oktatásában, fejlesztésében bármilyen időszakban és szerepben részt vesznek. Kiemelten is közülük a gyermekeket nevelő, oktató, fejlesztő pedagógusok, mentorok, gondozók, asszisztensek, oktatási szaktolmácsok, nem oktatási szerepkörben

dolgozó pedagógiai intézményi alkalmazottak. Közvetett célcsoportnak minősül a jelnyelvet ugyancsak második nyelvként (L2-ként) elsajátítani kívánó, bármilyen korosztályhoz tartozó halló nyelvtanulók egyre bővülő köre (vö. 3. ábra).

4. Kutatási bizonyítékok és néhány alapvetés a szótári munkálatokhoz

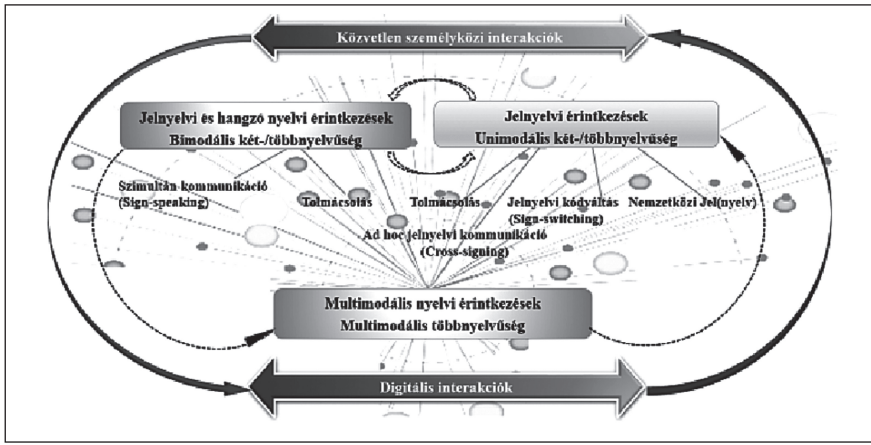
A szótár koncepcionális tervezésekor messzemenően támaszkodtunk a nemzetközi kutatások eredményeire. Emellett meghatározóak voltak a Többnyelvűségi Kutatóközpontban egyéni és projektmunkában folyó szociolingvisztikai, többnyelvűségi, jelnyelvészeti, valamint edukációs nyelvészeti vizsgálatok. Kiindulásnak tekintettük a sokszínűség és a változatosság kérdését, valamint a multimodális szemiotikai repertoárokra, a bimodális két-/többnyelvűségre, a jelek komplex nyelvi gyakorlataira, a változatos szocializációs és tanulási utakra vonatkozó ismereteket.

A halló és a siket nyelvhasználókra egyaránt igaz, hogy különböző módokat, modalitásokat, nyelvi és interakcionális eszközöket mozgósítanak a kommunikáció során. A jelek gyakran egyszerre hoznak létre jeleket és olyan szájképeket, melyek részben vagy egészben beszélt nyelvi szavakból származnak, vagyis a „jelnyelvek és a beszélt nyelvek közötti határok elmosódottá válnak jelnyelvi kontextusban; például azokban a gyakorlatokban, melyek számos modalitásból és nyelvből merítenek *egyidejűleg*” (Kusters et al. 2017: 6).

Ha megfigyeljük a siketek mindennapjaiban megjelenő kommunikációs elrendezéseket, azt találjuk, hogy az alábbiak természetes nyelvhasználati gyakorlatoknak számítanak (Meulder et al. 2019: 1):

- Ha különböző országokból származó siketek egy nemzetközi konferencián találkoznak, különböző jelnyelvekből, ujjabécékből származó elemeket vegyítve kommunikálnak.
- Egy siket és halló tagokból álló család az ebédlőasztalnál szájképpel, csendes vagy hangzó artikulációval, jellel, hanggal kommunikál.
- A piacon a siket vásárló és a halló eladó között egy sor kommunikációs eszköz és modalitás kombinációja megjelenhet: leírva, az árut megérintve, felemelve, gesztusokat, jeleket, hangzó beszédet használva.
- Egy nem folyékonyan jelelő halló tanár ugyan a siket gyermekekkel is a hangzó nyelvet használja az osztályteremben, ám bizonyos szavak kiejtését jellel is támogatja.

- A fizikai és virtuális modalitások, nyelvváltozatok, stílusok mint szemiotikai források egymásba fonódó vagy egyidejű mozgósítása tehát a jelentés-konstruálás során az osztálytermi szituációkon kívül is természetes módja a kommunikációnak (Jewitt 2008; Bagga-Gupta 2017; 4. ábra).



4. ábra. Prototipikus többnyelvű, multimodális jelnyelvi érintkezések
(forrás: Bartha et al. 2016: 356)

A természetes jelnyelvek mellett a mesterséges manuális rendszerek is a mindennapos kommunikáció részét képezik. Egyik ilyen manuálisan kódolt rendszer a *jelelt magyar*, amely együtt alkalmazza a jelnyelv lexikai elemeit a magyarból átvett nyelvtani eszközökkel, például toldalékokkal, névelőkkel (Rác 2010). Ez a stratégia a magyar nyelv szórendjét követi, tehát nem él a jelnyelv térbeli és nonmanuális nyelvtani eszközeivel, miközben folyamatos magyar artikuláció kíséri. A *jellel kísért (jelesített) magyar* használatakor a mondatalkotás szintén a magyar nyelv szabályait követi, itt azonban a jelelő csak a tartalmas szavakat jeleli, a nyelvtani elemeket nem. A szájmozgásnak itt is nagy szerep jut.

A szociolingvisztikai vizsgálatokban a siketek a fenti helyzetekre vonatkozóan elfogadóbbak e kódok használatát illetően, ám saját és siket kommunikációs partnereik jelelési gyakorlatával kapcsolatban nem ritkán erősen purista nézeteket képviselnek. Olykor össze is mossák a *jelelt* és a *jelesített magyar* fogalmait, negatívan szembeállítva e mesterséges manuális rendszereket a „valódi siketes jeleléssel” (Bartha et al. 2016: 363). A nemzetközi és az újabb hazai korpuszok elemzésére

épülő vizsgálatok azonban azt mutatják, hogy a siketek maguk is gyakran alkalmazzák ezt a stratégiát hallókkal szemben, de interakciós helyzetektől és tényezőktől függően egymás között is. Ezeket saját interakcióikban igen változatos módon és szerepben használják, ami „nemcsak a számukra hozzáférhető nyelvek és nyelvi elemek készletétől függ, hanem az adott kommunikációs szituációtól is, melyben a partnerről, annak nyelvhasználatáról, ismereteiről stb. alkotott vélekedések is meghatározóak” (Bartha et al. 2016: 362). A siketek bimodális kétnyelvű, összetett nyelvhasználati gyakorlatával kapcsolatban Rácz Szilárd így fogalmaz: esetükben a kétnyelvűség „főként a vizuális modalitásban szervesen együttműködő heterogén rendszerek dinamikusan változó használatát jelenti, tehát a beszélt, írott, jelet nyelvek változatainak kommunikatív, szociokulturális igénynek megfelelő használatát” (Rácz 2010: 35).

5. Többynyelvűség és multimodalitás a tanulásban – A siket gyermekek mint változatos vizuális tanulók

Rendkívül nagy mennyiségű tudás halmozódott fel az utóbbi másfél évtizedben azzal kapcsolatban, hogy a siket gyermekek ugyanolyan módon tanulnak-e, mint a halló gyermekek, hogy a jelnyelvek és a hangzó nyelvek hogyan befolyásolhatják a megismerés és a kognitív fejlődés különféle aspektusait, és hogy a hallás hiánya hogyan befolyásolja az agyi folyamatokat (magyar nyelvű áttekintésre lásd pl. Varga, Perlusz és Csépe 2017).

Kijelenthetjük, hogy a siket gyermekek is ugyanannyira képesek a tanulásra, mint halló társaik, ha nevelésükre, oktatásukra megfelelően felkészített képzett tanárok tanítják őket. Elsődleges annak figyelembevételre, mint bármely gyermekcsoport esetében, hogy a siket és a halló gyermekek sokfélék, így hallásállapotuk különbözősége mellett is eltérő tudással, háttérrel, tapasztalatokkal és tanulási stratégiákkal rendelkeznek. A siket gyermekeket tanító tanároknak (és a diákoknak is) érteniük kell ezeket a belülről is változatos eltéréseket, és alkalmazkodni kell hozzájuk (vö. Marschark 2011). A siket gyermekek tanulása elsősorban a vizuális információtól függ, ezért különbség van köztük és halló társaik között például a vizuális-térbeli feldolgozást tekintve (Marschark 2000), gyorsabbak a vizuális figyelem két hely közötti megváltoztatását illetően (Parasnis–Samar 1985). Emellett képesek érzékelni a periférián történő mozgást, különösen akkor, ha az nyelvi szempontból releváns (Swisher 1993). Jobb eredményeket mutatnak a komplex vizuális jelek percepciójában és memorizálásában is (Bettger et al. 1997). Több kutatás kimutatta, hogy a

siketek és a hallók hasonlóan teljesítenek olyan vizuális-térbeli feldolgozási feladatokban, amelyek szabad felidézésem keresztül mérik különböző képek és tárgyak memorizálását.

A siket tanulók egyéni igényeihez igazított vizuális tanulási segédeszközöket régóta megfelelőnek tartják. Ma pedig már a jobbára online is elérhető multimédiás tartalmakat hang-kép-szöveg, kép-hangzó videó-felirat lehetőségeivel, ritkább esetben jelnyelvi videóval, azokat pedig még ritkábban felirattal is ellátják (lásd például Yoon–Choi 2011). Noha a hangzó nyelv írott szöveggel vagy feliratokkal való támogatása növeli a tanulás eredményességét, fontos kiemelni, hogy a tanulók változatosságából adódóan ezek hatékonysága gyermekenként is eltérő lehet. A siketek többsége, akik intézményesen az auditív-verbális fejlesztés elsődlegességére épülő oktatási programokban szocializálódnak, korlátozott olvasási, szövegtérítési készségekkel rendelkeznek. Fontos figyelembe venni azt is, hogy sok siket gyermek – ha a tanórákon nem is teheti – első nyelvként a jelnyelvet használja, így a hangzó nyelven folyó oktatás vagy a feliratozott hangos tananyagok nem adnak számára érdemi támogatást. A siket gyermekekhez kapcsolódó kutatási eredmények – a digitális technológiák széles körű elterjedését és a multimodális tanulási környezet szerepéről szóló megannyi vizsgálatot megelőzően is – azt mutatták, hogy a jelnyelvi videó elérhetősége rendkívül pozitívan hat a tanulásra. A jelnyelvi videó és felirat együttese nagyobb mennyiségű verbális információ átvitelét teszi lehetővé. Fontos hangsúlyozni, hogy a relatív hatékonyság függ a siket tanuló jelnyelvi kompetenciájától, olvasási készségétől, bimodális kétnyelvűségének mértékétől is. A multimodális tartalmakba ágyazott feliratok milyensége, pontossága és hozzáférhetősége önmagában is befolyásolja az információ átadását, ami azt is jelenti, hogy a külső hanghatásokat és effekteket is feliratozni kell (Camp–Stark 2004).

Az osztálytermi környezetben különböző országokban megfigyelt (pl. USA: Humphries–MacDougall 1999) úgynevezett *láncolás* (chaining) olyan összetett, ismétlésre és összekapcsolásra építő stratégiákra utal, amelyeket az oktatók a tanítási folyamatban régóta alkalmaznak. A nyelvi és modalitásbeli elemek összekapcsolása vagy a jelelés, a gesztushasználat, a beszéd, a csendes artikuláció, az írás akár papírra, a levegőbe, a kézen vagy a karon, a gépelés egy mobiltelefonon, kalkulátoron vagy számítógépen, ujjbetűzés különböző nevekkkel jelölt nyelveken, rámutatás egy szövegre, egy jelre egy prezentációs dián – bár ezek előfordulása vagy a közöttük lévő gyors váltások helyzetenként eltérőek, sikeresek vagy sikertelenek lehetnek – összességében jó példák a transzlingválásra (Kusters 2017; Kusters et al. 2017).

Bagga-Gupta (2017) a siket gyermekek oktatásának empirikus elemzése alapján a láncolás két fő típusát, a *tevékenységláncolást* (event-chaining) és a *helyi láncolást* (local-chaining) különíti el. Előbbi arra utal, hogy a különféle osztálytermi tevékenységek megvalósulhatnak jelnyelven, hangzó/írott nyelven vagy ezek szoros együttműködése eredményeként. Így például, ha egy jelnyelvi diskurzusra építő tevékenységet egy írott (beszélt) nyelvre épülő követ, amelyek szekvenciálisan épülnek egymásra. A helyi láncolás sokkal inkább mikrokommunikációs szinten valósul meg: egy jelnyelvi jel kivitelezése – a hangzó nyelvi szó ujjbetűzése – jelnyelvi jel kivitelezése – hangzó nyelvi szó táblára írása vagy rámutatás a már felírt szóra – jelnyelvi jel kivitelezése stb.

A tanítás során alkalmazott jelnyelvhasználatnak számos előnye van. A jelelés mellett azonban további vizuális stratégiákat is kell alkalmaznunk annak érdekében, hogy segítsük a diákokat a fontos információkra való fókuszálásban, áttekintést adjunk arról, hogyan függenek össze a fogalmak, és integrálódhasson az új tudás a már meglévővel (Luckner et al. 2011). Erre számos technikát, többek között hierarchikus, konceptuális, szekvenciális vagy ciklikus mintákat is használhatunk.

A korábbi kutatási eredményeket összegezve tehát kiemelkedően fontos, hogy:

- a siketek eltérő tudással, háttérrel, tapasztalatokkal és tanulási stratégiákkal rendelkeznek,
- ne abból induljunk ki, hogy ami automatizmus vagy egyértelmű a hallók számára, az a siketek számára is az lesz,
- a jelelő siketek eltérő memóriakapacitásokkal rendelkeznek, ezért célszerű a vizuális tanulásra helyezni a hangsúlyt,
- a hatékony tanulás feltétele a szemiotikai erőforrások széles körének bevonása,
- a minőségileg magas szinten kivitelezett anyagokat felirattal és jelnyelvi videóval is el kell látni (minden információnak meg kell jelennie pontos és hozzáférhető módon).

A nemzetközi kutatások fényében, a kritikai szociolingvisztikán túl, bevonva az idegtudomány, a kognitív pszichológia és a tanulástudomány eredményeit, valamint az ezekre reflektáló gyökeresen átalakuló módszertani (egyebek között, ám nem kizárólag a transzlingváló pedagógiai) megközelítéseket is, a hazai köznevelési rendszerben is jelentősen át kellene értékelni a nyelvek „tisztá” különtartásának elméletét és hagyományos gyakorlatát, a pedagógusok e hagyományokra erősen építő beállítódását. Jelnyelvi (és sok más marginalizált helyzetben lévő kisebbségi)

közösségek kontextusában azonban e látszólag módszertani, a tanulás hatékony támogatásáról szóló kérdések a hatalom, elnyomás, igazságosság viszonyrendszerében a siket episztemológiai megközelítések felől szemlélve különösen nagy körültekintést igényelnek (lásd: Meulder et al. 2019).

6. A szótárfejlesztés célja és folyamata

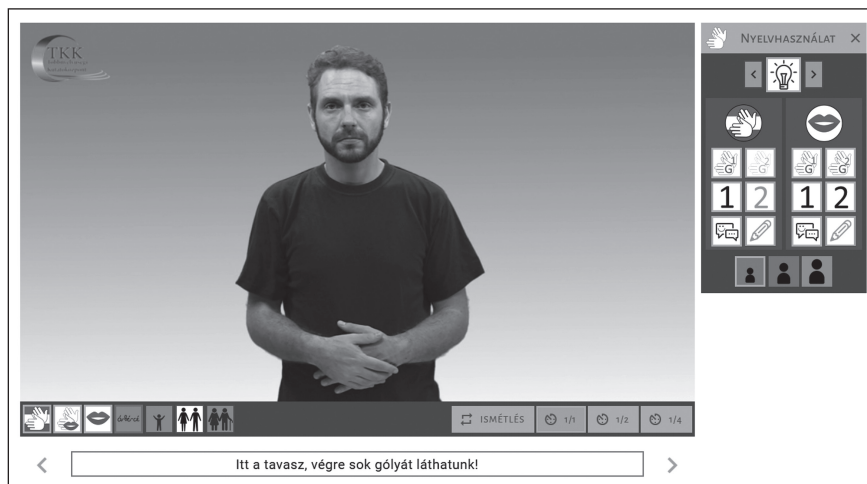
A nyelvi hálózatok kiépülését és gazdagodását támogató értelmező szótárunk három életkori és tudásszint szerint (kisgyermek, diákok, felnőttek) formálódik. Olyan tanulói szótár, amely elsőként vesz figyelembe szociolingvisztikai és többnyelvűségi szempontokat. Az eredmény: olyan kétnyelvű (magyar jelnyelv – magyar nyelv), multimodális, tanulói jel-szó tár és enciklopédia, amely a változatos bemeneti kompetenciákkal rendelkező, vizuális vagy auditív orientált siket, CODA, CI-s, halló tanulók csoportjainak egyaránt támogatást ad mind a magyar jelnyelv – és mivel alapvető igény és elvárás a második nyelvhez való kiegyenlített hozzáférés is –, mind a magyar nyelv hangzó és/vagy írott változatának elsajátításához, a metanyelvi tudatosság erősítéséhez.

A szótár egészének, így a már tesztelésben lévő gyermekszótári modulnak a tervezésében külön is igyekeztünk tekintettel lenni a nemzetközi jelnyelvi szakirodalom által leírt fejlődési mérföldkövekre. Kiemelten tekintettünk a gyermekek változatos szociokulturális, szocializációs háttéréből adódó eltérő bemeneti kompetenciáira és igényeire azon nyelvi, kognitív és társadalmi tényezők alapján, amelyek nyelvi fejlődésüket együttesen befolyásolják.

A jelek szótári státuszának meghatározására, az írott forma, illetve a vizuális anyag, a képi stimulus hatásának vizsgálatához, valamint a lexikalitás, a szájmozgás (*mouthing*) stb., több olyan előtesztelést végeztünk, amelyek a forma és jelentés egyiségének kontinuumán megjelenő fokozati eltérésekkel a *multimodális*, többnyelvű repertoár tényleges működését mutatják. Ezek a kutatási eredmények alapvetően járulnak hozzá az empirikus nyelvhasználati adatok és a leíró nyelvelméleti keretek szorosabb összefüggéseinek újragondolásához. A gyakorlatban pedig további kutatásfejlesztési lépések megfogalmazásához vezetnek, amelyek a változatos háttérű tanulók L1, L2, Lx nyelvsajátítását egy olyan multimodális szótár és tanulófelület segítségével támogathatják, ahol a jelcikk és szócikk felépítése és átjárhatósága elképzelhetetlen lenne e kérdések megválaszolása nélkül.

Abból indultunk ki, hogy a kommunikációs és ismeretszerzési rutinná váló digitális, multimodális interakciós tevékenységek túlsúlya következtében szükség van a nyelvhasználatot komplex módon értelmező, a modalitásokat, valamint a gesztusok, mimika stb. jelentésképző szerepét is magába foglaló szemiotikai repertoár funkcióinak tudatosítására és fejlesztésére.

Segítendő az írás és olvasás elsajátítását, magas jelnyelvi kompetenciával és meta-nyelvi tudatossággal, valamint jelentős jelnyelvoktatási tapasztalattal rendelkező siket munkatársak által kiterjesztett magyar ujjbécé született meg. A lexikális jelek, a példamondatok és jelentések ugyancsak az általuk megvalósított természetes jelnyelvi változat. Mindezeket túl a multimodalitásban (álló- és mozgókép, jel, hang, írott szöveg) rejlő lehetőségeket kihasználva elérhető a példamondatok jelelt magyar változata, a hangzó nyelvi szótári alak és annak szótagolt változata, továbbá kollokációk és frazémák mindkét nyelv oldaláról, ami más tanulási nehézségekkel küzdő csoportok számára is segítséget nyújthat (5. ábra).



5. ábra. A Multilinguanet *gólya* címszavának mondatban való megjelenése

Célunk olyan, nemzetközi viszonylatban is innovatívnak számító, a siket/hallássérült gyermekek változatos szociokulturális háttérét komplex módon figyelembe vevő keretrendszer kialakítása, amely hosszú távon magyar jelnyelvi és hangzó magyar nyelvi oldalról egyaránt tükrözi a nyelvi fejlődés különféle útjait, a jelnyelvhasználat életkori, nemi, stilisztikai változatosságát. Külföldön is igen kevés még az arra vonatkozó, szülőket és pedagógusokat támogató kutatás, hogy otthoni, illetve osztálytermi

közösségben milyen stratégiák segíthetik leginkább azokat a gyermekeket, akik tipikusan fejlődő kortársaikhoz képest bármilyen okból lemaradást mutatnak. A gyakori ismételtetés, a lassabb ütemű kivitelezés választhatósága, a multimodális megközelítés és az ehhez kötődő játékos gyakorlás azonban olyan lehetőségeket kínálnak, amelyek e gyermekek esetében is egyértelműen támogatják a tanulást.

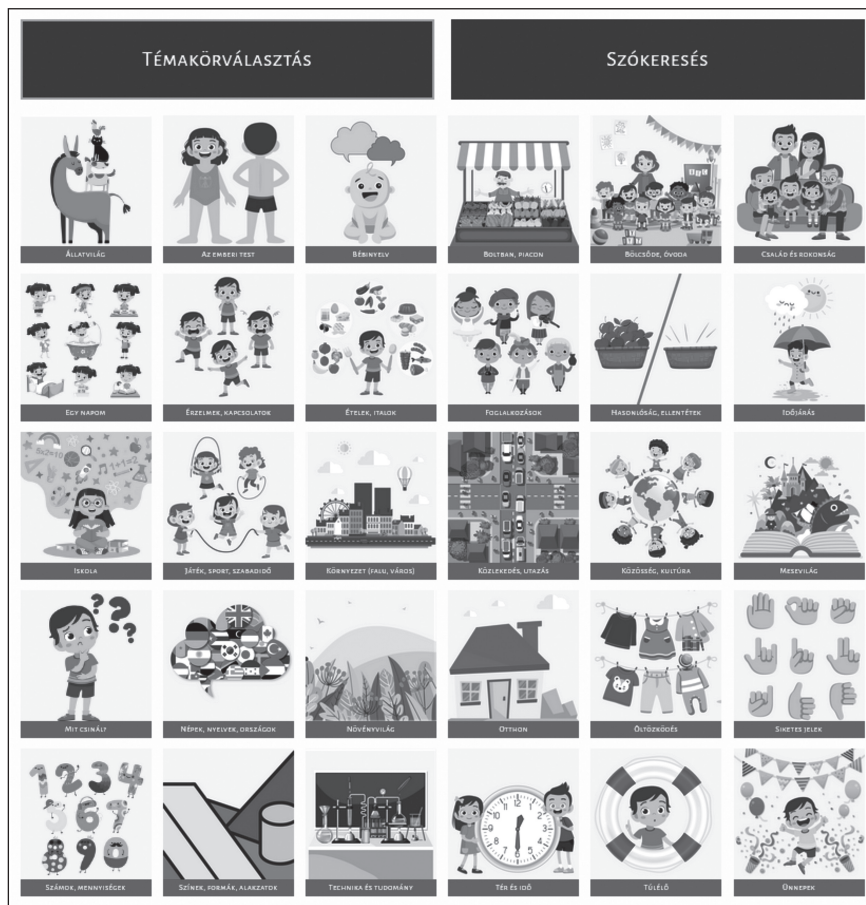
A szótári munkában a siket, CODA, nagyothalló és halló munkatársak változatos köréből multi- és transzdiszciplináris módon – több terület szakembereinek bevonásával (pl. szociolingvisták, nyelvészek, köztük jelnyelvészek, pszichológus, szociológus, jogász, grafikus, IT-szakemberek, gyakorló tanárok) együttműködésével szerveződött szótári és e-learning munkacsoport körültekintő előmunkálatokat végzett.⁵ A tervezési szakaszt követően folyamatosan épül a keretrendszer, bővül a benne lévő jelnyelvi és hangzó nyelvi lexikai és vide adatbázis, amelyet több szakterület képviselői, nyelvészek, oktatási szakemberek, szülők, különösen pedig gyermekek tesztelnek. Jelenleg az elsődlegesen gyermekeknek – mint legfiatalabb, következőképpen a nyelvi támogatottságot leginkább igénylő nyelvhasználóknak – készülő képes szótár kidolgozása folyik.

Az óvodáskortól az előkészítő évfolyamok, illetve a kisiskoláskorú gyermekek tanulását támogató jel-szó tár harminc témakörben 900 szótári címszót tartalmaz fogalmanként jelnyelvi, hangzó nyelvi, jelelt magyar videókkal, jelnyelven és írott magyar nyelven megjelenített definícióval, jelkivitelezési segédlettel, példamondatokkal, fonológiai információkkal (kézforma, kivitelezési hely, mozgás típusa és iránya), a jel típusával, a két nyelvben betöltött grammatikai funkciók feltüntetésével és egyéb nyelvelsajátítást segítő megjegyzésekkel támogatva (6–7. ábra).

7. Daktil, kézformák

Egyetlen jelnyelvi szótár sem létezhet a jel összetevőire és a jelkivitelezésre vonatkozó információk megjelenítése nélkül. A *NyelvEsély* szótári munkacsoportja által fejlesztett szótár és a szótári adatbázisra épülő tanulófelület a kétnyelvűséget és az ezt meghatározó, illetőleg ezen belüli változatosságot helyezve a középpontba, együttesen, egymást támogatva kezeli a jelnyelvi és hangzó nyelvi fejlesztést. A jelkivitelezési panel (vö. 6. ábra) részletes információkat tartalmaz a lexikális jel manuális és nonmanuális összetevőiről.

5 Ezúton is köszönjük a munkacsoport minden siket és halló munkatársának, a tesztelésbe bevont gyermekeknek, szülőknek és pedagógusoknak a közreműködését.



6. ábra. A Multilinguaret képes gyermekszótárának témakörei

A jelfonológiai leírások tudományos kontrollját egy 2019-ben lezárult, a magyar jelnyelv kézforma-állományáról, valamint a lexikon központi részein túl az indexek, bóják, ábrázoló jelek és konstruált cselekvések fonémakategóriák mentén való feltárását elvégző doktori kutatás változatosság mentén kialakított mintájának elemzése és empirikus bizonyítékai adják (Holecz 2019).

A jelkivitelezés összetevőinek megjelenítésén túl a fejlesztés során hangsúlyozottan vetődött fel a magyar ujjábécé (daktil), illetve az ujjbetűzés (valójában (le)betűzés) kérdése is. A szótárban minden szótári jel/címszó daktil változata is látható (8. ábra). Ennek mélyebb oka, hogy a daktil formai és funkcionális összetettségének felismerése óta megdőlt az a vélekedés, miszerint ez nem egyéb, mint a hangzó nyelvi írás (helyesírás, nyomtatás) manuális reprezentációja.

Az ujjbetűzés tehát jóval bonyolultabb és szisztematikusabb módon fonódik össze a nyelvésajátítással és a jelnyelvekkel. Az ujjbetűzés részt vesz számos, részben vagy teljesen lexikalizálódott jel létrejöttében, így a jelnyelvi lexikon bővítésében (Baker 2010: 2).



7. ábra. A Multilinguanet *gólya* címszavának jelkivitelezése

Fontos szerepet játszik a fonológiai tudatosság kiépülésében, az olvasásban, az információátadásban, a halló szülő és siket gyermek közti kommunikációban, a kreativitásban, az adott jelnyelv vagy az aktuális jelelő számára idegen elemek feldolgozásában, nevek, új fogalmak stb. kivitelezésében, egyszersmind pragmatikai jelentések létrehozásában is (Bartha–Holecz–Romanek 2016: 359; Holecz 2019).



8. ábra. A *gólya* daktilozva

A siket családokban nevelkedő gyermekek a szüleikkel és idősebb testvéreikkel kommunikálva igen hamar elkezdik a daktilt használni. Jóval korábban (az első megjelenés kb. 13 hónapos korban, vö. Padden 1991), mint hogy olvasni és írni tudnának, és még az előtt, hogy tudatosulna számukra a (le)betűzés és a nyomtatás közötti összefüggés (Padden – Le Master 1985: 46).

Az elmúlt évtizedekben vizsgálatok sora igazolta, hogy a jelnyelvi folyékonyság (fluencia) pozitív összefüggést mutat a siketek hangzó nyelvi olvasási készségeivel (Padden – Le Master 1985). A vizuális jelfonológiai vizsgálatokat megelőzően számos más keretben született kutatás is rávilágított azokra a kognitív és nyelvközi mechanizmusokra, amelyek lehetővé teszik a vizuális-manuális nyelv hangalapú nyelvre való leképezését. A jelnyelvi fluencia mellett ezek szerint is a (le)betűzési készség (*fingerreading* és *fingerspelling*) magas szintje az, ami a siket kétnyelvűek olvasási képességeivel pozitív összefüggést mutat.

Több évtized olvasástanítási-módszertani kudarcai után egyre inkább úgy tűnik tehát, hogy a (le)betűzés jelentheti a fonológiai kapcsolatot az íráshoz. Ennek értelmében az olvasáselsajátítás megkönnyítésének működő és hatékony útja lehet a daktillhasználat. A vizuális fonológia jelentőségét illetően azt is érdemes kiemelni, hogy az erre építő vizuális szegmentációs tréning eredményeként még az olvasási

nehézségekkel küzdő halló gyermekek is fejlődést mutatnak (Petitto et al. 2016a–b; Holecz és Bartha 2017: 206). Nem véletlen az sem, hogy azokban az országokban, ahol nemzeti curriculumok és irányelvek készültek a siket gyermekek adott jelnyelveken történő (magas szintű kétnyelvűség elérését célzó) oktatására, a produkciós (*fingerspelling*) és a perpciósi (*fingerreading*) (le)betűzési készségek fejlesztése az óvodától a 12. évfolyam végéig integráns része a tanterveknek.

8. Zárszóként

A különböző szocializációs utakat járó (vagy abba kényszerített) gyermekeknek a tanuláshoz és a tudásépítéshez való hozzáférést a belülről is változatos szociokulturális és vizuális sajátosságaikhoz kell igazítani. Ehhez kell megfelelő nyelvi-társas környezetet és tanulási támogatást biztosítani, figyelembe véve a gyermek kiaknázható forrásait, a bimodális kétnyelvű nyelvelsajátítás nyelvi, kognitív, társas stb. előnyeit. A vizuálisan orientált, egymástól igen eltérő hallásállapotú kisgyermekek számára születésük pillanatától kezdve elérhetővé kell tenni elsőként azon a nyelven azt az érzelemgazdag környezetet, amelyhez legtermészetesebben és a legteljesebben férnek hozzá.

A születés utáni időszak döntései és lépései (az elhibázottak is) hosszú távú következményekkel járnak a gyermek életére, iskolai, majd pedig későbbi munkaerőpiaci és társadalmi esélyeire, sikereire vagy sikertelenségeire. A siket gyermekek különösen veszélyeztetett helyzetben vannak, ha a születéstől fogva a legkorábbi időben nem indulhat el jelnyelvi (vagy kétnyelvű) nevelésük. Mindez nyelvi, kognitív, érzelmi, szociális fejlődésükben később már aligha behozható lemaradást eredményezhet. E gyermekjog biztosítása – átgondolt, holisztikus és gyermekközpontú keretben – a családok, az oktatáspolitikai, a szakemberek és a támogató siket közösség közös felelőssége.

Kutatócsoportunk elméleti, módszertani, helyzetfeltáró kritikai kutatásai, valamint fejlesztői tevékenységei igazolják, hogy e kihívások hatékony megoldásához vezető utat csak átfogóan, a gyermekek társas, érzelmi, kognitív, nyelvi és metanyelvi fejlődésére holisztikusan tekintve, az ezekre vonatkozó tudományos eredményeket közös keretben integrálva, ugyanakkor a helyileg értelmeződő szociokulturális változatosság kontextusaira mindenkor érzékenyen célszerű megközelíteni. Szótárfejlesztői tevékenységünkben is e megközelítés biztosíthatja és biztosítja a természetes átjárást a látszólag igen eltérő fejlődési, nyelvi, tanulási utakat járó és más-más problémákkal küzdő marginalizált gyermekcsoportok (pl. siketek, cigányok, más nyelvű vagy nem sztenderd nyelvi háttérű gyermekek) között.

Felhasznált irodalom

- Bagga-Gupta, Sangeeta 2017. Going beyond oral-written-signed-irl-virtual divides. Theorizing languaging from *mind-as-action* perspectives. *Writing & Pedagogy* 9: 49–75.
- Baker, Sharon 2010. The Importance of Fingerspelling for Reading. *Research Brief* No. 1. Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. (2010, July). Washington, DC.
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes – Holecz Margit 2018. Kölcsönös bevonódás, korpuszalapúság, multidiszciplinaritás a JelEsély és Nyelvesély projektben: Az oktatási nyelvi tervezés egy lehetséges szociolingvisztikai modellje. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések: Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter Nonprofit Kft. – MSZT. Budapest. 373–399.
- Bartha Csilla – Hattyár Helga – Bokor Julianna 2018. Siket gyermekek jelnyelvi teljesítményének értékelése. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések: Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter Nonprofit Kft. – MSZT. Budapest. 419–434.
- Bartha Csilla – Hattyár Helga – Szabó Helga Mária 2006. A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 852–906.
- Bartha Csilla – Holecz Margit – Romanek Péter Zalán 2016. Bimodális kétnyelvűség, nyelvi-szociokulturális változatosság és hozzáférés: A JelEsély modell eredményei és távlatai. In: Bartha Csilla (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 28. *A többnyelvűség dimenziói: terek, kontextusok, kutatási távlatok*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 337–370.
- Bartha Csilla – Holecz Margit 2018. Jelnyelvi korpuszok a grammatikaoktatásban. In: Dombi Judit – Farkas Judit – Gúti Erika (szerk.): *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok*. SZAK Kiadó. Bicske. 109–122.
- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bartha Csilla 2004. Siket közösség, kétnyelvűség és a siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei. In: Ladányi Mária – Dér Csilla – Hattyár Helga (szerk.): „... még onnét is eljutni túlra...” *Nyelvészeti és irodalmi tanulmányok Horváth Katalin tiszteletére*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 313–332.

- Bettger, Jeffrey G. – Emmorey, Karen – McCullough, Stephen H. – Bellugi, Ursula 1997. Enhanced facial discrimination: Effects of experience with American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2. 223–233.
- Bokor Julianna – Bartha Csilla – Hattýár Helga 2018. Két módszer között – egy empirikus vizsgálat szurdopedagógusok körében. *Anyanyelv-pedagógia*. 11/2. <http://www.anyanyelv-pedagógia.hu/cikkek.php?id=729> (2019. 01. 10.)
- Bokor Julianna 2019. *A magyarországi siket gyermekek oktatásának kérdései. A nyelvi teljesítmény értékelése bimodális kétnyelvűségben*. Doktori disszertáció. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. Budapest.
- Camp, Cindy – Stark, Bill 2004. Captions! Captions! Everywhere? Presented at the PEPNet 2004 Conference, *Planning for Success: Initiatives for Positive Outcomes*, 22/04/2004. http://www.jsu.edu/dss/docs/PowerPoints/Captions__Captions__Everywhere__2__4__2_.ppt (2016. 04. 23.)
- Hámori Ágnes 2019. A metanyelvi és metapragmatikai tudatosság jelzései óvodás-korban: 6 éves gyermekek társalgásainak metapragmatikai elemzése. In: Bóna Judit – Horváth Viktória (szerk.): *Az anyanyelv fejlődése 3 éves kor után*. Eötvös Kiadó. Budapest. 17–38.
- Hattýár Helga 2008. *A magyarországi siketek nyelvelsajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Budapest.
- Holecz Margit – Bartha Csilla 2017. Vizuális fonológia: Jelnyelvek fonológiája és a vizuális annotáció támogatása. *Beszédkutatás* 25: 205–221.
- Holecz Margit 2019. *Vizuális fonológia bimodális kétnyelvűségben – Nyelvi gyakorlatok, változatosság és az oktatásban való alkalmazás lehetőségei*. Doktori disszertáció. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. Budapest.
- Humphries, Tom – Kushalnagar, Poorna – Mathur, Gaurav – Napoli, Donna Jo – Padden, Carol – Rathmann, Christian – Smith, Scott R. 2012a. Cochlear Implants and the Right to Language: Ethical Considerations, the Ideal Situation, and Practical Measures Toward Reaching the Ideal. In: Umat, C. (ed.), *Cochlear Implant Research Updates*. InTech. <https://doi.org/10.5772/35558>
- Humphries, Tom – Kushalnagar, Poorna – Mathur, Gaurav – Napoli, Donna Jo – Padden, Carol – Rathmann, Christian – Smith, Scott R. 2012b. Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal* 9–16.

- Humphries, Tom – Kushalnagar, Poorna – Mathur, Gaurav – Napoli, Donna Jo – Padden, Carol – Rathmann, Christian – Smith, Scott R. 2016. Avoiding Linguistic Neglect of Deaf Children. *Social Service Review* 90/4: 589–619.
- Humphries, Tom – MacDougall, Francine 1999. Chaining and other links: Making connections between American Sign Language and English in two types of school settings. *Visual Anthropology Review* 15: 84–94.
- Jewitt, Carey 2008. Multimodal discourses across the Curriculum. In: M. Martin-Jones, M. – de Mejia, A. M. – Hornberger, N. H. (eds.): *Encyclopedia of Language and Education. Discourse and Education*. 2nd Edition, Volume 3: 357–367.
- Kusters, Annelies – Spotti, Maximiliano M. – Swanwick, Ruth R. – Tapio, Elina E. 2017. Beyond Languages, Beyond Modalities: Transforming the Study of Semiotic Repertoires. *International Journal of Multilingualism* 14/3: 219–232.
- Kusters, Annelies 2017. Special Issue: Deaf and Hearing Signers' Multimodal and Translingual Practices. *Applied Linguistics Review*. doi:10.1515/applirev-2017-0086.
- Luckner, John – Bowen, Sandra – Carter, Kathy 2011. Visual Teaching Strategies for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Teaching Exceptional Children* 33/3: 38–44.
- Marschark, Marc 2000. Looking beyond the obvious: Assessing and understanding deaf learners. International Conference Action Communication Formation Pour la Surdite, Paris. http://www.acfos.org/publication/ourarticles/pdf/acfos3/intro_marschark.pdf (2016. 04. 23.)
- Marschark, Marc 2011. How Deaf Children Learn. Invited presentation at CSLDS, Hong Kong. http://www.inf.unibz.it/~gennari/projects/terence/marcmarschark/WFD_Regional_Secretariat_11-12.pdf (2016. 04. 23.)
- de Meulder, Maartje – Kusters, Annelies – Moriarty, Erin – Murray, Joseph 2019. Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1592181>
- Napoli, Donna Jo – Mellon, Nancy K. – Niparko, John K. – Rathmann, Christian – Mathur, Gaurav – Humphries, Tom 2015. Should all deaf children learn sign language? *Pediatrics* 136/1: 170–176.
- Newport, E. L. – Meier, R. P. 1985. The acquisition of American Sign Language. In: Slobin, D. I. (ed.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (Vol. 2). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 881–938.

- Padden, Carol 1991. The acquisition of fingerspelling by deaf children. In: Siple, P. – Fischer, S. (eds.): *Theoretical issues in sign language research. Psychology* (Vol. 2). University of Chicago Press, Chicago. 193–210.
- Padden, Carol A. – Le Master, Barbara 1985. An Alphabet on Hand: The Acquisition of Fingerspelling in Deaf Children. *Sign Language Studies* 47: 161–172.
- Parasnis, Ila – Samar, Vincent J. – Bettger, Jeffrey G. – Sathe, Kamala 1996. Does deafness lead to enhancement of visual spatial cognition in children? Negative evidence from deaf nonsigners. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 1: 145–152.
- Petitto, Laura Ann – Langdon, Clifton – Stone, Adam – Andriola, Diana – Kartheiser, Geo – Cochran, Casey 2016a. Visual sign phonology: Insights into human reading and language from a natural soundless phonology. *WIREs Cognitive Science*. doi: 10.1002/wcs.1404.
- Petitto, Laura Ann – Langdon, Clifton – Stone, Adam – Cochran, Casey. 2016b. Visual sign phonology: Insights into human reading and language from a natural soundless phonology. *Cognitive Science* 7/6: 366–381.
- Rác Szilárd 2010. A szájképek szerepe jelnyelvi kontaktusokban és változatokban. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 10/1–2: 33–48.
- Swisher, M. Virginia 1993. Perceptual and cognitive aspects of recognition of signs in peripheral vision. In: Marschark, Marc – Clark, M. Diane (eds.): *Psychological perspectives on deafness*. LEA, Hillsdale. 209–228.
- Varga Vera – Perlusz Andrea – Csépe Valéria 2017. A hangzó nyelv és a jelnyelv univerzális és specifikus jegyeinek empirikus feltárása a hazai és nemzetközi kutatások tükrében. *Általános nyelvészeti tanulmányok* 29. Akadémiai Kiadó. Budapest. 183–215.
- Yoon, Joong-O – Choi, Heaeun 2011. The effects of captions on deaf students' contents comprehension, cognitive load and motivation in online learning. *American Annals of the Deaf*. 156/3: 283–289.
- (1) SINOSZ: 194 képviselői IGEN a Jelnyelvre! <https://sinosz.hu/194-kepviselo-i-igen-jelnyelvre-gyozott-osszetartozas-kozos-nevezoje/>

Abstract

Bilingual knowledge building

Online multimodal dictionary development within the Language-E-Chance project

Established in the framework of the Methodological Research Program of the Hungarian Academy of Sciences, the Language-E-Chance Educational Research Group (deaf and hearing colleagues with different areas of expertise) conducted research and elaborated teaching materials that address communication, technological and societal challenges of the 21st century, implemented in the framework of the project Language-E-Chance: Development of language conscious school, bilingual deaf education and innovative methods and tools of knowledge exploitable by language (2016–2021). Development of a three age- and competence-level learners' dictionary is a significant milestone of the project. It is the first bilingual Hungarian Sign Language – Hungarian Language, multimodal, online students' dictionary and encyclopedia that actively incorporates theoretical principles, recent results of critical sociolinguistics, sign linguistics, and multilingual-multimodal approaches of (sign)language development and learning. The present paper provides an overview of the conceptual base and main outcomes of the children's dictionary module focussing on the diversity of the visually oriented bilingual learners and their different resources, the complexity of the semiotic repertoire including different modes and modalities, languages, signs, fingerspelling, voice, writing, facial expressions, and so on. The dictionary will provide evidence based support for deaf, implanted, K/CODA children with diverse sociocultural and linguistic background, their parents and teachers.



Kádár Edit¹

ANYANYELVI NEVELÉS KÉTNYELVŰSÉGET KÍVÁNÓ HELYZETBEN EGY TANANYAGFEJLESZTÉSI KÍSÉRLETRŐL

Egy romániai tananyagfejlesztési kísérlet kapcsán a cikk arra ad példákat, hogy egy kétnyelvűséget kívánó helyzet milyen lehetőségeket kínál az anyanyelvi nevelés számára. A nyelvhasználat kulturális-pragmatikai dimenzióján túl, valamint a nyelvek közötti kontaktus által indukált jelenségek természetének tematizálása mellett elsősorban arra helyezi a hangsúlyt, hogy a kontrasztív szemlélet hogyan segíthet abban, hogy a gyerekekben általánosan érvényes fogalmak alakulhassanak ki a nyelvről azáltal, hogy az anyanyelv rendszerét nem önmagában, hanem mint a lehetséges emberi nyelvek egyik partikuláris változatát ismerik meg.

Romániában 2013-tól indult el (felmenő rendszerben) a közoktatás keret- és tantárgyi tanterveinek az újragondolási folyamata, és ezt követően nyílt lehetőség új tankönyvek írására, amelyek sok éves tankönyvhiányt pótolnak, vagy akár húsz éve forgalomban levő tankönyveket váltottak fel. A magyar nyelv és irodalom tantárgy új tanterveiben² az ismeret- és tananyagközpontú oktatás tervezési-tanítási gyakorlatát a tanulók kompetenciáinak a fejlődését a középpontba állító szemlélet váltja fel, és ennek rendelődik alá annak az ismeretkészletnek a tanulói tudásba

-
- 1 Babeş-Bolyai Tudományegyetem BTK Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszék, edith.kadar@ubbcluj.ro
 - 2 Az elemi osztályok anyanyelvi tantervei magyar nyelven is elérhetők az Oktatástudományi Intézet honlapján: http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/13_CLM_maghiara_CP_II_OMEN.pdf és http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/12-Limba%20si%20lit%20materna%20maghiara_versiune%20in%20limba%20maghiara.pdf (utolsó hozzáférés: (2020. 01. 30.)). Az V–VIII. osztályos magyar nyelv és irodalom tantervről Bartalis 2017 nyújt átíró elemzést. A IX–XII. osztály számára még nem készült új tanterv, a folyamat a 2021/2022-es tanévben fogja elérni a felső középfokú oktatás első évfolyamát.



épülése is, amely hozzájárul e képességrendszerek alakulásához. Az általános célkitűzést tekintve a szövegértési és szövegalkotási képességek fejlesztését (a minél pontosabb szövegértést, a minél árnyaltabb önkifejezés képességét és a különböző kommunikációs helyzetekhez való hatékony alkalmazkodást) tekintik kiemelt jelentőségűnek. Ezzel összefüggésben nyelvi szempontból egyfajta funkcionális megközelítés jellemzi e tantervek szemléletét, melyben a nyelvi-kommunikációs tapasztalatból való kiindulás és a nyelvérzék fejlesztése kap nagy hangsúlyt mely a tapasztalatok reflektálásába kulminálódva egyaránt facilitálja a nyelvváltozatok és a nyelvi regiszterek felismerését, a magabiztos, készségszintű kódváltást és az idegen nyelvek tanulását.

Ebben a keretben (az akkor már 7 éve az anyanyelvi nevelés megújításán dolgozó) munkacsoportunkkal³ 2017-ben fogtunk hozzá tankönyvfejlesztéshez, melynek nyomán eddig a tankönyvcsalád három kötete látott napvilágot az V. (Bartalis és munkatársai 2017), a VI. (Bartalis és munkatársai 2018) és VII. (Tamás–Bartalis–Kádár 2020) osztály számára. Az integrált magyartanítás jegyében fogant tankönyvek a nyelvi nevelési célokat is a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület fejlesztésének rendelik alá, vagyis gyökeresen szakítanak a metanyelvi terheltségű, egynormájú, előíró, nyelvtancentrikus megközelítéssel, és az explicit nyelvi-nyelvtani ismeretek strukturált rendszerének kontextusfüggetlen átadása helyett a különböző nyelvi források és repertoárok pedagógiai értékét kiaknázva elsősorban a beszélő nyelvi tapasztalatait, a közlési szituációk típusait és követelményeit, a kommunikációs helyzetek nyelvi és egyéb sajátosságait helyezik előtérbe. Ebben a megközelítésben megnő a szóbeliség relatív súlya, és az egynormájú (homogén nyelvet, egy nyelvtant tételező), előíró megközelítést egy leíró, értékítéletet nélkülöző szemlélet váltja fel, amelyben a releváns nyelvi változatokkal kapcsolatos strukturált és irányított tapasztalatszerzés⁴ a diákok életkori sajátosságaihoz van illesztve. Az előzetes tudásra (esetünkben például a gyermek nyelvhasználati tapasztalatára, nyelvérzékére) épülve, sokszor már egyszeri tapasztalás is elegendő olyan közvetkeztetések vagy általánosítások megfogalmazására, amelyek aztán a nyelvi jelenségek vizsgálatával próbára tehetők (cáfolhatók vagy megerősíthetők, esetleg árnyalhatók).

3 Az Anyanyelvi nevelés munkacsoportról és taneszközeiről itt lehet bővebben tájékozódni: <http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/hu/anyanyelvi-neveles-munkacsoport>

4 Vagyis a nyelvtan (és a hozzá tartozó metanyelv) tanítása sem nem kiindulópont, sem nem cél, hanem a szövegértési-szövegalkotási kompetencia részképességeit fejlesztő eszközkészletbe tartozik (anélkül, hogy a leíró nyelvtan rendszere lenne e képességek fejlesztésének rendező elve).

A folyamat során kiemelt cél a szövegek nyelvi megformálására való érzékenység fejlesztése és az egyéni nyelvi repertoár tágítása/diverzifikálása, a funkcionális-szituatív „két/többynyelvűség” kialakítása, amelyhez elengedhetetlen tematizálni partikulárisan a saját nyelvváltozat és az iskola elvárta nyelvváltozat különbségeit és általában a nyelvi variabilitást/változatosságot. A fő feladat ebben az értelemben olyan nyelvi „terepgyakorlatok” megtervezése, amely a (nyelvi) világ felfedezésének keretében, az abban való tájékozódás elősegítésére szolgálhat, és amely tapasztalatoknak a tanulságai (egy adott életkoron túl) már akár általánosítások formájában is megfogalmazhatók (sőt fel is címkézhető, ha érdemes, vagyis ha ezekre a későbbiekben még hivatkozni akarunk).

Ennek a megközelítésnek a folyamánya egy olyan módszertan adoptálása, amelynek értelmében csak olyan jelenségeket helyezünk fogalmi összefüggésbe, nevezünk meg, amelyekhez már feladatokon, megfigyeléseken keresztül eljutotunk. Ez azt is jelenti, hogy a feladatok jelentős része a diák tevékenységét és interakcióit helyezi a középpontba. A feladatsorok megformálásában és a hozzájuk rendelhető módszerek kiválasztásában azt tartottuk szem előtt, hogy a tanulóknak ne pusztán kérdésekre kelljen megtalálniuk a választ, hanem különböző típusú műveleteket kelljen végezniük, amelyek nyelvi jelenségek önálló felfedezéséhez, hangalak, jelentés és kontextus kapcsolatának feltárásához vezetnek. A nyelvi adatokkal való műveletek végzésének eredménye lehet szabályfelfedeztetés (például a lineáris építkezés grammatikai szabályai, a kontextus hatása a közlések jelentésére és formájára stb.) vagy egyszerűen annak megtapasztalása, hogy a nyelvi elemkészlet variálása, valamint a nyelvi megformálás lehetőségeiből való választás milyen módon befolyásolja a mondat és a szöveg(környezet) kétirányú viszonyait.

Egy nyelv(változat)nak a kutató-felfedező megközelítése (introspekció vagy interakciók megfigyelése) kontrasztív módszerekkel kombinálva nyelvek vagy más nyelvváltozatok vonatkozásában is tágítható lehetőségeket biztosít. Ez pedig (az idegen nyelvek tanulásának elősegítése mellett) lehetőséget ad arra, hogy a magyar nyelv rendszerét (mindenki magyar nyelvének rendszerét) a nyelvek rendszerének egyik partikuláris megnyilvánulásaként tekintsék.

