

A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv
oktatási kérdései és oktatási segédletei





Selye János Egyetem
Tanárképző Kar

A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei

A Variológiai Kutatócsoport 8. nemzetközi
tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai

Szerkesztette:

Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs

Komárom
2018



FOND NA PODPORU KULTÚRY NÁRODNOSTNÝCH MENŠÍN

A kiadvány a Kisebbségi Kulturális Alap támogatásával valósult meg
A projekt címe: A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása és iskolai dokumentumai Szlovákiában
a projekt száma: 18-170-00739

Publikácia je realizovaná s finančnou podporou Fondu na podporu kultúry národnostných menšín
Názov projektu: Vyučovanie maďarského jazyka a literatúry na Slovensku a školské dokumenty vyučovacieho predmetu maďarský jazyk a literatúra
č. projektu: 18-170-00739

© Baka L. Patrik, Ludmila Benčátová, Beatrix Bujáková, Danczi Annamária, Domonkosi Ágnes, Grund Ágnes, Illésné Kovács Mária, Istók Béla, Kecskés Judit, Lőrincz Gábor, Lőrincz Julianna, Magyar Sára, Misad Katalin, Némety Alexandra, Pesti János, Schirm Anita, Simon Szabolcs, Szerdi Ilona, Tóth Etelka, Tóth Péter, Verbók Boglárka, Vida Barbara, Vörös Ottó, 2018

Szerkesztők:

Lőrincz Gábor

Lőrincz Julianna

Simon Szabolcs

Szakmai lektorok:

Adamikné Jászó Anna

Czetter Ibolya

Zimányi Árpád

ISBN 978-80-8122-278-8

Tartalomjegyzék

Előszó	7
Vörös Ottó: A másod/harmadnyelv tanulásának gyökerei az anyanyelvi oktatásban	9
Domonkosi Ágnes: A nyelvi udvariasság és kapcsolattartás helye és lehetőségei az anyanyelvi nevelésben	14
Tóth Etelka: Úton a 21. század iskolájához	29
Simon Szabolcs: Az anyanyelv, az államnyelv és az idegen nyelvek tanulása kétnyelvű környezetben	47
Danczi Annamária: Nyelvjárási és nyelvhasználati attitűdvizsgálat határon túli pedagógusok körében	68
Schirm Anita: (Nem) mindennapi metaforák nyomában	82
Pesti János: A szövegértelmezés gondjai az általános iskolában.....	101
Grund Ágnes: A tanári értékelő megnyilatkozások vizsgálata osztálytermi kontextusban	111
Illésné Kovács Mária – Kecskés Judit: Együtthaladó – Magyar mint idegen nyelv digitális oktatási segédletek.....	126
Misad Katalin: A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani kérdései a pozsonyi Comenius Egyetemen	142
Verbók Boglárka: Országos szintű pedagógiai mérések a szlovákiai magyar általános és középiskolák magyar nyelv és irodalom tantárgyában	158
Magyari Sára: A romániai fakultatív magyaroktatás	176
Lőrincz Julianna: A kontrasztív nyelvészet és a kontrasztív stilsztika elméleti és oktatási kérdései	185
Lőrincz Gábor: Szemantikaoktatás a mentális lexikon működésének tükrében	199
Istók Béla: A ritkább szóalkotási módok témaköre az újgenerációs tankönyvekben és munkafüzetekben	221
Szerdi Ilona: Szófajtani gyakorlatok netnyelvi példákkal	238
Némety Alexandra: A funkcionális stilsztikai alapú elemzések segédanyagként történő alkalmazása az oktatásban	249
Baka L. Patrik: A barkácmester összefércelt mesevilága. Lakatos István Dobozváros című regényéről (doboztankönyv-fejezet)	265

Vida Barbara: Borzongó tanóra. Veres Attila novellái és a magyar weirdirodalom (doboztankönyv-fejezet).....	282
Tóth Péter: Az első magyar nyelvű rajzkönyvek a tankönyvkutatás központjában.....	297
Ludmila Benčatová – Beatrix Bujáková: Betekintés a magyar tanítási nyelvű alapiskolák felső tagozatán használt szlovák nyelvi tankönyvekbe.....	317
Summary.....	324
Zhrnutie.....	326
Tárgymutató.....	328
Névmutató.....	331

ELŐSZÓ

A Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő Variológiai Kutatócsoport 8. nemzetközi szimpóziumának tanulmánykötetét tartja kezében az olvasó. A szimpóziumon 20 előadás hangzott el, amelyeknek a szerzői a Variológiai Kutatócsoportot alkotó komáromi magyar tanszék nyelvész oktatóin, doktoranduszain kívül az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszékéről, a Károlyi Gáspár Egyetem TFK Pedagógiai Intézetéből, az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékéről, a nagyváradai Partiumi Keresztény Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékéről, a Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékéről, a Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékéről, az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Karáról, a pozsonyi Comenius Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékéről, az Eperjesi Egyetem Magyar Nyelv és Kultúra Intézetéből, a magyarországi Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetből érkeztek.

A 8. szimpózium témája *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei*. A tanulmányok egy része a magyar mint anyanyelv oktatási kérdéseivel foglalkozik az oktatási folyamat különböző szempontjait figyelembe véve. Csak néhányat kiemelve a gazdag anyagból: a magyartanár kommunikációs kompetenciái, a tanári értékelő megnyilatkozások az osztálytermi kontextusban, országos pedagógiai mérések a szlovákiai magyar nyelv és irodalom tantárgyból. Több előadás foglalkozik az anyanyelv és az államnyelvek kapcsolatával, a magyar mint idegen nyelv oktatás-módszertani kérdéseivel, tankönyveivel felvidéki, magyarországi és erdélyi környezetben.

A modern oktatási követelményekhez igazodva előadások hangzottak el a 21. század iskolájáról, a digitális tananyagokról, az OFI által kiadott tankönyvekhez kapcsolódó okosportálról, a netnyelvi példák felhasználásáról az iskolai tanórákon. A tankönyvek szakmaiságáról, a felvidéki és a magyarországi újgenerációs anyanyelvtankönyvek egyes szakmai kérdéseiről is olvashatunk dolgozatokat a tanulmánykötetben. Pl. a nyelvi udvariasság és kapcsolattartás helyéről az anyanyelvi nevelésben, a szemantikatanításról, a ritkább szóalkotási módok feldolgozásáról. Betekintést nyerhetünk a populáris irodalom oktatási kérdéseibe (doboztankönyv-fejezetek), valamint irodalmi szövegek funkcioná-

lis stilisztikai vizsgálatába is. A kötetet gazdag illusztrációk teszik még érdekesebbé.

Jó szívvel ajánljuk a tanulmánykötetet minden kutató, gyakorlópedagógus, egyetemi hallgató és a téma iránt érdeklődő figyelmébe.

Komárom, 2018. december 4.

Lőrincz Julianna

A MÁSOD/HARMADNYELV TANULÁSÁNAK GYÖKEREI AZ ANYANYELVI OKTATÁSBAN

A többnyelvűséghez való hozzájutásnak két lehetősége van. Az egyik a természetes út, amikor az egyén nyelvi szocializációja kezdetektől vagy nagyon korai életkorban többnyelvű környezetben valósul meg. Ennek kutatása és tudatosítása a pszicholingvisztika feladata. A másik lehetőség, amikor az egynyelvű környezetben szocializálódott egyén főként az iskolai oktatásban vagy annak módszertanát használó magánoktatásban igyekszik elsajátítani egy számára idegen nyelvet. Mivel mai fórumunk az utóbbiról szól többnyire, további gondolataimban ennek elméleti összefüggéseiből érintek néhány kérdést.

1. Bár a két- és többnyelvűség kutatói közül többen vitatják, nekem meggyőződésem, hogy kognitív és pszicholingvisztikai szempontból az ember természetes állapota az egynyelvűség. Ezzel nem vonom kétségbe azt a tényt, hogy a közösségi kétnyelvűségben élők nyelvet váltogató kétnyelvűsége ne lenne természetes folyamat. De annak természetessége egy másik nézőpontból értékelhető.

1.1. Mint tudjuk, nyelvi jeleket alkotni képes szerveink más, fiziológiai rendeltetésű szervrendszer elemeiből alakulnak át minden újszülöttnél, aki aztán emberi közösségben fejlődik homo sapiensszé. Nevezetesen a lélegzés és a táplálkozás funkciója mellé társul az agy vezérlésével és irányításával. Ez azt is jelenti, hogy egy emberegyed bármilyen nyelvi-kulturális közegbe születik, ugyanaz a jelalkotó eszközkészlet áll a rendelkezésére, mint a világ más táján születettnek. Egy adott egynyelvű társadalom azonban nyelvi jelei megalkotásához vagy nem használja ki a szervei által előállítható összes lehetőséget, vagy ugyanazt a jelelemet egy kicsit másképpen hozza létre. Ez utóbbi eredményezi azt a kis árnyalatot, amit akcentusnak szoktunk emlegetni. A világ nyelvei tehát

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

azért sokfélék, mert a jelelemeket létrehozó szervi mozgásokat a különböző nyelvközösségek másként állítják elő, a jeleket pedig saját ismerettárukból ruházzák fel tartalommal. De éppen ez a közös emberi alap teszi lehetővé, hogy az egynyelvű közösségben szocializálódott ember képes elsajátítani más nyelveket.

2. A nyelvekről alkotott véleményekben gyakran feltűnik, hogy vannak nehezen tanulható nyelvek, vagy egy nyelv könnyű vagy nehéz. Két nyelv összevetésében ez nem releváns kérdés. Egy magyarnak nem könnyebb vagy nehezebb a francia, mint egy franciának a magyar. (Illyés Gyula is így érvelt Romain Rolandnak.) Ez minden más nyelvpárra is igaz. Vannak viszont nyelvi régiók, amelyekben a különböző nyelvek a hosszú történelmi-kulturális kölcsönhatás következtében akkor is hatással vannak a másik nyelvet használóra a tanulás során, ha annak nincs is tudatában. Ilyennek tarthatjuk a kárpáti nyelvi areát, de tágabb értelemben az európai nyelvek areáját is, amit még ma is az évezredek latin örökség határoz meg. Ebbe a magyar nyelv is beépült. A kérdéssel alaposan foglalkozott Balázs János egy önálló könyvben (*Magyar deákság*, 1980) és egy szerkesztett tanulmánykötetben (*Nyelvünk a Duna-tájon*, 1989). Figyelemre méltóan írja le, hogyan határozta meg írásbeliségünket a latin betűkészlet használata (Balázs 1980: 363–369).

3. Felvetődhet bennünk a kérdés, hogy anyanyelvi tananyagunknak nem kellene-e a mai korban elvárható másod/harmad nyelv tanulásának alapjait a jelenleginél jobban kiszolgálni? Vajon nem lehetne-e az anyanyelvi órákra szánt időkeretet jobban kihasználni. A tananyag bővítése nem járható út, de bizonyos témák átrendezése, a párhuzamosságok, ismétlések megszüntetése, helyettük új tartalmak beiktatása kívánatos lehet. Ehhez egyben kell látni a közoktatás mind a 12 évfolyamának anyanyelvi tematikáját. Sőt hozzá vehetjük a tanárképzés nyelvtudományi programját is. Mérlegelni kell, hogy mely tartalom milyen életkorban kerüljön a tanulók elé.

3.1. A továbbiakban néhány kiemelt példát említek.

3.1.1. A beszédhangok tananyaga ma alapvetően arra épül, hogy a tanulók megtanulják azok állományát, és a hangképzési lehetőségek közül csak azokat ismerik meg, amelyeknek a mai beszédhangok létrehozásában szerepük van. Ezért okoz problémát például az angol tanulása során a bilabiális *w* és az inter-

dentális *th* képzése, a keleti szláv nyelvekben a veláris *i/y* és néhány más hang képzése is. Szerintem a tanulók számára izgalmassá tenné a nyelvtan tanulását, és nem terhelné a memóriájukat egy olyan órarészlet, amikor a számukra egzotikusnak tűnő beszédhangok képzését gyakorolnák.

3.1.2. A tanult idegen nyelv szókincsének elsajátítása során a tanuló nyelvi tapasztalata az, hogy a fogalom és annak nyelvi jele ugyanúgy értelmezhető különböző nyelvi helyzetekben. Ezért számára evidensnek tűnik, hogy a szó fogalmi tartalma ugyanolyan viszonyban van a másik nyelvben, mint az első nyelvében. Ezért a szótan tanulása során azt is célszerű tudatosítani, hogy egy szó szótári alapjelentése a beszédben, a szövegmondatokban kapja meg igazi nyelvhasználati értékét, a denotatív jelentés mellé a stilisztikai értéket, néha az ettől eltérő konnotatív jelentéstöbbletet. Vagyis tudnia illik, hogy a többjelentűség egy másik nyelvben másként valósulhat meg.

3.2. Ezen a helyen egyszer már szóltam arról, hogy a szóalaktan tanítását a magyar grammatika nem az esetrendszerre építi fel. Leíró nyelvtanaink eléggé kerülték, hogy állást foglaljanak abban, van-e egyáltalán eset a magyar nyelvben, és ha esetleg van, akkor hány. Az esetrendszer nélkül valóban könnyebb megtanítani a magyar szószervezet-, illetve a mondatalkotást, de az eset fogalmát valamikor jó volna megismertetni, mielőtt az idegen nyelvi órán eléjük kerül. A fogalom tisztázásával az idegen nyelvi módszertanok sem igen foglalkoznak. Így tudnák megérteni a tanulók, hogy miért lehetnek más szerkezetűek és más morfémahoz kötöttek a vonzatok. Ezek ugyanis a kétnyelvűségben gyakran lehetnek tárgyai az areális interferenciának. (*Elmegyek az igazgatóhoz.* = *Elmegyek az igazgató után.*) A példa a szlovákiai magyarban azonos jelentésű. Az utóbbi nem jelenti azt, hogy ő megy elöl.

3.3. A mondattan, ami a szövegmondatok alkotását jelenti, nehezen alapozható meg az anyanyelvi órán úgy, hogy az egy másik nyelv mondatalkotásában is ugyanúgy jelenjen meg. Ennek oka abban is keresendő, hogy a mondatalkotás háttere az adott nyelvet beszélő közösség kulturális múltjában gyökerezik. Arany János 1861-es *Visszatekintésében* erre érdekesen érzett rá: „csaknem minden figyelem, érdek, szenvedély, törekvés, kulturális szomj a szavak teste körül forog, ami azoknak, s így a nyelvnek is, szelleme volna, a szavakkal élés, igaz magyarosság a kifejezésekben, a helyes, az ékes szintaxis, aránylag mellőzöttek, művelés nélkül hagyottnak mondható” (a kiemelés Balázstól: 1980:

577). Arany ráérezett a mondatalkotás nyelvi, kulturális kötöttségére, bár ő a stílus oldaláról közelítette meg.

3.3.1. A mondatalkotás természetesen az idegen nyelvek tanulásának a legfontosabb eleme. A tanulónak az anyanyelvi/első nyelvi mondatalkotásról azért kell többet tudnia, mert hamar fel kell ismernie a másik nyelv kötöttségeit, eltéréseit. Az anyanyelvi órán célszerű arról is beszélni, hogy más nyelvek mondatjelentését meghatározhatja a miénktől eltérő sajátos hangsúly, hanglejtés, kötött szórend, mondatrészek kötött sorrendje.

4. Összegezve mondandómat úgy látom, hogy a nyelvekben való jártasság megszerzéséhez elemi szinten segítené a tanulókat, ha a mainál több általános nyelvi műveltséghez jutnának az anyanyelvi ismeretekhez kapcsolódóan.

A végén már csak az a kérdés, hogy mindez mikor, azaz a tanulók milyen életkorában és mi helyett kerüljön a nyelvi programba. Az ún. nulladik évfolyamot meggondolandónak tartom a középiskola elején.

Felhasznált irodalom

Balázs János 1980. *Magyar deákiség. Anyanyelvünk és az európai nyelvi modell.* Magvető Könyvkiadó. Budapest.

Balázs János (szerk.) 1989. *Nyelvünk a Duna-tájon.* Tankönyvkiadó. Budapest.

Abstract

The roots of learning a second and third language in the mother tongue

The work deals with the issue of how one can build the foundations of learning other languages with the learning of the first language/mother tongue. The analyzed examples are taken from different levels of the language system (phonetics, lexicology, syntax).

Abstrakt

Korene učenia sa druhého a tretieho jazyka v materinskom jazyku

Príspevok sa zaoberá problematikou, ako je možné učením sa prvého/materinského jazyka vybudovať základy pre učenie sa ďalších jazykov. Analyzované príklady pochádzajú z rôznych úrovní jazykového systému (fonetika, lexikológia, syntax).

Domonkosi Ágnes¹

A NYELVI UDVARIASSÁG ÉS KAPCSOLATTARTÁS HELYE ÉS LEHETŐSÉGEI AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN²

Bevezetés

A nyelvi kapcsolattartás, udvariasság kérdései szoros kapcsolatban állnak a társas viszonyok nyelvi alakíthatóságával, a személyközi kapcsolatok szerveződésével, olyan területet jelentenek, amelyen a nyelvhasználat és a viselkedés összefüggései a legeggyértelműbben érzékelhetők, ezért ez a kérdéskör az anyanyelvi nevelésben, a nyelvi szocializáció iskolai színterein is fontos szerepet játszik. Az iskola mint a nyelvi szocializáció meghatározó színtere részt vehet a közösségi szokásrend közvetítésében, és ebben a tevékenységében a tudományos eredmények, az empirikus adatok bemutatása és a társas viszonyok alakításában játszott funkciók felismertetése is fontos szerepet kaphat.

A tanulmány először áttekinti, hogy miért sajátos a nyelvi udvariasság és a nyelvi kapcsolattartás kérdésének helyzete az anyanyelvi nevelés folyamatában (1.); majd magyarországi és határon túli anyanyelvi tankönyveknek a kérdéskörre vonatkozó tananyagaira és feladataira építve bemutatja, hogy milyen feldolgozási módszerek jellemzők erre a területre (2.); végül ismertet néhány olyan gyakorlatot és feladattípust, játékos módszertani megoldást, amelyek hatékonyak lehetnek a kérdéskör iskolai feldolgozásában (3.).

¹ Eszterházy Károly Egyetem BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék, domonkosi.agnes@gmail.com

² A tanulmány elkészítését az MTA Bolyai János kutatási ösztöndíja és az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-4-EKE-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programja támogatta.

1. A nyelvi udvariasság, megszólítások, köszönések az anyanyelvi nevelésben

A nyelvi udvariasság, kapcsolattartás, a megszólítások és köszönések kérdésköre a nyelvi tevékenységnek a leginkább reflektált, metapragmatikai tevékenységgel legjellemzőbben kísért területei közé tartozik. Az egyes nyelvi jelenségek ugyanis különböző mértékben észlelhetők és férhetők hozzá a nyelvi reflexió számára, a nyelvi udvariasság, a nyelvi viselkedés kérdése pedig olyan területnek számít, amely kifejezetten gyakran válik témává különböző metadiskurzusokban, a hétköznapi társalgásoktól kezdve, az illemtan- és protokollkönyveken át az anyanyelvi nevelés színtereiig és taneszközeiig.

Az anyanyelvi nevelés célja nyelvileg eredményesen boldoguló, tudatos beszélők képzése. A nyelvi viselkedést tekintve ezért a hatékony nyelvhasználat eléréséhez biztosítani kell a közösségi szokásrend átörökítését, másrészt pedig szükséges tudatosítani a nyelvi jelenségek változatoságát, szerepeit, a társas viszonyokkal kölcsönösen összefüggő jellegét is. Ebben a tudatosítási folyamatban szerepe lehet a kérdéskörre vonatkozó tudományos eredményeknek, empirikus kutatási anyagok ismeretének is. Okkal merülhet fel azonban az a kérdés is, hogy mivel a nyelvi kapcsolattartás a beszélőközösség gyakorlati tudására, hétköznapi gyakorlataira épülve sajátítható el, közelebb visznek-e a tudományos megismerés elvei és módszerei a jelenség sajátosságának megértéséhez, mint a hétköznapi megismerés közösségileg örökítődő tapasztalatai.

A nyelvi kapcsolattartásra vonatkozó általános közösségi reflexió, metadiskurzív megnyilatkozások szerepét a különböző nyelvhasználati színtereken megvizsgálva úgy tűnik (Domonkosi 2019), hogy az iránymutatást váró és előíró jellegű közlések a leginkább jellemzők. A nyelvközösség meghatározó diskurzusaiban a megszólítás, köszönés, magázás jelensége olyan illemtani kérdésként jelenik meg, amelyben a közösségi gyakorlatok és előírások segítenek eligazodni, nem pedig kutatások révén megismerhető tudományos problémaként. Ez természetesen magyarázható a jelenség társas sajátosságaival, hiszen a megfelelő nyelvi kapcsolattartási normákat alapvetően a közvetlen közösség gyakorlatai és értelmező reflexiói közvetítik. Mivel azonban a magyar nyelvközösség kulturális és értékrendbeli összetettségéből adódóan nem ismerhető fel egységes nyelvi kapcsolattartási szokásrend, az oktatás helyzeteiben sokszor

egyéni, kisközösségi tapasztalatok és értékítéletek jelennek meg normatív szerepben. Ez pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a közösségi tudás közvetítésén túl fontos szerepe lehet az anyanyelvi nevelésben a tudományos eredmények bemutatásának is.

A nyelvi udvariasság jelenségének iskolai tárgyalásában elsősorban (i) a saját, tanulói nyelvi tapasztalatokra épülő, és ebben a tudományos megismerés, kutatás lehetőségeit is felhasználó reflexió, (ii) a kulturálisan, időben és csoportonként, akár egy-egy nyelvközösségen belül is eltérő szokásrendek, normák bemutatása és (iii) a hétköznapi tudást aktiváló, megfelelő, adekvát nyelvi megoldásokat gyakoroltató játékos, gyakorlati feladatok tűnnek célravezetőnek.

2. A nyelvi udvariasság, megszólítások, köszönések a tankönyvekben

A tankönyvekben különböző változatai vannak jelen a nyelvi kapcsolattartásra vonatkozó metadiskurzusoknak, amelyek jellemző sajátosságait két különböző tananyagra építve, egy magyarországi tankönyvcsalád (Téglásy–Valaczka 2014a, 2014b, Valaczka–Vitézi 2014) és egy szlovákiai tankönyv (Csicsay–Kulcsár 2013) példainak segítségével mutatom be.

A tananyagok nyelvi udvariasságra, megszólításra, köszönésekre vonatkozó egységeiben igen erőteljesen érvényesül az előíró, a nyelvi viselkedés szabályszerűségeit deklaratív megnyilatkozásokban megjelenítő tendencia. Ezek a szövegrészek ráadásul többször a tudományos eredményeknek és a diákok hétköznapi nyelvi tapasztalatainak is ellentmondanak:

Általunk nem ismert, velünk kizárólag formális kapcsolatba kerülő embereket, akár velünk egykoriakat sem tegezzünk le. Nem tegezzük tehát az eladót a cipőboltban, a kiszolgálót a McDonalds²-ban, a pincért az étteremben (Ők sem tegezhetnek minket.) (Téglásy–Valaczka 2014a: 102).

Az empirikus kutatások szerint az általános tegeződés korhatára 35-40 éves kor körül van, a tankönyvet használó 9. osztályos tanulók így akár még a szülei megszólításában is megfigyelhetik ezt a gyakorlatot. Az ilyen megfogalma-

zások az előíró szemléletet jelző közlésmód mellett a nyelvi kapcsolattartásról nyújtott kép hiteltelensége és az anyanyelvi nevelésnek a hétköznapi tudástól elszakadó jellege miatt az iskolai diskurzusok elszigeteltségének, az iskolai tudás alkalmazási nehézségeinek gyakorlatát erősítik.

A vizsgált magyarországi tankönyvnek ellentmondó, reális, leíró, bár tudományos eredményekre szintén nem hivatkozó helyzetképet jelenít meg a vizsgált szlovákiai tankönyv a tegeződési szokásokra vonatkozóan:

A mai fiatalok tegeznek a bolti eladót, az étteremben a pincért, a postást, ha nagyjából velük egykorúak. A családon belül a gyerekek általában tegeznek a szülőiket, a nagyszülőiket. Tegezhetik szüleik barátait is, ha ők erre engedélyt adnak. A felajánlott tegeződést nem illik visszautasítani (Csicsay–Kulcsár 2013: 16).

A helyzet leírásán túl illetmáni jellegű ajánlást is ad az előző bemutatott szövegrész. Az illem irányából való megközelítésen túlmutatnak a tananyagokban szereplő felszólítás-, illetve tiltásszerű megfogalmazások, amelyek között szintén szerepel olyan, amely nem felel meg a gyakorlati nyelvi tapasztalatoknak. Az OFI kísérleti tankönyvcsaládjának első változatában az előíró jellegű, kioktató viselkedési tanácsok a kommunikációs fejezetek meghatározó részét jelentették, sokszor közhelyes életvezetési javaslatokat, életbölcseket fogalmazva meg.

Az ügyintézőket, hivatalnokokat ne tegezzük, akkor sem, ha nem tűnnek sokkal idősebbnek nálunk. Az ügyintézés gyakran bosszantó, bonyolult, fárasztó és időrabló tevékenységnek tűnik, dühünket ennek ellenére ne a hivatalnokokon vezessük le. A szabályokat nem ők találják ki, viszont kötelesek betartani (Téglásy–Valaczka 2014b: 64).

Ugyanez a tankönyvcsalád a megszólításokkal kapcsolatban félreérthető, nem egyértelműen alkalmazható, illetve valójában el nem igazító tanácsokat is ad. A javaslatok egy része ráadásul tankönyvszerzők nyelvi értékítéletét tükrözi, nem pedig a mai magyar megszólítási szokásrend empirikus ismeretére épít. A következő példában megfogalmazott iránymutatás esetében például valószínűsíthető, hogy az adott helyzetben a magázó formát elutasító felnőtt a *néni*

megszólítási formát is elutasítja, éppen annak az életkort erősen hangsúlyozó szerepe miatt:

És Piri néni, aki ragaszkodik a fiatalos tegeződéshez, örülni fog a Szervusz, Piri néni! üdvözlésnek (Valaczka–Vitézi 2014: 41).

A kísérleti tankönyvcsalád 10. osztályos anyagának a nyelvi udvariasságot tárgyaló, *Kihalóban az udvariasság* című alpontja sajátos, a nyelvi konzervativizmus ideológiáját mutató udvariassági metadiskurzust mutat:

Kihalóban az udvariasság

A mai udvariassági formulák kötetlenebbek, szabadabbak, mint egykor. Így a választás, a megfelelő forma megtalálása is nehezebb. Amíg jóformán minden szituációra volt konkrét köszönési és megszólítási szabály, addig (ezek ismeretében) nehéz volt mellélőni. Ma már a választás gyakran a beszélő kompetenciáján múlik. Emiatt különösen fontos, hogy erősítsük nyelvhasználatunkat ezen a téren is (Téglásy–Valaczka 2014b: 92).

Ez a szövegrész a nyelvi szokások változását a metaforikusság révén nem egyszerű átalakulásként, változásként, hanem veszteségként, metaforikusan HALÁLKÉNT jeleníti meg. Az érvelésmód logikai ellentmondást is hordoz, ugyanis ha szabadabb az udvariassági formák használata, akkor több forma lehet megfelelő, ezért nem nehezebb, hanem könnyebb megtalálni a megfelelő formát. A kommunikatív kompetenciát tekintve pedig félrevezető a tankönyvi szöveg fogalomhasználata: az ugyanis a kommunikációs helyzethez igazodó, annak megfelelni tudó nyelvhasználat képességét jelenti, tehát a megfelelő udvariassági formák választása általában véve függ a kompetenciától.

Sajátos stílustörés is szerepel ebben a szövegrészben, ugyanis a 'nem megfelelően választani' jelentés kifejezésére egy tankönyvben szokatlan a *mellélőni* szlenges kifejezés, ráadásul éppen egy olyan fejezetben, amely a szleng nem megfelelő helyzetekben való használatáról is szól. Valódi, gyakorlati, hasznosítható tanácsot azonban nem nyújt a szöveg; a nyelvhasználat erősítésére való utalás metaforája homályos, kifejtetlen marad.

A szlovákiai tankönyv leírásai kevésbé előíró jellegűek, azonban alapvetően

szintén hétköznapi megfigyelésekre építenek, hangsúlyozva a nyelvi viselkedési formák változását:

A megszólítási formák koronként változtak. Napjainkban hivatalos helyen általában az uram, asszonyom vagy kisasszony megszólítást használjuk. Kollégának csak azt szólítsuk, aki csakugyan kolléga (Csicsay–Kulcsár 2013: 16).

Érdekes azonban, hogy a leíró helyzetképek között megjelenő egyetlen tiltás éppen egy kontaktusjelenségre vonatkozik, hiszen a *kolléga* megszólítás a szlovákban jóval általánosabbnak számít, mint a magyarban, és a nyelvhasználati tanács a magyarországi gyakorlatot javasolja követendőként.

A megszólítási formák között a vizsgált szlovákiai tankönyv külön kitér a tetszikelés jelenségére, sőt ír az egyes nemtegező formák történetéről és a szlovák nyelvben fellelhető hasonló jelenségekről is (Csicsay–Kulcsár 2013: 16). Ezek az információk kiemelt jelentőségűek a nyelvi udvariasság és kapcsolattartás tanításában, ugyanis a tudományos megközelítési módok elsősorban a kulturálisan, időben és csoportonként, akár egy-egy nyelvközösségen belül is eltérő szokásrendek, normák felmutatása révén járulhatnak hozzá a nyelvi kapcsolattartásra vonatkozó közösségi gondolkodáshoz.

A megszólítási formák változatai bemutatásának nincs kialakult, az empirikus eredményekre építő kanonikus megoldása az oktatásban. Jól mutatja ezt például az is, hogy míg a nemtegező változatokat tekintve a kísérleti tankönyvcsalád 5. osztályos anyaga utal az önözés lehetőségére, a 10. osztályos tankönyv általánosítva fogalmaz, holott a szövegrészben kiemelt formálisabb, hivatalosabb színterek éppen az önöző formák használatát mutatják (Domonkosi 2002: 202):

Mára a magázás elfogadott kommunikációs mód a formális, hivatalos kapcsolattartásban (Téglásy–Valaczka 2014b: 92).

Találhatók a vizsgált tananyagokban olyan feladatok is, amelyek a saját nyelvi tapasztalatok felidéztetése révén közelítik meg a kérdést, ami azért nagyon eredményes módszertani döntés, mert a tanulók hétköznapi nyelvi gyakorlatát érintő, általuk jól ismert kérdésekről van szó. Erre a feladattípusra mutat példát a következő két szövegrész is.

„Üdvözöllek, dicső lovag, szép a ruhád, szép a lovad” – mondja Süsü, az egyfejű sárkány a királyfiának, hogy kedvességét bizonyítsa. Hogyan üdvözlöd te a társaidat, amikor iskolába menet találkoztok? (Téglásy–Valaczka 2014a: 37)

A megszólítási formák változatosságát rendszereztetni, sokszínű példákkal, a közlés több körülményére, a beszélőre, a címzettre és a helyzetre is ráirányítva a figyelmet a következő, valós nyelvi tapasztalatokat is megidéző feladat:

Készítsetek három oszlopból álló táblázatot, es írjátok a felső sorba: Ki? Kit? Hol? Írjátok egyenként az alábbi megszólítási formulák mellé, ki, kinek és hol mondhatta!

Uram! Szívecském! Drága Dezső! Hé, Pityu! Tisztelt Szülők! Kedves Ügyfeleink! Hölgyeim és Uraim! Drága Papikám! Tisztelt Vendégeink! Kedves Önkéntesek! Nyuszkám! Életem! Hapsikám! Te Dög! (Valaczka–Vitézi 2014: 43)

A saját gyakorlat, a környezetben megfigyelt szokásrend feltárása mellett szerepelnek a tankönyvben olyan feladatok, amelyek a saját reflexiókat, vélekedéseket igyekeznek feltárni különböző metaudvariassági diskurzusok kezdeményezése révén. A vizsgált szlovákiai tankönyv tartalmaz például egyrészt a szokások változására, a tegeződés terjedésére, a magázás és a tegezés szerepére, másrészt pedig a saját iskolai gyakorlatra vonatkozó metapragmatikai vélekedéseket előhívó feladatokat is:

Mi a véleményetek arról, hogy napjainkban a magázódás helyett egyre gyakoribb a tegeződés? Helyes lenne-e, ha a magázódás teljesen megszűnne? A magázó forma jobban kifejezi-e a tiszteletadást, mint a tegezés? (Csicsay–Kulcsár 2013: 16)

Régebben a középiskolás diákokat a tanáraik magázták. A ti iskolátokban tegeznek vagy magáznak benneteket a tanáraitok? Jónak találjátok-e az alkalmazott formát? Válaszotokat indokoljátok meg! (Csicsay–Kulcsár 2013:17).

Az OFI-s tankönyvcsalád következő feladata egyet emel ki a nemtegező kapcsolattartási változatok közül, és így nem aknázza ki azt a kézenfekvő le-

hetőséget, hogy a nemtegezés többi formájával (magázódással, tetszikeléssel, névmáskerülő formákkal) összevetve a tanulók könnyebben érezhetnének rá az adott forma lehetséges funkcióira. Ennek a feladatnak az árnyalatok megjelenítése érdekében ezért elképzelhető lenne egy olyan megvalósítása is, amely a különböző nemtegező változatokhoz kapcsolódó tipikus színtereket gyűjteni össze:

Az önözés a magázódás egyik formája. Keress olyan szituációkat, amelyekben a felnőttek ezt alkalmazzák! (Valaczka–Vitézy 2014a: 40)

A nyelvi udvariasság, a megszólítások kérdéséhez kapcsolódó tananyagokban egyrészt jelen van a saját nyelvhasználat ismeretére való építkezés igénye, újszerű, ötletes feladatok is; emellett azonban előíró, kioktató, általánosító megfogalmazásokat is találunk, amelyek egy része a kulturálisan beágyazott illemtani kiindulóponton túl, nem ad valós képet a nyelvhasználatról, így nem jelenthet valódi eligazítást sem a tanulóknak.

3. Hatékony gyakorlatok a nyelvi udvariasság iskolai tárgyalásában

A nyelvi udvariasság kérdésének iskolai feldolgozására a tankönyvek anyagából kiemelt lehetőségeken kívül is számos különböző gyakorlat kínálkozik, hiszen olyan kérdéskörrel van szó, amellyel kapcsolatban a diákoknak változatos élményei, tapasztalatai, vélekedései, és akár kérdései, nyelvi problémái is vannak. Az alkalmazható gyakorlatok egy része a saját tapasztalati anyag feltárására, másik része pedig a hétköznapi rutinok játékos gyakorlására, rögzítésére szolgálhat, illetve a tudatos nyelvi viselkedés érdekében ez a kétféle gyakorlat össze is kapcsolódhat.

Mivel a nyelvi udvariasság kérdéseire számos metadiszkurzív művelet is kapcsolódik, ez megfelelő lehetőséget biztosít a diákoknak arra, hogy módszereken felfedezve, empirikus eredmények révén foglalkozzanak a kérdéssel. A téma feltárásán túl a kutatás, anyaggyűjtés feladata az empirikus nyelvészeti kutatások módszertanának megismertetéséhez is kiváló lehetőség. Egy egyszerűbb kérdő-

íves, interjú kutatás akár a családban, akár a közvetlen lakókörnyezetben, akár a szülők munkahelyén elvégezve hozzájárulhat az udvariasság szabályszerűségeinek feltárásához. Egyszerűbb tanulói adatgyűjtések előkészítéséhez is megfelelő kiinduló alapot szolgáltatnak a nyelvészeti kutatások kérdőívei (Domonkosi 2002, Dömötör 2005a, 2005b, Kiss 1993, 2003, Sándor 1996).

Az egyes megszólítási, kapcsolattartási változatok felismertetése játékos, a meglévő tudást előhívó, nyelvi-nyelvhasználati reflexiót kezdeményező feladatokkal is történhet. A beszélők társas viszonyaira, érzelmi viszonyulására és annak változásaira vonatkozó játékos feladat építhető arra, ha különböző történeteket, képregényjeleneteket, filmrészleteket egészítettünk ki megszólításokkal, köszönésekkel. A viszonyok alakulása és alakíthatósága is érzékeltethető azzal, ha különböző érzelm kifejező megszólításokat tartalmazó jelenetekből állítatunk össze narratívát. Ennek a feladattípusnak egy változata, amely a kapcsolattartó elemek és a megszólítások nagyon erőteljes kommunikációbeli szerepére világíthat rá, ha kizárólag megszólításokból, köszönésekből állítatunk össze egy történetet a diákokkal. Például egy veszekedés, egy szerelmi jelenet érzelmi módosulásai nagyon rugalmasan követhetők nyelviileg a megszólítási formák segítségével. Cédulákra írt megszólításokat használva csoportmunkában könnyen megvalósítható gyakorlatként működhet. A megszólítási formáknak ezt az erőteljes, érzelmi viszonyokhoz, helyzetekhez kapcsolódó, és ezért narratívaépítésre is alkalmas szerepét kiválóan illusztrálhatja Süveg Márk *Helló, viszlát* című slamje, amely egy teljes emberi életutat megszólítások és köszönések, üdvözlő formák váltakozása révén vázol fel. A szöveg elejéről kiemelt részlet mutatja az ebben a megoldásban rejlő lehetőségeket:

Helló világ, viszlát anyu kis kényelmes pocakja
Helló gyermekkor, felnőttek?, viszlát eredeti gondolkodás
Helló felnőttkor, viszlát mókázás

Ez a hatásos szöveg egyrészt kiindulópontja, előkészítése is lehet egy kapcsolattartási formákból narratívát formáló feladatnak, másrészt a fatikus funkció szerepének illusztrálására önmagában is alkalmas a feldolgozása.

Szintén a gyakorlati tudás aktiválására épül, ha társasjátékot, akadálypályát készítünk megszólításokkal, köszönésekkel, *Szerencséd, hogy öreganyádnak*

szólítottál címmel. A játékosoknak különböző képekhez, jellemzésekhez, szituációleírásokhoz megfelelő megszólítást, köszönést kell választaniuk, hogy továbbhaladhassanak a következő feladathoz. Ennek a játéknak olyan változata is elképzelhető, amelyben a lehetséges megszólítások is adottak, a játékosok addig húznak kártyákat, amíg meg nem találják a megfelelő variánst.

A megszólítások tanítása a stílusérték, stílusminősítések tanításával is összekapcsolódhat, illusztrálva azt, hogy maga a stílus megválasztása is a beszédpartner figyelembe vételére épül, ezért a beszédpartnerre utaló elemek alkalmazása nagyban befolyásolja a közlés hangnemét. Erre rámutathatunk olyan szemléletes példákkal, mint a *Nézz rám, kedvesem!* vagy a *Nézz rám, te szerencsétlen!* megnyilatkozások attitűdbeli különbsége. Az egyes megszólítási változatok tipikus együtt-előfordulási mintázatokat mutatnak bizonyos stílusárnyalatokkal, és nagymértékben hozzájárulnak az udvarias hangnem alakításához is. A stilisztikai árnyalatok lehetőségét szemlélteti a következő példasor, amely a *Gyere ide!* megnyilatkozás stílárís, illetve regiszterbeli változatait mutatja fel megszólításokkal kiegészített formában:

Hivatalos:

Tisztelt uram/asszonyom, legyen szíves közelebb fáradni!

Régies, népies:

Jer kebelemre, galambom!

Tolakodó, bántó:

Hé, kishaver, közelítsünk már!

Katonai szleng:

Hozzához, kopasz!

Udvariaskodó, félénk:

Megtenné, esetleg, ha megkérem, hogy közelebb fárad, hölgyem?

Laza, bizalmas:

Húzzál ide, békás!

Gyerekes, bizalmas, alárendelődő:

Ide tetszene jönni, Kati néni?

Bántó, sértő agresszív, indulatos:

Told a közelembé a burádat, rohadék!

Bizalmaskodó:

Jöjjön ide, aranyos!

Ünnepélyes, patetikus:

Drága barátom, elérkezett a pillanat, hogy közelebb jöjj!

Szlenges, csoportnyelvi:

Dzsalj ide, tesám!

Tudományos:

Csökkentsük a köztünk lévő távolság mértékét néhány egységnyivel!

A megszólítások funkcióinak felismertetéséhez használhatók humorra építő megoldások is. A megszólításokra épülő viccek értelmezése alkalmas a társas szerepek sokféleségének szemléltetésére (Domonkosi 2018a). A következő vicc-ben például a társadalmi státusz megszólítások általi kifejezése ismerhető fel.

Pincér 1930-ban, a nagy gazdasági világválság végén:

– Van szerencsém, igazgató úr! Parancsoljon helyet foglalni. Mivel szolgálhatok igazgató úr?

Törzsvendég:

– *Köszönöm Béla, de már nem kell többé igazgató úrnak szólítania. Elseje óta van állásom* (Kun 2005: 1/151).

Karinthy Frigyes *Tegezés* című humoreszkjének (1923: 174) feldolgozása, esetleg kabaréjelenetként való megtekintése lehetőséget teremt annak megbeszélésére, hogy miért nem tudja a beszélő megkerülni a beszédpartnerre utaló elemeket. A jelenet felmutatja, hogy a tegező vagy magázó forma megválasztása a beszédpartner megsértésének elkerülését célzó udvariassági probléma, azonban még a néhány fordulás hétköznapi társalgások sem működhetnek a beszédese-mény résztvevőinek nyelvi kijelölése nélkül. A Karinthy-jelenet-hoz kapcsolódva olyan dramatikus játék is kezdeményezhető, amelyben úgy kell párbeszédet rögtönözni, hogy nem lehet se tegező, se magázó formákat használni és az a játékos, aki nem tudja kikerülni a személyjelölő formákat, kiesik a játékból.

A megszólításoknak a szépirodalmi szövegekben játszott szerepét vizsgálva összekapcsolható az irodalmi és anyanyelvi tudásanyag. A regények, levelezések feldolgozása során az is megfigyelhető, hogy hogyan válik a megszólításhasználat az atmoszférateremtés és a karakterformálás eszközévé (vö. Madarász né Marossy 2003: 254). Egyes regényszövegeket vizsgálva rá lehet mutatni, hogy

a megszólítási módokat mennyiben befolyásolja a szereplők kapcsolata, a megszólított társadalmi rangja, foglalkozása, neme és életkora, illetve a szituáció formális vagy informális jellege. Ebben a tekintetben számos alapos nyelvészeti elemzés is segítheti a tanórai munkát (Heltai 2014, Imre 2003, Lőrincz 2017, Páji 2018, Takács 2018, Vácziné Takács 2009).

A megszólításoknak a lírai szövegekben sajátos, a műnemet kijelölő meta-poétikai szerepe is van. A lírai személyjelölés, az aposztrofikus fikció változatainak (vö. Simon 2015) felismertetése visszatérő eleme lehet a versek feldolgozásának. Sőt a dalszövegek hasonló aposztrofikus szerveződésére, a megszólítások kiemelt szerepére rámutatva a diákok saját élményei is beemelhetők a műnemek tanításába (vö. Falyuna 2018, Tátrai 2015, 2018).

A nyelvi udvariasságra vonatkozó tudományos eredmények, empirikus adatok tudatosítása eredményesen összekapcsolható a diagramértelmezés tanításával is. A különböző megszólítási változatok használati arányainak felismeretése, a diagramolvasás akár játékosan is történhet, a saját tapasztalati tudás bevonásával. Például a tegezés és nemtegezés megoszlásához az egyes nyelvhasználati szinterek szerint tartozó arányok (Domonkosi 2002) könnyen azonosíthatók, ezért egy erre vonatkozó diagram értelmezésének kódjait a tanulók megpróbálhatják akár önállóan is azonosítani.

Összegzés

A nyelvi udvariasság és azon belül is a nyelvi kapcsolattartás, a megszólítások kérdésköre azért fontos területe az anyanyelvi nevelésnek, mert olyan hétköznapi nyelvi gyakorlatokat dolgoz fel, rögzít, illetve alakítja a hozzájuk kapcsolódó metapragmatikai tudást, amelyek közvetlenül segíthetik a tanulók nyelvi boldogulását. Az illemtani jellegű, előíró megállapítások ezért csak akkor lehetnek célravezetők az oktatásban, ha illeszkednek az empirikusan feltárt valós helyzethez, és egyúttal a tanulói tapasztalatokhoz is. A saját élményekre építő, egyéni vélekedésekre alapozó, a nyelvi kapcsolattartási gyakorlatok sokféleségét figyelembe vevő, azokat feldolgoztató szemlélet számos játékos, élményszerű lehetőséget kínál a kérdéskör feldolgozására az egyéni adatgyűjtéstől a szépirodalmi szövegek értelmezéséig.

Felhasznált irodalom

- Domonkosi Ágnes 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A DE Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 79. Debrecen.
- Domonkosi Ágnes 2018a. A megszólítás mint humorforrás. In: Nemesi Attila László – T. Litovkina Anna – Barta Zsuzsanna – Barta Péter (szerk.): *Humorstílusok és -stratégiák*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához. Tinta Kiadó. Budapest. 164–175.
- Domonkosi Ágnes 2019. A kutatástól a tanácsadásig, az illetantól az adatokig: diskurzusok a nyelvi kapcsolattartásról. Megjelenés alatt.
- Dömötör Adrienne 2005a. Tegezés/nemtegezés, köszönés, megszólítás a családban. *Magyar Nyelvőr* 129: 299–318.
- Dömötör Adrienne 2005b. Változások a családi megszólítások használatában. In: Klaudy Kinga – Dobos Csilla (szerk.): *A világ nyelvei és a nyelvek világa: Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban. A XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. MANYE – Miskolci Egyetem. Pécs–Miskolc. 21–26.
- Falyuna Nóra 2018. Esettanulmány a dalszövegek líraiságának elemzéséhez. In: Domonkosi Ágnes – Simon Gábor (szerk.): *Nyelv, poétika, kogníció. Elmélet és módszer a poétikai kutatásban*. Líceum Kiadó. Eger. 79–94.
- Heltai Pál 2014. Tulajdonnevek és megszólítások a Szent Péter esernyője fordításaiban. In: Bartakovács Katalin et al. (szerk.): „*Transfert nec margitur*”. *Albert Sándor tiszteletére 65. születésnapja alkalmából*. JATE Press. Szeged. 61–73.
- Imre Rubenné 2003. Megszólításformák Móricz Zsigmond „A fáklya” című regényében. *Magyar Nyelvjárások* 41: 231–238.
- Kiss Jenő 1993. Köszönés- és megszólításformák a rábaközi Mihályiban. *Magyar Nyelvőr* 117: 208–228.
- Kiss Jenő 2003. Ezredfordulós köszönés- és megszólításformák a magyar nyelvközösségben. *Magyar Nyelvjárások* 41: 315–319.
- Lőrincz Julianna 2017. A humor stílusalakzatai Szabó Magda leveleskönyvében. *Hungarológiai Közlemények*. 18/4: 41–55.
- Madarászné Marossy Ágnes 2003. „Az Isten milyen néven lökte a világra?” In: Fercsik Erzsébet (szerk.): *A nevekről. A névtan oktatása és kutatása az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Magyar Nyelvtudományi Tanszékén. 1984–2003*. Krónika Nova. Budapest. 253–268.

- Páji Gréta 2018. Megszólítások és említőformák pragmatikai szempontú megközelítése Kosztolányi Dezső szépprózai szövegeiben az Aranysárkány és novellák alapján. *Magyar Nyelvőr* 142: 22–44
- Sándor Anna 1996. Koloni köszönés- és megszólításformák. *Magyar Nyelvőr* 120: 303–318.
- Simon Gábor 2015. Megszólalás és megszólítás – az interszubbektivitás mintázatai a lírai diskurzusokban. In: Bódog Alexa – Csatár Péter – Németh T. Enikő – Vecsey Zoltán (szerk.): *Használat és hatás: újabb eredmények a magyarországi pragmatikai kutatásokban*. Loisir Kiadó. Budapest. 35–66.
- Tátrai, Szilárd 2015. Apostrophic fiction and joint attention in lyrics: a social cognitive approach. *Studia Linguistica Hungarica* 30: 105–117.
- Tátrai Szilárd 2018. Az aposztrofikus fikció és a közös figyelem működése a dalszövegekben – társas kognitív megközelítés. In: Domonkosi Ágnes – Simon Gábor (szerk.): *Nyelv, poétika, kogníció. Elmélet és módszer a poétikai kutatásban*. Líceum Kiadó. Eger. 65–78.
- Vácziné Takács Edit 2009. Megszólításformák Vámos Miklós Apák könyve című regényében. In: Kuna Ágnes – Veszelszki Ágnes (szerk.): *3. Félúton konferencia. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem doktoranduszainak konferenciája*. Budapest. 309–327.

Források

- Csicsay Károly – Kulcsár Mónika 2013. *Magyar nyelv. Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára*. TERRA. Bratislava.
- Karinthy Frigyes 1923. Tegezés. In: *Nevető Dekameron*. Atheneum. Budapest. 174–176. mek.oszk.hu/08100/08196/08196.htm [2018. október 24.]
- Kun Ákos 2005. *Viccek, humoreszkek, anekdoták I–II*. mek.oszk.hu/03500/03556/pdf/ [2018. október 24.]
- Süveg Márk 2014. *Helló, viszlát*. <https://blog.poet.hu/blnt/sueveg-mark:-hello-viszlat> [2018. október 24.]
- Téglásy Katalin – Valaczka András 2014a. *Magyar nyelv és kommunikáció*. 9. évfolyam. OFI.
- Téglásy Katalin – Valaczka András 2014b. *Magyar nyelv és kommunikáció*. 10. évfolyam. OFI.

Abstract

Opportunities for teaching about linguistic politeness in Hungarian L1 classrooms

The paper discusses how issues of linguistic politeness, forms of address and greetings are treated in Hungarian L1 textbooks. After a general presentation of the topic, it gives an overview of the teaching material and task types found in Hungarian L1 textbooks currently in use in Hungary and by ethnic minorities living in neighbouring countries. Finally, the paper also presents a few exercises and task types which may efficiently contribute to the teaching of this topic in the L1 classroom.

Abstrakt

Miesto a možnosti vyučovania jazykovej zdvorilosti a udržiavania kontaktu vo výchove v materinskom jazyku

Štúdia sa zaoberá otázkou, prečo je diskusia o jazykovej zdvorilosti a o jazykovom udržiavaní kontaktu v rámci procesu výchovy v materinskom jazyku svojská. Okrem načrtnutia okruhu otázok naznačených učív štúdia obsahuje prehľad častí učebných osnov v Maďarsku a v iných krajinách, ktoré sa vzťahujú na dané učivo. Autor ďalej predstavuje niekoľko typov cvičení a úloh, ktoré môžu byť efektívne v spracovaní daného okruhu otázok v škole.

ÚTON A 21. SZÁZAD ISKOLÁJÁHOZ

Bevezetés

Jeles fórumokon újra meg újra feltűnik az a tudományosan is bizonyított állítás, hogy az oktatás a legjobb befektetések egyike. Norvég kutatásokból kiderült, hogy életútra vetítve a magas képzettség olyan pluszjövedelmet jelent, amelynek az oktatásra mint befektetésre vonatkozó hosszú távú megtérülési rátája eléri a 10%-ot (Bhuller et al. 2014). Legutóbb a közel 88 éves Berend T. Iván történészprofesszornak, az amerikai University of California at Los Angeles nyugalmazott egyetemi tanárának megjelenés alatt álló munkájában találkoztam ezzel a gondolattal: „Napjaink fontos felismerései közé tartozik, hogy egy ország kiemelkedésének útját az oktatás kövezi ki. Ezt példázza a történelem is. Ennek révén tört az élbolyba Finnország és Norvégia, s napjainkban számos ázsiai ország járja ezt az utat. [...] Abban a legnagyobb egyetértés van a szakemberek között, hogy a gazdasági siker titka, a felemelkedés igazi záloga az oktatás sikere” (Berend 2018: 51, 194).

Egyetértve és azonosulva ezekkel az állításokkal, mégis azt érezzük, hogy az iskola őrzi a maga konzervatív méltóságát, és nehezen, jóval lassabban engedi be a változásokat, mint amilyen mértékben a világ halad. Gondoljunk arra, milyen volt és mit tudott húsz évvel ezelőtt a telefonáláson és az sms-küldésen kívül a mobilunk, és mire képes ma, amikor az íriszszkenner, az arcfelismerő, a 360 fokos felvétel lehetősége, a sztereoó hangsugárzók, a szuper felbontású kijelző csak egy-egy a természetes jellemzők közül, és a gyártók folyamatosan versenyeznek az újabbnál újabb, okosabbnál okosabb, évente megjelenő szériákkal.