1. Anyanyelvi nevelés és nyelvi helyzet

A fentiekben megfogalmazott szempontok valójában semmi olyat nem tartalmaznak, ami indokolttá tenné a cikk címét. Hiszen egy, a pedagógiai paradigmák közül a konstruktivista tanulásmódszertanhoz kapcsolódó, a szövegértési-szövegalkotási kompetencia fejlesztésének alárendelt, integrált szemléletű anyanyelvi nevelés, mely tekintetbe veszi a gyerekek életkori sajátosságait, problémaközpontú, tevékenységcentrikus és induktív, és amelyben a funkcionális-kommunikatív, a társasnyelvészeti, a kontrasztív vagy akár a kognitív szemlélet vagy megközelítésmód is megjelenik, nem egy partikuláris nyelvi helyzetre válasz, hanem minden nyelvi helyzetre, hiszen sem homogén nyelv nem létezik, sem olyan, hogy egy adott életkorú populációt homogén nyelvi kompetencia vagy performancia jellemezze. Miben másak tehát a romániai magyar nyelvi nevelés igényei, mint például a magyarországié?

Alapvetően két dologban: egyrészt más a tétje a nyelvi variabilitás elhallgatásának és a sztenderdizmus (akár implicit) nyelvi ideológiájának, másrészt egy másik nyelv nyelvhasználati színtereinek az anyanyelv használati színtereivel való változása a gyerek mindennapi tapasztalata lehet, amely egyszerre nyújt lehetőségeket és ad feladatokat az anyanyelvi nevelésnek.

1.1. Az oktatás nyelvváltozatokhoz való viszonya

2017-ben azt vizsgáltam (elsősorban a 2016/2017-es tanévben forgalomban levő tankönyvek alapján),⁵ hogy az anyanyelvi nevelés tartalmában és módszereiben, valamint a tankönyvek koncepciójában reflektálódik-e (és ha igen, hogyan) a romániai magyar diákok nyelvi helyzete. Általánosságban arra kerestem a választ, hogy milyen mértékben „szivárogtak be” (vagy nem) az elmúlt évtizedek szociolingvisztikai kutatási eredményei az oktatásba, partikulárisan olyan kérdéseket vizsgálva, hogy a forgalomban lévő anyanyelv tankönyvek mennyire veszik figyelembe a diákok nyelvi környezetét és nyelvi tapasztalatait, mennyire építenek ezekre és a tanulók saját nyelvváltozatára, egyáltalán milyen mértékben és hogyan „engedik át” a sztenderdtől különböző nyelvváltozatokat, azokkal kapcsolatban milyen minőségű ismereteket közölnek, ezt milyen ideológiai alapállásból teszik, milyen eszközökkel alakítják a nyelvváltozatokról való gondolkodást, milyen viszonyulást

5 Ezekből az ideik, 2019/2020-as tanévben továbbra is érvényben vannak a VIII., illetve a IX–XII. osztály számára írt tankönyvek.

képviselnek az egyes nyelvváltozatokhoz vagy nyelvi formákhoz, milyen nézetek, attitűdök, esetleg sztereotípiák jelennek meg e tekintetben a tananyagszervezés vagy a tartalmak szintjén.

A kirajzolódó összkép szerint a vizsgált tankönyvekben forgalmazott nyelvi értékítéletek és nyelvhelyességi szemlélet igen ritkán ágyazódik egy kontextuális paramétereket tekintetbe vevő diskurzusba; az árnyalt, szociokulturális megközelítés helyett a tankönyvek alapvetően egy helyes–helytelen vagy igényes–igénytelen dichotómiában írják le a sztenderd (mint abszolút érték) és a tőle eltérő nyelvváltozat, nyelvhasználati forma viszonyát. A nyelvváltozatokkal kapcsolatos attitűdök formálását a sztenderdtől való különbözőségük artikulálja. Ekként konstruálódik meg a sztenderd etalonjához képest devianciaként minden nemsztenderd forma, változat. Ennek a nyelvi változatossághoz való implicit negatív viszonyulásnak vagy megbélyegzésnek az alternatívájaként egyes tankönyvek olykor a nyelvváltozatok létének elhallgatását választják, esetleg valamiféle kettős mércével a nyelvjárás mint „skanzen” és tiszta forrás jelenik meg, szemben a kontaktusváltozattal, ami a deviancia modellbe tagozódik. A többségében egynyelvű/egynormájú szemléletet közvetítő tankönyvek vagy egyáltalán nem foglalkoznak a kétnyelvűséggel és annak hatásaival a tanulók nyelvhasználatára, vagy ha mégis, akkor egyenesen hibásnak, irtánivalónak tekintik a kisebbségi anyanyelvváltozat kontaktusjelenségeit. A nyelvváltozatokkal kapcsolatos pluralista szemléletre, illetve a kontaktusváltozatokra is kiterjedő additív anyanyelv-oktatási szemlélet nyomaira inkább csak a felső középfokú oktatás tankönyveiben bukkanhatunk, de ott is inkább csak tananyagként.

Mindez nagy mértékben visszavezethető arra a problémára, hogy a rendszerközpontú nyelvtanok nem tudják kezelni a nyelvek azon alapvető tulajdonságát, amit variabilitásként lehetne felcímkezni (változás és változatok léte), így egy olyan gyakorlatban, amelyben a nyelvi eszközkészletre való fókuszálás célja egy „nyelvtan” („a” magyar nyelv nyelvtana) és a hozzá tartozó metanyelv tanítása, az additív szemlélet nem (vagy csak a szlogenek szintjén)⁶ megvalósítható.

6 Noha már a 2009-es V–VIII-os tanterv is hangsúlyozza a saját nyelvváltozat fontosságát, függetlenül annak nyelvjárási vagy kontaktusváltozat jellegétől („szóbeliségben el kell fogadni, sőt bátorítani kell a tanulók saját nyelvi változatának használatát, figyelembe kell venni a kisebbségi nyelvhasználat sajátos helyzetét és igényeit. A köz- és irodalmi nyelvet az írásbeliséggel ajánlatos összekapcsolni.”), Jánk István 8-9 évvel későbbi vizsgálatai azt mutatják, hogy ilyen szemléletű tankönyvek híján ennek a tanári gyakorlatba való beágyazódása jellemzően nem történt meg, a nyelvi előítéletesség a magyartanárokat is jellemzi, a nemsztenderd változatok és a korlátozott nyelvi kód egyaránt negatív attitűdöt vált ki, ami diszkriminatív értékelési stratégiákat eredményezhet (vö. Jánk 2019a, 2019b). Noha a vizsgálati helyzet művisége sokat torzít az eredményen, az mégis

Egy, a nyelvi változatosság tényére építő tantárgy-pedagógiai stratégia hiánya kisebbségi körülmények között azért is kockázatosabb, mert egy nyelvváltozat mint identitáskomponens megkérdőjelezése/iskolai elutasítása által teremtett belső konfliktus egyik lehetséges feloldása a „nem jól beszélt” nyelvből való kivonulás, tannyelv-váltás, végső soron akár nyelvcsere.

Tankönyveink ezért a sztenderd (vagyis a kiemelt presztízssű nyelvváltozat) normáját nem úgy akarják érvényesíteni, hogy helytelennek minősítik a diákok nyelvi megnyilatkozásait, hanem egy másik változat megmutatásával, majd a változatok közötti választásnak a beszédhelyzet paramétereitől való függése boncolgatásával járulnak hozzá a nyelvi és beszédkultúra fejlesztéséhez. Ugyanakkor tényként kezeli azt, hogy a romániai magyar beszélők nyelvváltozataira kisebb vagy nagyobb mértékben, ilyen vagy olyan okból, látványosabb vagy kevésbé szembeötlő formában, de jellemző a román nyelv hatása, így az erre való reflektálásnak is integrálódnia kell abba a célrendszerbe, amelynek egyik finalitása, hogy az iskolából kikerülők képesek legyenek várható helyzetekben megtalálni a megfelelő nyelvi változatokat és grammatikai formákat – a helyénvaló (szituatív, beszédhelyzethez igazodó) nyelvhasználati formákat –, vagyis egy megfelelő szintű beszédkultúrájuk alakuljon ki.

1.2. A román nyelv tanítása és a kétnyelvűség illúziója

A 2012. szeptember 10-én kelt, 5671 sz. miniszteri rendelet 8. cikkelye szerint a kisebbségek számára a közoktatás minden szintjén lehetőség van a román nyelv és irodalom tantárgy „sajátos” tantervek és tankönyvek alapján történő tanítására, vagyis megszűnik annak a kényszere, hogy román anyanyelvűek számára kidolgozott taneszközökből oktassák, és ez alapján értékeljék a magyar tannyelvű osztályokba járó diákokat.

Ugyanakkor a dokumentum 50. cikkelye evidenciának tekinti, hogy az előkészítő osztályos diákok a nyelvet érteni és használni tudják alapszintű kommunikációs helyzetekben, vagyis hogy az iskolába kerülő gyerek az államnyelvnek való kitettség folytán rendelkezik már olyan alapokkal, amelyből fakadóan az államnyelv iskolai oktatásában indokolt az idegen nyelvekétől különböző nyelvpedagógiai megközelítést alkalmazni. Erre egy sajátos terminus jött létre, a „limba română

beszédes lehet, hogy a „tananyagot” 100%-ban „felmondó”, de kontaktusváltozatot használó beszélő (akivel az adatfelvétel során saját használatra kiegészítettem Jánk vizsgálati anyagát) még az egyéb nyelvjárási beszélőknél is szisztematikusan kisebb jegyet érdemelt (átlagosan fél-egy jeggyel).

nematernä”, vagyis a *román mint nem anyanyelv*, melynek oktatása „egy sajátos tanulásszervezési utat jelöl, mely a nyelvi és kommunikációs igényekből és tapasztalatokból építkezve a két megközelítés (anyanyelvi és idegen nyelvi) ötvözete kell hogy legyen” (Tódor 2017: 8).

A valóságban a magyar anyanyelvű gyerekek egy jelentős része számára a román nem környezeti nyelv, az ő román nyelvi szocializációjuk sokszor csak az intézményes keretekre (az iskolai tanórákra) korlátozódik,⁷ így ők a felső tagozatra jelentős hátrányt (és sok frusztrációt) halmoznak fel, ezen a szinten pedig jellemzően az ő anyanyelvüket nem ismerő román nyelv- és irodalomtanár irányítása alapján folytatják tovább tanulmányaikat. Ezért V–VIII. osztályban a nyelvek és nyelvi rendszerek közötti összefüggés keresésre, nyelvközi tapasztalatok szerzésére, transzferhidak építésére segítséget az anyanyelvi tárgy felől kaphatnak. Ugyanakkor az anyanyelvi nevelés számára is páratlan lehetőség, hogy a magyartól tipológiailag és rokonsági kapcsolatait illetően is különböző román nyelv valamilyen fokú ismerete adottnak tekinthető, így az anyanyelv rendszere nem önmagában és önmagáért, hanem mint a lehetséges emberi nyelvek egyik partikuláris megvalósulása fedeztethető fel,⁸ közvetetten arra is rálátást engedve, hogy milyen különböző módokon épülhet fel egy emberi nyelv, milyen típusai lehetnek meghatározott nyelvi funkciókat ellátni képes szerkezeteknek stb.

2. Kontrasztivitás az anyanyelvi nevelésben

A fentiekből mindjárt az is látszik, hogy taneszközeinkben a kontrasztív szemlélet nem a különbségekre (vagy azonosságokra) a nyelv tanulási nehézségek felől koncentrál, a pozitív és negatív transzfer jelenségeit megjósoló nyelvviszonyításra vonatkozik, hanem arra enged rálátást, hogy mi mindenben különbözhet két emberi nyelv (vagy egy nyelven belül két nyelvváltozat), vagyis úgy fókuszál a nyelvi variabilitásra (arra, hogy milyen eszközkészletből és formai megoldásokból választhatnak a különböző nyelvek/ nyelvváltozatok beszélői valamely kommunikatív cél

7 Ezért nem ritka, hogy „sok végzős bátrabban vállalkozik irodalomelméleti fogalmak meghatározására, mint egy egyszerű, mindennapi élethelyzetben zajló beszélgetésre” (Tódor 2017: 9).

8 Bár a tanult idegen nyelveknek is nagy szerepe lehet ebben, egy tankönyvszerző számára kevésbé megjósolható, hogy a tankönyvet felhasználó diák milyen nyelveket tanul, mióta, hogyan, és milyen kompetenciákra tett azokban szert. Tankönyveinkhez főként angol és német nyelvi párhuzamokat/kontrasztokat használunk, abból a tapasztalatból kiindulva, hogy ez a két leggyakrabban választott idegen nyelv.

elérése érdekében), hogy mögötte általános nyelvi minták, az emberi nyelv univerzális sajátosságai mutatkozhassanak meg (mindezt a tanulók életkorához igazodó nyelvpedagógiai keretben). Ez egyszerre hat kedvezően az anyanyelvi tudatosságra (későbbi életkorban akár a metanyelvi tudatosságra) és a román vagy más idegen nyelv működésének felfedeztetésére. Mindez funkcionális keretbe ágyazva⁹ egyrészt akként mutatkozik meg, hogy a nyelvek/nyelvváltozatok különböző megoldásai kisebb-nagyobb közelítéssel megfeleltethetők egymásnak, másrészt az egyes nyelvek/nyelvváltozatok esetegességeitől leválasztva feltárulnak a nyelvnek mint olyannak a funkciói.

Két (vagy több) nyelv(változat) mintáinak nyelvhasználati fókuszba való állításával nagyon sokféle aspektusát példázhatjuk annak, hogy mi mindenben térhet el két nyelv(változat) egymástól, de a nyelvi formát (elemkészlet – a hangkészlet is ide értve – és összekapcsolási szabályszerűségek, szupraszegmentális jellemzők), a nyelvben megmutatkozó világgépet (vö. conceptualizáció, metaforizáció, mezőtagolás stb.) és a nyelvhasználatot (pragmatika, nyelvi és kulturális sémákból építkező interkulturális kompetenciák) egyaránt érintenünk kell. Az alábbiakban (a terjedelmi korlátokból következően) ezekből csak néhányra hozok (a tankönyvbeli kontextusból kiszakított, és ezért csak korlátozottan illusztratív) példát, és csak olyan feladatokat, amelyek a román nyelvvel kapcsolatba hozhatók.

A diákok tapasztalataival legszorosabban a nyelv hangzása és a nyelvhasználat kulturális-pragmatikai dimenziója hozható kapcsolatba. Ezért az V. osztályos tankönyv főként ezek kapcsán tematizálja a nyelvek közötti különbségeket vagy hasonlóságokat, elsősorban a hangalaki motiváció és a hangsúly¹⁰ témáit, valamint a

9 Ezt a funkcionális szemléletet azért érdemes hangsúlyozni, mert fontos látni, hogy nem arról van szó, hogy a magyar nyelv grammatikájának a megtanítása lenne a cél, vagy akár az eszköz ahhoz, hogy egy másik nyelv grammatikája hozzáférhetővé váljon. (Sokféle vizsgálat tárgya volt már az, hogy az első nyelv grammatikájának az oktatása mennyiben és hogyan van befolyással a második nyelv grammatikájának a megtanulására. Úgy tűnik, hogy ennek pozitív hatása legfennebb olyan körülmények között mutatható ki, ha mindez megfelelő életkorra van időzítve/eltolva, a két tantárgy curriculumja összehangolt, a nyelvtani terminológia azonos vagy hasonló a két nyelvben, és a tanár kifejezetten ráirányítja a figyelmet a két nyelv struktúrájának releváns pontjaira. Ezek a kérdések azonban kívül esnek jelenlegi fókuszunkon.)

10 Pl. V/42–45: az Állati dolgok fejezet az állathangok – majd bővebben a hangélmények – nyelvspecifikus kódolását tematizálja, és terjeszti ki a hangalaki motiváció kérdésköre felé; V/130, 131–132: a magyar első szótagon rögzített szóhangsúlyt kontrasztálja más nyelvek megoldásaival, kitérve a szóhangsúly helyének jelentésmegkülönböztető szerepére, valamint az egyes nyelvek lejegyzési konvencióiban az ékezetnek a magyar írásszokástól eltérő, hangsúlyjelölő szerepére.

kommunikációs szokások és udvariasság kérdésköreit¹¹ érintve. VI. osztályban már olyan analitikusabb feladatok is helyet kapnak, mint az alábbiak (I. VI/55/5), amelyek a magázó nyelvi formák grammatikai személyét firtatják az egyes nyelvekben, különös tekintettel a románra, amelyben a sok nyelvre jellemző T/2-s egyeztetési mintázatot figyelhetik meg, és az angolra, amelynek kapcsán megvitathatják, hogy ha egy nyelvben nincs grammatikailag jelölt oppozíció tegezés és magázás között, akkor egyformán állítható, hogy az adott nyelven mindenki mindenkit tegez, vagy az, hogy mindenkit magáz (ugyanakkor ha az osztály nyelvtudása megfelelő, megbeszélhetik az udvariasság kifejezési lehetőségeinek egyéb módjait).

5 a. Hányadik személyű lehet az alanyi szerepű szó az alábbi mondatok esetében?

- Látta már ezt a filmet?
- Az első sorba is ülhetnek.

b. Lehetséges, hogy a beszéd társra (vagyis a 2. személyre) vonatkoznak ezek a mondatok? Hogyan?

A mondatokba az *ő* és *ők* névmás mellett a *magá*, *maguk*, illetve az *ön*, *önök* is beilleszthetők. Ezek is névmások, és bár a beszéd társra utalnak, 3. személyűek. Az ige alakja tehát olyan lesz, mint az *ő/ők* névmási alany esetén.


c. Fordítsd le az alábbi mondatokat románra! Milyen igealakok jellemzőek a román magázó formájú mondatokra?

- Őn is itt lakik?
- Maguk hozták a legszebb virágokat.

d. Milyen igealakok jellemzik a magázó formájú megszólalásokat az általad tanult idegen nyelvben? Adj példát magázó formájú mondatokra!

e. Milyen számú és személyű alanyi szerepű szó jelenhet meg az alábbi román és angol mondatban? Fordítsd magyarra a mondatokat az egyes jelentéseknek megfelelően!

- Urmárijji lumina roşie!
- What do you eat for lunch?



1. ábra. VI/55/5

Egy másik „látványos” területe a nyelvek közötti eltéréseknek a lexikon, és a nyelvtanulás során ez kelti azt az illúziót is, hogy a nyelvek nagyon nagy mértékben különböznek egymástól. Két nyelv közötti lexikális eltérések témakörében a kategorizációs különbségek tudatosításától az idiómák „feljertésén” és a fordítás egyéb nehézségein át a hamis barátokig mutatjuk fel a spektrumot, de kitérünk a nyelvek közötti kontaktusokból fakadó lexikális átvételekre is. Az alábbiakban a VII. osztályos tankönyvből hozok illusztrációkat:

11 Vö. pl. V/17: köszönési formák, V/140: köszöntés, V/134–136: ünnepek, ünnepeink. A VI. osztályos tankönyvben más kultúrákbeli nonverbális jelzések, proxemikai kérdések tematizálódnak (I. VI/24–26).

4. a. Hogyan fordítanád magyarra az alábbi román szavakat a megadott helyzetekben?
orar (ha az iskolai programodról van szó, illetve arról, hogy a sarki bolt mikor zár)
cursă (ha a buszról beszélsz, amivel ingázol, illetve ha távfutásról)
abonament (ha a közszállítási járműveken való utazásról van szó, illetve ha az újságról, amit a nagytatád rendelt)
inchiide (ha nem akarod, hogy a másik szemébe menjen a festék, miközben sminkel, illetve ha jelezni akard az új szomszédnak, hogy nem ritka erre a besurranó tolvaj)

b. Hogyan fordítanád románra és más, általában ismert idegen nyelvre az alábbi szavakat a megadott helyzetekben?
fa (amikor az ármélykába akarsz bújni, illetve amikor be akarsz fűteni a kályhába)
hang (amikor énekelsz, illetve amikor a csengő szól)
júr (amikor a barátod heti teniszedzéseidről beszélsz, illetve amikor arról, hogy a fali óra működik, és pontos időt mutat)
úszik (ha vízi sportban jeleskedő barátaidról van szó, illetve ha egy parafa dugóról)

Tudtad? A nyelvek közötti különbségek egyike, hogy ugyanazt a jelentéskört különbözőképpen „parcellázzák fel” és fedik le. Vagyis nem minden nyelvnek ugyanarra van külön szava. Például a rokonságnevek körét vizsgálva sok látványos különbséget hozhatunk egyes nyelvekből. A Nepál keleti részén beszélt puma nyelvben például külön szó van arra, hogy 'a férj idősebb fiútestvére' (*buwa*) viszont a házastárs anyját (vagyis az anyósét) és annak a lánytestvérét ugyanazzal a szóval nevezik meg (*chadima*).

Hasonlítsátok össze a magyar rokonságnevezéseket a román és az általatok ismert más nyelvnek rokonságneveivel! Jelöljétek, hogy mire van külön szó az egyes nyelvekben, és azt is, ha egy-egy rokonságnevnek több jelentése is van!

2. ábra. VII/192

Egyik kispárna a másiknak:
 – Miért jajgattál egész éjjel?
 – Mert huzatot kaptam.

Kéményseprő a tűkör előtt:
 – Hm, a koromhoz képest jól nézek ki.

Kőműves Kelemen a fiának:
 – Gyere enni, fiam, anyád már fal!

A férfi kifog egy aranyhalat:
 – Ha visszadobsz, teljesítem három kívánságodat. Mi az első?
 – Legyen a pénztárcámban kilencvenkilencmillió...
 ja, nem is, inkább legyen kerek szám!
 – Rendben, mi a második kívánságod?
 – Ooo...

b. Próbáljátok románra, majd az általatok tanult idegen nyelvre lefordítani a fenti viccek valamelyikét! Mi okoz problémát a fordításnál?

c. Próbáljátok magyarra fordítani az alábbi vicceket! Miért nem vicces az eredményül kapott szöveg?

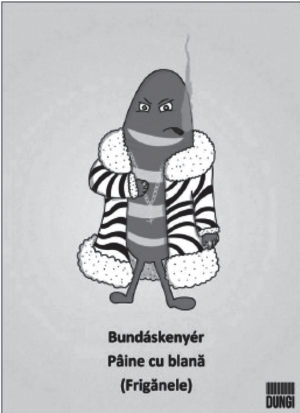
Un şnur se uita în oglindă și zâmbea pe sub mustăți: – Mamă, ce şiret sunt!

– Cum se face supă de pui?
 – Pui apă, pui sare, pui morcovci, pui roşii, ... pui nu mai pui că deja ai pus de patru ori.

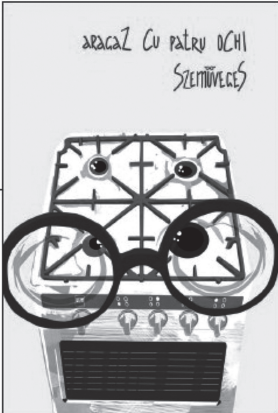
Egy nyelv homonimáit várhatóan nem lehet egy másik nyelvre is homonimákkal fordítani, hiszen ezek véletlen hangalakú egybeesés eredményei. (Pl. nem várjuk, hogy magyarul is lehessen *şiret* szóval utalni a cipőfűzőre is, meg a ravaszágra is. Ugyanígy az sem várható, hogy például románul a pármát védő burkolatnak és a légáramlatnak ugyanaz a szó feleljen meg, csak mert magyarul mindkettő *huzat*.)

d. Keressetek az általatok ismert nyelveken további vicceket, amelyek homonimáira alapoznak! Ha szükséges, kérjétek nyelvtanáraitok segítségét!

3. ábra. VII/174



c. Egyes szavak, kifejezések szó szerinti értelmezése a fordítások során szintén humorforrás lehet. Miért tartozik kétféle román fordítás a bal oldali képen megjelenő magyar szóhoz? Mit ábrázol a hozzá tartozó illusztráció?



d. Ha valakire magyarul azt mondjuk, hogy *négy szeme van*, tréfásan arra utalunk, hogy szemüveges. Hogyan helyezi egymásra az illusztrátor a jobb oldali rajzban a román és a magyar kifejezés jelentéseit?

4. ábra. VII/183

3. a. Figyeld meg, hogy a romániai magyar hivatali nyelvhasználat milyen jellemzőit figurálja ki az Open Stage társulat *Ugye, Magdi?* című humoros jelenete! (<https://www.youtube.com/watch?v=koRh-jDLjfm>)

- b. A hivatali ügyintézés milyen egyéb vonatkozásai válnak a szatirikus ábrázolás tárgyává a videóban?
- c. Megértené a Veca által adott utasításokat egy magyarországi vagy más országban élő, magyar anyanyelvű ember? Indokold a válaszod!
- d. Veca utasításainak címettje egy romániai magyar beszélő. Neki sikerül megértenie? Miért?
- e. Jegyezd le a hivatalos dokumentumokat és intézményeket megnevező szavakat a párbeszédből! Mi okoz nehézséget ezek lejegyzésében?
- f. Nézz utána, mi lehet a románul használt kifejezések magyar fordítása! Hogy nevezik ezeket Magyarországon?
- g. Mi lehet az oka annak, hogy a magyar nyelvű jelenetben is románul fordulnak elő ezek a szavak, kifejezések?
- h. Szerinted fontos lenne ismerni és használni a hivatalos nyelvben előforduló kifejezések magyar megfelelőjét? Miért? Véleményedről írd le egy 5–8 mondatos fogalmazásban!

5. ábra. VII/185

A szóátvétel természetes velejárója a különböző nyelvet beszélő népcsoportok kapcsolatának. A magyar nyelv szavainak egy részét más nyelvekből vettük át. Ezek között vannak régebbi és újabb átvételek. Az átvételek egy része olyan szó, amely „nemzetközi forgalomban” van, vagyis több nyelven is hasonlóképpen hangzik, és ugyanazt jelenti (pl. *park*).

Vannak olyan szavaink, amelyeknek az alakján is látszik, hogy idegen nyelvből származnak. Az ilyenek között is lehetnek régebbi és frissebb átvételek. Más szavak, akár régebbi, akár újabb átvételek, hangzásukban és írásmódjukban is illeszkedtek a magyar nyelv jellemzőihez. Ha egy szóról már csak az etimológiai szótár segítségével tudjuk megállapítani, hogy más nyelvből átvett szó, akkor azt meghonosodott szónak tekinthetjük.

Tudtad? A szavaknak más nyelvekből való átvételére a *szókölcsönzés* szót szokták használni, noha a szavakat nem kölcsön, hanem „örökbe vesszük”, és az átadó nyelv sem marad ettől kevesebb szóval. A meghonosodott szavak megjelölésére a *jövevényszó kifejezés* használatos. Ezt is furcsállhatod, hiszen nemcsak azok a szavak jövevények, amelyeken a beszélők már nem vesznek észre „idegenséget”, hanem azok is, amelyeken érezzük is ezt. De hát így van ez minden tudományban: ha valami szakszóvá válik, azon nem érdemes számon kérni a közszói jelentést.

6. a. Mit gondolsz, kik használhatják az alábbi román eredetű szavakat? Van-e olyan, amit te is használsz? Melyeknek ismered a jelentését?

| | | | | | |
|-----------|------------|-----------|------------|--------|-------------|
| abonament | angazsál | aragáz | banizik | blokk | bordúra |
| borkán | burduf | csorba | deklaráció | frájer | gripa |
| inventár | jaurt | kalorifer | kapota | kaszka | kápszátor |
| kont | kontesztál | pasaport | | pix | poliklinika |
| smekker | somer | szerecsia | szukk | tocsi | |

b. Idegen szavak átvételére az alábbi fő okok szoktak szolgálni. Szerinted melyik fenti szó esetében ezekből mely ok érvényesül? (Egyszerre többet is megjelölhetsz.)

Tőlük/rajtuk keresztül ismertük meg az új tárgyat, technológiát, eljárást stb., így átvesszük az erre használt szavakat is (pl. *laptop, presszó, menedzsel*).

Nem a mi kultúránk jellemzője, tehát azok nyelvéből vesszük át, akiktől megismertük (pl. *sushi, szauna, samovár, zumbá*).

Hangulatfestő, kifejező hangalakú szavak (pl. *pulya, vibrál*).

A környezetünkben így látjuk sokszor leírva hivatalos iratokon, táblákon, feliratokon stb. (pl. *inspektorátus, faktúra*).

Van magyar szavunk, de az hosszabb, több elemű (pl. *buletin 'személyazonosító igazolvány'*).

Nem ismerjük az egyébként létező magyar szót, mert a környezetünkben nem azt használják (pl. románból átvett *ramburs* a magyar *vértivevény* helyett).

Kellemetlen, rossz tulajdonságokat jelölő szavakat sokszor vesznek át a beszélők más nyelvekből, ezzel „eltávolítva” a tulajdonságot maguktól, a saját nyelvüktől (pl. *mamlasz, mutuj*).

6. ábra. VII/106

A nyelv hangzása, a lexikon és a jelentés, valamint a nyelvhasználat kulturális-pragmatikai dimenziói mind valamilyen értelemben „kiugró” tényezői a beszéd-aktusoknak, így egy kiskamasz számára is belátható lehet, hogy ezek helyzetről helyzetre miben, hogyan és mi okból különbözhetnek. Egy nyelv morfoszintaktikai megoldásaira való reflexió viszont nem csak változatos nyelvi-kulturális tapasztalatot igényel, hanem a formális gondolkodás, az absztrakciós képesség bizonyos szintjét is. De a nyelvérzékre és a megfigyelőkészségre alapozó keresést, felismerést támogatják már az olyan feladatok is, amelyek egy adott beszédhelyzetből/szövegtörzsetből vagy akár adathalmazból kiindulva egy nyelvi jelenség intuitív megközelítését, felfedező megfigyelését várják. Egy ilyen feladatsor önmagában is fejlesztő lehet (természetesen nem az öncélú osztályozásba kulminálás okán, hanem a tévedés szabadságának megélése, a gondolkodásbeli hibák felismerésének és korrigálásának fejlesztő ereje által), de még tágabb lehetőségeket biztosít az, ha két nyelv (pl. tipológiai) különbségeiből fakadó morfoszintaktikai megoldásokat kontrasztálunk azzal a céllal, hogy felmutassunk egy formakészletit repertoárt, amiből a nyelvek „választhatnak”, vagyis ha az egyes nyelvek megoldásait akként mutatjuk fel, mint a lehetséges nyelvi megoldások egyikét.

b. Jelöljétek a mondat elé tett csillaggal az alábbi mondatok közül azokat, amelyek nem tűnnek jó magyar mondatoknak! Alakítsátok át őket magyar mondatokká! A javítások alapján magyarázzátok el Johnnak, hogyan formálhat jó magyar mondatokat a *se-* kezdetű szavakkal!

- | | |
|---|---|
| 1. Valamit szeretnék elmondani neked. | 7. Bárhol nem találok ilyen szolgát. |
| 2. Valamit nem szeretnék elmondani neked. | 8. Mindenkinek tartozik valamivel. |
| 3. Semmit szeretnék elmondani neked. | 9. Nem mindenkinek tartozik valamivel. |
| 4. Bárhol találok ilyen szolgát. | 10. Mindenkinek tartozik nem valamivel. |
| 5. Sehol találok ilyen szolgát. | 11. Mindenkinek tartozik semmivel. |
| 6. Nem akárhol találok ilyen szolgát. | 12. Mindenkinek nem tartozik semmivel. |

c. Keresetek olyan mondatokat, amelyeknek valamelyik általatom ismert idegen nyelvre fordított változatát nem kellene csillaggal jelölnötök!

A fenti feladatok alapján megállapíthatjuk, hogy egyes *nem/sem* szót tartalmazó mondatokban meg kell jelennie egy *se-* kezdetű szónak. Ilyen szavak pl. a *senki, semmi, sehol, sehogya, semmilyen, semelyik* stb. A *soha*, bár nem kezdődik *se-*-vel, de jelentése szerint „*se-szó*”: *se+mikor*.

7. ábra. VI/13/3

Ilyenképpen a magyar és a román (vagy a gyerekek által tanult többi idegen nyelv) vonatkozásában olyan választások lehetnek illusztratívák, mint pl. a főnévi szerkezetbeli alaptag és módosító sorrendjét vagy a mondatrész-szerepek szórendi vs. morfológiai kódolását illetően, a ragokkal vagy névutókkal való (eset)viszonyjelölés vs. prepozíciók vagy a névelő vs. artikulusz döntések, a negatív egyeztetés megléte vagy hiánya, a pro-drop paraméter vagy a kopula kötelezősége stb. Végezetül ilyenekre láthatunk néhány példát:

- b. Mi a különbség az alábbi mondatpárok jelentése között? Milyen helyzetben hangozhat el az egyik, milyen helyzetben a másik?
1. Láttam, hogy kivitt egy dobozt az épületből. ⚡ Én láttam, hogy kivitt egy dobozt az épületből.
 2. Meséld el, mi történt! ⚡ Te meséld el, mi történt!
 3. Mondta, hogy nyugodjon meg. ⚡ Ő mondta, hogy nyugodjon meg. ⚡ Mondta, hogy ő nyugodjon meg.
- c. Az általad beszélt nyelvek között van-e olyan, amelyikben nem hangozhatna el olyan mondat, mint a baloldali példák, csak olyanok, mint a jobboldaliak?

A magyarban az igealakból kikövetkeztethető az alany száma és személye (pl. *Meséld el, mi történt. ← te*). Ezért kimondani csak akkor szoktuk a névmási alanyt, ha valami külön okunk van rá. Ilyen ok lehet például az, hogy ki akarjuk emelni, nyomatékostítani akarjuk, valamivel szembe akarjuk állítani (pl. *Te meséld el, mi történt!*)

8. ábra. VI/56/6

A birtokos szerkezetben a két főnév összetartozását a magyarban jelölni kell, mégpedig úgy, hogy a birtokosra tett toldalék jelezze a birtok számát és személyét. Ha pl. én vagyok a birtokos, az egyes szám első személynek (*én*) megfelelő végződés kerül a birtokra: *lakásom*. Ezt a toldalékot *birtokos személyragnak* nevezik, mert a birtokos személyétől függ a formája.

b. Egy másik nyelv beszélői számára furcsa lehet, hogy miért kell nekünk hat toldalékkal bajlódni (az *én, te, ő, mi, ti, ők* birtokosokra más és más toldalékkal). A táblázatban azonban megfigyelhettük, hogy ez a „nyelvi költség” a „másik oldalon” megtérül. Cserében ugyanis mi nem muszáj kimondjunk a birtokost! Elég azt mondani: *a lakásod*, és tudjuk, hogy a te lakásodról van szó. Miért „spórlás” ez? Gondolj bele: ha a *te* akár el is maradhat, akkor annak jelentése lesz, ha mégis kitesszük! Próbáld ki: melyik helyre melyik kérdés illik?

1. Ez a lakásod?

2. Ez a te lakásod?

_____ Vagy csak irodának használod?

_____ Vagy a szüleidé, csak te laksz benne?

Jelöld a tanult módon, hogy hová került a két kérdésben a legerősebb nyomaték!

9. ábra. VII/34

1. a. Mikes 37. levelében így ír: „Kivált mostanában gyönyörűséggel nézi az ember itt a szántóföldeket és a szőlőket és a sok veteményes kertet. Itt pedig annyi szőlőbogyó van, hogy másutt egy vármegyében elég volna; azokat pedig igen jól művelik, és azokban a sok gyümölcsfák úgy tetszenek, mintha mind kertek volnának.” Van-e a részletben olyan számosságot kifejező szerkezet, amit te másképp mondanál. Ha igen, hogyan?

b. Mikes leveleiben többféle olyan számosságot kifejező szerkezettel találkozunk, amelyet ma másképp mondanánk, pl. *egy sereg doktorokat gyűjtöttek esze* (22.); *meggyőzvén őt vagy hat királyokat* (43.); *egy fővezérnek [...]* *minden feleségeit el kell bocsátani magától* (70.); *Egynehány leveleimre csak nem vehetek választ.* (121.); *parancsolják a két vajdáknak* (147.) stb. Miben különböznek ezektől a mai alakok?

c. Hasonlítsd össze a román nyelvű *cinci sau șase regi* szerkezetet a Mikes változatával, majd a sajátoddal. Melyikhez hasonlít?

10. ábra. VII/71

7. a. Fordítsd le az alábbi magyar szavakat és szerkezeteket a megadott nyelvekre! Ha szükséges, használj kétnyelvű szótárat, vagy kérd nyelvtanáraid segítségét!

| magyar | | román | | német | | angol | |
|----------------|------------|-------|--|-------|--|-------|--|
| szemüveg | | | | | | | |
| macska | két macska | | | | | | |
| kutya | két kutya | | | | | | |
| fűzet | két fűzet | | | | | | |
| bélyeget gyűjt | | | | | | | |

b. Figyeljétek meg a fordításokat! Milyen különbségeket veszték észre a magyar, román, német, illetve angol kifejezésekben?

c. Milyen hasonlóságokat és milyen különbségeket látsz a nyelvek között a példák alapján?

11. ábra. VII/73

- 8 a. Hozz létre minél több mondatpárt az alábbi táblázat oszlopaiban levő szavak és kifejezések változtatásával! Figyeld meg, miben fognak különbözni az igealakok, ha a mondatokba a világosabb vagy a sötétebb háttérű tárgyi rész kerül!

| Alanyi szerepű szó/ kifejezés | Ige | Tárgyi szerepű szó/kifejezés | |
|----------------------------------|------------|------------------------------|---------------------------------|
| én | kedvel | egy dallamot | a dallamot |
| Ildi kisöccse | dúdol | valamit/ bármit/ mindent | ezt/ azt/ ugyanezt/ ugyanazt |
| mi | ismer | néhány népdalt | az összes népdalt |
| az osztálytársaim | hallgat | slágereket | a slágereket |
| te | letölt | filmzenét | egy/a film zenéjét |
| ti | eljátsszik | | |

Az igealakok nem csak az alanyaik függvényében különböznek. A sötétebb háttérű oszlopban megjelenő tárgyi részek egyféle (pl. *kedvelek, ismerünk, hallgatsz, letölti*), a világosabb háttérű oszlop szavai, kifejezései másféle igealakot eredményeznek (pl. *kedvelem, ismerjük, hallgatod, letölti*). Vagyis a magyarban az ige végződése a tárgytól is függ.

A magyarban az egyes szám harmadik személyben *-ik-re* végződő igék furá szerzetek. Míg a többi ige kétféle alakja van (pl. *Kedvelek néhány népdalt. – Kedvelem az összes népdalt.*), addig az ikes igeeknek ehelyett csak egy. (Pl. *Eljátsszom egy dallamot. – Eljátsszom a dallamot.*) A régi nyelvben legalábbis így volt, és egyes nyelvjáráásokban és irodalmi igényű szövegekben ma is így használják. A köznapi beszédben azonban ma már sokan az ikes igeiket is a többi igehez hasonló módon használják, így az *Eljátsszom egy dallamot.* helyett ők inkább az *Eljátsszok egy dallamot.* változatot mondják.

- b. Az általad beszélt nyelvekben van-e példa arra, hogy az ige alakja az ige tárgyától függjön?

12. ábra. VI/57/8

- 2 a. Párosítsd a következő mondatokat a felszólítómód-jeles igealakok azonosságára alapján! A mondatpárok melyik tagja a felszólító mondat? Milyen mondat a másik? Idézd fel, mit tudunk meg tavaly a felszólító mondatokról és a többi mondatfajta sajátosságairól!

- ÉnekeljeteK jó hangosan!
- Olyan gyerekekkel barátokozz, akik jó hatással vannak rád!
- Eszükbe sem jutott, hogy hagyjanak borraalót?
- Az a lényeg, hogy mind együtt énekeljeteK.
- A sípszó után hagyjon üzenetet!
- Beszélgessünk az új bevásárlóközpont építéséről!
- Hagyjanak mindent a szakemberre!
- Jonasnak végre lehetősége nyílt arra, hogy mindent maga mögött hagyjon.
- Ki szabja meg, hogy kivel barátokozz?
- Azért gyűltünk össze, hogy az új bevásárlóközpont építéséről beszéljessünk.



- b. Fordítsd magyarra az alábbi román mondatpárokat! Miben különböznek példapárok igealakjai a románban? Hát a magyarban?

- Citește o poezie! ⚡ Este important să citești cât mai mult.
- Uită-te la cer! ⚡ Te-am rugat să nu te uiți după mine.
- Stați la rând! ⚡ Prima regulă este să stați în poziție dreaptă.



13. ábra. VI/158–9/2

Nemcsak abban különbözhetnek a világ nyelvei egymástól, hogy a szavak mely részére teszik a hangsúlyt, hanem abban is, hogy hogyan alkotják meg a mondataikat.

- 1 Misi és Mişu a horvát tengerparton nyaralnak. Misi Debrecenből érkezett, és nem tud románul, Mişu pedig Jászvásárról, és nem tud magyarul. Misi németet tanul, Mişu viszont franciát, így idegen nyelven sem tudnak értekezni. De nagyon szeretnének beszélgetni, ezért úgy döntenek, hogy kike-resik a szavakat a szótárból.



Mişu ezt a mondatot mondja:

A ferfi val kalap mellett steg van az apa enyem.

Misi mondata pedig így hangzik:

Acel inalt bairbatul acolo de inghefată chioşcul lângă meu fratele mai mare.

- Hogy hangzott volna Misi és Mişu mondata a saját anyanyelvükön?
- Miért nem sikerült a másik nyelv szabályainak megfelelő, jól érthető mondatot létrehozni a szótár segítségével?
- T-táblázatot használva fogalmazzatok meg különbségeket a magyar és a román mondatok szerkesztése között a fenti példák alapján!

- 2 Egyik kirándulásán Misi és Mişu szemtanúi egy farkas és egy kutya harcá-nak az egyik erdészháznál.

- Misi beszélget a szüleivel a témáról. Illesszék be a megfelelő helyre az alábbi mondatokat:
 - A kutya megtámadta a farkast.
 - A kutya támadta meg a farkast.
 - A farkast támadta meg a kutya.

Misi apja: – Hogy kezdődött?

Misi: –

Misi anyja: – Biztos, hogy jól láttad? Annyi itt a macska, nem azokra ugrott rá vajon?

Misi: – Nem. Tisztán láttam.

Misi apja: – Tényleg? A háziállat a vadállatot? De hát fordítva szokott lenni.

Misi: – Akárhogy is szokott lenni, most így volt. Láttam.

- Mişu végig figyelt, és megkereste a *kutya*, a *megtámad* és a *farkas* szót a szótárban, majd a beszélgetés végén így szólt: „*Nu înţeleg, ce sunţi. Căinele a atacat lupul sau lupul a atacat căinele?*”
Mi lenne a helyes válasz Mişu kérdésére?
- Szerintetek miért nem értette meg Mişu a Misi állítását a szótár alapján?
- Mi a különbség a két román mondat (1. *Căinele a atacat lupul*. 2. *Lupul a atacat căinele*.) és a két magyar mondat (1. *A kutya támadta meg a farkast*. 2. *A farkast támadta meg a kutya*.) jelentése között?

14. ábra. V/131–2

Felhasznált irodalom

- Bartalis Boróka 2017. Értő olvasás, tudatos kommunikáció és gyermekbarát grammatika. *Magiszter* 4: 18–25. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter_2017_4_pp_18-25.pdf (2020. 01. 30.)
- Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Orbán Zsuzsa – Szócs Hedviga – Tamás Adél 2017. *Magyar nyelv és irodalom. V. osztály*. Kreatív/Norand. Marosvásárhely. <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20V-a/Limba%20si%20literatura%20materna%20maghiara/Norand/A438.pdf> (2020. 01. 30.)
- Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Pataki Enikő – Szócs Hedviga – Tamás Adél 2018. *Magyar nyelv és irodalom. VI. osztály*. Editura Didactică și Pedagogică. București. <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20VI-a/Limba%20si%20literatura%20materna%20maghiara/EDP2/A580.pdf> (2020. 01. 30.)
- Jánk István 2019a. Nyelvi diszkrimináció a romániai magyartanárok értékelésében. *Magiszter* 1: 68–81. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter-2019_1_68-81.pdf (2020. 01. 30.)
- Jánk István 2019b. Nyelvi előítéletesség a romániai magyartanárok értékelésében. *Magiszter* 2: 30–40. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter-2019_2_30-40.pdf (2020. 01. 30.)
- Kádár Edit 2017. Nyelvjárási „rések” az egynormájú tankönyvekben. *PedActa* 1: 27–38. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_7_1_4_27-38.pdf (2020. 01. 30.)
- Tamás Adél – Bartalis Boróka – Kádár Edit 2020. *Magyar nyelv és irodalom. VII. osztály*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár. http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/data/tankonyv/Magyar_nyelv_es_irodalom_VIIosztaly_web.pdf (2020. 01. 30.)
- Tantárgyi program. Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv)*. V–VIII. osztály. (2017) http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/10-Lb_magh_mat-versiunea-magh.pdf (2020. 01. 30.)
- Tódor Erika-Mária 2017. A magyar tannyelvű iskolák számára készült új román nyelv és irodalom tanterv: kihívás és lehetőség. Reform vagy újítás, fejlesztés vagy innováció? *Magiszter* 3: 5–14. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter_2017_3_pp_5-14.pdf (2020. 01. 30.)

Abstract

L1 linguistic education in the process of getting bilingual.

On a textbook development project

In connection with a textbook development project, the article gives examples of what the requirement of getting bilingual offers for mother tongue education. Apart of the cultural-pragmatic dimension of language use, and the nature of the phenomena induced by linguistic contacts, emphasis is laid on how a contrastive approach can facilitate the development of generally valid concepts of language by presenting a particular language system as a version of possible human languages.





Beregszászi Anikó¹ – Dudics Lakatos Katalin²

MODERN DANSE MACABRE
EGY KÁRPÁTALJAI KÖZÉPISKOLAI
MAGYARNYELV-TANKÖNYV KAPCSÁN

*Tüzénél állt az Alkimista,
s óráját nézte, mely lejárt.
„Isten vagy ördög: egy napot még,
amíg megoldom a talányt,
a végső, nagy talányt, amerre
görebjeimnek ezre vitt,
csak egy napot, mert megfejtem,
megfejtem holnap alkonyig.”
„Nem fejtéd” – szólt a hang – „nem fejtéd”
s vállára vette jéghideg
kezét, míg felrobbant a lombik:
„Aludni mégy most, mint a többiek.”
– A Titkot űztük mindahányan,
s az évek szálltak, mint a percek,
véred kiontott harmatával
irgalmazz nékiünk, Jézus Herceg.*

(Francoise Villon)

-
- 1 II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológiai Tanszék, Magyar Tanszéki Csoport, banikobaniko@gmail.com
 - 2 II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológiai Tanszék, Magyar Tanszéki Csoport, dudicslakatos@gmail.com



1. A határon túli magyar közösségekben az elmúlt 15-20 évben egyre hangsúlyosabban jelennek meg a tudományosság és oktatás kapcsolatáról szóló közbeszédben az egyes régiók magyar tannyelvű iskoláiban folyó anyanyelvi nevelés kérdései (pl. Vančo–Kozmács szerk. 2014, Vančo 2013, Beregszászi 2012, Vukov Raffai 2012, 2016, Lőrincz–Simon szerk. 2017, Lőrincz–Lőrincz–Simon szerk. 2018, Barta–Nádor–Péntek szerk. 2011). Az erről szóló írások egyetértenek abban, hogy a) kisebbségi helyzetben az anyanyelvű iskolákban folyó magyar nyelvi nevelésnek a közösség hosszú távú megmaradása szempontjából nyelvtervezési/oktatástervezési jelentősége van, valamint abban, hogy b) a határon túli régiókban folyó anyanyelvi nevelés és az anyaországban folyó anyanyelvi nevelés tartalma és céljai közé nem tehető egyenlőségjel, hisz a kisebbségi régiók más társadalmpolitikai, nyelvpolitikai és nyelvhasználati jellemzőkkel rendelkeznek, mint az anyaországi magyar közösség, és ezeket figyelembe kell venni a magyar mint anyanyelv tantárgy tananyagtervezése során.

2. A kárpátaljai magyar iskolákban folyó anyanyelvi nevelés céljai, tartalma és módszerei az 1990-es évek közepe, az Ungváron rendezett 8. Élőnyelvi konferencia óta (lásd Cserniczkó–Váradi szerk. 1996) hangsúlyos kérdése a közösségnek, a kárpátaljai magyar nyelvi és oktatástervezésnek (részletesen Beregszászi 2003, 2012a). Az elmúlt közel 20 évben a közösség magyar iskoláiban folyó anyanyelvi nevelésben több fontos változás is történt, melyek közül a leglényegesebb az a tantárgy-pedagógiai reform, amely az Iskola 2000 vizsgálat eredményeire alapozva (erről lásd Cserniczkó szerk. 2003: 179–207) a 2005-ben megjelent Magyar nyelv tantervvel (Kótyuk szerk. 2005) indult útjára. A reform a korábbi felcserélő szemlélet helyett (erről lásd pl. Beregszászi–Cserniczkó 1996, 2004) a hozzáadó szemléletet és a szituációhoz igazodó nyelvhasználat képességének kialakítását kodifikálta a kárpátaljai magyar közösség nyelvhasználatának jellemzőit figyelembe véve (Beregszászi 2012b, 2014a, 2014b, 2014c, 2015). Ez a 2005-ös tanterv, majd a 2010-ben ennek alapján készült középiskolai osztályokra vonatkozó Magyar nyelv tanterv (Beregszászi – Cserniczkó – Braun – Hantik-Riskó 2010) sok tekintetben előre mutató volt, a középiskolai osztályok esetében pedig addig a régióban példa nélküli módon megváltoztatta a tananyagtartalmat, a grammatikai ismeretek céltalan oktatása/ismétlése helyett a szóbeli és írásbeli nyelvhasználati készségek fejlesztésére helyezve a hangsúlyt. Ezekhez a tantervekhez igazodva 2005 és 2011 között új tankönyvek, módszertani segédletek jelentek meg (pl. Kótyuk 2005, 2007, 2008, Beregszászi 2010, 2011, 2012a), melyekben a hozzáadó szemlélet mellett hangsúlyosan jelentek meg a kárpátaljai magyar nyelvhasználat jellemzői (a nyelvjárási jellemzők és a

nyelvi kontaktusok következményei) is. A középiskolai tananyagtartalomban, mely stilisztikai, szociolingvisztikai és retorikai ismeretekre épült, olyan témák jelentek meg, amelyek a nyelvi otthonosságérzet és a nyelvi tolerancia kialakítását célozták, figyelembe véve, hogy a kárpátaljai magyarság a magyar nyelvterület peremén élő kétnyelvű beszélőközösség.

Mint arról már korábban írtunk, a fent vázolt tantárgy-pedagógiai reform – melynek hosszú távú oktatástervezési célja a kárpátaljai magyar közösség identitásának, nyelvének és kultúrájának megőrzése – megvalósítása nem haladt zökkenőmentesen, voltak tévutak, amelyekben hol a tanterv-és tankönyvkészítés áttekinthetetlensége, hol a jóindulatú hozzá nem értés okozott akadályokat. Ezek a „tévutak” nehezítették ugyan, de a lényeges elemeit tekintve nem változtattak a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés eredményességét és hatékonyságát növelni akaró, hasznosítható tudás közvetítésén fáradozó reformtörekvéseken, csak némileg hátráltatták azokat. Ilyen hátráltató tényező volt esetenként például a hagyományos grammatikaközpontú oktatástól eltérni nehezen akaró magyar szakos pedagógustársadalom, a megszokás, a „hagyomány”-hoz való ragaszkodás, a szakmailag kellően nem felügyelt tankönyvkiadási gyakorlat, valamint a kárpátaljai magyar nyelvű oktatás szakmaiságát felügyelő állami szerv, a Pedagógustovábbképző Intézet dilettantizmusa – pl. a 2005-ös és a 2010-es tantervek aktuális tanévekre történő átdolgozásánál, illetve a tankönyvkészítés során; (részletesebben lásd Beregszászi 2016b).

Fontos állomása volt a tantárgy-pedagógiai reformnak a 2017-es év, amikor – mintegy az addigi elgondolások betetőzéseként – sikerült megváltoztatni a kárpátaljai magyar középiskolai magyar nyelv érettségi követelményrendszerét, tartalmát és formáját. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola magyar tanszékén kidolgozásra került a magyar nyelv érettséginek és vizsgának egy olyan leírása, amely nagyban kompatibilis a magyarországi középszintű magyar érettségivel, így – amellet, hogy a magyar iskolába járó gyerekek végre magyarból (is) érettségizhetnek Kárpátalján – elértük, hogy a kárpátaljai magyar gyerekek magyar nyelv érettségi vizsgáját megfeleltessék a magyarországi magyar nyelv és irodalom középszintű érettséginek (Beregszászi 2016a, 2018).

A változás egyik fontos célja, amellet, hogy a használható, kurrens tudásra akar alapozni, hogy a kárpátaljai magyar nyelv érettségi vizsga és a magyarországi magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga tartalma, a vizsgafeladatok felépítése hasonló legyen Kárpátalján és az anyaországban, régióink ne legyen e téren se lemaradva az anyaországtól és a többi határon túli régiótól. Az érettségi feladatok kompetencia-

központúak, a szövegértési és szövegalkotási képességeken alapulnak. A többség számára az életben ugyanis az a fontos, hogy helyesen tudjanak értelmezni hétköznapi szövegeket, és képesek legyenek gyakorlati helyzetekben megfelelő szövegeket írni. A középiskolai anyanyelvoktatás tartalma pedig a 2010-es tantervben (és a nyomán készült tantervekben) pontosan ezeknek a kompetenciáknak a kialakítását célozza.

Jelen formájában a magyar nyelv érettségi vizsga a kárpátaljai magyar iskolákban azt méri, hogy hogyan boldogulnak az érettségizők anyanyelvükön különböző valós nyelvhasználati, szövegértési és szövegalkotási szituációkban. Rendelkeznek-e a megfelelő kommunikatív kompetenciával, képesek-e használni anyanyelvüket a megadott helyzetnek megfelelően, ugyanis az anyanyelvben való otthonosság érzése csak így érhető el. Ez az otthonosságérzet, anyanyelvi magabiztosság pedig a nyelv hosszú távú megmaradásának egyik feltétele.

De mielőtt örvendezni kezdenénk a sikereinknek, lássuk a kiábrándító valóságot: miközben a szakmai munka az anyanyelvi nevelés megújításáért (viszonylag és látszólag) eredményesen folyik, az ukrainai társadalom súlyos válságba merül, a kárpátaljai magyar közösség egyre nehezebb gazdasági és politikai helyzetbe kerül, a 2017-es oktatási törvény óta a magyar nyelvű közoktatás léte is veszélyben van (Cserniczkó 2018, Fedinec–Cserniczkó 2017).

A létbizonytalanság miatt a tanárok tömegesen hagyják el munkahelyüket és vállalnak külföldön munkát. Az új szemléletben oktatott magyar szakos frissdiplomások (például a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola magyar szakos végzősei) nem helyezkednek el a szakmájukban, hanem külföldön vállalnak a megélhetésüket biztosító munkát. A kárpátaljai magyar iskolák komoly politikai nyomásnak vannak kitéve és súlyos tanárhiánnyal küzdenek.

Ilyen oktatáspolitikai helyzetben a kárpátaljai magyar közösségnek fokozottan felelősséget kell(ene) vállalnia az anyanyelvi nevelés tartalmáért és eredményességéért. Ehelyett azonban váratlan (és vállalhatatlan) fordulatok következtek be, melyek nem előre, hanem sokkal inkább a múltba mutatók.

3. Mint azt említettük, a 2005-ös Magyar nyelv tantervhez, majd az ezen alapuló 2010-es középiskolai tantervhez 2005 és 2011 között elkészültek a tanterv tananyagtartalmának és szemléletének (többé-kevésbé) megfelelő tankönyvek. 2013-ban új 5. osztályos magyar nyelv tankönyv jelent meg és lett hivatalos, aztán tanévenként egy-egy újabb évfolyam tankönyve jelent meg ugyanazon munkacsoport tollából, a folyamat jelenleg a 2019-ben megjelent 11. osztályos Magyar nyelv tankönyvvel lett lekeresztve. Az általános iskolai tankönyvek esetében első (hozzá

nem értő) ránézésre nem volt nagy különbség az előző generációs tankönyvekhez képest, legalábbis nem tűnt fel hirtelen, hiszen a tananyagtartalom az általános iskolai osztályokban jórészt grammatika, és az „új” tankönyvek tartalma nem is sokban változott az előzőekhez képest. Csak a lényeg veszett el: a hozzáadó szemlélet következetes alkalmazása, ami a tantárgy-pedagógiai reform legfontosabb alapköve volt. Ezekről az „új generációs” tankönyvekről összefoglalóan elmondhatjuk, hogy tantárgy-pedagógiaileg átgondolatlanok, szemléletükben nem egységesek, nyelvszemléletükben korszerűtlenek, nem alkalmasak a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés céljainak a megvalósítására.

Ennek ellenére jelen tanulmány megírását nem ezek a tankönyvek, hanem egy ennél lényegesebb (és komolyabb következményekkel bíró) esemény ihlette. Mint az az eddigi gondolatmenetünkben (remélhetőleg) kiderült: az eddig felvázolt tantárgy-pedagógiai reform legnagyobb eredménye a középiskolai tananyagtartalom teljes, a régióban addig példa nélküli megújítása (szemlélet, tanterv, tankönyv), és az erre épülő anyanyelv érettségi követelményrendszerének a kidolgozása volt. 2018-ban azonban új középiskolai magyar nyelv és (integrált) irodalom tanterv³ és ennek alapján készült tizedikes magyar nyelv tankönyv jelent meg: előbbi kiforgatva, utóbbi elvetve, felülírva minden eddigi eredményt. A továbbiakban ehhez szeretnénk néhány megjegyzést fűzni.

Az új integrált Magyar nyelv és irodalom tanterv elemzésétől eltekintünk, mert az lényegében a magyarországi négyosztályos (9–12. évfolyam) gimnáziumok és szakgimnáziumok számára készült Magyar nyelv és irodalom kerettanterv⁴ (hivatkozás nélküli) „átvétele”, annak egyszerűsített, „lebutított” változata. Annak ellenére, hogy a kárpátaljai magyar oktatás állami szervezői az utóbbi időben tudatosan igyekeznek (a helyi szakember- és tankönyvhiányt enyhítendő) magyarországi tanterveket és tankönyveket alkalmazni a kárpátaljai magyar iskolákban, az anyanyelvi nevelés vonatkozásában ez rejt magában buktatókat. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola magyar tanszéki csoportjának és Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpontjának az elmúlt húsz évben megjelent, a kárpátaljai magyar nyelvi helyzet és nyelvhasználat leírásával foglalkozó publikációi egyértelműen bizonyították, hogy a kárpátaljai magyar nyelvhasználat mutat különbségeket az

3 A dokumentum letölthető: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/natsmenshyny/ugorska-mova-ta-literatura-integrovanij-kurs-dlya-zagalnoosvitnix-navchalnix-zakladiv-z-navchannjam-ugorskoyu-movoyu-riven-standartu.pdf>

4 A dokumentum elérhető: http://doc.hjegy.mhk.hu/20125H20000051_3.PDF

anyaországi nyelvhasználathoz képest, és ezek figyelembe vétele nélkül a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés nem lehet eredményes.⁵ Ebből következik, hogy a magyar mint anyanyelv oktatásának során nem célszerű (és nem is lehet eredményes) magyarországi tantervek és/vagy tankönyvek változatlan formában való átvétele és használata.⁶

4. Ennél súlyosabb problémákat vet fel az új 10. osztályos magyarnyelv-tankönyv (Braun – Zékány – Kovács-Burkus 2018). A könyv több szempontú, részletes elemzése meghaladja ezen tanulmány kereteit, így itt csak néhány, véleményünk szerint fontos részletet emelnénk ki. Ezek közül a legfontosabb, hogy az új tankönyv nem kompatibilis az új tantervvel (a régi tantervvel és mutációival még kevésbé). Ezt egyetlen érzékletes példával szemléltetjük: míg a tanterv részletesen rögzíti, hogy a gyakorlati írásbeliség mely műfajait kell gyakorolniuk a tanulóknak 10. osztályban (hivatalos levél, kérvény, önéletrajz, motivációs levél, meghatalmazás, elismervény, esszé, tanulmány, értekezés, fórum, blogbejegyzés, forrásjegyzék), addig a tankönyvben ezek lényegében szóba sem kerülnek. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tankönyv nem segíti a magyar nyelv érettségire való felkészülést/felkészítést, az érettségi követelményeinek⁷ ugyanis az egyik részegysége pontosan a gyakorlati szövegalkotási feladat, a fenti műfajok létrehozása, betartva azok tartalmi és formai követelményeit.

De súlyos tévedésben vannak a tankönyv szerzői magát a tantárgyat illetően is, melyhez tankönyvet készítettek. A bevezető szövegben ugyanis ezt olvashatjuk: „A magyar nyelvtanórákon tovább bővíthetitek ismereteiteket, új témákat és fogalmakat tanulhattok meg, amelyek az anyanyelv teljesebb megismeréséhez vezetnek benneteket” (3. old.).

A kárpátaljai magyar általános és középiskolai oktatásban nincsen „magyar nyelvtan” nevű tantárgy. Az oktatandó tárgy neve „Magyar nyelv”, ez szerepel az oktatási dokumentumokban, a tanterv és a tankönyvek borítóján, és bizony a „magyar

5 Az erről szóló publikációk jelentős része elérhető a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont honlapján: <http://hodinkaintezet.uz.ua/publikaciok/>

6 Azt a költői kérdést már csak így, jegyzetben tesszük fel, hogy ugyan hogyan képzeltek a tanterv (névtelen) adaptálói, hogy a magyarországi oktatási rendszernek megfelelően négy évfolyamra (vagyis négy tanévre) tervezett, heti négy órával kalkuláló tantervet meg lehet valósítani a kárpátaljai magyar középiskolákban két évfolyam (vagyis két tanév) keretein belül, ahol mindössze heti egy anyanyelv, és egy irodalom órával számolhatunk?

7 Erről lásd például: <http://kfmf.uz.ua/hu/magyar-nyelv-erettsegi-karpataljan/>; továbbá: <http://kmpsz.uz.ua/hirek/erettsegi-mintafeladatok-magyar-nyelvbol.html>

nyelv” és „magyar nyelvtan” nem szinonim fogalmak. A nyelvtan grammatikát jelent, és szerencsére az iskolai tananyagtartalom anyanyelvből a grammatikán (annak végleges konzerválására tett minden kísérlet ellenére) jóval túlmutat (bővebben lásd Beregszászi 2012a: 24). A tankönyv előszavában megjelenő terminushasználat azonban jelzi, előrevetíti a könyv szerzőinek az anyanyelv mint tantárgy keretében oktandó tartalomhoz fűződő viszonyát. Ennél is riasztóbb a tankönyv bevezetőjéből idézett mondat második fele, mely szerint az anyanyelv oktatásának célja nem a nyelvi/nyelvhasználati kompetenciák kialakítása és fejlesztése, hanem az, hogy a tanulók „új témákat és fogalmakat” tanuljanak meg, öncélúan.

Ahogy az a bevezetőből sejthető, a tankönyv (szükségtelenül) nagy hangsúlyt fektet a grammatikai ismeretekre. De ebben a tanulmányban nem erre szeretnénk kitérni. Az erre (és a tankönyv tantárgy-pedagógiai szemléletére) vonatkozó részletesebb megjegyzéseinket egy korábbi írásunkban megfogalmaztuk (Beregszászi – Dudics Lakatos 2019). Most nem arról szeretnénk írni, hogy mi (és milyen formában) VAN az elemzett tankönyvben, hanem arról, hogy mi NINCS benne.

5. A tankönyvben nem esik szó a kárpátaljai magyar nyelvhasználatnak a két-nyelvűségi léthelyzetből adódó sajátosságairól, a kölcsönszók, a kódváltás, a pragmatikai eltérések vagy a névhasználat kérdései nem kerülnek érdemi említésre.

A hozzáadó szemlélet helyett az előíró, felcserélő szemlélettel találkozhatunk. A kárpátaljai magyar nyelvhasználatnak olyan nyelvjárási háttérű jelenségeit, mint például a nákolás, a suksükölés vagy a szükséksükölés, egyértelműen negatívan bélyegzi meg a kötet, e formák használóit anyanyelvükben elbizonytalanítva. Nem fordít figyelmet a szituációhoz igazodó nyelvhasználat képességének a kialakítására, minimális mennyiségben tartalmaz szituációs nyelvhasználatot fejlesztő feladatokat, illetve amik vannak, azok módszertanilag bénák-sánták-sületlenek (részletesen lásd Beregszászi – Dudics Lakatos 2019).

De a legnagyobb hiányossága a tankönyvnek véleményünk szerint az, hogy nincsenek benne helytálló és használható ismeretek a nyelvjárásokról, a kárpátaljai magyar nyelvjárások jellemzőiről és használati köréről.

A nyelvjárások témaköre a magyar mint anyanyelv oktatása kapcsán megkerülhetetlen, bármely országban tanít/tanul a magyar anyanyelvi beszélő. Hiszen legtöbbször/legtöbbször először valamelyik helyi nyelvváltozatot sajátítja el, s szerencsés esetben ehhez tanulja meg a köznyelv normáit. Kisebbségi körülmények között (bármelyik régióról legyen is szó) ezeknek a helyi változatoknak részei az adott állam nyelvének hatására bekövetkezett változások, kölcsönzések. Örvendetes módon az

elmúlt egy-másfél évtizedben a magyar nyelvtudományban is hivatalos lett ez az állásfoglalás, hiszen határon túli kifejezések kerültek be az átdolgozott Magyar értelmező kéziszótárba, illetve A magyar helyesírás szabályai (AkH 12.) című kiadványba is. A szociolingvisztikai, szociodialektológiai szemlélet, a számos széleskörű nyelvészeti, szociológiai felmérés eredményei a közoktatás szintjén is változásokat hoztak Kárpátalján. A 2005-ben megjelent magyar nyelv tanterv az 5–12. osztály számára a hozzáadó szemlélet jegyében készült (Kótyuk szerk. 2005). Ezek alapján a magyar köznyelv normáit az otthonról hozott, magabiztosan használt nyelvváltozattal összehasonlítva, arra építve kell eredményesen elsajátítani. Így mindkét változatot magabiztosan, a beszédhelyzethez igazodva használja majd a magyar anyanyelvű tanuló. Figyelembe kell vennie a nyelvjárási háttérű jelenségeket a pedagógusnak a grammatika témakörénél és a helyesírás gyakorlásakor is. Hiszen számos felmérés támasztja alá, hogy a kárpátaljai magyar iskolások nagy arányban használnak nem köznyelvi alakokat írásbeli produkciójukban is (Beregszászi–Márku 2003: 179–207, Lakatos 2010).

Az elmúlt években végzett kutatások alátámasztották, hogy bár elméletileg a hozzáadó anyanyelvoktatás szerint tanulnak Kárpátalja magyar iskoláiban, gyakorlatilag az anyanyelvváltozat megítélése cseppet sem nevezhető kiegyensúlyozottnak (Dudics Lakatos 2018: 85). Pedig Kiss Jenő akadémikus szerint a kiegyensúlyozó-funkcióelkülönítő attitűd a legcélravezetőbb a kettősnyelvűség kialakításakor (Kiss 2001: 222). Ehhez viszont objektív, reális szemléletre van szükség, melyet leginkább az iskolák terjeszthetnek a megfelelő tantervek és segédanyagok alapján. 2008-ban és 2018-ban végzett kérdőíves felmérés bizonyította, hogy a kárpátaljai magyar pedagógusok nyelvjárási attitűdje pozitív irányba változott a statisztikai adatokat tekintve. A részletesen kifejtett véleményekből azonban kiderül, hogy a nem köznyelvi változatokkal kapcsolatos negatív előítélek hatása még mindig érezhető. A nyelvjárás, tájnyelv kifejezésektől igyekeznek elhatárolódni (Dudics Lakatos 2018a). Inkább – Kiss Jenő szavaival – maradványként, hagyományként tekintenek rájuk, nem élő, kommunikációs eszközként, melyet nap mint nap használunk akár formális helyzetben is (Kiss 2001: 48). Pedig építeni csak arra lehet, aminek létét, létjogosultságát elismerjük, jellemzőivel tisztában vagyunk. S nem romantikus hagyományként, megőrzendő régiségként tekintünk rá, hanem valóban objektív, reális szemléletet közvetítünk a kárpátaljai magyar iskolákban.

Éppen ezért tűnt először örvendetesnek, hogy a 10. osztály számára készült, fentebb említett átdolgozott tantervben⁸ s az ehhez készült tankönyvben⁹ felbukkan egy részfejezetben a nyelvjárások témaköre is. Pontosan a következő címmel: A magyar hangrendszer nyelvjárási eltérései (Braun – Zékány – Kovács-Burkus 2018: 41–44). Ugyanezzel a címmel, ugyanezzel a tartalommal találkozhatunk egy magyarországi szakiskolák számára készült kísérleti tankönyvben¹⁰, melyet 2014-ben adtak ki. A két tankönyv teljesen azonos szövege, fogalomhasználata, időnként ellentmondásos, szakszerűtlen megállapításai a nyelvjárásokkal szembeni kiegyenlítő-funkcióelkülönítő attitűd terjedését sem Magyarországon, sem Kárpátalján nem segítik. A fejezet az eredményes köznyelvtanítás célját sem szolgálja, hiszen a kárpátaljai tanulót nem saját anyanyelvváltozatával, környezete nyelvhasználatával szembesíti, tudatosítva annak jellemzőit, hanem szinte közhelyszerű megállapításokat, általánosan, széles körben ismert adatokat közöl a tájnyelvekkel, azok beszélőivel kapcsolatban. Ezzel csak erősíti a távolságtartó, elhatárolódó viszonyulást az egyébként is bizonytalan tanulók (sőt, pedagógusok) körében. Nézzük sorban:

A nyelvjárások meghatározása (a kárpátaljai tankönyvben a definíciót „szabály”-nak nevezik) a következő: „Egy-egy nyelv földrajzi, területi változatai a különféle nyelvjárások” (41. old.). Ebben igencsak leegyszerűsítve, csupán a területi jelleget kiemelve definiálják a fogalmat, pedig tudjuk, hogy napjainkban ez jóval összetettebb, s több tényező által meghatározott (Kiss 2001: 36, Beregszászi 2011: 43).

Közvetlenül e sorok után kiemelve olvashatjuk: „A magyar nyelvben 10 nagyobb nyelvjárást különböztetünk meg” (41. old.). Ez a kijelentés nem helytálló, hiszen 10 nyelvjárási régiót, esetleg területet emleget a nyelvtudomány, amely tovább oszlik nyelvjáráscsoportokra, azok pedig helyi nyelvjárásokra (Kiss 2001: 74–77). S abból jóval több, mint 10 van csak Kárpátalján, nemhogy a magyar nyelvterület egészén.

A folytatás még meglepőbb: „Ezek alig térnek el a köznyelvtől, leginkább egy-két hangtani eltérés és szóképzésterületi különbség teszi őket kicsit mássá” (41. old.). Ha ez így van, a dialektológia tudomány létjogosultsága igencsak megkérdőjelezhető, hiszen nem is kellene leírni, vizsgálni ezeket a változatokat. Sőt, külön megnevezésre sem lenne szükségünk. A már említett s ajánlott tudományos alapú

8 <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programidlya-10-11-klasiv>

9 <https://kmsz.com.ua/wp-content/uploads/2018/09/Magyar-nyelv-2018.-Braun-%C3%89va-Kov%C3%A1cs-Burkus-Erzs%C3%A9bet-Z%C3%A9k%C3%A1ny-Krisztina.pdf>

10 https://issuu.com/szolmusz/docs/magyar_nyelv___s_kommunik___ci___10_/14

meghatározások kiemelt, lényeges tényezője az, hogy a nyelv valamennyi szintjén különböznek/különbözhetnek a helyi nyelvjárások nemcsak a köznyelvtől, hanem más nyelvjárásoktól is. Így nem csupán „kicsit mások”.

Ezek után sorra veszik a szerzők azokat a hangokat, amelyek állítólag korábban „széles körben” használatosak voltak, „mára azonban a köznyelvből kikoptak”. Ez a kijelentés sem helytálló, hiszen a felsorolt hangok közül több nem is volt széles körben elterjedt, s nem azért hallhatjuk napjainkban csak bizonyos területeken, mert csak ott őrizték meg, hanem mert korábban is csak bizonyos területekre volt jellemző a használatuk. Ezek alapján a legtöbb tizedikes kárpátaljai fiatal magabiztosan állíthatja, hogy nem beszél nyelvjárásban, hiszen a tankönyvben szereplő hangtani jellemzők nálunk csupán bizonyos nyelvjárásszigeteken használatosak. Nem esik viszont egyetlen szó sem a valóban széles körben használatos s valóban nehezen „elhagyható” diftongusainkról. Az anyanyelvoktatás hatékonysága szempontjából jóval eredményesebb lett volna a tankönyv 42. oldalán taglalt általánosságok helyett a kárpátaljai nyelvjárások jellemzőivel megismertetni a tanulókat. Ehhez a magyarországi egyetemi tankönyv vonatkozó fejezetét is választhatták volna a szerzők (Kiss 2001: 292–296). Még szerencsésebb lett volna azonban azokat a kimondottan helyi tudományos munkákat idézni, amelyek megbízható adatokkal, tudományos megalapozottsággal írják le a kárpátaljai magyar nyelvjárások teljes rendszerét vagy éppen a hangtani tulajdonságaikat (Horváth 1976, Lizanyec–Horváth 1981: 3–18, Kótyuk 2004, Beregszászi–Csernicskó 2007: 7–96, Tóth 2010). Ezek a tanulmányok (vagy részlet belőlük) egyetlen gyűjteményben hozzáférhetőek több más helyi vonatkozású tanulmánnyal és gazdag szöveggyűjteménnyel (Csernicskó–Márku szerk. 2007). A 43. oldalon idézik ugyan a szerzők a Magyar dialektológia című tankönyvben felvázolt területi határokat és nyelvjáráscsoportokat az északkeleti nyelvjárási régió kapcsán, igaz: Gazdag Vilmos egyik munkája alapján. Ebből a munkából érdemesebb lett volna a kárpátaljai magyar nyelvjárások szláv elemeiről szóló részt „átemelni” (Gazdag 2013: 66–101).

A 43. oldalon a következő megfigyeléseket, „jó tanácsokat” olvashatjuk: „A hangrendi különbségek nem befolyásolják a megértést, a magyar nyelvjárások nem sokban különböznek a köznyelvtől. Nagyon gyakran fordul elő épp emiatt, hogy a köznyelvi beszélők a nyelvjárási beszélők esetében nem érzékelik, hogy másik nyelvváltozatot (nyelvjárást) beszélnek. Az eltérő ejtést hibás beszédnek gondolják, ezért ilyenkor a nem köznyelvi beszélő negatív megítélésben részesül, tudatlannak, műveletlennek bélyegzik. Épp ezért fontos, hogy különbséget tudjunk tenni nyelvjárás és az igénytelen köznyelvi beszéd között” (43. old.). Ismét megtudhat-

juk, hogy a magyar nyelvjárások nem sokban különböznek a köznyelvtől, bár nem egyértelmű, mit értenek „hangrendi különbségeken” a szerzők. Az utána következő fejtegetés bizonytalansággal tölti el még a dialektológust is: vajon meg tudjuk-e különböztetni a nyelvjárású beszélőt „az igénytelen köznyelvi beszélőtől”? Ha nem, akkor véletlenül a nyelvjárású beszélőt tudatlannak, műveletlennek gondoljuk. Pedig csak azok tudatlanok, műveletlenek, akik az igénytelen köznyelvet beszélnek? De mi is az az igénytelen köznyelv? Erre választ nem kapunk. Úgyhogy marad a tévhit, előítélet, bizonytalanság.

A korábbi jellemzéseknek ellentmondva végül kijelentik a szerzők, hogy a kárpátaljai nyelvjárások között is jelentős különbségek vannak több szempontból, bár a magánhangzók kiesését emlegetve feltételezhetően a mássalhangzó-kiesésre gondolnak mint helyi hangtani jellemzőre.

6. A következőkben mindössze négy feladattal találkozunk. Az elsőben a tanulónak végig kell gondolniuk, hogy a hangkészleten kívül miben különbözhet még a nyelvjárás a köznyelvtől. Legalább három tényezőt várnak megoldásként. Érthető a feltételes mód, hiszen a fejezet elején kijelentették, hogy leginkább egy-két hangtani, illetve szóképzéssel kapcsolatos eltérés figyelhető meg. Ezek után valóban elgondolkodtató lehet a feladat 10. osztályban.

A következőkben két köznyelvi (*burgonya*, *csipkebogó*) és egy nyelvjárású kifejezés (*gyermekláncfű*) szinonimáit kell megtalálniuk a 15-16 éves fiataloknak.

Utána hangtani és nyelvtani eltéréseket kell keresniük egy rövid nyelvjárású szövegben (bár nem derül ki, honnan való a szöveg, mely nyelvjárás jellemzőit mutatja), s át kell írniük köznyelvre.

Érdekes feladatnak tűnhet ez azok után, hogy az elméleti részt olvasva arra következtethetünk, hogy nincsenek is nyelvtani különbségek a nyelvjárások és a köznyelv között. Ebben a szövegrészletben valóban nincs egy sem.

Utolsó feladatként tájszavakat kell köznyelvi megfelelőjükkel párosítani: *sódar-füstölt sonka*, *boksz-cipókrém*, *fuszulyka-bab*.

De szerepel a *kolompér* szó *krumpli* párral, a *lajbi* mint az *öltönykabát* nyelvjárású megfelelője, s valami oknál fogva a *vitrin* mint nyelvjárású kifejezés *üveges szekrény* párral. A szavak kiválasztásához, jelentésük ellenőrzéséhez gazdag anyaggal szolgálhatott volna A kárpátaljai magyar nyelvjárások szótára (Lizanec főszerk. 2012–2013). A szerzők azonban meg sem említik ezt a kiadványt.



50. Milyen hangtani és nyelvtani eltérések vannak a következő tájnyelvi szövegben a köznyelvhez képest? Írd át a szöveget köznyelvre!

A pörgetés? Hát a kereteket kiszéttük a kaptárbul. Beleraktuk a ládábo. Kiválogattuk a jó mizesseket, azokrú lesöpörtük a bogarat. Ha le vót földve a miz, akkor léfödeleztük.



Mézpergetés

1. ábra. Nyelvjárási szövegrészlet



51. Mi ezeknek a tájszavaknak a köznyelvi megfelelője? Párosítsd a szavakat!

petris, kóttes, fuszulyka, sódar, kolompér, köszméte, keszkenő,
koperta, szopóka, vitrin, posvadt, lajbi, horcsica, bokszt

Köznyelvek: *krumpli, egres, levélboríték, rothadt, cipókrém, kelt tészta, öltönykabát, fejkendő, mustár, nyalóka, petrezselyem, üveges szekrény, bab, füstölt sonka*

2. ábra. Nyelvjárási-sztenderd szinonimapárok

7. A kárpátaljai magyar közösségnek története során ritkán volt alkalma az élet napfényes oldalán sütkéreznie. A magyar nyelvű iskolahálózat kiépítése volt az egyik olyan kapaszkodó, ami a megmaradást, a nyelv és a kultúra megőrzését volt hivatott segíteni a régióban. A magyar közösség Ukrajnában most is nehéz oktatáspolitikai körülmények között kénytelen megharcolni a napi politikai és egyéb harcait ezen oktatási hálózat megtartásáért (bővebben pl. Csernicskó–Orosz 2019, Huszti–Csernicskó–Bárány 2019, Csernicskó–Tóth 2018, Csernicskó 2017). Nagyon nem mindegy tehát, hogy az iskolai anyanyelvoktatás tartalmában mi VAN és mi NINCS, ami hasznosítható tudást közvetít(het) és a magyar nyelv presztízisének emeléséhez hozzájárul(hat) a régióban.

Végezetül sajnálattal elmondhatjuk, hogy a kárpátaljai magyar középiskolai anyanyelvoktatás jelenleg éppen bekötött szemmel, idejétmúlt allegóriákkal hadakozva járja a haláltáncát, ahelyett, hogy a szemellenzőt eldobva rálepne (újra) arra a járható és a gyakorlati nyelvhasználót lehetséges eredményekkel kecsegtető útra, ami hosszú távon vezet valahová, és ami (nem melleleg) az emült 15 évnek a kárpátaljai magyar közösségről szóló tudományos és anyanyelv-tantárgypedagógiai eredményeivel van kikövezeve.

Felhasznált irodalom

- AkH 12. *A magyar helyesírás szabályai*. 12. kiadás. Akadémiai Kiadó. Budapest. 2015.
- Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.) 2011. *Nyelv és oktatás kisebbségben: Kárpát-medencei körkép*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Beregszászi Anikó 2003. *Magyar nyelvi tervezés Kárpátalján. Célok, problémák és feladatok*. PhD-értekezés. ELTE. Budapest.
- Beregszászi Anikó 2010. *Magyar nyelv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 10. osztálya számára*. Bukrek. Csernyivci.
- Beregszászi Anikó 2011. *Magyar nyelv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 11. osztálya számára*. Bukrek. Csernyivci.
- Beregszászi Anikó 2012a. *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

- Beregszászi Anikó 2012b. Az élőnyelvi kutatások elméletének és gyakorlatának szerepe a középiskolai anyanyelvoktatás nyelvszemléletének alakításában. In: *17. Élőnyelvi Konferencia: Szeged, 2012. augusztus 30. – szeptember 1. Az előadások összefoglalói*. Szegedi Tudományegyetem. Szeged. 8–10.
- Beregszászi Anikó 2014a. „Anyanyelvünk peremén” is otthon: a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés helyzete és céljai. In: Beregszászi Anikó – Hires-László Kornélia (szerk.): *Meszelt falakon túl. Születésnap i köszöntő kötet Kótyuk István tiszteletére*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológiai Tanszék, Magyar Tanszéki Csoport – Hodinka Antal Intézet. Beregszász. 11–24.
- Beregszászi Anikó 2014b. Új témák, változó szemlélet. Az anyanyelvi nevelés új iránya a kárpátaljai magyar középiskolákban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=504>.
- Beregszászi Anikó 2014c. Új tendenciák a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelésben a tantervek, a tankönyvek és a tankönyvírás tapasztalatainak tükrében. 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. 31–46.
- Beregszászi Anikó 2016a. A magyar mint anyanyelv tantárgy tartalma a kárpátaljai magyar középiskolákban az ukrainai és magyarországi érettségi rendszer tükrében. In: Gazdag Vilmos – Karmacs Zoltán – Tóth Enikő (szerk.): *Értékek és kihívások. II. kötet*. Autdor-Shark. Ungvár. 163–169.
- Beregszászi Anikó 2016b. Defficles nugae. Terhes semmiségek a középiskolai magyar nyelv tantervben. In: Hires-László Kornélia (szerk.): *Nyelvhasználat, két nyelvűség. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásai-ból II.* Autdor-Shark. Ungvár. 209–218.
- Beregszászi Anikó 2018. A magyar nyelv érettségi vizsga tartalma és formája a kárpátaljai magyar iskolákban. *Közoktatás* 1–2: 22–28.
- Beregszászi Anikó – Cserniczkó István – Braun Éva – Hnatik-Riskó Márta 2010. *Magyar nyelv 10–11. osztály. Tanterv a magyar tananyelvi általános középiskolák számára* (Затверджено наказом МОШ № 1021 від 28.10.2010 р.). Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma. Kijev.
- Beregszászi Anikó – Cserniczkó István 1996. A magyar nyelv változatai és stílusrétegei a kárpátaljai magyar nyelvtankönyvekben. In: Cserniczkó István – Váradi Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Tinta Könyvkiadó – Kiadványszerkesztő Bt. Budapest. 29–38.

- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2004. Az anyanyelv oktatásának nyelvészeti, nyelvpedagógiai és nyelvi emberi jogi problémáiról. *Közoktatás* 4–5: 12–14.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2007. A kárpátaljai magyar nyelvjárások-ról. In: Csernicskó István – Márku Anita (szerk.): *Hiába repülsz te akárhová... Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához*. PoliPrint. Ungvár. 7–96.
- Beregszászi Anikó – Márku Anita 2003. A kárpátaljai magyar középiskolások nyelvhasználatáról. In: Csernicskó István (szerk.): *A mi szavunk járása*. PoliPrint. Ungvár. 179–207.
- Braun Éva – Zékány Krisztina – Kovács-Burkus Erzsébet 2018. *Magyar nyelv. Tankönyv a magyar oktatási nyelvű általános középfokú tanintézetek 10. osztálya számára*. Szvit. Lviv.
- Csernicskó István – Orosz Ildikó 2019. *The Hungarian language in education in Ukraine*. Mercator European Reserche Centre. Leeuwarden.
- Csernicskó István – Tóth Mihály 2018. *The right to education in minority languages: Central European tradition and the case os Transcarpathia*. Atdor-Shark. Ungvár.
- Csernicskó István 2018. Egy nyelvi jogi probléma lehetséges vonatkozásai: két tanulmány a kisebbségek anyanyelvi oktatásáról. *Regio* 3: 62–68.
- Csernicskó István 2017. Jogokról és lehetőségekről az új ukrán oktatási törvény 7. Cikkelye kapcsán. *Együtt*: 78–99.
- Csernicskó István – Márku Anita (szerk.) 2007. *Hiába repülsz te akárhová... Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához*. PoliPrint. Ungvár.
- Csernicskó István – Várad Tamás (szerk.) 1996. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Tinta Könyvkiadó – Kiadványszerkesztő Bt. Budapest.
- Dudics Lakatos Katalin 2018. Mit neveznek nyelvjárásnak a kárpátaljai magyar iskolákban? In: Enikő Nagy-Kolozsvári – Szilvia Kovács (ed.): *Multiculturalism and Diversity in the 21st Century*. Lira. Uzhhorod. 85.
- Dudics Lakatos Katalin 2018a. *Kárpátaljai magyar pedagógusok nyelvi attitűdjének alakulása (2008–2018)*. Konferenciaelőadás. 20. Élőnyelvi Konferencia. Budapest. 2018. augusztus 30–31.
- Fedinec Csilla – Csernicskó István 2017. A 2017-es ukrain oktatási kerettörvény: a szöveg keletkezéstörténete és tartalma. *Regio* 3: 278–300.

- Gazdag Vilmos 2013. Keleti szláv hatás a kárpátaljai magyar nyelvjárásokban. *Kisebbségkutatás* 2: 66–101.
- Horváth Katalin 1976. *A kárpátontúli magyar nyelvjárások magánhangzó-rendszere*. Uzshorosi Állami Egyetem. Uzshorod.
- Huszi Ilona – Cserniczkó István – Bárány Erzsébet 2019. Bilingual education: the best solution for Hungarians in Ukraine? *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 49/6: 1002-9.
- Kiss Jenő (szerk.) 2001. *Magyar dialektológia*. Osiris. Budapest.
- Kótyuk István 2004. Az ige ragozásrendszere az ungi nyelvjárásban. In: Beregszászi Anikó – Cserniczkó István (szerk.): *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. PoliPrint. Ungvár. 11–19.
- Kótyuk István 2005. *Magyar nyelv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 5. osztálya számára*. Bukrek. Csernyivci.
- Kótyuk István 2007. *Magyar nyelv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 7. osztálya számára*. Bukrek. Csernyivci.
- Kótyuk István 2008. *Magyar nyelv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 8. osztálya számára*. Bukrek. Csernyivci.
- Kótyuk István szerk. 2005. *Magyar nyelv 5–12. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára*. Bukrek. Csernyivci.
- Lakatos Katalin 2010. *Kárpátaljai magyar iskolások nyelvi tudata és attitűdje*. PhD-értekezés. ELTE. Budapest.
- Lizanec Péter (főszerk.) 2012–2013. *A kárpátaljai magyar nyelvjárások szótára I – II*. Kárpáti Kiadó. Ungvár.
- Lizanyec, Petro – Horváth Katalin 1981. A kárpátontúli magyar nyelvjárások főbb sajátosságairól. *Magyar Nyelvjárások* 24: 3–18.
- Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.) 2017. *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A variológiai Kutatócsoport 7. Nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom.
- Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.) 2018. *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és ségedletei. A Variológiai Kutatócsoport 8. Nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom.

- Magyar nyelv és kommunikáció 10. Tankönyv.* Oktató- és Fejlesztő Intézet. Budapest. 2014.
- Tóth Péter 2010. *Kárpátaljai magyar dialektológiai vizsgálatok.* PhD-értekezés. ELTE. Budapest.
- 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. 31–46.
- Vančo Ildikó 2013. Anyanyelv és nyelvtanoktatás kisebbségben: A szlovákiai helyzet. In: Ruda Gábor – Szabómihály Gizella (szerk.): *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben.* Közép-európai példák: Magyarország és Szlovákia. Baráti Kör Kulturális Egyesület. Pilisvörösvár – Muravidék.
- Vukov Raffai Éva 2012. Kisgyermek nyelvtanítása. Nyelvtani kísérletek az inductív menetű nyelvtanításban. *Hungarológiai Közlemények* 4. 68–75.
- Vukov Raffai Éva 2016. Egy stigantizált igealak anyanyelvnevelési szerepe és hatása Vajdaságban. In: Gazdag Vilmos et al. (szerk.): *Értékek és kihívások. II. kötet. Történelem- és társadalomtudományok, oktatásmódszertan, irodalomtudomány.* Autdor-Shark. Ungvár, 262–271.

Abstract

Modern danse macabre concerning a Sub-Carpathian high school Hungarian language textbook

Being in a minority situation, the Hungarian language education in native language schools has a language planning/education planning significance from the perspective of the long term persistence of the community. In the course of planning the teaching material of the subject 'Hungarian language as native language' the social-political, language political and language use characteristics of the region in question must be considered. A new curriculum, and with that, new textbooks were prepared for local Hungarian schools, disregarding the results of the past 15 years of Hungarian native language education in Sub-Carpathia. Concerning the 10th grade Hungarian language book we will discuss inconsistencies, deficiencies that contradict the desired goals of native language education. The authors discuss language dialects only in general, conveying negative, derogatory stereotypes, disregarding the local characteristics. In the present education politics situation in Ukraine it absolutely makes a difference what information the textbook conveys towards students, increasing or decreasing the prestige of their native language.



Orbán Gyula¹

GONDOLATOK KÉT KÁRPÁTALJAI 11. OSZTÁLYOS MAGYARNYELV-TANKÖNYVRŐL

A magyar lakosság kisebbségi közösségként él Kárpátalján. Ebből a helyzetből adódóan az anyanyelvi nevelés kérdésköre más oktatáspolitikai jellemzőkkel és más emocionális tartalommal (is) bír, mint az anyaországban. Ezért a magyar iskolának és a pedagógustársadalomnak kellő figyelmet kell(ene) fordítania az anyanyelvi nevelés folyamatára. A magyartanárok felelőssége pedig még nagyobb, hiszen nem elhanyagolandó, hogy milyen módszerek és tudományos kutatási eredmények figyelembe vételével tanítanak. Az anyanyelvi nevelés legfontosabb célja, hogy felkészítse a tanulókat mindazon nyelvi kihívások megoldására és kezelésére, amelyekkel az iskolában és az iskolán kívül találkozhatnak, tehát hasznosítható, működőképes tudást kell átadni. A kárpátaljai magyar anyanyelvű oktatás célja az kell legyen, hogy additív, hozzáadó szemléletben tanítsa a tanulók anyanyelvét, a standard nyelvváltozat és használati köre mellett tudatosítsa a helyi nyelvi, nyelvjárási jellegzetességek használati körét, valamint a nyelv változatosságának tényét funkcionális megközelítésben, kontrasztív módszereket alkalmazva (Beregszászi–Cserniczkó 2007, Beregszászi 2009, 2011a, 2011b, 2012). Meghatározó, véleményformáló szereppel bír az, hogy a rendelkezésre álló módszertani segédleteknek, útmutatóknak, feladatgyűjteményeknek mennyire megalapozott a tantárgy-pedagógiai részük, s ezek az ismeretek mennyire nyugszanak kurrens nyelvtudományi alapokon.

2005-ben a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelésben egy tantárgy-pedagógiai átalakulás vette kezdetét (bővebben lásd pl. Beregszászi 2012) egy új magyarnyelv-tantervvel (Kótyuk szerk. 2005), melynek alapján 2010 nyarán új középiskolai magyarnyelv-tanterv került kidolgozásra (Cserniczkó – Beregszászi – Braun – Hnatik-Riskó 2010).

1 II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, ötödéves mesterszakos hallgató, orbangyula111@gmail.com



Ehhez a tantervhez igazodva 2010-ben és 2011-ben új Magyar nyelv tankönyvek (Beregszászi 2010, 2011c) jelentek meg a kárpátaljai magyar tannyelvű középiskolák 10. és 11. osztályai számára. Beregszászi Anikó tankönyvei a nyelv fogalmával, a nyelvek változatosságával, a nyelvváltozatokkal, illetve a nyelv használatának sokféleségével ismertetik meg a diákokat. Ezáltal a tanulók jobban megismerhetik anyanyelvüket, s meggyőződhetnek arról, hogy hányféleképpen is lehet magyarul beszélni és írni. Jelen írásban a kárpátaljai magyar tannyelvű középiskolák utolsó évfolyamán, a 11. osztályban folyó anyanyelvi nevelést vizsgálom, elsősorban a 11. osztályos Magyar nyelv tankönyv(ek) alapján.

Beregszászi Anikó 2011-es Magyar nyelv tankönyve (Beregszászi 2011c) egységes nyelvtudományi és tantárgy-pedagógiai szemléletet követ. Az ismeretek friss, tudományosan alátámasztott alapokon nyugszanak. A tananyagtartalom jelentős része a nyelvi otthonosságérzet kialakítását segíti. Többször tudatosítja a könyv írója a nyelv változásának, változatosságának tényét. Hozzáadó szemléletben megismerteti a tanulókkal a főbb nyelvváltozatokat: a sztenderd, a köznyelv és a nyelvjárások használati körét, s a helyi, kárpátaljai magyar nyelvhasználati jellegzetességeket. A *Nyelvpolitika, nyelvi tervezés, nyelvművelés, nyelvi identitás, nyelvi megőrzés* kapcsán a nyelvek jogi státusával, a nyelvi alapú hátrányos megkülönböztetéssel ismerkedhet meg az olvasó. Ez a témakör pedig alkalom lehet bizonyos nyelvi sztereotípiák, babonák oszlatására s az objektív, előítéletektől mentes hozzáállás megismertetésére.

A tankönyv írója az ismeretek átadása során a leíró szemléletet alkalmazza, tehát leírja, hogy a beszélők miként használják a nyelvet, nem pedig előírja, hogy hogyan kell használni azt. Ez a megközelítés a nyelv változatos használatára hívja fel az olvasó figyelmét, s nem határozza meg (teljesen szubjektív alapon), hogy mi a „helyes” és „helytelen”. Helyette adekvát és inadekvát, tehát beszédhelyzethez igazodó és nem igazodó nyelvhasználatról beszél.

A tankönyv témái egységes, tudományos alapú tantárgy-pedagógiai szemlélet szerint vannak felépítve. Az nyelvváltozatok bemutatásánál a könyv írója az additív szemléletet alkalmazza. Nem igazodik előítéletekhez, hanem tudatosítja a különböző nyelvváltozatok használati körét és a nyelvjárások szerepkörét, ezzel segítve az anyanyelvi otthonosságérzet kialakítását.

A tananyagtartalom egységes módszertani elvek mentén van összeállítva. Megfigyelhető a kontrasztivitás elve, tehát az ugyanabban a funkcióban lévő nyelvi elemeket a szerző összehasonlítja a különböző változatokban, s elhelyezi a megfelelő szituációban. Úgy tanítja az anyanyelv minden elemét, hogy annak a nyelvben betöltött szerepéből indul ki. A könyv írója egymásból eredezteti a tananyagot, egyik téma a másikból következik.

A tankönyv részletes témaismertetéseket tartalmaz, ám csak annyi van benne, amennyi a megértéshez szükséges. Nyelvezete érthető, szerkezete áttekinthető. A begyakorlást szolgáló feladatok sokszínűek, gondosan válogatottak, több gyakorlati jellegű feladatot tartalmaznak. Ezen gyakorlatok szövege pontos, egyértelmű, azonnal kiderül belőle, hogy a tanulónak mit kell elvégezniük.

A tankönyv jól megszerkesztett, a témák elrendezése logikai sorrendet követ, hasznos térképek, összegző jellegű táblázatok, ismertetők szerepelnek benne. A szemléltetésre szolgáló szövegek forrása minden helyen fel van tüntetve. Ha felkelti az olvasó érdeklődését, tovább mélyítheti ismereteit az utánaolvasás során.

Beregszászi Anikó 11. osztályos magyarnyelv-tankönyve a kárpátaljai magyar közösség viszonyaira van szabva. A magyar nyelv területi alapon elkülönülő változatai kapcsán részletes bemutatásra kerülnek a kárpátaljai magyar nyelvváltozatok. A nyelvi kontaktusok következményei is helyet kapnak benne. A kárpátaljai magyar szaknyelvi regiszter jellemzői is megtalálhatóak. Ezen belül szó esik az írott és a beszélt változatokról, azok különbségeiről is.

Összegzésül elmondható, hogy a tankönyv tananyagtartalma modern társasnyelvészeti szemléletben íródott, kontrasztív módszert alkalmazva tanít. Megismerteti a diákokkal azokat a nyelvi eszközöket, melyek segítségével egy konkrét helyzetben a leghatékonyabban elérhetik kommunikációs céljaikat. Rámutat arra, hogy a beszélő hogyan alakíthatja a beszédhelyzetnek megfelelően odaillovvé, adekváttá a stílusát.

2018-ban a kárpátaljai magyar középiskolák számára a Kárpátaljai Megyei Pedagógus-továbbképző Intézet új tantervet „dolgozott ki”, ami lényegében a magyarországi gimnáziumi anyanyelv tananyagtartalom egyszerűsített átvételén alapul (bővebben lásd Beregszászi–Dudics Lakatos 2019: 153). Ehhez (részben) igazodva 2019-ben kidolgozásra került egy új 11. osztályos Magyar nyelv tankönyv (Braun – Zékány – Kovács-Burkus 2019), amely az előzőekben ismertetett tankönyvhöz képest erőteljes tantárgy-pedagógiai „irányváltást” képvisel. Az írás további részében ezen tankönyv vizsgálatával foglalkozom.

Ha belelapozunk a tankönyvbe, a Bevezetőben a szerzők megfogalmazzák, hogy miben lesz a diákok segítségére ez a módszertani segédlet. „A magyar nyelvtanóránkon tovább bővíthetitek ismeretiteket” – írják. Jelen esetben helytelenül használják a tantárgy megnevezését, ugyanis Magyar nyelvtanóra a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás tantárgyai között nem szerepel. A tantárgy hivatalos megnevezése Magyar nyelv, s a magyar nyelv órák keretein belül taníthatunk nyelvtant. A szöveg továbbolvasása során némi elfogultság érezhető a magyar nyelv megítélésével kapcsolatban,

s az idejétmúlt nyelvművelő szemlélet is feltűnik: „Ahhoz, hogy ezt a szép nyelvet megtartsuk és átörökítsük a jövő nemzedék számára, tanulni és ápolni kell. A helyes beszéd és a szép nyelvhasználat csak tanulással érhető el, s egyben fontos szerepet játszik a nyelv megőrzésében”. Kérdés, hogy a szerzők mit értenek „helyes beszéd” és „szép nyelvhasználat” alatt? Az anyanyelvi nevelés tárgykörébe ilyen fogalmak ugyanis nem tartoznak. Ajánlatosabb lett volna a szituációhoz illeszkedő nyelvhasználat kifejezés használata. Mindezek önmagukban egy helytelen, tudományosan megalapozatlan hozzáállást vetítenek előre.

A tankönyv kevésbé követ bármilyen egységes nyelvtudományi és tantárgy-pedagógiai szemléletet. Az ismeretek többnyire elavult, nyelvművelő hagyományokon alapszanak. A tananyag elrendezése kevésbé követi a kontrasztivitás és funkcionális elvét, ugyanis a témák nem egymásból következnek, a tanítandó ismeret kevésbé alapoz már meglévőre tudásra, és semmilyen mértékben nem vetíti előre az elkövetkezendőkben tanulandókat.

A tankönyv hét nagyobb témakörből áll, melyekhez több téma járul. A kommunikációval, a retorikával, általános nyelvészeti ismeretekkel, szövegtani, jelentéstani és stilisztikai ismeretekkel, a szövegalkotással, a nyelv és társadalom összefüggéseivel ismerkedhetnek meg a diákok.

A jelenlegi tanterv és a tankönyv témáinak összevetése során észrevehető, hogy a tankönyv nem kompatibilis a tantervvel: nem tartalmaz ugyanis bizonyos témákat. A *Retorika* témakör témái közül például hiányzanak bizonyos retorikatörténeti alapismeretek, a klasszikus retorika, a szónoki beszéd részei.

A tankönyv szöveganyaga önmaga vállalásaihoz viszonyítva is hiányos. A tartalomjegyzékben feltüntetett témák közül kettő semmilyen formában nem kerül bemutatásra, a tartalmi részben csupán a cím van feltüntetve, aztán következik egy másik téma részletezése. Az egyik ilyen téma a *Szövegtani, jelentéstani és stilisztikai ismeretek* témakörben szereplő *A nyelvi elemek stílusértéke* (74. o.), a másik pedig a *Nyelv és társadalom* témakörön belüli *A határon túli magyar nyelvhasználat főbb adatai, tendenciái, a kétnyelvűség, a kettősnyelvűség, kevert nyelvűség kérdései. A nyelvváltozatot bemutató nyomtatott és elektronikus források tanulmányozása* című téma (166. o.). Nem meglepő, hogy éppen erre a témára nem található semmilyen anyag a könyvben, hiszen az egész tankönyv tartalmi megformáltsága sincs a kárpátjai viszonyokra aktualizálva. Előbb kerül ismertetésre a Magyarországon élő nemzetiségek nyelvhasználat (129. o.), mint a kárpátjai magyar nyelvhasználat bemutatása. Ennél a témakörnél éppen lehetősége adódna a magyartanárnak, hogy

tudatosítsa a tanulóknak a standard és nem standard változatok közötti különbséget, a nyelvváltozatok használati körét, a kétnyelvűség fogalmát, hatását a kárpátaljai magyar nyelvhasználatra, ám a tankönyv ehhez semmilyen formában nem járul hozzá.