Azzal persze egyetértünk, hogy az oktatás, az iskola alapértékeket és alapismereteket közvetít, embert formál, társas kapcsolatokat alakít, és ennek nem lehet egyetlen és kizárólagos fokmérője a verseny. Nem mindegy azonban, hogy mire és hogyan készít fel. Tudomásul kell venni, hogy a 21. században

¹ KRE TFK Pedagógiai Intézet, toth.etelka@oktagm.hu

már nemcsak beszélünk az információs technológiáról, hanem az információs technológia a jelen, szerves részévé vált a hétköznapjainknak. Ezt az iskolának, innovatív módon kell el- és befogadnia (vö. Privera–Nádori 2018), különben nem tudja ellátni a feladatát, nem tudja felkészíteni diákjait a digitális életben való biztos eligazodásra. Ez óriási kihívás, hiszen ma már közöttünk vannak a netfüggő gyermekek, elő-előtűnik a digitális rabszolgaság víziója, és egyre komolyabban vetődik fel az a kérdés, hogy hogyan teremtsük meg az egyensúlyt a valódi és a virtuális kapcsolatok között (vö. Chapman–Pellicane 2016, Kardaras 2017, Tari 2017, Rodé 2018).

Széchenyi (1857) Béla fiához intézett intelmeiben azt mondja, minden pótolható, de „az elfecsérelt idő visszavonhatatlanul elveszett”. Az oktatási intézményekbe lépő gyermekeket, fiatalokat – még időben – abban támogassuk, hogy megtalálják az egyensúlyt, és az okoseszközöket okosan állítsák a maguk szolgálatába. A továbbiakban egy olyan fejlesztést mutatok be, amely ebben a folyamatban egy lehetséges állomásként működhet mind tartalmi, mind szerkezeti oldalról.

1. A RevoEdről általában

A konzorciumi együttműködéssel létrehozott RevoEd olyan komplex, multidiszciplináris tartalomfejlesztő és -felhasználói rendszer, amely felhasználói és fejlesztői oldalról egyaránt nyitott. Funkcionálisan különböző jogosultsággal (felhasználóként és/vagy fejlesztőként), különböző szervezeti keretek között, helyszíni kötöttségektől függetlenül, különböző ismeretköröket átfogó tantárgyi területeken, különböző céllal, különböző szinteken, differenciáltan támogatja a tanulási folyamat szervezését és a tudásanyag elsajátítását, valamint a tartalomfejlesztést. Mivel szerkezetét a modulszerűség jellemzi, bizonyos korlátokkal ugyan, de alapvetően alkalmas újabb kritériumok, feltételek definiálására és új tartalmi elemek hozzáadására. Használatához internetkapcsolatra és számítógépre van szükség, illetve arra a személyre, aki a <http://jira.observans.hu:9093/main/sofiar> címen bejelentkezik, és felhasználói jogosultságot szerez a működtetésére. A szervezeti keretek rugalmasak, a formális, nemformális és informális tanulás folyamatában egyaránt szerephez juthat, hiszen a program

tanórai és tanórán kívüli tevékenységekre, illetve azoknak megszervezésére vagy kidolgozására egyaránt alkalmas.

Felhasználói jogosultságát tekintve a rendszer hármas tagolódású: tanulói és tanári oldalról, illetve utóbbin belül adminisztrátorként is biztosít hozzáférést. A tanulók az úgynevezett diákfelületen dolgoznak, itt oldják meg a pedagógus által összeállított és számukra elérhetővé tett feladatokat. A tanári jogosultság egyrészt azt jelenti, hogy a pedagógusnak teljes terjedelmében és minden funkciójával együtt rendelkezésére áll a rendszerben rögzített tudásanyag. A pedagógus dönt arról, hogy ezt hogyan építi be a tanulási folyamatba. Az ismeretanyag tartalmától és típusától függően használhatja tanórákon új anyag tárgyalására, gyakorlásra, ellenőrzésre, projektek szervezésére, egyéni és csoportmunkára, vagy beépítheti a tanórán kívüli tevékenységekbe otthoni feladatként, illetve napközis vagy szakköri foglalkozásokon. Másrészt emellett lehetősége van további, rövid vagy hosszabb távú szükségleteit kielégítő, személyéhez kötődő tartalomfejlesztésre is, amely magába foglalja a meglévő feladatok módosítását, illetve újabb feladatok, média- és tananyagelemek szerkesztését, rendszerbe rögzítését, valamint mindezek igény szerinti alkalmazását. A fejlesztés történhet a médiatárban található képek, hangok, videók, dokumentumok újrafelhasználásával, de az adott kategóriák szerint létrehozhatók és tárolhatók újabb, saját fejlesztésű tananyagelemek is. Ezek természetesen csak az aktuális felhasználói felületen működnek, azaz automatikusan nem kerülnek be a központi adattárba. Erre akkor van csak lehetőség, ha a felhasználó kapcsolatba lép a RevoEd fejlesztőivel. Az adminisztrátor regisztrálja az iskola tanárainak és tanulóinak rendszerben végzett műveleteit, munkáját. Ezzel a jogosultsággal alakíthatók ki az egyes tanárokhoz rendelt tanulócsoportok is. Természetesen a „tanár” és az „adminisztrátor” személyének nem kell feltétlenül különböznie. Ezek valójában olyan szerepkörök, amelyekről a regisztrált felhasználók döntenek. Ezen a csatornán lehet létrehozni a feladattárat használó csoportokat, amelyek lehetnek évfolyamok, osztályok vagy több kisebb közösséget összekötő, meghatározott céllal szervezett, differenciáltan kialakított csoportok (például projektmunka, tehetség gondozás, felzárkóztatás). A csoportok és a csoportokba tartozó diákok tevékenysége és teljesítménye a rendszer használata során mindvégig nyomon követhető.

A multidiszciplinaritás jelenleg a következő négy területet fogja át: anya-

nyelv – magyar nyelv (különös tekintettel a szövegértésre, szövegalkotásra és a kommunikációra), továbbá vizuális kultúra, ének-zene, illetve a tanulás tanítása, amely tevékenységbe ágyazva fedeztetni fel a Web2 alkalmazásokat. A továbbiakban az anyanyelvi ismeretek, készségek fejlesztését középpontba állító tudásanyagot vizsgáljuk, hangsúlyozva, hogy az alkotó felhasználásnak fontos jellemzője: a nyelv sokszínűségének felfedeztetése, a transzfer, az egyes területek közötti szinergikus kapcsolat. (A nyelvi készségek fejlesztését illetően például nyilvánvalóan nem szorul magyarázatra, hogy miért fontos a web2 témakör azon útmutatója, amely a csoportos prezentációra való felkészülés folyamatát írja le, nem hallgatva el a buktatókat.)

A tematikus tájékozódáshoz szükséges információt a tananyag típusokat felsorakoztató *Tananyagtár* nyújtja. Ezen belül olyan keresési opciók állnak rendelkezésre, mint:

A *Tananyagelemek*, ahol áttekinthető, hogy az egyes tantárgyi területeken belül, akár évfolyamokra is vetítve, milyen nagyobb témakörökben kereshetünk a feladatok között. A *magyar* tantárgyi terület első szinten olyan témaköröket kínál, mint a beszédművelés, kommunikáció, illem, a fogalmazás, a helyesírás, nyelvtan, az irodalom, az olvasás, szövegfeldolgozás, valamint az önművelés. Ezek a nagyobb tematikus egységek a második szinten további tematikus címkéket kapnak. A *beszédművelés, kommunikáció, illem* szűkebb területei: a helyesejtés és szövegmondás, továbbá helyesejtési tréningek, illemtudó viselkedés, kommunikációs helyzetek elemzése, szóbeli szövegalkotás. A *fogalmazás* részterületei: írásbeli szövegek alkotása, írásbeli szövegek korrekciója, szövegtani tréningek. A *helyesírás, nyelvtan* további lehetőségei a témakör címében is megnevezettekén túl: írástechnika, metanyelvhasználat, nyelvhelyességi gyakorlatok. Az *irodalom* témakörben található elemek: irodalmi játékok, az irodalmi kultusz ápolása, irodalmi szövegek kreatív-produktív megközelítése, kreatív szövegalkotási gyakorlatok, verstani gyakorlatok. Az *olvasás, szövegfeldolgozás* tovább bomlik olyan típusokra, mint: dokumentumszövegek, apró szövegek és rejtvények, felvillantott jelek olvasása, hangok és betűk tanulása, olvasástechnikai hibák javítása, szókincsbővítés olvasással. Az *önművelés* témakörének alfejezetei pedig: internethasználat, intézményekhez kötött önművelés, könyvtárhasználat és sajtóolvasás, rádió- és televízióhasználat.

A pedagógus munkáját segítő *Prezentációk* adott tantárgyi területhez kap-

csolva különböző témakörökben kínálnak további kiegészítéseket a megjelölt témákhoz. Irodalom- és történelemórákon is jól hasznosítható például a vizuális kultúra tematikájában megjelenő, ókori Görögország művészetét bemutató prezentáció, amely a homéroszi kortól a hellenizmusig 23 diával vizualizálja és teszi értelmezhetőbbé az egyes korszakok jellemzőit. A prezentációk kulcsszavakkal is fel vannak címkézve (a példánkban: *ókori görög művészet, mitológia, maszk, amphora*) annak érdekében, hogy több irányból is biztosított legyen a keresés. Magától értetődően lehetőség van a prezentációk számának bővítésére, azaz továbbiak feltöltésére is.

A *Hasznos linkek* újabb dimenziókat megnyitó, száznál is több hasznos külső weboldalt sorakoztat fel. Ilyen például a *Tévézz okosan!* vagy a göcseji falumúzeum honlapja, amely utóbbi lehetőséget ad egy virtuális kirándulásra is a múzeumban, vagy Arany János elbeszélő költeménye, a Toldi, hangoskönyvben, vagy egy kommunikációs szempontból sokoldalúan felhasználható rövidfilm a papírmerítésről, vagy meghallgatható Beethoven Egmont nyitánya az 1956-os forradalom korabeli filmrészleteivel.

A *Tanári füzetek* és a *Dokumentumok* adott tantárgyi terület háttéranyagait és módszertani segédanyagait tartalmazzák, ilyenek például a *Hogyan tanítsam a fogalmazást?*, *Hogyan tanítsam a szóbeli szövegalkotást?* útmutatók. Természetesen itt is adott a lehetőség a példatár bővítésére, újabb anyagok feltöltésére.

2. Feladatbank, feladattípusok és feladatok

Felhasználói oldalról a rendszer gerincét a tananyagelsajátítás szempontjából fontos *Feladattár* adja. Jelenleg mintegy 6000 önálló feladat található benne. Minden egyes feladat rendelkezik saját belső, az adatbázis szerkesztői felületén található dokumentációval. Ez a következőket foglalja magában:

Minden feladatnak van címe, amely alapján a feladat azonosítható, listázható és kereshető.

Látható az utasítás szövege, amelyből következtethetünk a feladatban elvégzendő tevékenységre.

Meg van határozva, hogy a megoldás önálló munkán alapul, vagy a megoldáshoz szükség van külső kontrollra, tanári irányításra.

Rögzítve van, hogy adott feladatot 1-től 12-ig mely évfolyamon vagy évfolyamokon, milyen témakörben vagy szűkebb tantárgyi területen célszerű használni.

Jellemző az adott feladatra vonatkozó, rövid módszertani ajánlás, amely utal a megoldás mikéntjére, illetve a tananyagbeli további kapcsolódási pontokra.

A feladathoz tartozó kulcsszavak (címkék) további feladatokkal kötik össze az aktuális tartalmat.

A felhasználás tervezhetőségét segíti a megoldásra fordítandó időintervallum megadása.

Ha nem saját fejlesztésű a feladat, minden esetben megjelennek a hivatkozott forrás adatai.

A feladatok 18 típus között oszlanak meg. Az itt következő példák tematikusan teszik nagy vonalakban láthatóvá és értelmezhetővé a *Feladattár* alkalmazhatóságának tartalmát. A *feleletválasztó* feladatok közé az egyértelműen összekapcsolható kérdés-válasz párok tartoznak. Egy kérdésre legalább két válaszlehetőség van megadva, közülük egy biztosan helyes. A válaszlehetőségek sorrendisége szerkesztői beállítás függvénye, ugyanis a rendszer a kötött és a véletlenszerű sorrendet egyaránt biztosítja. A válaszok megjelenhetnek egymás alatt vagy felsorolásszerűen egymás mellett. A megoldást kattintással kell megadni. A feladat kérdése a szöveg mellett vagy helyett tartalmazhat képet, videót vagy hanganyagot (ez egyébként értelemszerűen a többi feladattípusra is igaz). Ilyen típusú feladatok a *Feladattár*ban ezres nagyságrendben találhatóak különböző témakörökben különböző tartalommal. Ezt igazolja az 1–4. ábra is. Szókincsfejlesztésre, szavak, szókapcsolatok jelentésének értelmezésére irányul az összeillő szópárok keresése feladat (1. ábra): a *táska* lehet *sportos*, *kicsi*, *tágas*, *rendkívüli*, de *tartósított* nem, a kerékpár lehet *népszerű*, *márkás*, *olcsó*, de *nyugodt* és *simulékony* nem. A kiskondás meséjére, valamint a levelezés történetére vonatkozó kérdések az olvasott szöveg megértését vizsgálják (2–3. ábra). E két feladat arra is példa, hogy a rövidebb szöveg megjelenik a képernyőn, míg a hosszabb mesét más forrásból kell elolvasni, meghallgatni. A kommunikáció és illem témaköréhez kapcsolódik az első évfolyamnak ajánlott, szalvéta használatára vonatkozó feladat: a filmbejátszások alapján kell kiválasztani az illemszabályoknak megfelelően viselkedő gyermeket (4. ábra). A válaszokat, amelyek közül akár több is lehet jó, egy vidám vagy szomorú kisfiú piktogramjával minősíti a program.

Válaszd ki az illeszkedő kifejezéseket!

A kerékpárod

- népszerű
- márkás
- olcsó
- nyugodt
- simulékony

A táskád

- sportos
- tágas
- kicsi
- tartósított
- rendkívüli

1. ábra. Feleletválasztó jelentésből

Olvasd el A kiskondás című magyar népmesét, majd jelöld meg a helyes választ!

Miket őrzött a kiskondás?

- a Teheneket.
- Malacokat.
- C Ludakat.

Hányan segítették a kiskondást?

- a Hatan.
- Négyen.
- C Ketten.

Hová bújta a sánta róka a kiskondást?

- Hétszer olyan mélyre a föld alá, amilyen mélyre ásní lehet.
- A rózsabokor mögé.
- A nap mögé.

2. ábra. Szövegértés külső forrás alapján

Olvasd el a szöveget, és dönts el, melyik állítás helyes!



Hétszázhetvenöt évvel ezelőtt, 1232. május 16-án írta meg levelét egy udvaronc Jolánta királynénak, II. Endre második feleségének. A levélben arról számolt be, hogy megtalálta a gyógyító fürdőhelyet. A király parancsára ugyanis az egész országban gyógyvizet kerestek a betegeskedő királynénak. A megfelelő vízre az egresi monostor közelében Csanád vármegyében bukkant rá az udvaronc. Ezt az üzenetet tartják az első, Magyarországon íródott magánlevélnek.

Európában a leveleket először egészen kicsiny agyagpárnácskákra írták. Ezek kiegészítés után még egy agyagborítékot kaptak.

Az oklevél- és levélírást ösztönözje lehetett III. Bélának az az 1181-ben hozott rendelete, hogy a hozzá intézett kéréseket írásban kell benyújtani. A hivatalos levelezés mellett a 13. század első harmadának végén kezdtek el magánleveleket írni egymásnak.

Napjainkban az internet nagyon megkönnyíti a magánlevelezést. Az elektronikus levelek (e-mail) lehetővé teszik a köztendő azonnali továbbítását.

- a Az internet megkönnyítette a magánlevelezést.
- b A hivatalos levelezés mellett a 13. század első harmadának végén kezdtek el magánleveleket írni.
- c A levelezés története 150 éves.
- d Európában agyagtáblácskák voltak kezdetben, melyekre a leveleket vészték.
- e II. Endre második feleségének írt levelét tartják Magyarországon az első levélnek.

3. ábra. Szövegértés látható szöveg alapján

Válaszd ki azt a filmet, amelyiken a gyerekek az illemszabályoknak megfelelően viselkednek! Mind a három kisfilm ugyanazt a helyzetet mutatja be.



4. ábra. Metakommunikáció – illem

A példából az is látszik, hogy vannak olyan feladatok, amelyekre egyetlen blokkból választhatók ki a jó válaszok, és vannak olyanok is, amelyek mögött egész feladatsor áll. Ezeknek a blokkoknak a száma a fejlesztői igények függvényében növelhető. A *feleletválasztó* típusban az idézettekén túl található még – a teljesség igénye nélkül – helyesírás (például: magánhangzók és mássalhangzók időtartama, *j* és *ly* a szavakban, elválasztás, a keltezés írásmódja), szótan (többek között: a tulajdonnevek fajtái), szóösszetétel, szószerkezet, mondatan (például: mondatrészeknek, mondatok szerkezetének a megnevezése), retorika (vita, érvelési technikák), metanyelv helyes használata (például: *egyjelentésű, többjelentésű, azonos alakú szó* terminusok használatának elmélyítése), önművelés, internethasználat (például: a Móra Kiadó honlapjának felhasználásával keresés a gyermekirodalom klasszikusai között), ajánlott és kötelező olvasmányok (például: Esterházy Péter, Molnár Ferenc műveinek feldolgozása) témakörökben feladatok.

A feleletválasztó alcsoportját képezik az *igaz–hamis* döntést igénylő feladatok, amelyeknek száma az adatbázisban meghaladja a hatszázat. A válaszalternatívák száma mindig kettő, ezek *igaz–hamis, igen–nem, illik – nem illik, megfelel – nem felel meg* stb. lehetnek. Előfordul, hogy egy feladatban csak egyetlen állításpár szerepel, és az is, hogy több. A megoldás történhet vagy valamelyik válaszlehetőség egyszerű kiválasztásával, vagy behúzással, az úgynevezett *drag and drop* technikával. Íme néhány példa. Az úgynevezett apró szöveg értelmezése típust képviselő *limonádékészítés* szövegértést és gondolkodási műveleteket egyaránt fejleszt, miközben arra ösztönözi a tanulót, hogy maga is készítse el az italt (5. ábra). Más esetben hasonló céllal táblázatban vagy grafikonban összefoglalt adatok értelmezése és következtetések megfogalmazása a feladat. E típus keretében összekapcsolhatjuk a képi látványt a szöveges állításokkal. Erre példa a 6. ábra, amely a bélyegblokkon látható képi és szöveges információkat állítja középpontba. A képi látásmód fejlesztésére további példa a festményekre vonatkozó állítások igazságtartalmának eldöntése, példánkban a képek domináns színvilágának a meghatározása és összekapcsolása a megadott színnel (a 7. ábra egyúttal azt is mutatja, hogy technikailag kinagyíthatók a feladatban szereplő képek). Az írástevékenységet támogatják a hibajavító feladatok, amelyek a módszertani ajánlás szerint további lehetőségeket is kínálnak, így például: előzetes diktálás után önálló hibajavítás, a hibátlanul leírt szavak lemásolása, a

hibás szavak javított alakjainak leírása, szóban (akár versenyszerűen vagy memóriajátékként) a hibátlanul leírt szavak megjegyzése vagy a hibás szavak javított alakjának a felidézése.

Olvasd el a szöveget, majd dönts el, hogy igaz vagy hamis az állítás! Felnőtt segítségével otthon el is készítheted a limonádét. A⁺ A⁻ ↻ ☰

Piros bogyós limonádé

Hozzávalók:

- 50 dkg friss vagy fagyasztott vegyes bogyós gyümölcs (áfonya, eper, málna, ribizli, cseresznye)
- 1 citrom
- 30 dkg cukor

Elkészítés:

A friss gyümölcsöket megmossuk, ha fagyasztottat használunk, kiengedjük. A citromot felszeleteljük, a gyümölcshez adjuk. 2 dl vízzel és a cukorral együtt felforraljuk, majd alacsony lángon 5 percig gyöngyöztetjük. A tűzről levéve egy szűrőn átszűrjük az egész főzetet, kicsit lenyomkodjuk, majd tisztított üvegekbe öntjük. Vízzel hígítva, jégkockával fogyasztjuk.
Elkészítési idő: 15 perc

Szilvából is elkészíthetjük. Igaz Hamis

Csak cseresznyéből készíthetjük el. Igaz Hamis

Fagyasztott gyümölcsöt ne használjunk. Igaz Hamis

Kis lángon öt percig kell főzni. Igaz Hamis

5. ábra. Apró szöveg – limonádékészítés

A képen egy 2007-ben kiadott bélyegblokkot látunk. Figyeld meg jól a blokk minden részletét, majd jelöld, melyik az igaz, és melyik a hamis állítás!



A blokk címe: 100 éve jelent meg Molnár Ferenc „A Pál utcai fiúk” című regénye.



Igaz



Hamis

A negyedik bélyegen a regény írójának portréját láthatjuk.



Igaz



Hamis

A két középső bélyeg csatajelenetet ábrázol.



Igaz



Hamis

6. ábra. Kép és szöveg

Döntsd el, hogy a képen látható műalkotásnak a megadott színe a jellemző színe!

ZÖLD

Igaz

Hamis

SÁRGA

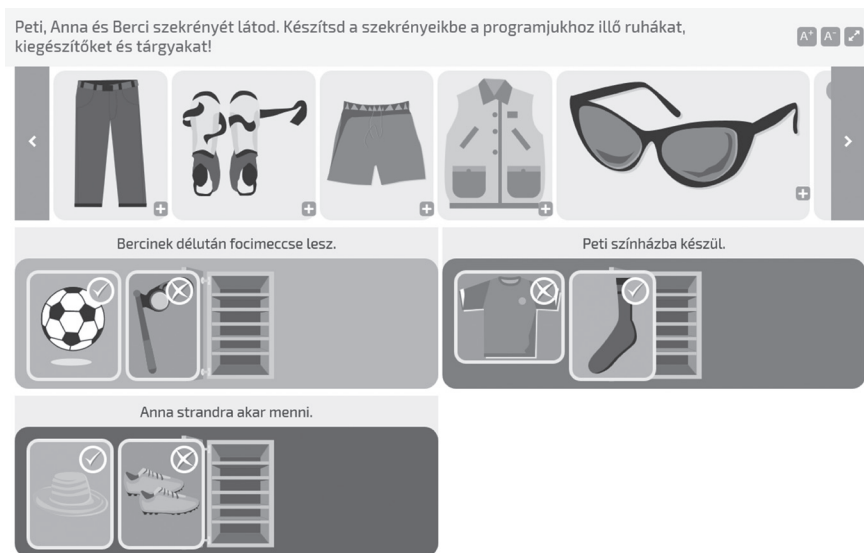
Igaz

Hamis

Image 7 of 12

7. ábra. A képi látás fejlesztése – színek

A *csoportosító* feladattípus több mint 300 kérdésével különböző elemek összerendelésére alkalmas. Egy elemhez, amely a tulajdonképpeni kérdés, egy vagy egynél több elem, azaz válasz tartozik. A válaszok közül legalább egynek helyesnek kell lennie. Tematikusan igen széles skálán mozognak a kérdések. A névkincs ismeretét gazdagító feladatoknál például adott keresztnemekhez kell megtalálni a becéző alakjaikat (például: *Villő – Vili, Vilus, Vilike, Villőke; Zelma – Zelmus, Zelmuska, Zelmácska* stb.). Összerendelés kommunikációs céllal beszédhelyzet függvényében is történhet, például: az elolvasott szöveg és a leírt beszédhelyzet alapján kell párbeszéddek mondatairól megállapítani, hogy melyik nyelvi regiszterhez tartoznak; a szituációkat jellemző ruhadarabok rendszerezése (*Bercinek focimeccse lesz*, stb.) pedig képek mozgatását jelenti (8. ábra).



8. ábra. Csoportosító – Szituáció képekben

A *párosító* feladatok száma szintén meghaladja az 500-at. A megoldás során két elemet – szöveget vagy médiaelemet szöveggel vagy médiaelemmel (kép, hang, videó) – kell különböző technikával (többek között a válasz lehúzásával) egymással párba rendezni. Szöveg és kép párba rendezését illusztrálja a 9. ábrán látható tanári irányítású feladat – *Párosítsd a fotókat az érzelmet kifejező*

szavakkal! Itt a választ, amelyre további kérdések, beszédhelyzetek építhetők, a feladat nyitottsága miatt nem a program, hanem a közösség fogadja el. Szöveg és szöveg összekapcsolására jó példát adnak az egymástól elszakított tagmondatok, amelyeknek a jelentése a bennük szereplő kötőszók függvényében különböző (jól szemléltetik ezt a jelentésváltozást a *de* és *és* kötőszók mondatbeli értelmezését váró kérdések). A feladatok között találunk olyat is, amely hangok és állatok (például: ugatás és kutya) vagy videóbejátszás és leírt szituáció párosítását kéri.

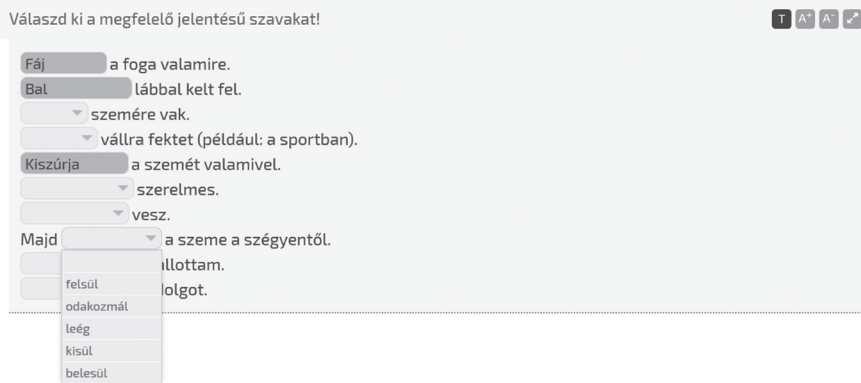


9. ábra. Párosító: Érzelmek és fotók

A háromszázat meghaladó *sorrendező* feladatok esetében a válaszoknak egyetlen helyes sorrendje létezik, amelyet a válaszadónak kell kialakítania. Szöveg és médiaelem itt is találkozhat egymással, például amikor a borítójukat látva kell cím szerint betűrendbe tenni a könyveket. A feladattípus kiválóan alkalmas különböző versek összekevert sorainak, versszakainak a rekonstruálására, ugyanez elvégezhető a bekezdésekre tört szövegekkel. Sok olyan feladatot találunk itt, amelyekben különböző típusú szövegek bekezdéseinek címeit, kulcsszavait, tételmondatait kell helyes sorrendbe állítani, hiányos szöveget kiegészíteni az összekevert mondatokból, vagy külső forrásból elolvasott szöveg

cselekményének a helyes időrendjét (például spagettitorta elkészítése), illetve az események sorrendjének színhelyét kell megállapítani (például Odüsszeusz kalandjai). A szókincsfejlesztést jól támogatják az olyan, rokon értelmű szavakkal kapcsolatos feladatok, amelyekben a szavak sorrendjét a jelentésük közti fokozati különbség alapján alakítjuk ki (*szemerkél, csepeg, esik, zubog*).

Az úgynevezett *lyukas szöveg* feladatok szintén ezres nagyságrendben szerepelnek. A feladattípus megnevezése azt jelenti, hogy a „lyukas” helyekhez tetszőleges számú alternatív válasz tartozik, amelyek közül legalább egy helyes. A válaszok lehetnek betűk, betűcsoportok, szavak, szócsoporthoz. Ezeket kell a feladatnak megfelelően a „lyukas” helyre tenni. Lenyíló menü ad például kitöltési lehetőséget állandósult szókapcsolatokból, szólásokból hiányzó szavak beillesztésére (10. ábra), de ez a típus alkalmas megannyi helyesírási probléma gyakoroltatására is (*j* vagy *ly*, rövid vagy hosszú hangzó stb.). Dolgozhatunk lyukas szövegekkel is, például amikor egy 1804-ből származó nyelvkönyv diálogusát kell helyreállítanunk a *kisasszony* ma már archaikusnak és humorosnak tűnő megnyilatkozásai után beillesztve a párbeszédbe a *fiatalúr* alaposan összekeveredett válaszait.



10. ábra. Lyukas szöveg lenyíló menüvel – Mi hiányzik?

A *memória* címmel ellátott feladatokban az ismert módon két, valamilyen szempont szerint összetartozó elemet kell meghatározni. A párok két ele-

me összekeverve, háttal lefordított lapokon található. Tartalmuk a lefordított lapokra való kattintással válik láthatóvá. Ha sikerül megtalálnunk egy párt, ez a pár a továbbiakban látható marad. A játék addig folytatható, amíg meg nem találjuk az összes párt. A párok tartalma a kitűzött céltól függően bármi lehet: rímelő szavak, rokon értelmű vagy ellentétes jelentésű szavak, kisbetűs és nagybetűs szavak, szétszakított szó szerkezetek, személyek és események vagy képek, és így tovább. A feladatok száma közel 300. Szorosan kapcsolódnak ehhez a feladattípushoz a képi látás, memória és logika fejlesztését szolgáló, játékos *mozaik kirakása* puzzle-feladatok, amelyekben a megadott cellákat kell kitöltenünk az oda illő képrészletekkel. A képek tananyaghoz kötődően bármit és bárkit ábrázolhatnak. Különösen szép példa Mozart Török indulójának hallgatása közben egy korabeli kép kirakása. Jóval nehezebb szint, amikor két kép elemei keverednek össze, és a két képet párhuzamosan kell megjeleníteni. A játék, illetve a szórakozva tanulás vonalát folytatják a szótárak használatára ösztönző *keresztrejtvények*, valamint a *szókereső* feladatok is (11. ábra), amelyekben – fejlesztendő a szóképfelismerését, az olvasástechnikát – a bűvös négyzethez hasonlóan vannak elrejtve a szavak (nevek, virágok, folyók, ételek stb.). A játékosság dominál a színező feladatokban is, amelyek közül több a szövegértést gyakoroltatja: a megadott szöveg alapján kell a rajzot kiszínezni a színpaletta festékeivel.

A táblázatban kilenc magyar író vezetéknevét rejtettünk el. Ha megtaláltad a szavakat, írd a keretbe! A maradék betűkből egy szólást tudsz elolvasni. Ha elkészültél, írd le a füzetedbe az írók teljes nevét, és néhány alkotásuk címét!



L	J	Ó	K	A	I	K	M
Á	I	V	Á	G	J	A	Ó
Z	F	E	K	E	T	E	R
Á	I	L	L	Y	É	S	A
R	A	R	E	S	Ú	T	Ó
M	I	K	S	Z	Á	T	H
G	Á	R	D	O	N	Y	I
Z	E	T	K	R	Ú	D	Y

- | | | | |
|----|----------|----|--------|
| 1. | Jókai | 2. | Sütő |
| 3. | Mikszáth | 4. | Fekete |
| 5. | Gárdonyi | 6. | Móra |
| 7. | Krúdy | 8. | Lázár |
| 9. | Illyés | | |

11. ábra. Szókereső

A *képtérképes* feladatok magja szintén a kép, amelyen például adott esetben meg kell találnunk, ki viselkedik az ábrázolt személyek közül illemsértően a könyvtárban, vagy ki sérti meg a gyalogos közlekedés szabályait. Amikor pedig

egy szerző életútját tárgyaljuk, ennek állomásait egy térképen szintén megjeleníthetjük vizuálisan is összekötve a jelentős műveivel. E feladatok között több tanári irányítású, tehát gyakran szemléltetésre, egy-egy beszélgetés elindításra érdemes őket felhasználni. Hasonlóképpen tanári irányítást igényelnek az elsőosztályosok olvasástanulását támogató, fonématudatosságot fejlesztő *hanganalízis* feladatok, amelyeknek megoldása: a képen látható tárgyak, személyek nevének hangokra bontása a képek alatt található karikák kiszínezésével. A pedagógusnak arra is van lehetősége, hogy úgynevezett *munkalapos* feladatokat (tanulmányokat, prezentációkat, hang- és videóanyagokat) publikál, amelyeknek a felhasználása vagy megoldása a rendszeren kívül történik. Ennek tükörképe a *beküldendő feladat*, amikor is a tanulóknak kell ugyanezt megtenniük.

Összegzés

A RevoEd rendszer alkalmas arra, hogy a bemutatott feladatokat külön-külön vagy bármilyen csoportosításban feladatsorra alakítsuk, és szerves részévé tegyük mind az innovatív, kooperatív technikákra építő, mind a hagyományosan szervezett tanulási folyamatnak úgy az új anyag tárgyalásánál, mint a gyakorlás vagy az ellenőrzés során, figyelembe véve az adott tanulói közösség – illetve amikor szükséges, a közösség egyes tagjainak – felkészültségét. Az eredményeket személyre szabottan követhetjük nyomon. Tény, hogy a kezdet nem könnyű a pedagógus számára, hiszen alaposan meg kell ismernie azt az eszközt, amely sok tekintetben támogathatja a munkáját, és amely – mint láttuk – sokszínűen sok-sok variációt kínál. Tény az is, és ez a bemutatásból vélhetően kiderült, hogy a magyar nyelv témakörében készült feladatok többsége egyelőre inkább a kisebb korosztályt szólítja meg, de ne felejtsük el: a fejlesztés nyitott. Ezzel együtt nem szeretnék idillikus képet festeni. A technikai eszközök fejlettségétől függően több évtizede van már jelen a változtatás, a váltás kérdése az oktatásban, így a magyarban is, de az igazi áttörés – globálisan – még várat magára. Talán az okostankönyv meghozza?

Mondtuk és mondjuk: a pedagógusnak, ha célirányosan használja ki az eszköz nyújtotta lehetőségeket, több ideje jut másra, olyanra, ami nem oldható meg a digitális technikával (Tóth 1987). A tanulóknak több sikerben és keve-

sebb kudarcban lehet része, ami azért fontos, hogy szeressen és akarjon tanulni. Irányítója, ne rabja legyen a digitális technológiának. Egyelőre óriási szakadék látszik aközött, hogy agykutatók már emberi agyakat kapcsolnak össze (Jiang et al. 2018), míg mások számára az a legfontosabb, hogy kedvenc közösségi oldalukon tudassák a világgal, mit volt a vacsorájuk. A digitális eszközöket sok mindenre lehet használni. A RevoEd, ha messze is van a magyarul agyhálózatnak nevezett BrainNettől, a technológia okos használatára és kihasználására tanít, pedagógust és diákot egyaránt, és ami még fontosabb, hogy fejleszthető. Itt és most – a 21. században, a határok nélküli világhálón, mindenki számra elérhetően.

Felhasznált irodalom

- Berend T. Iván 2018. *Naplementék*. Éghajlat Könyvkiadó. Budapest. [megjelenés alatt]
- Bhuller, Manudeep – Mogstad, Magne – Salvanes, Kjell G. 2014. *Life Cycle Earnings, Education Premiums and Internal Rate of Return*. Working Paper 20250. NBER. Cambridge. <https://www.nber.org/papers/w20250> [2018. október 12.]
- Chapman, Gary – Pellicane, Arlene 2016. *Netfüggő gyerekek*. Harmat Kiadó. Budapest.
- Jiang, Linxing – Stocco, Andrea – Losey, Darby M. – Abernethy, Justin A. – Prat, Chantel S. – Rao, Rajesh P. N. 2018. *BrainNet: A Multi-Person Brain-to-Brain Interface for Direct Collaboration Between Brains*. Cornell University Library. New York. <https://arxiv.org/abs/1809.08632> [2018. szeptember 24.]
- Kardaras, Nicholas 2017. *A képernyő rabjai*. Jaffa Kiadó. Budapest.
- Privera Tibor – Nádori Gergely 2018. *A 21. századi iskola. Kézikönyv az iskola digitális transzformációjához*. Enabler Kft. Budapest.
- RevoEd = *Revolutionize Education*. Observans. Budapest. <http://www.revoed.com/hu.html>
- Rodé Magdolna (szerk.) 2018. *Virtuális rabszolgaság*. Kolor Optika. Budapest.
- Széchenyi István 1857. *Gróf Széchenyi István intelmei Béla fiához*. <http://mek.oszk.hu/01000/01075/01075.htm> [2018. október 4.]
- Tari Annamária 2017. *Bátor generációk #SzorongokTehatVagyok*. Tericum Könyvkiadó. Budapest.
- Tóth Etelka 1987. Számítógépes programokkal a nyelvtanítás hatékonyságáért. *Nyelvpedagógiai írások 9*. MKKE. Budapest. 182–188.

Abstract

On the way to the school of the 21st century

Quality information and access to it is a prerequisite to efficient learning. Today fewer and fewer people escape the omnipresence of the digital world. Society provides ways to access information fast, but the quality of the accessed information is the choice of the individual, as quality is not guaranteed. The education system has a fundamental role in shaping the need and intellectual ability to receive quality information. This study focuses on this dilemma of the school of the 21st century and presents as good practice the opportunities the RevoEd knowledge portal provides for the development of (Hungarian) language skills of Hungarian speaking students.

Abstrakt

Na ceste k škole 21. storočia

Kvalitná informácia či jej dostupnosť je základnou podmienkou efektívneho učenia sa. V súčasnosti postupne ubúda počet tých ľudí, ktorí ešte nemajú kontakt s digitálnym svetom. Na spoločenskej úrovni je už daná možnosť na rýchle získavanie informácií, avšak kvalita prijatých informácií závisí od osobného výberu používateľa, od jeho rozhodnutia. Kvalita totiž nie je garantovaná. Na formovanie dopytu po kvalitných informáciách vo veľkej miere vplyva školstvo. Predmetná štúdia sa zaoberá možnosťami, ktoré sú poskytnuté vedomostným portálom RevoEd na rozvíjanie (materinských) jazykových schopností ľudí s materinským jazykom maďarským.

AZ ANYANYELV, AZ ÁLLAMNYELV ÉS AZ IDEGEN NYELVEK TANULÁSA KÉTNYELVŰ KÖRNYEZETBEN

Bevezetés

A dolgozat témája a nyelvoktatási, -tanulási és ezzel összefüggésben nyelvtervezési folyamatok vizsgálata kétnyelvű környezetben. Alapjául egy kérdőíves felmérés szolgál, melyet a Tompa Mihály Református Gimnáziumban végeztünk a közép-szlovákiai Rimaszombatban. A kutatás fő célja megvizsgálni a gimnáziumban folyó nyelvi képzés helyzetét, különös tekintettel a magyar nyelv és irodalom, szlovák nyelv és szlovák irodalom és az idegen nyelvek, az angol és a német tantárgyaira.

Célunknak tekintettük ezenkívül rávilágítani arra, hogy a kétnyelvű környezetben iskolai körülmények között hogyan zajlik a nyelvoktatás (vö. Simon 2015, 2017), milyen kompetenciáik vannak a tanulóknak önbevallás alapján az egyes nyelvekben, illetve milyenek az attitűdjeik irántuk, és milyen rejtett tényezők befolyásolják vagy befolyásolhatják a nyelvoktatási folyamatokat az intézményben.

1. A kérdőíves felmérésről

A kutatás kérdőíves felmérés módszerén alapult. A felmérést 2018 januárjában végeztük el a rimaszombati Tompa Mihály Református Gimnázium alsó és felső tagozatában. A kérdőívet a Selye János Egyetem nyelvészeti kutatócsoportja fejlesztette ki, és használta fel egy korábbi felmérésben (vö. Kurtán 2011, Simon 2015). A kérdőív kérdései a nyelvoktatás és a -tanulás különféle

¹ Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, simons@uj.s.sk

területeit érintették; az adatközlők szokványos személyes adatait, nyelvek iránti attitűdjeit, az iskolai nyelvoktatási folyamatokat – jellemző tanórai tevékenységeket, az adatközlők nyelv tanulási stratégiáit, önbevallásukon alapuló nyelvi kompetenciáit stb. A vizsgált kérdések közül ebben az írásban csak néhányal foglalkozunk.

2. A kutatás helyszíne

A kutatás helyszíne a Tompa Mihály Református Gimnázium volt, amely az egyetlen magyar tannyelvű gimnázium Rimaszombatban. Az iskola az egykor a városban működött református gimnázium és az 1853-ban alapított Egyesült Protestáns Gimnázium hagyományait folytatja. Az intézmény az 1999/2000-es tanévben kezdte meg működését a több mint százéves, műemléknek minősített épületben. Jelenleg idegen nyelvi tagozatos nyolcosztályos gimnázium nyolc osztállyal és négyosztályos általános tagozatos gimnázium egy osztállyal, működik benne. Diákjainak száma 175 fő volt a felméréskor. A Tompa Mihály Református Gimnázium, amint a megnevezése is tanúskodik róla, felekezeti intézmény, amely a teljes vallásszabadságot hirdeti és biztosítja. Nem tesz különbséget a tanulók között vallási hovatartozás szerint sem. Minden tanuló heti két hitoktatás órában saját vallásáról tanulhat, és egyházi alkalmain saját vallását gyakorolja.

3. A kérdőíves felmérés adatairól

A felmérést az említett gimnázium alsó és felső tagozatában végeztük, azzal a céllal, hogy átfogó képet kapjunk az intézmény nyelvoktatási és -tanulási folyamatairól a kétnyelvű környezetben, ill. feltárjunk olyan, a háttérben meghúzódó tényezőket, amelyek befolyással lehetnek az iskolai nyelvoktatásra.

Az alábbi 1. táblázatban a megkérdezett tanulók száma látható – tagozatok és évfolyamok szerinti bontásban.

tagozat	tanulók száma	évfolyam	a tanulók száma évfolyamonként
gimnázium alsó tagozata	23	3. (8.)	13
		4. (9.)	10
gimnázium felső tagozat	67	1.G	17
		2.G	15
		3.G	21
		4.G	14
összesen	90	–	90

1. táblázat. Az adatközlő tanulók száma tagozat és évfolyam szerinti bontásban

A táblázatban látható, hogy a gimnázium alsó tagozatában összesen 23 tanulót kérdeztünk meg. Közülük tizenhárom a 8. évfolyamnak megfelelő harmadik osztályba jár, tíz pedig a 9. évfolyamnak megfelelő 4. osztályba. A gimnázium felső tagozatában 67 tanulótól szereztünk adatokat.

A kérdőív első néhány kérdése a tanulók személyes adataira vonatkozott. A bevezető kérdések magukban foglalták a szülők nemzetiségét, végzettségét, ill. anyanyelvét is.



1. ábra. Az édesapa nemzetisége

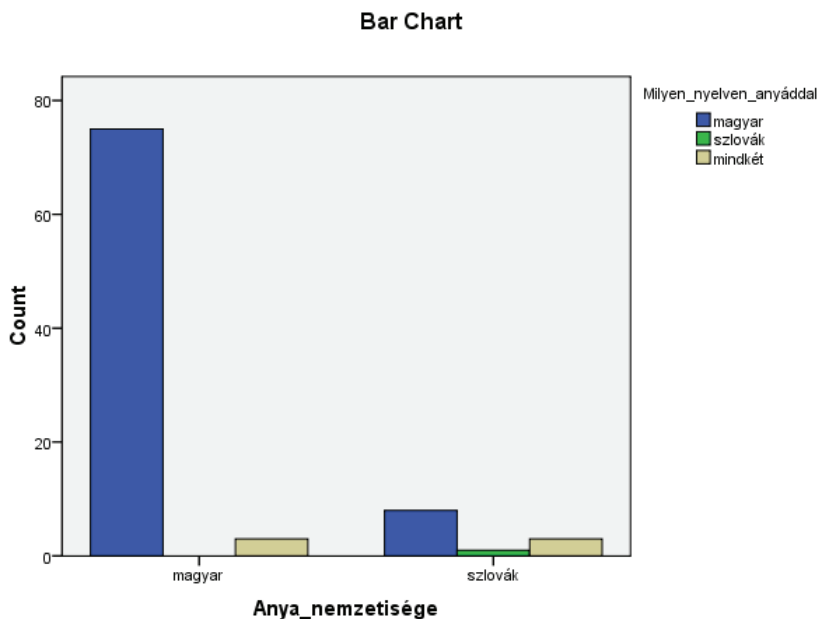
Az első ábrán láthatjuk, hogy a megkérdezett tanulók közül 76-nak (84%) magyar az édesapja, 13-nak (15%) szlovák, és egy diáknak más nemzetiségű az édesapja, francia (1%).



2. ábra. Az édesanya nemzetisége

A fenti második ábrán a tanulók édesanyjának nemzetiségi adatai láthatók. 87%-uknak (78 tanuló) magyar az édesanyja és 13%-uknak (12 tanuló) szlovák. Ha összevetjük a két diagramban látható adatokat, akkor megállapíthatjuk, hogy a gimnáziumba járó tanulók szülei nagyrészen magyar nemzetiségűek. Az adatok emellett arra is engednek következtetni, hogy az intézményt nemzetiségileg és nyelvileg vegyes házasságból származó tanulók is látogatják. 7 tanuló homogén szlovák nemzetiségű családból származik, azaz édesapja és édesanyja is szlovák nemzetiségű.

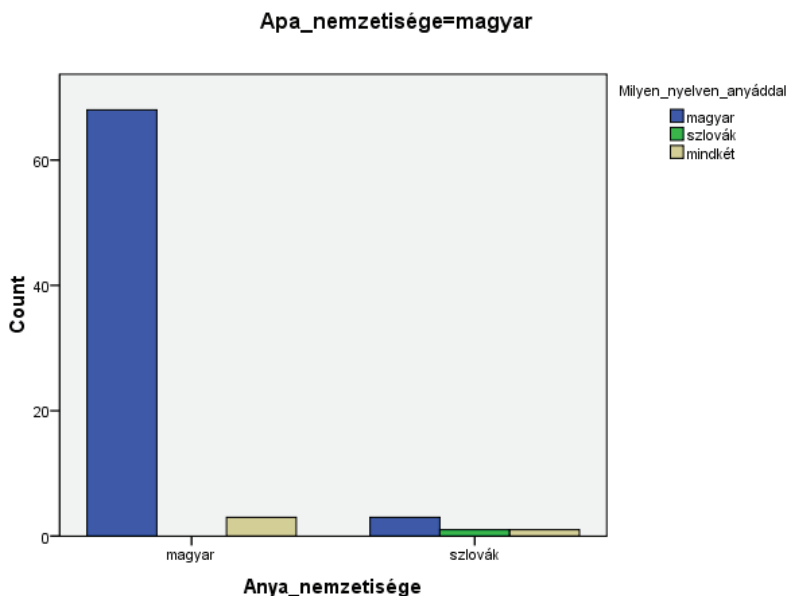
Felmérésünkben elsőként azt vizsgáltuk, milyen nyelven beszélnek a tanulók édesanyjukkal.



3. ábra. Milyen nyelven beszél az adatközlő az édesanyjával?

A fenti harmadik ábrán azt láthatjuk, hogy a magyar nemzetiségű anyával 78 diákból (100%) 75 beszél magyarul (96,2%), ugyanakkor 3 (3,8%) tanuló mindkét nyelvet használja. A második oszlophármas azt mutatja, hogy ha az anya szlovák nemzetiségű, akkor is a 12-ből (100%) 8 (66,7%) tanuló magyarul beszél vele. Az adat némileg meglepő; elvárásunk szerint ugyanis, ha szlovák az édesanya, akkor elsősorban szlovákul beszélhetne vele gyermeke, nem magyarul. Ennek okai különfélék lehetnek, például az apa nemzetisége vagy az, hogy a szlovák nemzetiségű anya nem szlovák anyanyelvű, illetve, jól bírja a magyar nyelvet is. Ha az apa magyar, akkor valószínűleg magyarul kommunikálnak a családban, és az anya is megtanulhatott magyarul, ha ugyan eleve nem tudott már, esetleg vegyesen használják a két nyelvet. A 12-ből mindössze 1 tanuló beszél szlovákul a szlovák nemzetiségű édesanyjával, 3 diák viszont mindkét nyelven.

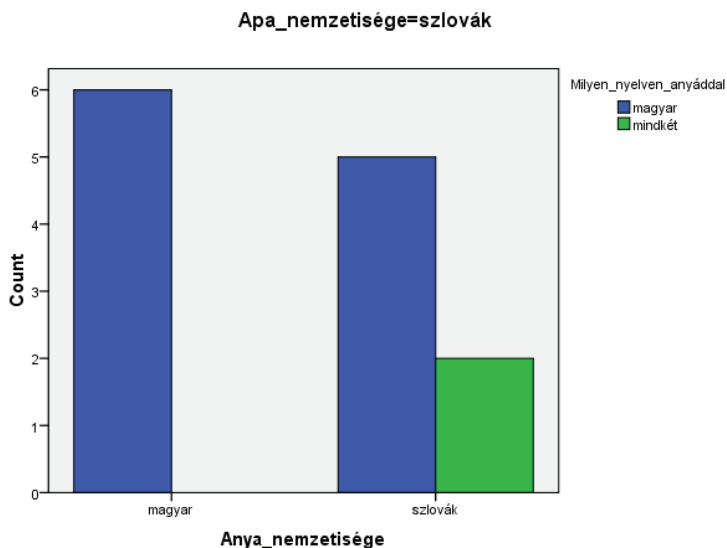
A továbbiakban azt vizsgáltuk meg, hogy vajon befolyásolhatja-e azt a körülményt, hogy a tanuló milyen nyelven beszél az édesanyjával az édesapja nemzetisége?



4. ábra. Milyen nyelven beszél az adatközlő az édesanyjával, ha az édesapja magyar nemzetiségű?

A negyedik ábrán az arra vonatkozó adatokat láthatjuk, hogy ha az apa nemzetisége magyar, akkor milyen nyelven beszél a tanuló az édesanyjával – attól függően, hogy az édesanyának is milyen a nemzetisége. A diagram azt mutatja, hogy ha az apa nemzetisége magyar és az anya nemzetisége is magyar, akkor a 71 (100%) tanuló közül 68 (95,8%) magyarul beszél az édesanyjával és 3 (4,2%) mindkét nyelven. Ha viszont az édesanya szlovák nemzetiségű, akkor is 3 tanuló a 12-ből magyarul beszél vele. Ez az adat is kissé meglepő, hiszen azt várnánk, hogy a szlovák édesanyjával a gyermek főleg szlovákul beszél. Hogy ez mégsem így történik, az valószínűleg a magyar édesapja miatt van. Ezenkívül

1–1 tanuló szlovákul és mindkét nyelven beszél a szlovák édesanyjával. Megjegyezzük, hogy 5 tanuló nemzetiségileg vegyes családból származik, vagyis szlovák az édesanyja, magyar az édesapja.



5. ábra. Milyen nyelven beszél az adatközlő az édesanyjával, ha az édesapa szlovák nemzetiségű?

A vonatkozó adatok a fenti, 5. ábrán azt mutatják, hogy ha az apa nemzetisége szlovák, akkor milyen nyelven beszél a diák az édesanyjával. Ha az édesapa szlovák nemzetiségű az édesanya viszont magyar, akkor mind a 6 diák magyarul beszél az édesanyjával. Ez az adat nem annyira meglepő, ugyanakkor mutatja az anya anyanyelvének/nemzetiségének hangsúlyozott szerepét a gyermekével való kommunikációban. Annál meglepőbb viszont az az adat, hogy ha az édesapa is és az édesanya is szlovák nemzetiségű – ez 7 tanuló esetében fordult elő –, akkor is 5 tanuló magyarul beszél az édesanyjával, ugyanakkor 2 tanuló mindkét nyelven (a kérdéshez vö. Gažovičová 2017: 19–20.).

Felvetődik a kérdés, hogy ha a tanuló egynemű szlovák nemzetiségű család-

ból származik, azaz az apa is szlovák és az anya is szlovák nemzetiségű, akkor mi okból adhatták gyermeküket magyar iskolába, nemzetiségileg szlovák többségű településen; ill. gyermekük hogyan tanulhatott meg magyarul olyan szinten, hogy gimnáziumba kerüljön, és ott nyelvi is megállja a helyét.

Általános tapasztalat, hogy ha a szülők szlovák nemzetiségűek, akkor nagy valószínűséggel a gyermeküket szlovák tannyelvű iskolába járatják, nem pedig magyar tannyelvűbe. Ellenkező esetben az okok vélhetőleg szerteágazóak; például tudatos magas szintű többnyelvűsége való törekvés a szülők részéről; magyar felmenők; jó minta a környezetben, megfelelőbb körülmények a magyar tannyelvű iskolában; jó kapcsolat a tanárokkal; stb.

E rész összefoglalásaként a nemzetiségileg vegyes házasságból származó tanulókkal kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy ha az anya magyar, az apa szlovák, akkor nagyobb a valószínűsége annak, hogy vele a gyermeke magyarul beszél, mint fordítva, vagyis, ha az anya szlovák, az apa pedig magyar.

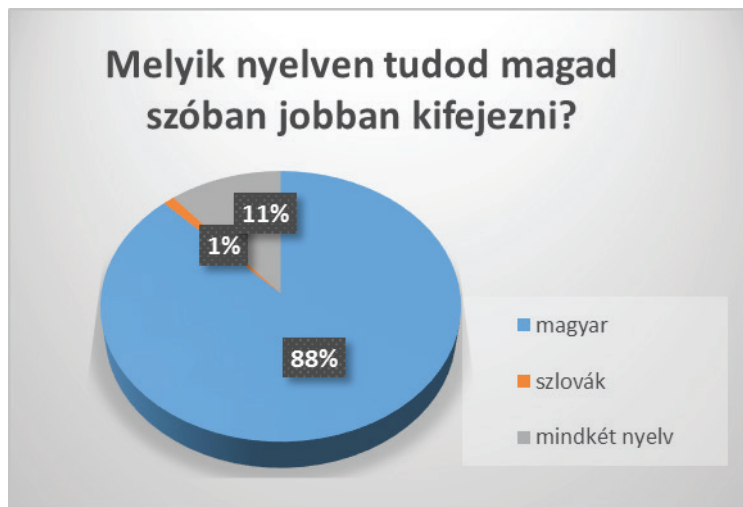
A kérdőív kérdései arra is kiterjedtek, hogy az adatközlők milyen nyelven tudják jobban kifejezni magukat, milyen nyelven beszélnek a barátaikkal, és milyen nyelven tudnak jobban olvasni, illetve írni.



6. ábra. Milyen nyelven beszél az adatközlő a szlovák barátaival?

A kérdésből kiderült, hogy a diákoknak egyáltalán vannak-e szlovák barátai, és ha igen, milyen nyelven beszélnek velük. A tanulók 72%-a azt válaszolta, hogy van szlovák barátja, 28%-uknak viszont nincs. Azok közül, akiknek vannak szlovák barátai, 93% szlovák nyelven beszél a szlovák barátaival, 7% viszont magyar nyelven. Ez az adat abból a szempontból érdekes, hogy ha a tanulók 7%-a magyarul tud beszélni a szlovák barátaival, akkor a szlovák barátoknak is tudniuk, vagy legalább érteniük kell magyarul. Ez a körülmény azt mutatja, hogy a régióban természetes kétnyelvűség a jellemző; sok szlovák nemzetiségű és anyanyelvű ember a magyar környezet hatására megtanul valamilyen szinten magyarul, vagy legalább ért magyarul; ugyanakkor az is valószínű, hogy a magukat szlovák nemzetiségűnek vallók egy része magyar anyanyelvű, vagy esetleg a szülei azok (voltak).

A továbbiakban lássunk néhány adatot a tanulók nyelvekbeli különféle kompetenciáira vonatkozóan. A 7. és a 8. ábra a tanulók szóbeli kifejezőképességét mutatja a magyar és a szlovák nyelv viszonylatában, önbevallás alapján.



7. ábra. Milyen nyelven tudja az adatközlő szóban jobban kifejezni magát?



8. ábra. Milyen nyelven tudja az adatközlő írásban jobban kifejezni magát?

A fenti diagramokból kiolvasható, hogy szóban a diákok 88%-a magyarul tudja jobban kifejezni magát, 1%-uk szlovákul és 11%-uk mindkét nyelven. Hasonlóképpen van ez az írásbeli kifejezésben is, 90%-uk magyarul tudja jobban kifejezni magát, 9%-uk mindkét nyelven és 1%-uk nem tudja eldönteni. Azok a diákok, akik mindkét nyelven jól ki tudják magukat fejezni, valószínűleg vegyes házasságból valók, nekik ugyanis bizonyára jóval nagyobb jártasságuk van a szlovák nyelvben, mint azoknak a diákoknak, akik magyar nemzetiségű családból származnak, hiszen a szlovák az egyik családi nyelvük, így különféle helyzetekben élhetik meg, ill. használhatják.

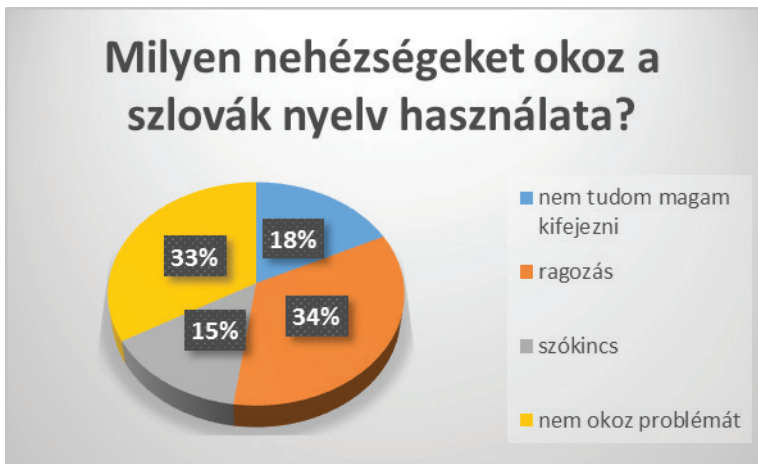
A kérdőíves felmérés egyik kérdéscsoportja a diákok szlovák nyelvbeli kompetenciáit vizsgálta. A tanulók arra a kérdésre, hogy *figyelmezteti-e valaki őket, hogyha valamit „rosszul” mondanak szlovákul, és ha igen, akkor ki és hol?* – a tanulók 88%-a igennel válaszolt, 12%-uk viszont nem így gondolta. Figyelmeztetni a leggyakrabban tanáraik szokták őket (66%), ezenkívül otthon a szülők vagy a rokonok (8%) és barátaik (12%).

A tanulók kétnyelvű környezetben élnek, számukra mindennapi valóság a természetes kétnyelvűség (vö. Simon 2010, Szabó Mihály 2015, Tóth–Petőcz 2009). A kérdőív egyik kérdése arra vonatkozott, hogy milyen az adatközlő tanulók viszonya a szlovák nyelvhez, szívesen beszélnek-e szlovákul.



9. ábra. Az adatközlő viszonya a szlovák nyelvhez

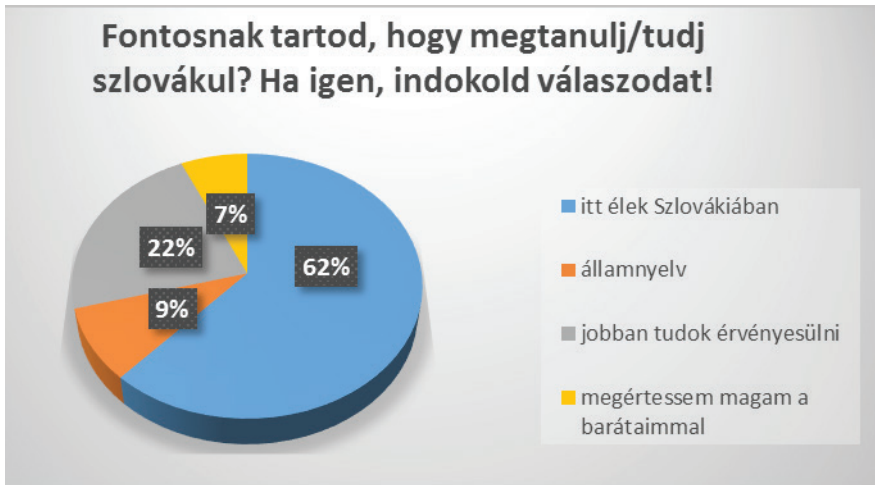
Az adatok azt mutatják, hogy a diákok 48%-a szeret szlovákul beszélni, 52%-uk viszont nem. Az, hogy a tanulók valamivel több, mint fele nem szeret szlovákul beszélni, vélhetően amiatt is van, hogy bizonyos nehézségei vannak a szlovák társalgásban. Azok közül a nehézségek közül, amelyeket megneveztek a tanulók, kiemelve néhány jelentősebbet láthatunk a következő diagramon (vö. Vančo 2007).



10. ábra. Milyen nehézségeket okoz a szlovák nyelv használata?

A 10. ábra adatai azt tükrözik, hogy a tanulók 67%-ának valamilyen problémát okoz a szlovák használata, 33%-uk ugyanakkor úgy válaszolt, hogy nem okoz számára problémát a szlovák nyelven való beszélgetés. A legfőbb nehézséget a tanulók számára a ragozás jelenti; így vélekedik a 34%-uk. Ehhez képest jóval kisebb arányban, 18%-ban, úgy vélekedtek a tanulók, hogy nem tudják megfelelően kifejezni magukat, 15%-uk viszont a szókinccsét tartja nem megfelelőnek; nem találják a megfelelő szavakat, nem jut eszükbe, és nem értik a nehezebb kifejezéseket. Noha a tanulók természetes kétnyelvű környezetben élnek, általában félnek megszólalni szlovákul. Félelmük okát főképp abban látják, hogy kifogásolják, *ha helytelenül mondanak valamit*, esetleg a beszélgetőpartner kigúnyolja őket. Más kérdés, hogy tanáraiktól is tartanak e tekintetben; bizonyára a rossz értékelést szeretnék elkerülni.

Arra a kérdésre, hogy *fontosnak tartja-e, hogy tudjon szlovákul?* – a tanulók 90%-a válaszolt igennel. Ugyanakkor 10%-uk ezt nem tartja fontosnak. Az indokok közül leggyakrabban a külföldön való továbbtanulást, letelepedést jelölték meg. Azok közül, akik fontosnak tartják a szlovák nyelvtudást, 62%-ban válaszolták azt, hogy *Szlovákiában élnek*, 9%-ban pedig azt, hogy *a szlovák az államnyelv*. Ezek mellett megjelentek még olyan válaszok is, hogy *ezáltal jobban tudnak majd érvényesülni az életben* (22%), ill. *jobban meg tudják értetni magukat a szlovák nyelvű barátaikkal* (7%). Az erre a kérdésre vonatkozó adatokat a 11. ábra szemlélteti (az adatokhoz vö. Gažovičová 2017: 20).



11. ábra. A szlovák nyelvtudás fontossága az adatközlők önbevallása szerint

Néhány kérdésünk a nyelvórákon folytatott különféle tevékenységekre, munkaformákra és a tanulók nyelvi képességeire vonatkozott. Az adatközlőknek – összhangban a Közös Európai Referenciakerettel – meg kellett ítélniük a különböző tevékenységi formákkal kapcsolatos képességeiket, ti. azt, hogy az egyes tevékenységeket a tanult nyelveken el tudják-e végezni. Ezekből kiválasztottunk 4 olyan tevékenységfajtát, képességet, amelyek alapján be lehet sorolni a tanulókat a Közös Európai Referenciakeret (KER) megfelelő szintjeibe, azaz meg lehet határozni a nyelvtudásuk szintjét.

Tevékenység	Ma- gyarul	Szlo- vákul	Angolul	Németül
1. Egyszerű kifejezésekkel be tudom mutatni lakóhelyemet, ismerőseimet, önmagamat.	100%	100%	100%	77%
5. Anyanyelvi beszélővel aktívan részt tudok venni általános témáról folytatott társalgásban.	100%	84%	64%	0%
7. Folyamatosan beszélem a nyelvet, ritkán keresem a szavakat.	100%	42%	26%	0%
9. Érthetően tudok beszélni számos témáról.	100%	43%	28%	0%

2. táblázat. Nyelvi cselekvésekre való képesség az egyes nyelvekben

A 2. táblázat eredményei azt mutatják, hogy a kiválasztott tevékenységek közül magyarul szinte mindegyiket 100%-osan tudják teljesíteni a tanulók; ezt természetesnek is vehetjük. Megvizsgálva az egyes nyelveket, a szlovák esetében azt tapasztaltuk, hogy az egyre igényesebb tevékenységeknél (a fenti táblázatban a 7. és 9.) csökken a teljesítményszint. Az angol nyelvénél is hasonlóképpen alakul a helyzet, azzal a különbséggel, hogy az igényesebb tevékenységeknél számottevően kisebb a megjelölt teljesítményszint a szlovák nyelvbelihez képest is. A németül tanuló diákok viszont csak az első tevékenységet képesek megoldani 77%-os arányban, a többi megoldására egyáltalán nem képesek. A tanulók véleménye alapján megállapítható, hogy a magyar után legfejlettebb kompetenciáik a szlovákban, majd az angolban vannak. Mindkét nyelven a KER-szintek szerinti alacsonyabb, azaz A1 és B1 szinten képesek kommunikálni. Magasabb szinten (B2, C1) azonban az eredmények nagy szórást mutatnak. Ahhoz képest, hogy a szlovák a tanulók számára környezetnyelv, vagyis a mindennapi nyelvi valóságuk része, ugyanakkor az angol idegen, tanult nyelvük, nem túlságosan nagy a különbség a két nyelvbeli kompetenciáik között. Olyan válaszadók is előfordultak azonban, akiknek sokkal jobban „megy” az angol nyelv, akár magasabb szinten is, mint a szlovák. Ebben bizonyára szerepet játszik az angol kulturális tekintélye. A fiatalok szívesen néznek angol videókat, filmeket, amelyek hatékonyan fejlesztik a nyelvi kompetenciáikat. A

szlovák nyelvet ugyanakkor általában kevésbé kedvelik, és nem is keresik a lehetőségeket a gyakorlására; beérik a tanórai aktivitással. A német nyelv minden tekintetben elmarad a többitől az értékelésben. A tanulók csak a legalapvetőbb szinten tudják használni, azaz általában csak egyszerű kifejezésekkel tudják bemutatni saját magukat, környezetüket. Mindennek oka a német nyelv helye, tekintélye az iskolai nyelvoktatás folyamatában.

A fenti kérdéshez kapcsolódva azt is megvizsgáltuk, hogy az egyes nyelvórán milyen jellemző tevékenységformákat végeznek a tanulók.

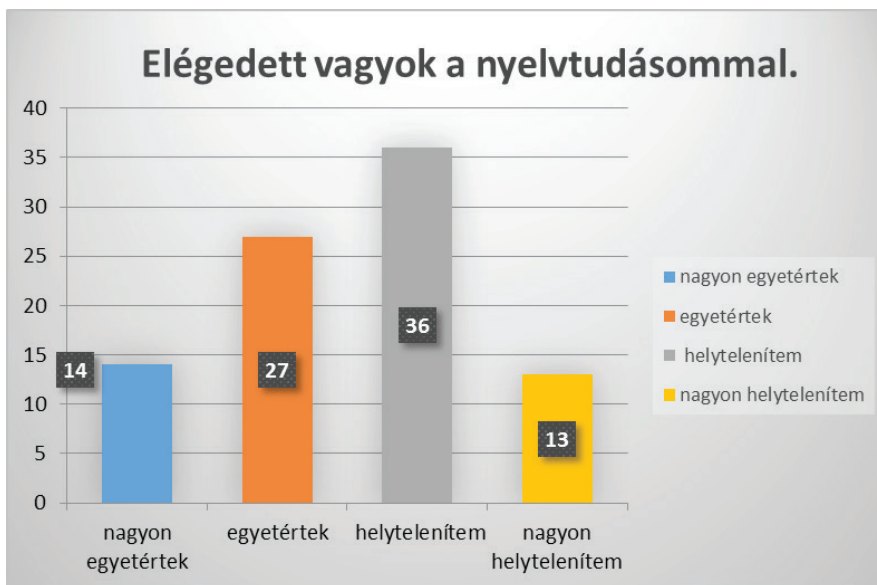
Tevékenység	Magyar	Szlovák	Angol	Német
Szerepjáték	93%	84%	79%	34%
Szituáció eljátszása csoportban	96%	89%	86%	33%
Mondatelemzés	100%	100%	0%	18%
Nyelvtani feladatok megoldása	100%	100%	100%	90%

3. táblázat. Nyelvi tevékenységek a tanórai nyelvtanulás-nyelvfejlesztés folyamán

A magyar nyelv és irodalom tantárgyban a vizsgált tevékenységek 90% feletti gyakorisággal jelennek meg a tanítási órákon. A szerepjáték és a szituáció eljátszása főleg az irodalomórákon fordul elő. A mondatelemzés és a nyelvtani feladatok megoldása viszont a nyelvtanórákhoz tartozik, ott „mindennapi” tevékenységformának számít. A szlovák nyelv és szlovák irodalom órákon szintén nagy gyakorisággal jelennek meg az említett tevékenységformák. Az angolra esetében a szerepjáték és a szituáció eljátszása hasonlóan gyakori tevékenységforma. Ugyanakkor a mondatelemzés – a tárgy jellege miatt – egyáltalán nem jellemző, noha a felsőbb évfolyamokban helyenként indokolt lenne az alkalmazása. Megjegyzendő, hogy angolból a gimnáziumban a tanulókkal szemben nem követelmény a mondatelemzés. E tárgyban még fontos tevékenységforma a képleírás is a tanulók válaszai alapján. A német nyelv tanulásában a szerepjáték és a szituáció eljátszása a többi nyelvhez képest jóval kisebb mértékben fordul elő. A nyelvtani feladatok megoldása viszont a legjellemzőbb tevékenységnek számít (90%), noha csak közvetve fejleszti a kommunikációs képessége-

ket, amelyek elérése nyilvánvalóan a tárgy elsőrendű célja. Tudvalevő, hogy az anyanyelv oktatásában a kognitív kompetenciák fejlesztése a fontos (vö. Misad 2011), az idegen nyelvek oktatásában viszont a kommunikatív kompetenciáé. Az idegen nyelvbeli kompetenciák fejlesztése szempontjából a szerepjátéknak és a szituáció eljátszásának mint nyelvoktatási módszereknek kiemelt jelentőségük van. Hatékonyságuk abban áll, hogy a valós kommunikációs helyzetekhez közelítő nyelgyakorlási lehetőségeket jelentenek a tanulók számára.

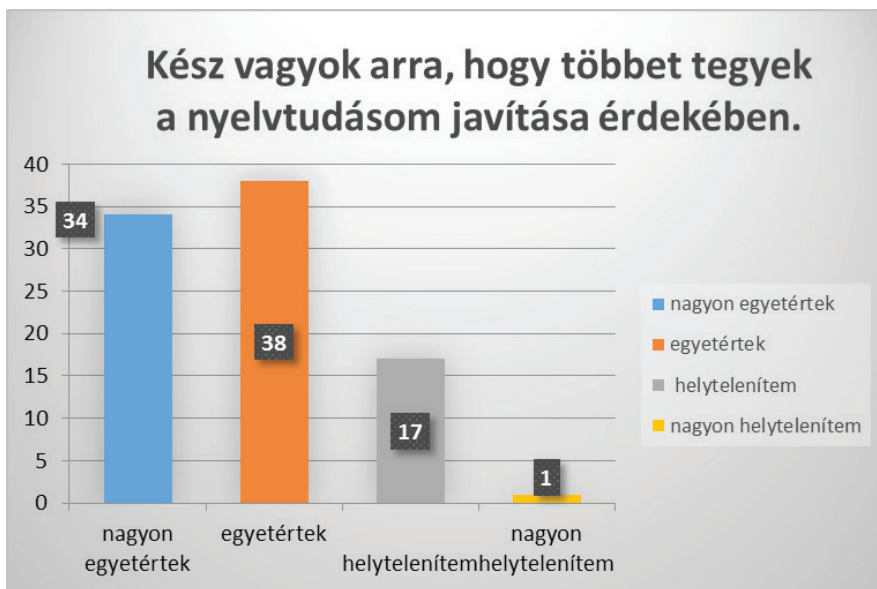
A tanulók nyelvi képzettségével kapcsolatban az a kérdés is fontos, hogy mennyire elégedettek általában a nyelvtudásukkal. A felmérésben erre szintén vonatkozott kérdés; 4 lehetőség közül kellett választaniuk megelégedettségüket illetően. Az eredményeket a 12. ábrán láthatjuk.



12. ábra. Nyelvtanulói attitűdök a nyelvtudásról

A 12. ábra azt mutatja, hogy a diákok legnagyobb része nem elégedett nyelvtudásával. Véleményükkel összhangban vannak azok az adatok is, amelyeket megjelöltek elsajátított képességekként az idegen nyelvekben (vö. a 3. táblázatban). E tekintetben azonban biztató tendencia, hogy a tanulók készek

többet tenni nyelvtudásuk javítása érdekében. Minderről a 13. ábra adatai tanúskodnak.



13. ábra. Nyelvtanulói attitűdök a nyelvtanulásról, a nyelvtudás javításáról

4. A nyelvoktatás órakerete a nyolcéves gimnáziumban

2016. szeptember 1-jétől új – az addig érvényesnél a szakmai szempontokat jobban érvényesítő – órakeretszám lépett érvénybe. Ez az órakeretszám egyrészt kellő teret biztosít az anyanyelv mellett a többségi szlovák és az angol mint idegen nyelv tanulásának is. Mindez, sajnos, mégsem jelenti azt, hogy a tanulók nyelvi kompetenciái megközelítenék az elvárt szintet (vö. Misad 2011, Lanstyák 2005).

Műveltségi terület	Tantárgy	Alapiskola felső tagozata / nyolcéves gimnázium alsó tagozata – évfolyam					
		5	6	7	8	9	Σ
Nyelv és kommunikáció	Szlovák nyelv és szlovák irodalom	5	5	4	5	5	24
	Nemzetiségi nyelv és irodalom	5	5	5	4	5	24
	Angol nyelv	3	3	3	3	3	15

4. táblázat. Órakeretszámok a nyolcéves gimnáziumban

Megjegyzés: A szlovák órán javasolt az osztályok csoportokra osztása, egy csoportban legfeljebb 17 tanuló lehet.

Összegzés, tanulságok

Többszínű környezetben a többféle nyelv oktatási folyamatainak tervezése és megvalósítása akkor lehet hatékony, ha a különböző szintereken, különböző szinteken hozott döntések az anyanyelv, a környezetnyelv és az idegen nyelvek elsajátítására, tanulására hasonló nyelvészeti és pedagógiai felfogás, közös szemlélet alapján születnek (vö. Kurtán 2011). A többféle nyelvismeret feltétele, hogy a tanulóban olyan általános nyelvi kommunikatív kompetenciák alakuljanak ki, amelyeket elsősorban az anyanyelv tanulásának folyamatai tesznek lehetővé (Tolcsvai Nagy 2004).

A szlovákiai magyar diákoknak a többségi szlovák nyelv mint államnyelv kötelező az iskolában. A fenti kérdőíves felmérés eredményei azonban azt tükrözik, hogy a tanulók nagyjából fele nem kedveli a szlovák nyelvet. Ugyanakkor tudatában vannak a jó szlovák nyelvtudás jelentőségének.

A kutatás során megállapítottuk, hogy a tanulók egy nem elhanyagolható részének (7,8%) szülei szlovák nemzetiségűek, akik mégis magyar tannyelvű iskolába járatják a gyermeküket. Emellett vannak olyan tanulók is, akik vegyes házasságból származnak. Ezeknek a diákoknak nem okoz gondot a szlovák nyelv tanulása, és vélhetően az angol nyelv is kisebb gyötrellemmel jár; a szlovákot természetes környezetben, otthon, saját családjukban is gyakorolhatják.

A legtöbb tantárgy tanítása egészen napjainkig hagyományosan frontális módszerrel folyt. Régebben ezt a munkaformát alkalmazták az idegen nyelv tanításában is. Manapság azonban egyre jobban kiszorítja ezt a nyelvtanulás szempontjából kevésbé alkalmas tanulási módszert a projektmunka, csoportmunka, a páros tevékenység, szituáció eljátszása és egyéb hatékony módszerek. A szóbeli kommunikáció lehetősége ezekkel jelentősen megnőtt.

Tanulságos eredményeket kaptunk a tekintetben, hogy egyes nyelvi tevékenységeket milyen szinten tudnak megoldani a tanulók, önbevallásuk alapján. A szóban forgó nyelvi tevékenységek a KER-szinteknek megfelelően egyre igényesebbek voltak (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Az adatok azt mutatják, hogy a tanulók többsége csupán két tevékenységi szintnek tud megfelelni; egyszerű kifejezésekkel képes bemutatni saját magát, környezetét és ismerőseit, és képes elolvasni és elkészíteni egyszerűbb szövegeket. A megkérdezett tanulók kevesebb, mint 50%-a tudja megértetni magát például utazás során, és kevesebb, mint 20%-uk tud érthetően beszélni különféle témákról.

Felhasznált irodalom

- Kurtán Zsuzsa 2011. Nyelvtanulási tevékenységek és attitűdök többnyelvű környezetben. In: Nagy Melinda (szerk.): *A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában*. III. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Selye János Egyetem. Komárom. CD-ROM. 95–117.
- Lanstyák István 2005. A kétnyelvű oktatás veszélyei és esélyei Szlovákiában. In: Ring Éva (szerk.): *Felzárkózás vagy bezárkózás? A többnyelvű oktatás előnyei, veszélyei a kisebbségi közösségek életében*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Köz-alapítvány. Budapest. 43–73.
- Misad Katalin 2011. Az anyanyelvi nevelés problémái a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 1: 175–184.
- Simon Szabolcs 2010. Kétnyelvűség és tanterv-átalakítás Szlovákiában. In: Uő: *Nyelvi szondázások*. Lilium Aurum Kiadó. Dunaszerdahely. 81–103.

- Simon Szabolcs 2015. Helyzetfelmérés a magyar nyelv és irodalom tantárgyról a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban, különös tekintettel a tankönyvekre. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig*. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásából. Líceum Kiadó. Eger. 51–63.
- 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.
- Szabómihály Gizella 2015. *Az anyanyelv oktatása kétnyelvű környezetben*. A magyar mint anyanyelv oktatása Szlovákiában a kétezres évek elején – helyzetkép és innovációs lehetőségek. Oktatási segédlet. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. Nyitra.
- Gažovičová, Tina 2017. Maďarský jazyk a základné školy na Slovensku – národnostné jazykové politiky nepripúšťajú strednú cestu. In: Misad Katalin – Polgár Anikó (szerk.): *Varii sunt colores*. Tanulmányok a többnyelvűség, az identitás és a kulturális sokszínűség kérdéséről. Univerzita Komenského. Bratislava. 7–25.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. *Nyelv, érték, közösség*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Tóth Károly – Petőcz Kálmán 2009. A kisebbségek nyelvhasználati és oktatási jogai Szlovákiában. *Regio 2*: 108–124.
- Vančo Ildikó 2007. A szlovák nyelv tanítása szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban. Általános helyzetkép. *Magyar Nyelvőr 3*: 272–291.

Abstract

Teaching the mother tongue, the state language, and foreign languages in a bilingual environment. A case study in Central Slovakia

The goal of the paper is to map the language teaching and learning processes in a bilingual language environment through an example of a Hungarian language high school in Central Slovakia. The paper focuses on the acquisition of the mother tongue and the Slovak as state language, the methods used in teaching it, the knowledge of the students, as well as on the improvement of English as a compulsory and German as an optional foreign language in schools. The paper is based on the results of a questionnaire. The survey reveals such background factors, which remain hidden, although they can positively affect the effectiveness of language teaching and learning. At the concluding part of the paper the author summarizes some recommendations for improving the effectiveness of language teaching.

Abstrakt

Vyučovanie materinského jazyka, štátneho jazyka a cudzích jazykov v dvojjazyčnom prostredí. Prípadová štúdia zo stredného Slovenska

Cieľom príspevku je zmapovanie procesov učenia sa jazykov v dvojjazyčnom prostredí na príklade gymnázia s vyučovacím jazykom maďarským na strednom Slovensku. Štúdia sa sústreďuje na rozvoj kompetencií v materinskom jazyku, osvojovanie si štátneho jazyka, ako aj na rozvoj kompetencií v cudzích jazykoch, v angličtine a nemčine ako povinného a voliteľného jazyka. Práca sa zakladá na výsledkoch dotazníkového prieskumu. Prieskum avšak odhalil aj také sociologické činitele v úzadí vyučovacieho procesu, ktoré sú hoci skryté, môžu pozitívne ovplyvniť efektivitu vyučovania a učenia sa jazykov. V záverečnej časti práce autor zosumarizuje aj odporúčania so zámerom zvyšovania efektivity vyučovania jazykov.

NYELVJÁRÁSI ÉS NYELVHASZNÁLATI ATTITÚDVIZSGÁLAT HATÁRON TÚLI PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

Bevezetés

Azt, hogy mely nyelvhasználó mely nyelvi változatot, formát választja ki egyes szituációkban egyes partnerekkel, meghatározza és befolyásolja a nyelvi attitűdje is, azaz viszonyulása egyes nyelvekhez, nyelvváltozatokhoz. Az attitűdvizsgálata kiemelkedő szerepet töltött és tölt be a nyelvjárási kutatások során.

Ha megnézzük a nyelvjárások és a köznyelv történetét, kimondhatjuk, hogy az a nyelvváltozat, az a nyelvi forma terjed, amelyhez társadalmi elismertség, azaz presztízs kapcsolódik, mert azt érzik a társadalmat alkotó személyek (így a gyermekek, diákok is) követésre, utánzásra méltónak. Ezzel párhuzamosan azonban az visszaszorul, amelyikhez társadalmi megbélyegzés, stigma kötődik, hiszen ezt helytelennek vélik, szégyellnivalónak érzik.

Kiss Jenő a nyelvi attitűdök négy típusát különíti el, amelyek között nincsenek éles határok: beszélhetünk semleges-távolságtartó, ellenszenvező-védekező, szégyenlő-önfeladó és kiegyensúlyozó-funkcióelkülönítő attitűdről (Kiss 2001: 219–225). Napjainkban a nyelvjárások és a köznyelv közötti viszony a nyelvjárási beszélők kiegyensúlyozó-funkcióelkülönítő attitűdjével jellemezhető. Ez azt jelenti, hogy a kettősnyelvű nyelvjárási beszélők beszédhelyzettől függően vagy a nyelvjárásukat, vagy a (regionális) köznyelvet (a köznyelv táji színezetű változatát) használják. Tehát nem hagyják el tájszólásukat, megtartják azt, de használják a köznyelvet is – mindkét változatot ott, ahol és amikor egyiket vagy másikat célravezetőbbnek vagy illendőbbnek tartják. Ezzel a kódváltással sikerül (a legtöbb esetben) elkerülniük az olyan helyzeteket, amelyekben megszól-

¹ ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, dancziannamaria@gmail.com

hatnák őket nyelvjárásuk miatt (Kiss 1998a: 316). Ám annak ellenére, hogy ez a viszonyulás látszik dominánsnak, sokszor találkozunk a szégyenlő-önfeladó attitűddel is (Kiss 2001: 223).

Az iskola nagy szerepet vállal egyrészt a társadalmi normák szerinti viselkedés bizonyos szabályainak elsajátíttatásában, a nevelésben, az attitűdformálásban, másrészt a tananyagot is közvetíti. Az általános és a középiskolának szerepe van az anyanyelvi nyelvhasználat alakításában, a tanulók nyelvi tudatának fejlesztésében. Az anyanyelvi nevelésnek ennek megfelelően a főbb céljai és feladatai: az anyanyelvtanulással kapcsolatos attitűd formálása, az ezzel összefüggő készségek és képességek fejlesztése, valamint a tanulás tanítása (Antalné 2011). Presztízsváltozatként a köznyelv írott és beszélt változatát közvetíti, s ez a nyelvjárási háttérű vidékek iskoláiban a köznyelv és a regionális változatok ütközéséhez vezethet. Mivel még ma is a magyar anyanyelvű gyermekek több mint fele nyelvjárási környezetből kerül az iskolába, először az iskolában szembesül a legtöbb gyerek azzal, hogy az otthon tanult nyelvváltozata bizonyos körülmények között csak korlátozottan használható. Ez a nyelvjárási háttérű tanulókra fokozottan igaz (Kiss 1996: 139). Egyes kommunikációs helyzetek a beszélőben értékvárat, védtelenségi és elszigetelődési tapasztalásokat okozhatnak, és emellett a diák a tanulási szituációt is szorongással élheti meg. Azt mutatja a mindennapos tapasztalat, hogy „a fiatalok úgy hagyják el a közoktatást (s ezzel együtt általában a szűkebb pátriát is), hogy a nyelvjárásokról nem hallottak, s ha mégis, nem gondolják, hogy az az esetükben is releváns lehet. Hiszen nem falusiak és nem határon túliak, vagy ha igen: nem idősek, nem iskolázatlanok. Így azonban nem készülnek fel azokra a helyzetekre, amikor egy másik régióból származóval kommunikálva az övétől eltérő nyelvhasználatukat »hibás«-nak, »helytelen«-nek, kiejtésüket »csúnya«-nak, szóhasználatukat és kifejezéseiket »nem létező«-nek bélyegzik (vagy ők másét)” (Parapatics 2016: 509).

Kisebbségi beszélőközösségekben az anyanyelv jövője múlhat a nyelvhasználók nyelvi tudatosságán, nyelvi/nyelvjárási attitűdjén, hiszen sok esetben a nyelvjárás az egyetlen anyanyelvi változat, amellyel bírnak. Ilyen körülmények között a nyelvjárás megbélyegzése az anyanyelv stigmatizálását jelenti, amelynek előbb vagy utóbb egyértelműen negatív következményei lesznek az anyanyelvmegtartás szempontjából. Ez halmozottan igaz a felnövekvő nem-

zedékre, az identitásukat kereső fiatalokra, akikre a pedagógusoknak és az iskolának nagy hatása van. A tanulók iskolázási körülményeik folytán gyakran kerülhetnek olyan helyzetbe, amelyben anyanyelvváltozatuk miatt pozitív, illetve negatív élmény érheti őket, és ez döntően befolyásolhatja későbbi nyelvi viselkedésüket.

Az egyes nyelvváltozatokhoz kapcsolódó attitűdöket befolyásolja, hogy az őket használó társadalmi rétegeknek milyen a társadalmi helyzete, megítélése. Az értelmiség (azon belül pedig a pedagógusok) ilyen szempontból nagyon befolyásos társadalmi réteg, véleményük meghatározó másokra nézve is, és nagyban segíthetne, „ha az értelmiség mintát tudna adni az anyanyelvhez való harmonikus tudati és érzelmi kapcsolatban” (Kiss 2001: 510). A közoktatás-köznevelés különböző szinterein alapvetően a magyartanár feladata a dialektológia eredményeinek a figyelembevétele és korszerű anyanyelv-pedagógiai szempontok érvényesítése az anyanyelvi nevelés folyamatában az anyanyelvi és az irodalmi órákon egyaránt, de a többi tanár véleménye, hozzáállása is nagyon meghatározó a diákokra nézve. A pedagógusoktól is függ, hogy milyen a tanulók nyelvismerete és nyelvhasználata.

Azt a tényt, hogy mind a nyelvjárásoknak, mind a köznyelvnek megvan a maga szerepe az élet színterein, a pedagógusoknak is tudomásul kell(ene) venniük, és ennek megfelelően kell(ene) eljárniuk, ahogy Benkő Loránd annak idején megfogalmazta velük kapcsolatban: „a közmagyar nyelvi normák használatára irányuló, egyébként helyes szándékú nevelési igyekezetüket összekeverik a nyelvjárási és regionális nyelvi sajátosságok programszerű visszaszorításával, sőt gyakran kíméletlen irtásával, ahelyett, hogy a többrétű szituációhoz alkalmazott nyelvhasználat megismertetése és gyakorlati előmozdítása érdekében tevékenykednének” (Benkő 1988: 28–9).

1. A kutatás céljai, hipotézisei

Az empirikus kutatás fókuszában a határon túli pedagógusok anyanyelvi tudata, anyanyelv- és nyelvjáráshasználata áll. A vizsgálat tárgya a tanárok metanyelvi kompetenciája volt, ezen belül is az attitűdjeik a (regionális) köznyelvhez és a nyelvjárás(ok)hoz, hiszen „a nyelvek, nyelvváltozatok, nyelvi jelenségek

és formák választásában, használatában az attitűdnek, tehát a beszélő szubjektív viszonyulásának, nyelvi beállítottságának fontos szerepe van” (Kiss 1998a: 315). A célok közé tartozott, hogy a kutatás feltárja, hogyan viszonyulnak a nyelvjáráshoz és a köznyelvhez, hogyan ítélik meg a saját nyelvhasználatukat, illetve másokét, mert ezzel is hatnak diákjaik nyelvhasználatára. Kisebbségi szintéren ennek még nagyobb a jelentősége, hiszen akár az anyanyelv fennmaradása múlhat rajta. Már a nyolcvanas-kilencvenes évektől többen foglalkoztak az általános és a középiskolások nyelvhasználatának, attitűdjének vizsgálatával (l. Guttmann 1982, 1989, 1998, Rajsli 1987, Fülöp 1990, Borbély 2002, Kozsík 2004, Lakatos 2007, Lukács 2007, Boda 2011, Danczi 2011, Parapatics 2011, Beregszászi 2012). A sok helyzetfeltáró és elméleti tanulmány közül viszont kevés ad bárminemű módszertani gyakorlati útmutatást a nyelvjárások tanításával kapcsolatban, pedig nagyon fontos lenne, hogy megismertessük diákjainkkal, a leendő felnőtt társadalommal azt a nyelvi sokszínűséget, amely körülveszi őket területi szinten is. Ez a vizsgálat részben erre is hivatott, bár itt csupán a részeredmények összefoglalása olvasható.

A közoktatás-köznevelés különböző szinterein alapvetően a magyartanár feladata a dialektológiai és a pedagógiai szempontok komplex érvényesítése az anyanyelvi nevelés folyamatában az anyanyelvi és az irodalmi órákon egyaránt, de a többi tanár véleménye, hozzáállása is nagyon meghatározó a diákokra nézve. A pedagógusoktól is függ, hogy milyen a tanulók nyelvismerete és nyelvhasználata.

A kutatás hipotézisei a következők:

A nyelvjárási beszédű adatközlők, akik beszélnek nyelvjárásban, a saját nyelvjárásukhoz szorosabban kötődnek érzelmileg, mint azok, akik bevallásuk szerint nem használják ezt a nyelvváltozatot.

A pedagógusok többségét zavarja valamilyen szinten, ha a tanulók nyelvjárásban beszélnek az iskolában a tanórán.

A pedagógusok megítélése szerint a saját területükön beszélnek a leghangosabban magyarul.

Azok, akik beszélnek nyelvjárásban is, jobban fogják hangsúlyozni a nyelvjárások kommunikációs eszköz-szerepét, mint a nyelvjárásban nem beszélők.

2. Anyag és módszer, adatközlők

A kutatás céljainak elérésére, a hipotézisek igazolására, illetve elvetésére kérdőíves vizsgálat történt. Az adatfelvétel 2014 és 2017 között zajlott 182 pedagógus bevonásával Felvidékről (92), Kárpátaljáról (27) és Erdélyből (63).

A kérdőív Kozsík Diána 2004-es kérdőívét alapul véve (a szerző beleegyezésével) állt össze, azt további kérdésekkel kiegészítve, ezáltal részben összevethetővé váltak a válaszok a 2004-ben végzett vizsgálat eredményeivel. A kérdőív online formában jutott el különböző típusú iskolákba mindhárom ország magyarlakta területeire.

A kérdőív két részből épült fel. Az első rész az adatközlők személyes, családi, nyelvi és munkahelyi háttéradataira vonatkozik (nem, kor, lakhely, nemzetiség, anyanyelv, a szülők és a házastárs végzettsége, anyanyelve, iskolatípus, településtípus, oktatott tantárgyak, magyarországi kapcsolatok stb.). A kérdőív második része az anyanyelvi és a nyelvjárási attitűdöt vizsgálta. A második rész feleletválasztást, kifejtéses válaszadást és skálarendszerre épülő kérdéseket is tartalmazott.

3. Eredmények

A válaszok alakulása legtöbbször a pedagógusok életkorával, az iskolájának típusával, az iskola területi elhelyezkedésével, az adott településtípussal, a tantárggyal, amit tanítanak, illetve az adatközlők szüleinek iskolai végzettségével mutattak összefüggést. Legtöbb esetben statisztikailag szignifikáns különbség van a falusi és a városi iskolában dolgozó, valamint az anyanyelvet oktató és a nem anyanyelvet oktató pedagógusok válaszai között.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok ugyan nem voltak teljesen elítélőek a nyelvjárásokkal szemben, de nem mutattak teljes elfogadást sem. A válaszaik alapján elmondható, hogy bizonyos mértékben mindannyian rendelkeznek nyelvjárási tapasztalattal, még ha nem is beszélnek mindannyian nyelvjárásban.

A megkérdezett pedagógusok elismerik, hogy környezetükben használják a nyelvjárást, de ők egyfajta távolságtartó attitűdről vallanak. Ennek valószínűleg a nyelvjárásokkal, nyelvjárási beszélőkkel kapcsolatos előítéletek az okai. Bár

az adatközlők nyíltan elzárkóznak a nyelvjárási beszélőkkel kapcsolatos negatív sztereotípiáktól, mégsem tudják kivonni magukat teljesen a hatásuk alól. Távolságtartó, elhatárolódó attitűd jellemző a tanítókra és a tanárookra (főleg Kárpátalján): 83-an nem vallják magukat nyelvjárási beszélőknek a 182-ből. Rejtett presztízstre utal, hogy a távolságtartás ellenére nem nyilatkoznak negatívan a nyelvjárásokról, érdekesnek, szépnek tartják őket, és megőrzendő érték a szemükben ez a nyelvváltozat.

Az iskolák típusa is hatással van a válaszok alakulására: a 99 nyelvjárásban is beszélő adatközlő közül 34 falusi iskolában, míg 65 városiban tanít. A 83 nyelvjárásban nem beszélő adatközlő közül 34 dolgozik falusi, míg 49 városi oktatási intézményben. Tehát a falusi iskolákban dolgozók fele beszél nyelvjárásban, fele nem, míg a városi iskolákban dolgozók többsége, 57%-a használja ezt a nyelvváltozatot, 43%-uk pedig nem. (Ezek az adatok a pedagógusok önértékelésén és önbevallásán alapulnak.)

Összességében elmondható, hogy a fiatalabb korosztály jobban emlékszik mind a nyelvjárásból fakadó előnyökre, mind a hátrányokra, de ez nem jelenti azt, hogy nekik több előnyük vagy hátrányuk származik/származott ebből. Viszont sokkal többen számoltak be előnyről (39 fő), mint hátrányról (16 fő) a nyelvjárások kapcsán.

A regionális köznyelv a legkedveltebb nyelvváltozat az adatközlők körében. A vizsgált határon túli területek közül Erdélyben kedvelik leginkább a nyelvjárási nyelvváltozatot, Kárpátalján legkevésbé, illetve Erdélyben és Felvidéken a legkevésbé kedvelt nyelvváltozat a magyarországi köznyelv. Mind a magyarországi, mind a regionális köznyelv megítélése az idősebb korosztály tagjainál a legjobb: az ötfokú Likert-skálán az eredmény 3,69, illetve 4,24 a körükben a kapott érték, ahol az 5-ös értékhez tartozott a „*legkedveltebb*” értéktétel.

A 144 válaszadó pedagógus 22,2%-a mindig javítja a nyelvjárási beszédet, 45,8%-uk csak alkalomadtán javítja, 32%-uk viszont saját bevallása szerint nem javítja azt. Az összes magyar szakos pedagógus 71%-a javítja valamilyen gyakorisággal a nyelvjárási nyelvhasználatot a diákok körében, míg a más tantárgyat tanítók 65,8%-a teszi ugyanezt, tehát a magyar szakosok gyakrabban figyelmeztetik a tanulókat, hogy valamit másképp mondott, mint „elvárt” lett volna, de a két eredmény között nincs szignifikáns különbség ($p \leq 0,05$).

48 megkérdezett pedagógust (26,4%) egyáltalán nem zavar a tanórán a

nyelvjárások használata, a többi 134 tanítót és tanárt valamilyen mértékben igen (73,6%). Így a 2. hipotézis is teljesült, mivel a pedagógusok többségét zavarja a nyelvjárás az órán. A pedagógusok elfogadóbbnak tartják magukat a nyelvjárásban beszélő diákok kapcsán, mint a diákok saját társaikkal szemben. A családi, baráti környezetben kevésbé zavarja őket a nem köznyelvi megnyilatkozás, mint a nyilvánosabb színtereken (különösen igaz ez a hivatalra és az iskolai tanórára).

Nincs szignifikáns különbség ($p \leq 0,05$) az életkort illetően azok között, akiket a leginkább a tanórán zavar a nyelvjárás, viszont abból a szempontból van, hogy mely adatközlő mely határon túli területről származik. Itt is a kárpátaljai pedagógusokat zavarja jobban a nyelvjárás. Ennek oka lehet az is, hogy a kárpátaljai magyar tantervekben, illetve az anyanyelvi nevelésben nagy hangsúlyt fektetnek a nyelvhelyességi kérdésekre (Beregszászi 2004: 93).

Nem jellemzi a nyelvjárásban beszélőket, hogy emocionálisan kötődnek saját nyelvjárásukhoz: nagymértékben (91,9%) elutasítják a *minden más nyelvváltozatnál jobban szeretem a nyelvjárást* viszonykategóriát. Mindössze 8 fő (8,1%) szereti jobban a saját nyelvjárását minden más nyelvváltozatnál. A nyelvjárást nem használók közül még hárman tartoznak ebbe a csoportba, bár bevallásuk szerint nem használják ezt a nyelvváltozatot. Az adatközlők, akik beszélnek nyelvjárásban, a saját nyelvjárásukhoz szorosabban kötődnek érzelmileg, mint azok, akik bevallásuk szerint nem használják ezt a nyelvváltozatot.

A felvidéki és a kárpátaljai pedagógusok többsége nem a saját területe beszédét tartja a legszebbnek. Legkevésbé a felvidéki adatközlők tartják a területükön használatos nyelvváltozatot a legszebbnek (10 fő), szebbnek ítélték mind a magyarországit (23 fő), mind az erdélyit (21 fő) (a kárpátaljaiak is kevésbé tartják szépnek a saját nyelvhasználatukat, mint a magyarországit, az erdélyi adatközlők viszont úgy vélik, hogy a saját területükön beszélnek a „legszebben magyarul”). Mindhárom területet tekintve az összesen 59 nyelvjárásban beszélő adatközlő közül csupán 26-an (26,3%) tartják a saját területük nyelvváltozatát a legszebbnek, más, konkrét helyen 43 pedagógus (43,4%) szerint beszélnek szebben, mint náluk „otthon”.

Az adatközlők leginkább a hagyomány, az identitás kifejezőjeként tekintenek a nyelvjárásokra, és kevésbé kommunikációs eszközként. A pedagógusok 31,3%-a szerint egyszerű kommunikációs eszköz is a nyelvjárás, illetve a ma-

gyarsághoz való tartozás jele, de a legtöbbször (86,3%) azt vallotta, hogy ez hagyomány, amelyet őrizni kell. Mindenképpen biztató, hogy a távolságtartás ellenére fontosnak tartják megőrzését. Bevallásuk szerint összesen 99 adatközlő beszél nyelvjárásban, közülük 34 pedagógus (34,3%) jelölte meg az *egyszerű kommunikációs eszköz* lehetőséget, míg azok közül, akik nem beszélnek nyelvjárásban (83 fő), 23-an (27,7%) jelölték meg ezt a választ (is).

A tanári munkában meghatározó szerep jut a jegyzeteknek, a tankönyveknek, a segédanyagoknak is, amelyek a tanítás-nevelés megfelelő, korszerű módszereit, az új kutatási eredményeket tárják a pedagógusok elé. Az anyanyelvi nevelés hatékonyságát növelheti a korszerű, gyakorlatorientált (tan)könyvek használata is az iskolában, és bár a 21. században megváltoztak az eredményes és sikeres iskolai neveléssel szembeni elvárások, sajnálatos módon kevés az olyan újabban megjelent szakpedagógiai munka és határon túli tankönyv, amely korszerű elvek megfogalmazásával és a mai gyermek igényeihez is igazodó új eljárásokkal, konkrét gyakorlatsorokkal segíti a magyartanárok munkáját a nyelvjárási kérdések tekintetében.

4. Módszertani ajánlások

A hozzáadó (anya)nyelvpedagógia hatékony módon segíthet a szociolingvisztikai kompetencia alakításában, hiszen a régi, eredeti nyelvváltozatot nem szorítja vissza: célja az új változat megtanítása úgy, hogy a diák anyanyelvváltozata megmaradjon és ne sérüljön. Ezzel szemben a felcserélő pedagógiában az új nyelvváltozatot úgy sajátíttatják el, hogy a diák régi, nem standard változatát kicseréli az újjal. A tanárnak arra kell törekednie, hogy megismertesse a tanulókkal, mi a nyelv/nyelvváltozat szerepe a kommunikációs tevékenységben, hogyan alkalmazzák a rendelkezésére álló nyelvi eszközöket a mindennapokban (Menyhárt–Presinszky–Sándor 2009: 17).

A nyelvjárási ismeretek olyan színesen taníthatók, mint az iskolai (nem csak anyanyelvi) órák bármelyik témaköre. A nyelvjárásokkal nem csupán a magyar nyelvi órán és nem csak önálló témakörként foglalkozhatunk, hiszen a nyelvjárási ismeretek számos más műveltségi területhez is kötődnek az anyanyelven kívül: a történelemtől és az irodalomtól a földrajzon át a különféle művésze-

ti ágakig. Ráadásul az a tanár, aki a gyerekekkel nyelvjárásban (vagy regionális köznyelven) is beszél, a tanítványok szemében számottevően fölértékeli a nyelvjárást, és így növeli a tanulók nyelviotthonosság-érzetét (Mattheier 1980: 119).

A nyelvjárások kérdéskörének megfelelő mértékű és módszerű tanításával mind a szóbeli, mind az írásbeli kifejezőképesség fejleszthető és fejlesztendő: a szókincsbővítés, a szövegértés és -alkotás, a nyelvi megformálás, a stílusformálás, a helyesírás egyaránt lehet céljuk a feladatoknak.

A nyelvjárástani ismeretek tanításában és a pozitív attitűd kialakításában különösen hasznosak a páros és a csoportos gyakorlatok. Közülük is azok fejlesztik különösen a gyermekek szociális és nyelvi érzékenységét, empátiáját, amelyek kooperatív munkára épülnek.

Következtetések

Bízhatunk abban, hogy a vizsgált magyar pedagógusok megfelelő irányban alakítják tanítványaik nyelvi attitűdjét, ha ők maguk sem tudják még teljesen levetkőzni a kialakult, hosszú évek alatt rögzült és sztereotípiák hatását tükröző beidegződéseket? Befolyásolhatja őket a környezetük részéről támasztott elvárás, mi szerint egy tanár beszéljen „szépen” magyarul. Ezt támasztja alá, hogy annak ellenére, hogy pozitív – vagy legalábbis elnéző – attitűdről vallanak mások nyelvjárásosságára vonatkozó válaszaik, ők maguk elhatárolódnak ezektől a változatoktól.

A pedagógusok körében végzett felmérés bebizonyította, hogy az új anyanyelvi nevelési szemléleteknek, a pedagógusok továbbképzésén elhangzó tájékoztató jellegű tudományos előadásoknak van már eredménye: elzárkóznak a különböző nyelvváltozatokat, beszélőiket nyíltan negatívan érintő véleményektől. A kívánt célt, a kommunikációs kompetencia megfelelő szintjének kialakítását viszont csak úgy érhetjük el, ha ezek a gátló tényezők megszűnnek vagy legalábbis csökkennek. Azt megállapíthatjuk, hogy a megadott irány megfelelő, és a pedagógusok megpróbálják követni ezt.

Gyakorló magyartanárként úgy látom, a szemléletváltás, amely nemcsak a magyar nyelvváltozatok és a nyelvhasználat felértékelődését célozza, hanem a

nyelvvél való foglalkozást, a nyelvi tudat kialakítását, fejlesztését, a reflektív és az önreflektív nyelvszemlélet kibontakozását is, elkerülhetetlen és kívánatos. A magyar nyelvi nevelés pedig olyan tantárgy legyen, amely a gyakorlatban is hasznosítható ismereteket ad, ráadásul formálja a diákok attitűdjeit is a(z) anya) nyelv és a nyelvet használók kapcsán, és mindezt érdekes, motiváló módon tegye.

Az iskola és a pedagógusok elősegíthetik, hogy a tanulóknál egészséges, előítélet-mentes, pozitív anyanyelvszemlélet alakuljon ki saját és mások, illetve a kisebbségek és a nyelvjárást beszélők nyelvhasználatával kapcsolatban. Ehhez a tolerancia és a megfelelő önismeret kialakulása elhanyagolhatatlan (Antalné Szabó 2003: 294).