A *Nyelvi sokszínűség, nyelvi tolerancia* összevont témának csupán az első része kerül érintőlegesen bemutatásra. Nemhogy a nyelvi tolerancia szükségességével, de még fogalmával sem ismertetik meg a diákokat a szerzők. Említés szintjén sem esik szó a nyelvi diszkriminációról (megbélyegzésről), annak következményeiről s a nyelvtudományilag indokolt előítéletektől mentes hozzáállás megismertetéséről.

A tankönyv nyelvi és tantárgy-pedagógiai szemlélete elavult. Nem emeli ki az anyanyelvi nevelés azon tényezőit, melyek a szituatív nyelvhasználat kialakítását segítik. A nyelvészetileg indokolt hozzáadó szemlélet helyett egy alacsony hatékonyságú (felcserélő) szemléletet alkalmaz, mely során nyelvi sztereotípiák, nyelvi babonák alakulhatnak ki a diákokban (vö. Sándor 2016: 176). A tanulóknak az egyik feladatban például a következő állítás mellett kell érvelniük: „Anyanyelvünk oly mértékben romlik, hogy szükség van törvényes szabályozásra” (156. gyak., 133. o.). Egyértelműen megbélyegzi, „gyakori nyelvhelyességi hibának” (136. o.) minősíti többek között a nákolás, suksükölés és szukszükölés nyelvjárási jelenségeket. Nyelvhelyességi hibaként tünteti fel továbbá az „idegen szavak indokolatlan használatát” is. Ezek bemutatása után óvva intenek, hogy „Vigyázzunk nyelvünk tisztaságára!” Ezen nyelvjárási elemek használati körének ismertetése, tudatosítása semmilyen formában nem történik meg. Ez pedig bőven elég a diákok elbizonytalanításához, hisz a kárpátaljai magyar nyelvhasználat leggyakoribb nyelvjárási háttérű jelenségeiről van itt szó negatív kontextusban. Figyelembe véve, hogy kisebbségi közösségről van szó, ahol a formális nyelvhasználati színtereket leginkább az államnyelv uralja és az informális színtereken leginkább a nyelvjárási alapú anyanyelv használatos, ez a hozzáállás nem hogy nem segíti a nyelv megőrzését, hanem elbizonytalanítja a tanulókat az otthonról hozott nyelvük „értékét” illetően.

A tanult ismeretek begyakorlását szolgáló feladatok szövegei zavarosak, néha többszöri elolvasás után sem válik egyértelművé, mit is várnak a szerzők. Az újonnan megtanult ismeret begyakorlására legtöbbször helyesírási vagy grammatikai gyakorlat szolgál. Ezek közül néhány:

1. a *Kommunikáció* témakör alatt szótó, képző, jel, rag s ezek formációira kell példát gyűjteniük a tanulóknak (20. o.);

2. a *Retorika* témakörben az érvelés téma kapcsán igealakokat kell egy megadott táblázatba rendezni. A táblázatban külön oszlopokban igealak, mód, idő, szám/személy és ragozás szerepel. A feladat semmiképpen sem oldható meg, célszerűbb lenne – az ige tanítása kapcsán – ha inkább egy-egy igét kellene elemezni a megadott szempontok alapján (25. gyak., 26. o.);
3. a *Vita* témakör alatt például a j hang kétféle jelölésére szolgáló j és ly betűket kell behelyettesíteni a közmondásokba, szólásokba (érettségiző osztályban!!!) (40. gyak., 37. o.);
4. a *Nyelvtípusok* témánál található a következő feladat: „Mi a tükörfordítás? Gyűjts az általad tanult idegen nyelvből vagy ukrán nyelvből olyan szavakat, amelyeket szó szerint lefordítva használunk a magyar nyelvben! Pl. *porshivó* – *пилосос, пороховсмоктувач*” (63. gyak., 57. o.). Megemlítendő, hogy ahol lenne alkalma szólania a szerzőknek a kárpátaljai magyar kontaktusjelenségekről, ott nem teszik meg. Itt pedig olyan ismeretanyagot kérnek számon, ami egyrészt nem illeszkedik a tanítandó ismerethez, másrésztől nem kerül bemutatásra a tankönyvben;
5. a nyelvhasználat különböző kontextusai begyakorlására szolgál a szerzők szerint a tőszavak, összetett és többszörösen összetett szavak és ezek fajtáinak a felismerése (77. gyak., 74. o.);
6. a határozó szófaját kell megnevezniük a tanulóknak *A szókészlet elemeinek hatása a szépirodalmi nyelvre* c. téma egyik gyakorlatában (78. gyak., 76. o.)
7. *A mondatok stilisztikája* kapcsán igéket kell megfelelő, megadott alakba tenni (83. gyak., 86. o.), valamint „nyelvhelyességi hibákat” kell kijavítania a feladat elvégzőjének (87. gyak., 86. o.).

Több olyan gyakorlat szerepel a tankönyvben, amelyet ugyan könnyűszerrel elvégez egy 11. osztályos tanuló, de nem kapcsolódik a témához, és semmilyen nyelvi kompetenciát nem alakít. Pl.:

- 4. gyak., 8. o.: „Színek vesznek körül bennünket, amelyek kihatnak érzelmeinkre, hangulatunkra, munkakedvünkre stb. Belső építésként milyen színeket, képeket választanál az alábbi helyszínek falára, hogy a környezet segítse az itt végzett tevékenységet, és ne akadályozza?
 - a) osztályterem
 - b) irodaház lépcsőháza
 - c) színházi folyosó
 - d) óvodai terem előtere öltözőszekrényekkel”

- 88. gyak., 87. o.: „Keressük meg ezekhez az állatnevekhez illő elő- vagy utótagokat, majd írjuk le őket hibátlanul!

| | | |
|-------|------|--------|
| medve | róka | farkas |
| | | |

préri, vörös, lyuk, táncoltató, verem, vadászat, les, járású, kutya, kölyök, cukor, gomba, lelkű, örvös, csapda, mosó, fog, jeges, tánc, prém, étvágyú, bocsn.

A tankönyv szövegének tördelése, a szemléltetők elrendezése részben áttekinthető, néhol zavaros. A témák címei színes betűkkel vannak szedve, hol vörössel, hol zölddel. Ez több helyen megtévesztő lehet, pl. a tankönyv tananyagtartalmából kimaradt két téma esetén. Az egyik ilyen *A nyelvi elemek stílusértéke*, mely csupán címként van feltüntetve, s vörössel van jelölve. Ezt követi zölddel szedve *A hangok stilisztikai értéke*, mintha az előző, kihagyott téma egyik alfejezete lenne. A másik ilyen nem bemutatásra kerülő téma *A határon túli magyar nyelvhasználat főbb adatai, tendenciái, a kétnyelvűség, a kettősnyelvűség, kevert nyelvűség kérdései. A nyelvváltozatot bemutató nyomtatott és elektronikus források tanulmányozása*. Ez szintén vörössel van jelölve, majd ezt – mint a téma alpontja – *A tömegkommunikáció, valamint az információ társadalom* téma követi.

Folytathatnánk még a tankönyvben fellelhető anomáliák sorolását, de összességében elmondható, hogy ezzel a 11. osztályos magyarnyelv-tankönyvvel a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés tévútra tévedt. Ugyanez mondható el sajnos ezen tankönyvcsalád 10. osztályosoknak szóló magyarnyelv-tankönyvéről (Braun – Zékány – Kovács-Burkus 2018) is (elemzését lásd: Beregszászi – Dudics Lakatos 2019: 150). Hozzáértés hiányában az anyanyelvi nevelés folyamatába nem tudja integrálni az elmúlt évek hasznosítható tantárgy-pedagógiai törekvéseit és eredményeit, hanem azokat teljesen mellőzve, egy magyarországi mintát átveve, a kárpátaljai magyar nyelvhasználat jellemzőinek mellőzésével (akaratlanul is) csökkenti a kárpátaljai magyar iskolák presztízsét. Mindezek pedig a kárpátaljai magyar közösség nyelverterezési és oktatáspolitikai céljait, tehát az anyanyelvdomináns kétnyelvűség kialakítását az államnyelv és idegen nyelvek ismerete mellett, a helyi nyelvi, nyelvhasználati sajátosságok tudatosítását (vö. Beregszászi 2002) s a kárpátaljai magyar iskolahálózat fennmaradását aligha szolgálják.

Felhasznált irodalom

- Beregszászi Anikó 2002. *Magyar nyelvi tervezés Kárpátalján. Célok, problémák és feladatok*. PhD-értekezés. ELTE. Budapest.
- Beregszászi Anikó 2009. Anyanyelvoktatás hozzáadó (additív) szemléletben: a magyar nyelv tanterv kínálta lehetőségek. In: Karmacsi Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. PoliPrint. Ungvár. 20–25.
- Beregszászi Anikó 2011a. A kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás ideológiai és tantárgy-pedagógiai szemléletváltásáról. *Modern Nyelvoktatás 1*: 32–44.
- Beregszászi Anikó 2011b. Ideológiák, kutatási eredmények a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatásban és a hasznosíthatóság gyakorlata. In: Hires-László Kornélia – Karmacsi Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. Tinta Könyvkiadó – Hodinka Antal Intézet. Budapest–Beregszász. 59–70.
- Beregszászi Anikó 2011c. *Magyar nyelv 11. osztály*. Bukrek Kiadó. Csernyivci.
- Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlen lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztálya számára*. Tinta Kiadó. Budapest.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2007. A kárpátaljai magyar nyelvjárásokról. In: Csernicskó István – Márku Anita (szerk.): *Hiába repülsz te akárhová. Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához*. PoliPrint. Ungvár.
- Beregszászi Anikó – Dudics Lakatos Katalin 2019. Utak és tévutak az anyanyelvi nevelésben a kárpátaljai magyar középiskolákban. In: Csernicskó István – Beregszászi Anikó (szerk.): *A nyelvészet műhelyeiből. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból V*. Autdor-Shark. Ungvár. 150–164.
- Braun Éva – Zékány Krisztina – Kovács-Burkus Erzsébet 2018. *Magyar nyelv 10. osztály*. Szvit Kiadó. Lemberg.
- Braun Éva – Zékány Krisztina – Kovács-Burkus Erzsébet 2019. *Magyar nyelv 11. osztály*. Szvit Kiadó. Lemberg.
- Csernicskó István – Beregszászi Anikó – Braun Éva – Hnatik-Riskó Márta 2010. *Magyar nyelv tanterv. 11. osztály*. Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma. Kijev.
- Kótyuk István (szerk.) 2005. *Magyar nyelv. Tanterv a kárpátaljai magyar iskolák 5–12. osztálya számára*. Bukrek Kiadó. Csernyivci.
- Sándor Klára 2016. *Nyelv és társadalom*. Krónika Nova Kiadó Kft. Budapest.

Abstract

Thoughts on two Transcarpathian Hungarian 11th Grade textbooks

In the course of teaching a subject, choosing the right methodological aids, guides and workbooks carries a decisive, opinion-shaping role - this is the case in teaching Hungarian as a mother tongue too. It is crucial to see whether these aids rely on a solid, grounded pedagogical knowledge and the currency of the linguistic aspects concerning the materials is not something to be overlooked either. In my present study I deal with and analyse two Transcarpathian Hungarian 11th grade grammar textbooks. The survey's primary focus is on the extent to which these materials are in the favour of the language planning and educational policy goals of the Transcarpathian Hungarian community.





Domonkosi Ágnes¹ – Ludányi Zsófia²

PROBLÉMAALAPÚ SZEMLÉLET AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN³

1. Bevezetés

Az anyanyelvi nevelés összetett feladatkörébe a megfelelő szövegalkotási, szövegértési, stilisztikai, kommunikatív kompetenciával rendelkező beszélők nevelésétől kezdve a nyelvi jelenségek értelmezésére alkalmas fogalmi rendszer és metanyelv közvetítésén túl a nyelvi attitűdök formálása is beletartozik (Antalné 2003, 2015, Jánk 2018, H. Tomesz 2018, Zimányi 2003). Ezeknek a feladatoknak a hatékony megvalósításához a nyelvi tevékenységet a jelenleginél rugalmasabban értelmező és értékelő, a nyelv társas-kognitív vonatkozásaira nagyobb hangsúlyt fektető, a tanulói nyelvi tapasztalatokból kiinduló szemléletre és gyakorlatokra van szükség (Tolcsvai Nagy 2013, 2015, Kugler 2017).

A nyelvmenedzselés-elmélet szemléletmódjának (Jernudd–Neustupný 1987, Nekvapil 2006) érvényesítése az anyanyelvi nevelésben elgondolásunk szerint alkalmas a szükségesnek látott változások elindítására, kezdeményezésére (bővebben l. Domonkosi–Ludányi 2020). Ez a nyelvi problémák feldolgozására irányuló elméleti keret a pedagógiai gyakorlatot tekintve eredményesen összehangolható a problémaalapú tanulás modelljével is (Schmidt 1993, Armstrong 2008). A tanulók valós nyelvi problémáiból kiinduló anyanyelvi nevelés a lineáris tananyagszerkezet átgondolását is igényli, mivel egy-egy nyelvi probléma számos különböző tananyagrészhöz kapcsolódik.

-
- 1 Eszterházy Károly Egyetem BTMK Magyar Nyelvészeti Tanszék, domonkosi.agnes@uni-eszterhazy.hu
 - 2 Eszterházy Károly Egyetem BTMK Magyar Nyelvészeti Tanszék, MTA Nyelvtudományi Intézet, ludanyi.zsofia@uni-eszterhazy.hu
 - 3 A tanulmány a Visegrad Scholarship Program támogatásával készült az #52010875 számú szerződés keretén belül / This paper was written within the confines in Visegrad Scholarship Program, Project n.: #52010875. (D.Á.)



A tanulmány elején (2.) ismertetjük a problémaalapú anyanyelvi nevelés hátterül szolgáló két elméletet: a nyelvmenedzselés-elméletet (2.1.) és a problémaalapú tanulási modellt (2.2.). Ezt követően azt mutatjuk be, hogy – a potenciális nyelvi problémákra épülő oktatásszervezés révén – milyen hatással van a nyelvmenedzselés elmélete a tananyag strukturálására (3.). Szólunk a nyelvi naplókról mint a nyelvi problémák feltárásának lehetséges eszközeiről (3.1.), majd három nyelvi-napló-bejegyzés példáján keresztül azt mutatjuk be, hogy a tanulók által lejegyzett nyelvi helyzetek hogyan jelenthetik a kiindulópontját problémaalapú gyakorlatoknak (3.2.), és kitérünk arra is, hogy a tananyagszervezésben milyen szerep juthat a nyelvi problémáknak (3.3.). Az összegzésben pedig a problémaalapú szemléletmód előnyeit emeljük ki (4.).

2. A problémaalapú anyanyelvi nevelés elméleti háttere

A valós nyelvi tapasztalatokból kiinduló anyanyelvi nevelés modelljének megalapozásában hasznosulhatnak egyrészt a nyelvalkításra vonatkozó elképzelések, másrészt a pedagógiai szemlélet megújítására irányuló törekvések is. Meglátásunk szerint a nyelvmenedzselés-elmélet és a problémaalapú tanulás elgondolásai az anyanyelvi nevelésben termékenyen találkozhatnak össze.

2.1. A nyelvmenedzselés-elmélet (LMT)

A nyelvmenedzselés-elmélet (Language Management Theory, LMT, Jernudd–Neustupný 1987) a nyelvtervezés-elmélet továbbfejlesztéseként (Nekvapil 2006), a nyelvművelés alternatívájaként született meg (Szabó Mihály 2005, 2007). Olyan átfogó elméleti keret, amely nyelvi és kommunikációs problémák feltárására, elemzésére és kezelésére szolgál. Nemzetközi szakirodalma jelentős, a magyar nyelvészetben főként Lanstyák István és Szabó Mihály Gizella foglalkozik az elmélettel és alkalmazási lehetőségeivel (pl. Szabó Mihály 2005, 2007; Lanstyák 2018).

A nyelvmenedzselés-elmélet kiindulópontja a hétköznapi beszélők diskurzusalakító tevékenysége, kulcsfogalmait pedig a nyelvi és a kommunikációs problémák jelentik. A szemlélet meghatározó eleme tehát, hogy a hétköznapi nyelvhasználók döntenek el, mi számít nyelvi problémának, szemben más nyelvalkító célzatú tevékenységekkel (nyelvművelés, nyelvi tervezés), ahol a szakemberek jelölik ki a nyelvi problémákat. E felfogás szerint a nyelvi produktumokat értékelő beszélő – akár saját maga, akár beszédpartnerre nyelvi tevékenységét korrigálja – nyelvi menedzselést végez. Nyelvi menedzselést folytatnak a szakemberek is, amikor feltárni

igyekeznek a beszélők különféle nyelvi problémáit, azok kezelésére, megoldására törekedve (Lanstyák 2010b). Vagyis ebben az elméleti keretben nyelvmenedzselést végzünk például akkor is, amikor egy hétköznapi társalgásban egy szóhasználatból adódó félreértést igyekszünk tisztázni, illetve akkor is, amikor magyartanárként javítjuk egy dolgozat helyesírási hibáit.

Hagyományosan a nyelvmenedzselési folyamat az alábbi szakaszokból áll (Jernudd–Neustupný 1987: 78–80; Nekvapil 2009: 3–4): 1. a kommunikáció során a beszélők észlelik a normától való eltéréseket (*noting*); 2. értékelik azokat (*evaluation*); 3. cselekvési tervet készítenek (*adjustment design*); 4. megvalósítják a cselekvési tervet (*implementation*). A nyelvi menedzselés kezdeti modelljét később kiegészítették egy 5. ponttal, a visszacsatolással (*feedback*), amely tulajdonképpen ugyanaz, mint az első lépés (Sherman 2007). Ebben az úgynevezett ciklikus modellben (*language management cycle*, Nekvapil 2009) a visszacsatolás a nyelvi problémák kezelésének újabb folyamatát indítja el, például akkor, ha a nyelvi problémát nem sikerült megoldani; avagy ha a sikeresen megoldott nyelvi probléma következtében újabb probléma keletkezett (Kimura 2014).

A nyelvi probléma fogalmát kezdetben úgy határozták meg, mint az adott diskurzusban érvényesülő normától való, kedvezőtlenül értékelt eltérést (Jernudd–Neustupný 1987: 75). Lanstyák (2007) kitágítva a nyelvi probléma fogalmát minden olyan nyelvi vonatkozású eseményt annak tekint, amely a verbális kommunikáció során vagy ahhoz kapcsolódóan jelentkezik; a beszélőnek és/vagy a hallgatónak kellemetlen érzést okoz, a kommunikációban fennakadást, zavart, nehézséget, hátráltatást idéz elő, vagy akár meg is hiúsítja a kommunikációt az érintett nyelven, nyelvváltozaton, a beszélőt és/vagy a hallgatót pedig arra kényszerítheti, hogy olyan kódolási, ill. dekódolási stratégiákat alkalmazzon, melyeknek a bevetése nem állt szándékában. Tágabb értelmezésben tehát nem csupán a normától való eltérések tartoznak a nyelvi problémák közé, hanem az olyan nyelvi helyzetek is, amikor a beszélők bizonytalanok a normában.

Az egyes nyelvi jelenségek értékelhetők negatívan, semlegesen vagy akár pozitívan is. A negatívan értékelt nyelvi jelenséget a szakirodalom inadekvátságnak (*inadequacy*) nevezi. Ha az eset kezelésére a beszédpартnerek nem rendelkeznek rutinszerű megoldással, s amennyiben az ismétlődő jellegű, akkor beszélhetünk nyelvi problémáról (Nekvapil 2016). A nyelvmenedzselés-elmélet újabban azokkal a nyelvi helyzetekkel is foglalkozik, amelyek során a beszélők egyes nyelvi jelenségeket nem negatívan, hanem semlegesen vagy pozitívan értékelnek. A pozitívan értékelt nyelvi helyzeteket, jelenségeket nevezi Neustupný (2003) gratifikációnak (*gratification*).

A nyelvi menedzselésnek két válfaját különbözteti meg a szakirodalom: az egyszerű (*simple*) és a szervezett (*organized*) nyelvmenedzselést. Az egyszerű nyelvmenedzselés többnyire egy konkrét, „itt és most” elhangzó diskurzusra vonatkozik. A beszélők ilyenkor az adott beszédhelyzeben („online”) vagy azt követően, esetleg megelőzően („offline”) oldanak meg egy szűk körű, akár csak egyetlen személyt érintő nyelvi problémát.

A nyelvi menedzselés másik, szervezett válfajának jellemzőit Nekvapil (2012: 167) a következőképpen írja le: a) a nyelvmenedzselési aktusok interakciókon átívelő jellegűek (*trans-interactive*), b) a tevékenység valamilyen intézményhez, szervezethez kötődik, c) a nyelvi menedzselésről kommunikáció zajlik, d) az elmélet és az ideológiák az egyszerű nyelvmenedzseléshez képest nagyobb mértékben és kifejtettebb módon jelennek meg, e) a nyelv mint diskurzus mellett a menedzsmint tárgya a nyelv mint rendszer. A szervezett nyelvmenedzselés során a nyelvészek „offline” kezelnek nagyobb embercsoportokat érintő problémákat.

Noha a nyelvmenedzselés-elmélet eredetileg a nyelvművelés, nyelvi tervezés egyik alternatívájaként (Nekvapil 2006) jelent meg, úgy látjuk, hogy a közösségi nyelvi reflexió (Domonkosi 2007) másik meghatározó területén, az anyanyelvi nevelésben is hatékonyan alkalmazható amiatt, hogy a tanulók saját nyelvi tapasztalataiból kiindulva nyelvi tudásuk élővé válhat, megtapasztalhatják, hogy közük van a nyelvhez. Az elmélet adaptálása az anyanyelvoktatásra a nyelvtan „visszahumanizálásának” (vö. Tolcsvai Nagy 2015) egyik lehetőségét jelenti. A szemléletmódnak az anyanyelvi nevelésben való érvényesítését inspirálja az is, hogy az idegennyelvtanításban már hatékonyan alkalmazzák (Mackey 2006, Bari 2018, 2020).

Az elmélet alkalmazása az anyanyelvi nevelésben több, egymásba fonódó szinten lehetséges. E keretben maga a tanórai értékelő tevékenység, a szóbeli és írásbeli nyelvi produktumok értékelése egyszerű nyelvi menedzselésnek tekinthető, az anyanyelvi nevelési folyamat egésze pedig szervezett nyelvmenedzselésként fogható fel (részletesen l. Domonkosi–Ludányi 2020).

2.2. A problémaalapú tanulás modellje (PBL)

A pedagógiai kutatások régóta keresik a választ arra a kérdésre, hogy a tanulás hogyan megy végbe, s hogy milyenek azok a folyamatok, amelyeket a pedagógusnak a tanítás során létre kell hoznia és irányítania. Az egyes tanulásméletekre tanítási stratégiák épülnek, a pedagógiai szakirodalom megkülönbözteti az ún. közlő, illetve a problémaközpontú oktatási stratégiát. Míg a közlő tanítási stratégia esetén a tanuló reprodukciósan sajátítja el a tananyag tartalmát, addig az ún. problémaköz-

pontú oktatási stratégia esetén a probléma és annak megoldása kap központi szerepet. A közlő tanítási stratégiával ellentétben az ismeretek és a műveletek nem a közlés útján kifejtett tartalom és gondolatmenet reprodukciójaként válhatnak tudássá, hanem megoldandó problémaként jelennek meg (Csoma 2000).

A problémaalapú tanulás modellje kontextusként használja a különböző problémákat ahhoz, hogy a diákok az ismereteket és a problémamegoldó képességet is elsajátítsák (Vernon–Blake 1993), a tananyag olyan strukturálását valósítva meg, amelynek során a valós életből vett problémák indítják el a tanulás folyamatát (Boud–Feletti 1991).

Elgondolásunk szerint a nyelvmenedzselés-elmélet kerete, a nyelvi problémákból való kiindulás összhangban van a tanítás-tanulás mai gyakorlatában egyre inkább előtérbe kerülő törekvéssel, amely a reprodukatív tudást problémamegoldó, kreatív, alkotó tudássá igyekszik átformálni.

A problémaalapú tanítás gyakorlatában a problémák tipikusan egy-egy olyan jelenség vagy szituáció leírásai, melyek magyarázatot igényelnek (Molnár 2005). A nyelvmenedzselés szemléletére építve fontos, hogy maga a problémakijelölés is legalább részben a tanulók kezdeményezéseiből, általuk felvetett helyzetekből induljon ki. Az LMT ezáltal gazdagítja és teheti még életszerűbbé a PBL gyakorlatait.

A problémaalapú tanulás alkalmazása során a problémák tipikusan a valós életből vett szituációkat reprezentálnak, szöveges formában jelennek meg, illusztrációkkal, képekkel, videókkal is kiegészülve. A problémaalapú tanulás folyamatában a legjellemzőbb módon a nyelvmenedzselés folyamatának értékelő és a cselekvési tervet kidolgozó szakasza történik meg, a tanulói tapasztalatok bevonása révén azonban maga az észlelés szakasza is aktiválódik, a saját élmények, tapasztalatok révén téve motiváltabbá a tanulást, meggyőzőbbé a tananyag tudáselemeinek szükségességét.

3. A nyelvi probléma-alapú tanulás és tananyagszervezés az anyanyelvi nevelésben

A nyelvmenedzselés elmélete a potenciális nyelvi problémákra felépülő oktatásszervezés révén a tananyag strukturálására is hatással lehet. Arra az előfeltevésre építünk, hogy az elsajátítandónak tartott tudás- és kompetenciaelemek mindegyike megismerhető a hétköznapi nyelvi problémák irányából, vagyis a nyelvi problémákból való kiindulás tananyagszervező elvként is működhet. A közvetítendő tananyag kidolgozásának első lépése lehet az ismétlődő nyelvi helyzetek összegyűjtése és kategorizálása, az elsajátítandó tananyaghoz igazodó „helyzetkorpusz”, nyelvi probléma- és

gratifikációtár összeállítása. Azaz ahogy egyszerű nyelvmenedzselésként beemelhetők a tanórákba a friss tanulói tapasztalatok, szervezett nyelvmenedzselésként a korosztályhoz köthető nyelvi problémák folyamatos gyűjtése révén, hosszú távú munka eredményeként összeállhat egy valós nyelvi problémákra épülő teljes tananyag is.

Egy ilyen adatbázis összeállításához többféle forrás is felhasználható. A tanulók által készített ún. nyelvi naplók számos jó kiindulópontot jelenthetnek egy problémaközpontú tananyag elkészítéséhez. A tananyag összetettsége felől közelítve a feldolgozandó nyelvi helyzetek között fontos szerepelniük grammatikai, stilisztikai, nyelvváltozatokból adódó, nyelvérintkezési, a nyelvi változásokat érintő, jelentéstani, kiejtési, helyesírási, nyelvi viselkedési, nyelvi illetani, szövegalkotási problémáknak, jelenségeknek is.

3.1. A nyelvi napló mint a problémafeltérképezés eszköze

A nyelvi problémák feltárásának egyik leghatékonyabb eszköze a nyelvi napló. A nyelvi napló vezetésének módszerét az anyanyelvi nevelés magasabb szintjén, a felsőoktatásban alkalmazta Lanstyák István, aki a pozsonyi Comenius Egyetem magyar szakos hallgatóival a 2006–2007., 2007–2008. és a 2008–2009. tanévben szemináriumi dolgozatként készítettett nyelvi naplót, ebben az időszakban összesen 69 darabot, mintegy 800 bejegyzéssel (Lanstyák 2010a). Annak feltárására, hogy mely nyelvi jelenségek jelennek meg a hallgatók hétköznapi nyelvi problémái között, a saját oktatási gyakorlatunkban is kipróbáltuk a nyelvi napló alkalmazását. A 2018–2019. tanév tavaszi félévében az Eszterházy Károly Egyetem fordító és tolmács szakos hallgatóival írtunk nyelvi naplót, a 2019–2020. tanév őszi félévében pedig többféle szak hallgatóit (magyartanár, más osztatlan tanári szakok, tanító) is bevontuk a kísérletbe. Jelenleg 59 darab nyelvi napló áll rendelkezésünkre, összesen 330 bejegyzéssel.

A hallgatók azt a feladatot kapták (Lanstyák 2007, 2008, 2010b alapján), hogy gyűjtsenek olyan nyelvi vonatkozású eseményeket, amelyeknek közvetlen részesei voltak, vagy akár olyanokat is, amelyeket mások elbeszélése alapján hallottak, és érdekesnek találtak. Az eseményleíráson kívül bármilyen érdekesnek, figyelemre méltónak tartott nyelvi jelenséggel kapcsolatos észrevételeket megfogalmazhattak. Azaz nemcsak kommunikációs gondokat okozó problémák gyűjtésére törekedtünk, hanem megfelelően vagy kifejezetten jól sikerültnek, hatásosnak ítélt nyelvi jelenségek feljegyztetésére is (l. gratifikáció).

A naplóbejegyzések szerkezetét tekintve azt kértük a hallgatóktól, hogy a megfigyelt nyelvi jelenséget 1) határolják be időben és térben, 2) ezt követően ismeressék magát a jelenséget, 3) végül fűzzenek hozzá saját reflexiót, lehetőség szerint próbálják meg a megfigyelt nyelvi jelenséget elemezni, értelmezni.

A nyelvi tapasztalatok naplóztatása mint egyszerű nyelvmenedzselés már önmagában, akár további feldolgozás, tárgyalás nélkül is hozzájárul a nyelvi tudatosság növeléséhez, miközben egy-egy adott közösség nyelvi tudatosságának, nyelvhasználati sajátosságainak diagnosztikus eszközeként is működik. Az anyanyelvi tananyag felépítésének szervezett nyelvmenedzselési folyamatába épülve a naplók-ból felépülő adattárak pedig alkalmassá válhatnak arra, hogy a legkülönbözőbb nyelvi ismeretek feldolgozásának a kiindulópontjai legyenek.

3.2. A nyelvi problémák a tananyag feldolgozásában

A saját hallgatóinktól származó naplóbejegyzések példáján keresztül azt kívánjuk érzékeltetni, hogy az általuk észlelt és feljegyzett nyelvi helyzetek hogyan jelenthetik a kiindulópontját problémaalapú gyakorlatoknak. Rámutatunk, hogy egy-egy nyelvi probléma az anyanyelvi nevelés számos különböző területéhez kapcsolódhat, ezáltal összetett problémamegoldó projektek kidolgozására ad lehetőséget. Az ismertetett problémák esettanulmányként szolgálnak, és azt illusztrálják, hogy egy szervezettebb, különböző korosztályokra és a különböző nyelvi helyzetekre kiterjedő gyűjtés hogyan járulhatna hozzá az anyanyelvi nevelés megújulásához.

Az (1) példa lejegyzését egy nyelvi reflexiókat tartalmazó beszélgetés észlelése indokolta, amelynek során a kiejtési variációk és az azokhoz fűződő értékítéletek hívták fel a hallgató figyelmét egy nyelvi jelenségre.

- (1) Egerből épp Pestre utaztam vissza, amikor a távolsági buszon hallottam két idős hölgy beszélgetését.

Az egyik hölgy azt mondta: „Szerintem a *Lidlt* azt [lidül]-nek kell ejteni, hiszen tudod, ott van az a másik szó is, hogy *retikül*, és ott is *ü* betű van az *i* előtt.”

Erre a másik hölgy: „Nem, nem. Gondolj bele, az *Aldit* is [aldi]-nak mondd, tehát ezt is [lidli]-nek kell mondani.”

Ez azért keltette fel a figyelmem, mert bár többször is hallottam, többféle módon kiejtve az áruház nevét, de ez volt az első alkalom, hogy valaki azon gondolkodott, vajon miért és milyen ejtéskönnyítő hang kerül oda kiejtéskor.⁴

4 A nyelvi naplók bejegyzéseinek szövegét nyelvi, stilisztikai, helyesírási szempontból javítva közöljük.

Ez a naplóbejegyzés jól mutatja, hogy akár egyetlen hallgatói (tanulói) megfigyelés számos különböző nyelvészeti területhez kapcsolódhat. A Lidl áruházlánc nevét érintő kiejtési változatoknak, a kiejtés problémáinak (vö. Horváth 2015) az értelmezése például számos, a tananyag különböző pontjain szereplő kérdéskör tárgyalásáig elvezethet. A különböző ejtismódok meglétének felismertetése a nyelvi változatok társas jelentésének szociolingvisztikai kérdését hozhatja felszínre. A mássalhangzó-torlódás miatt fellépő ejtésekönnyítő hangok hangtani, kiejtésbeli problémák értelmezésére, illetve a más nyelvekben meglévő szótagalkotó mássalhangzók problematikájának kontrasztív tárgyalására adnak lehetőséget. Az idegen eredetű közszók és tulajdonnevek eltérő kiejtési szabályszerűségeivel való szembesülés egyrészt a tulajdonnév és a köznévkategóriájába tartozó elemek eltérő viselkedésére is rámutat, másrészt a nyelvérintkezés sajátos, de napjainkban gyakori módját is illusztrálja. Az adott márkanév sajátosságaival foglalkozva pedig a tulajdonnevek toldalékolásának helyesírási kérdésére is ki lehet térni.

Ahhoz, hogy a tanulók ne csak a probléma észlelésében vegyenek részt, hanem a megfigyelés valóban problémaalapú tanulást eredményezzen, olyan eszközöket és stratégiákat kell nyújtani a probléma feldolgozásához, hogy a helyzet értékelése, a nyelvi jelenség értelmezése során a tanulók önállóan képesek legyenek létrehozni tartalmi ismereteket (vö. Bús 2013).

A Lidl ejtési variációit tekintve például a tanulók villáminterjút, hangfelvételt készíthetnek a környezetükben tapasztalt változatokról, esetleg rákérdezve a választott forma indoklására is. A saját empirikus gyűjtőmunka mindeközben a tudományos kutatás problémafeldolgozási módjaira is rávezeti a tanulókat.

Az analógiák felismertetésének hatékony pedagógiai eszköze, ha a diákokkal a hasonló morfofonetikai változásokat mutató *bóvli*, *kifli*, *kugli*, *puvli*, *stempli* eredetének, etimológiai szótárban nézetünk utána. Szótárral ellenőrizve, akár a Szóvégmutato szótár (VégSz.), a Magyar nemzeti szövegtár (Oravecz–Váradi–Sass 2014) vagy a Magyar történeti szövegtár (Sass 2017) használatának bevonásával, de a diákok a saját nyelvi tudására építve gyűjtethetünk még olyan idegen, német, illetve angol eredetű szavakat, amelyeknek a végén szintén hasonló ejtésekönnyítő hang szerepel (*bejgli*, *cetli*, *cucli*, *csúzli*, *fásli*, *hokedli*, *krumpli*, *kvargli*, *mázli*, *muskátli*, *pakli*, *prézli*, *ribizli*, *rumli*, *sámli*, *smirgli*, *spicli*, *tipli*, *vádli*, *virgli*, *Gugli*, *szingli*). Ez a tájékozódás pedig a magyar szókinccs eredetbeli összetettségének felismeréséhez is közelebb viszi a tanulókat. Gyűjtőmunka révén kerestethetünk olyan nyelveket és olyan példákat, amelyekben a mássalhangzók szótagalkotó szerepűek. Ennek kapcsán rávilágíthatunk a szonoránsok és a zörejangok közti lényeges különbségre is.

A *Lidl* toldalékos írásmódjának változatait a tanulók összegyűjthetik internetes keresők segítségével, és A magyar helyesírás szabályainak (AkH.¹²) önálló alkalmazása révén mérlegelhetik a talált változatok megfelelőségét.

A (2) példában bemutatott naplóbejegyzés fókuszában egyetlen szóalak áll, amely a témakörhöz kapcsolódó többféle ismeretanyag feldolgozását, tanulói aktivitással, problémamegoldó szereppel kísért értelmezését teszi lehetővé.

(2) Időpont: 2019-es év

Helyszín: Eger

A televízióban volt egy műsor, és ott hallottam a *könyörgöm* nyelvi alakot. Nekem nincsen problémám ezzel a nyelvi alakkal, nem zavar, ha valaki ezt használja. Úgy tudom, hogy ez egy hiperkorrekciós alaknak számít.

A *könyörgök* forma elvezet az igeragozási paradigmák kérdésköréhez (ikes ragozás, ices és iktelen igék, az ehhez kapcsolódó nyelvhelyességi babonák), de tárgyalható – ahogy a naplóbejegyzés szerzője nagyon helyesen megállapította – a hiperkorrekció jelensége, s ennek kapcsán bizonyos szociolingvisztikai témakörök is. Egyes feltételezések szerint, például a Nyelvművelő kézisztár (Grétsy–Kemény 2005) szócikkében a *könyörgöm* alak a hasonló alakú *kérem* igealak hatására alakulhatott ki, így szó eshet az analógiáról mint a nyelv egyik fő szervező erejéről. Érdekes arra is rávezetni a tanulókat, hogy a *könyörgöm* szófaja sem egyértelműen ige, sokkal inkább megszilárdult ragos alakulatnak tekinthető (vö. Nádasdy 2000). A naplóban előkerült nyelvi jelenség jó lehetőséget nyújt arra, hogy megvizsgáljuk a *könyörög* szótó származékait különféle környezetekben. Például meg lehet kérni a tanulókat, egészítsék ki az alábbi mondatokat: A) *Minden reggel _____ a testvéremnek, hogy siessen.* B) _____, *pakolj már el magad után.* Míg az A) mondatban a szófaj egyértelműen ige, addig a B)-ben már sokkal inkább interakciós mondatszónak tekinthető. A naplóbejegyzésben előkerült szóalak így elvezet a szófajiság kérdéséhez, a ragszilárdulás jelensége kapcsán pedig tárgyalhatók a különféle szóalkotásmódok is. A *könyörgöm* interakciós mondatszóként diskurzusjelölői funkcióban fordul elő, a beszélő attitűdjét jelöli, így akár ennek a nyelvtanórán, nyelvtankönyvekben egyébként ritkán előforduló témakörnek (Schirm 2016) a megbeszéléséhez is kapcsolódhat. A fogalom tisztázása után a tanulók feladatul kaphatják, hogy tudják-e a *könyörgöm* alakot hasonló jelentésű diskurzusjelölővel helyettesíteni. A pedagógus megmutathatja a tanulóknak a különféle nyelvi adatbázisok, korpuszok használatát (vö. Kalcsó 2010), majd feladatul adhatja a diákoknak,

hogy keressenek rá a *könyörgök* és a *könyörgöm* szóalakra a Magyar nemzeti szövegtárban (Oravecz–Váradi–Sass 2014). Ezt követően közösen vagy egyénileg elemezhetik, értelmezhetik a találatokat.

A (3) naplóbejegyzésben arra látunk példát, hogy nem a normától való eltérés a probléma oka, hanem magának a nyelvi normának a bizonytalansága okoz nyelvi problémát. Ebben az esetben is egyetlen szóalak vezet el számos kérdéskör tárgyalásához.

- (3) Otthon voltam a tesóimmal. Valami miatt ideges voltam aznap, a tesóm pedig mellettem ült, de már egy jó ideje nagyon csuklott. Fel akartam szólítani, hogy hagyja abba a csuklást. Bele is kezdtem: „Ne csukolj már!” De annyira furcsán hangzott, hogy inkább megkerültem ezt a problémát, és egyszerűen csak rászóltam, hogy hagyja abba a csuklást.

Értelmezés: Mivel a *csuklik* igét nem igazán szoktuk felszólító módban használni, így hirtelen nagyon furcsán hangzott a „Ne csukolj!” felszólítás. Ezután elkezdtünk arról beszélgetni, hogy hogyan kell felszólító módban mondani a *csuklik* igét. Nagyon sokat nevtünk, hisz olyan vicces hangzású szavak keletkeztek. Később rákerestem neten, kiderült, hogy jól használtam felszólító módban, csak a ritkasága miatt hatott furcsán.

A *csuklik* típusú igék toldalékolási kérdései lehetővé teszik, hogy a tanulók megismerkedjenek az ikes ragozási paradigma témakörének összetettségével (Károly 1957, Szépe–Gerstner–Szende 1992, Törkenczy–Rebrus 2009). Feladatul adhatjuk a diákoknak, gyűjtsenek a *csuklik*-hoz hasonló igéket, tegyék őket felszólító módba, és gondolkozzanak azon, miért hangzik furcsán a *csukolj*, *sikolj*, *fényelj* szóalak. Ez elvezethet az igék jelentés szerinti kategorizációjához, a különféle igenemek felismertetéséhez. Elmerülve az igenemek témakörében a tanulók ráébredhetnek, hogy a történet, állapotot, állapotváltozást jelentő mediális igék már csak jelentésükből adódóan is ritkán fordulnak elő felszólító módban, ellentétben például a tudatos, akaratlagos cselekvést kifejező cselekvő vagy műveltető igékkel. A Magyar nemzeti szövegtár segítségével hívja a diákok megnézhetik, hogy a *csukolj* igealakra csupán 2 találat van, azok is metanyelvi reflexiókban fordulnak elő. Ez az eredmény is segíthet ráébreszteni őket arra, hogy léteznek olyan esetek, amikor bizonytalan a nyelvi norma.

3.3. Nyelvi problémák a tananyagszervezésben

A nyelvi naplókban található problémákból érdemes nyelvi probléma-tárat építeni, amelyben az egyes bejegyzések mint tényleges vagy mint potenciális problémák szerepelhetnek, jelezve a probléma típusát, más jelenségekhez való kapcsolódását is (Lanstyák 2008). A nyelvi naplók rávilágíthatnak arra, melyek azok a nyelvi jelenségek, amelyekre ráterelődik a figyelem, s az ezekből épített helyzetkorpusz megmutatja, mely problémákkal kell a nyelvi menedzselés szervezett válfajának, jelen esetben az anyanyelvi nevelésnek foglalkoznia.

Lanstyák (2008) a nyelvi naplóból készülő problémátárat (de már magukat a nyelvi naplókat is) jól használható forrásnak tartja egy leendő gyakorlati nyelvhasználati kézikönyv címszóanyagának kijelölésében, ezzel párhuzamos módon az anyanyelvi nevelésben, a nyelvi reflexió iskolai színterein, a tananyag tárgyalásában, az egyes témaköröknek a saját nyelvi tapasztalatokhoz való kapcsolásában ezek szintén jól hasznosítható források lehetnek.

A nyelvi naplók alkalmazása, a nyelvi probléma-centrikusság rámutat, hogy egy-egy nyelvi kérdés hálózatosan többféle tudáselemhez kapcsolódik. A problémaalapú oktatási folyamat a részletkérdések felől jut el az általánosítható tudás kifejtéséhez, összességében, a tananyag felépülését tekintve pedig a beszélők által észlelt, problematizált nyelvi helyzetekből kiindulva jutunk el az oktatásszervezésig.

A kezelendő nyelvi helyzetek sokaságának kijelölése azonban nem tehető meg pusztán a tanulók nyelvi naplóira építve (vö. Nekvapil 2012: 170), ugyanis a tananyagszervezésben a nyelvi problémákból, lehetséges nyelvi helyzetekből való kiindulás úgy értelmezhető, hogy a tananyag készítői a szükséges tudás- és kompetenciaelemek mindegyikéhez igyekeznek releváns nyelvi helyzeteket társítani. A tanulók által észlelt nyelvi helyzetek között, hipotézisünk és eddigi tapasztalataink szerint is kevésbé kapnak helyet például a mondattani kérdések. A ritkábban előkerülő nyelvi jelenségeket tekintve a tananyagszervezés fontos feladata, hogy a tanulói tapasztalatokon túl is valós helyzeteket mutasson be. A mondattan esetében például lehetőséget teremt erre, ha egy-egy mondatszerkezet idegen nyelvre való fordíthatóságából indulunk ki, vagy ha egy nehezen értelmezhető hivatalos szöveg problémái sarkallnak az oktatás során egy-egy mondat elemzésére, szerkezetének feltárására. Ezek a nyelvi helyzetgyakorlatok lehetőséget teremtenek ugyanis a különböző nyelvi problémák anticipálására is.

4. Összegzés, kitekintés

A tanulmány a nyelvmenedzselés szemléletének, illetve a problémaalapú tanulás modelljének összehangolt érvényesítését javasolja az anyanyelvi nevelésben oly módon, hogy a nyelvi problémákat és a pozitívan értékelt nyelvi helyzeteket helyezi a tanulási-tanítási folyamat központjába. Ez a szemléletmód összhangban van a pedagógia problémaközpontú tanuláselméletével, tanítási stratégiájával. A problémaalapú tananyag-feldolgozás előnye egyrészt, hogy valós tanulói problémákból indul ki, s emiatt nagyfokú adaptivitás jellemzi, azaz például egy kétnyelvű közösségben jobban előkerülnek az adott nyelvi helyzethez kapcsolódó nyelvi problémák. Másrészt, ha a valós nyelvi problémák felhasználása a tananyagszervezés alapmózzanatává válik, akkor a szervezetten, közösségleg, online adatbázisokban összegyűlő helyzetkorpusz, problématár számos élőnyelvi adattal képes segíteni a pedagógiai munkát.

A tanulói tapasztalatokból kiinduló, alulról felfelé építkező modell összességében a tananyag strukturálására is hatással van: a problémaalapú anyanyelvi nevelés gyakorlata a tananyag hálózatos szervezését, az újra meg újra visszatérő elemek, a spirálisan előkerülő fogalmak és jelenségek miatt a lineáris tananyagszerkezet átalakítását is igényli.

A valós nyelvi tapasztalatokból való kiindulás mellett a problémaalapúság fontos módszertani előnye az anyanyelvi nevelésben, hogy a problémamegoldás során a szövegalkotás, az olvasás, a beszéd, a szövegértés és az érvelés készsége egyaránt fejlődik, sőt ez az elgondolás alkotó, a nyelv és az egyén viszonyát dinamikusan tekintő attitűdre, nyelvszemléletre nevel. A problémaalapú tanulás fejlesztzi az önálló tájékozódást, önálló ismeretszerzést és véleményalkotást, aktívan járulva hozzá a nyelvi jelenségek árnyalt értékelésének képességéhez.

Felhasznált irodalom

AkH.¹² = Magyar Tudományos Akadémia 2015. *A magyar helyesírás szabályai*. Tizenkettedik kiadás. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 407–427.

Antalné Szabó Ágnes 2015. Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raátz Judit (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 9–28.

- Armstrong, Elizabeth G. 2008. A Hybrid Model of Problem-based Learning. In: Boud, David – Feletti, Grahame (eds.): *The challenge of problem-based learning*. Routledge. London. 137–150.
- Bari Diána Éva 2018. A nyelvmenedzsment-elmélet és a hibajavítás szerepe a nyelvoktatásban. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat. Tanulmánykötet*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 263–270.
- Bari Diána Éva 2020. Visszajelzések a nyelvórán a nyelvmenedzsment-elmélet megközelítésén keresztül. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon 2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Líceum Kiadó. Eger. 429–441.
- Bound, David – Feletti, Grahame (eds.) 1991. *The challenge of problem-based learning*. St. Martin's Press. New York.
- Bús Enikő 2013. A probléma-alapú tanítás/tanulás alkalmazása humán tantárgyak területén. *Iskolakultúra* 11: 34–43.
- Csoma Gyula 2000. Tanuláselméletek és tanítási stratégiák. In: *Esély 2000 konferencia*. <http://ofi.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/tanulaselmeletek> (2020. január 24.)
- Domonkosi Ágnes 2007. Attitűd, értékítélet, minősítés: az érték szempont érvényesülése a nyelvi-nyelvhasználati reflexiókban. *Acta Academiae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica XXXIV*: 38–54.
- Domonkosi Ágnes 2010. Értékítélet és szemléletformálás az anyanyelvi nevelésben. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya*. MANYE – Eszterházy Károly Főiskola. Székesfehérvár–Eger. 289–295.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020. A nyelvmenedzselés-elmélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék – Lingua Franca Csoport. Pécs. 41–50.
- Grétsy László – Kemény Gábor 2005. *Nyelvművelő kézikönyvtár*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

- Horváth Péter Iván 2015. A guglizó szingli. In: *(Ny)elvi kérdések. 100 könnyed ismeretterjesztő cikk.* (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 173.) Inter Kht. – Tinta Könyvkiadó. Budapest. 122–123.
- Jánk István 2018. Az anyanyelvi nevelés néhány alapelve. *Katedra* 25: 7–8.
- Jernudd, Björn H. – Neustupný, Jiří Václav 1987. Language planning: for whom? In: Laforge, Lorne (ed.): *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning.* Les Press de L'Université Laval. Québec. 69–84.
- Kalcsó Gyula 2010. Mit tanítsunk az ikes ragozásról? *Anyanyelv-pedagógia* 3/3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=274> (2020. 01. 24.)
- Károly Sándor 1957. A csuklik-féle igék ragozása, képzése. *Magyar Nyelvőr* 81: 275–281.
- Kimura, Goro Christoph 2014. Language management as a cyclical process: A case study on prohibiting Sorbian in the workplace. *Slovo a slovesnost* 4: 255–270.
- Kugler Nóra 2017. A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelv-pedagógia helyzete a közoktatásban. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője.* Gondolat. Budapest. 336–356.
- Lanstyák István 2008. A nyelvi napló mint a nyelvi problémák feltárásának eszköze. Elhangzott: 5. *Alkalmazott Nyelvészeti Műhelytalálkozó.* Budapest. 2008. szeptember 18–19.
- Lanstyák István 2010a. A nyelvi problémák típusai. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 1: 23–48.
- Lanstyák István 2010b. A nyelvi problémák kezelése. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 3: 53–76.
- Lanstyák István 2018. *Nyelvalakítás és nyelvi problémák.* Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda. Somorja.
- Mackey, Alison 2006. Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics* 27: 405–430.
- Molnár Gyöngyvér 2005. A problémaalapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő készség fejlesztésének módszere. *Iskolakultúra* 10: 31–43.
- Nádasdy Ádám 2000. Hol a rosszaság mostanában? *Magyar Narancs*, 2000. július 27., 41. http://seas3.elte.hu/delg/publications/modern_talking/01.html (2020. 01. 27.)