A magyartanárnak szakmája eredményes gyakorlásához szüksége van dialektológiai ismeretekre, valamint a nyelvjárási ismeretek tanítását és a pozitív attitűd formálását szolgáló korszerű módszertani eszköztárra. Alapos szakmai felkészültséggel képes lehet elérni (még a megfelelő tankönyvek hiányában is, de azok használatával sokkal könnyebb lenne), hogy a gyerekek a köznyelv mellett a nyelvjárásukat megőrizték, és merjék használni napi szinten az élet bizonyos színterein. Fontos, hogy kialakuljon, erősödjön bennük a felelősség anyanyelvüknek azon változatai iránt, amelyek nemcsak a századokon át rétegződő emberi bölcsességet örökítik, hanem milliók számára szinte egyedüli tényezőként a magyar nemzeti identitást is. Emlékezzünk mindig Kiss Jenő szavaira: a nyelvjárás tan témakörének elhanyagolása az iskolában „nem csak szakmai hiba, de emberi mulasztás is” (Kiss 1998b: 269).

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2003. A szociolingvisztika mint szemlélet, mint tudás, mint pedagógia az iskolában. In: Hajdú Mihály – Keszler Borbála (szerk.): *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*. ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet – Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. 293–297.
- Antalné Szabó Ágnes 2011. Az anyanyelv-pedagógia és az anyanyelvi nevelés. In: Balázs Géza (szerk.): *Nyelvészetről mindenkinek: 77 nyelvészeti összefoglaló*. Inter Non-profit Kft. Budapest. 34–39.

- Benkő Loránd 1988. Irodalmi nyelv – köznyelv. In: Kiss Jenő – Szűts László (szerk.): *A magyar nyelv rétegződése I.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 15–33.
- Beregszászi Anikó 2004. Anyanyelvoktatásunk hatékonyságáról. In: Beregszászi Anikó – Csernicskó István (szerk.): *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról.* PoliPrint. Ungvár. 77–96.
- Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Boda Annamária 2011. A helyesírás tanítása nyelvjárási háttérű tanulók számára. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=333> [2015. december 10.]
- Borbély Anna 2002. A nyelvjárási és a sztenderd változatok előfordulása a kétegyházi román iskola felső tagozatos diákjainak szókincsében. In: Guttmann Miklós – Molnár Zoltán – Szabó Géza (szerk.): *IV. Dialektológiai Szimpozion: Szombathely, 2001. augusztus 23–25.* Berzsényi Dániel Főiskola BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék, Szombathely. 78–85.
- Danczi Annamária 2011. Nyelvjárási háttérrel az iskolában. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=315> [2017. május 27.]
- Fülöp Lajos 1990. Nyelvjárási értékeink szerepe az anyanyelvi nevelésben. In: Fekete Péter – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Az anyanyelv értékrendje és az iskola.* MNyTK. 189. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest. 63–66.
- Guttmann Miklós 1982. A nyelvi-nyelvjárási környezet és az általános iskolai tanulók nyelvhasználata Vas megyében. In: Szabó Géza – Molnár Zoltán (szerk.): *Dialektológiai Szimpozion: Szombathely, 1981. március 25–27.* Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Akadémiai Bizottsága, Veszprém. 63–66.
- Guttmann Miklós 1989. Az anyanyelvi nevelés és a nyelvi környezet. *Magyartanítás* XXXII/4-6: 218–224.
- Guttmann Miklós 1998. A kommunikációs környezet nyelvi jelenségei a tízévesek beszélt nyelvében. In: Szabó Géza – Molnár Zoltán (szerk.): *III. Dialektológiai Szimpozion: Szombathely, 1992. augusztus 27–28.* Berzsényi Dániel Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszék, Szombathely. 169–177.
- Kiss Jenő 1996. A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* 92: 138–151.

- Kiss Jenő 1998a. A nyelvjárásokhoz és a köznyelvhez való viszonyulás: attitűdváltozások a magyar nyelvközösségben. In: Zoltán András (szerk.): *Nyelv, stílus, irodalom. Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára*. Argumentum Kiadó. Budapest. 315–317.
- Kiss Jenő 1998b. Helyes és helytelen (nyelvjárási környezetű általános iskolások nyelvi adatainak tükrében). *Magyar Nyelv* 94: 257–269.
- Kiss Jenő 2001. *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Kožík Diana 2004. A nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok a szlovákiai magyar pedagógusok néhány csoportjában. In: Lanstyák István – Menyhárt József (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről II*. Kalligram Könyvkiadó. Pozsony. 93–123.
- Lakatos Katalin 2007. Kárpátaljai magyar iskolások és pedagógusok nyelvjárási attitűdjéről. In: Guttmann Miklós – Molnár Zoltán (szerk.): *V. Dialektológiai Szimpozium: Szombathely, 2007. augusztus 22-24.* Berzsényi Dániel Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszék. Szombathely. 156–163.
- Lukács Csilla 2007. Nyelvjárási attitűdvizsgálat székelyföldi középiskolások körében. In: Guttmann Miklós – Molnár Zoltán (szerk.): *V. Dialektológiai Szimpozium: Szombathely, 2007. augusztus 22-24.* Berzsényi Dániel Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszék. Szombathely. 164–167.
- Mattheier, Klaus J. 1980. *Pragmatik und Soziologie der Dialekte. Eine Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen*. Quelle & Meyer Verlag. Heidelberg.
- Menyhárt József – Presinszky Károly – Sándor Anna 2009. *Szlovákiai magyar nyelvjárások*. Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra.
- Parapatics Andrea 2011. Pozitívan a nyelvjárásokról – az iskolában is. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=347> [2015. június 17.]
- Parapatics Andrea 2016b. Tények és tapasztalatok a dialektológiai ismeretek tanításáról. In: Czetter Ibolya – Hajba Renáta – Tóth Péter (szerk.): *VI. Dialektológiai Szimpozium: Szombathely, 2015. szeptember 2-4.* Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. Szombathely–Nyitra. 509–51.
- Rajslí Ilona 1987. Nyelvjárásiasság és nyelvhelyesség a fiatalok kiejtésében. A fiatalok kiejtési sajátosságai. *Hungarološka Saopštenja* 73/4: 313–317.

Abstract

Investigating Attitudes on Dialect and Language Use among Teachers outside the Borders of Hungary

The research focuses on the dialectal attitudes, linguistic awareness and the teaching of dialects, and educational problems of teachers outside the borders of Hungary – especially the south of Slovakia, which are connected with the linguistic/dialectic (identity) consciousness and awareness of teachers who daily meet students with partially dialectic primarily mother tongue variety, dialectic background and environment, respectively students using language dialect. In order to achieve the objectives of the research and to justify or reject the hypotheses a questionnaire study was conducted. The data collection took place between 2014 and 2017, involving 182 teachers from the Highlands (Felvidék) (92), Transcarpathia (Kárpátalja) (27) and Transylvania (Erdély) (63). The importance of the topic is justified by the fact that the future of the native language in minority language communities may be dependent on the linguistic awareness, linguistic/dialectic attitudes of language users (Kiss 1996, 1999, Lanstyák 1998; Sándor 2000; Kontra 2003; Kožík 2004; Posgay 2007), since in many cases the language dialect is the only native language variety they have. In such circumstances, stigmatization of the dialect means stigmatization of the mother tongue, which will sooner or later have clearly negative consequences in terms of preserving the native language. This is especially true for the growing generation, young people looking for their identity, on which teachers and schools have a great impact. Because of their schooling circumstances, students may often be in a situation providing them with positive or negative experience due to their native language variety and this may have a major influence on their later language behaviour. The school and the teachers can help students develop a healthy, anti-prejudicial, positive approach to their own language use and the language use of minority and dialectic speakers. Tolerance and proper self-knowledge are inevitable for this (Antalné Szabó 2003: 294).

Abstrakt

Postoj k nárečiu a k používaniu jazyka u pedagógov žijúcich mimo Maďarska

Vo výskume som sa zaoberala s postojom k nárečiu a k používaniu jazyku pedagógov žijúcich mimo maďarských hraníc, hlavne na území Hornej zemi. Skúmala som ich jazykové vedomie a používanie jazyka, učenie nárečia a výchovno-vzdelávacie problémy. Tieto problémy vychádzajú z jazykového/nárečového povedomia učiteľov a profesorov, ktorí učia žiakov hovoriacich v nárečí.

Pre potvrdenie hypotéz a dosiahnutie cieľov výskumu som používala dotazníkovú metódu. Zber dát sa uskutočnil od 2014 do 2017 so 182 učiteľmi z Hornej zeme na Slovensku (92), zo Zakarpatskej oblasti (27) a zo Sedmohradska (63). Dôležitosť skúmanej problematiky dokazuje aj fakt, že od jazykového povedomia a od postoja k nárečiu používateľov jazyka môže závisieť budúcnosť materinského jazyka v menšinových skupinách, keďže nárečie je najčastejšie jedinou formou materinského jazyka, ktorú ovládajú. Za týchto podmienok odsudzovanie nárečia predstavuje stigmatizáciu materinského jazyka, čo či skôr či neskôr bude mať negatívny dopad na uchovanie materinského jazyka. Tento fakt sa týka najmä mladých, ktorí hľadajú svoju identitu a na ktorých má veľký vplyv škola a učiteľia. Žiaci sa počas svojich školských rokov môžu často dostať do situácií, kedy sú negatívne alebo pozitívne hodnotení kvôli používanému materinskému jazyku. Taká skúsenosť môže definitívne ovplyvniť ich neskoršie jazykové povedomie. Škola a pedagógovia môžu napomáhať tomu, aby sa v žiakoch rozvinul zdravý, neodsudzujúci, pozitívny postoj k materinskému jazyku ako k vlastnému jazyku, tak i k menšinovým a nárečovým jazykom. K tomu je tolerancia a adekvátne sebazpoznanie nezanedbateľné (Antalné Szabó 2003: 294).

(NEM) MINDENNAPI METAFORÁK NYOMÁBAN

AVAGY MIÉRT NEM TUD KILÉPNI A NYELVÉSZET AZ ELEFÁNTCSONTTORONYBÓL?²

Bevezetés

A nyelvtan nem tartozik a diákok kedvenc tantárgyai közé: elvontnak, száraznak, nehéznek, unalmasnak, fölöslegesnek és öncélúnak tartják. Ez a negatív megítélés nem új keletű, régóta jelen van a diákok körében, ahogy azt a tantárgyak kedveltségével foglalkozó kutatások is mutatják (vö. Csapó 2000). A tanulmányban egy, a nyelvtan- és irodalomoktatásban is kiemelt fogalmat, a metaforát járjuk körül, s azt nézzük meg, hogy a nyelvtudomány különféle metaforafelfogásai közül melyek és milyen módon jelennek meg a középiskolás nyelvtankönyvekben. Azért a metaforát választottuk a tankönyvek tárgy tudományos anyagának és nyelvszemléletének a mérésére, mert a nyelvtudományban az elmúlt évtizedekben a kognitív nyelvészeti, a stilisztikai és a pragmatikai kutatásoknak köszönhetően elmozdulások történtek a metafora szerepét illetően. Így a metafora tananyag rész kiválóan alkalmas arra, hogy megvizsgáljuk, vajon mennyiben követik a nyelvtankönyvek a nyelvészet (leg)újabb eredményeit.

A metaforák, illetve más szóképek és stílusalakzatok felismertetése a harmadik leggyakoribb tevékenységtípus a nyelvtanórán a helyesírási gyakorlatok és a nyelvtani elemzések után (Kerber é. n.), így a metaforákról közölt ismeretek és azok tanítási módja nagyban meghatározza, milyen viszonyt alakítanak ki a

1 SZTE BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék, schirmanita@gmail.com

2 A kutatást az EFOP-3.6.2-16-2017-00007 azonosító számú, Az intelligens, fenntartható és inkluzív társadalom fejlesztésének aspektusai: társadalmi, technológiai, innovációs hálózatok a foglalkoztatásban és a digitális gazdaságban című projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap és Magyarország költségvetése társfinanszírozásában valósul meg.

tanulók magához a tantárgyhoz. A metaforákhoz azonban számos tévhit kapcsolódik (vö. Péntek 2000). Ilyen például, hogy csupán díszítésre, ékesítésre valók, valamint hogy a metaforikus nyelvhasználat kizárólag az írók és a költők sajátja. E tévhitet a nyelvtanításnak köszönhetően is terjedhetnek, főleg akkor, ha kizárólag szépirodalmi példákon keresztül mutatják be a tankönyvek és/vagy a pedagógusok a metaforát, és nem ejtenek szót a szókép köznyelvi, publicisztikai, illetve tudományos stílusbeli használatáról. A csak szépirodalmi, „nem mindennapi” metaforák elemzésével a nyelv és a nyelvtan viszont egyre jobban elidegenedik a diákoktól, mintegy elefántcsonttoronyba kerül. Pedig épp a metafora lehetne az egyik legalkalmasabb eszköz arra, hogy a nyelvtant végre kiszabadítsa az elefántcsonttoronyból (vö. Kövecses 1998: 79).

1. Az elefántcsonttoronyba zárt nyelvtan

A tantárgyak kedveltségével hazánkban számos kutatás foglalkozott már az 1970-es évektől kezdve (Csapó 2000: 345). E vizsgálatok eredményei szinte kivétel nélkül azt mutatják, hogy a nyelvtan a legkevésbé kedvelt tárgyak közé tartozik. 1973-ban a 14 éves tanulók közt az utolsó előtti helyen állt a nyelvtan a népszerűségi listán, s csak az oroszot előzte meg (Ballér 1973: 653, idézi Csapó 2000: 345). 1999-ben egy Baranya megyei mintán végzett vizsgálat hasonló eredménnyel zárult: a legkevésbé kedvelt tárgyak a 11. évfolyamon a nyelvtan, a kémia és a fizika voltak (Kocsis 2000). Ebben a kutatásban a tantárgyi attitűdöket egy 8 dimenziós, ellentétpárokából álló skála segítségével mérték. A 8 ellentétpár a következő volt: változatos – egyhangú, pihentető – fárasztó, kellemes – kellemetlen, fontos – felesleges, könnyű – nehéz, érdekes – unalmas, hasznos – haszontalan, jó – rossz. A vizsgálatban részt vett középiskolások a nyelvtant egyhangúnak, fárasztónak, kellemetlennek és unalmasnak tartották (Takács 2001: 311). Az ellentétpárok negatív jelentésű tagjai között több olyan is van (pl. felesleges, nehéz, unalmas, haszontalan), amikkel még manapság is illetik az iskolások a nyelvtant. Egy 1997 és 2000 között, országosan reprezentatív mintán végzett felmérés is azt mutatta, hogy a nyelvtant a diákok bizony nem szeretik: 5. osztályban a legkevésbé kedvelt tantárgy volt, a 7.-esek körében is a népszerűségi lista legvégén foglalt helyet, s csak a fizikát előzte meg, a

9. és a 11. osztályos tanulóknál pedig a négy legnépszerűtlenebb tantárgy közé került, a fizika, a kémia és a matematika társaságába (Csapó 2000: 350). Egy 2011-es, nyíltvégű írásbeli kikérdezést használó felmérés szintén azt mutatta, hogy nem a nyelvtan a diákok kedvenc tantárgya, a megkérdezett 7. osztályos tanulóknak ugyanis csak 1,6%-a, azaz 565 főből 9 választotta legkedvesebb tantárgyának a nyelvtant, viszont a legkevésbé kedvelt tárgynak is csupán a minta 5%-a, vagyis 563 diákból 28 fő tartotta a nyelvtant (Csíkos 2012: 5–6). Ahogy az utolsó vizsgálat eredményeiből is látszik, a tantárgyak kedveltségi sorrendje különbözik a nyílt és a zárt kérdésfeltevést használó kérdőívek esetén (uo. 6), ám módszertől függetlenül az összes felmérés a nyelvtant népszerűtlen tárgynak mutatja. A vizsgálatok alapján az is látszik, hogy hiába változnak a tankönyvek és a tanítási módszerek, a nyelvtan negatív megítélése változatlan. A tantárgykedveltségi listákból az is kiolvasható, hogy „a tantárgyi attitűdök folyamatosan és csaknem egyenletesen romlanak az iskolázásban történő előrehaladással” (Korom 2002: 324). Nincs ez másként a nyelvtan esetén sem: a nyelvtan iránti attitűd sem lesz pozitívabb az életkor és az iskolában töltött idő előrehaladtával, az általános iskolában sem kedvelik a tanulók, a középiskolában pedig a többi tárgytól erőteljesen leszakadva a kedveltségi lista végén áll (uo.). Sőt, a nyelvészetet még a magyar szakra kerülők többsége sem szereti igazán, ők is elvontnak és száraznak találják a nyelvtani ismereteket (Schirm 2013: 50).

A magyartanárok azonban nincsenek tisztában azzal, hogy a diákjaik mennyire nem kedvelik a nyelvtant. Ezt mutatja egy 2002-es felmérés is, amelyben általános iskolák felső tagozatában tanító tanárokat kérdeztek meg arról, hogy szerintük a magyar nyelv és irodalom tárgyat hogyan ítélik meg a szülők, a gyerekek és a tantestület. A vizsgálat szerint a tanárok sokkal pozitívabbnak gondolják a tantárgy megítélését, mint amilyen az a valóságban (Kerber é. n.).

A nyelvtan népszerűtlenségében több tényező is szerepet játszik. Az egyik a nyelvtani ismeretek szabály alapú tanítása. Már egy, az 1980-as években végzett kutatás is azt mutatta, hogy a diákok azért nem kedvelik a nyelvtant, mert – az egyik válaszadó szavával élve – „sok a szabály” (Kovács 1982: 107). S a nyelvtani szabályokat nem felfedeztetik a diákokkal, hanem megtanultatják velük, az értelem nélküli magolás pedig elveszi a kedvet a tantárgytól (Sárdi 2017). A nyelvi törvényszerűségeket persze nem bemagolni, hanem meglátatni és felfedeztetni volna érdemes, ám ehhez egyfajta elvontabb gondolko-

dásra, absztrakcióra, korrelációra való képesség is kell (vö. Bagi 2004: 24–25). Sokszor ezeknek a képességeknek a hiánya vagy nem megfelelő volta nehezíti a nyelvtani ismeretek elsajátítását. Tehát olykor egész egyszerűen azért nem szeretik a tanulók a nyelvtant, mert nem látják át az összefüggéseket, s így nem értik meg az anyagot. A másik oka a nyelvtan negatív megítélésének az, hogy a tananyag nem tűnik a gyakorlatban hasznosíthatónak, így a diákok öncélúnak, elefántcsonttoronyszerűnek, életidegennek érzik. A tantárgy népszerűtlenségében az is közrejátszik, hogy úgy vélik a tanulók, mivel tudják az anyanyelvüket, így főleges megtanulniuk a nyelvre vonatkozó szabályokat (Sárdi 2017). További gond, hogy a magyarórák nagy részét az irodalom teszi ki, a diákoknak alig van nyelvtanórájuk, s középiskolában azokon az órákon is célirányosan az érettségire készülnek: a tételeket veszik át, így a nyelvtanoktatás érdekes összefüggések felfedeztetése helyett száraz, unalmas és didaktikus tréningezéssé válik. A fentiekén túl az iskolai anyanyelvi oktatás korszerűtlensége is hozzájárul a nyelvtan mint tantárgy nehezen szerethető voltaához. A nyelvet a tanárok általában dologszerűen kezelik, elidegenítik azt a beszélőtől, ezáltal a diákoktól is (Tolcsvai 2015: 18). Feszültség van továbbá „a nyelvtudomány kutatási eredményei és az iskolai oktatás szemlélete között” (Kugler 2017: 352). Ez a különbség leginkább a tankönyvekben érhető tetten.

A nyelvtan negatív megítélésének az egyik oka a tankönyvek korszerűtlen nyelvszemlélete. A tanárnak természetesen nem a tankönyvet vagy egy tankönyvet kell megtanítania, azonban a tankönyveknek még mindig nagy presztízse van a diákok és a szülők körében egyaránt. A nyelvtan tanításához számos tankönyvcsalád közül választhatnak a pedagógusok: a hagyományos felfogású nyelvtankönyvektől kezdve az újabb szemléletmódú, a kommunikációt és a szövegtant előtérbe helyező, újgenerációs, kísérleti kötetekig. Felmérések szerint a különböző tantárgyak közül a pedagógusok a magyar nyelv és irodalom tantárgyak „tankönyveit cserélik leggyakrabban”, és ezekből „használgják a legtöbb fajta tankönyvet is” (Kerber 2002). A kurrens nyelvészeti eredmények azonban általában elég nagy késéssel jelennek meg a tankönyvekben, s a tananyag nem is mindig a gyerekek életkorához és előképzettségéhez igazodik, hanem a szaktudományos ismeretek leegyszerűsített változatává válik. A nyelvtantémák közül a metafora tanítása igazi kihívást jelent(hetne), ugyanis a megközelítése az antik retorikáktól kezdve napjainkig igen sokat változott.

2. A metafora a nyelvtudományban

A metafora szerepe már az antikvitásban is kettős volt: egyrészt az ékesszólás, a díszítés, a hatásos megformálás eszköze volt, másrészt szemléltetett, meggyőzőtt és érvelt (Kocsány 2008: 390). Már Arisztotelész is láttatta a metaforának a megismerő funkcióját, ám az ókori retorikák egy része csak a metafora stilisztikai szerepére és tömörítő erejére tért ki (uo. 399–400). A 20. századi strukturalista retorikák a metaforában a helyettesítés mozzanatát ragadták meg, s az össze nem illő jelentésjegyeket hangsúlyozták. Ebben a korszakban terjedt el a metaforát interakcióként kezelő megközelítés is. Ez az irányzat a tárgyi elem (tenor) és a képi elem (vehikulum) kapcsolataként határozta meg a metaforát, amely nem csupán a nyelvben, hanem az észlelés egyéb területein is jelen van. A metaforának a gondolkodásban betöltött szerepét emeli ki a kognitív metaforaelmélet is (uo. 400–401), amely azt feltételezi, hogy a metaforikus szerkezetek mögött fogalmi metaforák húzódnak meg, s e fogalmi metaforák révén konceptualizáljuk a világra vonatkozó tudásunkat (Kertész 2000: 408). A kognitív metaforaelmélet szerint a metafora tanulmányozásával „a nyelvészek minden eddiginél nagyobb mértékben és mélységben járulhatnak hozzá a fogalmi rendszerek és ezzel az ember jobb megismeréséhez” (Kövecses 1998: 79), vagyis „a nyelvészet kiléphet az elefántcsonttoronyból” (uo.).

A metafora funkciójáról az eltérő megközelítésmódoknak köszönhetően erősen megoszlanak a vélemények. A kezdetektől napjainkig jelen van az a feltevés, hogy a metafora „gálára és ékességre” való, ám emellett megfigyelhető a metafora nyelvi hiányt pótló voltának, szükségyszerű használati körének, magyarázó erejének a hangsúlyozása is (Benczik 2001). Valamint a nyelvi változás egyik típusaként, hasonlóságon alapuló névátvitelként is megközelíthető a metafora. A metaforát a közléshelyzettől elvonatkoztatott nyelv síkján vizsgálva a nyelvi normáktól való eltérésként határozható meg, míg a beszédhelyzetet és a beszélő aktuális szándékát is figyelembe véve nem szokatlan, nem normaszegő, hanem éppen normakövető jelenségként írható le. Különbség van még a költői és a hétköznapi nyelv metaforáinak a kezelése között is. Bizonyos irányzatok a művészi nyelvhasználatot tartják a metafora kitüntetett terepének, más nézetek szerint viszont a költői, a köznyelvi és a tudományos metafora ugyanaz a jelenség (vö. Kövecses 1998: 54, Benczik 2001: 28). A hagyományos „szó szerinti”,

illetve „metaforikus” jelentés viszonyában, illetve ezen jelentések meglétében sem egyeznek a metaforákat tanulmányozók (vö. Kálmán 2015).

Ebből a rövid áttekintésből is látszik, hogy a metafora összetett jelenség. Nincs tehát könnyű dolga annak a tanárnak, aki a metaforát a maga sokszínűségében, a nyelv és a gondolkodás felől is be kívánja mutatni. Mind a magyarázatok, mind pedig a példák képesek lehetnek a nyelvtan megkedveltetésére, de épp így a tantárgy elidegenítésére is. Nézzük, hogy a tankönyvek metaforabemutatói vajon fenntartják vagy lerombolják azt a bizonyos elefántcsonttornyot!

3. A vizsgált tankönyvkorpusz, az elemzés szempontjai és hipotézisei

A nyelvtanoktatás metaforaképének a megismeréséhez korpuszelemzést végeztünk, amelynek során 8 tankönyvcsalád 1-1 kötetét vizsgáltuk. Az elemzendő tankönyvek szándékosan úgy lettek összeválogatva, hogy minél több kiadó tankönyve képviseltesse magát a korpuszban, továbbá szempont volt az is, hogy régebbi és újabb munkák, valamint különböző szemléletű, azaz klasszikus leíró nyelvészeti, kompetenciaalapú és újgenerációs tankönyv is legyen a mintában. Minden tankönyvcsaládból a metaforát részletesen tárgyaló kötet lett kiválasztva: ez általában a 11. osztályos tankönyv volt. A korpusz tehát a következő tankönyvekből tevődött össze: Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin: *Magyar nyelv a gimnázium III. osztálya számára* (1983), Szende Aladár: *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak* (1994), Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára* (2003), Hajjas Zsuzsa: *Magyar nyelv 11. középiskolásoknak* (2008), Balázs Géza – Benkes Zsuzsa: *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 11. évfolyama számára* (2009), Uzonyi Kiss Judit: *Magyar nyelv a 11. évfolyam számára* (2009), Józsefné Urbán Ildikó – Szabóné Tóvári Éva: *Magyar nyelv a 11–12. osztályok számára* (2010), Téglásy Katalin – Valaczka András: *Magyar nyelv és kommunikáció 10.* (2015). E kötetek közül a Honti–Jobbágyiné-féle nyelvtankönyv metaforabemutatóival már Domonkosi Ágnes (2006) is foglalkozott, s rávilágított a képszerűséget tárgyaló tananyagrészt hiányosságaira.

A tankönyvi korpusz elemzése során Takács (2016) és Pethő (2016) munkái nyomán a tananyagtartalmakat, az ismeretek strukturáltságát és fogalomhasználatát, valamint a készség- és képességfejlesztés módjait vizsgáltuk. Az elemzés előtti kiinduló hipotézisünk az volt, hogy a tankönyvek többségében szinte kizárólag szépirodalmi díszítőeszközként mutatják majd be a metaforát, s a hozott irodalmi példák fennköltségükből és életszerűtlenségükből adódóan még jobban eltávolítják a tanulóktól a nyelvtant. Azt feltételeztük, hogy a metaforakutatás legújabb eredményei nem lesznek jelen a tankönyvekben, így a tankönyvszövegek kissé egyoldalú képet festenek majd a metaforáról. Úgy véltük azonban, hogy különbség lesz a klasszikus, évtizedeken át tanított, leíró nyelvészeti megalapozottságú tankönyvek, az újabb, kompetenciafejlesztő munkák, valamint az újgenerációs tankönyvek metaforabemutatása, egyúttal nyelvszemlélete között. Továbbá azt gondoltuk, hogy a metafora tárgyalásakor hozott példák típusa (szépirodalmi, hétköznapi, tudományos), azok elemzése és magyarázata, valamint a gyakorló feladatok fajtája és megszóvegezése nemcsak azt mutatja meg, hogy a tankönyv mit gondol a metaforáról, hanem azt is, hogy milyen képet közvetít a nyelvről és a nyelvtanról, ezáltal pedig meghatározza a diákoknak a tantárgyhoz kötődő attitűdjét is.

4. A metafora a középiskolás nyelvtankönyvekben

A metafora a vizsgált tankönyvek mindegyikében a stilisztikai tananyagrészen található, ám különbség van a bemutatásban aközött, hogy a szépirodalmi stílushoz kötve vagy attól elkülönítve jelennek-e meg a szóképek. A tankönyvek többségében, a 8 tankönyv közül 6-ban, a szépirodalmi stílus alfejezetben szerepel a metafora. A 2 kivételt Uzonyi Kiss Judit *Magyar nyelv a 11. évfolyam számára* című tankönyve, valamint az OFI 10. osztályos kísérleti tankönyve jelenti. Uzonyi könyvében a stílusrétegek bemutatása után, külön fejezetben következnek a szóképek, s ugyanez figyelhető meg az OFI-tankönyvben is, ahol az irodalmi stílus után, külön egységben szerepelnek a szóképek és az alakzatok. Az OFI-tankönyvekre újszerű módon a grammatikai és a kommunikációs leckék váltakozása jellemző: a metaforát tárgyaló rész a grammatikai egységek közt, az irodalmi stílus után helyezkedik el, ám rögtön utána található

egy kommunikációs lecke, amely a szóképek és az alakzatok mindennapi kommunikációban betöltött szerepéről szól. A tankönyvkorpusz nagyobb részében azonban a metafora erőteljesen hozzá van kötve a szépirodalmi stílushoz, amit a szerkezeti tagoláson túl a fejezetcímek szóhasználata is mutat. Például a Honti–Jobbágyiné, valamint a Józsefné Urbán – Szabóné Tóvári-féle tankönyvekben *A művészi nyelvhasználat sajátosságai* leírás alatt szerepeltetik a metaforát. Szende Aladárnál pedig a szépirodalmi stílus tematikus egységen belül, épp egy metaforás főcím (*Hogyan ír az „adott világ varázsainak mérnöke”?*) utáni részben (*A szókép*) olvashatnak a diákok a metaforáról.

A vizsgált 8 tankönyv közül csupán 1, az Uzonyi-féle él a metaforának más tananyagtartalmakhoz való explicit kötésével, s a korábbiakban már bemutatott nyelvészeti ismeretek újbóli előhívásával. A szóképek kapcsán a két évfolyammal korábbi, 9. osztályos *A jelentés változása* című leckére hivatkozik a könyv, s emlékezteti a tanulókat arra, hogy „a szavak elsődleges jelentéséhez kapcsolódhatnak olyan jelentések, amelyek valamilyen hasonlóság vagy érintkezés alapján alakulnak ki, s állandósulnak” (i. m. 171). Emellett hivatkozik még a tankönyv *A nyelv változása* című, szintén a 9.-es osztályból származó mondattani ismeretekre, s az eredmény- és állapotathatározó ragok lekopását mint a szóképek létrejöttének egy lehetséges módját idézi föl (uo.). Az Uzonyi-tankönyvön kívül még a Honti – Jobbágyiné-féle tankönyv, valamint Antalné Szabó – Raátz tankönyve utal vissza a metafora bemutatásánál korábbi ismeretekre. Mindkét tankönyv az irodalmi ismereteket igyekszik mozgósítani, ám ezt eltérő módon teszik. A Honti – Jobbágyiné-tankönyv egy népdalból, egy Csokonai- és egy Vörösmarty-versből származó példa kapcsán jegyzi meg, hogy „olvasói élményeinkből és tanulmányainkból már régóta ismerjük a metaforát” (i. m. 80), ám ezen a megállapításon túl semmilyen konkrét ismeretet nem hív elő a könyv, míg az Antalné Szabó – Raátz-tankönyv (i. m. 47) rögtön a fejezet elején az irodalomórán megtanult szóképekre kér egy-egy emlékezetből felidézett példát a tanulóktól.

A metaforával foglalkozó fejezetek a vizsgált tankönyvekben különbözőképpen vannak felépítve és eltérő fogalmakat használnak, továbbá másként is magyarázzák a diákoknak a metaforák működését, és eltérő szerepeket is társítanak hozzá. A továbbiakban nézzük sorban, a megjelenés ideje szerint az egyes tankönyveket.

A tankönyvkorpusz legkorábbi kötete, az 1983-as Honti – Jobbágyiné-féle *Magyar nyelv a gimnázium III. osztálya számára* tankönyv *A képszerűség elemi stíluseszközei* címet viselő fejezetben tárgyalja a metaforát. A témát a tankönyv induktív módon közelíti meg: a fejezetcím után mottóként egy Weöres Sándor-idézet szerepel, majd azonnal feladatok jönnek, s ezeken keresztül vezeti rá a tankönyv a diákokat a metafora nyelvtani megformáltságára, a szövegben betöltött szerepére, valamint a fogalmi és a képi sík párhuzamára. A feladatok után következik a tananyagtartalom részletes kifejtése, s a megértést és a visszaidézést nem csupán a szövegben alkalmazott félkövér kiemelések és ábrák segítik, hanem a tartalomra utaló, lapszéli jegyzetek is. A tankönyv szinte végig szépirodalmi példákat hoz a metaforára mind a feladatoknál, mind pedig a magyarázó részben. Csak a fejezet legvégén szereplő apró betűs részben – mintegy mellékesen – említi meg a szöveg, hogy a metafora és a metonímia „nemcsak a művészi nyelvben fordul elő” (i. m. 83), hanem „a mindennapi beszédben, a társalgásban, a publicisztikai, a tudományos stílusban is alakulnak ki alkalmi képszerű kifejezések valamilyen értelmi, érzelmi többlet megragadására” (uo.), ám a nem szépirodalmi metaforákra rendkívül kevés példát hoz csak a tankönyv. A metafora szerepével kapcsolatban a tankönyv ugyan már a fejezet legelején szereplő Weöres Sándor-idézzel („Céлом nem a gyönyörködtetés..., ... átvilágítani és felrázni óhajtlak”) próbálja érzékeltetni, hogy nem az ékesítés, hanem az (el)gondolkodtatás és a meghökkentés a metafora használatának a célja, azonban ez a gondolatmenet, azaz a metaforának a gondolkodásban betöltött funkciója a később hozott szépirodalmi példák elemeztetésekor, valamint a metafora fogalmának kifejtésekor is elsikkad, s így a metaforát a „képszerű kifejezés legalapvetőbb” eszközeként (uo. 80) mutatja be a könyv. A metafora stilisztikai értékének a tárgyalásánál csak a szemléletesség és az érzelmi-hangulati sűrítés van megemlítve.

Szende Aladár 1994-ben megjelent *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak* című könyve igen tömören, két oldalban (i. m. 185–187) tárgyalja a metaforát. Egy példából kiindulva, Radnóti Miklós *Tétova ódáját* idézve vezeti be a könyv a metafora fogalmát, majd röviden magyarázza azt, utána pedig egy feladat keretében a diákokkal fedeztetni fel a teljes és az egyszerű metafora különbségeit, végül pedig a metafora nyelvi megformálására tér ki a tananyag. Az induktív bemutatás során a tankönyv végig csupán szépirodalmi példákat

hoz, s meg sem említi a szókép más stílusrétegben való előfordulásának a lehetőségét. A metafora kapcsán a tankönyvszöveg a képiséget domborítja ki, a hatást pedig a fogalmi és képi sík közti távolsággal, valamint a jelentéskörrel magyarázza. Néhány oldallal később, a modern költői képalkotás bemutatásánál József Attila *Németh Andor* című versének egy szakaszát idézi (uo. 192), majd a versszak mondanivalóját köznyelvre „laposítva” is megadja. Ez a szóhasználat („köznyelvre »laposítva«”) nagyon sarkított, azt a képzetet kelt(het)i a diákokban, mintha a köznyelv egyáltalán nem lehetne metaforikus, s mintha a metafora használata csupán az írók és a költők kiváltsága lenne.

Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára* című tankönyvének 2003-as kiadása is induktív módon dolgozza föl a metaforát. *A képek és a képi ábrázolás* fejezetet egy Juhász Gyula-mottó nyitja, ezt pedig egy, az irodalomórákon tanult szóképek felidéztesére szolgáló feladat követi. A tankönyvszöveg már az első mondatában megemlíti, hogy a képi ábrázolás „mind a köznyelvben, mind az irodalmi alkotásokban a szemléletesség és a hatásosság gyakori eszköze” (i. m. 47), s később néhány példát (pl. *Nyulacskám!, a kancsó füle*) hoz is a szöveg a köznyelvi képekre. A tankönyv tehát nem köti a képi ábrázolást kizárólag a szépirodalmi stílushoz, olyannyira nem, hogy feladatként a diákoktól köznyelvi és sajtónyelvi szóképek gyűjtését kéri (uo. 48). Ezáltal a tanulók saját maguk is felfedezhetik a hétköznapi metaforákat, s megismerkedhetnek a használatuk okaival. A tankönyv a képi ábrázolást kettős szereppel ruházza föl: egyrészt a megértést szolgáló eszközként mutatja be, másrészt pedig az érzelmi, hangulati hatását emeli ki. A névátvitelre épülő szóképek tárgyalásakor ugyan kizárólag szépirodalmi példákat hoz a szöveg, ám a fejezet végén arra biztatja a tankönyv a diákokat, hogy próbáljanak meg ők is a fogalmazásaikban szóképeket használni (uo. 52), s a komplex képet bemutató tananyagrészt végén (uo. 54) is hasonló feladat található, itt a tanult szóképekre saját példák alkotását kéri a tankönyv. Az Antalné – Raátz-féle tankönyvben tehát a korábbi, vizsgált munkáktól eltérően már megjelenik a metafora hétköznapisága is, ám összességében még mindig a szépirodalmi példákkal való illusztráció van túlsúlyban. A feladatok zöme is még az irodalomhoz kapcsolja a metaforát. Például a fejezet legvégén (uo. 52) szereplő feladatok egyike irodalmi olvasmányokból származó szóképek gyűjtését kéri, míg a másik arra buzdítja a tanulókat, hogy minden

szóképre tanuljanak meg egy-egy irodalmi példát könyv nélkül.

Hajas Zsuzsa 2008-as *Magyar nyelv 11. középiskolásoknak* könyve *A képszerűség elemei, stíluseszközei* fejezetben tárgyalja a metaforát. Egy Nagy László-mottót („...a költői kép energiasűrítés...”) követően induktív módon, egy bevezető feladaton keresztül közelíti meg a tankönyv a fogalmat: a sajtóból, illetve a tankönyvekből származó képszerű kifejezések gyűjtését kéri a diákoktól (i. m. 46). S már rögtön a ráhangoló feladat utáni második mondatban megjegyzi, hogy „képfelidező ereje köznyelvi kifejezéseknek is lehet”, s a *sasszemű*, valamint a *te káposztafej* példákkal támasztja alá a megállapítást. A költői és a hétköznapi képek különbségénél a stílushatás egvediségét, erejét, tudatosságát és összetettségét emeli ki a tankönyv. A metafora definiálása és a típusainak bemutatása ugyan szépirodalmi példákkal történik, azonban e példák után, a metafora rész zárásaként ismételtén megjegyzi a szöveg, hogy „metaforákat a köznyelv (sztenderd) is igen gyakran használ, nem csak a költői nyelv” (uo. 47), s erre példaként a *galamblelkű, csípős nyelvű, csavaros eszű* kifejezéseket hozza. A metafora használatának lehetséges okaira azonban nem tér ki a tankönyv, s a Nagy László-mottóban olvasható vélekedést, azaz a metafora sűrítő, tömörítő erejét, gazdaságosságát sem fejti ki részletesen, bár a fejezet végén szereplő feladatok egyike épp egy olyan Kányádi Sándor-szövegrészlet értelmezését kéri a diákoktól, amely a metafora nyelvi sűrítőerejéhez kötődő nem szó szerinti ségre, a kódolt tartalom homályosságára, s az üzenet nem nyílt voltára utal (uo. 52). Az összefoglaló gyakorló feladatok többsége pedig szépirodalmi idézetekben keresteti meg a tanulókkal a szóképeket, s a 11 feladatból csupán 2-ben esik szó a metafora hétköznapiságáról: az egyik feladat metaforikus szólásokat kér, a másik pedig tanárok és diákok ragadványneveinek az összegyűjtését szorgalmazza.

Balázs Géza és Benkes Zsuzsa *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 11. évfolyama számára* című 2009-es tankönyve *A szóképek (trópusok)* fejezetben tárgyalja a metaforát. Ám már 15 lappal korábban, *A szépirodalmi stílus* felvezetésekor is megemlíti a tankönyv ezt a költői képet. *A szépirodalmi stílus* fejezetet Nemes Nagy Ágnes *Metszetek* kötetében megjelent *A költői kép* című tanulmányának több mint 3 oldalas részlete nyitja. Így a diákok induktív módon, egy hosszabb szövegrészleten keresztül ismerkedhetnek meg a metaforával. Magát a költői képet is számos költői képpel mutatja be Nemes

Nagy Ágnes szövege, nézzünk közülük néhányat: „A kép ... a költői szöveg legmerészebb, legnagyobb nyújtózása az érzékelhető felé. [...] A kép ... a szóbeli művészetek kockázatosan előretolt limesze a szó és a tárgy között. [...] A jó képben ... mindig van egy pont, ... amely még a jó környezetből is kivág, és pontlámpaként magára vonja a szemünket. [...] Ezek a felvillanó pontok a költői szövegben voltaképpen a pontosság apró villámcsapásai” (i. m. 95–97). A szöveg a metafora kapcsán a pontosságon túl még a valódiságot és a hitelességet emeli ki (uo. 97). A szóképek tananyagtartalom definíciókkal és szépirodalmi példákkal való részletes kifejtése a könyvben csak később következik, de már a második bekezdésből kiderül, hogy a szóképeknek a köznyelvben, a szakmai-tudományos és a publicisztikai stílusrétegben is fontos szerepük van (uo. 110). Ennek ellenére a magyarázó szövegben egyetlen köznyelvi példa sem fordul elő, csak szépirodalmi idézeteket hoz a tankönyv a metafora különféle csoportjainak a bemutatására. A tankönyv a diákokat nem csupán az alaki, illetve a szófaji alapon létrejövő kategóriákkal ismerteti meg, hanem tárgyalja a grammatikai metafora jelenségét is. A szóképek jellemzői közül a tankönyv a szemléletességet, a hatásosságot, az átvitt értelmű használatot (uo.) emeli ki, s ezeket a metafora kapcsán később el is magyarázza. Az elemzett anyagok közül a Balázs – Benkes-tankönyv az egyetlen, amelyik a metafora működésének a mechanizmusát részletesen tárgyalja. Kemény Gábor tanulmányára építve *A bánat? egy nagy oceán*, illetve *A hegyről hűvös éj csorog* példákon keresztül, egy magyarázó ábrát is felhasználva mutatja be a tankönyv a metaforák működését a befogadó felől nézve. A tárgyi és a képi szövegelem négy jellemzőjét emeli ki: a jelentéstani összeférhetetlenséget, a kölcsönhatást, a közös tulajdonságok felismerését és a kiegyenlítődést (uo. 116–118). A fejezet végén található 8 feladat közül 4 foglalkozik a szóképek köznyelvi előfordulásával, s közülük 3 köznyelvi metaforákkal dolgoztat: az egyik feladat megadott szavakból (pl. *csukló, fej, gerinc, nyelv* stb.) köznyelvi metaforák alkotását kéri, a másik az ÉKsz.-ben szereplő *agnárollo, áresés, feketepiac, leányvállalat, szalagház* szavak jelentésének nézet utána, a harmadik pedig metaforikus virágnevek gyűjtésére szólítja fel a diákokat.

Józsefné Urbán Ildikó és Szabóné Tóvári Éva 2010-es *Magyar nyelv a 11–12. osztályok számára* című tankönyve deduktív módon közelíti meg a metaforát, s *A művészi nyelvhasználat sajátosságai* részben, *A képszerűség stílusesszékzei* alfeje-

zetben tárgyalja. A szóképekre a tankönyv a definíciók megadása után kizárólag szépirodalmi példákat hoz, s különleges „költői” sűrítményeknek, eredeti alkotásoknak nevezi őket. A tananyagrészen nem történik utalás sem a metafora, sem a többi szókép hétköznapi alkalmazhatóságára, így a bemutatásból úgy tűnhet, mintha a szóképek kizárólag a művészi nyelvhasználathoz kötődnének. A tankönyv a képi ábrázolásnak a szemléletességét, a hatásosságát és a sűrítő erejét emeli ki, valamint kitér a nyelvi elemek átvitt értelmű használatára is (i. m. 37). Továbbá megemlíti, hogy a szókép illusztrál és magyaráz (uo. 38), ezt a gondolatmenetet azonban nem viszi tovább, s nem foglalkozik a metaforának a gondolkodásban betöltött szerepével sem. A metafora stílushatását és feszültségét a benne lévő két jelentéssík távolságával magyarázza (uo. 39). A fejezet végén lévő feladatok mindegyike szépirodalmi idézetekkel dolgoztat. Az egyikben azt kellene eldönteniük a diákoknak, hogy az idézetekben szereplő metaforák közül melyik az érzelmi-hangulati és melyik a szemléleti metafora, egy másik feladatban pedig a szóképek hatásait (gondolati, szemléleti, érzelmi-hangulati) kellene meghatározniuk (uo. 51–52). Azonban a tananyagot kifejtő részben e kategóriákról egyáltalán nem esik szó, továbbá egy-egy metaforának akár többféle szerepe is lehet egyszerre, s az említett csoportok sem egymást kizáró kategóriák. Olyan feladat is található a tankönyvben, amelyik stilisztikai szempontból elemezteti Radnóti egy versrészletét, azt kérdezvén, „Miért szép?” (uo. 53.). Józsefné Urbán – Szabóné Tóvári tankönyvében tehát a metafora díszítő, ékesítő, művészi, szemléltető szerepe kerül előtérbe.

Uzonyi Kiss Judit *Magyar nyelv a 11. évfolyam számára* című tankönyve deduktív módszert alkalmaz a metafora bemutatására. Mind *A szóképek* fejezet, mind *Hasonlóságon alapuló szóképek* alfejezet definíciókkal indít, s csak ezek után hoz példákat a szöveg az egyes jelenségekre. A tankönyv a 9. és a 10. osztályban megtanult ismereteket próbálja meg előhívni a magyarázat során: utal a jelentésváltozásra, a jelölő és a jelölt viszonya közti mögöttes tartalomra és a metafora hiányos mondatból való létrejöttére is. A szóképek rész második bekezdésében szó esik a költői és a hétköznapi képek különbségéről: a költői képeket egyszerűeknek, szokatlanoknak, nagyobb stílushatásúaknak írja le a könyv, s a szóképek funkcióiként a szemléletességet, illetve a magyarázatot jelöli meg a szöveg. A szóképekben megjelenő jelentésátvitel felismerésére olyan feladatot ad a tankönyv, amely hétköznapi példákat (pl. *szamár vagy, szoknyám*

dereka, hajó orra) tartalmaz, s a képek mindennapos használatát mutatja az a feladat is, ahol fotók által keltett asszociációkhoz kell a diákoknak metaforákat írniuk (i. m. 174–175). A metaforát bemutató magyarázó rész végén pedig a tankönyv megjegyzi, hogy a „metaforát a köznyelv is használja” (uo. 180), s többek közt a *hegy háta*, a *bajok forrása* és a *buta liba* szerkezeteket hozza. S bár a szóképek felismerését gyakoroltató feladatok közt többségében vannak a szépirodalmi példák, van azért egy kreatív feladat, amely a köznapi metaforákra irányul, s a diákoktól az osztálytársaik, ismerőseik, barátaik metaforákon keresztül jellemzését kéri (uo. 188). Uzonyi tankönyve is foglalkozik a grammatikai metaforával, s Weöres Sándor *víz-torlasztó* és *szél-botlasztó* szavát hozza példaként a jelenségre, ám feladatban már nem használja ki a grammatikai tekintetben szokatlan kifejezések kreativitását.

A tankönyvkorpusz legfrissebb eleme a Téglásy Katalin – Valaczká Andrással fejlesztésében és szerkesztésében megjelent OFI-s újgenerációs kísérleti tankönyv, a *Magyar nyelv és kommunikáció 10.* tankönyv 2015-ös kiadása. A könyv a *Szóképek és alakzatok* részben deduktív megközelítésben, igen röviden tárgyalja a metaforát. Csupán 2 bekezdés foglalkozik a metaforával, ezekből a fogalmát, alaki típusait és szófaji csoportjait ismerhetik meg a diákok. A rövid bemutatásban csak szépirodalmi példák szerepelnek, köznyelviéket nem (i. m. 82). Azonban a metaforához kapcsolódó mindkét feladat hétköznapi példával dolgozik, az egyik a *harangvirág*, *lándzsás útifű*, *trapéznadrág*, *csukafejes*, *kutyaiszás*, *feketegazdaság* szavaknál a hasonlóság alapjára kérdez rá, a másik feladat pedig az *egér* példát hozva informatikai metaforák gyűjtését kéri a tanulóktól (uo. 83). A szóképeket és alakzatokat tárgyaló grammatikai egység után a tankönyvben a *Szóképek és alakzatok a mindennapi kommunikációban* című kommunikációs rész következik, amely már az első bekezdésben leírja, hogy a szóképek és az alakzatok nem kizárólag az irodalmi stílus jellemzői, hanem a mindennapi kommunikációban is tetten érhetőek. „A képszerűség ugyanis nagyon fontos magyarázó erővel bír. Az írók és költők művészién használják azokat az eszközöket, amelyek nélkül a legtöbb kommunikációs helyzetben nem boldogulnánk” (uo. 84). Az OFI-s tankönyv az egyetlen a korpuszban, amelyik a metafora szükségszerű, nyelvi hiányt pótló funkcióját is megemlíti, ám konkrét példán ezt már nem mutatja be.

Összegzés

A tankönyvkorpusz elemzése azt mutatta, hogy a metaforát többségében, 8-ból 5 esetben, induktív módon közelítették meg a tananyagok. Az induktív módszer új ismeretek tanításakor valóban hasznosabb, mint a deduktív bemutatás, mert „benne van a találgatás, a próbálkozás, a szabályok keresésének és felismerésének mozzanata is” (Csapó 2002: 34), ezáltal biztosítani tudja az izgalom és a felfedezés élményét. Az alkalmazott módszeren túl azonban fontos a közölt ismeretek tárgy tudományos tartalma is. Minden tankönyvben megjelent a metafora költői eszköz volta, s legtöbbször ebben ki is merült a szókép bemutatása. Ezáltal a tankönyvek olyan képet festettek a metaforáról, mintha az valami különleges, nem mindennapi jelenség volna, holott a metafora a mindennapi kommunikációnak is nélkülözhetetlen és természetes velejárója. A metafora funkciójaként a tankönyvekben legtöbbször a díszítést, a szemléltetést és a hatáskeltést adták meg, de előkerült még az érzelmi-hangulati sűrítés, a gondolkodtatás és a meghökkentés is. Egyáltalán nem jelent meg viszont a metafora szerepei közt a tabukerülés, a manipuláció, a nagyítás, a kicsinyítés, valamint az absztrakt fogalmak érthetővé tétele. A metaforakutatás új eredményei igen csekély mértékben, zömében csak az újabb kiadású, funkcionális szemléletmódot (is) mutató tankönyvekben voltak megfigyelhetők. A korpusz egészét nézve a szépirodalmi példákkal való magyarázat dominált, a metaforának a hétköznapi kommunikációban, a tudományos és a publicisztikai stílusban való használatára csak mintegy mellékesen utaltak a könyvek, s a gyakorlófeladatok közt is az irodalmiak voltak túlsúlyban. Nem voltak metaforákat tartalmazó példák sem dalszövegekből, sem reklámokból, sem újságcikkekből, sem közéleti szövegekből, sem a szlengből, pedig ezekkel a metaforákkal teli szövegtípusokkal nap mint nap találkozhatnak a diákok.

A metaforák tanításánál észlelt jelenségek azonban nemcsak e szókép oktatására, hanem az egész nyelvtanításra jellemzőek. A „nem mindennapi” (= azaz szépirodalmi) példának a tankönyvekben megfigyelhető túlsúlya, a nyelv dologszerű kezelése, a funkcionális és a kognitív szemlélet csekély volta, a kommunikációs szándékoknak a figyelmen kívül hagyása, a hétköznapi példák kis mennyisége mind hozzájárul a tantárgy elidegenítéséhez, s fenntartja a tanulóknál a nyelvtan öncélú, elefántcsonttorony voltát.

Felhasznált irodalom

- Bagi Ferenc 2004. Az általános- és középiskolai magyar nyelvtani anyag oktatásáról – tantárgypedagógiai szempontból. *Hungarológiai Közlemények* 35/3: 22–30.
- Ballér Endre 1973. Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle* 23/7–8: 644–657.
- Benczik Vilmos 2001. A metafora mint az inopia korrekciója. In: Kemény Gábor (szerk.): *A metafora grammatikája és stilisztikája*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 22–30.
- Csapó Benő 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100/3: 343–366.
- Csapó Benő 2002. Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Uő. (szerk.): *Az iskolai tudás*. Második, javított kiadás. Osiris Kiadó. Budapest. 15–43.
- Csikós Csaba 2012. Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra* 2012/1: 3–13.
- Domonkosi Ágnes 2006. Gondolatok a képszerűség kifejezőeszközeinek tanításáról. In: Uő: *Stiluselemzés, trópusok, alakzatok*. Líceum Kiadó. Eger. 114–121.
- Kálmán László 2015. Metaforák, intuíciók, jelenségek. In: Bárány Tibor – Zvolenszky Zsófia – Tözsér János (szerk.): *Metafora, relevancia, jelentés*. Loisir Kiadó. Budapest. 135–147.
- Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 52/10: 45–61.
- Kerber Zoltán é. n. *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete egy felmérés tükrében*. <http://ofi.hu/tudastar/tanitas-tanulas/magyar-nyelv-irodalom> [2018. október 28.]
- Kertész András 2000. A kognitív nyelvészet lehetőségei és korlátai. *Magyar Nyelv* 96/4: 402–417.
- Kocsány Piroska 2008. Metafora. In: Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 390–402.
- Kocsis Mihály 2000. Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről. *Iskolakultúra* 2000/8: 3–13.
- Korom Erzsébet 2002. Utószó a második kiadáshoz. Az iskolai tudás: újabb elemzések és eredmények. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Második, javított kiadás. Osiris Kiadó. Budapest. 321–335.
- Kovács László 1982. *A tanulók iskolához való viszonyának alakulása és befolyásolása*. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged. Kézirat. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/3671/1/1982_kovacs_laszlo.pdf [2018. október 28.]

- Kövecses Zoltán 1998. A metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Csaba – Győri Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó. Budapest. 50–82.
- 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 Kiadó. Budapest. 336–356.
- Péntek Erzsébet 2000. A nélkülözhetetlen metafora és az iskola. *Erdélyi Pszichológiai Szemle* 1/4: 41–52.
- Pethő József 2016. A poliszémia és a homonímia témája a magyar nyelvi tankönyvcsaládokban. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Linguistica Hungarica* 43: 91–107.
- Sárdi Krisztina 2017. Igeköthők bulija – szerethető-e a nyelvtanóra? *Magyar idők*. 2017. május 14. <https://magyaridok.hu/lugas/igekotok-bulija-szeretheto-e-nyelvtanora-1671157/> [2018. október 28.]
- 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.
- Takács Edit 2016. A szövegértés-szövegalkotás tanításának módszertani variánsai középiskolai nyelvtankönyvekben. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Linguistica Hungarica* 43: 46–58.
- Takács Viola 2001. Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia* 101/3: 301–318.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 25/7–8: 18–27.

Elemzett tankönyvek

- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2003. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára*. Átdolgozott kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa 2009. *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 11. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Hajas Zsuzsa 2008. *Magyar nyelv 11. középiskolásoknak*. Bővített kiadás. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen.

- Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin 1983. *Magyar nyelv a gimnázium III. osztálya számára*. Harmadik kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Józsefné Urbán Ildikó – Szabóné Tóvári Éva 2010. *Magyar nyelv a 11–12. osztályok számára*. Konsept-H Könyvkiadó, Piliscsaba.
- Szende Aladár 1994. *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Téglásy Katalin – Valaczka András 2015. *Magyar nyelv és kommunikáció 10*. Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Uzonyi Kiss Judit 2009. *Magyar nyelv a 11. évfolyam számára*. Apáczai Kiadó, Cell-dömölk.

Abstract

Chasing (non-)everyday metaphors: Or why linguistics is unable to leave the ivory tower

Grammar is usually not liked by students as a school subject, they consider it abstract, dry, difficult, boring, and/or unnecessary. This negative attitude has prevailed among students for a long time, as studies into the likability of school subjects have repeatedly shown. The present study focuses on a notion of both literature and grammar teaching, namely, the metaphor, examining which approaches to the metaphor appear in secondary school grammar textbooks and how. The chapter of one volume each from eight textbook series, the one in which the notion of the metaphor is taught, demonstrating that the teaching of grammar is still locked up in the ivory tower. Metaphors are taught almost exclusively on the basis of literary texts, with the decorative function of the metaphor being emphasized. The use of metaphors in everyday language use and in scientific discourse is mentioned by few textbooks and only in a cursory fashion. The characteristics of the teaching of metaphors are, however, typical of teaching grammar in general. Examples from “non-everyday” (i.e. literary) examples abound in textbooks, language is decontextualized, and functional and cognitive perspectives on it are missing. The absence of everyday examples greatly contributes to the alienation of students from the subject of grammar and reinforces a perception of grammar as a school subject existing for its own sake.

Abstrakt

V stopách (ne)obyčajných metafor, alebo prečo nedokáže jazykoveda opustiť slonovinovú vežu?

Vyučovanie jazykovej zložky obyčajne nemajú žiaci radi: považujú ju za abstraktnú, suchú, ťažkú, nudnú a zbytočnú. Takýto negatívny postoj je už dlhšie prítomný medzi žiakmi. Na túto skutočnosť poukázali už aj prieskumy, ktoré boli zamerané na popularitu vyučovacích predmetov. Štúdia skúma metaforu, pojem, ktorý je významný nielen v jazykovej zložke predmetu, ale aj zložke literárnej a analyzuje, aké interpretácie pojmu metafory sa vyskytujú v stredoškolských učebniciach jazyka aj literatúry. Ukázalo sa, že chápanie metafory z jazykovej stránky je stále akoby zamknuté v slonovinovej veži. Metafora je explikovaná výlučne na základe textov beletrie a v popredí je iba jej klasická ozdobná funkcia. Prevala beletrických príkladov metafory v učebniciach a nízky počet príkladov z každodenného života prispievajú ku skreslenému vytváraniu predstavy o podstate funkcie metafory a koniec koncov odrádzaniu študentov od predmetu.

A SZÖVEGÉRTELMEZÉS GONDJAI AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Napjainkban gyakran esik szó arról, hogy meglehetősen fejletlen a tanulók szövegértelmező képessége az oktatás minden szintjén, még az egyetemi hallgatók körében is. Ugyan vannak jó szándékú kezdeményezések e gondunk elhárítására, mégis minimálisak az eredmények. Mi lehet ennek az oka?

Egyik ok lehet, hogy a kiemelkedő színvonalú magyar szövegnyelvészeti kutatások felismerései csak kis részben jelentek meg az *Anyanyelv és kommunikáció* című tankönyvekben. Ezen kívül az anyanyelvi ismeretek tanításának struktúráján is érdemes lenne elgondolkodnunk.

A címül írt kérdéskörrel 2010 táján kezdtem először foglalkozni. Ebben az évben feleségemmel nyelvi és szakmai lektorai voltunk az 5. osztályos anyanyelvi tankönyvnek. Azt tapasztaltuk, hogy az igényesen megírt tankönyvben – talán a túlzott tömörség miatt – vannak nehezebben érthető „leckék”. Nemrég tudtam meg, hogy a szerkesztők teljesen mechanikusan megkurtították az egyes szövegegységeket. Így bizony csorbult a jelentésbeli-grammatikai kohézió a mondatkapcsolatokban. Megvizsgáltuk még az 5. osztály valamennyi tankönyvét olyan céllal, hogy a szövegekben vannak-e értelmezési nehézségek. Találtunk hibát szép számmal. Úgy véltük, hogy az egyes leckék tanulása során a tanulók nehezen értik meg a szövegegységek tartalmát, és az egyes bekezdések gondolatbeli összekötése sem lehet könnyű számukra. Ezért elkészítettük az egyes leckék grammatikai-szövegtani elemzését. A mondatkapcsolatokat rajzokban is ábrázoltuk kis köröcskék alkalmazásával. Ha nekünk sem volt könnyű a szövegösszefüggések felismerése, még inkább gondot jelenthet ez az 5. osztályos tanulók számára.

Régóta tudjuk, hogy az 5. osztályba kerülő tanulók hirtelen sok nehézséggel találkoznak. Egy tanító után több tanár foglalkozik itt már velük, és a tananyagok minősége is szokatlan lehet számukra. A szövegekben az egyes

¹ Pécsi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék, drpestijanosa@gmail.com

szaktudományok alapfogalmai jelennek meg nagy számban. A megtanulandó leckék terjedelme megnő az alsó tagozatos tankönyvi szövegekhez képest. Ez összességében riasztó sok gyermek számára. A tanulók elbizonytalanodását, kétegyeit úgy lehetne megszüntetni, ha az 5. osztályban már szeptemberben sor kerülne bizonyos mondattani, szövegtani ismeretek tanítására. A jelenlegi tanterv szerint jókora késéssel, csak a 7. és 8. osztályban ismerhetik meg a tanulók a mondat- és szövegalkotás szabályait. Nagy kérdés: nem lehetne a szövegszerkesztés tudnivalót előbbre hozni, akár az 5. osztályba?

Már Arany János szóvá tette, hogy „a nyelvész urak csak a szó egérfarkába kapaszkodnak, és megfélekedeznek a mondatról”. Talán ez a hiány készítette Klemm Antalt, hogy megírja történeti mondattanát. E munkáját ezzel a sokat idézett mondattal kezdi: „Kezdetben vala a mondat és a mondatpótló”. Ebben a felismerésben benne foglaltatik ez a gondolat is: beszédünk első és legfontosabb alapegysége a mondat, nem a szó, s főleg nem a beszédhang. Ha ez tényleg így van, akkor miért a hangtan kerül az anyanyelvi tananyagok elejére? A leíró grammatikai, nyelvtörténeti és a dialektológiai tankönyvekben talán évszázadok óta ebben a sorrendben követik egymást az egyes fejezetek: hangtan → szótan → mondattan. A fonológia és a fonetika kutatói szerint a beszédhang (fonéma) a legbonyolultabb nyelvi entitás. Pontos megértéséhez alapos fonetikai és fonológiai ismertekre van szükség. Ezért sem szerencsés, hogy a hangtan az 5. osztály tananyagába került. Egyébként gyakorlati szempontok sem indokolják, hogy a hangkapcsolati törvények magyarázatásaival untassuk a tanulókat. Minden értelmes gyermek tudja már alsó tagozatos korában, hogy szavaink nagy részére jellemző a „másként írom, másként ejtem” elve. A tíz éves tanulónak nem okozhat már gondot, hogy az *adta* és *fogta* szóalakok kiejtésekor érvényesül a részleges hasonulás törvényszerűsége. Vagyis a hangtan tanítása az 5. osztályban nem jár akkora haszonnal, mint ahogy eddig gondoltuk.

Ha a fenti gondolatsorom elfogadható, akkor végig kellene gondolni ezt a kérdést: a grammatika és a kommunikáció ismereteit tárgyaló tankönyvekben szerkezeti változtatásra lenne szükség. A mondattan és a szövegtan alapvető ismereteit az 5. osztályos tankönyvbe kellene áthelyezni. Ezt a két egységet követhetné a hangtan és a szótan. Szerintem már 5. osztályban jó eredménnyel lehetne tanítani ezeket a témákat:

- Hogyan jön létre a mondat? Milyen gondolkodásbeli folyamat előzi

meg egy-egy mondat létrejöttét?

- Hogyan épül fel a mellérendelő viszonyú összetett mondatokból egy szöveg Weöres Sándor *Kacsa-úszató* és az *Éren-nádon* című verse alapján? – A mellérendelés fogalma.
- Mikor mondunk, írunk alárendelő viszonyú mondatokat a *Kapitány úr* című népdal szövege alapján? – Az alárendelés fogalma. – A főmondat és a mellékmondat.
- Hogyan kapcsolódnak össze a mellérendelő és az alárendelő szerkezetű mondatok egy adott szövegben, például Petőfi Sándor *Reszket a bokor, mert...* című versében? – A mondatláncolat vagy mondatfűzér.
- Hogyan fűzi egybe a jelentéskapcsolat (a jelentéskohézió) a szöveg tagmondatait? (Arany János *Toldi* című versében az I. ének, első versszaka alapján.)
- Köötőszó nélküli, lazább kapcsolódások a szövegekben Petőfi Sándor *A puszta télen*, az *Egy estém otthon*, Babits Mihály *Messze, messze* című verse és a *Nád a házam teteje* című népdal szövege alapján.
- Miért alkotunk hiányos szerkezetű mondatokat? (A *Kocsira ládám* kezdetű népdal alapján)
- Van-e szövegkohézió az ún. halandzsaszövegekben? (Kiss Dénes *Büvölő* című verse alapján)

E kérdések kifejtése, magyarázata után kerülhetne sor az 5. osztály tankönyvi szövegeinek elemzésére könyvenként 6–8 tagmondat terjedelmű szövegek alapján. Úgy például, hogy kis köröcskébe írt számokkal utalunk a mondatkapcsolódásokra; vagy úgy, hogy szimbólumok jeleznék a szövegösszefüggést. Az elemzést bemutató formában először a tanárok végeznék el mintaszövegen, majd önállóan a tanulók hasonló szövegen.

Például Weöres Sándor *Kacsa-úszató* versében így:

- (M₁) Tó vize, tó vize csupa nádszál,
(M₂) egy kacsa, két kacsa oda-császkál,
(M₃) sárban ezer kacsa bogarászik,
(M₄) reszket a tó vize, (M₅) ki se látszik.

A szöveg tagolásában az M₁, M₂ stb. a tagmondat jelölője.

A szöveg elemzése a vershelyzet tisztázásával induljon! A költő gondolatban

áll egy bizonyos tó partján, és ez a látvány fogadja: 1. A tó nádassal. 2. Egy-két kacska odatotyog a vízhez. 3. Több kacska is érkezik. 4. Bogarászásuk egyik eredménye: reszket, fodrozódik a tó vize. 5. Másik eredménye: [a fodrozódás miatt] nem látszik a tó fenéke, alja.

Már a felsorolt jelentésmozzanatokból érezhető, hogy a vers eseményei időrend szerint szorosan kapcsolódnak egymáshoz. A folyamatosságot, az időbeli kapcsolódást azzal is érzékeltette a költő, hogy a mondatok kezdőszavát kis betűvel írta.

Szimbólumokkal így lehet ábrázolnunk e miniszöveg szerkezetét:

$M_1 + M_2 + M_3 + M_4 + M_5$, – de így is kifejezhető a mondatok kapcsolódása:

$M_1 \rightarrow M_2 \rightarrow M_3 \rightarrow M_4 \rightarrow M_5$ – Ezzel a rajzzal azt jelenítjük meg, hogy a versbeli események időben egymást követik, és az 5. tagmondat az események következménye, eredménye.

Jól követhető az időbeli kapcsolat Petőfi Sándor *A puszta télen* című versének ebben a szakaszában is:

(M_1) Leveles dohányát a béres leveszi

A gerendáról, (M_2) és a küszöbre teszi,

(M_3) Megvágja nagyjából;

(M_4) S a csizmaszárából

pipát húz ki, (M_5) rátölt, (M_6) és lomhán szipákol,

(M_7) s oda-odanéz, (M_8) nem üres-e a jászol?

Miért állíthatjuk, hogy könnyű a versbeli eseménysorozat részleteit egybekapcsolnunk? Mert a valóságban is így történhetett a pipára való rágyújtás: *leveszi... küszöbre teszi... megvágja...* stb. Akár kis filmet lehetne készítenünk a történésről. A film képeinek pontos időbeli sorrendjét a vers szövege határozná meg szinte forgatókönyvként. (Petőfi nagyon pontosan ismerte az általa megjelenített táj részleteit és a tájban élő emberek munkáját, cselekedeteit!)

A tájleíró szöveg mondatai között lehet lazább is a kapcsolat. Például Weöres Sándor *Éren-nádon* című versében:

(M_1) Éren-nádon sikló kúszik.

(M_2) kicsi patak-ágyon vizicsibe úszik.

(M_3) hajló nád közt kotlós zizzen,

- (M₄) vizicsibe-népét tereli a vízben.
 (M₅) Ér tükrében látszik az ég is,
 (M₆) fejetetején a vizicsibe-nép is.
 (M₇) Siklók, békák, pókok látják
 vizicsibe-pásztor vizicsibe-nyáját.

Miért tartjuk szépnek ezt a kis versikét? Részben a jól érzéklehető ritmusára figyelünk fel, részben a különleges képrészletekben gyönyörködünk. A versbeli képek között bizonyos közeli-távoli kapcsolat van (siklók, vizicsibék az ér vízében → fölöttük és távolabb tükröződik az ég a vízben → nem akárhogyan, mert fejetetején úszik a vizicsibe-nép → végül: mindezt látja a költő, és látják rajta kívül a siklók, békák, kigyók. A lazább szerkezet ellenére sem érezzük szétesőnek a vers szövegét. A vers megértésében nagy szerep jut a képi fantáziánknak. Olvasása közben szinte újraalkotjuk a verset. Talán úgy, ahogyan a költő elgondolta.

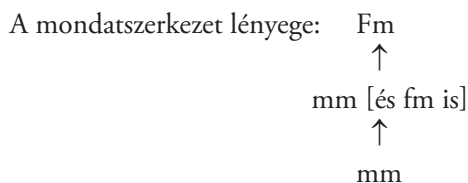
Ha a fenti szövegek mondatkapcsolódásainak szimbólumait folyamatosan egymás mellé írjuk (lásd fentebb), egy balról jobb irányba mutató, vízszintes vonalat kapunk. A szöveg felépítésének ezt a formáját vízszintes irányú, horizontális szövegszerkesztésnek nevezhetjük. Ez a szövegszerkezet egyik fő típusa. Másik a mélységi irányba mutató, vertikális mondat szerkezet. Például ezekben a mondatokban.

(Fm) Az a fő, (mm) hogy ne féljen a legény.

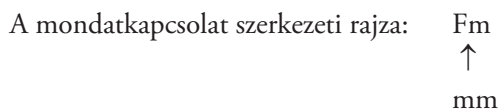
A mondat szerkezet ábrázolása: Fm

↑
mm

(Fm) Csak azért futott, (mm) mert világosan látta, (mm) hogy méltán haragszik oly nagyon gazdája.



(**Fm**) A nap akkor már a földet érintette, (**mm**) mikor Jancsi a nyáját félig összeszedte.

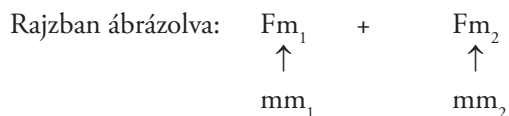


A **Fm** = főmondat; a **mm** = mellékmondat.

Az alárendelő és mellérendelő szerkezet egyaránt megjelenhet a szövegekben:

(**Fm₁**) Reszket a bokor, (**mm₁**) mert madárka szállott rá.

(**Fm₂**) Reszket a lelkem, (**mm₂**) mert eszembe jutottál.



A **szöveg főmondata** önmagában teljes értékű közlés. Nem szorul kiegészítésre. A **mellékmondat** önmagában a szövegjelentés szempontjából nem teljes közlés. Kiegészítésre szorul.

Sok népdalunkra jellemző, hogy a szöveg tagmondatainak kapcsolatát nem erősíti meg kötőszó. Mégsem okoz gondot az alábbi szövegek megértése, mert a hiányzó kötőszókat odagondoljuk, vagyis kiegészítjük a szöveget. [Az odagondolható kapcsolóelemeket szögletes zárójelbe tettem.]

Nád a házam teteje.

[és] Rászállott a cinege.

[és] Hess le róla, cinege,

[mert] Leszakad a teteje.

Szegény vagyok én.

[ezért] Szérül lakom én.

[és ezért] A házamnak nincs teteje.

[mert] Elfújta a szél.

A mondatkapcsolatok felismerését könnyíti az, hogy a szöveg mondataiban bizonyos kulcsszavak egymással jelentésbeli összefüggésben vannak. Például a Toldi I. énekének első versszakában: *Ég a napmelegtől a kopár szik sarja* mondat után természetes, hogy a szöcskenyáják *tikkadtak*, hogy egy árva *fűszál sincs kelőben*. A mondatok kapcsolódásait a rímek is erősítik: *Nincs egy árva fűszál a tors közt kelőben, / Nincs tenyérynyi zöld hely nagy határ mezőben*.

Érdekes lehet még a csaknem halandzsaszövegnek tekinthető játékos gyermekversek szövegeinek elemzése. Kiss Dénes *Bűvölő* című verse valószínűen a népi ráolvasások szövegeinek hatására íródott.

Gyöngvirágon bimbam bimbó, /

bajok elől bujdosó. /

Bűbá bú, fabábú /

bújj elő bűbájossága, /

baj elbujj, baj elbujj, /

bibis bibe meggyógyulj!

Mire valók az efféle gyermekversek? Mire jók? Arra, hogy népi eredetű kiolvasóversek modorában írt játékos, humoros szövegekkel vidám hangulatot teremthetünk kisgyermekünk körében. Weöres Sándor, Gazdag Erzsébet, Nemes Nagy Ágnes, Kányádi Sándor, Tamkó Sirtó Károly, Csukás István, Romhányi József, Kiss Dénes a nagy klasszikusai ennek a műfajnak. A fiatalabb költők, Lackfi János, Varró Dániel verseit is örömmel hallgatják gyermekeink. A gyermekversek szövegeiben is jelen van a szövegalkotás hagyományos szabályrendszere. Ezért is lehet hasznos, ha a tanulók behatóbban megismerik e versek nyelvi különlegességeit és szövegszerkezeti sajátosságait. Kiss Dénes fenti versére például jellemző az erőteljes ritmus, a zenei hatás (a sok alliterációval). A *bűvölő* olyan „zsongító-gyógyító” szöveg, amellyel meg lehet nyugtatni akár a lázas kisgyermeket.

Talán még a nonszenszversek közé számító paródiaszövegeket is szívesen

elemoznék a tanulók tanári segítségével.

Szellemes szójátékaink közé tartozik az, hogy bizonyos szavakba „belelátunk”, illetve „belegondolunk” két-három szót. Például: *partitúra* → folyam ment kirándulás, *Főnix* → fő semmi, *vendéglőbe* → vendég lő be stb. Félrehallásból (szóferdítésből) is létrejöhetnek mulatságos szókapcsolatok: *háló Lajos* → *hajó*, *Lajos* → *a te hálód hajolajos*; *Óh Sió, te jó folyó!* *Oly jó, ha jó hajó*. (Illyés Gyula szójátékai!) Tamkó Sirató Károly is gyakran élt a szóalkotásnak ezzel az érdekes eszközével. Ő találta ki ezt a vicces rímpárt: *Ő az a kis botten-totta, / ki a villanyt is felkattentotta*. Amikor Timár György elhatározta, hogy paródiaszöveget ír Tamkó Sirató verseiről (illetve a költőről), olyan szavakat keresett, amelyekben megvan a szóferdítés lehetősége. Például: (az üzlet) *kirakata* → *Kira Kata* (női név), *Titicaca-tó* → *Tamkó Sirató*. Majd megírta a *Kiszámolás* című paródiáját.

Gazdag lány a Kira Kata,
Mindenütt van kirakata.
Még gazdagabb Lera Kata,
Neki sok a lerakata.
Lerakati kirakó,
Kirakati lerakó,
(6) Ha-ha, Hi-hirohitó,
Ökörítő, piritó.
Tó, tó, tó,
Erika, Kató,
Titicaca-tó,
Te leszel a,
Te leszel a
Tamkó Sirató.

A hibátlan ritmusú szöveg a kiolvasók modorában íródott. Az egyes szóferdítéseket az író rímhelyzetbe helyezte. Így a rímpárok kötik össze a versike kisebb egységeit.

A vers szerkezeti tagolódásban ezek a sorok tartoznak össze: 1+2; 3+6; 6+7; 7+8. A rímek alapján két egység különíthető el a szövegben: 1→4 és 5→8.

Egyértelmű, hogy a rímeknek és a hozzájuk tartozó szavaknak (mondatoknak) szövegszervező erejük, szerepük van a versekben.

Az említett összefüggéseket feltehetően a tanulók önállóan képesek felismerni.

Az igeidők váltakozásának szabályát jól megfigyelhetjük Petőfi Sándor *Egy estém otthon* című versében. Közismert szabálynak mondható: az eseményeket elbeszélő szövegben nem ajánlatos az igeidőket cserélgetve használni. Ha múlt időben kezdődik a történet, helyenként ne váltsunk át jelen időre! Ha ez mégis megtörténik, annak különös oka lehet. Példa lehet erre Petőfi fentebb említett verse. (Mivel ismert szövegről van szó, itt helytakarékosági okból nem idézem.)

Az *Egy estém otthon* az ún. családi versek felülmúlhatatlan mintája, példája. 1844-ben íródott Dunavecscén. Így a költő korai versei közé tartozik. Mégis érett, hibátlan alkotás. Különlegessége abban rejlik, hogy bár versről van szó, tartalma az élő beszéd hatását kelti. A költő a versben beszél el (meséli el) egy felejthetetlen estéjének történetét. Nincs hosszas előkészítése a témának. Köznap képpel kezdi mondandóját: *Borozgatánk apámmal...*

Vizsgáljuk meg, mi lehet az oka (magyarázata) annak, hogy a nagyrészt múlt idejű elbeszélés néhány helyen jelen időre változik! Erre rájönnek a tanulók abból, hogy az írott szövegben idézőjelbe kerültek az apa mondatai (a 4., 5. és a 9., 10. versszakban). Ezekben az igeidő mindenütt jelen idő. Biztosan tudatos volt ez a váltás. Miért? Ezt a tanulók vegyék észre! (Élőbb, elevenebb a történet, ha a múltbeli esemény mondatait az *akkor* (korábban) elhangzottak szerint foglalja versbe a költő! Ez az ún. átképzeléses közlésmód azt jelzi, hogy gondolatban a közelmúltban történt esemény felidézése során idősíkot váltva jelen idejűnek tartja apja gondolatait. Valószínűen azért is, mert a visszaemlékezés mélyen érintette. Ezért apját így említi: *ivott a jó öreg*. Meghatottságában írhatta ezt is a költő: *Kedvemért ez egyszer – Az Isten áldja meg! Miért egyszer?* Biztosan azért, mert a családot sok kár érte. Többek között a dunai ár elmosta a dunavecsei kis házukat! Megérdemelné az apa és családja, hogy *végre* és *egyszer* istenáldásban legyen részük. Íme, a jó versben minden szónak szerepe van!

Azt is érdemes megfigyelni, hogy a versben három igeidőt használt a költő. A **félmúlt** vagy elbeszélő múlt (*borozgatánk* = borozgattunk, *láta* = látott, *hallgatám* = hallgattam, *láthatám* = láthattam) mellett a **múlt idős** és **jelen idejű** igeik töltik be az egyes mondatokban az állítmány szerepét. A három igeidő el-

lenére (vagy talán éppen ezért) az elbeszélés részeseményei szinte egybefolyanak.

A **félmúlt** alakú igékre azért is érdemes felhívni a tanulók figyelmét, mert a népköltészetben (például a *Körmives Kelemenné* című balladában), Kölcsey, Vörösmarty, Petőfi és Arany költészetében még sokszor fordul elő ez a ma már régiesnek tartott igeidő. Természetesen sok más lehetősége van annak, hogy az 5. osztályos tanulókkal megismertessük a szövegszerkesztés alapfogalmait.

A fenti elemzési formák birtokában – tanári segítséggel – akár tankönyvi szövegek elemzését is elvégezhetik a tanulók. Ha ebben a kérdéskörben bármilyen kis eredményt sikerülne elérnünk, sokat javulna a felső tagozatos diákok szövegértő tudása.

Abstract

Difficulties in the field of reading comprehension in primary school

The work deals with the question of whether the development of reading comprehension can effectively support the mediation of knowledge about grammar in terms of syntax, lexicology and phonetics/phonology; what does the inverted classification of the curriculum, contrary to the traditional approach, in the primary school in Hungary mean. With the demonstration of examples from the fifth grade, the author provides methodological procedures which are significant from the point of view of solving this issue.

Abstrakt

Ťažkosti v oblasti čítania s porozumením v základnej škole

Štúdia sa zaoberá otázkou, či môže účinne podporovať sprostredkovanie gramatických poznatkov v poradí syntax, lexikológia, fonetika/fonológia rozvoj čítania s porozumením. Takéto zadelenie učiva totiž znamená jeho obrátené sprostredkovanie oproti tradíciám v základnej škole v Maďarsku. Demonštráciou príkladov z piatej triedy autor poskytuje metodologické postupy, ktoré sú významné z hľadiska riešenia problematiky.

Grund Ágnes¹

A TANÁRI ÉRTÉKELŐ MEGNYILATKOZÁSOK VIZSGÁLATA OSZTÁLYTERMI KONTEXTUSBAN

Bevezetés

Jelen dolgozat kezdő pedagógusok értékelő megnyilatkozásaival foglalkozik osztálytermi kontextusban. A tanári visszajelzések a tanári előadások és kérdések mellett a tanóra harmadik legfontosabb kommunikációs mozzanatát adják. Megkülönböztethető értékelést tartalmazó és értékelést nem tartalmazó tanórai visszajelzés is (Vörös 2017: 398), ezek közül az elemzés tárgya most minden olyan tanári megnyilatkozás, amelyben önmagában vagy más beszédaktusokkal együtt megjelenik az értékelés beszédaktusa. A diskurzuselemzés szempontjából a tanári értékelés beszédaktusa általában egy háromtagú szomszédsági pár zárótagja, amelyet egy tanári kérdés vagy instrukció és egy arra adott tanulói válasz előz meg (Clarke–Argyle 1997, Chesebro–McCroskey 2002, Antalné 2006). A háromtagú szekvenciát záró tanári értékelő megnyilatkozások különböző nyelvi megformáltsággal, pragmatikai szempontból változatos formában jelennek meg az osztálytermi diskurzusban.

A dolgozat célja a korábbi kutatások, valamint hat kezdő pedagógus tanórájának elemzése alapján a tanári értékelő megnyilatkozások típusainak feltárása, jellemzése, valamint a minta alapján további példákkal való szemléltetése. A rendszerezés és a reflektív elemzés segítheti a tanári értékelő megnyilatkozások tudatosítását a tanárjelöltek, a kezdő pedagógusok tanári kommunikációjában, valamint előkészíti az ezen megnyilatkozásokat vizsgáló további, átfogóbb kutatást. Az elemzés alapjául 6 (átlagosan 45 perces) középiskolai magyar nyelvi óra digitális felvétele, valamint a videós órák ELAN diskurzuslejegyző szoftver-

¹ ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, hatodéves mesterszakos hallgató, grundagi@gmail.com

rel lejegyzett írásos szövege szolgál. A lejegyzett tanórákat hat kezdő, 22 és 25 év közötti női tanár tartotta. A videófelvevételek 2007 és 2010 között készültek, az elemzett minta nem reprezentatív. Jelen kutatás eredményei tanulságosak lehetnek a tanárjelöltek, továbbá a kezdő és a gyakorlópedagógusok számára is.

1. Az értékelő megnyilatkozások a tanórai kommunikációban

A tanóra kommunikációs szempontból fontos mozzanatai a tanári magyarázat, a tanári instrukció, a tanári kérdés és a tanári visszajelzés. Összességében a tanár kommunikációs stílusa befolyásolja a gyerekek motivációját, az iskolával és a tanulással kapcsolatos attitűdjét, ez a három mozzanat pedig kulcsszerepet tölt be a tanár órai kommunikációjában (Golnhofer 2003, Vörös 2017: 393). A pedagógiai szempontból visszajelzésként definiált reakciók információt hordoznak a diákok számára a válaszaik, munkájuk pontosságáról, minőségéről, valamint motiváló hatásúak is lehetnek, és akkor is visszajelzést jelentenek a diákok számára, amikor valódi értékelés nem hangzik el. Ez alapján megkülönböztethetők az értékelő és az értékelést nem tartalmazó visszajelzések (Vörös 2017: 398). Cohen, Manion és Morrison (1996) alapján a válasz elfogadásán, elismérlésén, dicséretén, javításán, átfogalmazásán, elutasításán kívül reagálás az is, ha a tanár figyelmen kívül hagyja a választ, újabb témára tér át, másik tanulóhoz fordul, vagy újabb kérdést tesz fel (Vörös 2017: 398). A szóbeli értékelés fontos formája a dicséret. Az, hogy a tanári dicséret hatásos-e, motiváló-e, nagyban függ a tanulótól, de függ a válasz minőségétől is. Richard I. Arends 1994-es összefoglalása alapján a legfontosabb kritériumok: következetesen alkalmazott; pontosan meghatározza a teljesítmény, a tett erőfeszítés-elemeit, -mutatóit; spontán, változatos; információt ad a tanuló kompetenciáiról, munkájának, viselkedésének értékeiről a konkrét feladattal kapcsolatban is; a feladat elvégzése után is referenciaértékű marad a későbbiekre nézve; a sikert az erőfeszítéseknél, képességeknél tulajdonítja; belső attribúcióit erősíti, valamint arra készíti a diákot, hogy saját munkavégzését is értékelje (Vörös 2017: 399).

A tanári értékelő megnyilatkozásoknak a diskurzus szempontjából fontos szerepük van, visszajelző, diskurzus-továbbblendítő funkciót töltenek be az

órán, másrészt pragmatikai szempontból értelmezhető további beszédaktusok (elfogadás, részleges elfogadás, elutasítás) is kapcsolódnak hozzájuk, így valódi értékelő funkciójuk van. Változatos formában, változó modalitással jelenhetnek meg az órán. A hatékony tanári kommunikáció érdekében érdemes arra törekedni, hogy a tanár változatos formában alkalmazza őket, valamint több valódi fejlesztő, értékelő megnyilatkozás hangozzék el az órákon, amelyek nem csupán minősítő állítást fogalmaznak meg, hanem indoklást is tartalmaznak (Antalné 2015: 61). A következőkben arról lesz szó, hogyan csoportosíthatók az értékelések formái.

A verbális tanári értékelő megnyilatkozások az óra bármely pontján megjelenhetnek a tanári beszédfordulókban. Jelen elemzés tárgya az azonnali tanári reakció, vagyis a diákok válaszában rövid elfogadása vagy elutasítása. Így nem sorolható ide például a felelet, a hosszabb szóbeli tanulói produktum, az órai munka tanóra végi rituális értékelése vagy a diákok munkájának általános érvényű dicsérete, esetleg elmarasztalása. Nem foglalkoztam a tanórákon a nagyobb egységeket lezáró, összegző funkciójú tanári értékelő megnyilatkozásokkal.

A tanórai kommunikációban a tanári értékelő megnyilatkozások meghatározott helyet foglalnak el, az értékelés jellemzően egy háromelemű szomszédsági pár zárótagja, amelyet a hagyományos tanórai modellben egy tanári kérdés, valamint egy tanulói válasz előz meg. Az elemzés során fontos figyelembe venni, hogy a mindennapi társalgástól eltérően az iskola kommunikációs kultúrájában a reakció kötelező szociális aktus is, nem lehet nem reagálni, illetve a tanuló válasza nem lehet kitérő sem („nem tudom”, „ezt inkább ne tessék kérdezni”), hiszen ez a tanórán következményekkel jár (Herbst 1999: 201). Ha tehát a tanár kérdez, a tanuló vagy helyesen, vagy helytelenül, verbálisan vagy nonverbálisan reagál, sokszor még akkor is, ha tudja, hogy a válasz nem helyes (H. Varga 1999: 220). Az értékelést, amely az előző szekvenciát lezárta, sokszor a szóátadást segítő, a társalgást továbbleadó megnyilatkozás, például megszólítás követi. Az értékelő megnyilatkozás lehet kéttagú szekvencia tagja is, ha a tanári kérdés csak az elején hangozik el, és utána csak tanulói válaszok, rövid tanári visszacsatolások sorakoznak (Antalné 2006: 78). Az elemzés a tanulóválaszokkal szintén nem foglalkozik. A vizsgált hat fiatal, kezdő pedagógus tanóráján az értékelés mindig a tanár személyéhez kapcsolódott. Az órákon előforduló tanári értékelő megnyilatkozások csoportosíthatók tartalmi, formai,

nyelvi szempontok szerint, valamint illeszkednek a szakirodalom által meghatározott tipológiába is. A kategóriákat H. Varga Gyula, valamint Antalné Szabó Ágnes csoportosítása alapján a következő fejezetek mutatják be.

2. A tanári értékelő megnyilatkozások csoportosítása formai és tartalmi szempontból

A verbális értékelő megnyilatkozásokat a logikailag és nyelvi megformálásuk szerint is lehet vizsgálni. Logikailag a tanulói válasz lehet helyes vagy helytelen, így a tanár elfogadja vagy elutasítja, esetleg részlegesen elfogadja a tanuló választ (H. Varga 1999: 220). A tanári értékelő megnyilatkozások fajtáihoz tehát tartalmuk szerint e három közül valamelyik beszédaktus kapcsolódik. Az alábbi példában az első értékelés például elfogadás, a második kettő elutasítás.

A. (3)

T: Romeo.

D: Én húztam (nyögés) és egy [?]

T: Egybeírjuk, igen. És milyen O a végén?

D: (nyögés) hosszú.

T: Lássuk! Így van: Romeót hosszú ó-val írjuk. És miért írtuk így?

D: Nem tudom.

T: Nem tudod indokolni? Nézzük akkor, miért! Ugyanazért, mint a Rio de Janeirót, és ugye egyelemű tulajdonnév volt. Macbethhez?

D: Én (nyögés) kötőjel, -hez.

T: Lássuk! Hát, sajnos egybe kellett írni, és akkor megindoklom helyetted, hogy miért! Azért, mert a szó végén a magyarban is megszokott betűkapcsolat van, tehát a TH, ugye T-nek hangzik, és egyszerűen egybeírjuk.

[?] = érthetetlen közlés

A fenti A. példa a 3. számú tanórán hangzott el. Két elutasító értékelés is előfordul benne, ennek ellenére a diskurzuskutatások, valamint a minta elemzésének eredményei alapján is a leggyakoribb értékelés a válasz teljes elfogadása, az

elutasítás vagy részleges elfogadás ritkább. Ez utóbbi általában pontatlan tanári kérdés, illetve jó kérdés, de félreértés, tanulói figyelmetlenség esetén fordulhat elő. H. Varga szerint annak, hogy a teljes elfogadás a leggyakrabban előforduló tanári értékelés, számos oka lehet. Például ha túl didaktikus a kérdésfeltevés, illetve, hogy a gyorsabb előrehaladás érdekében a tanárok szívesebben szólítják fel azokat a tanulókat, akik jelentkeznek, illetve akiktől nagyobb valószínűséggel kapják meg az általuk várt válaszokat (H. Varga 1999: 220). Egy elsőként elhangzó helyes, pontos tanulói válasz továbbá mintául szolgálhat a további tanulói megszólalásoknak is. Jelen esetben ez a mintában szereplő órákban annyi kiegészítésre szorul, hogy az elemzett tanórákat tartó egyetemista tanárjelöltek a felvétel készítése során tanítási versenyen vettek részt, így először találkoztak az általuk tanított diákokkal, tehát az óra elején nem alapozhattak a róluk alkotott korábbi képükre, tapasztalataikra, mint ahogyan az egyébként az osztályba egy újonnan belépő tanárjelölt sem teheti meg.

Nyelvileg a lexikális minősítő elemeket tartalmazó tanári értékelő megnyilatkozások szókincsükben nem változatosak, bár nagyon gyakran fordulnak elő (Antalné 2006: 79, H. Varga 1999: 221). A mintában a leggyakoribb a helyeslés (*Így van, Ez az, Úgyes vagy, Nagyon ügyes, Igen, Valóban, Helyes, Kiváló, Remek, Ühüm, Aha, Oké, Jó.*), kevesebb az elutasítás (*No, Nem, Sajnos nem, Hát...*). A részlegesen elfogadó értékelések nyelvileg kevésbé változatosak, néhány példa ezekből is előfordult (*Nagyon jó, viszont... Lehetne, Lényegében jó, Nem egészen, de...*). Az egyik tanárjelölt (5.) egészen pontosan ötvennégyyszer mondta, hogy „Ühüm” elfogadó, ritkábban elutasító értékelésként, és bár az órán részt vevő diákok ezzel valószínűleg tisztában voltak, előfordulhat, hogy ő maga észre sem vette. A jelenség magyarázata H. Varga szerint az, hogy mivel a formulák száma meglehetősen szűkös, a tanárok általában nem változtatják, hanem kitüntetik őket, és csak egyet vagy kettőt használnak közülük. Ilyen formán ezek a tanár beszédmodorának jellemzőivé, egyéni beszédsajátossággá válnak (H. Varga 1999: 221). Mivel a visszacsatolás kötelező, akkor is mindig van, ha nem tesz hozzá sokat a diskurzushoz, ezáltal elvesztheti eredeti értékelő funkcióját, és beszédkitöltő formulákká alakulhat át. Ha a pedagógus nagyon sokszor használja valamelyik lexikális minősítő elemet, az rituálévá alakulhat át, ezeket pedig már a kezdő pedagógusok esetében is nehéz elkülöníteni a tudatos tanári értékelésektől. Előfordult, hogy egy-egy sokszor használt lexikai

minősítő elem azonos fordulón belül többször (általában kétszer, ritkábban háromszor is) megismétlődött, valamint megfigyelhető a minősítők halmozása is (*Így van, helyes! Bizony, helyes!*).

Az értékelés humoros formájának tartják a korábbi kutatások, amikor a tanár magának ad igazat, magát ismétli (H. Varga 1999: 222). Az alábbi példa mutatja (B.), hogy a humor szerephez juthat az értékelésben is, ám óvatosan kell bánni vele, hiszen bántó, a pedagógiai szakirodalomban közléssorompónak nevezett hatása is lehet (Vörös 2017: 402).

B. (6)

D: *A hír, hát a hírnek hírértéke van.*

T: *Micsoda meglepetés!*

Az is előfordul, hogy az értékelés nincs nyelviileg megformálva, a tanár hallgatását a szakirodalom elmaradó (Antalné 2006) vagy zéró értékelésnek (H. Varga 1999: 222) nevezi. Az értékelés ilyenkor sem marad el, a nem nyelvi jelek fejezik ki, a következő szekvencia erre épül. Az elemzett mintában ezzel szemben megjelenik a halmozással, ismétléssel járó túlzó értékelés is, amely akkor fordul elő, ha a tanár boldog, mert végre megkapja a várt tanulói választ. Az értékelő megnyilatkozások tehát komplex pragmatikai funkcióval rendelkeznek, mert nemcsak az értékelésben van szerepük, hanem fatikus, diskurzus-továbbrendítő funkciójuk is van, illetve, ahogyan a fenti példákából is kitűnik, nemcsak különböző beszédaktusok, hanem változatos nyelvi formák, modalitások is kapcsolódhatnak hozzájuk. Az A. (3) példában is megjelent ismétlésekkel, valamint az értékelések változó modalitásával részletesebben is érdemes foglalkozni. A hat tanóra alkotta minta ilyen szempontú elemzése alapján a következő fejezet foglalja össze a tanulságokat.

3. A válaszismétlés és a parafrázis mint tanári értékelő megnyilatkozás

Gyakran előfordul, hogy a tanárok az órán a tanulókat, ritkábban saját magukat ismételtetik. A tanulói válasz teljes vagy részleges megismétlése mint

tanári értékelő megnyilatkozás azt jelenti, amikor a tanár szó szerint vagy változtatott formában megismétli a tanulói reakciót, és ez valamilyen értékelést is hordoz magában. Az elsőt válaszméltésnek (visszhang vagy echo-válasznak), az utóbbit parafrázisnak nevezzük (Antalné 2006: 82, H. Varga 1999: 221). A válaszméltés történhet tudatosan, pedagógia céllal, illetve rutinszerűen, szinte megszokásból is (Antalné 2006: 84). Az elemzett mintából a következő példa jól mutatja, hogy a verbális tanári ismétlésnek fontos szerepe van abban, hogy minden tanuló jól hallja az elhangzott, helyesnek értékelt választ:

C. (2)

T: Következő magyar szavunk?

D: *Teljesen.*

T: *Hallotta mindenki? Teljesen.*

D: **Anonim*. *Anonim*.*

T: *Anonim? Valakinél valami másik variáció?*

D: *Abszolút?*

T: *Abszolút! Nagyon jó! (...) Kinél van még fehér kártya? Halljam!*

D: *Fokozott.*

T: *Hangosan, hogy a többiek is hallják.*

D: *Fokozott. Intenzív.*

T: *Intenzív, nagyon jó. Következő magyar kártyánk?*

(* = félbeszakítás, párhuzamos beszéd)

A vizsgált tanórákon olyan is előfordult, hogy egy beszédfordulón belül a tanár esetleg többször ismételte, majd egy másik beszédfordulóban újra megismételte, gyakran parafrázissal élve még nyomatékosabbá tette az elhangzott tanulói választ. Ritkán a tanár az eredetitől viszonylag távolabb eső újabb fordulóban utalt vissza a válaszra, például az „és ahogyan azt Béla helyesen mondta” formulával. A C. példa alapján megállapítható az is, hogy az ismétlésnek nemcsak kihangsúlyozó, hanem értékelő szerepe is van; mind a három esetben a megnyilatkozáson belül az ismétlés után egy minősítő elem is következik. Az ismétléshez is kapcsolódnak tehát beszédaktusok, a megnyilatkozáshoz kapcsolódhat a válasz teljes vagy részleges elfogadása és az elutasítás beszédaktusa is

(Antalné 2006: 79). Az ismétléses értékelés tartalmától nemcsak a gyakorisága függ – hiszen ritkán érdemelnek ismétlést, az osztály számára kihangosítást a helytelen válaszok. Pozitív vagy negatív, esetleg részlegesen elfogadó tartalomtól függően gyakran változik a szó szerinti ismétlések modalitása is:

D. (1)

D: Nekem más ötletem volt.

T: Neked más, neked mi lett volna?

D: A szövegbe ékelődést jelző írásjelek.

T: Szövegbe ékelődés! Akkor ezt is gyorsan feltesszük. Köszönöm szépen.

E. (5)

T: Hm? Hány tagból áll?

D: Kettő.

T: Kettő? Biztos?

D: Vagy három.

T: Három, tehát élelmi, szer és készlet.

F. (2)

T: Nagyon jó: elektronikával. Megvan? Mi a következő szó?

D: Az nincs meg.

T: Az nincs meg. Jó, akkor gyere ki légy szíves a táblához, és írd fel azt, hogy elektronikával.

Az elfogadó ismétlés általában kijelentő modalitású, tehát a tanulói válaszhoz képest nem változik. Az elemzett órákon is akadt kivétel, ilyen a fenti D. példa, amikor is a tanár valószínűleg örült az önálló tanulói gondolatnak, így felkiáltó modalitással ismételte meg a választ. A második példában egyértelműen nem helyeslő a tanári ismétlés (E.), az ismétléshez ritkábban elutasító értékelés is kapcsolódhat: az első értékelő ismétlés elutasító és modalitást is váltva kérdő formájú, míg a második, ahol a tanár megkapja az általa várt választ, már kijelentő, elfogadó értékelő megnyilatkozás. Az elutasítás aktusát hordozó ismétlés tehát először általában kérdő, de az elemzett tanórákon a változatlan formájú, tehát kijelentő modalitású ismétlés is előfordult (F.). Az ismétléses

tanári értékeléshez a legritkábban a részlegesen elfogadó értékelés kapcsolódott, ez csak két esetben fordult elő, ilyenkor vagy nem változott, vagy kérdő modalitás társult hozzá.

G. (1)

T: Ennyit segíték, a többit próbáljátok meg újra kitalálni! Tessék!

D: Itt lesz akkor a gondolatjel.

T: Itt lesz akkor a gondolatjel. Így van! Ha máshol nem, akkor itt. Gondolatjel, aztán?

A verbális értékelő megnyilatkozások halmozása egy megszólaláson belül az ismétlésekre is jellemző, bár az ismétlést gyakran egy vagy más elem követi, néha kétszer, esetenként háromszor is szó szerint elhangzik a tanár által megismételt tanulói válasz (G.).

A szó szerinti ismétlés mellett gyakran megjelenő és hasonlóan viselkedő tanári értékelési forma a H. Varga Gyula által parafrázisnak nevezett értékelés. Ilyenkor a tanár kisebb-nagyobb nyelvi, esetleg tartalmi, értelmi átalakítással, pontosítással kiegészítve ismétli meg a választ vagy annak legfontosabb elemét (H. Varga 1999: 221). Sok esetben, mint az alábbi példában (H.) is, a válasz helyes, minősítő elem is járul utána, a parafrázissal viszont a tanár formai pontosításra készíti a tanulót:

H. (6)

T: Az volt, hogy mi történt az olimpiával?

D: Megrendezték.

T: Megrendezték az olimpiát. Tökéletes.

I. (1)

T: (...) Béla, például, mondj egyet! Mikor használsz írásjelet?

D: Hát, mondjuk [...] kérdő mondatoknál.

T: Kérdő mondatoknál. Tehát a kérdő mondatnál hol is áll az írásjel, amire te gondolsz?

D: Hát, a végén, a...

T: A végén, vagyis mondatokat záró írásjeleket használunk.

J. (3)

T: Jó, akkor majd a végén megkérdézem, és fölvezetjük a táblázatba. Nézzük a személynevek megoldásait. Shakespeare. Ki húzta?

D: Hát, kötőjellel írjuk, mert ez bonyolult szó és (kuncogás)

T: Igen? Hát kötőjellel írjuk, de nem ezért, mert bonyolult szó, hanem azért, mert hangérték nélküli betű van a szó végén. És ezért. Úgyhogy a megoldásért jár a pont, de a [...] szabályért most sajnos nem.

A második példában formai és tartalmi helyreigazítás is történik (I.), valamint a példa jól szemlélteti a szó szerinti ismétléses és a parafrázissal való értékelés variálását. Természetesen a parafrázisos értékeléshez is kapcsolódhat a modalitás változása, valamint pragmatikai szempontból az értékeléshez kapcsolódhat az elfogadás, a részleges elfogadás vagy az elutasítás beszédaktusa is. Míg a szó szerinti ismétlés gyakrabban jelenik meg, általában elfogadó, ritkábban elutasító formában, a parafrázisos válaszméltés általában ritkábban jelenik meg az elemzett mintában. Ehhez is gyakran kapcsolódik az elfogadás, de nagyobb arányban fordul elő az elutasítás és a részleges elfogadás. A J. példában a tanár elhagyja a tanulói válasz helytelen részét, a helyeset megismétli és tartalmi kiegészítéssel látja el.

A tanórákon megjelenő összes értékelések számát, ezen belül a szó szerinti válaszméltések és a parafrázisos válaszméltések darabszámát, a hozzájuk kapcsolódó beszédaktus szerinti megoszlását (elfogadó (+), elutasító (-), részlegesen elfogadó (/)) a következő táblázat összesíti. A további két oszlopban a szó szerinti és a parafrázisos válaszméltések százalékos megoszlása látható a tanórák összes értékelésén belül.

Óra	Értékelő megnyilatkozás összesen	Szó szerinti válaszméltés (db)			(%)	Parafrázisos válaszméltés			(%)
		(+)	(-)	(/)		(+)	(-)	(/)	
1.	105	60	2	–	59	9	–	–	8,6
2.	71	39	1	–	56	6	–	–	8,5
3.	61	11	1	1	21,3	10	1	1	19,7
4.	52	14	–	–	26,9	–	1	–	1,9
5.	146	41	5	–	28	19	1	–	13
6.	67	43	–	1	65,7	14	–	2	23,9

1. táblázat. A tanórákon megjelenő szó szerinti ismétléses és parafrázisos értékelések

Természetesen az, hogy hány értékelő megnyilatkozás hangzik el egy órán, sok tényező függvénye, nagyban függ például a munkaformától, az óra felépítésétől, a feladatok ellenőrzésének menetétől is. Az elemzésnek ráadásul jelen esetben nem tárgyai a nem verbális tanári értékelő megnyilatkozások sem. Az itt látható ismétlések sokszor nem önmagukban, hanem általában egy minősítő elem, ritkán megszólítás vagy más diskurzusjelölő kíséretében alkották a tanári értékelő megnyilatkozást. Az általam elemzett mintát adó kezdő pedagógus hat órája között is nagy eltérés figyelhető meg. Bár a minta nem reprezentatív, de úgy tűnik, egyéni sajátosságok megfigyelhetők. Szembetűnő például, hogy a 6-os számú órát tartó pedagógus nagyobb arányban ismétléssel, kisebb arányban parafrázissal, de az esetek több mint 80%-ban valamilyen ismétléses módon is értékelt.

4. A verbális tanári értékelő megnyilatkozások és az indoklás

A teljes tanári beszédfordulóban több helyen is elhelyezkedhet a tanári értékelő megnyilatkozás. Megjelenhet a háromtagú szomszédsági pár elején vagy a végén is, funkciója a diskurzus szempontjából az előző szekvencia lezárása, a diskurzus továbblendítése, valamint az adott szekvencia újbóli lezárása. Tartalmi, nyelvi, pragmatikai szempontból változatos lehet, elemei a különböző dis-

kurzusjelölők, a minősítő elemek, a szó szerinti ismétléses vagy a parafrázisos értékelések.