- NAT 2012 = 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 66: 10635–10848. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2020. 01. 27.)
- Nekvapil, Jiří 2006. From Language Planning to Language Management. *Socio-linguistica* 20. 92–104.
- Nekvapil, Jiří 2009. The integrative potential of Language Management Theory. In: Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah (eds.): *Language management in contact situations: Perspectives from three continents*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 1–11.
- Nekvapil, Jiří 2012. Some thoughts on “noting” in Language Management Theory and beyond. *Journal of Asian Pacific Communication* 2: 160–173.
- Nekvapil, Jiří 2016. Language Management Theory as one approach in Language Policy and Planning. *Current Issues in Language Planning* 1: 11–22.
- Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah 2009. Pre-interaction management in multinational companies in Central Europe. *Current Issues in Language Planning* 2: 181–198.
- Neustupný, Jiří 2003. Japanese students in Prague. Problems of communication and interaction. *International Journal of the Sociology of Language* 162: 125–143.
- Oravecz, Csaba – Váradi, Tamás – Sass, Bálint 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. In: Calzolari, Nicoletta – Choukri, Khalid – Declerck, Thierry et al. (eds): *Proceedings of Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)*. 1719–1723.
- Sass Bálint 2017. A kibővített Magyar Történelmi Szövegtár új keresőfelülete. In: Forgács Tamás – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.): *A nyelvtörténelmi kutatások újabb eredményei IX*. SZTE Magyar Nyelvészeti Tanszék. Szeged. 267–277.
- Schirm Anita 2016. A diskurzusjelölők megközelítése a nyelvtankönyvekben. *Acta Academiae Agrimensis. Sectio Linguistica Hungarica* XLIII: 108–121.
- Sherman, Tamah 2007. Language management on the front lines: A report from Dunajská Streda Language Management Workshop. In: Muraoka, Hidehiro (ed.): *Language Management in Contact Situations 5: Report on the Research Projects 154*. Chiba University, Graduate School of Humanities and Social Sciences. Chiba. 67–77.
- Szabómihály Gizella 2005. Nyelvművelés – nyelvtervezés – nyelvi menedzselés. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 4: 67–75.
- Szabómihály Gizella 2007. A nyelvi menedzselés lehetséges szerepe a magyar nyelvalkításban. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. Dunaszerdahely–Budapest. 52–67.

- Szépe Judit – Gerstner Károly – Szende Tamás 2004. *Csuklik, kotlik, hámlik*. Megjegyzések a hiányos paradigmájú igék módjelezéséről. *Magyar Nyelv* 100: 358–367.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. A kisebbségi tanulók államnyelvtanításának nyelvtudományi alapjai. In: Ján, Gallik – Rigó Gyula – Kralina Hoboth Katalin – Vargová Zuzana (szerk.): *Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért*. Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. Nyitra. 331–340.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgyát tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 7–8: 18–27.
- H. Tomesz Tímea 2018. Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztési lehetőségei kisiskolásoknál. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai Kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 181–196.
- Törkenczy Miklós – Rebrus Péter 2009. Covert and overt defectiveness in paradigms. In: Blaho Sylvia – Rice, Curt (eds.): *Modeling ungrammaticality in optimality theory*. London: Equinox Publishing. 195–234.
- Vernon, David T. – Blake, Robert L. 1993. Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluation research. *Academic Medicine* 7: 550–563.
- VégSz. = Papp Ferenc (szerk.) 1994. *A magyar nyelv szóvégmutato szótára*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Zimányi Árpád 2003. Az anyanyelvi nevelés célja és feladatai. In: Bozsik Gabriella – Dobóné Berencsi Margit – Zimányi Árpád: *Anyanyelvi tantárgy-pedagógiánk vázlat*. Második, bővített kiadás. EKF Líceum Kiadó. Eger. 7–13.

Abstract

Problem-based learning in L1 education

Building on the adaptation of Language Management Theory, the paper presents an educational programme for L1 learning centred on linguistic problems, which is also consonant with the model of problem-based learning. The model adopts a bottom-up approach, treating learners' experiences as its point of departure. It requires the application of a problem-based perspective on the structuring of learning material, with a network-based arrangement of modules and a non-linear approach to coursebook structure. Our hypothesis is that elements of knowledge and skills specified by the Hungarian national curriculum (NAT) can all be acquired from the vantage point of everyday linguistic problems. The paper also offers illustrative examples to show how linguistic problems can be integrated into the learning materia.



Rási Szilvia¹

TANÁRSZAKOS HALLGATÓK SZEMINÁRIUMI DOLGOZATAINAK METADISZKURZÍV SZEMPONTBÓL TÖRTÉNŐ ELEMZÉSE²

1. Bevezetés

Mára már szükségszerű, hogy a felsőoktatási intézmények hallgatóinak tudományos íráskészsége megfelelő legyen ahhoz, hogy a tanulmányaik során és azok befejeztével képesek legyenek tudományos nyelven megfogalmazott, jól strukturált szövegek (pl. szemináriumi dolgozat, szakdolgozat, diplomamunka) megalkotására. Tény viszont, hogy a felsőoktatási tanulmányaik elején járó, érettségizett hallgatók szövegalkotási képességeiben jelentős hiányosságok mutatkoznak. Ennek – többek között – az egyik oka az, hogy hátrányt okoz a diákok számára, hogy a középiskolában mindenekelőtt az irodalmi szövegek feldolgozásához kaptak alapos felkészítést (Molnár 2006). Továbbá, a pedagógusok a fogalmazástanítás során elsősorban a szépirodalmi műfajokhoz közelítő, esszéisztikus írásmód, a retorikus írás oktatását részesítik előnyben (Szilassy 2014). Ráadásul a hallgatók nagyon kevés tapasztalatot szereznek a tudományos szövegek feldolgozásában még a felsőoktatásban is, ami például abban mutatkozik meg, hogy nagyon sok esetben csak a vizsgára való felkészülés során olvasnak el egy-egy szakirodalmat, sőt sokszor csupán azok kivonatából dolgoznak (Arum–Roksa 2011). Ennek következtében nagyon keveset tudnak a tudományos szövegtípusokról, a forrásalápu írás világáról.

1 Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, szilviarasi@gmail.com

2 A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.



Jelen tanulmány négy fő fejezetből áll. Az első fejezet ismerteti a forrásalapú írás leglényegesebb elemeit, és elhelyezi ebben a rendszerben az academic writing kurzusok szerepét, amelyek a hallgatók tudományos íráskészségét hivatottak fejleszteni a felsőoktatásban. A következő fejezet bemutatja a vizsgálat elméleti keretét, amelyet az interakciós metadiskurzusokutatások, valamint a metapragmatikai tudatosság adnak. A harmadik fejezet kifejti azokat a legalapvetőbb jegyeket, amelyek meghatároz(hat)nak egy tudományos szöveget, majd ismerteti az előzetesen felállított hipotéziseket. Az utolsó rész bemutatja az adatbázis elemzése során összegyűjtött adatokat, reflektálva ezáltal a hipotézisekre.

2. Tudományos szövegalkotás a felsőoktatásban

A *forrásalapú írás* a szakirodalmi információkon alapuló írásbeli szövegalkotást jelenti. Két fő alappillért szokás ismertetni, amelyek az *akadémiai írás* (Kruse 2003), amely során a szerző egy probléma, téma szakirodalmát tanulmányozza, illetve ezzel kapcsolatosan újabb gondolatokat vet fel, valamint a *tudományos írás* (Sternberg–Sternberg 2010), amely lényege az, hogy egy-egy kutatás eredményéről tájékoztassa az olvasót. A két kifejezést a szakirodalom sok esetben használja egymás szinonimájaként, azonban Pintér és Molnár abban látják a különbséget, hogy a felsőoktatásban elsősorban az akadémiai írás van jelen, mivel a tanulási folyamat során a szakirodalom tanulmányozása, a közös tudásalkotás elsajátítása a cél, ami nagyon jól fejleszthető a szemináriumi dolgozatok írásával. A tudományos írás pedig már inkább professzionális tevékenység (Pintér–Molnár 2017). A hallgatók hiányos tudományos íráskészségeit felismerve vezették be – elsőként angolszász nyelvterületen – számos egyetemen az academic writing kurzust, amely a forrásalapú írás elgondolásán (Klein–Boscolo 2016; Kirkpatrick 2012) alapszik. Ma már a hazai felsőoktatási intézmények tantárgyainak mintatanterveiben is szerepelnek olyan kurzusok, műhelyek, amelyek a tudományos szövegalkotás fejlesztésére irányulnak, írásgyakorlat, tudományos írás, tanulmányírás, a tudományos közlés művészete stb. néven. Hasonlóan változó a fogalom megnevezése a magyarországi szakirodalomban is: *tudományos írás* (Pintér 2009; Veszelszki 2016; Deli–Rétvári 2018), *tudományos szövegalkotás* (Rási 2019), *tudományos írásművek készítése* (Kurtán 2011), *tudományos szöveg írása* (Körtvélyesi 2018). Bár a kurzusok, műhelyek célja rendszerint azonos, a nemzetközi gyakorlattal ellentétben a hazai szakirodalomban még nincs a tudományos íráskészség tanításának egységes megnevezése (Pintér–Molnár 2017).

3. Metapragmatika és metadiskurzus a tudományos szövegekben

Jelen tanulmány célja egy olyan vizsgálat ismertetése, amely kimutatja az alkalmazott metadiskurzív elemek típusait és funkcióit egyetemi hallgatók szemináriumi dolgozataiban, ezzel járulva hozzá a tudományos íráskészség fejlesztésének meg-
 alapozásához. A vizsgálat elméleti keretét az interakciós metadiskurzuskutatások (Hyland 2010; Magnuczné 2011), illetve a metapragmatikai tudatosság vizsgálata (Kertes 2011; Laczkó–Tátrai 2019) alkotja. A metapragmatikai tudatosság kifejezés a nyelvi tevékenységre történő reflexiót takarja, amely során a szövegalkotó reflektál a saját szövegére. A metapragmatikai tudatosság a metapragmatikai jelzésekben (szövegszerveződésre, szövegalkotói és befogadói tevékenységre való utalás; idézéssel, említéssel) mutatkozik meg (Laczkó–Tátrai 2019). A metadiskurzus pedig olyan gyűjtőfogalom, amelybe beletartoznak azon eszközök, amelyeket a szerzők annak érdekében alkalmaznak, hogy kapcsolatot teremtsenek a befogadóval, jelez-
 zék a viszonyulásukat a befogadóhoz és a szöveghez, valamint jelölik a szövegen belüli kapcsolódásokat (Hyland 2010: 127). A kapcsolódásjelölő elemek bevonják az olvasót a szövegben megjelenő szituációba azáltal, hogy irányítják a figyelmüket és hangsúlyoznak bizonyos kapcsolatokat. Hyland (2010) az olvasóval való közvetlen kapcsolat kialakítására szolgáló elemek közé sorolja a felszólításokat, különböző személyjelöléseket és a kérdéseket is. A viszonyulásjelölők pedig (pl: *egyetértek, véleményem szerint is, sajnos*) jelzik az olvasónak azt, hogy a szerzőnek milyen a viszonya a közvetített tartalomhoz (Magnuczné 2011).

4. A tudományos szöveg legalapvetőbb tulajdonságai és a vizsgálat hipotézisei

A nyelvi megnyilatkozásoknak ismeretesekek olyan közös vagy visszatérő jegyei, amelyek meghatározzák a szövegek szerveződését, és igazodnak a kommunikációs funkcióhoz (Tomesz 2015). A prototipikus tudományos szövegek metadiskurzív szerveződésének ilyen jellemzője a semleges kiindulópont (Sanders–Spooren 1997), amely abban az értelemben semleges, hogy független a szöveg aktuális külső tér–idő-rendszerétől. A tudományos szöveg további jellemzője még a személyesség alacsony foka, illetve a hangsúlyosan jelölt szerkezeti egységek, amelyek által áttekinthetővé és tagolttá válik a szöveg. Ezekben a szövegekben az idézést tekintve nem az eredeti diskurzust létrehozó személy, hanem az adott szöveg szempontjá-

ból releváns információnak kell a figyelem előterébe kerülnie (Csontos 2019). A stílust tekintve pedig a stiláris homogenitás, a tudományos stílus egyneműsége számít tipikusnak, és nem jellemző a diskurzushibridizáció (Fairclough 1993; Eitler 2011; Domonkosi–Ludányi 2018), amely során a társalgási stílus jellegzeteségei vegyülnek a nem társalgási stílussal. Eitler (2011) a diskurzushibridizáció legfőbb nyelvi informalizációs eszközei közé sorolja a tegezést, az informális stílusú szavak alkalmazását, a felszólító módot, az összevonásokat, az elliptikus szerkezeteket és a morfológiailag egyszerűsített változatok használatát. Jelen kutatás egyik központi kérdése az, hogy milyen mértékben valósulnak meg a fentebb említett sajátosságok az egyetemi hallgatók szemináriumi dolgozataiban.

A vizsgálat adatbázisa az egri Eszterházy Károly Egyetem 20 tanárszakos hallgatójának pragmatikai tárgyú tankönyvelemzéséből áll. A szakirodalomra (Molnár 2006; Arum–Roksa 2011; Szilassy 2014) és a tapasztalatokra alapozva abból a hipotézisből indultam ki, hogy a dolgozatokban a tudományos szövegtől elvárnál hangsúlyosabb a személyesség, a szerzői jelenlét, amely kihat a szöveg szerveződéskének jelölésére is; jelen van a diskurzushibridizáció, amely a tudományos stílus lazításában, kollokvialis fogalmazásmód alkalmazásában mutatkozik meg; továbbá, hogy az idézés műveletében az érvelés alátámasztásának funkciójától dominánsabb a tekintélyre hivatkozás szerepe.

5. Az adatbázis metadiszkurzív elemzése

Az adatok több tekintetben igazolták, illetve tovább árnyalták az előzetesen felállított hipotéziseket. Az egyik legmeghatározóbb jellegzetesség a hallgatók dolgozataiban a személyesség túlzott érvényesülése. A dolgozatok tagoltságának jelzéseit személyes jelleg hatja át például az

(1) ... és ezen a ponton már el is érkeztünk a pragmatikához

szövegrészben, ahol megfigyelhető, hogy a diskurzuseixis személydeixisbe ágyazva valósul meg. Hasonló a következő példa is, ahol a szövegszerveződés szintén a személyességbe épül be:

(2) a tankönyvi példaanyagról *már írtam a fejezetek tárgyalásánál is.*

A szerzői jelenlét nyomatékositása található a

(3) tankönyvi példaanyagról *már írtam a fejezetek tárgyalásánál is;*

(4) *dolgozatom* elején a kerettantervi követelményeket is *feltérképeztem;*

(5) *kiegészíteném* olyan feladatokkal;

(6) mielőtt a munkafüzet *elemzésébe fognék, úgy gondolom*, fontos tudnunk, hogy...
példákban is.

Nagyon gyakran redundáns elemként jelenik meg az *úgy gondolom* szófordulat, amely nem jár jelentéstöbblettel, de ezen fordulat ismétlése révén a szerzőknek lehetősége nyílik a saját szerepük hangsúlyozására. További személyes példák:

(7) a tankönyv vizsgálatát azzal *kezdtém*, hogy a keresőbe *beütöttem a pragmatika szót, mivel arra voltam kíváncsi*, hogy egyáltalán előfordult-e a fogalom a könyvben;

(8) ez a két mondat *véleményem szerint már kellő segítséget ad a középiskolás diákoknak*;

(9) a 13. oldalon található feladat *nekem nagyon tetszik*.

A hallgatók által írt dolgozatokra jellemző továbbá a retorizált szövegalkotás, a retorikai kérdések, a metaforák alkalmazása. A következő példa elején semleges kiindulópont található, amely azonban a tudományos közlésbe nem illeszkedő jellegű metaforikus közlésben valósul meg, majd a T/1. alkalmazásával újra személyessé válik a közlés:

(10) *A 11-12. rész a szöveg világába repíti* a tankönyv használóit, a 13. részben újra *visszalépünk* a pragmatika területére.

A

(11) *végezetül miért fontos, hogy a pragmatika tanítása a nyelvtani tananyag része legyen?*

megfogalmazás is ugyancsak személytelen, viszont a kérdésalakzat alkalmazása révén retorikus jellegű, kevésbé a tudományos stílusra jellemző. Megfigyelhető tehát, hogy a retorikus írás még a személytelenebb szövegrészekben is lazít, ezzel párhuzamosan pedig a tudományos stíluson is.

Az elemzett szövegekben nagyon sok példa igazolja a tudományos stílus hibridizációjára vonatkozó hipotézist is. Egy teljesen fesztelen, kimondottan társalgási stílus olvasható a

(12) *Dolgozatom* megírásakor elsőként *az jutott az eszembe*, hogy egy pragmatikai szempontú tankönyvelemzés elkezdéséhez fontos tisztázni, hogy *mit is értünk* a pragmatika fogalmán.

szövegrészben. További példák:

- (13) a 11-12 rész a szöveg *világába repíti* a tankönyv használóit;
- (14) itt több helyen *felbukkan Grice*

amelyekben szintén a tudományos stílusnál hétköznapiabb szövegalkotás figyelhető meg.

Szintén gyakorta emelik ki a hallgatók az idézés művelete során a saját tevékenységüket, a saját szerepüket:

- (15) Végezetül miért fontos, hogy a pragmatika tanítása a nyelvtani tananyag része legyen? Erre a kérdésre is a fent említett tanulmányban *találtam meg a választ*: (idézet szövege);
- (16) Ehhez (XY) tanulmányának elejéről *választottam az alábbi idézetet*, amely jól összefoglalja a pragmatika lényegét.

A szerzők ráadásul ezekben a példákban a szakirodalmat inkább mottóként, mintsem érvként idézik, ezáltal az érvelés alátámasztásának szerepe másodlagossá válik.

Összegzés

Napjainkban már elvárt, hogy a felsőoktatásban tanulók tudományos íráskészsége megfelelő legyen ahhoz, hogy tanulmányaik során képesek legyenek megalkotni egy-egy tudományos nyelvezeten megfogalmazott, jól strukturált szöveget. Nem mehetünk viszont el mellett a tény mellett, hogy a felsőoktatási tanulmányaik elején járó hallgatók szövegalkotási képességeiben jelentős hiányosságok mutatkoznak. A hallgatók tudományos íráskészségének hiányosságait felismerve vezették be számos egyetemen az academic writing kurzust, amely a szakirodalmi információkon alapuló írásbeli szövegalkotásra épül. A tudományos íráskészség fejlesztésének megalapozásához jelen tanulmány egy olyan vizsgálatot mutatott be, melynek célja az volt, hogy kimutassa az egyetemi hallgatók szemináriumi dolgozataiban az alkalmazott metadiszkurzív elemek típusait és funkcióit.

A vizsgálat eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy nagyon magas a szerzői jelenlét a hallgatók által írt szemináriumi dolgozatokban, ugyanis a szerzők a dolgozat személyes megalkotását mindvégig nyomatékosítják. Továbbá megfigyelhető, hogy a hallgatók határozottan nagyobb retorikus írással való tapasztalattal rendelkeznek. A tudományos diskurzus hibridizációja, a hétköznapi(bb)

kifejezések használata jelenik meg a stílus tekintetében. Az idézés művelete pedig sok esetben nem járul hozzá az érveléshez, hanem csak illusztrációként szolgál, így nem szervesül a szövegben.

Kulcsfontosságú a tudományos írás tanítása a felsőoktatásban, ezért a hallgatók szemináriumi dolgozatainak metadiszkurzív elemzése feltérképezheti azokat a területeket, amelyek a leginkább fejlesztésre szorulnak. Az előzetesen ismertetett jellegzetességek tudatosítása és a metadiszkurzív elemzés eredményeinek bemutatása a hallgatóknak fontos lépést jelenthet a tudományos íráskészség fejlesztésében.

Felhasznált irodalom

- Arum, Richard – Roksa, Josipa 2011. *Academically adrift. Limited learning on college campuses*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Csontos Nóra 2018. Az idézés mint adaptív tevékenység. Idézés a tudományos diskurzusban. *Jel-Kép: Kommunikáció Közvélemény Média* 4: 51–61.
- Deli Eszter – Rétvári Márton 2018. Academic Writing: A tudományos írás céljai és problémái. *Jel-Kép* 4: 63–70.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2018. Írásbeli kapcsolattartás a hallgató-oktató viszonyban: szokásrendek és problémák a nyelvi reflexiók tükrében. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Linguistica Hungarica XLIV*: 89–107.
- Eitler Tamás 2011. Fogyasztói diskurzusok a magyar felsőoktatásban: egyetemi website-ok multimodális elemzése. In: Boda István Károly – Mónos Katalin (szerk.): *Az Alkalmazott Nyelvészet Ma: Innováció, Technológia, Tradíció*. MANYE – Debreceni Egyetem. Budapest – Debrecen.
- Fairclough, Norman 1993. Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities. *Discourse and Society* 4: 133–168.
- Hyland, Ken 2010. Mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies* 2: 99–123.
- Kertes Patrícia 2011. A metapragmatikai tudatosság jelzései érvelő érettségi szövegekben. In: Váradi, T (szerk.) *V. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia Kötete*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 67–77.
- Kirkpatrick, Lori C. 2012. *Students' strategies for writing arguments from online sources of information* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Western Ontario. London – Ontario – Canada.

- Klein, Perry D. – Boscolo, Pietro 2016. Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research* 3: 311–350.
- Körtvélyesi Zsolt 2018. *Bevezetés a tudományos szöveg írásába. Szakdolgozatírók kézikönyve*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Kruse, Otto 2003. Getting started: academic writing in the first year of a university education. In: Björk, Lennart – Bräuer, Gerd – Rienecker, Lottie – Jörgensen, Peter Stray (eds.): *Teaching academic writing in European higher education*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht.
- Kurtán Zsuzsa 2011. Pedagógiai nyelvhasználat tudományos szövegekben. *Iskolakultúra* 10–11: 8–17.
- Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.) 2019. *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. ELTE Eötvös József Collegium. Budapest.
- Magnuczné Godó Ágnes 2011. Érthető, amit mondok? Metadiszkurzív stratégiák angol szakos hallgatók szemináriumi előadásában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 1: 155–173.
- Molnár Edit Katalin 2006. A műfaji tudás és tanítása. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 259–280.
- Pintér Henriett 2009. Az írásbeli szövegalkotás: út a tudáshoz. *Magyar Pedagógia* 2: 121–147.
- Pintér Henriett – Molnár Pál 2017. A forrásokra építő tanuláscélú írás: a forrásalapú írás. *Magyar Pedagógia* 1: 29–48.
- Rási Szilvia 2019. Diskurzushibridizáció a tudományos szövegek címadásában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 1. (megjelenés alatt)
- Sanders, José – Spooren, Wilbert 1997. Perspective, Subjectivity, and Modality from Cognitive Linguistic Point of View. In: Liebert, Wolf-Andreas – Redeker, Gisela – Waugh, Linda R. (eds.): *Discourse and perspective in cognitive linguistics*. John Benjamins. Amsterdam – Philadelphia. 85–112.
- Sternberg, Robert J. – Sternberg, Karin 2010. *The psychologist's companion: A guide to writing scientific papers for students and researchers*. Cambridge University Press. New York.
- Szilassy Eszter 2014. Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelv pedagógia* 3.

Tomesz Tímea 2015. *A tartalomhoz forma. A tömegkommunikáció szövegfajtái történeti és pragmatikai keretben.* Líceum Kiadó. Eger

Veszelszki Ágnes 2016. Academic Writing, wissenschaftliches Schreiben, tudományos írás. Egyetemi hallgatók írásos produktumai – stilisztikai és grammatikai szempontból. In: Ilona Feld-Knapp (szerk.): *Grammatik.* 286–305.

Abstract

Metadiscursive analysis of seminary papers written by students of teacher training

Nowadays, students of higher education are expected to have the scientific literacy on the appropriate level for writing a well-structured, scientifically formulated text (eg. thesis, seminar paper). Unfortunately, there are major deficiencies in the textual abilities of students graduating from high school. One of the reasons of this phenomenon is, that in public education, teachers and the set of educational requirements favor the teaching of rhetorical writing and essayistic writing. In addition, the text-organizing nature of text types, genres remains largely unreflected in teaching writing. This study examines the metadiscursive elements of the seminar works written by students of teacher training. The theoretical framework of the analysis is provided by the concept of cognitive pragmatic - metapragmatic awareness and interactional metadiscourse researches. The results on one hand give a broader and more nuanced picture of the students' scientific literacy and on the other hand highlight their problems within the framework of scientific writing. The data collected in the study may further develop students' scientific literacy by establishing a set of non-discipline metadiscursive criteria that can be taught on the academic writing courses.





Simon Szabolcs¹

EGY ELVI KÉRDÉSHEZ A MONDATTAN TANÍTÁSÁBAN A SZLOVÁKIAI MAGYAR ISKOLÁKBAN²

1. Bevezetés

A jelen tanulmány anyanyelv-pedagógiai kérdéssel foglalkozik, a mondattan tanításának témakörébe tartozik, a szlovákiai magyar tanítási nyelvű oktatási intézmények mindhárom fokozatát érintve, az általános iskolát, a középiskolát és az egyetemet egyaránt.

Írásunk első részében jellemezzük a mondattan mint nyelvészeti tudományág közoktatásbeli tananyagként való megjelenítését a pedagógiai dokumentumok különféle szintjein, az Állami oktatási programban, az alap- és középiskola magyaryelv-tankönyveiben, munkafüzetekben és az országos szintű tudásmérő eszközökben – a szlovákiai közoktatási rendszer kontextusában.

A magyar anyanyelvi nevelés alap- és középiskolai tananyagában – a meghirdetett szöveg- és kommunikációközpontúság ellenére – hagyományosan a mondattani témakör a legjelentősebb, a tananyag tankönyvekben elfoglalt terjedelmét, országos szintű pedagógiai mérőeszközökben való megjelenítését és a gyakorlati anyanyelvi órákon folyó tevékenységeket (vö. Simon 2020) tekintve egyaránt. Közismert, hogy a mondattani ismeretek különféle szövegtevékenységek fejlesztésére különösen alkalmasak; egyaránt fejlesztik a szövegértési és szövegalkotási kompetenciákat is. Mindezek alapján nyilvánvaló, hogy az anyanyelvi nevelés olyan fontos területéről van szó, amely fokozott figyelmet érdemel. Ugyanakkor azonban megállapíthatjuk, hogy a szlovákiai magyar anyanyelvi nevelésben e területen huzamosabb ideje nem

1 Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, simons@uj.s.sk

2 A tanulmány a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gramma Nyelvi Iroda kutatási terve alapján készült a komáromi Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén.



történtek innoválást célzó kezdeményezések, noha általában az anyanyelvi tananyag folyamatosan megújul, például olyan újszerű témakörök lettek implementálva, mint a szociolingvisztika, kétnyelvűség, gyakorlati szövegtani és retorikai ismeretek; illetve ezek ismeretanyaga a korábbi állapothoz képest korszerűbb megközelítésben (vö. Simon 2007, 2017).

Az alábbiakban felvázoljuk általában a mondattan tanításában alkalmazott mondatelemzési modelleket. Ezután egy empirikus felmérés bemutatása következik. Felmérjük néhány, az anyanyelvi oktatásban hagyományos mondatelemzési modellel kapcsolatban az egyetemi hallgatók egy csoportjának véleményét a modellek gyakorlatiasságát, didaktikai adekvátságát illetően, valamint a tekintetben, hogy a jövőbeni tanítási gyakorlatukban alkalmaznák-e őket.

Dolgozatunk végén javaslatot teszünk a szlovákiai magyar közoktatásra nézve bizonyos innovatív eljárások implementálására a tananyagban, különös tekintettel a modern digitális oktatástechnológiai eszközökre.

2. A mondattan általános kérdései

A nyelv viszonylag nagy és bonyolult egysége a *mondat*. A nyelvtannak ezzel foglalkozó ágát *mondattannak* nevezzük (vö. Tompa szerk. 1962: 20).

„A mondattan a mondat szerkezetét, belső struktúráját vizsgálja; így tárgyalja egyrészt a mondatrészek és a tagmondatok fajtáit, másrészt foglalkozik a szerkezeti elemek mondatá vá való összekapcsolódásának szabályszerűségeivel” (Keszler 2000: 373). Így hangzik a mondattan tárgyának megfogalmazása a *Magyar Grammatika* című könyvben.

Ez a diszciplína egy nagyon szerteágazó kérdéskörrel foglalkozik. Sok más nyelvészeti ággal alkot szoros kapcsolatot. Ilyenek például a fonetika, fonológia, szófajtan, valamint a szövegtan is. A mondat és szöveg érintkezése pedig e dolgozat egyik központi témája.

3. A mondat fogalma

A *mondat* jelenségének definiálására az idők során rengetegféle megfogalmazás született. Ezekkel azonban az a probléma, hogy vagy túl általánosak, vagy nem érvényesek mindegyik típusú mondatra, vagy pedig csak egy bizonyos szempontot vettek alapul (vö. Tompa 1962: 18). A nyelvészeti szakirodalomban ugyanis többféle szempontú megközelítés is létezik. Ezek a következők lehetnek:

- a) Logikai megközelítés – A mondatot egy ítélet nyelvi kifejezésének tekintik. Ezen meghatározásnak pedig egy óhajtó vagy felszólító típusú mondat nem felel meg, ezek ugyanis nem tarthatók ítéletnek.
- b) Lélektani megközelítés – Az ilyen meghatározás a mondatalkotás pszichológiai aspektusát hangsúlyozza.
- c) Funkcionális megközelítés – Ez a megközelítés a mondat tartalmának valósághoz való viszonyát helyezi előtérbe. Azzal ugyanis, ha kérdezzük vagy utasítunk valakit, mindig hatunk a valóságra. A Tolcsvai Nagy Gábor szerkesztette *Nyelvtan* c. könyv a mondatot egy nagyon érdekes funkcionális megközelítésbe helyezi. A kisgyermek közléseinek fejlődésén keresztül próbálja magyarázni a mondatot mint nyelvi kategóriát (vö. Imrényi–Kugler–Ladányi–Markó–Tátrai–Tolcsvai Nagy 2017: 664; Hegedűs 2019).

Nagyon nehéz tehát egy minden szempontnak megfelelő mondatdefiníciót megalakítani. A *mai magyar nyelv rendszere* című könyvben a következő meghatározás áll a mondatra: „... a mondat a beszédnek két vagy több, nyelvtani szabályok szerint megszerkesztett (ritkábban egy, esetleg grammatikailag szerkesztetlen) szóból álló alapegysége, mely a beszélőnek egy valóságra vonatkoztatott, kerek tudattartalmát s ehhez való állásfoglalását fejezi ki, s amelyet az esetleges előző vagy következő mondattól a szerkesztés különféle nyelvtani eszközeinek viszonylagos lezártága jellemez – ideértve a zeneikét (mondatfonetikaikét) is” (Tompai szerk. 1962: 19).

4. A rendszermondat és a szövegmondat

„A mondat egy vagy több szóból áll, zárt intonációs szerkezet jellemzi. A mondat a legnagyobb nyelvi egység, amely a nyelv szabályai, mintái szerint nyelvi elemekből megszerkeszthető. Egyben a legkisebb nyelvi egység, amely egy adott beszédhelyzetben közlésegyiséggé (a nyelvi kommunikáció egységévé) válhat” (Keszler 2000: 375).

A mondat éppúgy egysége a nyelvnek, mint a beszédnek. Legtöbbször azonban mindig csak mondatként beszélünk róla (vö. Károly 1980: 49–63). Annak érdekében, hogy ezt a két egységet el tudjuk különíteni egymástól, többféle megnevezés is született.

A Keszler Borbála által szerkesztett *Magyar Grammatika* című könyv szerint a nyelv mondatára a következő kifejezések használatosak: *rendszermondat*, *mondat*, *típusmondat*. A beszéd mondatát pedig hívhatjuk például *beszédmondatnak*, *nyilatkozatnak*, *megnyilatkozásnak* vagy *szövegmondatnak* is (vö. Keszler 2000: 31).

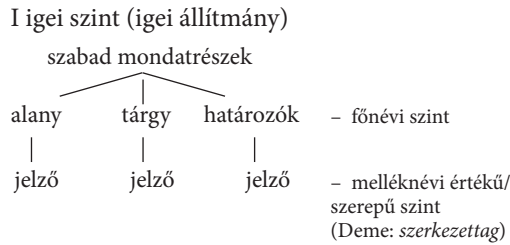
A *szövegmondat* és a *rendszermondat* elkülönítése csak elméletben megoldható. Ha beszélünk, akkor csak a szövegmondatokat észleljük. Ezek a beszéd azon egységei, amelyek tovább már nem bonthatók. Nem hagyhatjuk azonban figyelmen kívül azt a tényt, hogy a szövegmondatok egy része azonos felépítésű lehet, mint a rendszermondatoké. Ezek azon típusok, amelyek függetlenek lehetnek a kontextustól. Például: *Jó legyél az óvodában!* Egy olyan mondat viszont, mint például: *És Mari még a süteményemet is megette.* – már nem állja meg a helyét rendszermondatként, az és ugyanis egy olyan többlet, ami egy bizonyos szöveggörnyezethez kapcsolja, így szövegmondatként kell felfognunk (vö. Keszler 2000: 375).

5. A mondat tananyag a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban

A kérdést ezen a helyen nem tudjuk a maga egészében kifejteni, ezért csak illusztrálására vállalkozhatunk. Megállapításaink alapjául a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák 3. osztálya számára kiadott *Magyar nyelv* című tankönyv (Uzonyi–Csicsay 2012) mondatnani fejezetei szolgálnak. Mivel az anyanyelvi tantervek által előírt tananyagok iskolai szakaszokban ismétlődő egységeiben azok elrendezése koncentrikus, célszerű lenne megvizsgálni az alapiskola 7. osztálya számára 2011-ben kiadott könyvet is. Erről azonban most részletesebben nem szólunk. Megjegyezzük azonban, hogy a következő kiadások előkészítésekor ajánlatos lenne a szerzőknek fejezetenként egyeztetniük a tananyagot és a használt fogalmakat is (pl. *képes helyhatározó, értelmező* stb.; vö. Laczkó 2004, Simon 2017, Vörös 2014a: 87). A középiskolák 3. osztálya számára kiadott *Magyar nyelv* című tankönyv terminológiája, az egyes terminusok meghatározásai részben tükrözik azt, hogy a szerzők figyelembe vették a hagyományos nyelvtan megújítási törekvéseit, és többé-kevésbé sikerrel alkalmazták is (vö. Bozsik–Dobóné–Zimányi 2006, Keszler–Lengyel 2009, Vörös 2019). Ami a tananyag megjelenítésének szemléletét illeti, idézzük Vörös Ottó egy korábbi, a tankönyv mondatnani fejezeteinek elemzésével foglalkozó tanulmányának egyik részletét:

„Első megjegyzésem a mondatnani fejezet bevezetésének tekinthető leckét érinti, amely a mondat fogalmához kapcsolódva a mondat szerkezetét tárgyalja. Ebben a közoktatási hagyományoknak megfelelően mondja, hogy a mondatnak két fő része van, az alany és az állítmány. Ennek vitatása Károly Sándortól (1970), majd alapos elemzéssel és indoklással Deme Lászlótól

(1971) negyven éve ismeretes a nyelvtudományban. [...] 1975 óta az igei állítmányú mondatok esetében azt tanítottuk, hogy a mondat szó szerkezeti viszonyláncának építkezésében minden kapcsolat kiindulópontja az állítmány, és egyedül az. A névszói állítmányú mondat esetében kissé bonyolultabb a dolog. [...] A kétpólusú mondat szemlélettel a tankönyvben az is a baj, hogy a gondolkodó tanuló számára ez ellentétes a szó szerkezettani ismeretekkel. Nézzük ezt meg egy elképzelt rendszermondat példáján:

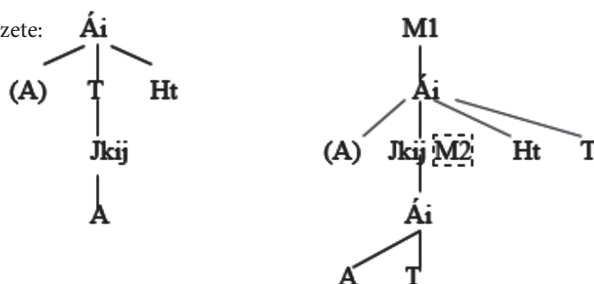


Behelyettesítve: *A szorgalmas diák magyar nyelvtant tanul a meleg szobában.*

Ha a főnévi szint szó szerkezeteit nézzük, miért volna grammatikailag magasabb értékű a *diák tanul*, mint a *nyelvtant tanul* és a *szobában tanul*. Ezzel szemben érvként szokták felhozni, hogy az ige ragozása utal az alanyra, azaz korreláció valósul meg. A határozott vagy általános ragozás (alanyi, tárgyas) nincs korrelációban a tárggyal? Vagy az igekötős ige nincs korrelációban a határozóval? Mellesleg a tankönyv is megjegyzi, hogy a »lesüllyedt«, ún. »szerkezettag alanyt« másként kell értékelnünk. Szerintem a mondat szerkezetben a kommunikáció sajátos fejlődése során keletkezett ige neves szerkezetek éppen azon alapulnak, hogy az igenév az alatta levő szerkezettagokkal úgy viselkedik, mint általában az ige. Ezért az egyszerű mondat szó szerkezeti láncában egy újabb mondat szerkezet jelenik meg újabb főnévi, majd ha kell, szerkezettagi elemekkel. Ez csak az ige egyeduralgató szófaji természetével, kizárólagos mondat szerkezetet építő szerepével magyarázható. Éppen ez az oka, hogy szükség esetén a túl hosszú ige neves szerkezetet tartalmazó mondatot a kommunikációs szerep változása nélkül alárendelő összetett mondatná változtathatjuk. Nézzük meg ezt egy példán!

Az anyám süttötte kalácsot a barátaimmal ettük meg. > Azt a kalácsot, amit anyám süttött, a barátaimmal ettük meg.

A két mondat szerkezete:

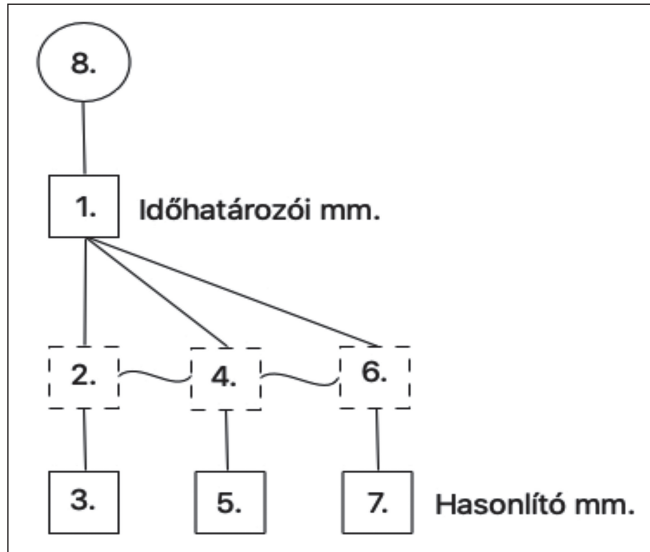


Felteszem a kérdést. Vajon mi a különbség az első mondat szerkezetes alanya, és a második mondat alárendelő részének »fő mondatrészi« alanya között? Szerintem mindkettőben egy igei természetű szó alárendelt szó szerkezeti tagja van” (Vörös 2014a: 87–88).

6. A szlovákiai magyar közoktatásban alkalmazott mondatszerkezeti modellek

A szlovákiai magyar alap- és középiskolákban általában a hagyományos ágrajzos mondatszerkezeti modellt használják. Illusztrációképpen lássuk az alábbi többszörösen összetett mondat ágrajzos ábrázolását. Emellett elvileg használhatják/ taníthatják a pedagógusok Adamikné Jászó Anna vagy Deme László modelljeit is (ezekhez lásd lejjebb). Megjegyezzük, hogy nincs hagyománya a generatív grammatikai alapú megközelítésnek.

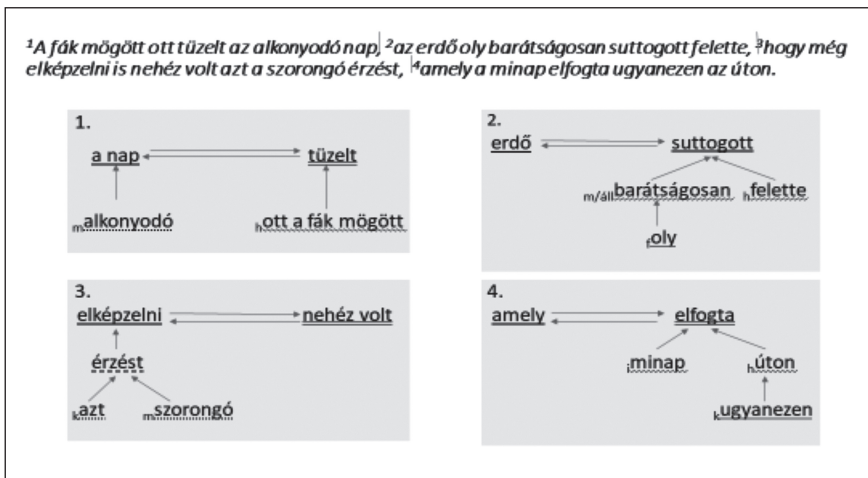
(1) Ha figyelembe vesszük, (2) hogy egy-egy mű több változatban maradt fenn (3) (mint például Hölderlin versei), (4) vagy befejezetlen maradt (5) (mint Az eltűnt idő nyomában vagy A tulajdonságok nélküli ember), (6) vagy a szerző időről időre újraírta a korábban már késznek tekintett alkotást (7) (mint egyes verseit Tözsér Árpád), (8) akkor máris sokkal problematikusabbnak tűnik a mű létmódja (forrás: Keserű 2016: 17–18).



1. ábra. Hagományos ágrajzos mondatszerkezeti modell

7. Adamikné Jászó Anna mondatszerkezeti modellje

A 2. ábrával illusztrált mondatszerkezeti modell a hagyományosnak változata.

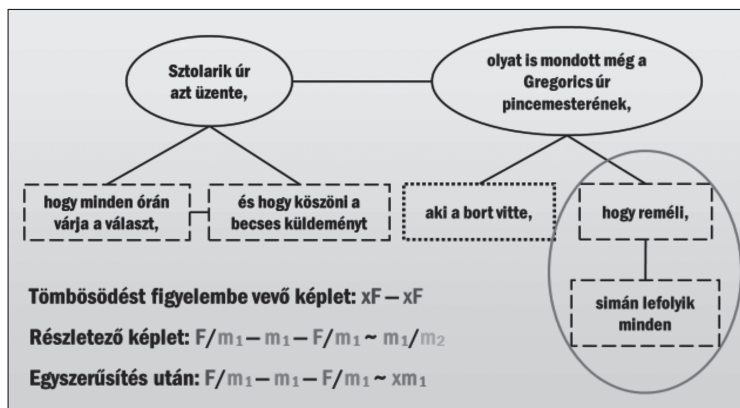


2. ábra. A hagyományos mondatszerkezeti modell változata

8. Deme László mondatszerkezeti modellje

A 3. ábrával illusztrált modell alkalmazásának nincs hagyománya a szlovákiai magyar közoktatásban.

Sztolarik úr azt üzente, |²hogyminden órán várja a választ, |³és hogym köszöni a becses küldeményt, |⁴olyat is mondott még a Gregorics úr pincemesterének, |⁵aki a bort vitte, |⁶hogym reméli, |⁷simán lefolyik minden.



3. ábra. Összetett mondatszerkezeti modell

9. Egy, a bemutatott mondatszerkezeti modellekkel kapcsolatos kérdőíves felmérés tanulságai

2019 novemberében egy kérdőíves felmérést valósítottunk meg a fenti modellekkel kapcsolatban. Miután a Selye János Egyetem hallgatóinak bemutattuk a fenti modelleket, néhány kérdést tettünk fel velük kapcsolatban. A vizsgálatban elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy: (1.) mennyire tartják logikusnak a vizsgált modelleket, (2.) mennyire érthetőek számukra a vizsgált modellek, (3.) alkalmaznák-e őket a tanítási gyakorlatukban, (4.) mennyire ismerik a hallgatók a vizsgált modelleket.

Az elvárásunk az volt, hogy a hallgatók Deme László modelljét tartják a leginkább logikusnak, annak következetes, módszeres levezethetősége miatt. Az érthetőség szempontjából úgy véltük, Adamikné modelljét választják a leginkább a hallgatók, tekintve, hogy az tűnik fel a legegyszerűbb modellnek, mivel minden tagmondat külön egységként van benne ábrázolva, miközben a köztük levő viszo-

nyokat a modell nem tükrözi. A 3. és a 4. kérdés tekintetében azt vártuk, hogy a hazai gyakorlatban alkalmazott modellt választják a hallgatók, amiatt, hogy szinte kizárólag azt tanították nekik a közoktatásban.

N = 40 hallgató

Résztevők: 21 Ba (alapképzés) harmadéves magyar szakos hallgató és 19 Ma magyar szakos hallgató.

10. A vizsgálat eredményeinek összefoglalása

Az 1. táblázat adatai szerint a hallgatók leginkább logikusnak a szlovákiai magyar tanítási gyakorlatban alkalmazott modellt tartják. Érdekes módon, több mint négyszer kevésbé tartják logikusnak Deme László modelljét. A harmadik modell pedig a „hazaihoz” közelít. Logikusság tekintetében az elvárásaink nem teljesültek.

| | Inkább nem logikus | | Nem tudom megítélni | | Inkább logikus | | Összesen | |
|------------------------------|--------------------|------|---------------------|-----|----------------|------|----------|-----|
| | szám | % | szám | % | szám | % | Σ | % |
| Szlovákiai magyar modell | 8 | 20 | 3 | 7,5 | 29 | 72,5 | 40 | 100 |
| Adamikné Jászó Anna modellje | 11 | 27,5 | 2 | 5 | 27 | 67,5 | 40 | 100 |
| Deme László modellje | 25 | 62,5 | 8 | 20 | 7 | 17,5 | 40 | 100 |

1. táblázat. *Mennyire tartják logikusnak a hallgatók a vizsgált modelleket?*

A tekintetben, hogy mennyire érthetőek a modellek, hasonló eredményeket kaptunk, mint az első kérdés esetében, azzal a különbséggel, hogy az aránybeli eltérések kevésbé nagyok. Az elvárásunk ebben az esetben sem teljesült.

| | Inkább nem | | Nem tudom megítélni | | Inkább igen | | Összesen | |
|------------------------------|------------|------|---------------------|-----|-------------|------|----------|-----|
| | szám | % | szám | % | szám | % | Σ | % |
| Szlovákiai magyar modell | 6 | 15 | 2 | 5 | 32 | 80 | 40 | 100 |
| Adamikné Jászó Anna modellje | 12 | 30 | 1 | 2,5 | 27 | 67,5 | 40 | 100 |
| Deme László modellje | 21 | 52,5 | 4 | 10 | 15 | 37,5 | 40 | 100 |

2. táblázat. *Mennyire érthetőek a hallgatók számára a vizsgált modellek?*

A 3. táblázat adatai szerint ugyancsak „a szlovákiai magyar modell” került az első helyre, a Deme-féle modell pedig az utolsóra. Az „inkább nem” választ adók száma ez utóbbi modell esetében több mint négyszerese „a szlovákiai magyar modell” inkább nem választóknak. Ebben az esetben teljesült az elvárásunk.

| | Inkább nem | | Nem tudom megítélni | | Inkább igen | | Összesen | |
|------------------------------|------------|------|---------------------|------|-------------|------|----------|-----|
| | szám | % | szám | % | szám | % | Σ | % |
| Szlovákiai magyar modell | 6 | 15 | 5 | 12,5 | 29 | 72,5 | 40 | 100 |
| Adamikné Jászó Anna modellje | 9 | 22,5 | 5 | 12,5 | 26 | 65 | 40 | 100 |
| Deme László modellje | 27 | 67,5 | 3 | 7,5 | 10 | 25 | 40 | 100 |

3. táblázat. *Alkalmazná-e a hallgató a vizsgált modelleket?*

A 4. táblázat adatai alapján a szlovákiai tanítási gyakorlatban alkalmazott modell általában ismert a tanulóknak. Valószínű, hogy az „inkább nem” választ adók esetében magával a nyelvtan tanításával is gondok lehetnek, ti. kevés volt a nyelvtan-óra. Ebben a kérdésben az elvárásaink szintén teljesültek.

| | Inkább nem | | Nem tudom megítélni | | Inkább igen | | Összesen | |
|------------------------------|------------|------|---------------------|------|-------------|------|----------|-----|
| | szám | % | szám | % | szám | % | Σ | % |
| Szlovákiai magyar modell | 7 | 17,5 | 1 | 2,5 | 32 | 80 | 40 | 100 |
| Adamikné Jászó Anna modellje | 21 | 52,5 | 2 | 5 | 17 | 42,5 | 40 | 100 |
| Deme László modellje | 32 | 80 | 5 | 12,5 | 3 | 7,5 | 40 | 100 |

4. táblázat. *Mennyire ismeri a hallgató a vizsgált modelleket?*

11. Tanulságok

A fentiek tanulságait két irányban fogalmazzuk meg:

(a) A tananyag megjelenítése szempontjából. A szlovákiai magyar közoktatásban 2008 óta folyamatosan zajló tananyag-átalakítás ellenére változatlanul időszerrű kérdés a mondattani tananyag innoválása, a tankönyvekben való megjelenítése és egységesítése az alap- és középiskola viszonylatában. Ez a feladat elméleti tudományos és didaktikai kérdések újragondolását majd implementálását jelenti a tananyagokban. A feladat sürgető, hiszen a sikeres tanuláshoz a szövegértés az alapja. Az oktatás fejlesztésével foglalkozó nemzetközi szervezetek által kidolgozott felméréseknek ezért egyik fontos eleme épp a szövegértés. A mondattani ismeretek tanítását ebből a szemszögből is át kell gondolni, hiszen az szoros összefüggésben van a szövegértéssel.

(b) A kérdőíves felmérés szempontjából. A kapott adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a hallgatók számára az tűnik fel logikusnak, ami egyszerű. Hiába érvényesül következetesség, szabályszerűség a tananyagban – esetünkben a mondatelemzésben –, ha az bonyolultabb, elvontabb gondolkodást feltételez, kevésbé népszerű számukra, vagyis a hallgatók igyekeznek a könnyebb ellenállás útját választani.

A jól ismert hazai mondatelemzési eljárással kapcsolatban az adatközlők egy jelentékeny része úgy nyilatkozott, hogy nem ismeri. Ennek oka vélhetően az, hogy a közoktatásban nemcsak mondattannal, hanem egyáltalán anyanyelvi ismeretekkel keveset foglalkoznak a tanórákon. Ahhoz, hogy a tanulóifjúság a jól ismertén kívül nyitottabb legyen az elvontabb elemzési eljárások megértésére és elsajátítására sokat tehet a digitális technika alkalmazása. E tekintetben a lehetőségek szinte kimeríthetetlenek.

Felhasznált irodalom

Adamikné Jászó Anna – Csíkvári Gábor – Hangay Zoltán – Kálmánné Bors Irén – Cs. Nagy Lajos (összeállította) 2003. *Magyar szöveggyűjtemény*. ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar. Budapest.

Adamikné Jászó Anna – Hangay Zoltán 1995. *Nyelvi elemzések kézikönyve*. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged.