Indoklások is kapcsolódhatnak az értékelő megnyilatkozáshoz, rendszerint ennek utolsó elemét adják. Az indoklás az a bizonyító elem, amellyel a pedagógus konkrét, pontos indoklással alátámasztja az értékelő megnyilatkozásban megfogalmazott minősítő megállapítást. Az indoklás pozitív vagy negatív értékeléshez is kapcsolódhat. A pedagógus röviden kifejti, hogy a tanuló miben volt ügyes, illetve miben nem felelt meg az elvárásoknak.

K. (2)

T: Jó, és még egy [...] még egy rövid mássalhangzós mondatot hadd halljunk! Szandiék?

D: A panírozott banán paralel a pudinggal. (...)

T: Jó! Jó, ötletes.

A vizsgált tanórákon ritkán fordult elő indoklás, a 6 tanóra összesen több mint 500 verbális tanári értékelő megnyilatkozásából 7 esetben jelentek meg, ezek közül 6 kapcsolódott az elfogadás aktusához, egy-egy pedig a válasz részleges elfogadásához és elutasításához. Két tanár (5., 6.) esetében egyáltalán nem fordultak elő. A konkrét indoklások az elfogadáshoz kapcsolódnak a leggyakrabban („Örülök, hogy sikerült alkalmazni a szabályokat!” vagy „Nagyon ügyes vagy, tökéletes megfogalmazás.”), egy-egy példa előfordult a részben helyes (L.) vagy helytelen válasz értékelésének indoklására is:

L. (3)

T: Milánó?

D: Én. Hát [...] mert -i képzőt kap a szó, és akkor kisbetűvel írom.

T: Igen. És azért [...]

D: Milánói. És kisbetű.

T: Igen. Így van. És ugye, magyarosan írta, egyelemű földrajzi név, lényegében jó a szabály is, amit mondtál.

M. (3)

T: (...) Olvasd fel még egyszer gyorsan, jó, és egy kicsit hangosabban!

D: [...] párhuzamosan működő cégek jelentkezését várjuk. Rio de Janeirón áthaladó repülőutat [...] kívánjuk együttes erővel felépíteni.

T: Mi volt ez? Fölismeritek-e szövegtípust? Kinek van valamilyen tippje? Semmi?

D: Hirdetés?

T: Hirdetés, de milyen hirdetés volt ez vajon?

D: Köz [...]

T: Hát, akkor azt hiszem, hogy az álláshirdetés szövegtípusának nem egészen felelt ez meg. Állást kellett volna ajánlani, szerintem. Akkor most ide sajnos nem tudunk pontot adni.

Összegzés

A vizsgált mintában is gyakori tehát a főleg pozitív tanári visszajelzésként alkalmazott tanulói válasz megismétlése, valamint a parafrázis mint értékelés alkalmazása is. Ahogyan Antalné Szabó Ágnes is felhívja rá a figyelmet, a szó szerinti válaszméltést minősítő értékelésekkel együtt is csak olyan mértékben célszerű alkalmazni, amilyen mértékben a kommunikációs helyzet kívánja, mert túlzó alkalmazásuk esetén a tanulók leszokhatnak arról, hogy egymásra figyeljenek, és a tanári beszéd arányát is növeli az órán (Antalné 2015: 62). Az állandó ismételtetés biztosságot adhat a tanulók, a kezdő pedagógusok számára is, de ily módon kiszorulnak a figyelem központjából az értékelés más, változatos formái, amelyek motiválóbbak, hatékonyabban segíthetik hozzá a tanulókat az önértékelésük fejlődéséhez (Golnhofer 2003). Jelenlétük azért is kívánatos, mert az általánosan megfogalmazott dicséretetek (*Ügyes vagy, Jól van, szépen dolgoztál*) hatásosabbak, ha a címzett ezután egy indoklás formájában értesül arról is, hogy pontosan a munkájának melyik része az, amit a tanár megdicséért. További elemzés, kutatás tárgya lehet, hogy van-e összefüggés az ismétléses értékelés aránya és az értékelést támogató indoklások előfordulási aránya között.

Felhasznált irodalom

- Albertné Herbszt Mária 1999. A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.): *Nyelv és kommunikációs kultúra az iskolában*. Magyar Nyelvtudományi társaság, Budapest. 195–202.
- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai. 226. szám. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2015. Osztálytermi kommunikáció. In: Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról. Segédkönyv az anyanyelvi kritériumvizsgálóhoz. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10*. ELTE. Budapest. 55–68.
- Chesebro, J. L and James C. McCroskey (eds.) 2002. *Communication for teachers*. Boston. Allyn and Bacon.
- Clarke, David D. – Argyle, Michael 1997. Beszélgetési szekvenciák. In: Pléh Csaba – Síklai István – Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest. 565–602.
- Golnhofner Erzsébet 2003. A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 385–416.
- H. Varga Gyula 1999. A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.): *Nyelv és kommunikációs kultúra az iskolában*. Magyar Nyelvtudományi társaság, Budapest. 214–224.
- Vörös Anna 2017. Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II*. Osiris Kiadó. Budapest. 376–406.

Abstract

The investigation of teacher evaluation utterances in classroom context

First, teacher's evaluative utterances play an important role in classroom discourse, having a function of reflection and maintaining the discussions; on the other hand, they can be accompanied by additional speech acts (such as acceptance, partial acceptance, rejection), thereby also having an actual evaluative function. In classroom contexts

they can appear in various forms, with various modalities. The topic of this study is the investigation of the possible categories of teacher's evaluative utterances and the appearance of the said forms within the framework of pragmatics and discourse analysis. The corpus in the study was compiled using records and ELAN transcripts of Hungarian lessons delivered by final-year teacher trainees. The aim of this paper is to analyze six beginner teachers' lessons, examine and describe the types of evaluative utterances from the teachers, and to demonstrate these categories with further examples based on the examined patterns. The reflective analysis can help teacher trainees and practicing teachers to gain deeper insight into their teacherly communication. The results, thus, can lead to more detailed knowledge about the characteristics of classroom discourses.

Abstrakt

Analýza evaluačných prejavov učiteľov v triede

Evaluačné prejavy učiteľov hrajú dôležitú úlohu z hľadiska komunikácie v triede. Majú funkciu spätnej väzby ako aj rozvíjať plodný rozhovor. Môžu sa vzťahovať na ďalšie rečové akty (prijatie, čiastočné prijatie, odmietnutie), majú skutočnú hodnotiacu funkciu a na hodinách sa môžu objaviť v rozmanitej forme, a to s premenlivou modalitou. Témou štúdie je preskúmanie typov slovných evaluačných prejavov učiteľov a ich analýza v pragmatickom rámci diskurznej analýzy. Podstatnú časť výskumu tvoria videozáznamy hodín študentov pedagogiky v končiacom ročníku v materinskom jazyku a ich verzie zaznamenané softverom ELAN. Cieľom výskumu je analýza vyučovacích hodín šiestich začínajúcich pedagógov, ich učiteľské evaluačné prejavy. Reflektívna analýza môže pomôcť budúcim učiteľom a praktizujúcim učiteľom v spoznávaní vlastnej pedagogickej komunikácie.

EGYÜTTHALADÓ – MAGYAR MINT IDEGEN NYELV DIGITÁLIS OKTATÁSI SEGÉDLETEK

1. Kihívások és projektválaszok

A magyar közoktatási intézmények legnagyobb kihívása a Z generáció tanítása, s mellette kisebb hatókörű probléma, de nem kisebb kihívás a nem magyar anyanyelvű diákok fejlesztése az integrált osztályokban. A magyar mint idegen nyelv (MID) tanításához az iskolák lehetőségeik – és MID-tanár – függvényében szervezhetnek nyelvi szintek szerinti magyar mint idegen nyelvi órákat, vagy két tanítási nyelvű rendszerben alakíthatnak ki idegen nyelvű szaktárgyi órákat. Azonban ahol a tanulók korcsoport, anyanyelv és magyar nyelvtudási szint szerint is nagyobb szórást mutatnak, ott gyakran csak az egyéni vagy differenciált oktatási módszerek a hatékonyak, melyek jelentős többletfeladatokat rónak a pedagógusokra. A magyar nyelvet mint idegen nyelvet tanuló diák is a Z generációhoz tartozik, a globális nemzedék tagja többféle értelemben is. A tanulás iránti motivációjának felkeltése és fenntartása, ha nem is lehetetlen a digitális eszközök nélkül, de a digitális eszközöket is igényli. Ezekre a kihívásokra reagál az *Együtthaladó* program VI. projektje keretében kifejlesztett *Magyar mint idegen nyelv* digitális segédanyag és a hozzá kapcsolódó *SpellTogether!* *Betűző* mobilapplikáció.

Az *Együtthaladó* program 2010-ben indult, egyetlen projektből nőtte ki magát egymásra épülő projektsorozattá, a tanulás-tanítás különböző szereplőit megszólító programmá. A program célja magyarnyelv-oktatási segédanyagok kidolgozása a közoktatásban tanuló migráns háttérű gyermekeknek és módszertani segítségnyújtás az őket tanító pedagógusoknak. Közvetlen célcsoportját a harmadik országbeli tanulók és tanáraik képezik, ám közvetett célcsoportja az elmúlt nyolc évben fokozatosan kiszélesedett. A gyermekeken

¹ Miskolci Egyetem BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék, illesnekovacs.maria@uni-miskolc.hu, bolkecsi@uni-miskolc.hu

keresztül bekapcsolódtak a nem magyar tanulók hozzátartozói; a migránsokat tanító pedagógusokon túl érzékenyítő szemináriumok szólították meg a közoktatási vezetőket, akkreditált pedagógus-továbbképzés mutatta be a program hasznosíthatóságát a nyelvi hátránnyal küzdő tanulói csoportokat tanító pedagógusoknak, és egyetemi szemináriumokon keresztül vehettek benne részt alap- és mesterszakos hallgatók. A program a tartalomalapú nyelvoktatás azon formájára épül, amelyben a nyelvi kompetenciafejlesztésre helyeződik a hangsúly, a tartalom pedig a nyelvfelkészítés „vivőanyaga”. Az első öt projektben ez a vivőanyag a Nemzeti alaptantervnek (2007, 2012) megfelelő műveltségterületek tartalmi (ezen belül magyar nyelv és irodalom, matematika, biológia, természetismeret, környezet, történelem, hon- és népismeret tananyagok) és pályaorientációs fejlesztési területe volt.

A 2016–2018 között megvalósított hatodik projekt² azonban két síkon is eltért a korábbiaktól: tartalmi fókuszába a Magyar mint idegen nyelv (MID) kerettantervi tematika került³, technikai fókuszába pedig a digitális oktatási eszközök használata. A fő cél továbbra is a magyar nyelvi kompetenciafejlesztés maradt, amelyhez társult az osztálytermi és tágabb értelemben vett (iskolai, lakókörnyezeti) integráció támogatása. Mindezek eléréséhez a projektelemek (Szép magyar beszéd szakkörök és verseny, online Tandem szemináriumok, Tandem rajzverseny, *SpellTogether/Betűző* digitális applikáció, MID-tananyag az 5. és 6. évfolyam számára, pedagógus-továbbképzések) komplex fejlesztési csomagot alkottak. Komplexitásuk több síkon értelmezendő. A nyelvfelkészítés bennük különböző kommunikációs kompetenciaterületekre (Antalné 2017: 37) terjedt ki:

- *beszédfejlesztés* – főként a *Szép magyar beszéd* szakköri anyagokban
- *hallásértés-fejlesztés* – *Szép magyar beszéd* szakköri anyagban, *SpellTogether/Betűző* applikációval
- *olvasásfejlesztés* – MID digitális tananyagban
- *szövegértés-fejlesztés* – MID digitális tananyagban

2 Együtthaladó VI. - Tandemre NyITva (MMIA-2.2.4.-2015-00003) projekt a Menekültügyi Migrációs és Integrációs Alap támogatásával valósult meg.

3 A magyar mint idegen nyelv kerettantervet a 23/2013. (III.29.) EMMI rendelet 6. melléklet; 51/2012. (XII.21.) számú EMMI rendelet 7. melléklet 7.6. melléklete szabályozza. Az 5–8. évfolyamra készített kerettanterv első egységéhez, az 5–6. osztálynak szánt anyaghoz igazodik az oktatási segédanyag.

- *írásbeli szövegalkotás* – MID digitális tananyagban
- *helyesírás fejlesztés* – MID digitális tananyagban, *SpellTogether/Betűző* applikációval
- *szókincsfejlesztés* – MID digitális tananyagban, *SpellTogether/Betűző* applikációval
- *stílusfejlesztés* – *Szép magyar beszéd* szakköri anyagokban, MID digitális tananyagban
- *digitális képességek fejlesztése* – MID digitális tananyagban, *SpellTogether/Betűző* applikációval

Komplex a tekintetben is, hogy a *Szép magyar beszéd* szakköri segédanyagot iskolai környezetre fejlesztették a szakértők, s elsősorban tanári irányítással alkalmazható; míg az egymástól tanulás elvére épült a páros Tandem, amelyben egy miskolci egyetemista és egy budapesti migráns kisdiák online kapcsolatban folytatott irányított beszélgetést. Az integrációs célkitűzést mind páros, mind csoportos Tandemek segítették. Ez utóbbiban közös projekt munkát kellett készíteniük a miskolci és budapesti diákoknak vagy – a játékos tanulásra helyezve a hangsúlyt – online activityben vettek részt. Az írásbeli kommunikáció fejlesztéséhez készült *SpellTogether/Betűző* applikáció és a MID-tananyag. A projektek komplexitása abban is állt, hogy a tanórákon alkalmazható digitális tananyagtól a szakköri foglalkozási anyagokon át, az egyazon időben az online térben beszélgető partnereken túl, az időhöz és helyhez nem kötött applikációkig terjedő taneszközök fejlesztése valósult meg.

1.1. A SpellTogether/Betűző

A *SpellTogether/Betűző* okostelefon-alkalmazás volt az első lépés a programban a *gamifikáció* és a *digitális oktatás* felé. Az alkalmazás kettős célja: a magyar ábécé betűinek megismertetése, valamint az iskolai élethez, hétköznapi ügyintézéshez és integrációhoz kapcsolódó szókincs fejlesztése volt. Elsősorban a kezdő nyelvtanulók számára készült, de az egyes témakörökön belül A1-től B2 (CEFR) szintig található feladatok, így izgalmas játék lehet az újrakezdő nyelvtanulóknak is.

Az alkalmazás Android platformra fejlesztett, és ingyenesen letölthető a Google Play áruházból: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com>.

me.egyutthalado. Az applikáció minimális operációsrendszer-követelménye Android 4.1+. Az alkalmazás használata aktív internetkapcsolatot igényel.

Az applikáció indulása során, mielőtt a tartalom betöltődik, egy splash-képernyőt mutat a felhasználónak, amelyen az *Együtthaladó* projekthez kapcsolódó képi elemek szerepelnek. A regisztráció és bejelentkezés után a főmenüt (1. ábra) éri el a felhasználó, ahol választhat a játék kezdése, a *Magyar ábécé* megtekintése vagy a *Szótár* menüpontok közül.



1. ábra. Az alkalmazás főmenüje

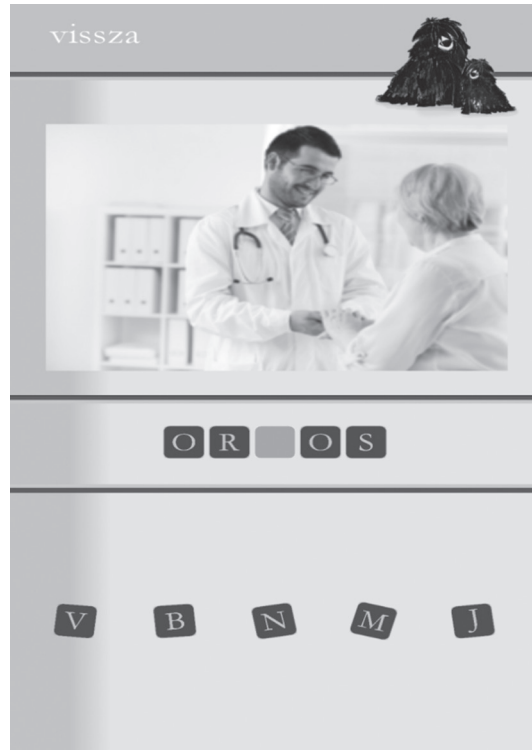
A játékban a magyar ábécé betűinek gyakorlása a cél. Ezt a tanulási folyamatot öt témakör (Iskola, Foglalkozások, Ügyintézés, Állatvilág, Bónusz) köré építi az applikáció. Minden témakör 5 nehézségi szintet tartalmaz (2. ábra).



2. ábra. Témakörök (4.a) és nehézségi szintek (4.b) képernyők

A felhasználó – kiválasztva az általa gyakorolni kívánt szintet – a tényleges játéktérre kerül. A játékban az adott nyelvi szintre sorolt szavakból betűk hiányoznak, amelyekre a játékosnak a képernyőn lévő betűhalmazból kell a megfelelő betűt behúznia. A felhasználó, attól függően, hogy milyen „jól” teljesítette az adott pályát, azonnali visszajelzést kap, a megszerzett pontjait csillagok jelzik. A maximálisan szerezhető pontszám egy kérdés esetén 3 csillag.

A játékban a képernyő három részre osztozik. A felső részben az adott szó úgynevezett tanuló kártyájának grafikája kap helyet, alatta a kitalálendő / gyakorlándó szó, majd pedig a lehetséges betűk halmaza. Az alappályákon mindig egy betű hiányzik a szóból, a játékosnak azt kell kiválasztani és a helyére rakni. Egy normál pályán egy betűhöz 5 gyakorlószó tartozik.



3. ábra. A játék

Az alkalmazás lehetőséget ad a magyar ábécé összes betűjének megtekintésére is. Ez a *Magyar ábécé* menüpont alatt érhető el, s az alkalmazás férfi- vagy női hangon ki is ejti az adott betűt. Az alkalmazás másik fontos eleme a *Szótár*, amelyben az alapozható képernyő minden oldalán egy kiválasztott betűhöz tartozó mintaszavak találhatók. Ezeket férfi- vagy női hangon szintén hangoztatja az applikáció. A mintaszavak alatt egy-egy mondatba foglalva áll a szó, ez a mondat a szó alapjelentésének, alaki tulajdonságainak és mondatbeli szerepének megértéséhez segít hozzá.

1.2. MID digitális tananyag

A mobilapplikáció az 5–6. évfolyam számára készített MID digitális tananyag előzménye és része is egyben. Színhasználat és formavilág terén összehangoltak. Ugyanakkor a tervezők igyekeztek megőrizni a kapcsolatot a korábbi papíralapú oktatási segédanyagok főbb grafikai elemeivel, pl. a program emblematiszus figurájával, Kóccossal, a pulival, a feladatok nehézségi fokát jelölő csontokkal vagy a feladatokhoz vezető tappancsokkal stb. A digitális tananyag dizájnya az aktuális digitális játéktrendeket követve a polygonal stílusjegyeket hordozza magán. A MID-tananyag a Miskolci Egyetem saját szerveréről működik, s a felhasználók böngészőkön keresztül érhetik el (<http://e-halado.uni-miskolc.hu:8080/>).

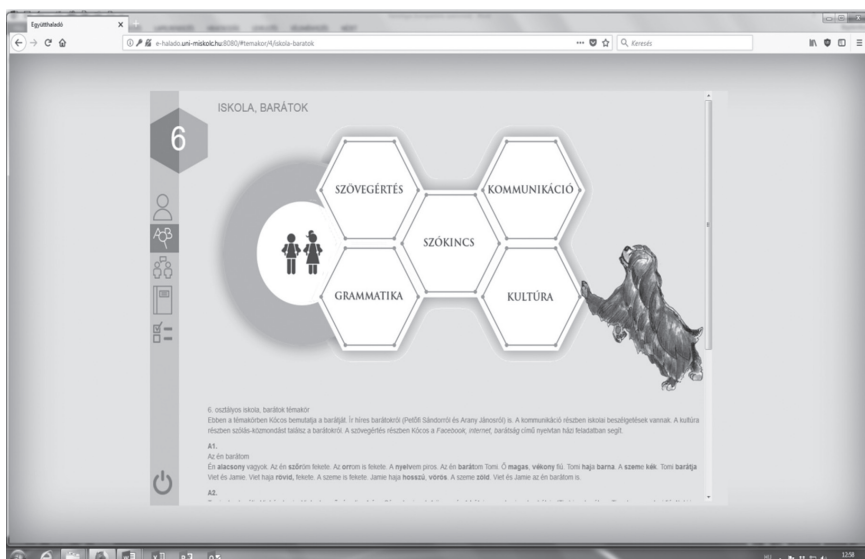
A felhasználás struktúrája alapjaiban az applikációéval azonos: a regisztrációt követően belépve magyar/angol/kínai nyelvre állítva (a *Síógó*-ban török nyelvű leírással) ismerheti meg a diák a navigációt és a tananyag szerkezetét. A navigációs sávon 5 funkció érhető el: a) lehetőség van saját avatar kialakítására, b) a játéktér elérésére, c) a közösségi térre való belépésre, d) a korábbi projektekben megjelent papíralapú könyvek letölthető változataihoz navigálni, e) a megszerzett tudást ellenőrző tesztek indítására.

A játéktérben négy sziget látható, minden sziget egy-egy évfolyamot jelöl. Jelenleg az 5. és 6. osztályos anyagot jelölő szigetek működnek, de a fejlesztés magában hordozza a bővítés lehetőségét. A szigetre kattintva betöltődik a *téma-választó* oldal, amelyen tíz téma közül válogathat a diák. A *Család; Otthon; Étkezés; Idő, időjárás; Öltözködés; Sport; Iskola, barátok; Természet, állatok; Város, bevásárlás; Egészséges életmód* témák a kerettantervi témakörökhöz igazodnak.



4. ábra. A témaválasztó oldal

A téma kiválasztását követően megjelenik a témaolvasmány, amelynek A1-B2 nyelvi szintű részei görgetéssel elérhetőek, felkeltve a tanuló érdeklődését a magasabb nyelvi szintre való továbbhaladás iránt. Az olvasmány feldolgozására négy nyelvfejlesztési területen (*Szókincs, Kommunikáció, Grammatika, Szövegértés*) és egy integrációs fejlesztési területen (*Kultúra*) van lehetőség.



5. ábra. A fejlesztési területek menüpontja

A fejlesztési területekre kattintva A1-B2 nyelvi szintek közül választhat a felhasználó, s minden szinten 5-5 feladat vár megoldásra. Ha a *Szókincs* részt választja a diák, akkor az adott témakörhöz kapcsolódó általános és szakszókinccset bővítik a feladatok. A szakszókinccset a témaolvasmányban vastag szedés jelzi, ez a tipográfiai kiemelés a hagyományos (papíralapú) tankönyvek jellemzője is, így a megszokott módon irányítja rá a figyelmet az elsajátítandó kulcsszóra. Ismert, hogy a digitális szövegek a hagyományostól eltérő szövegolvasási stratégiákat igényelnek (Gonda 2015: 112), de a MID-tananyagot a szerzők szándéka szerint a hagyományos taneszközökkel együtt lehet használni, így ezt az alapvető figyelemirányító eszközt megtartották, különösképp, hogy a kulcsszókereső olvasástípust (Gonda 2018: 67) is segíti. A szavak értelmezését támogatja a *Közösségi térben* található magyar–angol szótár, amelyet a tanuló a számára ismeretlen szavakkal kiegészíthet. A *Kommunikációra* kattintva a kiválasztott témakör kommunikációs szituációinak jellemző eszközeit, műfajait gyakorolhatja a diák. A *Grammatika* rész feladatai a morfofonológiai, morfológiai, szó szerkezeti ismeretek bővítésére alkalmasak. A grammatika itt nem a hagyományos nyelvtanítási szisztéma szerint épül egymásra, hanem a

„vivőanyag” határozza meg, azaz a témaolvasmányban előforduló grammatikai elemek. Az egyes témakörök mátrixa azonban lehetővé teszi, hogy a felhasználó a grammatikai jelenségek szerint válassza ki a témakörök sorrendjét. A feladatok mellett a *Közösségi térben* elérhető *Grammatikai kisokos* segíti a tanulót ismertetve az egyes szerkezetek, elemek funkcióját és formáját, majd szintekre bontott magyarázatot és példatárat nyújt. A tanároknak ugyanitt *Grammatikai mátrix* foglalja össze a grammatikai jelenségek KER szerinti szinteződését. A *Szövegértés* témakörben a legerősebb a tantárgyi kohézió, mivel itt a szerzők gyakran a természetismeret, matematika, történelem, ének-zene, magyar irodalom tantárgyak kapcsolódó leckéit dolgozták fel. Például a *Család szövegértés* témakörében Petőfi Sándor családjáról szólnak a feladatok, az *Otthon* témakörben a tércépről és a földrajzi fókuszatról; az *Öltözködés* témakörben ruhadarabokhoz kapcsolódó szólásmondásokról; a *Város, bevásárlás* témakörben Magyarország fővárosáról. A nyelvfejlesztéshez kapcsolódó *Kultúra* témakör célja a kisdíjakokat érő kulturális sokk oldása, amely gyakorta megfigyelhető, ha rövid idő alatt kell alkalmazkodniuk az új iskolai környezethez és az új kulturális szabályokhoz, egy új nyelvhez. A kulturális sokk oldása és a kulturális tanulás összekapcsolása több nemzetközi kutatásban megjelenik, amelyekre Shaules (2007: 106–108) is rámutatott. Így a *Kultúra* részben a magyar és az Európai Unió kultúrköréhez kapcsolódó ismereteket szerezhetnek a tanulók, valamint megismerhetnek különböző kulturális háttérű szokásokat és viselkedési szabályokat.

Nyelvi szintenként 250, évfolyamonként összesen 1000 gyakorlófeladat áll a felhasználó rendelkezésére. Az elért eredményt az informatikai felület azonnal összegzi és a tanuló adatain (avatórjához kapcsoltn) a statisztika címszó alatt tárolja. Így bármikor képet kaphat a tanuló és a tanár is a teljesítményéről. A gyakorlófeladatok mellett tesztfeladatokat is képes leválogatni a felület.

2. A tankönyvkutatás kihívásai és a projektválaszok

Figyelemmel kísérve az *Anyanyelv-pedagógiában* megjelenő digitális szövegértéshez kapcsolódó cikkeket és a Variológiai Kutatócsoport tankönyvkutatásait, azok metszetében is meghatároztuk a MID digitális tananyagot.

2.1. A nyelvi nevelés sikeressége

Az anyanyelvi nevelés sikeressége szempontjából Antalné (2015: 11) a legfontosabbnak a *gyermeket* tekinti, de kiemelt jelentőséget tulajdonít az attitűdformálásban a *pedagógus* személyiségjegyeinek, saját attitűdjeinek, kompetenciáinak és kommunikációjának. A projekt szakértőinek véleménye szerint mindez kitérítendő és fokozottan érvényes a magyar mint idegen nyelv oktatására is. Ezért az új digitális eszközök tesztelése előtt pedagógus-továbbképzéseket indítottak, amelyen keresztül a tanárok – vagy akár az egész tantestület is – megismerhette az *Együtthaladó* program elméleti hátterét, alkalmazott módszerét, eddigi fejlesztéseit. A tesztelésre vállalkozó tanárokat workshopokon készítették fel az új tananyag használatára, hogy a személyi tényezők között a tankönyvhasználatot hatékonyan támogató pedagógusra támaszkodhassanak (Antalné 2017: 32). S hogy mennyire fontosnak ítélték meg a fejlesztők az „alkotó pedagógus” (Antalné 2017: 36) attitűdöt a MID-tananyag használatához, mi sem mutatja jobban, minthogy a *Közösségi tér* egyik funkciója az, hogy a tanárok feltölthetik a felületre a saját kiegészítő anyagaikat, megoszthatják kérdéseiket, megoldásaikat egymással, továbbbővíthetik a tananyagot.

Az iskolai nevelés hatékonyságát meghatározó további tényezők közül a tankönyvek választását, kiadását, forgalmazását *szabályozó rendeleteket* (eszmei tényezőket) sikeresen kikerülik az *Együtthaladó* digitális anyagai, hiszen a projekt ingyenesen elérhető, letölthető produktumokat hozott létre. A *dologi tényezőkben* pedig komplexnek mondhatók, hiszen a virtuális tanulási szinterek iskolai és iskolán kívüli tanulási formáihoz egyaránt illeszkedik a MID-tananyag és az applikáció.

A legfontosabb személyi tényező a végére maradt: a gyermek.

Ahhoz, hogy felkeltsük és fenntartsuk a Z generáció érdeklődését, Boronkai Dóra (2017: 50) tanulmánya szerint az alábbi szempontoknak kell megfelelni:

Digitalizáltság: az internet a generáció mindennapjainak része, ezért az oktatásban is egyre nagyobb szerepet kell kapnia a digitális tartalmaknak.

Mobilitás: a tananyagok az internet segítségével bárhol, bármilyen hozzáférhető eszköztől, tabletről, telefonról is elérhetőek legyenek.

Interaktivitás: a motiválás fontos eszköze a tanulók bevonása, az egyoldalú információátadás nem vezet eredményre, fontos az állandó interakció.

Azonnaliság: a generáció igényeinek azonnali kielégítésére törekszik, ezért az oktatásban szereplő tartalmaknak is követniük kell ezt az elvárást.

Közösségi szemlélet: a tanulási folyamatba célszerű bevonni a közösségi oldalakat, akár online feladatok, akár tanulócsoportok létrehozásával.

Komplexitás: az érdeklődés fenntartásához szükséges, hogy ugyanazt a témát, problémát különböző nézőpontból, különböző eszközökkel közelítsék meg.

Az első két szempontnak a korábbi bemutatás alapján eleget tesz a projektanyag. Az interaktivitás is többféleképpen valósul meg, a menüpontok közül válogatva haladhat előre a tanulásban a diák; a program visszajelez/értékeli a teljesítményét, ugyanakkor a diák nem rendelkezik olyan jogosultságokkal, amelyekkel megoszthatná az általa alkotott tartalmakat (csak a tanári, adminisztrátori felhasználók). Az azonnaliság része a visszajelzésnek, amellyel a program értékeli a gyakorlófeladatokat és -teszteket, de nem része azoknak a teszteknek, amelyeket a tanárok töltenek fel. Ezekben ugyanis nyílt végű feladatok is lehetnek, amelyekre a program nem tud értékelést adni. Az *Együtt-haladó* MID-tananyag a közösségi szemlélet nem minden vonatkozását valószínűsíti meg. Az online feladatokat ugyanis elsősorban egyéni fejlesztésre szánták a szerzők, kevésbé alkalmas tanulócsoportok kiszolgálására. Ez a jelleg abból adódik, hogy a célcsoportba tartozó migráns diákok kis létszámban, általában eltérő anyanyelven és eltérő magyar nyelvtudási szinttel kerülnek be az integrált osztályokba. A komplexitás azonban mindenképpen jellemzi a tananyagot, hiszen az egyes témaköröket legalább 5 fejlesztési szempont szerint, 4 nyelvtudási szinten dolgozzák fel változatos feladattípusok; a témakörhöz más digitalizált oktatási megoldások is elérhetőek a felületen.

2.2. Mese – szöveg – feladat

A MID-tananyag fejlesztői egyetértenek Domonkosi Ágnes (2017: 138, 141) azon megállapításaival, hogy azok a hagyományos tankönyvszövegek kevésbé hatékonyak, amelyek az ismeretterjesztő és tudományos szövegek egyszerűsített változatai. S a mese a gyerek számára olyan fogalmi viszonyok megképzését is lehetővé teszi, amelyek a hétköznapi tapasztalatokkal nem analóg, nem felhasználható sémára épülnek. A fejlesztés korai szakaszában így a legnagyobb vitát az jelentette, hogy a nyelvi fejlesztés korpusza maradjon-e „vivőanyag” funkciójú, s a hagyományos tankönyvek tudományos, ismeretterjesztő szövegeinek egyszerűsített változataiból komponálódjanak össze az egyes témakörökhöz rendezhető szövegek, vagy Kócos, a puli köré épüljön egy mese/mesék, ami „átemeli” a kisdíákot az általa eddig nem ismert európai és magyar szokásokon, családi, iskolai hierarchián, eltérő tanulmányi előismereteken, fogalmi rendszeren. A vivőanyag funkciójú szöveg mellett szólt, hogy a tantárgyi kohéziót erősíti, segíti a diákot a szaktantárgyi szövegek hatékonyabb megismerésében; a mese mellett szólt a célcsoport életkora, a 6. évfolyamra jellemző problémamegoldó olvasási stratégia (Molitorisz 2012) és a mesében rejlő fokozott lehetőség az asszociatív szerkesztésmódra. Így végül a modern technikát követve hibrid megoldás született: a tananyagok témaolvasmányai Kócos és barátai történetei köré fonódnak, de minden témakörben van legalább egy szöveg, amely a hagyományos tankönyvi leckék egyszerűsített változata.

A feladattípusok megtervezése hasonló vita tárgyát képezte. Az az informatikai fejlesztés, amely azonnali visszajelzést tud adni a megoldás eredményéről, nem tudja kezelni a nyílt végű feladatokat. Így a hagyományos tankönyvekben megszokott összetett feladatokról (véleményalkotás, lényegkiemelés, címadás) le kellett mondani. Maradtak az egyszerű feladatok: az információ visszakeresése, szinonima keresése, kép-szöveg kapcsolása és a közepes nehézségűek: állítások elvetése, megerősítése, szöveg átalakítása megadott szempontok szerint (Takács 2017: 51.). A technikai meghatározás szerinti *macth* (kép-szó, szó-szó; szó-mondat párosítás), *select* (1 megoldás, több megoldás, igaz-hamis válasz), *gap* (hiányzó betű, toldalék, szó, mondat pótlása), *puzzle* típusú feladatok váltakoztatása az anyanyelvi tanulók számára hamar mechanikus megoldásokat eredményezhet, azonban a kezdő nyelvtanulóknál a feladatok utasításainak korlátozott struktúrája segíti a pontosabb megértést, áttereli a figyelmet a feladat tartalmi elemeire.

Röviden összegezve

Az *Együtthaladó* VI.- Tandemre NyITva projektben kidolgozott MID digitális tananyag és *SpellTogether/Betűző* applikáció a digitális nemzedék számára tervezett oktatási eszköz. Magán viseli mindazon jegyeket, amelyek alapján képes a Z generáció érdeklődését felkelteni és fenntartani. A fejlesztés a magyar közoktatásban tanulók egy speciális rétege számára készült (a magyar mint idegen nyelvet tanuló 5–6. évfolyamos migráns diákoknak), ugyanakkor a projekt szakértői kiemelt figyelmet fordítottak a tanárok attitűdjének és felhasználói kompetenciáinak formálására is, hogy alkotó pedagógusként tudják használni a projektelemeket. A digitális fejlesztések új teret nyithatnak az integrált osztályokban tanuló mindazon diákok fejlesztésében, akik számára az L1/anyanyelvi szinten megírt taneszközök nem hatékonyak.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2015. Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. ELTE. Budapest. 9–27. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf [2018. október 28.]
- Antalné Szabó Ágnes 2017. A tankönyvi szövegek kreatív és interaktív feldolgozása. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai Kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 32–47.
- Boronkai Dóra 2017. „Média-szöveg-értés”. Új média az anyanyelvtanításban. *Anyanyelv-pedagógia* 2: 49–60.
- Domonkosi Ágnes 2017. Szövegtípus és tudásátadás, avagy lehet-e tankönyv egy mese-regény? In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A Variológiai Kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 135–150.
- Gonda Zsuzsa 2015. Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái. In: *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 7*. ELTE. Budapest. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_7.pdf [2018. október 28.]

- Gonda Zsuzsa 2018. Digitális szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia* 2: 66–77.
- Molitorisz Anikó 2012. Tankönyvolvasási stratégiák vizsgálata 12–18 éves tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=375> [2018. 09. 30.]
- Pál Eszter 2013. *A Z generációról. Irodalmi áttekintés*. TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016. Tudománykommunikáció a Z generációnak. Pécsi Tudományegyetem. Pécs.
- Shaules, Joseph 2007. Deep Culture. The Hidden Challenges of Global Living. In: Byram, Michael – Phipps, Alison (eds.): *Languages for Intercultural Communication and Education 16*. Multilingual Matters LTD. Clevedon.
- Takács Edit 2017. A szövegértés-szövegalkotás tanításának módszertani változása (hagyományos és új típusú taneszközökkel). In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai Kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 48–61.

Abstract

„Step Together” (Együtthaladó) - Hungarian as a Second Language digital curriculum

The „Step Together” (Együtthaladó) - Hungarian as a Second Language digital curriculum and SpellTogether (Betűző) application is a teaching tool designed for digital generation. It possesses all of the characteristics, that can pique and maintain the attention of Z generation. This innovation was made for a special treatment of pupils in public education (for those migrant children studying on 5th and 6th grade and learning Hungarian as a Second Language at A1-B2 CEFR level). The experts of the project gave a special regard to the forming of the attitude and competencies of teachers, in order to motivate them to use the application in a creative and innovative way. This digital innovation gives headway to the development of those pupils studying in integrated classes, for whom, teaching materials written on the level of L1 are not useful.

Abstrakt

Digitálne vyučovacie pomôcky s názvom *Együtthaladó – Magyar mint idegen nyelv (Napredujúci spolu – maďarčina ako cudzí jazyk)*

Digitálna učebná osnova *Együtthaladó – Magyar mint idegen nyelv (Napredovanie spolu – maďarčina ako cudzí jazyk)* a aplikácia *SpellTogether/Betűző* je vyučovacia pomôcka, ktorá bola vytvorená pre digitálnu generáciu. Má všetky tie vlastnosti, vďaka ktorým je schopná upútať a udržať pozornosť generácie Z. Tento nástroj bol vyvinutý pre špeciálnu skupinu žiakov v maďarskom verejnom školstve (prísťahovaleckých žiakov 5. až 6. ročníka, ktorí sa učia maďarčinu ako cudzí jazyk na úrovni A1 až B2 CEFR), pričom odborníci projektu venovali vysokú pozornosť prístupu a užívateľským kompetenciám učiteľov, t. j. aby mohli využiť prvky projektu ako tvoriaci pedagógovia. Digitálny vývoj otvára nový priestor v rozvoji kompetencií všetkých tých žiakov integrovaných tried, pre ktorých učebné pomôcky na úrovni L1/materinského jazyka nie sú efektívne.

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI A POZSONYI COMENIUS EGYETEMEN²

Bevezetés

A magyar mint idegen nyelv intézményrendszerének kialakulása a 19. századra tehető, amikor is – a korabeli törvények rendelkezéseit követve – a Magyarországon területén fenntartott nemzetiségi tannyelvű alapfokú iskolákban bevezették a magyar nyelv állam-, ill. második nyelvként való tanítását. Ez a napjainkban is jellemző oktatási forma vezetett a magyar nyelv nem kizárólagosan anyanyelvként, hanem (mai terminológiával élve) idegen nyelvként és/vagy második nyelvként való felfogásához és tanításához. A Magyarországra érkező külföldiek számára történő magyaroktatás természetesen teljesen elkülönül a fenti formától; egyetemek, főiskolák, nyári egyetemek, különböző nyelviskolák és egyéb intézmények tanfolyamai, ill. magánórái keretében valósul meg attól függően, hogy a nyelvtanuló milyen céllal kíván megismerkedni a magyar nyelvvel és kultúrával³ (vö. Nádor 1998: 55–89, 2002: 135–136, 2006a: 15–23, 2006b: 47–64).

A magyar mint idegen nyelv külföldi intézményrendszerének formálódása szintén a 19. századhoz köthető: az összehasonlító és a finnugor nyelvészet elterjedésének hatására több európai egyetemen is ekkor kezdték tanulmányoz-

1 Comenius Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, katarina.misadova@uniba.sk

2 A témával kapcsolatos kutatások az 1/0272/17. számú *Preklad, kultúra, hybridita a polylingvizmus v kontexte maďarskej literárnej vedy a lingvistiky* c. Vega-projekt, az APVV-17-0254 számú szerződés 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 A magyar mint idegen nyelv belső, ún. nyelvhasználati tipológiájával jelen tanulmány nem foglalkozik.

ni a magyart mint az indoeurópai nyelvekkel körülvetett, s velük és a finnugor nyelvekkel – eltérő vagy éppen hasonló sajátosságai miatt – jól összevethető európai, de nem indoeurópai nyelvet. Az első ilyen külföldi oktatóhely Bécsben alakult, ezt Prága, Helsinki, Párizs és Berlin követte, a 20. században pedig már az európai országok városainak egész sorában (köztük Pozsonyban is), sőt néhány tengerentúli és ázsiai egyetemen is tanították a magyart idegen nyelvként (vö. Giay 1990, Nádor 1998: 82–120, 2002: 100–101, 2006a: 23–27, 2006b: 47–51, 2018: 11–18).

1. A szakterület egyetemi műhelyei Szlovákiában

Az Osztrák–Magyar Monarchia felbomlása után alakult utódállamok köztudottan azok közé az országok közé tartoznak, amelyek területén hosszú évekig akkor sem mutatkozott igény a magyarnyelv-tudásra, ha egyes szakterületeken szükséges, ill. hasznos lett volna az ismerete. A mai Szlovákia területén – legalábbis a többségi átlagpolgárok körében – az 1989-es rendszerváltozás után oldódni, majd mérséklődni kezdett a magyar nyelvvel szembeni korábbi ellenérzés: növekedni kezdett a nyelv presztízse, ami egyéb más tényezők mellett a felsőoktatásban magyart mint idegen nyelvet tanulók számában is megmutatkozott (vö. Misad–Hurka 1998: 94, Nádor 2002: 158–193, 2006b: 51, Vozáriková 2007: 15, Misad 2008: 136–137, 2009: 262, 2011: 136–138, Szilvásiová 2009: 26–27).

A többi külföldi országhoz hasonlóan a magyar mint idegen nyelv oktatásának intézményrendszere Szlovákiában is főként a felsőoktatáshoz kapcsolódik, bár az a világviszonylatban érvényesülő tendencia, hogy az egyetemi magyar mint nem-anyanyelv oktatása visszaszorulóban van, Szlovákiában is érezhető. Míg tíz évvel ezelőtt öt szlovákiai egyetemen lehetett magyart mint idegen nyelvet/hungarológiát tanulni, ma már csak két intézményben folyik ilyen jellegű oktatás.

A pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke napjainkban levéltár szakos, ill. közép-európai tanulmányok szakos hallgatóknak biztosítja a magyar mint idegen nyelv oktatását. Az előbbieik számára a szak tanrendje az alapképzés mind a hat félévében

előírja a magyar nyelv kötelező tanulását; az utóbbiak esetében a tanrend lehetővé teszi, hogy a hallgatók döntsék el, a közép-európai országok nyelvei közül melyiknek az alapfokú elsajátítására vállalkoznak (Misad 2008: 136–140, 2011: 136–138, Szilvásiová 2009: 18–20).

Az Eperjesi Egyetem levéltár szakos hallgatói az alapképzés folyamán szintén kötelező magyar mint idegen nyelv oktatásban részesülnek, melyet az egyetem szervezeti egységeként működő Magyar Nyelv és Kultúra Intézet biztosít számukra.

Korábban a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen, a besztercebányai Bél Mátyás Egyetemen és a komáromi Selye János Egyetemen is folyt részleges vagy teljes körű magyar mint idegen nyelv, ill. hungarológia képzés, mely az első két intézményben az érdeklődés fokozatos csökkenése, az utóbbiban a magyarul nem beszélő hallgatók hiánya miatt szűnt meg.

2. A magyar mint idegen nyelv oktatása a pozsonyi Comenius Egyetem magyar tanszékén

A Comenius Egyetemen 1923 óta folyik magyar nyelvű képzés, mely előbb az ún. magyar szeminárium keretében, utána – az aktuális politikai történésekhez igazodva – az ún. szlovák szemináriumon, majd a klasszikus nyelvek tanszékén realizálódott. 1959-ben az intézmény Bölcsészettudományi Karán megalakult a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, mely Szlovákia legrégebb magyar nyelvet, irodalmat és kultúrát oktató felsőoktatási műhelyeként vált ismertté.

2.1. A képzés rövid története

A tanszék elsőként a magyar nyelvű tanárképzés irányába fordult, később magyar párú tolmács-fordító képzést, majd magyar nyelvű kiadványszerkesztő képzést indított. Ezzel egyidőben biztosította a magyarnak nyelvtanfolyamon történő oktatását is: a kar levéltár szakos hallgatói számára állandó jelleggel, a magyarul tanulni vágyó más szakos hallgatók részére pedig az érdeklődés igénye szerint.

A tanszék az 1990/1991-es tanévben – az 1989-ben kezdődött kedvező

politikai-társadalmi változásokra reagálva – hirdetett először tanulmányi szakot nem magyar anyanyelvű hallgatók számára. Mivel azonban különböző tárgyi és személyi feltételek hiánya miatt nem tudta biztosítani a speciális igényű hungarológiai képzést, a szak önmagában nem volt teljes értékű: csaknem másfél évtizeden keresztül egy másik tanulmányi szakkal, a szlovák nyelv és irodalommal kellett párosítani. Az oktatás elsődlegesen filológiai jellegű volt, de a magyar nyelv- és irodalomtudomány különböző diszciplínái mellett a hallgatók általános betekintést nyertek a magyar történelembe, művelődés- és eszmetörténetbe, ill. művészetekbe is.

A 2005/2006-os tanévtől kezdődően hungarológiai képzés indult a tanszéken. Ennek kereteit a képzés alábbi irányvonalai határozták meg: 1. a magyar mint második, ill. idegen nyelv oktatása; 2. a magyar kultúra közvetítése, különös tekintettel a magyar irodalomra. Ezek az irányok a hallgatói közösség összetételétől függően alakultak, hiszen eleve más összetevőket igényeltek a magyart második vagy idegen nyelvként tanuló hallgatók. A tanulmányi szak 2010-ben megszűnt, ennek oka egyrészt a nem megfelelő hallgatói jelentkezési arány, másrészt a felvett (jellemzően szlovák anyanyelvű) hallgatók gyenge előmenetele, tanulni nem akarása, más szakra való átlépése volt.

Mivel a hungarológiai képzés nyelvtanfolyamai iránt igen nagy volt az érdeklődés a kar más szakos hallgatóinak körében, a tanszék központi magyar nyelv-tanfolyamot indított az érdeklődők számára. A 2006/2007-es tanévben már két csoportban folyt az oktatás: a nyelvtanulók zöme olyan történelem, politológia, filozófia szakos hallgató volt, aki úgy érezte, hogy az általa tanult szak megköveteli az alapfokú magyarnyelv-tudást; míg a többiek személyes okokra (magyar anyanyelvű rokon, barát/barátnő stb.) hivatkozva tanultak magyarul. Az elmúlt öt-hat évben a kari magyarnyelv-tanfolyamok iránti érdeklődés olyan mértékben csökkent, hogy a tanszék megszüntette ezt a képzési formát; a magyarul tanulni vágyó évi egy-két hallgatót azonban betagozza a levéltár szakosok adekvát nyelvtanulói csoportjába (vö. Misad 2008: 139, 2009: 265, 2011: 137).

2.2. A tanszéken folyó magyarnyelv-oktatás napjainkban

A tanszék jelenleg levéltár, ill. közép-európai tanulmányok szakos hallgatók számára biztosítja a magyar mint idegen nyelv oktatását: az előbbieket az alapképzés mind a hat félévében kötelező tárgyként, az utóbbiak szintén az alapképzés folyamán, de választható tárgyként látogat(hat)ják a nyelvtanfolyamokat.

2.2.1. Magyarnyelv-oktatás levéltár szakos hallgatóknak

A szlovákiai levéltárakban található 1918 előtti anyag jelentős része magyar nyelvű. Ezek feldolgozásának szükségessége vezetett ahhoz, hogy a levéltár szakos hallgatók az alapképzés során kötelező, heti kilencven perces magyarnyelv-oktatásban részesüljenek. Ennek befejezése után elvileg képesnek kellene lenniük a magyar nyelvű szövegek feldolgozására, ill. szlovákra fordítására. Egy nyelvet azonban ilyen kevés idő alatt nagyon nehéz a megfelelő szinten elsajátítani, főként ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a levéltárosok munkájuk során elsősorban régi szövegekkel találkoznak, melyeknek nyelvezete távol áll a mai magyar nyelvtől. A hallgatók nagy része ráadásul szlovák anyanyelvű; egynyelvű szlovák nyelvközösségben él; szüleivel, hozzátartozóival, ismerőseivel kizárólag szlovák nyelven érintkeznek. Anyanyelvén kívül egy vagy két idegen nyelvet (cseh, angol, német) is beszél valamilyen fokon, magyarul azonban nem tud⁴ (vö. Szabómihály 1990: 104, Misad: 2008: 139, 2009: 264–265, 2011: 136).

A levéltár szakos hallgatók magyarnyelv-oktatása két részre tagolódik: az első négy félévben megismerkednek az alapvető nyelvtani jelenségekkel, és elsajátítanak egy alapfokú szókészletet, mely a mindennap használatos gyakoribb szavakat és kifejezéseket tartalmazza. Ezzel párhuzamosan tanulják a szakszókincset is, mégpedig úgy, hogy az egyes grammatikai tananyagrészekhez rövid szakszöveget kapcsolnak. E szövegekre azért van szükség, mert a jelenlegi magyar–szlovák/szlovák–magyar szótárak csupán középszótárak, s a levéltárosok számára fontos szavak csak elvétve vagy egyáltalán nem szerepelnek bennük (Szabómihály 1990: 105, Misad: 2008: 139, 2009: 265, 2011: 136).

⁴ A levéltár szakosok között évente egy, legfeljebb két olyan hallgató található, akinek saját bevallása szerint van magyar kötődése, ill. beszél „egy kicsit” magyarul. Általános és középiskolai tanulmányaikat azonban ők is szlovák nyelven végezték, a magyar nyelv köznyelvi változatát egyikük sem beszéli.

A képzés második részében a hallgatók szakszövegekkel ismerkednek, ill. ezeket fordítják szlovákra. Ezek a szövegek lehetővé teszik az eddig tanult szakszókészlet felelevenítését, a már ismert nyelvtani jelenségek átismétlését és elmélyítését, továbbá az írott stílusra jellemző szerkezetek bemutatását és azonosítását; s tartalmuknál fogva egyúttal betekintést nyújtanak a magyar történelem egyes korszakaiba is. A nyelvtanulás e szakaszában a hallgatóknak már képeseknek kell lenniük igényesebb levéltári szövegek szótár, szójegyzék segítségével történő lefordítására (Szabó Mihály 1990: 105, Misad: 2008: 139, 2009: 265, 2011: 137).

A tapasztalat azt mutatja, hogy bár a szlovák anyanyelvű levéltár szakos hallgatók később jól elboldogulnak a magyar nyelvű levéltári anyagokkal, nem tanulnak meg magyarul beszélni. Még azok a hallgatók sem igyekeznek a három év alatt elsajátított nyelvtudásukat továbbfejleszteni, akik a nyelvi gyakorlatokon hibásan ugyan, de alapszinten már beszéltek magyarul (vö. Szabó Mihály 1990: 105).

2.2.2. Magyar nyelv-oktatás közép-európai tanulmányok szakos hallgatóknak

A közép-európai tanulmányok szakon szlovákiai, ill. külföldi – főként a V4-ek országaiból érkező – hallgatók tanulnak. Az oktatás nyelve az alapképzés során az angol, mesterszinten a szlovák. A szak tantárgyi rendszere előírja, hogy a hallgatóknak az alapképzés során két új közép-európai nyelvvel is meg kell ismerkedniük. Ezeket saját belátásuk szerint választhatják ki az alábbi lehetőségek közül: lengyel, magyar, német, ill. szlovén nyelv.

A magyart eddig cseh, lengyel és ukrán anyanyelvű hallgatók választották, mindegyikük kezdő szintű nyelvtanulóként. Nyelvünk szókészletével és nyelvtanával a levéltár szakosokkal közös nyelvórákon ismerkednek, emellett speciális nyelvoktatásban részesülnek, hiszen a nyelvtanulás célja esetükben más, mint a szaknyelvi készségeket igénylő levéltár szakos hallgatóké.

3. A szlovák anyanyelvű magyarnyelv-tanulók számára nehézséget okozó nyelvtani részrendszerek

A magyar mint idegen nyelv oktatása az utóbbi két-három évtizedben mind Magyarországon, mind a külföldi oktatóhelyeken a funkcionális, a kontrasztív, a kognitív és a kommunikatív szemlélet szempontjait érvényesíti.