Bozsik Gabriella – Dobóné Berencsi Margit – Zimányi Árpád 2006. A mondattani elemzés. In: Uő. *Anyanyelvi tantárgy-pedagógiánk vázlata*. EKF Líceum Kiadó. Eger. 49–56.

Deme László 1971. A mondategész szerkezete és elemzése. In: Uő: *Mondatszerkezeti sajtáságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 72–89.

Hangay Zoltán 1993. *Magyar nyelvészeti szöveggyűjtemény*. Egységes jegyzet. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Hegedűs Rita 2019. *Magyar nyelvtan*. Formák, funkciók, összefüggések. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Imrényi András – Kugler Nóra – Ladányi Mária – Markó Alexandra – Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor 2017. *Nyelvtan*. Osiris Kiadó. Budapest.

Keserű József 2016. *Bevezetés az irodalomtudományba*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar. Komárom.

Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Keszler Borbála – Lengyel Klára 2009. *Magyar grammatikai gyakorlókönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

- Laczkó Mária 2004. A többszörösen összetett mondatok elemzésének problémái. In: Zimányi Árpád (szerk.): *Szöveggyűjtemény az anyanyelvi tantárgy-pedagógia tanításához*. EKF Líceum Kiadó. Eger. 74–78 és *Magyartanítás* 2001/1: 21–23.
- Simon Szabolcs 2007. Purizmus az anyanyelvi nevelésben. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelv műveléséről*. Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. Dunaszerdahely – Budapest. 219–229.
- Simon Szabolcs 2017. A szlovákiai magyar oktatáspolitikai helyzet és a hazai tankönyv- és tantervkutatás újabb eredményeihez. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései*. A Variológiai Kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai. Selye János Egyetem. Komárom. 9–31.
- Simon Szabolcs 2020. Az anyanyelv, az államnyelv és az idegen nyelvek tanulása kétnyelvű környezetben. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból. Líceum Kiadó. Eger. 487–504.
- Tompa József (szerk.) 1962. *A mai magyar nyelv rendszere*. Leíró nyelvtan II. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Vörös Ottó 2014. Két elméleti megjegyzés a mondattan tanításához. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *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. CD-ROM. 87–90.
- Vörös Ottó 2019. A szövegmondat tanításának helye a közoktatásban és szerepe a szövegértés fejlesztésében. In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. Válogatás a Variológiai Kutatócsoport külföldön és elektronikus adathordozón megjelent tanulmányaiból. Selye János Egyetem. Komárom. 315–320.
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. *Magyar nyelv*. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 3. osztálya számára. Terra Kiadó. Bratislava.

Abstract

On the issue of principle of teaching syntax in Hungarian schools in Slovakia

In the Hungarian mother tongue-based education in primary and secondary school curricula in Slovakia despite the announced orientation on text and the communication, traditionally, the issue of syntax has been the most significant one regarding the scope of educational materials in textbooks, coverage in nationwide pedagogical measuring instruments as well as the in-class activities in practical mother tongue lessons. Nevertheless, it can be concluded that no initiatives regarding innovations in this field have been taken for a long time although the mother tongue educational materials are continuously renewed. The author intends to show models of syntactic analysis applied in teaching syntax in Hungarian public education in Slovakia and propose particular innovative steps regarding implementation in curricula with special emphasis on modern digital technology-based tools used in education. This presentation also includes the results of an empirical research. The author assesses the opinions of one group of university students in connection with traditional models of syntactic analysis used in mother tongue education as for their pragmatic considerations and application respectively in future teaching practices.



Pethő József¹

A SZEMANTIKAI ALAPKATEGÓRIÁK NYELVPEDAGÓGIAI JELENTŐSÉGE²

1. Bevezetés

1.1. Dolgozatomban a gondolatmenet fő pontjainak bemutatása után a tanulmány címében is szereplő és az itt kifejtendők keretét meghatározó két tudomány-rendszertani fogalomnak, a szemantikának és a nyelvpedagógiának az itteni felfogását vázolom röviden (1.2., 1.3.). A kifejtő részben először a funkcionális nyelvészetnek a jelentéshez való viszonyát érintem, ugyancsak röviden (2). Majd a szemantikai alapkategóriák közül vizsgálom meg kettőt részletesebben, mint a legáltalánosabb idetartozó kategóriát, a jelentést, és mint specifikus, de több szempontból is kiemelkedő jelentőségű kategóriát, a szinonímiát, mindkettőt egyfelől szaktudományos (funkcionális kognitív nyelvészeti) megközelítésben, másfelől pedig a tankönyvekben való megjelenés szempontjából (3). Ezután a szemantikai alapkategóriáknak az idegen nyelvek tanulásában betöltött szerepéről szólok (4). Végül rövid összegzésben próbálok összefoglalni néhány fontosabb tanulságot (5).

1.2. *A szemantikáról, vagyis a jelentéstanról* szólva a rövidegség és az egyszerűség kedvéért hadd idézzem most 2006-os *Jelentéstan* című egyetemi tankönyvem idevontakozó részletét: „a szemantika középpontjában a »Mi a jelentés«, pontosabban a »Mi a nyelvi jelentés?« kérdés áll. A diszciplína viszonylag rövid történetében azonban számos annyira eltérő elmélet alakult ki az erre adott válasz, vagyis a jelentés

1 Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, pethojos@gmail.com

2 A tanulmányban ismertetett kutatómunka az EFOP-3.6.1-16-00011 jelű „Fiatalodó és Megújuló Egyetem – Innovatív Tudásváros – a Miskolci Egyetem intelligens szakosodást szolgáló intézményi fejlesztése” projekt részeként – a Széchenyi 2020 keretében – az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.



fogalmának megragadására és leírására alkalmazott módszer és a kapott eredmények alapján, hogy helyesebb talán mindjárt itt az elején a lényeges különbségek hangsúlyozásaként *jelentéstan helyett inkább jelentéstanokról* szólni” (Pethő 2006: 9).

Magam itt, amikor jelentéstanról/szemantikáról, illetve szemantikai alapkategóriákról beszélek, lényegében két szemantikára fogok fókuszálni: az egyik az a „klasszikusnak” vagy – egyszerűsítő és a közoktatás céljainak, követelményeinek megfelelően csak bizonyos középponti témákra fókuszáló jellege miatt – „esszenciálisnak” nevezhető szemantika, ami a közoktatási tankönyvekben tipikusan megjelenik, a másik pedig napjaink véleményem szerint legtermékenyebb jelentésemlélete, jelentésleírása: a kognitív szemantika (összegzően l. pl. Tolcsvai Nagy 2010, 2017).

1.3. *A nyelvpedagógia* itteni értelmezése főként Bárdos Jenő felfogásán alapul, az ő komplex megközelítését (l. Bárdos 2004, 2006) felhasználva, és azt az anyanyelvi nevelésre is vonatkoztatva, a nyelvpedagógiát olyan interdiszciplináris tudományterületnek tekintem, amely különböző tudományágak, de mindenekelőtt a nyelvészet és a pedagógia eredményeire támaszkodva annak a gyakorlati célnak a megvalósulását kívánja elősegíteni, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi tudás, illetve készségek fejlesztésében a tanítás-tanulás különböző formáiban a lehető legjobb eredményeket lehessen elérni.

2. A funkcionális nyelvészet és a jelentés

Mint azt már a bevezetőben is említettem, magam napjaink legtermékenyebb jelentésemléletének, jelentésleírási irányzatának a funkcionális nyelvészeti kognitív szemantikát tartom.

A funkcionális nyelvészetnek – és ezen belül természetesen a kognitív szemantikai modellnek is – nyelvpedagógiai szempontból is kulcsfontosságú tétele, mondhatni, „arkhimédészi pontja” az, hogy a nyelvi rendszerben *a jelentést tekintve elsődleges, meghatározó tényezőnek*, ugyanakkor egyszerre szerkezet- és jelentésközpontú. Az Osiris Nyelvtan bevezetője ezt így fogalmazza meg: „a kognitív nyelvészet a jelentést elsődleges nyelvi strukturáló tényezőnek tekinti, és ebből indítja a nyelvleírást, jelentés és hangzás szimbolikus kapcsolatából vezet le szerkezeti jellemzőket” (Tolcsvai Nagy 2017: 56). Milyen nyelvpedagógiai konzekvenciákat vonhatunk le a funkcionális nyelvészetnek ebből az alapfeltevéséből, „alapbeállításából”? Mindenekelőtt azt, hogy az oktatásban is az eddigieknél jóval nagyobb szerepet kell kapnia a szemantikának, egyszerűbben fogalmazva: a jelentéssel való foglalkozásnak. Ez a követelmény nemcsak szigorúan elvi, tudományos szempontokkal indokolható, hanem a nyelvtan visszahumanizálásának

is és ezzel együtt a – ma sokszor „nyelvtanellenes”, azaz a nyelvészeti ismeretek tanulását unalmasnak, sőt nemegyszer feleslegesnek tartó – tanulók motiválásának is eszköze lehetne a jelentés kérdéskörének használatalapú előtérbe kerülése.

3. A szemantikai alapkategóriák az anyanyelvi nevelésben

3.1. Most nincs mód annak részletező bemutatására, hogy a szemantikai alapkategóriák a mai magyar anyanyelvi nevelés tankönyveiben és egyéb, a tankönyvekhez kapcsolódó taneszközeiben milyen szerepet töltenek be, és hogy ez a szerep egybevág-e azokkal a követelményekkel, amelyek a fent említett, jelentésközpontú funkcionális nyelvészeti alapállásból következnek. Ezért csak néhány általános jellegű megállapításra szorítok, illetve két példára, a jelentés és a szinonímia kategóriájának fent említett szempontjaim szerinti tárgyalására. (Az itteni megközelítés céljaival részben egyező, de megközelítésmódjában eltérő, tanulságos vizsgálatot mutat be Lőrincz Gábor [2015] A jelentéstani tananyag felépítése 5. osztályos tankönyvvariánsokban című tanulmánya.) Általánosságban véleményem szerint ma is az a helyzet, amit Tolcsvai Nagy Gábor (2004: 310) így foglal össze: „a jelentés eleve kis helyet kap a nemzeti alaptantervben vagy a kerettantervben, másrészt a vázolt irányzatok (értsd: a hagyományos nyelvtanon alapuló, alapvetően besoroló, kategorizáló jellegű irányzatok), mind a szerkezetre, a formára összpontosítanak”.


3.2. (A *jelentés alapkategóriája*) Ahhoz, hogy jelentésviszonyokról, így például többjelentésű szavakról, metaforáról, szinonim szavakról stb. beszélhessünk a tanulóknak előzetesen, illetve „menet közben” nyilván célszerű magának a jelentésnek a fogalmát – természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelő szinten – körüljárni, célszerű az erre vonatkozó tudást fokozatosan bővíteni.

42. Egyjelentésű és többjelentésű szavak

Gondolatébresztő

Magyarázd meg a következő szavakat: *fésű, zebra*. Hány magyarázat született?

Az előző leckében megállapítottuk, hogy azt a hangsort nevezhetjük szónak, amelyikhez kapcsolódik jelentés. A mindennapi életben azonban nem magukban álló szavakkal kommunikálunk, hanem mondatokkal, szöveggel. A **szavak mondatba ágyazva** nyerik el **aktuális jelentésüket**, bár vannak egyszavas mondataink is, amelyek szövegnek is tekinthetők. Pl. Nem! Nézd! Vigyázz! Tessék!



1. ábra. Egy- és többjelentésű szavak a tankönyvekben

A jelentés – a kognitív szemantika szerint – röviden szólva: fogalmi természetű és tapasztalati alapú; a megismerésből származik, enciklopédikus jellegű, és a kommunikációban interszjektív nyelvhasználati eseményben konstruálódik meg (vö. pl. Tolcsvai Nagy 2015, Tolcsvai Nagy 2017). Ezek az alapvető sajátosságok az én vizsgálataim szerint részben ugyan megjelennek a tankönyvekben, ám nem rendszerszerűen. Nézzük most a következő példát! Forrása az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet újgenerációs, 5. osztályos magyarnyelv-tankönyve (102. o.):

Ha közelebbről megvizsgáljuk az idézett bekezdés (példák előtti) utolsó mondatát, kettősséget látunk. Egyfelől az *aktuális jelentés* fogalmának bevezetése emelhető ki pozitívumként, amely a jelentés kommunikációs helyzetéhez kötöttségét, interszjektív jellegét, más közelítésben: a *típus* és a *megvalósulás* viszonyát emeli ki, mint ahogyan a bevezető feladat is (Magyarázd meg a következő szavakat: *fésű, zebra*. Hány magyarázat született?). Az Osiris Nyelvtan e viszonyt, így jellemzi: „A jelentésszerkezetek a típus és a megvalósulás dinamikájában jellemezhetők. A dekontextualizált nyelvi kifejezés jelentése a típust idézi fel, nem egy tényleges példányt. A beszélő nem »kész« jelentéseket kapcsol össze és tár a hallgató elé, hanem a tagmondat, a beszédhelyzet és a szöveggörnyezet tényezőihez igazítja a típusjelentést, a közös figyelemirányítás és a referenciális jelenet tényezői szerint” (Tolcsvai Nagy 2017: 223). Ugyanakkor nehezen egyeztethető össze ezzel a felfogással az idézett (tankönyvi) mondat második fele, illetve az ehhez kapcsolódó példasor, amely tagadni látszik a beszédhelyzet és a szöveggörnyezet meghatározó szerepét, a típus és a megvalósulás viszonyát, vagyis azt, hogy a jelentés a kommunikációban interszjektív nyelvhasználati eseményben konstruálódik meg: „bár vannak egyszavas mondataink is, amelyek szövegnek is tekinthetők. Pl. Nem! Nézd! Vigyázz! Tessék!” A szembeállítás (*bár vannak*) azt sugallja, hogy a példaként hozott egyszavas mondatoknak (illetve az azokat alkotó szavaknak?) nincs aktuális jelentése, csak típusjelentése.

Nézzük most meg közelebbről csak a *Vigyázz!* felszólítást, ez egyebek mellett a következő aktuális jelentéseket veheti fel:

- 'ne tedd meg' (*Vigyázz* [ne nyúl] a motorhoz, mert az forró, és megégeted a kezed]!)
- 'változtass a viselkedéseden' (*Vigyázz* [mérésékeld, fegyelmezd magad, légy tisztelettudóbb]!)
- 'helyezkedj vigyázállásba!' (vezényszóként)

Ha továbblvassuk a tankönyv szövegét, az egyjelentésű szó fogalmának felfogásában hasonló problémát látunk:

Joggal gondolhatod, hogy furcsa lenne, ha nem ismernéd az általad használt szavak jelentését. Tégy próbát, magyarázd meg a *körte* szó jelentését! Foglald mondatba! Jó eséllyel máris kétféle jelentését találtad meg a szónak, tehát mégsem olyan egyértelmű a szavak jelentése.

EGYJELENTÉSŰ SZAVAK ■ Vannak persze olyan szavak, amelyeknek csak egyféle jelentésük van. Ezeket **egyjelentésű szavaknak** nevezzük. Például: *fodrász, papírszalvéta, kertész. Egy hangalak – egy jelentés. Ezt így jelöljük: **H – J.***

2. ábra. Egyjelentésű szavak a tankönyvekben

Nézzük meg most csak az utolsó példát, a *kertész* szót. A *Vigyázz!*-hoz hasonlóan természetesen ez sem csak egy jelentéssel fordulhat elő. Így például a kommunikációban, az interszubjektív nyelvhasználati eseményben, jelentésalkotásban megkülönböztethetők a következő jelentések (a jelentéseket saját megfogalmazásban adom itt meg, de vö. az ÉrtSz. *kertész* szócikkével!):

- 'kertészeti jellegű munkát hozzáértéssel és/vagy kedvvel, de nem hivatásszerűen végző személy' (*A feleségem ügyes kertész. A fiatal kis kertészek számára minden eszköz megtalálható ebben a készletben, hogy szülei számára is hasznos segítség legyenek a kertben.*)
- 'kertészeti szakiskolát végzett, képesítéssel rendelkező személy' (*Az Amerikai Nemzetközi Iskola szakképzett kertészt keres, azonnali belépéssel. Négy szakot indít az ekeci Egyesített Szakiskola: szabókat, szobafestőket, cukrászokat és kertészeket képeznek a csallóközi oktatási intézményben.*)
- 'olyan személy, aki kertészeti munkát hivatásszerűen, foglalkozásaként végez, de kertészeti iskolai végzettsége nincs' (*Minket a prépost úr rendelt ide. Aszonta, hogy kertészek legyünk itten.* [Gárdonyi Géza: Isten rabjai]; *A kényesermunkásokat kertészként vagy kórházi alkalmazottként foglalkoztatták.*)

A 'kertészeti jellegű munkát hozzáértéssel és/vagy kedvvel, de nem hivatásszerűen végző személy' és a 'kertészeti szakiskolát végzett, képesítéssel rendelkező személy', illetve az 'olyan személy, aki kertészeti munkát hivatásszerűen, foglalkozásaként végez, de kertészeti iskolai végzettsége nincs' is még mindig csak típusjelentések, a megvalósulásokban (l. pl. a fenti mondatokat) eltérő aktuális jelentések érvényesülnek.

Röviden összefoglalva e két tankönyvi részlet vizsgálatának tanulságait, azt mondhatjuk, hogy a jelentés alapkategóriájának alkalmazása részben megfelel a nyelvészeti fogalomértelmezésnek (ti. van utalás arra, hogy a jelentés a kommunikációban interszjektív nyelvhasználati eseményben konstruálódik meg), részben azonban nem felel meg, mivel ennek a megkonstruált jelentésnek, az aktuális jelentésnek, a megvalósulásnak a bemutatása nem konzekvens, a típusjelentés fogalma még körülírva sem jelenik meg, így maga a jelentés kategóriája is kifejtetlen és ezért meglehetősen homályos marad. Ez a homályosság aztán nyilván rávetül olyan kategóriákra is, mint egyjelentésű szavak, többjelentésű szavak stb.

3.3. (A szinonímia) A kognitív szemantika a szinonimiát mint a jelentéshálózatok egyik típusát közelíti meg, és így írja le: „A szinonim hálózatokba egy fogalom különböző lexikai vagy grammatikai megkonstruálásai tartoznak. A szinonímia ekképp több, egymást részlegesen átfedő jelentés hálózata, amelyben a szinonimmá vált jelentések egymásnak legalább részlegesen megfelelő összetevői profilálódnak. A szinonim hálózatnak az adott fogalom leggyakoribb, legkönnyebben aktiválható nyelvi kifejezése a középpontja, ha van ilyen kifejezés” (Tolcsvai Nagy 2017: 265). Még egy lényegi fogalmi megkülönböztetést érdemes itt szóba hozni: a konvencionálódott (állandósult) rokon értelműség és az alkalmi rokon értelmű viszony megkülönböztetését. Konvencionált szinonimák úgy alakulnak ki, hogy a szinonimapárok vagy nagyobb hálózatok szinonimitása a gyakori használat következtében általánosítódik, azaz ebben az értelemben (de természetesen nem a maga egészében) elválik az egyedi beszédhelyzetektől. A nyelvhasználatban azonban működtetünk olyan szinonimákat is, amelyek csak alkalmilag, az adott beszédhelyzetben kapcsolódnak össze (vö. Tolcsvai Nagy 2017: 290). A fenti értelemben konvencionálódott (állandósult) rokon értelműség van például a következő szavak jelentése között: *lakás, hajlék, kégli, rezidencia, lyuk, odú, zug, szállás, otthon* (vö. SzinSz.). Az alábbi példákban viszont alkalmi rokon értelmű viszony van az ékszerdoboz, illetve a *lakás* és az *otthon* szavak között:

„Kristen Stewart egy igazi tengerparti *ékszerdobozban* él – amikor éppen nem forgat. A HOT! magazinnal most bepillantottok Kristen malibui *otthonába!*”
(Forrás: <https://hr-hr.facebook.com/pg/hotmagazin/posts/>)

„Ki ne szeretne *ékszerdobozban* lakni :)? Keszthely sétálóutcáján, a Festicics kastély és a Fő tér ölében található a *lakás*.”
(Forrás: <https://www.sajatlak.com/printer/index/666>)

Mint azt az utóbbi példa is jelzi, amelyben a hirdető ironikusan, ti. az emotikonnal, utal az ékszerdoboz elsődleges (a *lakásával* nem szinonim) jelentésére is, a konvencionálódott (állandósult) rokonértelműség és az alkalmi rokon értelmű viszony között dinamikus a kapcsolat, az alkalmi rokon értelmű viszony konvencionálódottá (állandósulttá) válhat. Az ironikus összekacsintás az olvasóval viszont itt éppen azon a feltevésen alapul, hogy viszonylagos szokatlansága ellenére azért az olvasó számára is jól ismert lehet az ékszerdoboz ’kivételesen szép, értékes (kisebb) lakás’ jelentése. Erre a konvencionálódási folyamatra utal az ékszerdoboz esetében a következő, meglehetősen ingerülten értetlenkedő-elutasító (tehát éppen a konvencionálódási folyamat ellen szót emelő) észrevétel is:

„A Bauhausnál talán csak az ékszerdoboz népszerűbb szó a budapesti ingatlanosok körében. Az egyik szimplán képtelenség, hiszen ki tudna egy ékszerdobozban lakni, a másik pedig egy fogalmi zavarra vezethető vissza, ami abból ered, hogy az ingatlanosok zömének fogalma sincs róla, hogy egyáltalán, mi is az a Bauhaus.”

(Forrás: We Love Budapest honlap. <https://welovebudapest.com/2016/12/13/a-magyar-bauhaus-epiteszet-legjava-a-napraforgo-utca/>)

Általában, azaz még a hagyományosnak nevezhető szemantika szinonímia fel fogására (erről l. pl. Lőrincz J. 2015: 56–60), de különösképpen a funkcionális kognitív szemantika fent összefoglalt fogalomértelmezésére tekintettel meglehetősen leegyszerűsítőnek, sőt problémásnak minősül az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet új generációs, 5. osztályos magyarnyelv-tankönyvének a szinonímia fogalmát „egy jelentés”-hez kötő értelmezése:

A ROKON ÉRTELMI SZAVAK ■ A rokon értelmű szavak, vagy más néven szinonimák esetében egy jelentéshez többféle hangalak társul. Használatukkal más-más hangulatú, stílusú szöveget alkothatsz. Erre azért van szükség, hogy a hallgatóság igényeinek megfelelő legyen a szöveg. (Fontos szempont ugyanis, hogy mikor, milyen közegben hangzik el.) Izgalmas játék egy-egy szó vagy kifejezés rokon értelmű változatainak összegyűjtése.

A rokon értelmű szavak jelölése:



3. ábra. Rokon értelmű szavak a tankönyvekben

A tananyag végén is a szinonimák „azonos jelentés”-éről olvasunk, illetve erre (?) látunk csak példát:

| Gondolatgyűjtő | | |
|--|---|---|
| ROKON ÉRTELMŰ SZAVAK (SZINONIMÁK) | | |
| $J \begin{cases} H_1 \\ H_2 \end{cases}$ | VERDA, SZEMÉLYGÉPKOCSI, KOCSI, JÁRGÁNY, TRAGACS, GÉPJÁRMŰ, AUTÓ KEDVEL, ROKONSZENVEZ, SZIMPATIZÁL, BÍR, KOMÁL, CSÍP, CSIPÁZ, FAVORIZÁL | a különböző hangalakok azonos jelentésűek, de különböző stílusúak |

4. ábra. Szinonimák a tankönyvekben

Az igazság kedvéért meg kell említeni, hogy – igaz kissé félreérthetően – nem csak az „egyjelentésű”, „azonos jelentésű” szinonimákról szól a könyv:

Elsősorban az igékre jellemző, hogy szinonimái általában **fokozatbeli különbséget** fejeznek ki. Jó példa erre a *fut* ige számtalan rokon értelmű alakja. Rendezetek versenyt, hogy ki tud többet összegyűjteni! Illesszék mondatba valamennyit!

$J_1 \sim J_2 \begin{cases} H_1 \\ H_2 \end{cases}$

5. ábra. Szinonimák jelentése a tankönyvekben

Megtévesztő azonban itt is az igék kiemelése (vö. a klasszikus *halom, domb, hegy* főnévi vagy a *koros, öreg, vén* melléknévi szinonimák; hasonló kritikát fogalmaz meg Lőrincz G. [2015: 323] is), illetve az, hogy csak fokozati különbségről van szó. Ha megnézzük a munkafüzet következő feladatát, láthatjuk, hogy például a *tanul* szinonimái nemigen magyarázhatók sem az „azonos jelentés”, sem a „fokozatbeli különbség” alapján (6. ábra).

A *tanul*-hoz rendelhető *bifláz, magol, memorizál* jelentése nyilván nem „azonos” a *tanul*-éval, hiszen a *bifláz*, ahogyan a *magol* és a *memorizál* is csak a tanuláshoz egy speciális esetét, módját jelöli (l. pl. a *tanul* ige jelentéseit, ÉrtSz., vö. a fenti példák közül még: *okosodik, okul*).

A szinonímia árnyaltabb megközelítésének példaként, összehasonlításként nézzük meg most Kugler Nóra és Tolcsvai Nagy Gábor *Magyar nyelv* című tankönyvének (2015: 149) vonatkozó meghatározását: „A rokon értelmű szavak (más néven szinonimák) azok a szavak, amelyeknek hangalakjuk különbözik egymástól, jelen-

45. Rokon értelmű szavak

1. a) Válogasd ki az alábbi felsorolásból a táblázatban szereplő szavak rokon értelmű kifejezéseit!

andalog, ballag, bandukol, battyog, bifláz, burkol, caplat, cselleng, dézsmál, fal, flamózik, gyalogol, habzsol, járkál, kajál, kódorog, kolbászol, kutyagol, lakmározik, lépeget, magol, mászkál, memorizál, mendegél, okosodik, okul, poroszkál, sétál, slattyog, sulykol, táplálkozik, totyog, tömi a majmot, zabál, zabbant

| ESZIK | TANUL | MEGY |
|-------|-------|------|
| | | |

6. ábra. Szinonimák jelentésbeli eltérése

tésük azonban nagyjából azonos. A rokonértelműség tehát két vagy több szó közötti viszony, amely a hasonló jelentésen alapul. [...] A rokon értelmű szavak között a jelentésbeli hasonlóság mellett több tekintetben különbözhetnek: stílusukban, hangulatukban, értékükben.”

4. A szemantikai alapkategóriák az idegen nyelvek tanulásában

A megfelelő szintű anyanyelvi képességek nemcsak a nemzeti önazonosság, a kommunikációs helyzetnek megfelelő megnyilatkozást lehetővé tevő, hatékony kifejezőkészség, az erkölcsi és az esztétikai érzék előfeltételét jelentik, ezen túl az anyanyelvi alapok megfelelő ismerete az idegen nyelv elsajátítását is segíti. Vagyis, egyszerűbben szólva: az anyanyelvi nevelés egyik alapcélja az idegen nyelvi tudás megszerzésének elősegítése. Ugyanakkor a kölcsönhatásra is érdemes felhívni itt a figyelmet, tehát arra a tényre, hogy az idegen nyelv megismerése hozzájárul az anyanyelv mélyebb megértéséhez és tudatosabb, árnyaltabb használatához.

Általános szinten, mind a célok kitűzésében, mind a fő témakörök megadásában a legújabb NAT (I. A Kormány 5/2020. [I. 31.] Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. [VI. 4.] Korm.

rendelet módosításáról) is több helyen kitér az anyanyelvi nevelés és az idegen nyelv tanításának szoros kapcsolatára. Az 5–8. évfolyamon idetartozó cél, hogy a nevelési-oktatási szakasz végére a tanulók, tanári irányítással össze tudják hasonlítani az anyanyelv és a tanult idegen nyelv sajátosságait. A 9–12. évfolyamon már a fő témakörök egyikeként jelenik meg a magyar és idegen nyelvek szerkezeti jellemzése, a diákoknak már önállóan kell felismerni és megnevezni a magyar és a tanult idegen nyelv közötti hasonlóságokat és eltéréseket. A NAT rögzíti azt is, hogy az idegen nyelvek tanítása során figyelembe kell venni a nyelvtanulók meglévő anyanyelvi tudását, ezzel is erősítve a tudásintegrációt, valamint a tantárgyakon átívelő komplex gondolkodás fejlesztését.

Kibontottabb, nyelvpedagógiai-szakmetodikai megközelítésben ez azt jelenti, hogy az eredményes másodnyelvtanítás elvei és módszerei csak az anyanyelvtanítás párhuzamos elméleti alapoásával és módszertani kidolgozásával, megvalósításával lehetnek valóban eredményesek; ez kiemelten fontos lehet a határon túli magyar régiók diákjainak államnyelvi oktatása szempontjából is (Tolcsvai Nagy 2019: 203).

Mindezt konkrét témánkra, a szemantikai ismeretekre lebontva, az a kérdés merül fel, hogy milyen szemantikai kategóriák, illetve milyen, az e kategóriákhoz kapcsolódó műveletek, gyakorlatok lehetnek e téren produktívak. Jó kiindulópont lehet általában is az, amit az anyanyelv- és a másodnyelvtanítás (a többségi államnyelv tanítása) összekapcsolásának lehetőségeként, a szemantikai szempont-ra vonatkozóan, Tolcsvai Nagy (2019: 205–206) javasol: poliszém hálózatok összehasonlítása, például a leggyakoribb, a diákok számára legismertebb szavakból összeállított lista alapján; mondatkonstrukciós sémák szemantikai alapú összehasonlítása, azaz egyszerű hétköznapi elemi jelenetek kifejezési módjainak megfigyeltetése és az azonosságok, különbségek számba vétele. Ehhez kiegészítésként, mint szintén az anyanyelv és az idegen nyelv magasabb szintű megértését és alkalmazását, azaz a nyelvre vonatkozó elméleti tudás és a kommunikációs kompetencia növelését egyaránt elősegítő lehetőségként hozzátehető például a szinonim jelentéshálózatok összevetése. Mindehhez természetesen háttértudásként elengedhetetlen olyan alapkategóriák ismerete, mint a fent tárgyalt jelentés, rokonértelműség vagy például többjelentésű szó (poliszémia) stb.

Most egy teljesen gyakorlati jellegű példát hadd említsek még, amely azt is megmutatja, hogy pusztán egyetlen szó kommunikáció-központú tanórai jelentésemzéséből kiindulva, a használatalapú megközelítésben mennyire természetesen körüljárhatók, értelmezhetők a szemantikai alapkategóriák. Az ilyen jellegű

elemzésben érthetőbbé válik a szinonímia és a polisziémia fogalma, illetve közvetett módon maga a jelentés fogalma is. A fent idézett, újgenerációs, 5. osztályos magyar nyelv-tankönyv egyik (mint fent láttuk) központi szerepű, mert a fokozati eltérést mutató szinonimák típusát egyedülként illusztráló példája a *fut* ige. Ha ennek a szónak a jelentéseit vizsgálhatjuk a tanulókkal, kiindulópont lehet a Szinonimaszótár (SzinSz.). Ebben a következő szinonimák szerepelnek a *fut* mellett: *szalad, spurizik, rohan, lohol, iramlik, iramodik, inal, húzza a csíkot, szedi a lábát, iszkol, vágtazik, sprintel, kocog, kerget vkit, vmit, hajszol vmit, menekül, udvarol vkinek, kúszik, terjed, húzódik, múlik, telik, eltart*. Most arra a kérdésre csak röviden utalok, hogy éppen az ún. fokozati szinonimák (*megy, siet* stb.) nem szerepelnek itt, inkább fordítsuk figyelmünket (és egy képzelni szituációban irányítsuk erre a diákok figyelmét), hogy a polisziémia hogyan jelenik meg a szócikk szinonímiahálózatában. Ehhez vegyük most támpontként az Értelmező kéziszótárt (ÉKsz.²), ebben a *fut* igenek 12 fő jelentése szerepel. Az elsődleges 'szaporán ugró léptekkel gyorsan halad' mellett például a tréfás stílusminősítésű 'részt vettek vmin (pl. pályázaton), de nem érték el eredményt' (*futottak még*); 'futás közben nekimegy, beleütközik' (*vkinek, vminek fut*); 'gyorsan megy, halad' (*fut az idő*); '(gyors) haladás közben beléje ütközik v. rámeget' (*aknára fut*); '(tolakodó módon) keresi a barátságát, a szerelmét' (*fut vki után*); 'udvarol vkinek, jár vkivel' (*vkivel fut*); 'harisnyán az egymásba hurkolt szemek sorban felbomlanak' (*fut a szem*); 'nem mozgó tárgy, képződmény, alakulat hosszan elterül, nyúlik, terjed' (*Egy árok fut a faluig*); stb. Ha alaposan – tanórán természetesen a megfelelő magyarázatokkal, értelmezésekkel – összevetjük a SzinSz. szinonimáit ezekkel a jelentésekkel, könnyen átláthatóvá válik a diákok számára, hogy miben is áll a polisziémia lényege, mit is jelent egy szó különböző jelentéseinek összefüggése, és hogy az összefüggés mellett („ellenére”) mennyire szerteágazó jelentéshálózat tartozik egy szóhoz. Mindennek alapján aztán újabb szinonimasorok gyűjtethetők a tanulókkal. A polisziémia kategóriája alapján értelmezhetővé válik így az is, hogy miképpen, milyen jelentésviszony alapján lehet a *fut* szinonimája például az *udvarol*, az (*együtt*) jár (vö. *vkivel fut*) vagy például a *húzódik* (vö. *Egy árok fut a faluig*). Ezáltal pedig a rokonértelműség fogalma is mélyebbé válik.

Az elemzésben-értelmezésben, magyarázatokban létrejövő megértési folyamatok, ismeretbővülés a diákok anyanyelvi szókincsének, stílusra vonatkozó tudásának a fejlesztésén túl, az idegen nyelvek tanulásában is fontos szerepet kaphatnak, értelemszerűen összevetések, összehasonlítások alapján, jó esetben a tankönyvekben, munkafüzetekben is.

A *fut* példájánál maradva nézzünk egy lehetőséget az idegen nyelvekkel való szemantikai összevetésre. Ha az „ekvivalens” német *laufen* jelentéseit vizsgáljuk, a polisziémia és a szinonímia kategóriájára építő, a hasonló és eltérő jelentéseket kiemelő összevetés alkalmas lehet nemcsak az idegen nyelvi ige jelentéseinek jobb megértésére, hanem a használat begyakorlására is. A lényegében azonos alapjelentés mellett a *laufen* előfordul például a ’megy, gyalogol’ (vö. *gehen*) jelentésben: zu Fuß gehen: *das kleine Stück können wir doch laufen* (gyalog megy: *ezen a kis darabon gyalogolhatunk is*); *wir sind im Urlaub viel gelaufen* (a szabadság idején sokat gyalogoltunk). A magyarral való összevetésben szintén érdekes lehet a ’képes a lábait járásra használni’ (die Fähigkeit haben, sich auf den Beinen gehend fortzubewegen): *das Kind läuft schon, läuft noch etwas unsicher* (a gyerek már jár; még kissé bizonytalanul jár) vagy a ’folyik’ (’fließen’) jelentés: *das Wasser läuft* (a víz folyik). Számos tanulságos példát lehetne még itt hozni, de talán ennyi is bizonyítja, hogy az ilyenféle összevetések – érdekességük mellett – alkalmasak a szemantikai alapkategóriák jobb megértésére és ezzel összefüggésben a nyelvi tudatosság, illetve a nyelvhasználati képességek fejlesztésére.

A vizsgált tankönyvekben sajnos kevés „jó gyakorlatot” felmutató példát találtam, éppen ezért is idézek három, általam érdekesnek, szerencsésnek ítéltet: ti. az ezekhez hasonlók véleményem szerint igazodva a diákok életkorához és érdeklődéséhez érdemben hozzájárulhatnak fontos szemantikai fogalmak (hangalak és jelentés kapcsolata, metaforikus jelentés stb.) megértéséhez. Az első az újgenerációs 5. osztályos munkafüzet egyik feladata (66. o.):

Ha tanultok valamilyen idegen nyelvet, biztosan találkoztatok olyan szóval, kifejezéssel, aminek hangalakja magyarul is jelent valamit. Pl. a *most* hangsor magyar jelentése: *azonnal, rögtön*, angol jelentése: *legtöbb*. Ugyanez fordítva is megeshet. Előfordul, hogy az angol szónak nem az írásképe, csak a kiejtése hangzik úgy, mint egy magyar szó. Ebből olyan szóviccek is szülehetnek, mint például *Soul a new!* – *Szól anyu!*; *New see one up road?* – *Nyuszi van apród?* Gyűjtsetek ilyen párokat!

A második példát a jól választott alapszöveg (cikk) miatt idézem, a feladatok lehetnének motiválóbba, kidolgozottabbak (pl. gyűjtőmunka stb., de vö. *Munkafüzet* 9.):

„...a számítógépet nem mindig tekintjük írógépnak; olykor elektromos berendezésnek tekintjük, mint a mosógépet vagy a televíziót. Azt szoktuk mondani ugyanis: *nyomd meg ezt vagy azt a gombot*. Angolul például nem használatos ez a metafora, nem mondják, hogy *push this button*; ott a szö-

vegszerkesztőt a billentyűs hangszerekhez hasonlítják, s azt mondják: *press this key*, azaz 'üsd (vagy nyomd) le ezt a billentyűt. Mindkét metafora érthető, és a *billentyűzet* szót a magyarban is használjuk (mint már az írógépnél is)" (Nádasdy 1999: 147).

Az angolban mihez hasonlítják a billentyűzetet?

Milyen típusú szavak közé sorolnád hangalak és jelentés alapján a *gomb* és a *billentyű* kifejezéseket?

A 9. osztályos (újgenerációs) magyar nyelvi munkafüzet alábbi feladatai gondolkodtatóak, érdemben segíthetik a felmerülő jelentéstani fogalmak (pl. szinonímia, poliszmia, stílusérték) alaposabb megismerését:

- a) Gyűjts tíz angol eredetű szót, amelyek a számítástechnikával, illetve az internetes kommunikációval kapcsolatosak!
- b) Húzd alá azokat, amelyeknek meg tudod adni a pontos magyar megfelelőjét!
- c) Milyen előnyei vannak annak, ha egy jelentést több szóval is ki tudunk fejezni?
- d) Miért nem találunk ki minden idegen eredetű szó helyett magyar szavakat?

Összegzés

A fentiek összegzését célszerű egy általánosabb keretben is elhelyezni, ezért először az „újgenerációs” tankönyvekkel kapcsolatos kritikákból Kugler (2017: 345) alapján a következő, itteni témánkkal szorosan összefüggő megállapításokat érdemes felsorolni:

- e tankönyvek nyelvszemlélete összességében nem korszerű és nem koherens: a korszerű megközelítés csak fel-felbukkan szövegszerűen, de nem hatja át a nyelvi anyag kezelését;
- a korszerű funkcionális nyelvszemlélet hiányának következményeként elválí a nyelvi ismeret és a gyakorlat;
- nem következetes, nem letisztult a tankönyvek fogalomhasználata.

A szemantikai ismeretek, szemantikai alapkategóriák tárgyalásában hasonló hiányosságokat láthatunk. A funkcionális nyelvészet, ezen belül a kognitív szemantika nyelvszemlélete, jelentésfelfogása „nem hatja át a nyelvi anyag kezelését”. A jelentéssel kapcsolatos fogalmak gyakran nem kellő mértékben kifejtve, olykor ezért félreérthető módon jelennek meg.

A levonható, levonandó következtetések egyértelműek: érdemes lenne a tankönyvek, munkafüzetek szemantikai anyagának és – tágabban – szemantikai vonatkozásainak áttekintése a korszerű funkcionális nyelvészet szemléletmódja alapján. A fogalomértelmezések szükséges pontosítása mellett érdemes lenne a nyelvhasználaton alapuló, azaz főképpen a diákok nyelvhasználatához kötődő feladatok számának növelése, az itt kínálkozó lehetőségek jóval nagyobb mértékű kiaknázása. Ennek az elvárásnak az alapját a korszerű nyelvtudomány elvein kívül az adja, hogy a szemantikai kategóriák nyelvbeli megjelenésének beható ismerete döntő mértékben elősegítheti mind az anyanyelvet, mind az idegen nyelvet tanuló diákok nyelvi tudatosságának és ezzel együtt természetesen kommunikatív készségeinek, kompetenciáinak fejlődését.

Felhasznált irodalom

- Bárczi Géza – Országh László (főszerk.) 1960. *A magyar nyelv értelmező szótára III.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Bárdos Jenő 2004. *Nyelvpedagógiai tanulmányok.* Iskolakultúra. Budapest.
- Bárdos Jenő 2006. Módszertan vagy nyelvpedagógia? *THL2* 1–2: 5–14.
- Kugler Nóra 2017. A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelvpedagógia helyzete a közoktatásban. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője.* Gondolat Kiadó. Budapest. 336–356.
- Lőrincz Gábor 2015. A jelentéstani tananyag felépítése 5. osztályos tankönyvvariánsokban. In: Juhász György – Horváth Kinga et al. (szerk.): *A Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete.* Selye János Egyetem. Komárom. 318–325.
- Lőrincz Julianna 2015. *Jelentéstani alapismeretek.* Szakképző és Felnőttképzési Intézet. Komárom.

- Nádasdy Ádám 1999. Számítógépes kifejezések. In: Kálmán László – Nádasdy Ádám: *Hárompercesek a nyelvről*. Osiris. Budapest.
- Pethő József 2006. *Jelentéstan*. Bölcsész Konzorcium. Nyíregyháza.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. In: Uő.: *Nyelv, érték, közösség*. Gondolat Kiadó. Budapest. 296–322.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2010. *Kognitív szemantika*. Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara. Nyitra.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgygyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 7–8: 18–27.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2019. A módszertan, amint elnyom vagy felszabadít. Írás- és olvasástanítás, államnyelv-elsajátítás a határon túli magyarok körében. *Magyar Nyelvőr* 196–209.
- Tolcsvai Nagy Gábor: 2017. Jelentéstan. In: Uő. (szerk.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó. Budapest. 207–466.

A vizsgált tankönyvek

- Baloghné Biró Mária – dr. Baranyai Katalin – dr. Tóth László 2016. *Magyar nyelv. Tankönyv*, 5. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. H. n.
- Baloghné Biró Mária – Pobozsnyai Ilona 2016. *Magyar nyelv. Munkafüzet*, 5. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. H. n.
- Forró Orsolya – Hegedűs Attila – Sz. Hegedűs Rita – Szerecz György 2016. *Magyar nyelv. Tankönyv*, 9. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. H. n.
- Forró Orsolya 2016. *Magyar nyelv. Munkafüzet*, 9. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. H. n.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 2015. *Magyar nyelv*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara. Nyitra.

Abstract

The importance of basic semantic categories in language pedagogy

The present study discusses the appearance of basic semantic categories in education and textbooks from the perspective of functional linguistics (cognitive semantics). A brief introduction to the basic concepts, the theoretical framework, is followed by a more detailed examination of two basic categories: first, meaning as the most general semantic category, and second, synonymy. The paper presents with both categories from two perspectives: from a scientific (functional cognitive linguistic) point of view, and from a textbook perspective. Subsequently, a subchapter describes the role of basic semantic categories in foreign language learning, also linking theoretical approach and practice. In addition to generalization, the short summary also makes suggestions.



Schirm Anita¹

ÚJ SZÖVEGTÍPUSOK A NYELVTANTANÍTÁSBAN – AVAGY HOGYAN SZERETTESSÜK MEG A NYELVTANT A DIÁKOKKAL?²

1. Bevezetés

A tantárgyak kedveltségével foglalkozó kutatások az 1970-es évektől kezdve napjainkig azt mutatják, hogy a nyelvtan a legkevésbé kedvelt tárgyak közé tartozik (vö. Csapó 2000). Felmérések szerint a diákok a nyelvtant fárasztónak, kellemetlennek, egyhangúnak és unalmasnak találják (Takács 2001: 311). S még a magyar szakos egyetemisták többsége sem szereti igazán a nyelvészetet, elvontnak és száraznak tartják (Schirm 2013: 50), a leíró nyelvészeti elemzéseket öncélúnak érzik, a nyelvtörténetet nehéznek találják, az elsajátítandó lexikai tudást pedig haszontalannak gondolják. A negatív attitűd egyik oka lehet, hogy középiskolában nyelvtan helyett a magyar szakos tanárok gyakran irodalomórát tartanak (Minya 2018: 257), így a diákok többsége nem rendelkezik biztos nyelvtani tudással. A másik oka a nyelvtan népszerűtlenségének az ismeretek szabályalapú tanítása, s a szabályokat általában nem felfedeztetik a diákokkal, hanem megtanítatják velük. A nyelvhasználati szabályok többsége ráadásul előíró formában hangzik el, s a tankönyvekben olvasható, illetve a tanárok által tett megállapítások egy része nincs összhangban a valós nyelvhasználattal. Hiányzik továbbá a tananyag hasznosságának, gyakorlati alkalmazásának a bemutatása, így a

1 Szegei Tudományegyetem BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék, schirmanita@gmail.com
2 A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.



nyelvtan mintegy elidegenedik a diákoktól, „elefántcsonttoronyba” kerül (vö. Schirm 2018b). Nehezíti a nyelvtan megkedvelését az is, hogy a nyelvi jelenségeket a közel-múltig elsődlegesen szépirodalmi szövegek segítségével mutatták be a tankönyvek. A példák nem voltak életszerűek, s nem merítettek a diákokhoz közel álló kommunikációs formákból. Az élményközpontú tanítás fontosságát, a nyelvtan életre keltését (vö. Kugler 2018), az élőnyelvi példaanyag hasznát szerencsére egyre többen hangoztatják (pl. Szerdi 2017a, 2018, 2019, Mínya 2018). A jelenleg forgalomban lévő tankönyvekben azonban egyelőre még a klasszikus szövegtípusok és a szépirodalmi példák vannak túlsúlyban.

A tanulmány célja, hogy bemutassa, hogyan lehet a diákok által jól ismert, hétköznapi szövegtípusok, azaz filmek, sorozatok, képregények, infografikák, reklámok, tweetek, mémek, dalszövegek és stand-up comedy előadások segítségével szórakoztató módon, ám mégis hatékonyan nyelvtani ismereteket átadni. Minden szövegtípusnál többféle témakör tanítására is hozok példákat, ám kiemelten koncentrálok majd a diskurzusjelölőkre. Korábbi kutatásom során ugyanis azzal szembesültem, hogy a diskurzusjelölőket a nyelvtankönyvekben még mindig töltelékszavaknak nevezik, s a szerepüket igen leegyszerűsítve mutatják be (vö. Schirm 2016). Pedig a tölteléknek titulált elemek (pl. a *hát*, a *tulajdonképpen*, a *deviszont*) a kommunikációban igen fontos szerepet töltenek be: diskurzusrészeket kötnek össze és pragmatikai viszonyokat jelölnek. A diskurzuselemzés azért nevezi őket diskurzusjelölőnek, mert ezek az elemek a diskurzusra vonatkozó információkat jelölnek. Például a diskurzusszegmensek összetartozását, viszonyát, a kommunikáció szereplői közti kapcsolatot vagy a diskurzusdarab és a beszélő közti viszonyt fejezik ki, de a tágabb kontextusra is utalhatnak. A diskurzusjelölők emellett a beszélgetés irányításában, azaz a szó átadásában, a szó átvételében és a beszédjog megtartásában is aktívan részt vesznek. Nemcsak a bizonytalanság, a szókeresés és az időhúzás lehet a funkciójuk, ahogy azt az egyik leggyakoribb diskurzusjelölő, a *hát* kapcsán a tankönyvek állítják, hanem különféle beszélői attitűdöket (pl. csodálkozást, méltatlankodást, incselkedést, örömet, evidencialitást, nyomatékosítást) is képesek kifejezni. Ezért ideje volna a diskurzusjelölőkhöz kötődő nyelvi babonákat (pl. „*Hát*-tal nem kezdünk mondatot!”, „Olyan nincs, hogy *deviszont*.”) hatástalanítani, a nem töltelék „töltelékszavakat” pedig az oktatás során is tartalommal megtölteni. Mivel a diskurzusjelölők funkcióját nagymértékben meghatározza, hogy milyen szövegtípusban fordulnak elő, így érdemes a használati körüket minél többféle, a valós nyelvhasználatot tükröző példaanyagon bemutatni. A diskurzusjelölők tanításához elengedhetetlen funkcionális szemléletmód azonban a nyelvtantanítás többi területén is sikerrel alkalmazható.

2. Szöveg az egész világ

A nyelvi formák (hangok, szavak, mondatok) mindig konkrét helyzetben, szövegekben fordulnak elő. Ezért elemzés során is fontos, hogy megmutassuk az elemek szövegbe ágyazottságát. A jelentésük, a használati körük, a megítélésük ugyanis nagymértékben függ attól a szövegtípustól, amelyben megjelennek. Ha nem csupán a forma felől közelítjük meg a nyelvi jelenségeket, hanem a funkciót is bevonjuk a vizsgálatba, akkor a diákokhoz is egy használatközpontúbb, szerethetőbb grammatikafelfogást tudunk közvetíteni. Ehhez pedig az alábbi hétköznapi szövegtípusok nyújthatnak segítséget.

2.1. Nézzünk filmeket az órán – másképp

A nyelvészetben a társalgás különböző jelenségeinek a tanulmányozásához már bevett korpusznak számítanak a televíziós sorozatok, ezek ugyanis a nyelvhasználók hétköznapi kommunikációjának a mintázatait tükrözik vissza, vagyis a szkriptelt szövegek kvázi autentikusoknak tekinthetők (vö. Furkó 2010, Nagy 2014). A sorozatok amellet, hogy a nyelvészet által legitimált szövegek, az oktatás szempontjából is hatékonyak. Mivel a diákok rendszerint követik az online is nézhető sorozatokat, így az azokban elhangzó dialógusokat jól ismerik. A diákok rendszeres sorozatnézését, az ún. filmdarálást tehát a nyelvtanítás során érdemes kihasználni. A diákok ugyanis a sorozatokból származó példák elemzésébe jobban bevonódnak, mivel úgy érzik, ismert terepen járnak. Ezért ha filmsorozatokból hozunk példákat különféle nyelvi jelenségekre, azokra könnyebben fognak a tanulók emlékezni, s a példák szórakoztató jellegéből adódóan vélhetően pozitívabb attitűddel viselkednek majd a nyelvtan iránt. Sorozatok segítségével még a bonyolultabb, elméletinek és száraznak tűnő nyelvészeti jelenségeket (pl. mondatátszövődés, többszörösen összetett mondatok, alakzatok és szóképek) is szívesebben tanulmányozzák, főleg, ha házi feladatként sorozatnézést és az épp aktuális anyagrészt tartalmazó példák gyűjtését írjuk elő nekik.