A grammatikára a fenti szemléletek nem elvont, hanem a nyelv működését feltáró szabályrendszerként tekintenek, mely egyúttal a kommunikatív kompetencia elérésének eszköze. A magyarnyelv-órákon ezért egy redukált nyelvtan tanítása folyik, ami azt jelenti, hogy a nyelvtanulók csak azokat a jelenségeket sajátítják el, amelyek feltétlenül szükségesek ahhoz, hogy átlássák a nyelv struktúráját. Ezeknek a nyelvtani jelenségeknek a száma azonban még egy redukált nyelvtan esetében is igen nagy, ezért a grammatikai szabályok explicit ismerete nem elvárás a hallgatókkal szemben (bár ilyen jellegű bemutatásuk olykor elkerülhetetlen a biztos nyelvi kompetencia, ill. a nyelvi tudatosság megszerzéséhez). Sokkal inkább cél a nyelvtani szabályok implicit módon való megértése, és a gyakorlatban való alkalmazni tudása; ezért a magyart idegen nyelvként tanuló hallgatók a funkcionális szemléletű grammatikával találkoznak tanulmányaik során (vö. Éder–Kálmán–Szili 1984: 6, Giay 1998: 370, Misad–Hurka 1998: 96, Bárdos 2000: 55–60, Misad 2002: 60–61, 2008: 140–141, 2009: 266–267, Hegedűs 2004: 155, 2011: 15–16, Szilvásióvá 2009: 42, Balogh 2018: 9–10, H. Varga 2018: 9–10).

Bármely nyelv idegen nyelvként való oktatása során különös fontossággal bír a nyelvtanulók anyanyelve, ill. a tanult nyelv összevetésén alapuló kontrasztív módszer. Esetünkben a magyar és a szlovák nyelv közötti lényeges eltérések – eredetét illetően a magyar uráli, ezen belül finnugor nyelv, míg a szlovák indoeurópai; tipológiai sajátosságait tekintve a magyar agglutináló nyelv, a szlovák pedig flektáló – az átlagosnál is jobban nehezítik a hallgatók helyzetét, hiszen olyan elvont jelenségeket kell megérteniük, amelyek az anyanyelvükben és az általuk ismert más nyelvekben vagy teljesen ismeretlenek, vagy más szabályok szerint működnek.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók számára – anyanyelvüktől függetlenül – a legnagyobb gondot az igék általános és határozott ragozása, az igekötős igék, valamint a szórend okozzák: ez a három je-

lenség ugyanis az, melyek tekintetében a magyar szinte az összes nyelvtől eltér. A szlovák anyanyelvűek magyartanításában a fentiekén kívül további jelenségek, ezek funkciói és összefüggései nehezítik a szükséges ismeretek elsajátítását.

a) szórend

A legtöbb nyelv legalább valamilyen szinten kötött szórendjéhez képest a magyaré viszonylag szabad, aminek hallatán a nyelvtanulók többsége természetesen örül, arra gondolva, hogy végre egy nyelv, amelyben a mondatok megalkotásánál a szavak sorrendjére nem kell kifejezetten ügyelni. A helyzet természetesen nem ilyen egyszerű: egyrészt, mert a magyar szórendben is vannak kötöttségek (gondoljunk az igekötők szórendi sajátosságaira, a kötőmód használatainak eseteire stb.); másrészt, mert ezek betartása nélkül nem alkotható nyelvtanilag korrekt mondat. A szórend tanításakor éppen ezért a generatív grammatika szórendszemléletére, valamint a fordítás során szükségszerűen alkalmazott aktuális mondattagolás elvére támaszkodunk; tapasztalataink szerint ezek nyújtják ugyanis a legfőbb segítséget a magyar szórendi szabályok megértéséhez (vö. Giay 1998: 358, 380, É. Kiss 1983: 22, Klaudy 1984: 325–332, É. Kiss–Kiefer–Siptár 1998: 31–38, 156–167, Misad 2002: 63, 2008: 144, 2009: 279, Szilvásióvá 2009: 43).

b) igeragozás

Az igék kétféle, általános és határozott ragozása kifejezetten magyar sajátosság, melyet a szlovák anyanyelvű magyarnyelv-tanulóknak nincs mihez hasonlítniuk, hiszen anyanyelvükben és az általuk ismert indoeurópai nyelvekben nem találkoznak hasonló jelenséggel. Tapasztalataink szerint a fő nehézséget a tárgy határozottságának, ill. határozatlanságának megértése okozza számukra: tudatosítaniuk kell ugyanis, hogy az általános ragozás nem azt jelenti, hogy a mondatnak nincs tárgya, sőt nem is az ige tranzitív jellege engedi vagy korlátozza a tárgy jelenlétét, hanem a tárgy határozott vagy határozatlan volta az, ami befolyásolja az ige ragozását. A ragozás kérdésén túl hallgatóink az ikes igék funkcióinak azonosításakor, az igék töltípusok szerinti jelen és múlt idejű ragozásakor, a kötőmód tanulása közben és az igeragozásban is érvényesülő

hangrendi szabályok érvényesítésekor ütköznek további akadályokba (vö. Giay 1998: 377–378, Misad 2002: 61, 2008: 141, 2009: 267, Hegedűs 2004: 41–55, Szili 2006: 12–42, Szilvásióvá 2009: 43).

c) *igekötők*

A magyar igekötőknek a szlovák nyelv adekvát elemeivel való összehasonlítása főként a jelentés, ill. a szórend vonatkozásában okoz nehézséget. A nyelvtanulók csupán az irányt jelölő igekötők elsődleges jelentését ismerik fel; az igei szerkezet jelentését részben vagy teljesen megváltoztató igekötőket (mos – *elmos*, *felmos*, *kimos*, *le mos*; takarít – *me gtakarít*), valamint a különböző igeaspektusokat kifejező igekötőket (ír – *me gír*, beszélget – *elbeszélget*) csak az igei szerkezet nyelvi környezetében, az aktuális funkció elmagyarázása után értik meg. Az igekötők részletes leírása éppen ezért nem csupán e nyelvi elemek szemantikai és tágabb funkcionális variabilitásának pontosabb feldolgozását teszi lehetővé, hanem az igekötő és az igei szerkezet tipikus funkcióinak és poliszém változatainak összefüggő, motivációs bemutatását is (vö. Giay 1998, Szili 2006: 12–42, 2009: 176–186, Misad 2002: 61–62, 2008: 142, 2009: 268, Hegedűs 2004: 95–101, É. Kiss 2004: 15–42, Szilvásióvá 2009: 44, Tolcsvai Nagy 2013: 188–191).

d) *vonzatstruktúrák*

A vonzat fogalmát és funkcióját a nyelvtanulók anyanyelvének sajátosságai-ból kiindulva közelítjük meg. A mondat grammatikai középpontját alkotó ige vonzatkerete mind a szlovák, mind a magyar nyelvben az ige szituatív jelentésétől függ, azaz ahány jelentése van az igének, ahány szituációban alkalmazható, annyi vonzatstruktúrával rendelkezik. A szlovák anyanyelvűek magyaroktatásában az első relációt a tárgy irányában keressük, miközben felelevenítjük a tárgy határozottságáról, ill. határozatlanságáról szerzett korábbi ismereteket (učít sa básen – *verset* tanul v. *a verset* tanulja). A második reláció a szabad, ill. a kötött határozók felé mutat (van *valahol*, felkel *valamikor*; beszél *valamiről*, érdeklődik *valami iránt*), de az ige aktuális jelentéséből eredő vonzatlehetőségeket (Gábor *válik a feleségétől*, A válás után *köddé válik*.), valamint a szlovák

és a magyar vonzatok esetbeli különbségeit is tárgyalja (Anka sa rozvádza s manželom. [eszközhatározó eset] – Anna válik a férjétől. [ablativusi eset]) (vö. Misad–Hurka 1998: 99, Misad 2002: 62, 2008: 143, 2009: 269, Hegedűs 2004: 244–248, Szilvásiová 2009: 44–45).

e) igenevek

Nyelvünk az igei jelentéstartalmat nemcsak önálló mondatként, hanem mondatrészé sűrítve is képes kifejezni; ez utóbbi eszköze az igei jelentésű, de névszói funkciójú igenév. A főnévi igenév tekintetében a szlovák anyanyelvű nyelvtanulók számára annak a jelenségnek a tudatosítása okoz gondot, hogy e szótípus személyragokat vehet fel, melyek használatát szintaktikai szabályok határozzák meg. A szlovákban a főnévi igenév csak alapalakjában (igető + *-l'* morféma) használatos, a mondat alanyára való utalás a mellette álló segédige személyragozásával történik (Musíš *riešiť* tento problém. – *Meg* kell *oldanod* ezt a problémát.). A melléknévi igenevet illetően a folyamatos és a befejezett igenévfajtáknak az alapige tőtípus szerinti alaki sajátosságai (egymásra *lövő* emberek, lábon *lőtt* ember); a befejezett melléknévi igenévi, ill. a határozói igenévi jelentés egymástól való elkülönítése (A tegnap még működő helyett egy *bezárt* boltot találtak., A bolt *zárva* volt.); valamint a *levő* és a *való* segédigenevek nyelvtani funkció szerinti alkalmazásának megértése (családokkal *való* törődés, családokon *levő* teher) nehezíti a tananyag elsajátítását. A határozói igenév vonatkozásában egyrészt a többféle időviszonyító jelentés, másrészt az igei tartalom megszűnésével bekövetkezett sokrétű szófajváltás bizonytalanítja el a hallgatókat (vö. Giay 1998: 373–376, Hegedűs 2004: 65–68, Misad 2008: 141–142, 2009: 267–268, Szilvásiová 2009: 45–46, H. Varga 2018: 101–105).

f) irányhármasság

A magyar nyelv egyik logikai sajátossága, hogy a valóság térviszonyait a lehető legpontosabban tükrözi vissza. E rendszerszemléletet átviszi a grammatikai síkra is, minek megfelelően a magyar helyhatározóragok és névutók (a *hol?*, *honnan?*, *hova?* kérdések alapján) hármas egységekbe rendeződnek. Ez az elv azonban az indoeurópai nyelvekben – így a szlovákban is – ismeretlen: e nyelvek a

cselekvés körülményeire elsősorban előljárószókkal és a megfelelő esetben álló névszóval utalnak, melyek nem mindig egyeztethetők össze az ekvivalensnek vélt magyar esztraggokkal. A nyelvtanulók számára félreérthetőnek bizonyul, hogy azt a helyviszonyt, amit a szlovák azonos előljárószóval, de két különböző nyelvtani esetben érzékeltet, a magyar két különálló raggal fejezi ki, (Knihu položím *na stôl.*, Kniha leží *na stole.* – A könyvet az *asztalra* teszem., A könyv az *asztalon* van.). Az időviszonyok tekintetében is eltérőek a háromirányúság kifejezőeszközei a két nyelvben (Stretneme sa *o tretej.*, Stretneme sa *po tretej.* – Háromkor találkozunk., Három *után* találkozunk.), a magyarra jellemző rokon értelmű formai elemek pedig még tovább nehezítik az elsajátítást (*Szerdától* szabadságon vagyok., *Szerda óta* szabadságon vagyok. – ugyanazt jelenti; *Hétfőtől* [szerdáig] nem dolgozom., *Hétfő óta* nem dolgozom. – mást jelent) (vö. Giay 1998: 357, 379, Hegedűs 2004: 156, 168, Misad 2008: 142–143, 2009: 142–143, Szilvásióvá 2009: 146, H. Varga 2018: 11–18).

g) birtoklás

Nyelvünkben többféle eszköze van a birtoklás kifejezésének, mégpedig: birtokos személyjeles névszó (*házam*), birtokos jelzői szerkezet (*az öcsém háza* az *öcsémnek a háza*), birtokos névmás (a *ház az övé*), személyes névmás (az *ő háza*) birtokjel (a *ház az öcsémé*), habeo-szerkezet (az *öcsémnek van háza*). A választás lehetősége, ill. a kontextushoz illeszkedő forma megtalálása már önmagában is gondot okoz a magyart idegen nyelvként tanulóknak, hiszen az indoeurópai nyelvek a birtokos jelzői szerkezetben birtokos névmással vagy birtokos melléknévvel jelölik a birtokost (*môj dom*, *Petrovo auto*). A birtokviszony kifejezőeszközeinek elsajátítását tovább nehezíti az a tény, hogy a magyar a birtokviszonyon belül a többes szám kifejezésére az általános többesjeltől (-k) eltérő toldalékformát, az ún. birtoktöbbesítő jelet (-i) és ennek alakváltozatait (-ai, -ei, -jai, -jei) alkalmazza, ill. az egy birtok – több birtok közötti különbözőséget hangsúlyozva sajátos birtokos személyjelezést használ (pl.: *házam – házaim; a barátom háza – az ő háza, a barátomé háza – az ő házuk, a barátomé házai – az ő házaik*) (vö. Giay 1998: 379–380, Misad 2002: 62–63, 2008: 143–144, 2009: 143–144, Hegedűs 2004: 177–184, Sz. Hegedűs 2005: 39–42, Szilvásióvá 2009: 147, H. Varga 2018: 32–36).

Összefoglalás

A magyar mint idegen nyelv tanításának sajátos körülményei – esetünkben a szlovák nyelvi környezet, a nyelvtanulók nem mindig önkéntes motivációja stb. – a tanult nyelv leírásában is sajátos elveket igényelnek. A tanulási célokat szem előtt tartva nem mondhatunk le a magyar nyelv rendszerének, ill. a rendszer működésének bemutatásáról, ugyanakkor a rendszer és a használat egységéről sem feledkezhetünk meg. A leginkább elfogadható megoldásnak számunkra éppen ezért a funkcionális szemléletű grammatikatanítás tűnik, mely lehetővé teszi, ill. megköveteli a nyelvhasználat beépítését a célnyelv rendszerszerű leírásába.

A magyar nyelv rendszerének formális összetevőit mindig a nyelvtanulók anyanyelve és a tanult nyelv közötti azonosságokból és különbségekből kiindulva írjuk le. Előbb kimutatjuk a szlovák és a magyar nyelv közötti átfedéseket és kontrasztokat, majd elemezzük a két nyelv közötti interferenciákat, s közben alapként használjuk fel a nyelvtanulók anyanyelvi grammatikai tudását. A nyelvtanulás céljának és körülményeinek, ill. a nyelvtanulók igényeinek és tanulási szokásainak az utóbbi évtizedekben tapasztalt változását követve nem törekszünk teljességre, a nyelvtanítás súlypontjait mindig a célok ismeretében állapítjuk meg.

Felhasznált irodalom

- Balogh Judit 2018. *Leíró grammatikai ismeretek magyar mint idegen nyelv szakos hallgatók részére*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. Budapest.
http://www.kre.hu/ebook/images/balogh_judit_web.pdf [2018. szeptember 13.]
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Éder Zoltán – Kálmán Péter – Szili Katalin 1984. Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában. *Nyelvünk és Kultúránk* 61: 7–14.
- Giay Béla 1990. A hungarológia kialakulása és fejlődése. *Regio* 1/3: 14–28.
- Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Janus – Osiris. Budapest. 351–390.

- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XXIX.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita 2011. A puding próbája... A funkcionális szemlélet egy lehetséges alkalmazása az egyetemi szintű grammatikatanításban. Esettanulmány a berlini hungarológia szak nyelvoktató műhelyéből. *THL2. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 1–2: 5–18.
- Sz. Hegedűs Rita 2005. A birtoklás magyar kifejezési módjai a nyelvtanulóknak készült grammatikák tükrében. *THL2. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1: 38–43.
- É. Kiss Katalin 1983. A magyar mondat szerkezet generatív leírása. *Nyelvtudományi Értekezések* 116.
- É. Kiss Katalin 2004. Egy igekötőelmélet vázlata. *Magyar Nyelv* 100: 15–42.
- É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter 1998. *Új magyar nyelvtan.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Klaudy Kinga 1984. Hogyan alkalmazható az aktuális mondattagolás elmélete a fordítás oktatásában? *Magyar Nyelvőr* 108/3: 325–332.
- Misad Katalin 2002. Interferenciajelenségek és egyéb nyelvi sajátosságok a szlovák anyanyelvű hungarisztika szakosok igehasználatában. In: Lanstyák István – Simon Szabolcs (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről.* Kalligram Könyvkiadó, Pozsony. 95–101.
- Misad Katalin 2008. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának gyakorlati kérdései a pozsonyi Comenius Egyetemen. In: Fazekas József (szerk.): *Emlékkönyv Zeman László 80. születésnapjára.* Lilium Aurum, Dunaszerdahely. 136–146.
- Misad Katalin 2009. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának gyakorlati kérdései a pozsonyi Comenius Egyetemen. In: Kolláth Anna (szerk.): *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada.* Zora 68. Bielsko-Biala – Budapest – Kansas – Maribor – Praha. 261–273.
- Misad Katalin 2011. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatása a pozsonyi Comenius Egyetemen. *THL2. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 1–2: 133–139.

- Misad Katalin – Hurka Katalin 1998. A magyar–szlovák nyelvi érintkezés a pozsonyi magyar tanszék hungarisztika szakosainak körében. In: Lanstyák István – Szabómi-hály Gizella (szerk.): *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében*. Kalligram. Pozsony. 94–101.
- Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti áttekintése a kezdetektől napjainkig. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Janus–Osiris. Budapest. 55–125.
- Nádor Orsolya 2002. *Nyelvpolitika. A magyar nyelv politikai státuszváltozásai és oktatása a kezdetektől napjainkig*. BIP. Budapest.
- Nádor Orsolya 2006a. A magyar mint idegen nyelv tanításának múltja. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 15–30.
- Nádor Orsolya 2006b. A magyar mint idegen nyelv és hungarológia intézményrendszere. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 47–64.
- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk*. Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó. Budapest. www.kre.hu/ebook/images/nador_orsolya_web.pdf [2018. szeptember 13.]
- Szabómi-hály Gizella 1990. A magyar nyelv oktatása szlovák levéltáros hallgatók részére. In: Giay Béla (szerk.): *A hungarológia oktatása*. Nemzetközi Hungarológiai Központ. Budapest. 104–106.
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához. (A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak)*. Enciklopédia Kiadó. Budapest.
- Szili Katalin 2009. A fel, le és egyéb igekötős igék formai-szemantikai viszonyának kérdéséhez. *Magyar Nyelv* 105: 175–188.
- Szilvások Andrea 2009. *A magyar mint idegen nyelv oktatásának kérdései különös tekintettel Szlovákiára*. Szakdolgozat. Comenius Egyetem. Pozsony.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. Az igekötő + ige szerkezet szemantikája. *Nyelvtudományi Közlemények* 109: 187–226.
- H. Varga Márta szerk. 2018. *Segédlet nyelvi formák és grammatikai funkciók tanulmányozásához (elmélet és gyakorlat)*. Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó. Budapest. www.kre.hu/ebook/images/h_varga_marta_web.pdf [2018. szeptember 13.]
- Vozáriková, Judita 2007. *Motiváció és attitűdök a magyar mint idegen nyelv oktatásában Pozsonyban*. Szakdolgozat. Comenius Egyetem. Pozsony.

Abstract

The methodological questions of teaching Hungarian as a foreign language at Comenius University in Bratislava

Hungarian has been taught as a foreign language and the Hungarology Education for almost twenty years at the Department of Hungarian Language and Literature at the Philosophical Faculty of the Comenius University in Bratislava (FF UK). These classes are taught as language and literature courses as opposed to language practices. The teaching methods are most strongly influenced by a single important factor – the diversity of language skills of the students. The majority of the students who study Hungarian as a foreign language are those who have attended primary or secondary schools with Slovak as the medium of instruction, but have at least one parent who has Hungarian as the mother tongue. Those students, thus, speak Hungarian to a certain degree already. For them, the goal is to enrich their language skills and focus on building knowledge of Hungarian language, history and culture. There are also some students who do not speak Hungarian at all. For them, language training is carried out in the form of intensive language instruction. The educational program, however, expects that these students by the time they finish their studies, reach the same level of proficiency in Hungarian as their colleagues who already spoke some Hungarian on entering the Faculty. One more important factor is that Hungarian instruction takes place in Bratislava, a predominantly Slovak language environment; therefore contact with everyday use of Hungarian is minimal. The end result for these students is a minimal level of proficiency in Hungarian.

Abstrakt

Didaktické otázky vyučovania maďarčiny ako cudzieho jazyka na Univerzite Komenského v Bratislave

Na Katedre maďarského jazyka a literatúry Univerzity Komenského v Bratislave sa už vyše dvadsať rokov vyučuje maďarčina ako cudzí jazyk. Prvými poslucháčmi odboru boli absolventi gymnázií s vyučovacím jazykom slovenským, ktorí – nakoľko aspoň jeden ich rodič mal rodný jazyk maďarčinu – maďarský hovorený jazyk na ako-takej úrovni už ovládali. Katedra pre nich zabezpečovala dôkladnú jazykovú prípravu a štúdium sociokultúrnych súvislostí daného areálu, v dôsledku čoho sa stali odborníkmi s dostatočne širokým rozhľadom v slovensko-maďarskom jazykovom prostredí. Odbor si však zvolili aj poslucháči pochádzajúci z jednojazyčného slovenského prostredia. V ich prípade sa štúdium maďarčiny ako cudzieho jazyka začalo intenzívnym jazykovým kurzom a pokračovalo filologickou prípravou v širšom kontexte, zameranou na daný jazykový a sociokultúrny areál. V súčasnosti sa maďarčina ako cudzí jazyk na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského vyučuje pre poslucháčov odboru archívництва a stredoeurópskych štúdií. Pre poslucháčov archívництва sa zabezpečuje znalosť maďarského jazyka na takej úrovni, aby budúci pracovníci archívov dokázali spracovať archívne dokumenty v maďarskom jazyku pochádzajúce pred rokom 1918. Pre poslucháčov odboru stredoeurópskych štúdií je kurz maďarského jazyka fakultatívnym predmetom, v rámci ktorého sa môžu oboznámiť aj s maďarskou kultúrou, históriou a tradíciami.

ORSZÁGOS SZINTŰ PEDAGÓGIAI MÉRÉSEK A SZLOVÁKIAI MAGYAR ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLÁK MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANTÁRGYÁBAN

Bevezetés

Munkámban azon országos szintű pedagógiai mérőeszközök analízisét végzem, amelyek a szlovákiai magyar oktatás egésze szempontjából meghatározó szegmensek. Ezek nevezetesen az általános iskolák felső tagozata számára összeállított Monitor és a középiskolák végzős diákjai számára készült standardizált érettségi tesztlapok. A tanulók továbbtanulási lehetőségeiben jelentős szerepet töltenek be az említett mérőeszközök.

A mérések kezdetben A – emelt és B – közép szinten történtek, így a tanulmányi eredményeik alapján különféle tudásszintű tanulók tudásának és képességeinek felmérése természetesen külön szintezett mérőeszközzel történt. A tesztlapok és a tesztelés funkciója kettős volt, egyrészt lezárta a megfelelő szintű tanulmányokat, másrészt belépést jelentett egy további fokozatra, mára azonban ezen szerepük eltűnt. A kétszintű mérések megszüntetése azzal magyarázható, egyebek mellett, hogy a tanulók létszáma folyamatosan csökkent, így az oktatási szakemberek nem tartották érdemesnek érvényesíteni a mérőeszközök reguláló funkcióját. Az egységes mérőeszköz használata oda vezetett, azonban számos esetben „megszépítik” az eredményeket az iskolákban. A pedagógiai mérőeszközök oktatáspolitikai és tankönyvkészítési szempontból is mintául szolgáltak, ennek okán érdemes részletesebb vizsgálat alá vetnünk őket.

¹ Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, másodéves magyar–biológia mesterszakos hallgató, verbokboglarcka@gmail.com

1. Néhány szó a tesztelések módszertanához

A tesztkészítés rendkívül sokféle követelménytől, tényezőtől meghatározott és összetett folyamat. Módszertana szerint az országos szintű pedagógiai méréseket próbatesztelések előzik meg, és ezek eredményeit különféle (pl. nyelvi, stilisztikai, az instrukciók adekvátsága, ill. a jószágmutatók szerinti stb.) elemzésnek vetik alá. Mindezek ellenére a mérőeszközök tartalmazznak inadekvát feladatokat. Standardizált tesztlapokról réven szó, az ilyen helytelen, esetenként pontatlan feladatok alkalmatlanok a mérőeszköz funkciójának ellátására. A jelen felmérés azzal a céllal született, hogy tanulással szolgáljon a teszt-készítőknek, így elsődleges célom az ilyesfajta hiányosságok feltérképezése és összegyűjtése volt.

2. A pedagógiai mérés folyamata és mérőeszközei

A pedagógiai mérés legfőbb célja a tanulók tudás- és képességszintjének felmérése, egzaktta tétele. A mérőeszközök közé sorolandók az adatfelvételi és kiértékelési útmutatókkal végzett megfigyelések, a kérdőívek, a tudásszintvizsgáló, valamint a képességvizsgáló tesztek (Molnár–Vígh 2013, Csapó 2004: 277–316).

A pedagógiai ellenőrzés és értékelés folyamatában a tudásszintvizsgáló és a képességvizsgáló tesztek alkalmazása a természetes, így az elemzésem ezekre irányul.

A Monitor és érettségi tesztlapok országos szinten standardizált, szabványosított pedagógiai mérőeszközök, amelyek a középiskolai érettségi vizsgák és az általános iskolai felmérések során kerülnek alkalmazásra, és a tanulók tudásszintjét hivatottak mérni. A vizsgálatba bevont utóbbi tíz évben alkalmazott tesztlapokat és az ezekben szereplő feladatokat nem kronológiai sorrendben elemzem és tüntetem fel. Az analízis során legszámottevőbb szempontoknak a tesztlapok indukciós szövegeinek és feladatainak adekvátságát, a feladatok és a válaszlehetőségek minőségét, valamint a feladatok igényességét tartom.

Ahogy korábban utaltam rá, a tesztkészítés komplex és szabályozott folyamat, amely során a tesztíróknak számos szempontot kell figyelembe venniük a feladatok elkészítése és a feladatlapok megszerkesztése során. A teszt előre meg-

tervezett paraméterek alapján készül. A paraméterek meghatározásában fontos egy-egy témakörnek a tantervben elfoglalt „súlya”, ill. a követelményekben vele kapcsolatban meghatározott tudásszint (Mit tudjon a tanuló?). Mindez általában táblázatba van foglalva, amely a teszt „térképe”. Egy speciális, ún. specifikációs táblázat segíti és egyben irányítja a tesztkészítők munkáját, amely meghatározza a feladatok minőségét, számát és igényességét.

Évf.	A tantárgy területei	Tematikus egység	A tematikus terv óraszámjai az éves óraszámából		A feladatok száma a tesztben		A feladatok száma a nehézségi fokuk tükrében					
				%		%	A	%	B	%	C	%
2.	nyelvtan	Szókincs és szóképzés	6	6,06%	1	3,33%	-	-	1	6,5%	-	-
		Szófajtan	13	13,13%	3	10 %	1	6,5%	1	6,5%	1	6,5%
	helyesírás	Helyesírás és nyelvi kultúra	10	10,1%	1	3,33%	-	-	-	-	1	6,5%
		Írásbeli	4	4,04%	-	-	-	-	-	-	-	-
	irodalom	Romantika – világirodalom	8	8,08%	1	3,33%	1	6,5%	-	-	-	-
		Romantika a magyar irodalomban	24	24,24%	3	10%	-	-	2	13,5%	1	6,5%
		Realizmus – világirodalom	8	8,08%	2	6,66%	1	6,5%	1	6,5%	-	-
		Realizmus a magyar irodalomban	18	18,18%	4	13,33%	1	6,5%	1	6,5%	2	13,5%
		Írásbeli	8	8,08%	-	-	-	-	-	-	-	-
		A tanévben összesen	99	100%	15	50%	4	26%	6	40%	5	33%
		A tantárgyban összesen	198	100%	30	100%	8	26%	11	37%	11	37%

1. ábra. Specifikációs táblázat magyar nyelv és irodalom tantárgyban a négyéves gimnáziumok 3. osztálya számára a 2005/2006-os iskolai tanévben
(Forrás: Mgr. Csicsay Károly: Špecifikačná tabuľka testu z maďarského jazyka a literatúry pre 3. roč. gymnázia so štvorročným štúdiom v šk. r. 2005/2006.
A teszt kódja: ŠŠI-39-MJL-A-3-40-TI-05-06)

A fenti ábra egy specifikációs táblázat részletének mintáját mutatja. A táblázatból kitűnik, hogy a szerkesztés során elengedhetetlen a témakörök és tanegységek órarendben meghatározott számának figyelembevétele. A legfontosabb tanegységek a magyar nyelv és irodalom tantárgyban: reneszánsz, barokk, felvilágosodás, valamint romantika az irodalomban és szövegtani, mondattani, szókészletani, valamint hangtani ismeretek a nyelvtanban. Ezek tananyagként jelennek meg az egyes iskolai fokozatokban és arányosan mutatkoznak meg a mérőeszközök kérdéseinek számában is. Ezenkívül a tanegységek óraszámja is meghatározza, hogy a feladatlapoknak hány százalékban kell tartalmazniuk a tananyagokhoz illeszkedő kérdéseket.

A feladatok igényességére vonatkozóan a táblázat négy szintet határoz meg: könnyű, közepesen könnyű, közepesen nehéz és nehéz kategóriában. (Úgy vélem, hogy a teszttételeknek ilyen besorolásában nem lehet kiszűrni a szubjektivitást. Ezért szükséges, hogy a tesztkészítő szakemberek jól átlássák az oktatási intézményekben zajló tanulói és tanítói tevékenységeket, kellő tapasztalatokkal és ismeretekkel legyenek felvértezve a feladatok nehézségi fokának meghatározásának tekintetében.

Láthatjuk, hogy a tesztkészítők feladata szigorúan rendszerezett, az inadekvát feladatok azonban a mérőeszközök minőségi romlását eredményezik, így szükséges ezek kiszűrése. Mivel egyik szempont érvényesítése a másik rovására történhet, bizonyos szempontból inadekvát kérdések maradhatnak bent a tesztekben.

3. Szempontok, megjegyzések a magyar nyelv és irodalom tantárgyban alkalmazott tesztek adekvátságához

3.1. A tesztlapok indukciós szövegeinek és feladatainak adekvátsága

A következőkben vizsgáljunk meg néhány szövegrésztet, amelyek nincsenek összhangban a tanterv követelményeivel, és a hozzájuk tartozó feladatokat, amelyek esetenként inadekvátak.²

2 Az általunk elemzett tesztlapok megtalálhatók az interneten, a nemzeti pedagógiai értékelő és vizsgafejlesztő intézet (hivatalos nevén Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, szlovák rövidítése: NÚCEM) honlapján (www.nucem.sk). Ez az intézmény ugyanis évről évre közzé teszi az országos pedagógiai mérőeszközöket és a felmérésekkel kapcsolatos tudnivalókat, ill. kihirdeti a tesztek eredményeit.

3.1.1. A szöveg és a kérdések közötti összefüggés

Lássunk néhány példát: A 2013-as érettségi tesztlap egyik kiinduló szövege Thomas Mann *Mario és a varázsló* című művéből való.

6. számú idézet

Thomas Mann – Mario és a varázsló

(részletek)

Abban az időpontban, amely előttem van, s jócskán éjjel után lehetett, a kis színpadon nyolc tíz személy táncolt, de magában a teremben is mindenféle mozgolódás támadt... A gyerekek ébren voltak. Szégyenkezve említem őket. Nem volt jó ott lenni, számukra különösen nem, és hogy még mindig nem hurcoltuk haza őket, azt csak az általános felelőtlenség ragályos voltával tudom magyarázni... Egyébként s hál' istennek nem fogták fel az est kétes színezetét.

... Nem is képzeltek, hogy ilyen vidám lesz az est, s ügyetlen kezecskéjükkel boldogan vettek részt minden tapsviharban. Gyermekes elragadtatásukban fel-felugráltak helyükről, mikor Cipolla Mario barátjuknak intett, hívogató mozdulattal...

Mario engedelmessé vált. Most is látom, amint fölmegy a lépcsőn a lovaghoz...

41. Jelölje meg azt a körülményt, okot, amiért a 6. számú idézetben említett színpadon néhány személy táncolt!

a) Akaratuk ellenére kezdtek táncolni, ahogy a varázsló hatása alá kerültek.

b) Az előadás előtt még táncmulatság volt a kisváros egyetlen nagytermében.

c) Az előadás kezdete elhúzódott, ezért a türelmetlenebbek így mulatták az időt.

d) Sokan azt hitték, elmarad az előadás, ezért ha már ott voltak, legalább táncoltak sűrűn legyenek.

42. Jelölje meg az eseményt, ami a 6. számú idézet utolsó mondata után Marioval időrendben történt!

a) nyelvet öltött a nézőkre

b) táncolt a nevető közönségnek

- c) lelötte az öt megszegyenítő embert*
- d) megcsókolta Cippolát a nyilvánosság előtt.*

44. Állapítsa meg, hogy az író milyen megoldást sugallt a Mario és a varázsló című művében a fasizmus eszméinek megállítására!

- a) A fasizmussal szemben leghatásosabb a passzív ellenállás.*
- b) A fasizmust cirkuszi látványosságként nevetségessé kell tenni.*
- c) A fasizmus terjedését nyilvános tájékoztatással lehet megakadályozni.*
- d) A fasizmus ellen saját fegyverét kell fordítani, erőszakkal kell elpusztítani.*

2. ábra. Érettségi vizsga – extern rész – 2013

Az érettségi teszt tétele Thomas Mann regényének alapos ismeretét feltételezi. A 6. számú kiinduló szöveghez, akárcsak a többi szöveghez, nyolc feladat kapcsolódik. Ebben az esetben azonban a bemutatott szemelvény alapján öt feladatra az értő olvasás által nem lehet válaszolni. Helyes választ csupán a mű egészének alapos olvasásával, beható, pontos ismeretével adhattak a tanulók. A szemelvény nem tartalmazza azt, hogy miért kezdtek el táncolni az esemény résztvevői, továbbá azt sem, hogy az utolsó mondatba foglalt cselekvés után milyen mozzanat következhetett, emellett a fasizmussal kapcsolatos nézetekkel sem hozható kapcsolatba.

Thomas Mann a világirodalom egyik kiemelkedő alakja, a központi tantervben azonban nem szerepel az allegorikus regény kötelező olvasmányként. Mi több, akkor sem lennének adekvátak a tesztkérdések, ha a mű kötelező olvasmány lenne, mert nem értő olvasás felmérésére alkalmasak, hanem a mű cselekményének ismertetésére. A tesztírók valószínűleg szövegértő tesztfeladatokat szerettek volna készíteni, a fentebb említett feladatok azonban jelentős lexikális ismereteket igényelnek.

További példa:

Kosztolányi – A fürdés

(részlet)

- Gyere ide, Jancsikám - szólt az anyja. - Ugye tanulsz majd, Jancsikám?

- Sírba visz ez a taknyos - vágott közbe Suhajda, mert a méreg fűszer volt neki, paprika -, sírba visz - ismételte, s élvezte, hogy a harag kitágította az ereit, jótékonyan elűzte délutáni unalmát.

- Tanulok - hebegte a fiú, hangtalanul.

Védelmet keresve megalázott semmisségében, az anyjára pillantott.

Az apját szinte nem is látta. Csak érezte. Mindenütt, mindenkor, gyűlöletesen.

- Ne tanulj - legyintett Suhajda. - Sohase tanulj. Fölösleges.

- De tanul - szólt az anya, s a gyermek fejét hóna alá öelve simogatta. - Te pedig megbocsátasz neki. Jancsika - mondta váratlanul, minden átmenet nélkül -, hozd szépen a nadrágodat. Apa majd elvisz fürödni.

Jancsi nem értette, hogy mi történt, hogy mit jelent anyjának a közbelépése, mellyel a régóta húzódo pörpatvart önkényesen, csodálatos gyorsasággal intézte. De azért fölrohant a tornácra. Onnan egy sötét kis szobába ért. Keresgélte a fiókokban a meggyzín fürdőnadrágot. Az egészen olyan volt, mint az apjáé, csak kisebb. Suhajdáné varrta mind a kettőt.

20. Keresse meg az indokot, amiért Suhajda legyintve utasította fiát, hogy sose tanuljon!

a) Nem látta értelmét a tudásnak.

b) Ő maga sem vitte sokra az életben.

c) Nem tartotta képesnek a fiát a tanulásra.

d) Inkább jó szakembert kívánt volna belőle faragni.

3. ábra. Érettségi vizsga – extern rész – 2016

Ezen feladat szintén a mű beható ismeretét feltételezi, és bár Kosztolányi valóban a klasszikus kánon része, azok számára, akik csupán egyszer olvasták a novellát, több válaszlehetőség is potenciális megoldás lehet. Suhajda eltöpren-

gett rajta, hogy lakatosinasnak, bogárnak adja a fiát, ezért a d) lehetőség is helyes lehetne. Azok számára, akik aprólékosan tanulmányozták az elbeszélést valószínűleg nem okoz nehézséget a feladat megválaszolása. Ennek ellenére egy szövegértési képesség mérésére szolgáló feladat megoldásához elvárható, hogy az érintett részlet megjelenjen a tesztlapban, ebben az esetben viszont nem ez történik, így csupán az emlékezetre alapoznak a tesztek készítői.

3.1.2. Homályos instrukciók

A *Mario és a varázsló* c. regényből kiemelt részlethez kapcsolódó példa:

45. *Állapítsa meg, hogy a 6. számú idézetben említett egész előadás valójában miből állt!*

- a) *A varázsló gyenge akaratú emberekre erőltette akaratát.*
 - b) *A varázsló rádöbentette a nézőket a kiszolgáltatottságukra.*
 - c) *A varázsló felfedte az olasz kisváros lakóinak legféltettebb titkait.*
 - d) *A varázsló rámutatott az általa képviselt hatalom kegyetlenségére.*
- (Érettségi vizsga – extern rész – 2013)*

4. ábra. Érettségi vizsga – extern rész – 2013

Ezen feladatot inadekvátnak tartjuk az instrukció megfogalmazásának homályossága miatt, hiszen a műben nincs szó előadásról, csupán utalnak egy bizonyos eseményre, emiatt aztán a válaszlehetőségek is kérdésesek.

Az idézett szövegekhez, szövegrészletekhez kapcsolódó feladatok válaszlehetőségei gyakran azonos, vagy nagyon hasonló mondanivalót hordoznak, így amennyiben a szöveg nem tartalmaz egyértelmű utalást a helyes válaszra, nehéz a megoldás. A 44. feladatban három válaszlehetőség is (a, b, d) hasonló tartalommal rendelkezik, hiszen a fasizmus legfontosabb ismérveit mind tartalmazzák.

3.1.3. Kontextustól független kérdések

A következő alfejezetben azt az esetet említem, amikor az indukciós szöveg és a kérdések között nem áll fenn tartalmi kapcsolat.

Példa a 2014-es Monitor tesztlapból:

2. kiinduló szöveg
2010 legnézettebb filmjei

2010-ben tizenkét filmforgalmazó társaság 188 filmet mutatott be a hazai mozikban. Az újdonságok több mint a fele az USA-ból érkezett, a második helyen a Cseh Köztársaság, a harmadik helyen pedig Franciaország állt. Az Avatar és a Shrek a vége, fuss el véle nézettségének is köszönhetően az elsőség már hatodszor a Tatrafilm Társaságé lett.

Az abszolút győztes az Avatar című film lett. Az Avatar a premiert követően 11 héten át vezette a listát, vagyis 2009. XII. 17-étől 2010. III. 3-áig. Egy hét alatt a legtöbb néző (69 182) a Shrek a vége, fuss el véle című filmet látta (a Jégkorszak 3: A dínók hajnala című filmet az előző évben egy hét alatt 101 405 néző látta).

A szlovák filmek közül a legsikeresebb A repülő Ciprián legendája volt, amelyet összesen 57 120 néző látott, és a tizenkilencedik helyen áll. A hazai filmek közül ezen kívül egy sem került be a leglátogatottabb száz film közé.

09. Melyik állítás igaz?

- a) A megfilmesített mese nem tartalmaz párbeszédet.*
- b) Az ősbemutató a drámai mű első előadását jelenti.*
- c) A tévéjáték a drámai mű irodalmi formába öntését jelenti.*
- d) A forgatókönyvíró nem tartozik a film készítői közé.*

5. ábra. Testovanie 9 – Monitor – 2014

A kiinduló szöveg eredetileg azt a célt szolgálja, hogy hozzá kapcsolódjanak a szövegértő feladatok. Az itt feltüntetett állításokra azonban semmilyen utalást nem találunk a szövegben, azaz a kérdések a fentebbi kiinduló szöveggel nem függenek össze, így csupán az előzetesen megszerzett ismereteikre alapozhatnak

a tanulók. Ugyanakkor helyeslendő, hogy a kiinduló szövegek között megjelenik néhány publicisztikai szöveg.

3.1.4. A kontextushoz kapcsolódó inadekvát disztraktorok

2. kiinduló szöveg

Miért üres a postaláda mostanába?

(részlet)

*Mer azelőtt minden háznál
személyesen kinn termettem –
mostan moccannom se köll, hogy
itt lakok az internetben.*

*Azóta a levelek
nem hevernek kupacban,
levél helyett üzenet,
bélyeg helyett kukac van.*

*Lábam nem fáj, még ha fáj is,
létezésem virtuális.*

07. Melyik állítás igaz a kiinduló szövegre?

- a) Humora a helyzetkomikumon alapul.*
- b) A vers tulajdonképpen egy karikatúra.*
- c) A költemény humora rímeléséből adódik.*
- d) A költő a nyelvi humorra alapoz.*

6. ábra. Testovanie 9 – Monitor – 2015

Varró Dániel *Miért üres a postaláda mostanába?* című költeménye által a virtualitás előnyeiről olvashatunk egy postás szemszögéből. A költemény humora rendkívül sokrétű, ebből adódóan a fenti feladat négy válaszlehetősége mind

helytálló, esetleg súlyozni lehetne közöttük, de semmiképp sem lehet kizárni a helyes és helytelenség szempontjából egyiket sem.

3.2. A feladatok és válaszlehetőségek minősége

Sajnos nem csupán az indukciós szövegek és a hozzájuk kapcsolódó feladatok esetében merül fel inadekvátság. A tesztlapokban több alkalommal is megfigyelhető, hogy a válaszlehetőségek félrevezetőek, olykor több válasz is tartalmazza a helyes megoldást.

3.2.1. A kérdésfeltevés adekvátsága a tanulók ismeretszintjének tükrében

Példaképpen említjük a 2015-ben kitöltetett tesztlap egyik feladatát:

33. Az 5. számú szóbeli beszéd részei közé tartozik az *argumentatio*. Jelölje meg ennek a magyar megfelelőjét!

- a) kitérés
- b) cáfolás
- c) befejezés
- d) bizonyítás

7. ábra. Érettségi vizsga – extern rész – 2015

Első pillantásra a feladat rendkívül egyszerűnek tűnhet, holott nem az. Egy kifejezés magyar megfelelőjét kell meghatározni a középiskolás tanulónak, amellyel ebben a formában talán még nem is találkozott. Jó eséllyel többen is rájönnek a kifejezés magyar megfelelőjére, mivel az *argumentatio* az érvelés latin megfelelője, az angolban ugyanez *argumentation*, a német nyelvben pedig *die Argumentation*. Ehhez azonban feltételeznünk kell legalább egy idegen nyelv magasabb szintű ismeretét, amellyel nem feltétlenül rendelkeznek a tanulók. A tanulóknak ilyen szintű speciális ismeretei nincsenek ezen témakörben, ezért nem feltétlenül tudják, hogy az adott kifejezés szűkebb értelemben bizonyítást jelent. A kérdés tartalmi vonatkozása önmagában megfelelő, sőt remek témát ölel fel, hiszen a retorika ritkán kap szerepet a mérések során,

viszont sokkal eredményesebb lenne és valódi tudást tükrözne a feladat, ha a megfogalmazását pontosítanánk.

Emellett nem elhanyagolható szempont az sem, hogy az érvelés kifejezés nem jelenik meg a válaszlehetőségek között, tehát az adott válaszlehetőségek nem tartalmaznak helyes választ, ebből adódóan át kellene alakítani a tesztételt.

A 2014-es tesztlap néhány kérdése Shakespeare *Hamletjére* vonatkozik. William Shakespeare, a reneszánsz jeles alakja, életműve szerves része a tananyagnak, művei minden bizonnyal a pedagógusok egész sorának kötelező olvasmánylistáján szerepelnek.

3.2.2. A mű tartalmának egészére, cselekményének alapos ismeretére irányuló feladatok

Lássunk egy ide vonatkozó példát:

30. A Hamlet című tragédia egyik fontos része az a jelenet, amelyben színészek érkeznek a várba. Írja le, milyen jelenetnek nevezte ezt a műben a szerző!

8. ábra. Érettségi vizsga – extern rész – 2014

A *Hamlet*tel kapcsolatban megjegyezzük: Jóllehet közismert műről van szó, a tanulók többsége szívesebben olvassa a *Rómeó és Júliát* vagy a *Szentivánéji álmot*. A tantervben meghatározottak alapján bármely Shakespeare-dráma választható olvasmányként, így a dán királyfi története gyakran alulmarad a kedvelt szerelmi történetekkel szemben.

Noha a *Hamlet* Shakespeare talán egyik legjelentősebb műve, az egész-fő-jelenet megnevezést mégis nehéz az emlékezetben megtartani, ezért a feladat többszöri olvasási élményt feltételez. Ugyanakkor nem várható, hogy a tanulók többször is elolvassanak egy Shakespeare-művet, valószínűbb, hogy megismerkednek annak újabb kori átdolgozásaival a különféle médiumokon keresztül (pl. *West Side Story* és mások).

Példa az általános iskolák tanulói számára:

10. Melyik szereplő írhatta volna az alábbi sorokat?

Hát, tetszik tudni, az úgy van, hogy nem tartozom éppen az osztály legjobb tanulói közé. Ez persze meglátszik a bizonyítványomban lévő jegyekben is. Így aztán mindig törhetem a fejem, hogyan magyarázzam otthon az egyes tantárgyakból kapott rossz jegyeket. Lehet, hogy jövőre inkább tanulnom kéne?

- a) Steinmann
- b) Bauer
- c) Zajcsek
- d) Auer

9. ábra. Testovanie 9 – Monitor – 2009

Újfent egy feladat, amely komoly lexikális tudáson alapszik, emellett a tanulók rövid távú memóriáját veszi igénybe. A feladat nem csupán igényes, azon diákok számára ugyanis, akik gyengébb névmemóriával rendelkeznek, megoldhatatlan.

3.2.3. Formai alkalmatlanságok

05. Mi érvényes következő idézetre: „félígszítt cigarettát érzek a számban a csókod íze helyett és nem jön az álom, az enyhetedó”?

- a) disztichon
- b) pentameter
- c) jambikus verselésű
- d) hexameter

10. ábra. Testovanie 9 – Monitor – 2013

Országos szintű pedagógiai mérőeszközökhöz mérten az ilyen tévesztések kritikán aluliak. Előnyös lett volna eredeti formájában feltüntetni az idézetet (tehát két sorban), ezzel sem tévesztve meg a diákokat. A feladat pontatlanul idéz, nem tartja szem előtt a verssorok eredeti formáját, nincs tördelés, emellett

érdemes lett volna odafigyelni a nyelvhelyesség szabályaira, hiszen hiányzik a névelő a kérdésből („*Mi érvényes következő idézetre:...*?”).

3.2.4. Vitatható állítások és válaszlehetőségek

Néhány példa:

15. A szövegben aláhúzott szavak közül melyik esetben képző a -t toldalék?

- a) feszült
- b) feltárt
- c) homokját
- d) semmint

11. ábra. Testovanie 9 – Monitor – 2016

A tesztlaphoz rendelt javítókulcs alapján a helyes válasz a b), annak ellenére, hogy az a) válaszlehetőség szintén helyes. A *feszült* szóban a szótő a *feszül*, amelyhez hozzáadódik a -t képző. Ezek alapján a kérdés két helyes választ feltételez.

09. Melyik állítás igaz?

- a) Kézai Simon Képes Krónikájában a magyar nép történetét örökítette meg.
- b) A *bágyi csoda* című Móricz-novella egy molnárné hűtlenségéről szól.
- c) Zrínyi Miklós és Gárdonyi Géza is írt a török időről.
- d) Kölcsey Himnuszának alcíme: Istenhez való fohász.

12. ábra. Testovanie 9 – Monitor – 2018

Ismét egy tesztkészítés szempontjából súlyosan hibás feladat, amelyben három diszkutábilis állítás is helyet kap. A *bágyi csoda* című novella szerzője Mikszáth Kálmán, ez a szöveg azonban nem szerepel az általános iskolás tanulók számára készült tantervben (ugyanakkor szerepel a középiskolai szöveggyűjteményben), így nyilvánvalóan nem tudják megállapítani ezen válasz helytelenségét. Fontos megemlíteni továbbá, hogy didaktikai szempontból valószínűleg nem a legideálisabb szerkesztői eljárás ezen novella említése. Az a) és a d) lehe-

tóság a tesztkészítés szempontjából szintén inkorrekt, hiszen a *Képes Krónika* megalkotása Kálti Márk nevéhez fűződik, a *Himnusz* alcíme pedig a *Magyar nép zivataros századaiból*. Ezen tesztfeladat nem igaztalan állítást tartalmaz, a tesztszerkesztők tárgyi tévedést építenek bele a mérőeszközbe, amely helytelen eljárás.

3.3. A feladatok igényessége

Úgy vélem, az elemzett tesztek tematikájukat illetően gondosan összeállítottak, változatos nehézségű feladatokat tartalmaznak, néhány nyelvtani hiba azonban nem kerülheti el figyelmünket. Az esetleges elírások, pontatlanságok, hiányosságok felett nem lehet szemet hunyni, főleg ha más kivétlenül is tartalmaznak a szóban forgó feladatok. Az ilyen hibáknak ugyan nem számottevő az előfordulási gyakorisága, ennek ellenére, országos szintű mérést szolgáló eszköz révén, több odafigyelés igényeltetik a tesztkészítőktől, mivel néhány olyan értelmezési probléma is előfordul a tesztekben, amely már zavarba ejtő, elbizonytalanító.

Az adekvátság és igényesség tárgyalásakor fontosnak tartom megemlíteni a tesztlapokban előforduló szövegrészletek alkalmasságát, hiszen hozzájuk kapcsolódnak az egyes feladatok. Néhány idézett szöveget korszerűtlennek tartok (pl. a cirill írásról szóló textus a 2010-es érettségi feladatlapban), tematikájuk és nehézkes nyelvezetük valószínűleg még második olvasatra sem kelti fel a tanulók érdeklődését. Akadnak azonban olyan szövegek is, amelyek korszerű témát dolgoznak fel, így minden bizonnyal a tinédzserek számára is érdekesítőek lehetnek. A 2009-es érettségi tesztlap 4. számú idézete, amelynek címe: *A stresszkezelés is tanulandó – mint a biciklizés remek példa erre*.

Összegzés

A tesztek elemzésére részben a tesztelés megnövekedett jelentősége, ugyanakkor módszertanának megváltozása készítetett bennünket. Vitathatónak tartjuk a kétszintű tesztelés megszüntetését, úgy véljük, hogy a tanulók létszáma csökkenése és az anyagi indíttatás nem jelentheti azt, hogy a tanulókat ne a modern kor követelményeinek, azaz képességeiknek megfelelően teszteljük. Bár az oktatási rendszerünkben még nincs nagy hagyományuk a pedagógiai mérőeszközöknek, reguláris szerepük a tanítási-tanulási folyamatban túlnőni látszik a tanterv meghatározó szerepét.

Természetes dolog, hogy a tantervek időnként átalakításra szorulnak, ez zajlott a közel múltban oktatásügyünkben is, Simon Szabolcs is említést tesz róla *Kétnyelvűség és tanterv-átalakítás Szlovákiában* című tanulmányában: „A jelen oktatástartalmi átalakítást, ha tetszik reformot Szlovákiában, a hagyományos tantervtől a curriculumig ívelő átmenet egy kezdet utáni szakaszaként értelmezhetjük” (Simon 2010: 87).

Noha az egyes tantárgyakhoz tartozó központi tantervek még mindig erős szabályozó szereppel rendelkeznek, úgy tűnik, hogy a pedagógiai mérőeszközök meghatározóbbak a pedagógusok számára tananyagkiválasztás szempontjából (Szlovákiában ezek összefoglaló neve az *Állami Oktatási Program*).

Az országos szintű pedagógiai mérőeszközök a pedagógusok és a diákok számára egyaránt mintaként szolgálnak, ezért fontos, hogy hasonló hiányosságok ne kerüljenek a tesztekbe.