A diskurzusjelölökhöz kötődően jó gyakorlat lehet, ha saját gyűjtésű adatokat kérünk egy-egy elem (pl. a *hát*, az *ugye* vagy a *deviszont*) előfordulására kontextussal együtt a kedvenc sorozatukból, amikkel majd szemléletesen be tudjuk mutatni az elemek gazdag funkcionális spektrumát. Ha a diákok idegen nyelven nézik a sorozatokat, akkor az eredeti film és a magyar fordítás diskurzusjelölő-használatát (pl. *well* vs. *hát*, *you know* vs. *tudod / vágod / érted*) is össze lehet vetni, megmutatván, hogy nincs egy az egy megfelelés a forrásnyelvi diskurzusjelölők és a célnyelvi megfelelőik közt, fordítás során ugyanis nem az elemek lexikai jelentését, hanem a használati körét kell visszaadni.

A diskurzusjelölők funkcióinak szövegtípusfüggőségét is kiválóan be lehet mutatni filmsorozatok párbeszédein keresztül. Megfigyelhetjük a diákokkal, hogy a diskurzusjelölők a szkriptelt szövegekben egyrészt a spontaneitás utánzására használatosak, alkalmazásukkal a párbeszédnek ugyanis életszerűnek, kevésbé megírtak tűnnek. Másrészt viszont ezeknek az elemeknek fontos szövegszervező szerepük is van (vö. Nagy 2014).

A sorozatok mellett bármilyen ismertebb filmből érdemes példát bevinni az órára a diskurzusjelölők használatának illusztrálására. Manapság a két legstigmatizáltabb diskurzusjelölő a *hát* és a *deviszont*, ezek egy-egy szerepe *A Lego-kaland* film alábbi részletével szemléletesen bemutatható. A film főszerelője, Emmet egy átlagos építőmunkás Legovárosban, akiről egy véletlen folytán azt hiszik, hogy ő az a kiválasztott, aki meg tudja menteni a várost a pusztulástól. Ám eljön az idő, amikor el kell árulnia, hogy mégsem akkora hős, mint hiszik, s ekkor hangzik el a következő párbeszéd:

Fémszakáll: *Hogy jó ötlet visszatérni oda, kikötni azon az elátkozott parton? Ha igen, oszd meg velünk az ideát, ami több sikert ígér, mint száz elesett építőmestertestvérünk ezer ötlete.*

Emmet: *Hát, ő az az igazság, hogy igazából még nem vagyok építőmester.*

Fémszakáll: *Mi???*

Legolány: *Akkor mit keres itt?*

Emmet: *Kérlek, hallgassatok meg, kérem.*

William Shakespeare: *Abcúg.*

Emmet: *Igazán sajnálom. Tényleg nem vagyok építőmester. Nem is igen volt alkalmam eddig harcolni, parancsolni, nagy terveket szőni. Ötleteim se nagyon szoktak lenni. Elismerem, nem is vagyok túl okos. Még soha senki nem mondta rám, hogy kreatív volnék. Ja, még csak szakmám sincs. Emellett ijedős és gyáva vagyok. Tudom, mit gondoltok, ez az Emmet a lehető legalkalmatlanabb rá, hogy vezessen minket, és igazatok van.*

Zöld Lámpás: *És akkor ettől most lelkesednünk kellene?*

Emmet: *Ne, nem, most jött volna még csak a deviszont.*

Dumbledore: *Lemondunk rólad.*

A fenti részletben megfigyelhető, hogy amikor a harci döntést várják a főszerelőtől, akkor Emmet ahelyett, hogy magabiztosan ajánlana valamit, elárulja, hogy ő nem is az, akinek hiszik. Ám a beismerését vonakodó diskurzusjelölők (*hát, ő az az igazság, igazából*) vezetik be, amelyek az érzelmi állapotáról árulkodnak. Emmet

a magyarázkodó monológiát úgy építette fel, hogy a sok, saját magáról elmondott negatívum után következett volna a pozitív, lelkesítő dolgok felsorolása. A váltást pedig, ha hagyták volna addig eljutni Emmetet, akkor az ellentétet nyomatékosító, a váratlan, meglepő fordulatot kifejező *deviszont* jelezte volna. Ám a többi legóhős nem érezte a beszéd retorizáltságát, amit a filmben az egyre erősödő zene is jelzett, csak az elhangzott negatívumokra koncentráltak, s elfordultak Emmettől.

Filmek párbeszédeivel jól lehet illusztrálni a mondat és a megnyilatkozás különbségét is, rávilágítva a beszélt nyelvi anyagok megnyilatkozás-példányokra való tagolásának nehézségeire. Meg lehet továbbá nézni a mellé- és alárendelő mondatok arányát, a mondatok tömbösödését és tipikus konstrukcióit is, továbbá a megnyilatkozások szavait szófajtanilag és morfológiailag is lehet elemezni. A beszélőváltás szabályai, a kommunikáció grice-i maximáinak betartása, illetve sérülése, a félreértések, a férfi-női kommunikáció különbségei is kiválóan tanulmányozhatók a filmek dialógusai segítségével. Filmek ismert és kevésbé ismert idézeteinek és párbeszédeinek a felhasználásával pedig teljesen új szöveget is alkottathatunk, amin a szövegség kritériumait, a szövegösszetartó erőket, az előfeltevéseket és a sugallt jelentéseket figyeltethetjük meg.

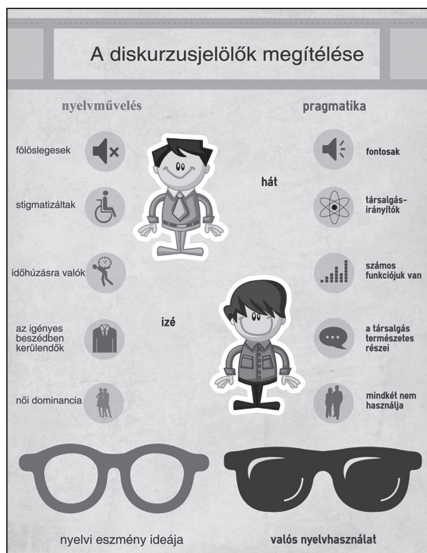
2.2. Informatív infografikák

Hiányolom a jelenlegi tananyagokból az infografika szövegtípusát is. Az infografika az adatokat, fogalmakat és összefüggéseket a kép és a szöveg keverékeként jeleníti meg. A vizualizáció segítségével az információk hatékonyabban adhatók át (vö. McCandless 2010), s még a nyelvészeti terminusok és jelenségek is szemléletesebben mutathatók be. Az alábbi képeken két, általam készített infografika látható³. A bal oldalin a diskurzusjelölők főbb jellemzői vannak megjelenítve, a jobb oldalin pedig a nyelvművelés és a pragmatika diskurzusjelölőkre vonatkozó nézeti vannak ütköztetve. De bármilyen anyag részhez készíthetünk vagy készíttethetünk összefoglalóként infografikát. Az infografikák befogadása sajátos olvasási technikát igényel: a megértésükhöz a lineáris olvasás mellett nem lineáris olvasásra és képértelmezésre is szükség van (Veszelszki 2014: 334). Mivel az infografikára egy témával kapcsolatban csak a lényeg kerül rá, ezért a létrehozásával a lényeg kiemeléséből adódóan a diákok szövegértési képessége is fejlődik.

3 Az infografikák a <https://www.easel.ly> oldal sablonjainak a felhasználásával készültek.



1. ábra. Infografika a diskurzusjelölők jellemzőiről



2. ábra. Infografika a diskurzusjelölők megítéléséről

Egy-egy anyagrész infografikaként való feldolgoztatása a tanár számára is viszszejelzést ad arról, mit tartanak lényegesnek, illetve kevésbé fontosnak a tanulók. Továbbá a vizualizáció és az információk más jellegű csoportosítása, az összefüggések felismerése segíti az ismeretek rögzülését és rendszerben látását.

2.3. Mire képes a képregény?

A kép és szöveg együttes történetmeselésének jellegzetes szövegtípusa a képregény. A képregényekre sajátos történetmondás jellemző: a képeket elbeszélő vagy párbeszédes szöveg egészíti ki, amely szó-, illetve gondolatbuborékokban helyezkedik el. A szövegek tömörek, s az olvasóktól is mentális erőfeszítést kíván a jelentés dekódolása. A kísérleti tankönyvcsaládban néhány helyen ugyan felbukkan ez a szövegtípus, de inkább csak illusztrációs céllal van jelen. A 6. osztályos munkafüzetben a beszédtempó és a beszédszünet tárgyalásánál a hadarást illusztrálják képregénnyel, a 9.-es tankönyvben pedig minél több alárendelő szó szerkezetet próbálnak meg egy képregény segítségével előhívni a diákokból. A képregényeket ennél azonban sokkal szélesebb körben lehetne felhasználni már az 5. osztálytól kezdve. Bármelyik képregény alkalmas leíró nyelvészeti ismeretek tanítására: a mássalhangzó törvényeket, a szófajokat, a mondatfajtaikat, a mondatrészeket kiválóan lehet velük gyakoroltatni. De különféle kommunikációs jelenségek, például a társalgási és az udvariassági szabályok is bemutatathatók képregényekkel.

A képregény szövegtípusában a multifunkcionális diskurzusjelölők igazi kincsek, hiszen ezek az elemek kontextustól függően számos jelentést képesek tömören kifejezni. A lenti Garfield⁴ képregény második képkockáján (*Hát, nincs valami túl sok hó...*) szereplő hát például a gondolkodást imitálja.



3. ábra. Képregény a *hát* egyik használati körének illusztrálásához

4 A képregény forrása: https://napigarfield.blog.hu/2015/01/28/mini_253 (2020. 01. 31.)

A *hát* a gondolkodáson túl azonban képes még bizonytalanságot, nyomatékosítást, örömet, csalódást, iróniát is jelezni, s ezekhez a használati körökhöz könnyen találunk képregényrészleteket. Továbbá feladatként adhatjuk a diákoknak, hogy saját gyűjtésű vagy készítésű képregényekkel ők maguk mutassák be bizonyos elemek (pl. az *izé*, a *tulajdonképpen*, a *deviszont*) különféle funkcióit.

A kötelező olvasmányok egy részéből is készíttetek már képregényt: egy-egy mű kapcsán érdemes összevetni a regény és a képregény szövegtípusát, s megnézni, hogy a képregényben diskurzusjelölőt tartalmazó szövegrészek az eredeti műben hogyan hangzanak. Ez az összevetés is alá fogja támasztani a diskurzusjelölők emocionális és expresszív szerepkörét. A szövegek összehasonlítása kapcsán arról is érdemes beszélni, hogy a szövegtípusok jellemzői meghatározzák, hogy mely diskurzusjelölők és milyen arányban jelenhetnek meg bennük.

A szépirodalmi klasszikusok egy részét úgy modernizálták, hogy nem csupán a szövegtípust változtatták meg, s lett a regényből, drámából, eposzból stb. képregény, hanem magát a történetet is felújították. Ilyen például a Nádasy Ádám fordításában megjelent *Rómeó és Júlia*, illetve *Hamlet* címet viselő Shakespeare-manga⁵. A történetek helyét és idejét is átalakították, a *Rómeó és Júlia* a modern Tokióban, jakuzaklánok harca közt játszódik, a *Hamlet*nek pedig egy cybervilág a háttere. A díszletek változásával egyúttal a nyelvi formák és regiszterek, valamint a beszélgetési szabályok változása is életszerűen bemutatható. A Nyugatos költők tanításakor pedig jó kiegészítő anyag lehet Csepella Olivérnek a Corvina kiadónál 2017-ben megjelent *Nyugat + Zombik* című képregénye. Báthory Kinga (2016) e mű kapcsán hozott feladatötletei, azaz a képregény továbbírása, alternatív befejezése, egy-egy szereplő nevében levél írása, segélykérő üzenet megfogalmazása, segélykérő üzenet morzejelekké való kódolása az irodalom, a nyelvtan, a történelem és az informatika tantárgyak koncentrációját valósítja meg. A szövegek létrehozásával pedig a diákok szövegalkotó kompetenciája is fejlődik. Emellett még nyelvtanórán a stílusimitáció tanításakor, a nyelvi változásnál, a dialógusok rendezettségénél, de még a diskurzusjelölőknél is elővehető ez a képregény. Például az alábbi részletben (Csepella 2017: 74) szereplő *Hát igen* megnyilatkozás *hát*-ja beismerést, beleegyezést fejez ki.

5 A képregények adatai: William Shakespeare: *Rómeó és Júlia – Manga Shakespeare*, illusztráció: Sonia Leong, fordító: Nádasy Ádám, Agave Könyvek Kiadó Kft., Budapest, 2010, illetve William Shakespeare: *Hamlet – Manga Shakespeare*, illusztráció: Emma Vieceli, fordító: Nádasy Ádám, Agave Könyvek Kiadó Kft., Budapest, 2010.



4. ábra. Részlet a *Nyugat + Zombik* képregényből (Csepella 2017: 74)

2.4. Reklámozzuk a reklámot

Egy újabb, oktatásba kívánckozó szövegtípus a reklám. A kísérleti nyelvtankönyvek a reklámok hatásmechanizmusával már 7. osztálytól kezdve megismertetik a diákokat. Ez igen hasznos, hiszen így a tanulók egyrészt ki tudják védeni a különféle manipulatív stratégiákat, másrészt ők is képesek lesznek befolyásoló szövegek alkotására. Azonban úgy vélem, hogy a reklámokat nem csupán a manipulációnál érdemes tárgyalni, hanem szinte bármilyen leíró nyelvészeti téma tanításánál (pl. alaktani, szófajtani, szószerkezettani, mondattani, szövegtani elemzéseknél) sikerrel használhatók. Erre mutat is példát a 9. osztályos kísérleti tankönyv, amikor az alanyos alárendelő szószerkezetek felismertetésekor a régi idők hirdetéseit veszi elő.

A reklámokon belül a kép és szöveg párosának sajátos szövegtípusát alkotják az óriásplakátok. A segítségükkel a grammatikai elemzéseken túl a stilisztika témakörén belül például arra is rá tudunk mutatni, hogy szóképeket nem csupán a nyelv segítségével lehet kifejezni, hanem képekkel is. A vizuális metaforát, metonímiát, hiperbolát, iróniát tartalmazó plakátok képszerűségükből adódóan rendkívül hatékonyak, a befogadók tovább emlékeznek rájuk, s könnyebben fel tudják őket idézni.

Az óriásplakátokkal a befogadók menet közben találkozhatnak, így nem is igazán olvassák el őket, csupán rájuk pillantanak. Egy óriásplakát megfigyelési időtartamába átlagosan 7 szó és 2 grafikai elem fér bele (Móricz–Téglássy 1999: 106). Ez alapján azt várnánk, hogy ha ilyen kevés a felhasználható szavak száma, akkor azt a

hirdetők nem pazarolják „fölösleges” elemekre. Vagyis ha megjelennek diskurzusjelölők az óriásplakátok szavai közt, akkor azoknak biztosan van valamilyen funkciójuk. Ilyen szerep lehet a manipuláció és a figyelemfelkeltés (vö. Schirm 2018a). A diskurzusjelölők manipulatív szerepét a MagNet Bank egyik kampányának alkotásaival szemléletesen be lehet mutatni a diákoknak. A bank óriásplakátjain színes háttér előtt fekete betűkkel szedve az alábbi üzenetek szerepeltek: *Ez is csak egy bankszámla, de; Ez is csak egy bankbetét, ám; Ez is csak egy bank (sic!) viszont.* E reklámok nem csupán az üzenetek befejezetlen volta miatt keltették fel a befogadók figyelmét, hanem az óriási betűkkel írt diskurzusjelölők miatt is. Ahogy az alábbi képeken is látható⁶, lehangsúlyosabb információként, mintegy a plakát felét elfoglalva a diskurzusjelölők voltak a hirdetésekben kiemelve.

A diskurzusjelölők egyik jellemzője, hogy szövegrészeket kötnek össze, így a plakátokon az összekapcsoló szerepük révén még inkább felhívták a figyelmet az üzenet hiányzó részére. Az összekötő szerepükön túl azonban a hirdetések diskurzusjelölői logikai viszonyokat is kifejeztek. A *viszont*, az *ám* és a *de* a példákban megszorító (vagy más néven elvárástörő) ellentétet jelölnek. Megszorító utótagú



5. ábra. *Ez is csak egy bankbetét, ám* óriásplakát

⁶ A képek forrása: <https://kritikaigondolkodas.blog.hu/2013/09/11/> (2020. 01. 31.)



6. ábra. *Ez is csak egy bank* viszont óriásplakát

ellentétnél a kötőszó hatására az első tagmondat alapján létrejövő elvárás törlődik. *Az ez is csak egy bank, ez is csak egy bankbetét, ez is csak egy bankszámla* tagmondatok elolvasása után a befogadóknak előhívódnak a banki szolgáltatásokról eddig megszerzett ismeretek és tapasztalatok, azonban ezek a *viszont, az ám* és a *de* elemek miatt már a mondatok ilyen befejezetlen voltában is elkezdene megkérdőjeleződni. Ezáltal a hirdető már azelőtt pozitív színben tünteti fel magát az alkalmazott diskurzusjelölőknek köszönhetően, mielőtt kiderül, hogy ki ő és mit reklámoz. Emellett a mondatok töredékességének is manipulatív szándéka van. A bevezető kampányok egyik stratégiája, hogy a hirdető az első médiamegjelenésnél nem a teljes információt, csak annak egy részét osztja meg a közönséggel, így a befogadók már kíváncsian várják a további reklámokat. A reklámkampány következő lépéseként meg is jelentek a teljes üzenetek (lásd 7. ábra), amelyek már nem csupán óriásplakátokon, hanem egyéb felületeken, például online is terjedtek. Sokféle szöveg látott napvilágot a kampány során, például: *Ez is csak egy bankkártya, VISZONT vásárlásaiddal az általad választott civil szervezetet támogathatod; Ez is csak egy bank, DE nyereségünk 10%-a minden évben a civileké; Ez is csak egy bankbetét, ÁM te döntöd el, hogy kit segítsen a pénzed; Ez is csak egy bankszámla, DE te döntöd el, mennyit fizetsz érte; Ez is csak egy bankszámla, DE ezt házhoz visszük.*



7. ábra. *Ez is csak egy bankkártya, viszont ...* hirdetés

Ahogy a 7. ábrán látható példa is mutatja, a befejezett üzenetekben a diskurzusjelölők vizuális kiemelése továbbra is megmaradt. A reklámüzenetek teljes tartalmának az ismeretében még jobban érzékelhető a diskurzusjelölők manipulatív szerepe (vö. Schirm 2018a: 215–217). Láthatjuk, hogy a nyelvtanórán számos fogalom (pl. manipuláció, ellentét, előfeltevés, diskurzusjelölő) valós, a hétköznapi életből vett példákkal is megtanítható.

A figyelem felhívásának egy másik jól bevált módszere a nem standard nyelvhasználat alkalmazása. Ennek keretén belül megőrzöttségük miatt a diskurzusjelölőket is használják bizonyos hirdetésekben. Például a Debreceni Egyetem Angol Nyelvészeti Tanszéke a 2017-es Kutatók éjszakáján a *Hát mit nem mondol?!* plakátal⁷ csalogatta a közönséget, a rendezvény *Nyelvi nevezetességek* paneljében pedig a *Hát milyen már ez a „deviszont”?* alcímet használták figyelemfelkeltés gyanánt. E példa kapcsán érdemes arról is beszélni a diákoknak, hogy a sztenderdtől eltérő nyelvhasználat mögött bizony szándékosság is meghúzódhat, s a kontextus, a szövegtípus és a szöveg írójának, valamint az üzenet céljának az ismerete nélkül gyakran nem lehet eldönteni, hogy a szövegalkotó nem ismeri a normát, vagy pedig ki akarja használni a nem normakövető nyelvi formához kötődő megőrzöttséget, illetve figyelemfelkeltést.

7 A plakát forrása: <https://nevmasblog.files.wordpress.com/2017/09/plack3a1t.jpg> (2020. 01. 31.)

2.5. Tweetek minden mennyiségben – 280 karakter és ami befér

Az írott beszélnyelviség szövegeinek is helyük van a nyelvtanórákon, annál is inkább, mivel ezeket a diákok rendszeresen használják, hiszen sms-eznek, chatelnek, e-maileznek, tweetelnek, posztolnak, kommentelnek, blogolnak. Az újgenerációs kísérleti tankönyvek már figyelembe veszik a diákok kommunikációs szokásait, s több témakörnél is a tanulók által jól ismert szövegtípusokban kérik számon az új ismereteket. Például a diákoknak 5. osztályban Kukorica Jancsiként sms-t kell írniuk Iluskának a francia király udvarából, 6.-ban egy rövid blogbejegyzést kell készíteniük a cseh vitézzel folytatott párbajról, 9. osztályban pedig Rómeó és Júlia erkélyjelenetét kell megtervezniük chatbeszélgetésként. Az írott beszélnyelvi szövegtípusok azonban nem csupán irodalmi és kommunikációs ismeretek továbbadására alkalmasak, hanem leíró nyelvészeti ismeretek gyakoroltatására is. A 9. osztályos tankönyvben például a magánhangzók jelentésmegkülönböztető szerepénél található egy sms-beszélgetés, amelyben a *sor* szó véletlenül *sör*-re lett elgépelve, néhány oldallal később pedig egy Facebook-beszélgetésen lehet gyakorolni a mássalhangzótörvényeket. Az internetes nyelvhasználat magyarórán való hasznosításával már több tanulmány (pl. Constantinovits 2018, Szerdi 2017a, 2017b, 2019) is foglalkozott, tananyag-kiegészítő javaslatokat adva a szóalaktani, a mondattani, a jelentéstani, a szövegtani és a helyesírási ismeretek tanításához. E gyakorlatokon túl azonban ezek a szövegtípusok a diskurzuselemzés fogalmainak a megfigyelésére is kiválóak. A maximum 280 karakterből álló tweetekben például nagy arányban jelennek meg diskurzusjelölők, ahogy az az alábbi példákban is látható:

- (i) *Megint megtaláltak egy szinkronstúdiótól, ahova **hog**y úgy **mondjam**, elért a jóhírem.*
- (ii) *ő az akit csak úgy **bepakoltak** **ugye?** **amúgy** is mindig **unszi** volt x3 **hát** most sem lett **szimpibb** =D **idiótája** =D*
- (iii) ***Navajon** ki felejtette el **kikapcsolni** az **ébredztőt**, miközben 2 nap **pihi** van? **Na** ki?*
- (iv) *Már **megint** **színházban** voltunk: **Finito...hát** **öő** **izé** **vicces** volt:) a **budis** **ön**-**gyilkos** XD*
- (v) ***hát** álmos voltam egész héten **ilyen** 5 órakat **aludtam**, **szal** lemerült már így **vasárnapra** az **elem***

A Twitter-üzenetek elemzésével szemléletesen be lehet mutatni a diákoknak, hogy a kommunikációs helyzet, illetve a szövegtípus mindig meghatározza az üzenet nyelvi megformáltságát. Ezzel magyarázható, hogy a 280 karakterre redukálódó kommunikációban a twitterezők nem csupán tartalmas szavakra használják el a rendelkezésükre álló csekély számú karaktert, hanem viszonylag sok diskurzusjelölőt is tesznek az üzeneteikbe. A tweetek – ahogyan a fenti példák is mutatják – erősen kontextusfüggő, helyzetjelentésszerű rövid szövegek, amelyekre sajátos történetmondás jellemző. Az üzenetek mindig in medias res kezdődnek, nincs bennük bevezetés. A diskurzusjelölőkkel egyrészt a korábbi szövegekhez való kötést oldják meg a twitterezők, másrészt új téma indítására is használják őket. Emellett a tweetekbeli diskurzusjelölők a bejegyzést író személy kontextusába való behelyezkedést segítik: lerövidítik a szituáció megadását, valamint kifejezik a beszélő véleményét. S mivel a diskurzusjelölőknek emocionális és expresszív, valamint fatikus funkciójuk is van, így könnyedén be tudják vonni az üzenetek olvasóit is a kommunikációba (vö. Schirm 2012).

A Twitter üzenetei nem csupán nyelvtanórán használhatók fel, hanem irodalomórán is. A Twitteren például van egy Incorrect Arany & Petőfi fiók (<https://twitter.com/aranyespetofi>), amely Arany Jánoshoz és Petőfi Sándorhoz kötődő elképzelt tweeteket tartalmaz. Az oldalra naponta több bejegyzés is kikerül, amelyekben a két költő gondolatvilága napjaink aktuális jelenségeivel keveredik. E humoros tweetekben is előfordulnak diskurzusjelölők. Például az alábbi bejegyzés *De hát ez 20 oldal...* részletében megjelenő *hát* beszélői attitűdöt kódol: meglepődéssel teli felháborodottságot fejez ki. A különféle tematikájú Twitter-üzenetek is jól mutatják tehát, hogy még a karakterkorláttal rendelkező rövid üzeneteknek is fontos részei a diskurzusjelölők.

A Twitter-üzenetek kapcsán érdemes felhívni a diákok figyelmét az influencerek szponzorációs tweetjeire is. Az influencerek az online felületeken (Facebook, Twitter, Instagram, YouTube) sok követővel rendelkező véleményvezérek. Az influencerek gyakran osztanak meg olyan tartalmakat, amelyek reklámcélt szolgálnak. Azonban a részükről fontos, hogy ezek az üzenetek személyesnek és hitelesnek tünjenek, ne pedig azonnal felismerhető reklámüzenetek legyenek. A tweetekre a helyzetszerűség, az itt és most közlés jellemző, ezért a reklámcélú tweeteknek is abban a pillanatban kigondoltaknak kell tünniük. A pillanatnyiságot a látszólag tartalmatlan *szóval, hát, ugye, persze, ja, na jó, úgymond, szerintem* elemekkel, azaz diskurzusjelölőkkel lehet imitálni, ezek ugyanis spontánna, élőbeszédszerűvé, hitelessé és érzelmdússá teszik a közlést. Házi feladat lehet szponzorációs tweetek gyűjtése, amelyekben a diákoknak be kell jelölniük a spontánságot



8. ábra. Egy tweet az Incorrect Arany & Petőfi oldalról

imitáló elemeket. Majd e bejegyzéseket grammatikailag elemezzük, s így a diákok szövegértelmezésének, kritikai gondolkodásának a fejlesztését össze tudjuk kötni a leíró nyelvtani ismeretek megszilárdításával.

2.6. Képben vagyunk a vlogban

A diákok által egyik legtöbbet nézett videós oldal a YouTube (<https://www.youtube.com>), ezért érdemes ezt a platformot is felhasználni a nyelvtanítás példáinak a színesítésére. A YouTube segítségével a vlog, azaz videós blog szövegtípusát is beemelhetjük az oktatásba. Népszerű vloggerek videói segítségével megfigyelgethetjük ennek a kommunikációs módnak a nyelvi jellegzetességeit. A vlogokra ugyanis az egyes szám első személyű epizodikus mondatok használata, valamint a speciális szövegépítkezés jellemző. A videókban fontos szerepet kap a közönséggel való állandó kapcsolattartás, az „*írnátok meg kommentben*” típusú felhívó beszédaktus. Továbbá minden vloggernek egyedi stílusa van, amely a beszédmódban, a szóhasználatban és a stílusban is megnyilvánul. A vlogok különösen alkalmasak arra, hogy felhívjuk általuk a diákok figyelmét a kritikus szövegértelmezés fontosságára. E videók egy része ugyanis hatásvadász, a tartalomhoz nem kapcsolódó címmel, figyelemfelkeltő indexképpel jelenik meg, s a bennük elhangzottakat sem szabad mindig komolyan venni. A szavak szó szerinti értelmezése gyakran nem működik a YouTube videókban, az alkotók ugyanis szándékosan ironizálnak. Erre számos példát láthatunk a 2020 januárjában az egyik legtöbb feliratkozóval rendelkező magyar YouTube csatornán⁸, a Dancsó Péter szerkesztette *Videómánián*.

⁸ Az adat forrása: <https://www.influencerkereso.hu/toplista/youtube> (2020. 01. 31.)

Az alábbiakban az *Elárulom a Google titkait! (Ne mondd el senkinek!)* videóból⁹ következik egy részlet, amely szemléletesen jeleníti meg a vlogok manipulációs eszközeit. A videóban Dancsó Péter a clickbait címmel, a hatásos felvezetéssel, a komolynak beállított komolytalan tartalommal és az öniróniával mind-mind a nézettség szám növelését szolgáló videókat figurázza ki, úgy, hogy átveszi azok stílus eszközeit.

Szevasztek bajnokok! Ma is egy bomba videóval készültem nektek. Sokan kértétek, hogy legyen megint videó, úgyhogy most van. Gyertek csak ide! Remélem, tudtok titkot tartani, mert ebben a videóban elárulom a Google titkait. Visszamehettek. De ezeket a titkokat csak nektek árulom el, mert ekkora bátyák vagytok. Meg kell ígérnetek, hogy nem adjátok tovább őket senkinek. Ha flexelni akarsz a barátodnak, akkor megmutathatod nekik ezeket a trükköket. Összes kocka be fog rájuk nedvesedni. Mutatom, mit kell beírni a Gugliba.

Projekt munkaként jó ötlet lehet ismert YouTube videók paródiáját elkészíttetni. Majd órán megnézve a kész alkotásokat, mindről ki kell találniuk a többieknek, kit imitál a produkció, s meg kell határozniuk, milyen kommunikációs jellegzetességekről ismerték fel az eredeti videókat. Ezután pedig érdemes közösen elemezni a vlogok előadásmódját, mondatszerkesztését, stílusát és szóhasználatát. Az influencerek YouTube videóit továbbá arra is kiválóak, hogy megfigyeltessük rajtuk az egyéni diskurzusjelölő-használatot. Házi feladatként például olyan videókat gyűjtethetünk, amelyekben egy-egy elem (pl. *na, hát, szerintem, ilyen, úgyhogy, úgymond*) dominál. Azt is érdemes bemutatni, hogy annak ellenére, hogy a diskurzusjelölőknek fontos szerepük van a mondanivaló strukturálásában és a beszélői viszonyulások kifejezésében, a túlzott használatuk megbélyegzettséget válthat ki a hallgatóságból. Erre példaként hozható a *Lipcsei Péter Portóba igazol* című videó¹⁰, amelyben kevesebb mint 4 perc alatt számos *hát* és *tényleg* mellett 13 *asszem* és 15 *mindenféleképpen* hangzik el.

9 <https://www.youtube.com/watch?v=VneqibKNp10&t=50s> (2020. 01. 31.)

10 <https://www.youtube.com/watch?v=dIkCphc-0AU> (2020. 01. 31.)

2.7. Mímeljük a mémeket

Az internetes szövegtípusok közül a mémekkel is rendszeresen találkozunk a tanítványaink: lájkolják és megosztják e divatszerűen terjedő kép-szöveg kompozíciókat, valamint ők maguk is gyakran létrehozhatnak ilyen kommunikációs egységeket. A mémek humorosságát a bennük lévő szemiotikai összetevők egymáshoz való viszonya adja. Az összetevők közül a szemiotikai állandó egy jól ismert eseményt, jelenetet vagy gondolatot jelenít meg, amely a szemiotikai változó által teljesen új kontextusba kerül (vö. Istók 2018). Az internetes mémek ismertségüknek és humorosságuknak köszönhetően kiválóan alkalmasak a nyelvtanórák iránti érdeklődés növelésére. Élményközpontúan taníthatók általuk többek közt a lexikológiai jelentésviszonyok (pl. Szerdi 2017a), a helyesírási szabályok (pl. Szerdi 2017b), a stilisztikai alakzatok, a szólások és közmondások, de akár a szótannál, szófajtannál, mondattannál is felhasználhatók e szövegtípusok. Az internetes mémek továbbá arra is alkalmasak, hogy segítségükkel leszámoljunk a nyelvi babonákkal, s bemutassuk a valós nyelvhasználat jellegzetességeit. Az alábbiakban a diskurzusjelölőhöz kötődő két, saját készítésű mém látható¹¹. A 9. ábra a Leonardo Di Caprio-mém felhasználásával a *hát*-tal való mondatkezdés tiltását figurázza ki, míg a 10. ábra a *Gru* film egyik karakterének, Agnesnak a *deviszont*-ra adott reakcióját jeleníti meg. A mémek elemzésével és készítettésével a diákok kreativitása és metapragmatikai tudatossága is fejleszthető.



9. ábra. Mém a *hát*-tal való mondatkezdésről

¹¹ A mémek a <https://memegenerator.hu/> oldal segítségével készültek.



10. ábra. Mém a *deviszont* megítéléséről

2.8. Dalban mondjuk el

Magyarórára érdemes még dalszövegeket is bevinni. Ha jól választjuk ki őket, az ismeret rögzülését is segíthetjük, hiszen a fülbemászó dallamokat akaratlanul is megjegyezzük. Az alany és az állítmány tanításakor a Bélgia zenekar *A-Á* című slágere segíthet. A dalból ugyanis kiderül, hogy *a mondat fő részei: az alany és az állítmány. Háromféle lehet egy mondatban az állítmány. (...) Háromféle lehet egy mondatban az alany. A zeneszám az igei, a névszói és a névszói-igei állítmányra is más dalszövegekből származó, intertextuális példákat hoz, s ugyanígy a határozott, az általános és a határozatlan alanyt is ismert slágerek soraival szemlélteti. A határozók memorizálását az együttes *Határozók* című száma könnyítheti meg, amely az összes határozófajtát számba veszi azok kérdéseivel együtt. A mondatelemzést, illetve a szófajok felismerését pedig bármilyen dalszövegen gyakoroltathatjuk. Mindig vannak felkapott együttesek, akikért éppen rajonganak a fiatalok, ha azok slágereit visszük be az órára, garantált a figyelem.*

A dalszövegek jellegzetességeiből adódik, hogy a stilsztika több témakörénél is sikerrel felhasználhatók. Például a hangszimbólika tanításakor a szépirodalmi példákat jól kiegészíthetik azok a dalszövegrészletek, amelyekben egy-egy magánhangzó dominál. Ilyen például a Jazz+Az együttes *Csináld rosszul* számának alábbi részlete: *Szavam a szavadba szalad, a gazda szabad, Nevem egy akta, ad acta rakta, csak fabatka adatka marad.* A Vad Fruttik *Sárga zsiguli* című slágere pedig az eszperente nyelvet mutatja be szemléletesen: *Magyar ember e-vel reppel szeretned kell engemet, mert nem keresek meg ezer ezrest veled egyetemben, testem ereje, s eszem veleje egy eszperente repbe keveredett bele.* A különféle magánhangzók stílusértékét és hangzóságát fokát szemléletesen lehet az Akkezdet Phiai együttes

A *skitek bosszúja* című számával illusztrálni, amelynek minden versszakában csak egy-egy magánhangzó bukkan föl. A stilisztikán belül a szóképek tanításánál is jó szolgálatot tesznek a dalszövegek. Számos egyedi metafora, metonímia, hiperbola és litotész van ugyanis a slágerekben. Például a Kiscsillag zenekar az alábbi metaforasort használja a *Légy szíves* című számában: *Az én szívem rántott hús, de azon a bunda nem liszt, nem tojás és nem is zsemlemorzsa. Az én szívem rántott hús, de azon a bunda magány, vágy és rettegés talán.*

A dalszövegekben a diskurzusjelölők használata is megfigyelhető. A *hát*-nak például legtöbbször buzdító és nyomatékosító szerepe van, ahogy azt az eredetileg Demjén Ferencnek írt *Darabokra törted a szívem* című dal Halott Pénzfeldolgozásában hallhatjuk, ahol minden egyes *hát* külön nyomatékot is kap: *Hogyan tudtad ezt tenni vélem? Szánd meg hát szomorú szívem, úgyszincs más vigaszom nekem, jöjj el hát, jöjj el hát, hogy egy összetört szívet megragassz, szánd meg hát!* Zorán Kóló című számában is szerepe van a *hát*-nak, s itt ráhagyást, megengedést fejez ki: *Fiamat a legszebb adta, a lányomnak is szép az anyja, és ha mégis más az apja, hát a lelke rajta.* Acsai Roland *Hát így* című versének megzenésített változatában Pátkai Rozina előadásában pedig egy teljes történetet mond el a *hát*, a hozzá kapcsolódó különféle beszélői attitűdök által: *Hát így. Hát most. Hát Istenem. A viharban te vagy velem. Mert a vihar is kegyelem. Hát így. Hát most. Hát Istenem. Hát-tal nem kezdünk mondatot. Hát nem. Hát igen. Hát legyen. Nekem te leszel a szemem. Hát tényleg vagy. Tényleg vagyok.* Továbbá ez a dal ki is figurázza a „*Hát-tal nem kezdünk mondatot.*” nyelvi babonát, azáltal, hogy a hangsúlyozás és a szünetek segítségével bemutatja az elem néhány funkcióját.

2.9. Kabaréba illő nyelvtörténet

A diákok a nyelvtan területei közül a leíró nyelvészet mellett még a nyelvtörténetet is igen nehéznek, s emellett teljesen haszontalannak találják. A korábbi nyelvállapotok szövegeinek értelmezésével ugyanis gondjaik adódnak. A mai és a régebbi korok nyelvhasználata közti különbséget óriásinak érzik, nem látják az összefüggéseket, s nincs sikerélményük egy-egy nyelvi forma változásának felismerésében sem. Az iskolai oktatásban emiatt érdemes volna a hangtörténeti, morfématörténeti, mondatörténeti, jelentéstörténeti ismereteket kiegészíteni, vagy épp előkészíteni szövegtörténeti elemzésekkel. Ugyanis a nyelv története lényegében a szövegtípusok történetének tekinthető (Kuna 2017: 223), s a nyelv leírása bármely korban csak szövegeken keresztül valósítható meg. A szövegtípusok változásának bevonása mellett még a fordított kronológiai megközelítés, azaz napjaink nyelvállapotól

visszamenőleg haladni a régebbi korokig vélhetően több sikerrel kecsegtetne, s jobban tudnák a diákok mozgósítani a már meglévő nyelvészeti ismereteiket, valamint hasznosítani az anyanyelvi kompetenciájukat (vö. Miklós 2018).

A szövegtípusok történetén keresztül megvalósuló nyelvtörténeti ismeretek tanításához jó választás lehet a stand-up comedy. A stand-up comedy az angol elnevezés ellenére nem napjaink szövegtípusa, a magyar kabaré ugyanis már több mint száz éves. E szövegtípusnak három korszaka különíthető el: a konferansziék időszaka, a humoristák korszaka és az amerikai alapú kortárs stand-up (Kövesdi 2012: 94). A YouTube-on mindhárom korszakból találunk felvételeket. Feladatként adhatjuk a diákoknak, hogy hasonlítsanak össze mindegyik korból egy-egy produkciót, például vessék össze Darvas Szilárd egyik konferansziát Hofi Géza egy kabarérészletével, illetve Kovács András Péter egy fellépésével. A produkciók összehasonlításával nem csupán a műfaj alakulását ismerhetik meg a tanulók, hanem az egyes korszakokban lévő nyelvi normáról, a szövegépítkezés különbségeiről, a tegezés és a magázás változásáról, a jellegzetes szófordulatok eltéréseiről, a trágárság terjedéséről is képet kaphatnak. De a diskurzusjelölők használatának a feltérképezésével is feltárul előttük a szövegtípus változásának egy szelete. Az elemzés során ugyanis ki fog derülni, hogy a közönséggel való kapcsolattartás a konferansziákban még a fatikus *kérem*-mel valósult meg, amit a későbbi kabarékban az *érted* váltott fel, újabban pedig a közönséghez való kiszólásnak az egyik eszköze az *érted* mellett az attitűdöt is kifejező *bazmeg*. Az is megfigyelhető, hogy az 1970-es, 80-as években a cenzúra miatt nem lehetett mindent kimondani, ám a humoristák a *hát* és az *ugye* diskurzusjelölőkkel számos dologra tudtak utalni. A diskurzusjelölők a közönség számára minden korszakban referenciapontként és értelmezési keretként szolgáltak, vagyis irányították a humor feldolgozását (vö. Schirm 2019).

A stand-up comedy előadásoknak a legfőbb jellemzője a humor. A humor nemcsak szórakoztatásra használható, hanem tudatos tanítási stratégiaként is, hiszen alkalmas a figyelem felkeltésére, fenntartására, stresszoldásra, továbbá az emlékezésnek, az ismeretek rögzítésének is hatékony eszköze (Séra 2008, Schirm 2013: 50). A humor tehát az „oktatás show”-ja (Szabó 2010: 209) is egyben, a humoros szövegek ugyanis szórakoztatják és motiválják a diákokat, a naprakész, humoros példanyag gyűjtése pedig hozzájárul ahhoz, hogy a magyartanárok ne rutinból, a nyelvtankönyvekből évtizedeken áthagyományozódó példákkal mutassák be a nyelv rendszerszerűségét, valamint a különféle nyelvi jelenségek szerkezeti jellemzőit és funkcióit.

Összegzés

A nyelvtanítás céljai közé tartozik a nyelvi rendszerben lévő összefüggések felismertetése, a nyelvi jelenségek szövegtípusfüggő megvalósulásának a bemutatása. A funkcionális szemléletmód már kezd megjelenni az újabb nyelvtankönyvekben, ám a példák többsége még főként szépirodalmi, túlzottan steril, a valós nyelvhasználattól idegen. Továbbá vannak olyan nyelvi jelenségek (pl. a diskurzusjelölők), amelyeknél a tankönyvi leírások és a nyelvhasználati adatok nincsenek összhangban egymással. Az élőnyelvi példaanyag felhasználása, a tanulók által jól ismert, hétköznapi szövegtípusok oktatásba való bevonása nemcsak a diskurzusjelölők, hanem számtalan nyelvhasználati forma esetén közelebb tudná vinni a diákokhoz a nyelvtant, s egyúttal talán meg tudná szüntetni a tantárgy elidegenítését, elefántcsonttoronyba zárt mivoltát.

Felhasznált irodalom

- Báthory Kinga 2016. Zombik az irodalomórán – a populáris kultúra létjoga a tanításban. *Literatura* 1–2: 105–112.
- Constantinovits Milán 2018. Face-revételek a nyelvtanórához – A másodlagos írásbeliség az anyanyelv-pedagógia szolgálatában. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések, Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 329–340.
- Csapó Benő 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100/3: 343–366.
- Furkó Bálint 2010. As good as it gets – Scripted data in discourse analysis. *Argumentum* 6: 113–123.
- Istók Béla 2018. Humoros vagy sértő? Az internetes mémek elmélete és gyakorlata. *Századvég* 87: 127–153.
- Kövesdi, Miklós Gábor 2012. The first hundred years of Hungarian stand-up comedy. In: Anna T. Litovkina – Judith Sollosy – Péter Medgyes – Dorota Brzozowska (eds.): *Hungarian humour, Humour and Culture* 3. Tertium. Kraków. 91–104.

- Kugler Nóra 2018. A nyelvtan életre keltése. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések, Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 37–47.
- Kuna Ágnes 2017. Történeti szövegtipológia. In: Forgács Tamás – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei IX*. SZTE Magyar Nyelvészeti Tanszék. Szeged. 223–237.
- Miklós Gabriella 2018. Észrevételek nyelvtörténetről, nyelvemlékekről, kronológiáról – Állványozás a nyelvtörténet oktatása során. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések, Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 225–232.
- Minya Károly 2018. Szerethető grammatikaoktatás. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések, Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 257–261.
- Móricz Éva – Téglássy Tamás 1999. *Kreatív tervezés a reklámban*. Közgazdaságtudományi Egyetem. Budapest.
- Nagy Anna 2014. A you know diskurzusjelölő szerepe a diskurzuskohereciában. In: Váradi Tamás (szerk.): *AlkNyelvDok8, Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 93–100.
- McCandless, David 2010. *Az információ gyönyörű, Infografika*. Typotex. Budapest.
- Schirm Anita 2012. A Twitter szövegei a diskurzuselemzés szemszögéből. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Nyelv és kultúra – kulturális nyelvészet*. Inter Kultúra – Magyar Szemiotikai Társaság – Palimpszeszt. Budapest. 245–250.
- Schirm Anita 2013. A humor szerepe a nyelvészet oktatásában. In: Vargha Katalin – T. Litovkina Anna – Barta Zsuzsanna (szerk.): *Sokszínű humor*. Tinta Könyvkiadó – ELTE Bölcsészettudományi Kar – Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 50–58.
- Schirm Anita 2016. A diskurzusjelölők megközelítése a nyelvtankönyvekben. *Acta Academiae Agrimens Nova Series Tom. XLIII. Sectio Linguistica Hungarica*. 108–121.

- Schirm Anita 2018a. A diskurzusjelölők manipulatív szerepéről különféle szövegtípusok tükrében. In: Geecső Tamás – Szabó Mihály (főszerk.): Egy- és többértelműség a nyelvben. Kodolányi János Egyetem – Tinta Könyvkiadó. Székesfehérvár – Budapest. 214–220.
- Schirm Anita 2018b. (Nem) mindennapi metaforák nyomában, avagy miért nem tud kilépni a nyelvészet az elefántcsonttoronyból. In: Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei*. Selye János Egyetem. Komárom. 82–100.
- Schirm Anita 2019. Egy szövegtípus története a diskurzusjelölők tükrében – A stand-up comedy múltja és jelene. In: Forgács Tamás – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei X*. Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék. Szeged. 285–298.
- Séra László 2008. *Humor a tanulásban*. In: Daczi Margit – T. Litovkina Anna – Barta Péter (szerk.): *Ezerarcú humor*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 264–272.
- Szabó Veronika 2010. A humor szerepe az anyanyelvi nevelésben. In: T. Litovkina Anna – Barta Péter – Hidasi Judit (szerk.): *A humor dimenziói*. Tinta Könyvkiadó – BGF Külkereskedelmi Kar. Budapest. 209–218.
- Szerdi Ilona 2017a. A lexikális jelentésviszonyok élményközpontú tanítása multimediális szövegekkel. *Jelentés és Nyelvhasználat* 4: 101–118.
- Szerdi Ilona 2017b. Helyesírás-tanítás digitális szövegekkel. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései*. Selye János Egyetem. Komárom. 151–166.
- Szerdi Ilona 2018. Új lehetőségek a frazémák tanításában. In: Nemesi Attila László – T. Litovkina Anna – Barta Zsuzsanna – Barta Péter (szerk.): *Humorstílusok és -stratégiák*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 303–311.
- Szerdi Ilona 2019. Adalékok az internetes nyelvhasználat magyarórán való hasznosításához, *Hungarológiai Közlemények* 20/1: 102–111.
- Takács Viola 2001. Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia* 101/3: 301–318.
- Veszelszki Ágnes 2014. Információvizualizálás és nyelvészet – az infografikák példáján. In: Havas Ferenc – Horváth Katalin – Kugler Nóra – Vladár Zsuzsa (szerk.): *Nyelvben a világ, Tanulmányok Ladányi Mária tiszteletére*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 327–335.

Abstract

New text types in teaching grammar: How can students get to like this school subject?

Studies investigating students' attitudes to school subjects in Hungary have consistently shown, since the 1970s, that Hungarian Grammar is among the least liked subjects. One of the reasons for such negative attitudes can be the rule based teaching characteristic of the subject. Additionally, most rules of language use are typically presented in a prescriptive manner, and some of the statements printed in textbooks and made by teachers in class are incongruous with real language use. Classroom practices also fail in showing the usefulness and practical application of the material to the students, who thus feel alienated from the subject. Another factor acting against the development of positive attitudes in students is that until recently textbooks demonstrated linguistic phenomena primarily through literary texts, with examples that were anything but lifelike, and completely ignoring forms of communication used by students. This paper demonstrates how grammatical information can be taught to students via everyday text types well-known to students – movies, series, cartoons, infographics, commercials, tweets, memes, song lyrics, and standup comedy monologues – in entertaining but highly effective ways. The teaching of several topics is discussed under each text type, with special attention given to discourse markers in the examples. The functional perspective necessary in teaching discourse markers can also be applied successfully in teaching other topics of grammar as well.



Pesti János¹

A HOSSZÚ TÁVÚ MEMÓRIA (HTM) MŰKÖDÉSÉRŐL

Az észlelési folyamatban a szófelismerés – általában – adott időpontban, a *jelenben* történik. Az emlékezetben őrzött szavak (fogalmak) felidézése irányulhat a jelenben és közeli múltban megtanult, megjegyzett szavak aktivizálására. Felidezésüket a *rövid távú memória* (RTM), az ún. *műveleti emlékezet* működése teszi lehetővé. A régebben, a távolabbi múltban rögzült ismereteink, szavaink felidézése a *hosszú távú memória* (HTM) működése által válik lehetővé. A HTM az agyban tárolt tudás (a mentális lexikon) szavainak „lehívását”, azonosítását, aktiválását biztosítja. Más vonatkozásban az RTM azt teszi lehetővé, hogy 6–8 szótagig vissza tudunk emlékezni arra, ami elhangzott, és adott esetben korrigálni tudjuk döntésünket; a HTM teremt kapcsolatot az elhangzott szó és a tudatban raktározott információ között (Kassai 2006: 805).

A beszédhangok észlelésének, valamint a beszédmegértés folyamatainak ma már jelentős szakirodalma van (Kassai 2006: 789–807, Pléh 2006: 726–748, Gósy 2005, Gósy 2009a, 2009b). Az említett témák kutatói röviden utalnak ugyan a HTM létezésére, ám a működés folyamatáról nem kapunk tájékoztatást. Nemrég Bolla Kálmán kutatásai irányították rá a figyelmet arra, hogy a beszédhangok képzésének és a beszédészlelésnek tudatbeli előzményei vannak. Ő írta le először, hogy a beszédképzés folyamata a HTM-ből indul a *neurémal*-nek nevezhető elemi egységgel.

Áttörést jelentett a beszédészlelés és beszédmegértés kutatásában, hogy a Szegedi Tudományegyetem Orvostudományi Karának kutatói nemrég megtalálták a közti agyban (a hipotalamuszban) a HTM központját. Azt is leírták, hogy a HTM idegsejtjeit megfelelő impulzusokkal (kimondott szavakkal vagy csak elgondolt

¹ Pécsi Tudományegyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék, nyugalmazott docens, drpestijanoso@gmail.com



fogalmakkal) működésbe lehet hozni, azaz megindulhat a szófelidézés, majd a neurofiziológiai folyamat eredményeként létrejön a beszédhang előállítását szolgáló mozgáskomplexum, a *kinéma*, amely mozgássztereotípiák sora. A hangcsatornában létrejövő akusztikai rezgés, a hang a kinémának megfelelő akusztikai képződmény. A felfogott hangérzeti elem a beszédben akkor jön létre, amikor a *neuréma3* fonémaértéket kap, illetve a fonémák értelmezhető hangsorrá állnak össze. Az alakuló beszédhangnak megfelelője ezen a szinten a *szonéma*. A hangképzés folyamatának következő szakasza az, hogy megtörténik az idegingerület tudatbeli/nyelvi értelmezése nyelvi dekódolással. Így jön létre a *neuréma2*. A *neuréma2* hanggá alakítása során a hangkomplexum *fonéma* értéket kap, és kialakul a kettős fonemafunkció: a) a *jelmegtestesítő* (konstitutív) szerep és b) a *jelkülönítő* (differenciáló, disztinktív) szerep. Ezek a tudatbeli folyamatok századmásodpercek alatt mennek végbe. Egybekapcsolódásuk csak elméleti szinten lehetséges, azaz a folyamat részleteit nem lehet nyomon követnünk (bővebben Bolla 1980).

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a tervezett szó, mondat elgondolása és hangsorral való megjelenítése a HTM-ből indul, és – a beszélő valamint a beszédpartnár megértési folyamatait is tekintve – ide a HTM-be jut vissza akkor, amikor a fonémák értelmes hangsorrá állnak össze a dekódolás során.

Milyen feltételek segítik a HTM eredményes működését? Elsősorban az ép hallás és fejlett artikulációs készség. Nyelvi vonatkozásban rendelkezniünk kell azzal a relatíve elégséges *szókinccsel* (fogalmi bázissal), amelyből ki tudjuk válogatni az adott mondat megalkotásához éppen szükséges szavakat. Beszédtanulásunk során kialakul emlékeztünkben (a HTM-ben) az a *fonológiai-prozódiai szabályrendszer* (realizációs rendszerként), amely irányítja-ellenőrzi a szavak értelmes összeilleszthetőségét. (Például e mondatok esetében: Ágat tör a bokorról. – A tör veszélyes fegyver lehet.) Szükségünk van végül *grammatikai tudásra* (mint operációs rendszerre), hogy a szavakból, szó szerkezetekből a valóság adott részletét pontosan kifejező mondatot tudjunk alkotni. A valóság érzékelése, szemlélése során egy-egy jelenségről először *szemléleti összképünk* alakul ki (*Ni, ott mintha valami repülne...*), majd az összképet a még alaposabb megfigyelés eredményeként elemire, *részképzetekre* bontjuk (*madár + repülés*). A két részképzet valóságát ellenőrizzük (Valóban a *madár repül*, és nem egy kő repül!). Ezután a két szó (fogalom) grammatikai viszonyát úgy fejezzük ki, hogy az egyes számú alanyhoz egyes szám harmadik személyű állítmányt kapcsolunk. Megalkotjuk az értelmes mondatot.

Ha az említett feltételek hiányoznak, sokféle *beszédzavar* jöhet létre; például afázia, dadogás, hadarás, szókihagyás, inadekvát szövegszerkesztés stb. (Bánréti 2006: 653–724, Gósy 2006: 851).

A HTM szerepét, működését akkor értettem meg igazán, amikor elolvastam Helen Keller *Szakadékból a fényre* című életrajzi regényét. A világ egyik nagy csodájának tekinthetjük, hogy az a kislány (H. K.), aki három éves koráig beszélni tudó kisgyermek volt, egy vártalan és addig ismeretlen betegség következtében elveszítette hallását, látását; majd tanítója, Miss Sullivan segítségével – nagy nehézségek árán – elsajátította a beszédet, írást, olvasást. A világhírű beszédtanár a csaknem lehetetlenre vállalkozott: hangérzet és látási ingerek nélkül célozta meg tanítványa emlékezetét, hogy onnan újra felszínre hozza a korábban ismert szavakat, fogalmakat. A TADOMA-módszert tovább fejlesztve érzékelés útján tanította először a legelemibb szavakat. Zseniális felismerése volt, hogy *tapintani* kell a tanulandó szavak tárgyait. Először talán véletlen folytán egy kútnál vizet csorgatott kis tanítványa tenyerébe. Azt tapasztalta, hogy a *víz* fogalmát ismeri Helen Keller. Váratlan ötlettel a leány tenyerébe betűzte a VÍZ szót. Helen bólintott; jelezvén, hogy érti, miről van szó. Ezután kis *kődarab* került a tenyérbe, majd ismét tenyérbe betűzte a szó írásképét: KŐ. A válasz: bólintás, vagyis „értem”. Drámai hatású volt a tanítványra és a tanárra egyaránt ez a váratlan felismerés! A szótanulás olyan rendkívüli eredménnyel járt, hogy Helen hetek alatt 50, 100, majd 500 szót képes volt tapintás útján felidézni-megtanulni. Minden bizonnyal azért, mert a szavakat három éves kora előtt megtanulta, és ezek megmaradtak a HTM-ben! A tanult szavak kimondását az segítette, hogy Helen ujjjaival érinthette Sullivan arcát, ajkait, a nyaktáji izmokat, a gégefő tájékát. A rezgések érzékelése során képzelhette el, „alkothatta meg” a beszédhangok képzési helyét és a képzésmódját. A szavak kimondása a *baba* szóval kezdődött, majd a nehezebben kiejthető szavak következtek. Nagy gondot jelentett a tulajdonságot megnevező szavak (*hideg, meleg, erős*), illetve az elvont fogalmak (*szép, jó, igaz*) tanulása és kimondása. Valóságos helyzetek, beszédssituációk segítségével történt a nehezebben érzékelhető szavak elsajátítása. Például így: A megérintett *meleg víz kellemes*. A megfogott jégdarabka meg *hideg és kellemetlen*.

Helen Keller beszédtanulása szerintem a *világcsodák* közé tartozik. Eddig csak négy személy volt képes arra (az egész világon), hogy a súlyos, kettős fogyatékosága ellenére megtanult írni, olvasni és beszélni. Teljesítményének értékét növeli, hogy négy európai nyelven tudott olvasni, és előadásokat tartott világszerte, hogy ezek tiszteletdíjából tudja biztosítani az általa alapított beszédjavító intézet működését. Életregénye egyértelműen bizonyítja a HTM létezését.

Valószínűnek tartom, hogy Sullivan még nem tudott a HTM-ről. Inkább csak sejtette, hogy a tudatnak van olyan része, amely impulzusokkal elérhető; így a korábban tanult szavakat elő lehet csalogatni, modern kifejezéssel: le lehet hívni.

Tanár és diák egyaránt kérdezetné: biztosan van tudományos értéke annak, hogy tudunk a HTM létezéséről, de van-e ennek a felismerésnek haszna a pedagógiai gyakorlatban?

Feltétlenül. Ismereteim szerint a HTM működésének elveit, szabályait hasznosítani lehet az alábbi feladatok megvalósításában.

A tankönyvek íróinak – főleg az 1. osztályos olvasókönyvek szerzőinek – jobban kellene figyelniük arra, hogy a tankönyvi szövegekben lehetőleg ismert szavak szerepeljenek! Ilyenek: *kéz, szem, láb, ír, jön, megy, ad, kér* stb. Ezek a szavak könnyen „lekívhatók” a HTM-ből. A *hóvár* és az *iszkol* szavak kevésbé ismertek, mert inkább csak a *hó, hógolyó, hólabda, havazás* és a *fut, szalad* szavak gyakoriak az 1. osztályosok beszédében. (Az 1. osztályos olvasókönyv első szövegében ez olvasható: *Olvad a jégvár, / iszkol a tél.*)

Az oktatás minden szintjén legyen követelmény, hogy a diákok koherens szerkezetű szövegekkel sajátíthassák el egy-egy tantárgy (tudományág) alapismereteit! A széteső, inherens szöveg riasztóan hat a diákokra. Nehezebben rögzülnek ezek a HTM-ben.

Már az 1970-as években felismerték a pszichológia és a tantárgy-pedagógia szakemberei, hogy a szülőknek igen fontos szerepük van a kisgyermek beszéd-tanításában. Az *Anyanyelvi nevelés a családban* című könyv szerzője hívta fel talán először erre a feladatra kisgyermekes szülők figyelmét (Szende 1975). Újabban Gósy Mária két könyvecskében tette közzé a beszédészlelést és beszédfejlesztést szolgáló elgondolásait, ötleteit (Gósy 2009a, 2009b). Comenius megállapítása óta tudjuk, hogy a kisgyermek emlékezete valóban olyan, mint a megolvadt viasztábla; és a reá helyezett vagy véletlenül beleesett tárgy végleges nyomot hagy benne. Ugyanígy a kisbaba HTM-jében az a szóalak rögzül, amit szüleitől hall. Ha a szót hibátlanul ejti a szülő, így adja vissza gyermeke. Ha motyognak, gügyögnek a szülők gyermekeik előtt, ezt a hangzást fogják visszahallani. Egy amerikai szerző szerint a kisgyermekkor 1–3 évében alakul ki a gyermek intelligenciájának alapja. Nem túlzás azt állítani, hogy a 3 év körüli gyermek „okosodása” alapozza meg azt a fejlődést, ahova majd 17 éves korában eljut. A hátrányos helyzet nem az óvodában, nem az iskolában alakul ki, hanem a családban. Szószegény, „kuka” családban szegényes lesz a kisgyermek szóincse, és ez nagymértékben nehezíti az olvasás, írás és a helyesírás elsajátítását is. A hátrányos helyzetű gyermekek fejlesztése szándékkal készült Genevieve Painter érdekes könyve (Painter 1974). Gósy Mária szerint ezért fontos a korai beszédfejlesztés: „A szülők, nagyszülők (...), ha a legkisebb gyanújelét érzik annak, hogy a gyermek valamiképpen fejlesztésre szorul (...) ne

sajnálják rá az időt. Most, amíg a gyermeknek (lehetőleg még) nincsenek kudarcélményei, ne várják meg, hogy az esetleges elmaradások, zavarok iskolai kudarcokat idézzenek elő” – „Ha zavar tapasztalható a beszédészlelésben, akkor nehézségek jelentkeznek a betűk, hangsorok azonosításában, az összeolvasásban, később a helyesírásban is” (Gósy 2008: 2, 6).

A jó, dinamikus olvasás megkönnyíti a tanulást. Az olvasástechnika még 20 év tájékán is javítható. Ezt a célt jól szolgálják a gyorsolvasás, illetve a dinamikus olvasás tankönyvei. (Az USA-ban még egyetemeken is tanítják a dinamikus olvasást!)

A HTM működésének ismertében ki-ki maga tervezheti meg, hogy milyen asszociációkkal hívja elő tudatából a nehezen felidézhető szavakat, gondolatokat. A felidézést segítheti a képre és a hozzá tartozó szóra vagy éppen hangoztatására való visszaemlékezés. Impulzusokat kaphat a HTM úgy is, hogy a keresett szóhoz tartozó szavakat mondogatjuk, majd egyszer csak „beugrik” a majdnem elfelejtett szó (*Mohácsi csata, Brodarics István, Móré Fülöp pécsi püspök, Haas Mihály, Kanizsai Dorottya*). Ha nem tudom hirtelen felidézni Móré Fülöp nevét, eszembe jut annak a két szerzőnek a neve, akik írtak a mohácsi csatáról és Móré Fülöpről. Kanizsai Dorottya nevével meg azt tudom, hogy ő temettette el a mohácsi csata halottait, köztük Móré Fülöpöt. Néha az ábécé betűinek sorolása révén jutunk el a keresett szóhoz. Az „értelmes” számokat sokkal könnyebb megjegyeznünk és felidézünk, mint a motiválatlanokat. 49–50–73. 1949-ben született a feleségem, 50 éves volt, amikor mobiltelefont kapott, és András fiunk 1973-ban született. A mnemotechnika módszerével jegyeztem meg a Dózsa-féle parasztháború évszámát: 1514 – egy számmal kevesebb az utolsó szám a sorban, mint a 15! A tanulástechnika kérdéseit tárgyaló tanulmányokban biztosan sok jó ötletet találunk a HTM működésnek javítására. Talán a tanulókat is érdemes lenne tanítani a memória fejlesztésére. Ám az is lehet, hogy ezt maguk elvégzik, ha ennek a szükségességét felismerik. A gyakorlás lényege ez: fejlett asszociációs készség alapján a HTM könnyebben működik.

Nem találok magyarázatot arra, hogy teljesen váratlanul miért jut eszembe a 60 évvel ezelőtti iskolatársak neve (*Botye Gyurka, Huszics Vendel*). Talán azért, mert gyakran álmodom Szegedről, diákkorom felejthetetlen városáról. Szülőfalum dülönevei (*Baláta, Pörös, Vargánya*) azért bukkanhatnak fel az emlékezetemben, mert álmomban még mindig eljárók kapálni az említett határrészekbe. Mélységes az emlékeink kútja.

Felhasznált irodalom

- Bánréti Zoltán 2006. Neurolingvisztika. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 653–724.
- Bolla Kálmán 1980. *Magyar hangalbum*. MFF 6. Budapest.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Könyvkiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2006. A beszéd zavarai. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 835–851.
- Gósy Mária 2009a. *A beszédészlelés és beszédmegértés fejlesztése – Óvodásoknak*. Nikol. Budapest.
- Gósy Mária 2009b. *A beszédészlelés és beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban) – Iskolásoknak*. Nikol. Budapest.
- Kassai Ilona 2006. Fonetika. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 789–833.
- Keller, Helen 2008. *Szakadékból a fényre*. Kairosz Könyvkiadó Kft. Budapest.
- Painter, Genevieve 1974. *Tanítsuk a kisbabát!* Medicina Könyvkiadó. Budapest.
- Pléh Csaba 2006. Pszicholingvisztika. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 725–752.
- Szende Aladár 1975. *Anyanyelvi nevelés a családban*. Budapest.

Abstract

On the function of long term memory (LTM)

The author of the paper states that the perception of speech tones and the processes of speech comprehension have a significant critical literature. However the researchers of the mentioned topics often refer LTM, they don't inform the reader about its mechanism. Sound production and speech perception have mental, conscious antecedents. According to Kálmán Bolla, the process of speech production starts from the LTM with the elementary unit of neuremal. The author of the paper arrives to the conclusion: owning the knowledge of the functional mechanism of the LTM, everybody can plan which associations are suitable to call up the hardly ricallable words and thoughts out of his/her consciousness.



Keszler Borbála¹ – Lengyel Klára²

KIS MAGYAR GRAMMATIKA

A *Kis magyar grammatika* az általános iskolásoktól kezdve a nyelvet szerető felnőttekig mindenki számára közérthető módon, tudományos-ismeretterjesztő formában mutatja be a nyelv és a nyelvhasználat rendszerezett szabályait. Megírását és kiadását a nyelvtudomány fejlődése, eredményei tették szükségessé. Könyvünk iránymutató elődje a *Magyar grammatika* című egyetemi tankönyv (szerk. Keszler Borbála, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000, 2001, 2002, 2004, 2006; Műszaki Kiadó, Budapest, 2017), mely az utóbbi évek legteljesebb és legrészletezőbb összefoglaló nyelvtana. Az új egyetemi nyelvtan (mely egyben a magyartanárok kézikönyve is) az alaktantól a többszörösen összetett mondatokig mutatja be a magyar nyelv felépítését, szabályait. A klasszikus grammatikák rendszerét, feldolgozási módját alapul véve felhasználja az úgynevezett modern nyelvéleírési módszerek eredményeit is.

A *Magyar grammatika* terminológiai, elemzési, nyelvfeldolgozási újításai, rendszerezésének újdonságai a felsőoktatás tananyagának részévé váltak. Az új ismeretanyag egy része várhatóan a közép- és az általános iskolai tananyagba is bekerül, s bizonyos mértékben az általános műveltség részévé válik. Mindezek nem csupán indokolják, de bizonyítják is a szükségszerűségét annak, hogy az új rendszerező grammatika egyszerűsítve, rövidítve, egyszersmind mindenki számára érthető megfogalmazásban megjelenjen.

-
- 1 Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Magyar Nyelvtudományi és Szociolingvisztikai Intézet, professor emeritus, keszler.b@t-online.hu
 - 2 Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Magyar Nyelvtudományi és Szociolingvisztikai Intézet, lengyelkl@gmail.com



Mi az új ebben a grammatikában?

Új a könyv szemlélete. Sok olyan kérdés van a magyar nyelvtanban, melyet nem egyformán ítél meg a szakirodalom, sőt melynek megválaszolásában sokszor az iskolai nyelvtanok is jelentősen eltérnek egymástól. A *Kis magyar grammatika* ilyen esetekben felveti a problémákat, boncolgatja a kérdéseket, mérleget, ismerteti a különféle felfogásokat. Mindegyik mellett és ellen felsorakoztat érveket, végül ismerteti a legelfogadhatóbbnak tűnő álláspontot; tehát felkínálja az olvasónak a lehetőségeket, meghagyva a gondolkodás szabadságát.

Új a könyv rendszere is. A nyelvi szintek szerint építkezik alulról felfelé, kihagyva a legalsó nyelvi szintet: a fonémák szintjét, mely már régóta önálló résztudomány.

A *Kis magyar grammatika* újat ad tartalmilag is. Az *alaktani fejezetben* például a *szabad* és a *kötött morféma* új definícióját, valamint a *zéró morféma* fogalmának pontos magyarozatát fogalmazzuk meg. Új nézetet vallunk a *tő* és a *toldalék* között jelentkező, rendszerint alsó vagy középső nyelvállású magánhangzóval kapcsolatban. Nem *kötőhangzónak*, hanem *előhangzónak*, vagyis a *toldalék* részének tartjuk. Egyébként az *előhangzó-kötőhangzó-vita* mára úgy tűnik, formálissá vált: terminológiai és nem tartalmi jellegű.

Grammatikánkban újfajta módon próbáljuk meghatározni a képzőket, jeleket és ragokat. – Valaha jelentésalapú elkülönítéssel próbálkoztak. Ki tudná azonban csupán a jelentés alapján eldönteni, hogy a következő szavak második morfémája képző, jel vagy rag-e: *óraszám*, *órákor*, *órányi* stb. Véleményünk szerint a *toldalékmorfémák* merev elhatárolása lehetetlen. Vannak képzőszerű jeleink (például a középfokjel, mivel utána képző következhet: *nagyobbít*) és képzőszerű ragjaink (*-szor/-szer/-ször*, mivel képző követheti: *ötszörös*, *hatszori*), jelszerű képzőink (*-hat/-het*; *-ni*, mivel például a *-ni* után csak személyrag állhat) és ragszerű képzőink (például a határozói igenév képzője, mert lezárja a szóalakot, azaz utána nem következhet semmi). A legészszerűbbnek az tűnik, hogy többféle szempont alapján próbáljuk jellemezni a *toldalékmorfémákat*. Ezek közül a legtisztább esetekre minden jellemző sajátosság érvényes; a kevésbé tiszta esetekre kevesebb, a határesetekre pedig csupán néhány.

Felvettük grammatikánkba az ige és névszótövek rendszerét, melyek a korábbi grammatikához képest több újdonságot tartalmaznak. Ilyenek például az *st ~ s* változatú (*festek ~ fess*), valamint az *sz ~ z* változatú (*igyekezik ~ igyekezik*) ige-tövek.

Fontos újítás az *igeragozás* fejezetében a ragozástípusok nevének megváltoztatása. Az *alanyi* és *tárgyas* ragozás elnevezés helyett a valóságot sokkal hűbben tükröző *általános* és *határozott ragozás* elnevezéseket vezettük be.

Sok új elemet tartalmaz a szófajtani fejezet is. A szófajokat három szempont alapján soroljuk szófaji osztályokba. Ezek: a jelentés, az alaktani viselkedés és a mondatbeli funkció. Ennek alapján a *Kis magyar grammatika* három nagy szófaji osztályt különböztet meg: alapszófajokat, viszonzókat és mondatszókat.

A grammatika újítása, hogy nem külön alapszófajként tartja számon a *számneveket*, hanem besorolja azokat (illetve azok nagy részét) a melléknevek közé. Új szemléletet tükröz, hogy a névmások között nem szerepel a *birtokos névmás*. A könyv szerzői a birtokos névmást csupán ugyanolyan *-é* birtokjeles névmásnak tekintik, mint amilyen a *valakié, mindenkié, azé*; csupán azzal a különbséggel, hogy az *enyém, tied* stb. rendhagyó módon jöttek létre. Rendhagyó alakok azonban másutt is előfordulnak a névmások körében, például: *bennünket* (a *minket* helyett) vagy *bennem* az én + *ben* helyett stb. – Egyértelműbbé vált, tisztult a korábbi elképzelésekhez képest a *viszonzók osztálya*. A viszonzóknak két fő típusát különböztetjük meg: a toldalékértékű viszonzókat és a nem toldalékértékű viszonzókat. Leegyszerűsítve: a toldalékértékű viszonzó képző-, jel- és ragértékűek, a nem toldalékformfőnév-értékűek természetesen nem. A viszonzók osztályába új szófajok kerültek be, például a segédigenevek, a névutómelléknév, a határozóvá tevő *mint*, a partikula stb.

Ezek nagy részét nem tanítják az alsó és középfokú iskolákban, hiszen például a határozóvá tevő *mint* egy ritka határozótípus (az essivusi állapotjelző: *mint segédmunkás dolgozik a vállalatnál*) kifejezője, a segédigenév pedig csak az összetett mondatrészekben fordul elő kopulaként (*beteg lévén nem ment iskolába*), melyek ugyancsak nem részei a tananyagoknak. Másképp áll a helyzet a partikulával, mely a kommunikációban az árnyalt kifejezésnek igen fontos eszköze, oktatására tehát szükség van. A *partikulák* csekély jelentéstartalommal rendelkeznek, egyeseknek csak a szituációból adódik a jelentése, pragmatikai-kommunikatív jelentésük általában egy szóra vonatkozik, mondatrész szerepét nem tölthetik be, elhagyhatók a mondatból anélkül, hogy a mondatban szerkezeti hiány keletkezne, semmiféle kérdésre nem válaszolnak, hordozhatnak azonban emocionális tartalmat. Például: *Csupán a városban voltam; De ügyetlen vagy!*; stb. – Újítás a szófaji rendszerben, hogy a módosítószó a viszonzók közül a mondatszók közé került, amiatt, hogy önálló tagolatlan mondatként is állhat, s ha mondatban fordul elő, akkor is mondatértékű, például: *Eljössz? Valószínűleg.* Vagy: *Valószínűleg elmegyek hozzátok* (= *Valószínű, hogy elmegyek hozzátok*). A mondatszók köre jelentősen kibővült, így a harmadik nagy szófajcsoportba már nem csupán az indulatszó tartozik.

A szóalkotás módjai című fejezet újdonsága, hogy az *ikerítést* (az ilyen szóalakulatokat, mint *írul-pírul, szedett-vedett, ákombákom*) a nemzetközi szakirodalomhoz hasonlóan nem sorolja a szóösszetételek közé, hanem a *ritkább szóalkotásmódok* között tartja

számon. A *szóalkotás módjai* című fejezet egyébként is figyelmet érdemel sok érdekes példájával (*fagy*, *ruci*, *gombócda*, *faxol*, *fogyózik*, *hifi*, *mini*, *áfa*, *pufajka*, *durrdefekt*, *hök*, *csalagút* stb.).

Grammatikánkban új a *szintagma fogalmának* a meghatározása is: a szintagma két önálló fogalomjelölő lexéma és/vagy mondatrész grammatikai kapcsolata, például: *ebédet főz, Péter és Pál, jó az ebéd, szeretnék egészséges lenni*. A szintagma kifejezi a két lexéma közötti viszonyt is, vagyis a szerkezetformának saját viszonyjelentése van. A viszonyjelentést nyelvi eszközök fejezik ki (*fát vág, kazettát és lemezt*). Grammatikánk a korábbi grammatikáktól eltérően csak kétféle szintagma-típust különböztet meg: alá- és mellérendelőt. Az *alany-állítmányi viszonyt* Deme Lászlóhoz hasonlóan több szempont alapján is alárendelő viszonyt tartjuk.

Újfajta a *mondatok szerkezet szerinti osztályozása* is. A tagolt mondatot nem tő- és bővített mondatra osztjuk, hanem *minimális és bővített mondatra*. Minimális szerkezetűnek tartjuk a mondatot akkor, ha az állítmányon kívül csak a hozzá kapcsolódó kötelező vonzatokat tartalmazza (például: *Villámlik; A fiú sétál; A nagymama ebédet készít*). Bővített a mondat, ha ennél több mondatrészt (például: *Tegnap erősen villámlott; A fiú elgondolkozva sétál; A nagymama vasárnap jó ebédet készít*), hiányos pedig, ha ennél kevesebbet (például: *Sétál; A nagymama készít*) tartalmaz.

A korábbi grammatikák hat kategóriába sorolták a *határozókat*. A *besorolás szempontjai* azonban különfélék voltak. Az első négy határozótípus (helyféle, időféle, állapotféle és módféle határozók) a jelentés alapján különült el egymástól. Az ötödik csoport, az állandó határozók csoportja a vonzatokat tartalmazta, de bizonytalanul körvonalazva azokat; a konkrét fogalmi jelentésű vonzatok ugyanis (például: *válik valamivé, leheveredik valahová*) besorolódtak az állapot-, hely- stb. határozók közé. A határozók hatodik csoportjába pedig a régi rendszerben az egyéb, sehová sem tartozó határozók kerültek (tehát a részes- és a hasonlító határozó). A rendszer tehát nem volt egységes szempontú, áttekinthető és világos. Mi a fő osztályozási szempontnak azt tettük meg, hogy *vonzat* vagy *szabad határozó*-e a bővítő.

Újdonsága a könyvnek, hogy a korábbi felfogástól eltérően a mondategészen belül nem csupán grammatikai kapcsolatokat ismer el, hanem úgynevezett *szervetlen részeket* is. Ezek a mondat többi részével csupán kommunikatív, szemantikai kapcsolatban vannak. Ilyenek lehetnek a közbevetések, a hátravetések, az előrevetések (azaz a bevezető szavak és kifejezések), például: *Ilyenkor – megjegyzem – minden ok nélkül mindig méregbe jöttem; Az idő holnapra el fog romlani, úgy hiszem; És tessék: eltelt néhány nap, és nem kaptam meg a levelet*. Szervetlen részekként tartjuk számon a megszólitásokat és az indulatszókat is.

A hozzáértők talán észrevesznek bizonyos aránytalanságokat a könyvben: egyes részkérdéseket, témaköröket bővebben tárgyalunk, mint ahogy azt a nyelvtanok gyakorlott olvasói megszokták. Ennek azonban az a kézenfekvő s minden bizonynyal elfogadható magyarázata, hogy igyekeztünk a rendszerezés új elemeit, szabályait részletesebben bemutatni, más, már ismert jelenségekkel egybevetni, mi-benlétüket minél jobban megértetni. Meggyőződésünk, hogy erre szükség is van, hiszen az iskolai nyelvtanok és a tanári kézikönyvek többsége nem tartalmazza az új terminusok, rendszerezések magyarázatát.

Könyvünkben arra törekedtünk, hogy minden megállapítást, szabályt bőséges *példatár*ral szemléltessünk. Mivel az összefoglaló nyelvtanok nélkülözhetetlen eszközei a *táblázatok*, ezért ahol szükséges volt, a tudnivalókat táblázatosan is összefoglaltuk. A grammatikában több helyen vannak *apró betűs* részek. Ezek legtöbbször kiegészítő magyarázatokat adnak egy-egy jelenség leírásához, ritkábban a szakirodalom ellentétes megállapításait, a véleménykülönbségeket ismertetik vagy ütköztetik. Az elemzésben legtöbb gondot okozó szerkezetek feldolgozásához (az alany-állítmány szerkezetek és az összetett mondatok elemzése, az egyszerű és a többszörösen összetett mondat ábrázolása) *elemzési mintákat*, példatárát, illetőleg az elemzés lépéseit bemutató műveletsort adtunk.

A *Kis magyar grammatika* nem tankönyv. Olyan ismeretterjesztő munka, mely a magyar nyelv felépítése, szabályai iránt érdeklődő olvasók hasznos kézikönyve, de értékes szakkönyve lehet a magyar nyelvet oktató, tanító tanároknak, valamint kiegészítő segédkönyve a nyelvet és a nyelvtant szerető diákoknak is.

Felhasznált irodalom

Keszler Borbála (szerk.) 2000, 2001, 2002, 2004, 2006; 2017. *Magyar grammatika*.

Nemzeti Tankönyvkiadó; Műszaki Kiadó. Budapest.

Keszler Borbála – Lengyel Klára 2002; 2019. *Kis magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó; Akadémiai Kiadó. Budapest.

Abstract

A concise Hungarian grammar [Kis magyar grammatika]

The new edition of *Kis magyar grammatika* (Akadémiai Kiadó, Budapest, 2019) is not simply a textbook but rather a book written for the general public, a useful handbook for readers interested in the structure and regularities of Hungarian; however, it may also be a valuable piece of specialized literature for teachers of Hungarian as well as a supplementary study material for students with an inclination for this language and its grammatical system. A German version of the book has also been published (*Ungarische Grammatik*, Helmut Buske Verlag, Hamburg, 2008), which is not a simple translation but rather a grammar of Hungarian written for speakers of German with explanations for readers who are more familiar with the German grammatical terminology. In this presentation of *Kis magyar grammatika*, the authors provide an introductory discussion of the book's perspective, system, and chapter layout. The morphological, morphosyntactic and syntactic novelties offered by the book are illustrated by copious linguistic examples. Methods of presenting linguistic material, possibilities of the methodology of learning and teaching grammar are also discussed in detail.

ZHRNUTIE

Táto zbierka štúdií obsahuje redigované príspevky z IX. konferencie na výskum učebníc výskumnej skupiny Variológia pri Katedre maďarského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne. Zborník bol publikovaný s cieľom obohatiť odbornú literatúru s analytickou povahou a s cieľom bezprostredne ovplyvňovať vyučovanie v maďarskom jazyku na Slovensku a v jeho rámci vyučovanie materinského jazyka, ďalej kvalitatívny rast učebníc iných odborných predmetov ako materinský jazyk v školách s vyučovacím jazykom maďarským v školskom systéme Slovenskej republiky.

Počet účastníkov už tradičného medzinárodného sympózia sa tentokrát rozšírilo, popri domácich odborníkov a odborníkov zo Sedmohradska aj o výskumníkov z Podkarpatska. Predmetný zborník spracúvava novšie tematické okruhy výskumu učebníc. Témy príspevkov sa viažu k témam ako preložené učebnice, dvojjazyčnosť, školský jazykový obraz sveta, avšak objavujú sa aj iné v súčasnosti obzvlášť dôležité témy podľa vedeckého záujmu výskumníkov.

Úvodná štúdia sa zaoberá históriou výskumu učebníc a poskytuje retrospektívny prehľad o histórii výskumnej skupiny Variológia. V súvislosti s činnosťou výskumnej skupiny Variológia sú predstavené zbierky štúdií zo sympózií. Na začiatku boli príspevky zamerané v prvom rade na najdôležitejšie úlohy vyučovania maďarského jazyka v súvislosti s analýzou učebníc maďarského materinského jazyka z Maďarska, Slovenska a Sedmohradska, objavenie bilingvizmu v učebniciach a učebných pomôckach.

Osobitnú pozornosť zasluhujú štúdie, ktoré sa zaoberajú učebnicami rôznych odborných predmetov prekladaných v prvom rade zo slovenského a rumunského jazyka na maďarský jazyk. Už aj samotný preklad ako všeobecný proces nastoľuje veľa otázok, avšak prekladanie odborných textov, používanie terminológie, syntax odborných textov atď. zapríčiňujú problémy na viacerých bodoch v interpretácii textu učebníc, a to všetko môže mať za následok problémy v používaní učebníc.

V predmetnom zborníku sa zaoberá viac štúdií odbornými otázkami prekladania učebníc z toretickej stránky, resp. konkrétnou analýzou učebníc. Medzi štúdiami sa nachádzajú aj také, ktoré oboznamujú čitateľa s využiteľnosťou problémového zorného uhla vo vyučovaní materinského jazyka, alebo analyzujú práce študentov univerzity z hľadiska metadiskurzivity, okrem toho sa skúmajú sémantické a syntaktické otázky vo vyučovaní.

Túto zbierku štúdií odporúčame s otvoreným srdcom do pozornosti učiteľov fungujúcich na rôznych stupňoch vzdelávacieho systému, výskumníkov a študentov univerzít.

Komárno, 12. septembra 2020

Redaktori zborníka



TÁRGYMUTATÓ

- államnyelv 18, 28, 33, 39, 52, 67, 81, 134,
171, 173, 226, 231
államnyelvi 84, 226
anyanyelvi nevelés 5, 6, 8, 15, 16, 18, 40, 55,
61, 72, 129, 130, 132, 135, 150, 151, 153,
154, 162, 167, 168, 170, 171, 173, 174, 177,
178, 180, 181, 182, 183, 187, 188, 189, 192,
203, 215, 218, 219, 225, 226, 255, 260, 262
anyanyelvoktatás 7, 13, 16, 17, 20, 21, 41,
55, 60, 97, 152, 156, 158, 161, 162, 174, 180,
190, 215, 226, 230
diskurzusjelölő 16, 185, 191, 234, 235, 236,
237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246,
248, 249, 251, 252, 253, 254, 255
funkcionális nyelvészet 217, 218, 219, 230
funkcionális nyelvszemlélet 229, 271
grammatika 6, 72, 124, 146, 153, 155, 156,
204, 205, 253, 254, 263, 264, 265, 266, 267,
268
grammatikai 109, 119, 131, 134, 136, 137,
150, 151, 155, 171, 182, 201, 208, 214, 222,
241, 258, 266
HTM 6, 257, 258, 259, 260, 261
idegen nyelv 15, 16, 18, 19, 21, 50, 68, 69,
70, 71, 99, 101, 104, 106, 130, 131, 134, 136,
141, 164, 172, 173, 187, 217, 225, 226, 227,
228, 255
idegen nyelvi 69, 135, 218
idegen nyelvű 50, 53
írás készség 193, 194, 195, 198, 199
iskolai nyelvi tájkép 5, 7, 75, 76, 77, 78, 93,
95
jelentés 31, 35, 51, 64, 101, 105, 117, 118,
122, 131, 141, 157, 159, 184, 186, 217, 218,
219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228,
229, 230, 235, 237, 239, 255, 265, 266
kétnyelvűség 5, 7, 14, 16, 26, 33, 36, 40, 55,
56, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 71, 72, 102,
107, 114, 115, 119, 123, 124, 125, 129, 133,
134, 162, 170, 171, 173, 204
kisebbségi nyelvhasználat 16, 68, 133
kisebbségi nyelvi 24, 64
kisebbségi nyelvű 52, 53, 64, 65
közoktatási törvény 45, 46, 52, 53, 80
memória 6, 107, 257, 261
metadiskurzus 194, 195
metapragmatika 195
metapragmatikai 109, 125, 194, 199, 200,
249
mondat 7, 35, 36, 37, 38, 39, 51, 52, 53, 54,
63, 68, 70, 118, 131, 155, 172, 185, 197, 204,
205, 206, 207, 208, 215, 220, 221, 234, 235,
237, 241, 243, 247, 250, 251, 258, 263, 265,
266, 267
mondatelemzés 213, 250
mondatelemzési 204, 214



- mondattan 6, 187, 203, 204, 206, 214, 215, 249
- mondattani 8, 187, 203, 206, 213, 214, 241, 245
- multimodális tanulás 115
- nyelvi ideológia 77, 97, 132
- nyelvi napló 178, 182, 183, 187, 190
- nyelvi problémák 72, 78, 95, 97, 199, 178, 179, 181, 182, 183, 187, 188, 190
- nyelvi tájkép 5, 7, 19, 65, 75, 76, 77, 78, 80, 93, 95, 96, 97
- nyelvjárás 18, 24, 67, 72, 133, 150, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 168, 174
- nyelvjárási 18, 25, 67, 133, 134, 146, 150, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 167, 171
- nyelvjárásiasság 60, 62
- nyelvmenedzselés 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 188, 189
- nyelvművelés 168, 178, 180, 191, 215, 237
- nyelvpedagógia 218, 230
- nyelvpedagógiai 6, 134, 136, 163, 217, 218, 226, 230
- nyelvtervezés 71, 178, 191
- nyelvtervezési 56, 150, 173
- nyelvváltozat 16, 50, 60, 77, 78, 79, 113, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 155, 156, 157, 158, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 179, 182
- oktatáspolitikai 123
- oktatáspolitikai 17, 24, 101, 152, 161, 167, 173, 215
- pragmatika 136, 196, 197, 198, 237
- pragmatikai 39, 41, 49, 129, 136, 141, 155, 196, 201, 234, 265
- revitalizáció 5, 99, 101, 103
- siket gyermek 106, 107, 108, 109, 110, 11, 112, 114, 115, 116, 121, 123, 124, 125
- szemantika 18, 36, 217, 218, 220, 222, 223, 231
- szemantikai 6, 8, 41, 49, 217, 218, 219, 225, 226, 228, 230, 266
- szinonímia 217, 219, 222, 223, 224, 227, 228, 229
- szintaktikai szint 34, 35, 36, 49, 51, 54, 141
- szótárfejlesztés 117
- szövegtípus 6, 17, 37, 38, 193, 233, 234, 235, 237, 239, 240, 241, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 252, 253, 255
- tananyag 11, 12, 15, 16, 19, 24, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 47, 51, 63, 67, 68, 106, 168, 170, 178, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 197, 198, 203, 204, 206, 213, 219, 224, 230, 233, 237, 245, 263, 265
- tananyagszervezés 133, 134, 178, 181, 187, 188
- tananyagtartalom 150, 151, 152, 153, 155, 168, 169, 173
- tankönyvcsalád 17, 23, 33, 47, 50, 130, 173, 239
- tankönyvértékelés 21, 28, 29, 38, 39, 41
- tankönyvfordítás 5, 8, 23, 24, 28, 33, 42, 46, 48, 49, 54, 56, 78, 79, 98
- tanterv 14, 17, 23, 34, 100, 101, 123, 129, 130, 133, 134, 146, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 162, 164, 167, 168, 169, 170, 174, 206
- többségi nyelv 35, 47, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 63, 69, 70, 71
- tudományos írás 194, 199, 201
- tudományos íráskészség 191, 193, 194, 195, 198, 199
- tudományos szöveg 193, 194, 195, 200
- tulajdonnév-használat 78, 79, 8

NÉVMUTATÓ

- Adamikné Jászó Anna 71, 208, 209, 211, 212, 213, 214
Antalné Szabó Ágnes 177, 188
Árki, Zuzana 26
Armstrong, Elizabeth G. 189
Arum, Richard 199
Bagga-Gupta, Sangeeta 113, 116, 124
Baker, Sharon 121, 124
Baloghné Biró Mária 231
Bánréti Zoltán 258, 262
Baranyai Katalin 231
Bárány Erzsébet 61, 164, 231
Bárdos Jenő 69, 70, 71, 218, 230
Bari Diána Éva 180, 189
Bartalis Boróka 129, 130, 146
Bartha Csilla 54, 76, 77, 95, 96, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 122, 123, 124, 125, 161
Bartha Krisztina 101
Báthory Kinga 240, 253
Benkő Loránd 24, 26
Benő Attila 64, 72, 95
Beregszászi Anikó 45, 60, 62, 71, 72, 149, 150, 151, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 174
Bettger, Jeffrey G. 114, 125, 127
Blake, Robert L. 181, 192
Bokor Julianna 107, 110, 124, 125
Bolla Kálmán 257, 258, 262
Boscolo, Pietro 194, 200
Bound, David 189
Bourhis, Richard 76, 97
Bowen, Sandra 126
Bozsik Gabriella 192, 206, 214
Braun Éva 150, 154, 157, 162, 163, 167, 169, 173, 174
Brown, Diane-Kara 77, 95
Budai László 70, 71
Bús Enikő 184, 189
Camp, Cindy 115, 125
Carter, Kathy 126
Černek, Pavol 26
Charouzd, Miloslav 42
Choi, Heaeun 115, 127
Činčura, František 57
Cochran, Casey 127
Constantinovits Milán 245, 253
Csapó Benő 29, 40, 233, 253
N. Császi Ildikó 67, 72
Csépe Valéria 114, 127
Csernicskó István 42, 63, 65, 69, 71, 76, 95, 150, 152, 158, 161, 162, 163, 164, 167, 174
Csicsay Károly 67, 68, 70, 74, 206, 215
Csíkvári Gábor 214

- Csík Zoltán 32, 40
Csona Gyula 181,189
Csontos Nóra 196, 199
Dagenais, Diane 77, 96
Dančo Jakab Veronika 59, 60
Dárdai Ágnes 9, 10, 20, 29, 40, 80, 96
Deli Eszter 194, 199
Deme László 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 266
de Meulder, Maartje 126
Dévényi Anna 40
Dobóné Berencsi Margit 192, 214
Domonkosi Ágnes 20, 177, 180, 189, 191, 196, 199, 215
Dúbravcová, Zuzana 57
Dudics Lakatos Katalin 149, 155, 156, 163, 169, 174
Eitler Tamás 196, 199
Emmorey, Karen 125
Eőry Vilma 20, 64, 96
Fairclough, Norman 196, 199
Fedinec Csilla 152, 163
Feletti, Grahame 181, 189
Fóris-Ferenczi Rita 54
Forró Orsolya 231
Furkó Bálint 235, 253
Gaál Gabriella 20
Gazdag Vilmos 158, 162, 164, 165
Gerstner Károly 186, 191
Giay Béla 101, 104
Gorter, Durk 76, 77, 95, 96
Gósy Mária 70, 72, 257, 258, 260, 261, 262
Gressnerová, Soňa 57
Grétsy László 185, 189
Hájek, Václav 42
Hámori Ágnes 109, 124, 125
Hangay Zoltán 209, 214
Hattyár Helga 107, 110, 124, 125
Hautalová, Ida 26
Hegedűs Attila 231
Hegedűs Rita 205, 214, 231
Hlaváček, Mirosav 42
Hnatik-Riskó Márta 162, 174
Hoboth Katalin 33, 34, 36, 40, 192
Holecz Margit 77, 96, 109, 111, 121, 122, 123, 124, 125
Horony Ákos 94, 96
Horváth Katalin 124, 164, 255
Horváth Péter Iván 189, 215
Hudák, Ján 57
Humphries, Tom 109, 115, 125, 126
Husztii Ilona 161, 164
Hyland, Ken 195, 199
Imrényi András 205, 214
Istók Béla 215, 249, 253
Jánk István 133, 134, 146, 177, 189
Jaworski, Adam 76, 96
Jernudd, Björn H. 177, 178, 179, 190
Jewitt, Carey 113, 126
Juhász Tihamér 64, 72
Kádár Edit 129, 130, 146
Kalcsó Gyula 185, 190
Karlovitz János 10, 11, 20
Karthaiser, Geo 127
Kassai Ilona 257, 262
Katona József Álmos 28, 40
Keller, Helen 259, 262
Kerber Zoltán 29, 40
Kertes Patrícia 195, 199
Keserű József 208, 214
Keszler Borbála 72, 204, 205, 206, 214, 263, 267
Kimura, Goro Christoph 179, 190
Kirkpatrick, Lori C. 194, 199

- Kiss Jenő 156, 157, 158, 164
Klein, Perry D. 194, 200
Kojanitz László 10, 11, 21, 29, 36, 40, 80, 96
Kontra Miklós 59, 62
Kótyuk István 150, 156, 158, 162, 164, 167, 174
Kovács-Burkus Erzsébet 154, 157, 163, 169, 173, 174
Kozmács István 41, 77, 97, 150, 162, 165
Köllő Zsófia 146
Körtvélyesi Zsolt 194, 200
Kövesdi Miklós Gábor 252, 253
Krajčovič, Juraj 57
Krošlaková, Janka 57
Kruse, Otto 194, 200
Kugler Nóra 177, 190, 205, 214, 224, 229, 230, 231, 234, 254, 255
Kuna Ágnes 251, 254
Kurtán Zsuzsa 27, 31, 41, 46, 49, 51, 54, 194, 200
Kushalnagar, Poorna 125, 126
Kusters, Annelies 112, 115, 126
F. Kusztor Adél 80, 98
Laczkó Krisztina 188, 195, 200
Laczkó Mária 206, 215
Ladányi Mária 124, 205, 214, 255
Laihonen, Petteri 76, 77, 95, 97
Lamarre, Patricia 77, 96
Landry, Rodrigue 76, 97
Langdon, Clifton 127
Lanstyák István 41, 42, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 72, 77, 78, 79, 95, 97, 178, 179, 182, 187, 190, 191, 215
Le Master, Barbara 122, 127
Lengyel Klára 124, 189, 206, 214, 253, 254, 263, 267
Likavský, Peter 80, 98
Lizanec Péter 159, 164
Lizanyec, Petro 158, 164
Lőrincz Gábor 21, 75, 164, 215, 219, 230, 255
Lőrincz Julianna 9, 13, 20, 21, 32, 41, 42, 54, 55, 72, 97, 164, 192, 215, 230, 255
Luckner, John 116, 126
LudányiZsófia 177, 180, 189, 196, 199
Lukačka, Ján 49, 53, 57
Mackey, Alison 180, 190
Magnuczné Godó Ágnes 195, 200
Magyari Sára 99, 100, 101, 104
Makádi Mariann 80, 98
Margalová, Elena 26
Márhoffer Nikolett 40
Markó Alexandra 205, 214
Márku Anita 156, 158, 163, 174
Maródi Ágnes 80, 97
Marschark, Marc 114, 126, 127
Mathur, Gaurav 125, 126
McCandless, David 237, 254
McCullough, Stephen H. 125
Meier, R. P. 111, 126
Mellon, Nancy K. 126
Meštan, Radomír 42
Mikk, Jaan 29, 41
Miklós Gabriella 252, 254,
Minya Károly 233, 234, 254
Misad Katalin 13, 32, 33, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 69, 72, 73, 74, 79, 97
Molnár Edit Katalin 193, 200,
Molnár Gyöngyvér 185, 190
Molnár-Kovács Zsófia 40
Molnár Pál 200
Moore, Daniéle 77, 96
Moriarty, Erin 126

- Móricz Éva 241, 254
 Morvai Tünde 241, 254
 Murray, Joseph 126
 Nádasdy Ádám 185, 190, 229, 231, 240
 Nádor Orsolya 54, 101, 104, 150, 161
 Nagy Anna 235, 236, 254
 Cs. Nagy Lajos 67, 72, 214
 Nagy Sándor 62, 73,
 Napoli, Donna Jo 91, 109, 125, 126
 Nekvapil, Jiří 177, 178, 179, 180, 187, 190, 191
 Neustupný, Jiří Václav 177, 178, 179, 190, 191
 Newport, E. L. 111, 126
 Niparko, John K. 126
 Novacký, Martin 57
 Oravec Csaba 184, 186, 191
 Orbán Gyula 167
 Orbán Zsuzsa 146
 Orosz Ildikó 161, 163
 Orosz Örs 96
 Padden, Carol 122, 125, 126, 127
 Painter, Genevieve 260, 262
 Palkovičová, Marta 57
 Parasnis, Ila 114, 127
 Pataki Enikő 146
 Péntek János 23, 24, 26, 45, 54, 150, 161
 Perlusz Andrea 127
 Pesti János 257
 Pethő József 217, 231
 Petitto, Laura Ann 123, 127
 Piknová, Zuzana 26
 Pingel, Falk 29, 41
 Pintér Henriett 194, 200,
 Pléh Csaba 36, 42, 257, 262
 Pobozsnyi Ilona 231
 Pokk Péter 80, 98
 Pubal, Zdeněk 42
 Rác Szilárd 113, 114, 127
 Rambousek, František 42
 Rási Szilvia 193, 194, 200
 Rathmann, Christian 125, 126
 Rebrus Péter 186, 192
 Rétvári Márton 194, 199
 Roksa, Josipa 193, 196, 199
 Romanek Péter Zalán 108, 109, 111, 122, 124
 Ružek, Ivan 80, 98
 Sabatier, Cécile 77, 96
 Samar, Vincent J. 114, 127
 Sanders, José 195, 200
 Sándor Klára 171, 174, 190
 Sass Bálint 184, 186, 191
 Sathe, Kamala 127
 Schirm Anita 185, 191, 233, 234, 242, 244, 246, 252, 254, 255
 Seman, Milan 57
 Séra László 252, 255
 Sherman, Tamah 179, 191
 Simon Szabolcs 13, 20, 21, 32, 41, 42, 54, 55, 60, 63, 64, 65, 66, 73, 74, 97, 150, 164, 192, 203, 204, 206, 215, 255
 Slezák Ilona 80, 97
 Spooen, Wilbert 200
 Spotti, Maximiliano M. 200
 Stark, Bill 125
 Sternberg, Karin 194, 200
 Sternberg, Robert J. 194, 200
 Stone, Adam 127
 Štulrajter, Vojtech 57
 Swanwick, Ruth R. 126
 Swisher, M. Virginia 114, 127
 Szabó Helga Mária 107, 110, 124

- Szabómihály Gizella 32, 33, 36, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 63, 64, 65, 69, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 98, 165, 178, 191
- Szabó Tamás Péter 76, 77, 95, 98
- Szabó Veronika 252, 255
- Szalay Zoltán 94, 96
- Szarka László 93, 69, 73
- Szende Aladár 260, 262,
- Szende Tamás 186, 191
- Szépe György 73
- Szépe Judit 186, 191
- Szerdi Ilona 234, 245, 249, 255
- Szerecz György 231
- Szilassy Eszter 193, 196, 200
- Szőcs Hedviga 146
- Szöllőssy László 80, 98
- Takács Edit 13
- Takács Viola 233, 255
- Tamás Adél 146
- Tapio, Elina E. 126
- Tátrai Szilárd 195, 200, 214
- Téglássy Tamás 241, 254
- Tódor Erika-Mária 76, 77, 97, 98, 135, 146
- Tolcsvai Nagy Gábor 177, 180, 190, 192, 205, 214, 218, 219, 220, 222, 224, 226, 230, 231
- H. Tomesz Tímea 177, 192
- Tompa József 204, 205, 215
- Tóth Etelka 13, 105,
- Tóth László 231
- Tóth Mihály 163
- Tóth Péter 165, 210
- Törkenczy Miklós 186, 192
- Trévaiová, Iveta 26
- Uherková, Mária 26
- Ušáková, Katarína 57
- Uzonyi Kiss Judit 67, 68, 69, 70, 74, 206, 215
- Vajda Barnabás 32, 42, 49, 53, 56,
- Vančo Ildikó 41, 60, 69, 73, 150, 162, 165,
- Váradi Tamás 150, 162,163, 184, 186, 191, 199, 254
- Varga Vera 114, 127,
- Varjasi Szabolcs 77, 96
- Vernon, David T. 192
- Veszelszki Ágnes 194, 201, 237, 254, 255
- Vörös Ottó 13, 23, 206, 208, 215
- Vukov Raffai Éva 150, 165
- Yoon, Joong-O 127
- Záhorovská, Erika 57
- Zékány Krisztina 154, 157, 163, 169, 173, 174
- Zimányi Árpád 21, 72, 189, 192, 214, 215
- Zvončeková, Veronika 26
- Žabka, Jan 26



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.selyeuni.sk

Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség

Recenzenti / Szakmai lektorok:

Dr. Zimányi Árpád, CSc.

PaedDr. Török Tamás, PhD.

Redaktori / Szerkesztők:

Mgr. Istók Béla, PhD.

Mgr. Lőrincz Gábor, PhD.

Dr. habil. Lőrincz Julianna, PhD.

Simon Szabolcs, PhD.

Tlačová príprava / Nyomdai előkészítés:

Edina Liszka, Komárno

Tlačiareň / Nyomda:

Grafis Media s.r.o., Dunajská Streda

Počet výtlačkov / Példányszám: 100

Vydavateľ / Kiadó:

Univerzita J. Selyeho, Selye János Egyetem

Rok vydania / Kiadás éve: 2020

Prvé vydanie / Első kiadás

ISBN 978-80-8122-361-7