Bízom abban, hogy a tanulmány eredményei a gyakorlatban is hasznosnak bizonyulnak majd, és az elemzés segíti majd a mindenkori tesztkészítők munkáját, továbbá abban, hogy a szlovákiai oktatásügyi minisztérium (*Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*) felállít egy olyan hozzáértő csoportot, amelynek munkája emeli a pedagógiai ellenőrzés és értékelés színvonalát hazánkban.

Felhasznált irodalom

- Csapó Benő 2004. Tudásszintmérő tesztek. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. PSZMP – Keraban Kiadó. Budapest. 277–316.
- Molnár Edit Katalin – Vigh Tibor 2013. *A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai*. Mentorháló. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/index.html [2018. február 25.]
- Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. nucem.sk [2018. augusztus 23.]
- Simon Szabolcs 2010. *Nyelvi szondázások*. Lilium Aurum. Dunaszerdahely.

Források

- Csicsay Károly 2005/2006. *Špecifikačná tabuľka testu z maďarského jazyka a literatúry pre 3. roč. gymnázia so štvorročným štúdiom v šk. r. 2005/2006*. A teszt kódja: ŠŠI-39-MJL-A-3-40-TI-05-06)

Abstract

National level pedagogical measurements of the subject of Hungarian grammar and literature in Hungarians primary and high schools in Slovakia

We can read about graduation exams, tests, and the results of the examinees in newspapers, on the internet, and hear from the radio or television, but rarely about requirements for students. In the first part, I would like to briefly talk about pedagogical measurements, processes and tools, especially with regard to the main features and edits of the tests. In the second part of my work, I strive to analyze Hungarian language and literature graduation exam sheets for Hungarian high school students in Slovakia. I consider it a primary consideration in the analysis: the matching of individual texts to the curriculum, the fit of the tasks and the curriculum, and solving the individual instructions and responses. The aim of my work is map the process, tools and methods of the test, understand and acquaint the elements that affect the structure and texture of the test, and the analysis of the graduation exam of the last nine years.

Abstrakt

Celoštátne pedagogické merania vo vyučovacom predmete maďarský jazyk a literatúra v stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku

Štúdia sa zaoberá lingvo-didaktickou analýzou celoplošných meracích nástrojov, ktoré sa používali v poslednom decéniu na overenie vedomostí žiakov vo vyučovacom predmete maďarský jazyk a literatúra v základných a stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Analýza autorky sa zameriava v prvom rade na primeranosť indukčných textov-ukážok ako aj úloh, ktoré sa ne viažu, z viacerých strán.

A ROMÁNIAI FAKULTATÍV MAGYAROKTATÁS

1. Fogalomértelmezés

A fakultatív magyaroktatás terminus nagyon sajátos oktatási helyzetre és módszerre vonatkozik. Az alkalmazott nyelvészet területéhez tartozó fogalom, mely speciálisan a romániai közoktatásban használatos, és gyakran kerül elő a magyar mint idegen nyelv (MID) módszertani szakkifejezéssel összefüggően.

A kifejezés eredetileg 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 2017a). Például Temes megyei helyzetek alakultak érdekesen az elmúlt években. A statisztikai adatokból kitűnik, hogy míg a kilencvenes évek második felében alig 20% járt fakultatív magyarra, addig a 2009/2010-es tanévben ez az arány a háromszorosára növekedett. A 2011-es tanévtől kezdődően valamelyest csökkent ugyan a fakultatív oktatásban részesülők száma, de még így is a magyar tannyelvű elemi és általános iskolába járó diákoknak megközelítőleg az 50%-át tették ki (Magyari 2013).

¹ Partiumi Keresztény Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék, saramagary@yahoo.com

2. Intézményesítési törekvések

Néhány esztendeje 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). De mindaddig, amíg ez létrejött, kalandos utat járt be ez a program. Tanulmányomban ezt a sávot szeretném bemutatni.

A fakultatív magyar nyelvoktatás sokáig mostohagyermek volt a romániai magyar közoktatásnak: sem a kidolgozott oktatási tartalmak, sem a pedagógusképzés terén nem volt tisztázott ennek az oktatási formának a mikéntje. Ezért is fontos, hogy 2006-ban a Bolyai Nyári Akadémia keretén belül került megrendezésre az első továbbképzési program azon pedagógusoknak, akik fakultatív módon tanítják nyelvünket, és 2010-ig további négy alkalommal szerveztük meg.

Az egyhetes temesvári képzésen olyan pedagógusok vettek részt, akik a Bánságból, csángó vidékről és a Székelyföldről érkeztek. Bár más-más körülmények között dolgoztak, változó lehetőségekkel, gondjaik nagyjából azonosak voltak: nem tudták, mit és hogyan tanítsanak, miként szervezzék meg csoportjaikat olyan esetben, amikor több korosztállyal kell egyszerre foglalkozniuk egy tanítási óra ideje alatt. Mindezt tovább tetézte az is, hogy a diákok különböző nyelvtudási szintekkel rendelkeztek. A pedagógusok megfogalmazták azt is, hogy helyzetüket tovább nehezíti az a tény, mely szerint a diákok nagy része 1-2 év fakultatív módon való tanulás után magyar tannyelvű iskolában tanul tovább, ahol problémás számukra a nyelvi beilleszkedés, a felzárkózás. Továbbá gond az is, hogy a tanító kollégák egy része nem képzett pedagógus, sok esetben semmilyen pedagógusi képesítéssel nem rendelkezik, nemhogy magyartanári végzettségű legyen.

Több éve foglalkozunk a Temes megyében fakultatív módon oktatók sorsával, így a témával kapcsolatos problémákat folyamatosan rögzítettük, s továbbképzésünk a már észlelt gondokon próbált segíteni. A program célja

a fakultatív magyar nyelv tanításának módszertani fejlesztése volt, részben a szakterületen eddig felhalmozott nyelvpedagógiai tapasztalatok, részben a kevésbé ismert nyelvek tanításával összefüggő tapasztalatok alapján, valamint az, hogy megismertessük a résztvevőkkel a magyar nyelv külső szemléletét, nyelvtani, lexikai, pragmatikai sajátosságait; bemutassunk néhány korszerű és hatékony nyelvtanítási módszert; tájékoztassuk a jelenlevőket a tanítás során felhasználható, forgalomban lévő tananyagokról, kiegészítőkről (játékok, internetes portálok), valamint hogy lehetőséget biztosítsunk a tapasztalatcserére és vitára. Másodlagos célként tűztük ki, hogy feltérképezzük az olyan helyzeteket, ahol fakultatív rendszerben tanítanak magyar nyelvet, összegyűjtsük azokat az igényeket, problémákat, amelyekkel különböző vidékeken kerülnek szembe a pedagógusok. Ezek ismeretével és rendszerezésével kívántuk fejleszteni, alakítani képzési és továbbképzési programunkat.

Mikor fakultatív módon tanítjuk a magyar nyelvet, különböző nyelvtudású tanulókra kell számítani: (1) magyarul jól beszélő gyerekek, (2) magyarul kevésbé beszélő gyerekek, (3) magyarul egyáltalán nem beszélők. Képzéseink a 2-es és 3-as csoportokra vonatkoztak, azaz olyan problémákra kerestük a választ, amikor a tanulók második nyelvként kezdik meg a magyar nyelv tanulását, azaz módszertani szempontból a magyar mint idegen nyelv oktatására kellett felkészítenünk a pedagógusokat.

A szakmai háttérrel annak idején a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem oktatói, illetve a Balassi Intézet tanárai biztosították. Ma már a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszékének oktatójaként vettem át ennek a programnak az irányítását, illetve dolgoztam ki egy olyan tantárgycsomagot, amely a romániai speciális helyzetekhez igazodik.

2013-ban vezettük be a programba Partiumi Keresztény Egyetem akkori Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszékén a magyar mint idegen nyelv (MID) módszertanának oktatását (heti egy előadás és egy szeminárium) két féléven keresztül. Hiánypótlásból tettük ezt, hiszen Romániában egyre több olyan diák kerül magyar tannyelvű iskolába, aki nem beszél anyanyelvi szinten a magyart, viszont a magyartanárok, tanítók nincsenek módszertanilag felkészítve erre a helyzetre, ehhez a tárgyhoz. 2017-ben kiadtunk egy egyetemi jegyzetet is, amely immáron negyedik eleme annak a módszertani csomagnak, amelyet az elmúlt években készítettünk: tankönyv (Magyari 2004, 2010),

szintfelmérő tesztgyűjtemény (Balogh–Magyari 2010) és egy magyar–román hamis barát szöszedet (Magyari szerk. 2016) mellé ajánlottuk elsősorban hallgatóink figyelmébe ezt a kötetet, de mindazok számára, akik magyar nyelvet tanítanak nem anyanyelvként Romániában.

Az országos képzés és továbbképzés mellett 2016-tól módszertani segítséget nyújtunk kárpátaljai és vajdasági magyar pedagógusok számára is. Például a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség 2018. július 2–9. között, a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete július 9–14. között szervezte meg szakmai műhelyeit olyan magyar tanítók és tanárok számára, akik Ukrajnában idegen nyelvként tanítják a magyart, illetve azoknak a szerbiai magyar tanároknak, akik anyanyelvi iskolákban dolgoznak.

Egyetemünk önkéntes munkával (pro bono) segíti évek óta a testvérkisebbségek szakmai fejlődését. Ebbe az oktatásstratégiai programba került be az idén a Beregszászban megszervezett MID-továbbképzés is, megosztva az ottani kollégákkal azt a speciális nyelvoktatási módszertant (*A magyar mint idegen nyelv módszertana*), melyet Romániában elsőként a Partiumi Keresztény Egyetem vezetett be 2013-ban.

3. Tantervek, tananyagok elemzése

A kutatói, oktatói, valamint a tanítást segítő didaktikai eszközöket létrehozó munka mellett aktívan részt veszünk az oktatásstervezési és oktatásstratégiai dokumentumok elemzésében is. 2017-ben jelent meg az a tanulmányunk, amely azt vizsgálja, hogy milyen tartalmi és módszertani mutatók mentén építkeznek az érvényben lévő romániai tantervek, amelyek a magyar mint idegen nyelv (inkább fakultatív magyar) oktatását szabályozzák, illetve reflektálnak-e ezek az aktuális társadalmi igényekre (Magyari 2017b).

A legtöbb esetben az derül ki, hogy ezek a dokumentumok nem számolnak tartalmilag azokkal a helyzetekkel, amikor MID-ként kellene a magyart oktatni, sokkal inkább az anyanyelven való tanulást szabályozzák. Például a középiskolai tanterv azt tűzi ki célként, hogy segítse az irodalomelméleti fogalmak kialakítását és ezek alkalmazását a szövegértelmezésben anyanyelvi szintű nyelvismeretet feltételezve, és nem a nyelvtanulás célját szolgálva.

A következő problémát a tankönyvek, a módszertani segédanyagok kérdése okozza, mivel olyan tankönyv, amely a fakultatív rendszerben tanulók számára készült volna, szintén nem található meg az országos szabályozásban. 2010-ben jelent meg *Magyarul nem magyaroknak* c. tankönyvem (B1-es szintig), melyet több megyében is használnak a kollégák, de nem tartozik hozzá a hivatalos tananyagokhoz.

Arra a kérdésre, hogy reflektálnak-e az aktuális társadalmi igényekre a vizsgált tantervek, egyértelműen nemleges választ kell adnunk. Romániában tudomásul kellene vennünk jelenleg, hogy társadalmi igény van arra, hogy a magyart ne csak anyanyelvként tanítsuk, tanulják. Az oktatástervezéssel, oktatáspolitikával foglalkozó szakembereknek feladatuk a társadalmi változásokat, igényeket lereagálni, megteremteni a hiánypótlás lehetőségét. Gyakran ellentmondásos és hiányos is az országos szabályozás, valamint a tanítási gyakorlat kapcsolata, ugyanakkor ezt a helyzetet lehet nyitottan is kezelni, lehetőségként, például nem kell csak a tanügyminisztérium által kiadott segédanyagokat használni a tanórákon, élhet a pedagógus annak lehetőségével is, hogy önmaga válogatja össze azokat a módszertani útmutatókat, tananyagokat, amelyek elérhetőek a számára.

Láthatjuk, hogy a fakultatív magyaroktatás sok megoldásra váró problémát vet még fel, de a közoktatásban lassan megjelent egy másfajta szemléletmód is, amelyet kényszerhelyzet hozott ugyan létre, de közelebb vezethet ahhoz, hogy a ma már nem minden esetben anyanyelvként tanult magyar nyelvünket korszerű módon taníthassuk, hogy elérhetőek legyenek a pedagógusok számára a munkájukat megalapozó oktatási segédeszközök és a hozzákapcsolódó módszertani tudás is. Reméljük, hogy mindennek köszönhetően biztosabb alapokra helyezhető a magyartanítás jövője is.

4. Fejlesztési irányok

A Partiumi Keresztény Egyetemen működő magyar nyelvészeti kutatóműhely közösen a Neveléstudományi Intézet néhány munkatársával egyrészt kétnyelvűségi kutatásokat végez és konkrét ajánlásokat tesz kétnyelvű környezetben tanuló diákok oktatására vonatkozólag (Bartha 2016), másrészt a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége 2017-ben felkérte egyetemünket, hogy kapcsolódjunk be annak a továbbképzésnek az elindításába, amely a kétnyelvű környezetben tanuló diákok kommunikációs kompetenciájának differenciált óvodai nevelését tűzte ki célul a szociális környezet kontextusában. Ennek a programnak egyik alfejezete a családokkal való kommunikáció az óvodai nevelésben, különös tekintettel a kétnyelvű környezetre, illetve a kommunikációs kompetenciák óvodai fejlesztése a kétnyelvű környezetben. A 44 órás és 11 kreditpontot érő továbbképzés célcsoportja a romániai magyar óvodapedagógusok közössége.

Mindezek mellett egy olyan kutatói, majd oktatásmenedzseri programon dolgozunk, amelynek központi témája a nyelvi revitalizáció, különös tekintettel a bánági és partiumi magyar közösségekre. Ennek során korszerűsíteni szeretnénk azokat a tananyagokat és módszereket, amelyeket a magyar fakultatív oktatásban használunk, illetve szeretnénk eljuttatni egy-egy oktatásmódszertani csomagot mindazon településre, amelyek érintettek a fakultatív magyaroktatásban.

Kitekintés

A fakultatív rendszerű magyartanítás mostohagyermeké ugyan a romániai magyar közoktatásnak, de ennek ellenére az utóbbi években kialakulni látszik az a műhely, amely a továbbképzések és a tananyagok kidolgozásán keresztül konkrét megoldási lehetőségeket teremt a kisközösségek ilyenén problémáira. Evvel párhuzamosan pedig megindult az országos szintű szabályozás, melynek vannak ugyan hiányosságai, de a megoldáskeresés itt is körvonalazódik. Ebben az összefüggésben a Partiumi Keresztény Egyetem magyar nyelvészeti és neveléstudományi műhelye missziós feladatokat vállalt magára úgy az ok-

tatói és továbbképzési programok terén, mint a kutatói, oktatásmódszertani dokumentumok fejlesztésén keresztül. Ennek a programnak a valós hozadékát viszont csak évek múlva mérhetjük konkrét eredményekben. Kérdéses, hogy a fakultatív rendszerben tanuló gyermekek eljutnak-e arra a nyelvismereti szintre, amelynek révén magyar anyanyelvi oktatásban vesznek majd részt; ki tudunk-e alakítani egy olyan új pedagógusnemzedéket, amely tudatosan vállalja fel a nyelvi revitalizációs törekvéseket; elérjük-e, hogy közösségeink legalább megtartsák magyar nyelvi és kulturális identitásukat, akkor is, ha balansz két-nyelvűek és kétkultúrájúak.

Tanulmányom problematizáló kérdéseit a cselekvő továbbgondolkodásra szánom a megoldáskeresés céljával.

Felhasznált irodalom

- Balogh Andrea – Magyari Sára 2010. *Nyelvi szintfelmérő tesztgyűjtemény – Culegere de teste de competență lingvistică în limba maghiară*. AEGIS Kiadó, Temesvár.
- Bartha Krisztina 2016. *Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai*. EME – Partium Kiadó, Nagyvárad.
- Magyari Sára 2010. *Magyarul nem magyaroknak – Curs de limbă maghiară*. AEGIS Kiadó, Temesvár.
- Magyari Sára 2013. Anyanyelv – hangyanyelv – ecet. A „fától fáig” magartartás oktatásstratégiai példája a Bánságban. *Nyelvünk és kultúránk* 1–4: 93–97.
- Magyari Sára 2017a. *A magyar mint idegen nyelv oktatása. Fogalmak, helyzetek, megoldások*. Partium Kiadó, Nagyvárad.
- Magyari Sára 2017b. A magyar nyelv és hungarológia tanítása a romániai tantervek tükrében. In: Koutny Ilona – Kinga Piotrowiak-Junkiart – Paweł Kornatowski – Németh Szabolcs (szerk.): *A hungarológia ma: nyelvészet, kultúra és oktatás*. Adam Mickiewicz Egyetem Magyar Szak. Poznan. 207–213.

Források

- Tanterv 2015a: *A magyar anyanyelvi kommunikáció. Tanterv a román tannyelvű iskolákban magyar anyanyelvet tanulók számára az előkészítő osztálytól a II. osztályig* (1/2015). www.edu.ro
- Tanterv 2015b: *A magyar nyelv és irodalom tanterv a román tannyelvű iskolákban magyar anyanyelvet tanulók számára a III. és IV. osztályban* (2/2015). www.edu.ro
- Tanterv 2009a: *Magyar nyelv és irodalom (román tannyelvű osztályokban tanuló diákoknak)* (3/2009). www.edu.ro
- Tanterv 2009b: *Magyar nyelv és irodalom (román tannyelvű osztályokban tanuló diákoknak)* (4/2009). www.edu.ro

Abstract

Optional Hungarian education in Romania

In my study I look for answers to the question of what is meant by the optional Hungarian education term and what institutionalization efforts are based on the functioning of this educational format, and then briefly reflect on the curricula in use and the development opportunities. My aim is to present the results that interpret the research, teaching and managerial behavior through the triad of teaching design, methodological works and teaching practices, allowing the Partium Christian University not only in the narrower region, but also nationally and internationally at the same level as a nursing and missionary activity through Romanian teacher training in Romania. My research method is the active participant observation, in which, for example, I reflect on the school work of Hungarian teacher training teachers and examine the starting point through the content analysis of content education and educational policy documents. As a theoretical framework I use the works of Bartha Krsitina (2016) and Magyarai Sára (2014, 2017).

Abstrakt

Fakultatívne vyčovanie maďarčiny v Rumunsku

Autorka príspevku hľadá odpoveď na otázku, čo sa rozumie pod pojmom fakultatívne vyčovanie maďarčiny v Rumunsku. Zaujíma ju tiež, aká snaha na inštitucionalizáciu znamená základ na fungovanie tejto vyučovacej formy. V ďalšej časti príspevku autorka reflektuje aj na učebné osnovy, ktoré sú používané v súčasnosti a zamýšľa sa aj nad možnosťami ich zdokonaľovania. Metódou výskumu bolo aktívne účastnícke pozorovanie, v rámci ktorého výskumníčka reagovala napríklad aj na školskú prácu učiteľov maďarského jazyka. Autorka sa venovala aj jazykovej politike v školstve.

A KONTRASZTÍV NYELVÉSZET ÉS A KONTRASZTÍV STILISZTIKA ELMÉLETI ÉS OKTATÁSI KÉRDÉSEI

1. Az egybevető nyelvvizsgálati módszerek

A nyelvek közötti (interlingvális) viszonyok tanulmányozásában a nyelvtudomány a következő módszereket alkalmazza: 1. a történeti összehasonlító (komparatív) módszert, 2. a tipológiai egybevető módszert, 3. a kontrasztív módszert. Mindhárom módszerben közös, hogy a nyelvi jelenségek összehasonlításával foglalkozik.

A **történeti összehasonlító módszert** a nyelvrokonság vizsgálatára alkalmazták és alkalmazzák ma is a kutatók a rokon nyelvek azonos és eltérő nyelvi jelenségeinek egybevetésére. Magyarországon először a finnugor összehasonlító nyelvészet módszere alakult ki, de napjainkban is alkalmazzák a nyelvrokonság kutatásában, így például a török-magyar nyelvrokonság vizsgálatában.

A **tipológiai egybevető módszer** a különböző nyelvek összes létező és lehetséges hasonlóságát és különbségeit vizsgálja. A tipológiai kutatás ún. nyelvi univerzálékat keres, azaz minden természetes nyelvre jellemző nyelvi sajátosságokat. Nyelvi univerzálé például az, hogy minden nyelvnek van magán- és mássalhangzórendszere, minden nyelv kifejezi valamilyen módon a főbb grammatikai viszonyokat, a határozottságot, az aspektust stb. A minden nyelvre egyformán, egy időben érvényes általános univerzálék kimutatása azonban lehetetlen.

A nyelveket szerkezetük szerinti, azaz tipológiai szempontból egybevető módszer egyidős a történeti összehasonlító vizsgálattal. A rokon és nem rokon nyelvek összehasonlítása egy idő után azonban különvált, ami nem járt egyértelműen pozitív következményekkel egyik tudományág fejlődésében sem.

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

Ennek eredménye az lett, hogy a tipológia vizsgálati területe leszűkült, és nem konkretizálódott eléggé, a történeti összehasonlító nyelvészet pedig az egyes nyelvcsaládok sajátosságainak vizsgálatára korlátozódott, és nem kereste az általánosabb törvényszerűségeket.

Kontrasztív (egybevető) módszerrel csak két nyelvet vizsgál a kutató, azt elemzi, hogy két nyelv grammatikai rendszere milyen mértékben felel meg egymásnak. A kutató a két egybevetendő nyelv struktúrájában egyidejűleg vizsgálja az azonosságokat és a különbségeket.

2. A kontrasztív nyelvészet terminológiája, kutatási területe

A kontrasztív nyelvészet terminus technicus alkalmazása több problémát is felvetett a tudományág rövid történetében, különösen a magyar kontrasztív nyelvészetben. A magyar kutatók nevezték **párhuzamos, differenciáló nyelvleírásnak, konfrontatív nyelvészetnek** is. Ezek a különbségek más európai országok terminológiahasználatában is megjelenhetnek. Szlovákiában például a kontrastivná és a konfrontativná gramatika terminust is alkalmazzák ugyanarra az diszciplínára.

Az egybevetés két pólusa a **forrásnyelv** (source language) és a **célnyelv** (target language). A forrásnyelv és a célnyelv azonosságai és különbségei adják az alapot a nyelvi rendszerek és részrendszerek egybevetéséhez. A kontrasztív nyelvészeti vizsgálatokban a mindkét nyelv struktúrájában fellelhető részrendszerek, szerkezetek szinkrón leírását kell elvégezni, bemutatva a köztük levő különbségeket és azonosságokat, hasonlóságokat. Azonban bármely részrendszereket vetünk egybe két nyelvben, mindig felmerül a kérdés, hogy melyik nyelvből induljunk ki. A legcélravezetőbb abból a nyelvből kiindulni, amelyben a vizsgálni kívánt jelenség dominánsabb, grammatikailag vagy szemantikailag kifejtettebb (vö. Dezső 1972). Az egybevetés egyúttal a két vizsgált nyelv rendszerének részleges felbontását is jelenti (analízis), mivelhogy a nyelv azon részeit vetjük egybe, amelyeknek mindkét nyelvi rendszerben megvan a maguk helye és funkciója (vö. még Misad 2005). A konfrontáció feltételezi a rendszerek előzetes szinkrón leírását.

A funkcionális és strukturális leírás célja a lényeges szerkezeti és működési

szabályrendszerek egybevetése. A nyelvi struktúrák mellett a velük szoros kapcsolatban lévő jelentéseket (szemantikai, pragmatikai) is vizsgálnunk kell (vö. Lőrincz 2014, 2015, 2018). Az is figyelembe kell venni, hogy az összevetendő nyelvekben állandó változás megy végbe: a szemantikai gyorsabb, a grammatikai általában lassúbb változási folyamat. A vizsgálatban ezért a dinamikus szinkronia elvének alkalmazása javasolt. A kognitív nyelvészet, valamint a kognitív szemantika szélesebb távlatokat nyitott a kontrasztív nyelvészeti vizsgálatokban is. „A kognitív modell már magában is arról tanúskodik, hogy az egyes nyelvi szinteken külön-külön elvégzett analízis közös tanulságai a szintézis fókán már azt igénylik, hogy a szintek rendszerét végül egyben lássuk, vagyis a nyelvi szintek kontinuitását, átjárhatóságát kell hangsúlyozni” (Szűcs 2009: 69).

3. A kontrasztív nyelvészet rövid története

A kontrasztív nyelvészet története a régmúltba nyúlik vissza, amikor különböző emberek a hajózás és a kereskedelem során kapcsolatba kerültek egymással, és felfigyeltek arra, hogy az általuk beszélt nyelv különbözik másokétól. A nyelvek tudományos igényű egybevetéséig azonban még sok időnek kellett eltelnie.

Az ókorban a latin tudósok a latin grammatikát a görög mintájára alkották meg, eközben anyanyelvüket célnyelvként a göröggel mint forrásnyelvvél vetették egybe, összehasonlítva az egyes nyelvi részrendszereket, így a hangrendszert, az alaktani, valamint a szintaktikai rendszert is. Az egybevetéskor azt tapasztalták, hogy a két nyelv rendszerének részrendszerei számos egyezést és ugyanakkor sok eltérést is mutatnak. Észrevették például, hogy a latin esetrendszer jóval tagoltabb, mint a görög, valamint több olyan eset is van a latinban, amely a görögben hiányzik. Összehasonlító módszerük a szinkrón egyezések és különbözőségek elvének alkalmazásán alapult. De ugyanezt az elvet érvényesítették a vulgáris (újlatin) nyelvek szótárírói és nyelvtanírói is.

A magyar és az indoeurópai nyelvek összehasonításának kezdetei a középkorra tehetőek. Magyar–latin kétnyelvű szójegyzékek készültek, a magyar és latin nyelv egybevetésében a kontrasztív módszer alkalmazásának kezdeteit látjuk. Sylvester János 1539-ben megjelent, európai mintára készült nyelvtanában több lényeges megállapítást tesz a nyelvi részrendszerekkel kapcsolatban.

Például a névelőhasználatról: a magyar nyelvben a göröghöz és némethez hasonlóan névelő is van, ami azonban nincs a latinban. Ez lényeges felismerése annak, hogy a nyelvek egyes részrendszereikben egyidejűleg egyezéseket és eltéréseket is mutatnak, és ezek figyelembe vétele a nyelvtanulásban, nyelvtanításban is hasznosítható. Szenczi-Molnár Albert (1604) latin–magyar és magyar–latin szótárának megalkotásakor is azt vette figyelembe, hogy a két nyelv szókinccse – lényeges eltéréseik ellenére – összehasonlítható. Kétnyelvű szótárat pedig csak az összehasonlítás módszerével lehet készíteni. A kontrasztív nyelvvizsgálati módszer a gyakorlatban tehát már korán kialakult: a nyelvek közötti átváltásban, a fordításban, a kétnyelvű szótárak készítésében, a nyelvtanításban.

Két, tipológiai nem rokon nyelv tudományos igényű egybevetése azonban csak a 19. századtól kezdve vált ismertté (vö. Vajda 1972: 102). Az anyanyelv és az idegen nyelvek grammatikai és szókinccsbeli eltéréseinek tudatos megfigyelése, a megfigyelt jelenségek rendszerezése és leírása vezetett el végül az önálló kontrasztív nyelvészeti tudományág kialakulásához.

Új szemléletet vitt a kontrasztív nyelvészet fejlődésébe a funkcionális nyelvészet is, amely a Prágai Nyelvészeti Kör fonológiai kutatásaival indult el, majd a nyelv minden szintjén működő variánsok leírásához vezetett (vö. Lőrincz 2009). A tudományos igényű kontrasztív nyelvészeti kutatások nagymértékű fellendülését a 20. század második felétől, a nyelvkutatás, fordításoktatás iránti igény megnövekedésétől számítjuk. A kontrasztív nyelvészeti kutatások modernkori kezdetének Robert Lado *Linguistics Across Cultures* (1957) című művét jelöli meg a szakirodalom. Lado kutatásainak nagy hatása volt a kontrasztív nyelvészet fejlődésére (vö. Budai 2006: 5).

Lado módszerével bármilyen két nyelv és kultúra összehasonlítása elvégezhető. Új szemléletet hozott a kontrasztív elemzési módszer fejlődésében, hogy Lado a nyelvi jelenségek kontrasztjai mellett a szociokulturális különbségeket is elemezte. Ez a nyelvi rendszerek és a különböző kultúrák közötti egybevetéseket tartalmazó módszer nagy segítséget nyújt nemcsak az idegennyelv-oktatásban, a tananyagok készítésében és az oktatási módszerek kiválasztásában a nyelvkutatás különböző szintjein, hanem a fordításelemzésben is segítségére van a kutatóknak. Itt kell arra is felhívunk a figyelmet, hogy a modern interkulturális kommunikáció, illetve műfordítás-elmélet alapjait is lerakja Lado, aki azt feltételezi, hogy a nyelvek és a kultúrák összehasonlításával le tudjuk

írni azokat a nyelvi és kulturális jelenségeket, amelyek a más anyanyelvűeknek gondot okozhatnak, illetve amelyeket megértenek, mert a saját kultúrájukban is vannak hasonló jelenségek.

A szerző a grammatikai struktúrák használatát természetesnek, beidegződött szokásnak tekinti, mivel anyanyelvünk grammatikájának struktúráit az anyanyelvtanulás folyamatában elsajátítjuk, a különböző diskurzusokban pedig automatikusan használjuk őket.

Lado azt állítja, hogy az anyanyelvi szokásrendszert próbáljuk érvényesíteni idegen nyelvi szövegalkotásunkban is. Ez a kérdés a pozitív transzfer és negatív transzfer (interferencia) jelenségeivel érintkezik, ami a nyelvoktatásban is felhasználható. Ez röviden azt jelenti, hogy vannak az anyanyelvünkkel egyező vagy azokhoz nagyon hasonló szerkezetek az idegen nyelvekben (főleg a tipológiailag azonosakban) is, és ezeket automatikusan használjuk az idegen nyelvű szövegalkotásunkban. A strukturális nyelvi elemzésen alapuló új nyelvi szemlélet hozta magával, hogy az idegennyelv-oktatásban a hangsúlyt a nyelvi anyagban alkalmazott nyelvi struktúrákra kell helyezni. „Amikor a gyermek az anyanyelvét tanulja, akkor már elsajátítja azokat a fontos részeket, nyelvi automatizmusokat, amelyek kontrasztot is tartalmaznak. Ezt a tudását is felhasználva megtanulja az anyanyelvétől eltérő szerkezeteket is kiemelni és szembesíteni az anyanyelvi struktúrákkal” (Budai 2006: 5). Budai az anyanyelvi és az idegen nyelvi szövegalkotás közötti különbségekre is felhívja a figyelmet: „Különbséget kell azonban tennünk a receptív és a produktív tevékenységek között: Amikor az idegen nyelvi beszédet halljuk, vagy a szöveget olvassuk, nyelvtani formákkal találkozunk, amelyekhez anyanyelvi jelentéseket társítunk; amikor pedig beszélünk vagy írunk, mondanivalónkat olyan nyelvi eszközökkel akarjuk kifejezni, amilyenekkel anyanyelvünkben hasonló jelentések társulnak” (Budai 2006: 5).

Két évvel Lado munkájának megjelenése után, 1959-ben Charles A. Ferguson szerkesztésében megindult a *Contrastive Studies Series* (Kontrasztív egybevető tanulmányok) című kiadványsorozat. Ferguson az egyes kötetekhez bevezetőt írt, amelyben megfogalmazta a sorozat célját: a tanulmányok szerzői vessék egybe az angol és az Amerikai Egyesült Államokban beszélt és tanított legfontosabb nyelvek (francia, német, olasz, orosz, spanyol) hasonlóságait és különbségeit. A Ferguson által megfogalmazott célok egybeestek a Lado ál-

tal kitűzött célokkal. A kutatók tanulmányaikban azonban csak nyelvészeti tényekre támaszkodtak, figyelmen kívül hagyva más tudományok, például a pszichológia eszközeit. Viszont a hipotéziseiket óvatosan kezelték, teret engedve más kutatók eredményeinek is.

Ezt követően Európában, így Magyarországon is kezdtek a különböző nyelvoktatást folytató és nyelvészeti kutatásokat végző szakemberek tudományosan foglalkozni a kontrasztív nyelvészettel és az egybevető nyelvészettel a nyelvoktatással kapcsolatos kérdéseivel is.

A kontrasztív nyelvészet kutatásának európai kezdeteinél meg kell említenünk azokat a legfontosabb nemzetközi kongresszusokat, amelyeknek előadásait kötetekben is közreadták. Az 1957-es oszlói nyelvészkongresszuson a nyelvoktatás kérdésein kívül a kétnyelvűség, a kétnyelvű iskolai oktatás, a pszicholingvisztikai kérdések kerültek napirendre. Fontos európai kontrasztív nyelvészeti vonatkozású kongresszusok voltak még a következők: az Aberystwythben (Wales) megrendezett UNESCO-szeminárium (1960), a hamburgi nemzetközi UNESCO-tanácskozás (1962). 1964-ben a berlini nemzetközi kongresszus az élő nyelvek tanításának elvi kérdéseivel foglalkozott. A magyar nyelv vonatkozásában nagyon fontos volt az 1966-os Debreceni Nemzetközi Nyelvészkongresszus, amelyen a prágai nyelvész körhöz tartozó Skalička professzor *A magyar nyelv tipológiája* című dolgozatában a magyar nyelv agglutináló jellegéről szólt részletesen.

Meg kell említenünk az 1971-ben Pécsen megrendezett, az élő nyelvek összevető nyelvtanainak elvi és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó nemzetközi kontrasztív nyelvészeti konferenciát, amelyen a legfontosabb fogalmi, módszertani kérdések kerültek terítékre, és tudományos viták tárgyát képezték. A konferencia előadásai az *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás* (Temesi–Horváth szerk. 1972) című tanulmánykötetben jelentek meg. Felsorolni is nehéz lenne – és nem is célunk – az azóta Európában megrendezett különböző kontrasztív nyelvészeti fórumokat, kongresszusokat és kiadványokat, hiszen ez utóbbiaknak már könyvtárnyi irodalmuk van.

A kontrasztív nyelvészet az idegen nyelv oktatásának különböző fázisaiban kerül előtérbe. Az idegen nyelvek tanításával kapcsolatos módszertani kérdésekkel foglalkozik többek között a magyarországi *Modern Nyelvoktatás* című folyóirat. A *Fordítástudomány* című szakfolyóirat, amelynek alapító főszerkesz-

tője Klaudy Kinga, a fordításelmélet legfontosabb kérdései mellett kontrasztív nyelvészeti kérdésekkel is foglalkozik (vö. Klaudy 1994, 1997, 2007). Az újabb folyóiratok között kell megemlítenünk a Miskolci Egyetemen 2007-ben indult *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* című szakfolyóiratot, amely az alkalmazott nyelvészetnek tekintett kontrasztív nyelvészet és fordítástudomány területéről rendszeresen közöl tanulmányokat.

A kontrasztív nyelvészeti módszert alkalmazzák a magyar mint idegen nyelv oktatásában is. Hegedűs Rita *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések* (2005) című könyve újszerű módon, funkcionális összehasonlító módszer segítségével magyarázza a magyar nyelvi rendszer egyes grammatikai kategóriáit. A szerző megpróbálja ledönteni a falakat a sajátos szerkezetű magyar és az indoeurópai nyelvek között. Merev szabályok helyett a nyelvi szerkezeteknek és lexikai-szemantikai elemeknek a kommunikációban betöltött funkcióját vizsgálja. Például a *Formák* című részben a gazdag toldalékolási rendszer leírása mellett a hagyományos szintaxis is helyet kapott, hiszen nemcsak a szó formáját, hanem a mondatét is meg kell tanítani az idegen anyanyelvűeknek. A *Funkciók* című fejezet egyrészt bemutatja azokat a logikai-nyelvtani kategóriákat, amelyek alapján a szövegprodukciónban a beszélő (író), a szövegprodukción során pedig a hallgató (olvasó) rendezi a mondanivalóját. Ugyanakkor a szerző ismerteti és rendszerezi a fő kommunikációs funkciókat is. Az *Összefüggések* című fejezet az eljárásokat és módszereket ismerteti részletesen, amelyek alapján a magyar nyelvben a szavakat szerkesztjük megnyilatkozásokba. A könyv kiváló segédanyag a kontrasztív nyelvészet oktatásához is.

4. A kontrasztív stilisztika

A kontrasztív stilisztika vagy más néven összehasonlító stilisztika az általános stilisztika mellett az irodalomtudománnyal és a fordítástudománnyal is szoros kapcsolatot mutat. „Az összehasonlítás módszerére alapozó stilisztikai diszciplína meglehetősen összetett tudomány. Tárgykörei és a stilisztikán belüli, valamint az azon kívüli interdiszciplináris kapcsolatai eléggé szerteágazóak. A stilisztika valamennyi ágára, így a stíluseszközök, közleménytípusok vagy az egyéni és irányzati stílusok vizsgálatára egyaránt kiterjeszhető” (Szabó 2001: 30).

A kontrasztív stilisztika a különböző nyelvű szépirodalmi szövegek stilisztikai szempontú egybevetésével foglalkozó interdiszciplináris tudomány, amely módszerét a kontrasztív nyelvészetből kölcsönözve nem egyszerűen a forrás- és cél nyelv rendszerszerű egybevetésére irányul, hanem a szépirodalmi diskurzusok stilisztikai jellemzőinek kontrasztív elemzésére. Az egybevetésre alkalmazott módszer lényege a forrás- és cél nyelv irodalmi szövegek azonosságainak és különbségeinek számbavétele, a forrásnyelvi irodalmi szövegnek a cél nyelvből hiányzó stíluseszközeinek kompenzálására alkalmazott fordítói eljárások és megoldások vizsgálata. A kontrasztív stilisztika természetes módon érintkezik a műfordítás-elmélettel is. A műfordítás-elmélet és a stilisztika kapcsolata több szempontból is szoros összefüggést mutat. Az egyes szövegváltozatok egybevetésekor, a forrásnyelvi szövegekkel egyenértékű cél nyelv szöveg stílusának létrehozásakor a műfordítónak, valamint a fordításkutatónak és -kritikusnak is a nyelvi elemeknek a szövegben betöltött funkcióját kell vizsgálnia (vö. Popovič 1980, Lőrincz 2007).

A szépirodalmi szövegek különböző cél nyelv változatainak vizsgálatakor a jellemző stílusjegyek megfeleltetési viszonyait vizsgáljuk, valamint azt, hogyan alkotja újra a műfordító az eredeti szöveg domináns stílusjegyeit az idegen nyelvű szövegvariáns(ok)ban. E vizsgálatok elemzési módszereként a funkcionális stilisztika módszerét tartom a legalkalmasabbnak (vö. Szathmári 2004).

A funkcionális stilisztikai vizsgálati módszerrel a meghatározott kommunikációs céllal létrejött szövegek komplex nyelvi kifejezésrendszerének funkcióját vizsgáljuk. Mindez a forrásnyelvi és cél nyelv szövegek kontrasztív elemzésében is fontos szerepet játszik. A forrás- és cél nyelv szövegek különböző szintjei

nyelvi elemeinek megfelelési viszonyait elemezzük.

1. Az akusztikai szinten a szövegek hangzási jelenségeinek, a hangok esztétikai hatásának (pl. hangszimbolika, jóhangzás, rosszhangzás), a szépirodalmi, különösen a költői szövegek prozódiai sajátosságainak (rím, alliteráció, ritmus) és egyéb, a szöveg információtartalmát, poétikai üzenetét erősítő vagy gyengítő (adekvát, inadekvát) stíluselemek vizsgálata tartozik ide elsősorban. **2. A szó- és kifejezőkészlet szintjén** a különböző lexikológiai jelentésviszonyok (szinonímia, poliszémia, homonímia, alakvariánsok stb.), a lexéma értékű nyelvi elemek (idiómák, frazémák) a mondatnál kisebb ismétlődő nyelvi egységek szövegstílust befolyásoló funkciójának vizsgálata történik. **3. Az alak- és mondattani jelenségek szintjén** (grammatikai szint) az egyes morfémák, szófajok, szintagmák stílusértékét vizsgáljuk elsősorban. De ugyancsak a grammatikai szinten vizsgálható a sztenderdtől eltérő mondatszerkezetek, a mondatfajták, az aktuális tagolás, a szokásostól eltérő modalitás stilisztikai értéke, a különböző retorikai kérdések funkciója stb.

Az alak- és mondattani jelenségek szintje szoros kapcsolatban van az alakzatok kérdésével is, hiszen a trópusokat és az alakzatokat nemcsak a szemantikaivalencia-szabályok által meghatározott nyelvi kifejezésektől való eltérések, hanem a grammatikai elemek rendszerszerű kapcsolódásától (grammatikai valencia) eltérő szerveződések hozzák létre. Így az alakzatokat ezen a szinten is tárgyalhatjuk (vö. Szikszainé Nagy 2007). **4. A képi szinten** a képszerűség különböző elemeinek vizsgálata történik: a leíró képeké, szóképeké, komplex képeké, valamint egy szövegrész vagy a szöveg egészének jelentés- és struktúraképző funkciójú irodalmi vagy költői képeié (vö. Szathmári 2004). **5. Az extralingvisztikus elemek szintjén** az ún. nyelven kívüli, a szöveg egészének jelentését befolyásoló vagy meghatározó elemek vizsgálata történik: írásformák, nyomdatechnikai eszközök, központosítás, montázs, kollázs stb. **6. A stilisztikai alakzatok szintjén** a forrás- és célnyelvi szövegek azonosságait és eltéréseit elemezve a négy átalakítási eljárás (adjekció, detrakció, immutáció, transzmutáció) következtében keletkezett alakzatok adekvátságát (inadekvátságát) vizsgáljuk.

Azt is szem előtt kell tartanunk, hogy az alakzatok a szöveg szintjén alakzattársulásokban vannak jelen, így alkotva a szövegben olyan egységet, amelynek funkciója a szöveg szerzője által kifejezett tartalom nyelvi megvalósulása (vö.

R. Molnár 2002: 2).

Anton Popovič (1980) a különböző nyelvű irodalmi szövegek egybevetésekor a kommunikatív ekvivalencia megvalósulásának vizsgálatát tartja célravezetőnek, amelynek során a forrásnyelvi szövegek stíluselemeinek szükségszerű célnyelvi módosulásait vizsgálja. Popovič azokat a szövegeket tartja egymás kommunikatív ekvivalenseinek, amelyekben a módosulások ellenére szöveg-szinten létrejön az egyenértékűségi viszony (ekvivalencia). Minden szépirodalmi szövegnek van egy invariáns része, amelynek része az információtartalom mellett a szöveg stílusa. Ezt feltétlenül át kell kódolnia a fordítónak a forrásnyelvi szöveg újraírásakor. A célnyelvi kultúrában hiányzó stíluselemek pótlására különböző szubsztitúciós (kompenzációs) eljárásokat alkalmazhatnak a műfordítók, amelyek segítségével a szövegegész szintjén adekvát módon létrehozható a forrásnyelvihez hasonló, azzal adekvát célnyelvi irodalmi szöveg.

5. A kontrasztív nyelvészet és a kontrasztív stilisztika oktatása a Selye János Egyetemen

A Selye János Egyetemen magyar szakos hallgatóknak, bölcsészeknek tanítók kontrasztív nyelvészetet a nappali tagozaton, valamint a doktori képzésben. Az egyetemi magyar szakos hallgatók egy részének a magyaron kívül többnyire valamely idegen nyelv a másik szakjuk (angol, német, szlovák). A hallgatók másik része a magyar mellett történelem, biológia, informatika szakos. Ez különösebb gondot nem okoz, hiszen minden hallgató kapcsolatban van a szlovák nyelvvel mint államnyelvvél. A szlovák nyelvet, ha nem azonos szinten is, de minden hallgató ismeri, alkalmazza. Tapasztalataim szerint a felvidéki magyar hallgatók szlováktudása eléggé változatos képet mutat. Van, aki balansz kétnyelvű, mások írnak, olvasnak szlovákul, de a szlovák nyelvnek inkább a beszélt változatát ismerik, más nyelvi változatokat (pl. hivatalos nyelv) gyengébben tudnak, a nyelvtani ismereteik is eléggé különbözőek. Kivételt ez alól a szlovák szakosok képeznek, akiknek a grammatikai ismeretei és szókinccse lényegesen magasabb szintű. Mind a tanár és bölcsész szakos, mind pedig a Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskolában tanuló hallgatók számára választható tantárgy a konfrontatív nyelvészet. Mivel jómagam orosz szakos vagyok, de szlovák nyelvtant

is tanultam, minden csoportban vizsgálunk szlovák nyelvű irodalmi szövegeket, más idegennyelv-szakos hallgatókkal (többségükben angol) pedig angol nyelvű szépirodalmi szövegek fordításainak elemzését végezzük el.

A szlovák nyelvű szövegek magyarra fordítása kapcsán természetesen szóba kerül a nyelvi kontaktushatás, így a kontaktológia néhány alapkérdése is szerepel a tananyagban Benő Attila *Kontaktológia* c. egyetemi tankönyvének (2008) egyes fejezetei alapján.

A nyelvi kontaktus valamely nyelv hatásának megnyilvánulása egy másik nyelvben a nyelvi érintkezés következtében. Ez a hatás a két nyelvet beszélők nyelvhasználatának különböző szintjein nyilvánulhat meg: lehet fonetikai, morfológiai, lexikai, szintaktikai, szemantikai, valamint pragmatikai természetű is. Az idegen nyelvi hatás megvalósulhat jelkölcsonzés, azaz szó- vagy szó szerkezet-kölcsonzés formájában vagy valamilyen tulajdonságjegy, jelviszony – idegenszerű hangsúly, beszédtempó, szokatlan szórend – alkalmazásában. Tapasztalataim szerint a kontrasztív nyelvészeti képzés jól kiegészíti a magyar és bölcsész szakos képzést. A doktoranduszok közül elsősorban a magyar-idegen nyelv szakos nyelvészeti témában disszertációt írni szándékozó hallgatók veszik fel a tárgyat.

Mivel a kontrasztív nyelvészet és stilsztika oktatására nincs egységesen előírt tananyag, kimondottan tankönyvként használható szakirodalom sem, illetve nagyon sok kötelező irodalmat kellene adni a hallgatóknak, hogy a legfontosabb kérdéseket érintsük, de ez gyakorlatilag kivitelezhetetlen, mivel nem olvasnának el minden szakirodalmat. Ezért 2014-ben kiadtam egy könyvet *Bábel tornya alatt* címmel, 2018-ban pedig a *Kontrasztív nyelvészet, kontrasztív stilsztika* című könyvemmet jelentette meg a Selye János Egyetem a *Monographiae Comaromiensis* sorozatban. Reményeim szerint e könyv anyagának tanulmányozásával közelebb kerülnek a hallgatók a kontrasztív nyelvészet különböző területeinek megismeréséhez.

Felhasznált irodalom

- Balázs János 1989. Az egybevető (kontrasztív) módszer alkalmazásának lehetőségei. In: Balázs János (szerk.): *Nyelvi rendszer és nyelvhasználat*. Tankönyvkiadó. Budapest. 265–295.
- Bañcerowski Janusz 2001. A nyelvtudomány paradigmái. *Magyar Nyelvőr* 1: 1–29.
- Benő Attila 2008. *Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai*. Egyetemi Műhely Kiadó. Kolozsvár.
- Budai László 2005. Lehet-e új életet lehelni a kontrasztív elemzésbe? *Modern Nyelvoktatás* 2: 4–15.
- Deme László 1972. Funkcionális kiindulás a kontrasztív vizsgáldásban. In: Horváth Miklós – Temesi Mihály (szerk.): *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás*. Tankönyvkiadó. Budapest. 50–54.
- Dezső László – Nemser, William 1972. Tipológia és kontrasztív nyelvészet. In: Horváth Miklós – Temesi Mihály (szerk.): *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás*. Tankönyvkiadó. Budapest. 13–44.
- Hegedűs Rita 2005. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Klaudy Kinga 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata: angol–német–francia–oros fordítástechnikai példatárral*. Scholastica Kiadó. Budapest.
- Klaudy Kinga 2006. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Scholastica Kiadó. Budapest.
- Klaudy Kinga 2007. *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Lado, Robert 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press. Ann Arbor.
- Lőrincz Julianna 2007. *Kultúrák párbeszéde*. Pandora Könyvek 10. EKF Líceum Kiadó. Eger.
- Lőrincz Julianna 2009. *Nyelvi jelentés és variativitás. Szemantikai alapismeretek*. Selye János Egyetem. Komárom.
- Lőrincz Julianna 2014. *Bábel tornya alatt*. 4 Pont Nyomda Kft. Eger.
- Lőrincz Julianna 2015. Terminológiai kérdések a kontrasztív nyelvészet oktatásában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 2: 150–161.
- Lőrincz Julianna 2018. *Kontrasztív nyelvészet, kontrasztív stilisztika*. Monographiae Comaromiensis 22. Selye János Egyetem. Komárom.

- Misad Katalin 2005. *Interferenciajelenségek és egyéb nyelvi sajátosságok a szlovák anyanyelvű hungarisztika szakosok ígahasználatában*. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyar_tortenelem_es_kultura/hataron_tuli_magyarsag_kotetei/Tanulmányok_a_ketnyelvusegrol/pages/005_misad.htm [2017. október 12.]
- R. Molnár Emma 2002. *Alakzattársulások egy szépprózai műalkotásban*. Az alakzatok világa 8. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Popovič, Anton 1980. *A műfordítás elmélete*. Madách. Bratislava.
- Szabó Zoltán 2001. Gondolatok az összehasonlító stilsztikáról. *Magyar Nyelvőr* 1: 30–46.
- Szathmári István 2004. *A stílselemzés elmélete és gyakorlata*. Kodolányi Füzetek 16. Kodolányi János Főiskola. Székesfehérvár.
- Szikszainé Nagy Irma 2007. *Magyar stilsztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Szűcs Tibor 2009. A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai. (Giay Béla emlékének). *Hungarológiai Évkönyv* 10/1: 68–78.
- Vajda József 1972. *A kontrasztív elemzés szerepe a nyelvészeti kutatásokban*. adattar.vmmi.org/cikkek/1369/08_vajda_a_kontrasztiv1972.pdf [2017. január 10.]

Abstract

Theoretical and educational questions of contrastive linguistics and stylistics

The author of the paper investigates the basic issues of contrastive linguistics. Contrastive linguistics is an applied science dealing with the comparison of languages. The author outlines the various questions of terminology as well as the comparative research methods depending on the areas of research. The following methods are used to study relationships between languages: 1) the historical comparative method, 2) the typological comparative method, 3) the contrastive method. Contrastive linguistics as an applied linguistic discipline comes into contact with various areas of linguistics such as areal linguistics, translation studies, comparative stylistics. The contrastive stylistics provides useful methods for comparison of source and target literary texts. In the other parts of the study the author describes the way contrastive linguistics is taught by her at the Selye János University.

Abstrakt

Teoretické a edukačné otázky kontrastívnej jazykovedy a kontrastívnej štylistiky

Autorka príspevku skúma základné otázky kontrastívnej jazykovedy. Kontrastívna jazykoveda je aplikovaná veda, ktorá sa zaoberá porovnávaním jazykov. Autorka stručne prezentuje terminologické otázky, porovnávacie metódy podľa výskumných odborov. Na výskum vzťahov medzi jednotlivými jazykmi jazykoveda využíva nasledujúce metódy: 1. historická porovnávací (komparatívna) metóda, 2. typologická porovnávací metóda, 3. kontrastívna metóda. Kontrastívna jazykoveda ako aplikovaná jazykovedná disciplína zahŕňa rôzne vedné odbory, napr. areálnu jazykovedu, teóriu prekladu, porovnávací štylistiku. Vo zvyšnej časti práce autor prezentuje svoje vlastné metódy vo vyučovaní kontrastívnej jazykovedy na Univerzite J. Selyeho.

SZEMANTIKAOKTATÁS A MENTÁLIS LEXIKON MŰKÖDÉSÉNEK TÜKRÉBEN

Bevezetés

A szemantikaoktatás kérdéseivel néhány korábbi dolgozatomban már foglalkoztam (Lőrincz G. 2011, 2015, 2017), és rámutattam azokra az előnyökre és hátrányokra, amelyek az érintett tananyagrésszel kapcsolatban a magyarországi, szlovákiai, illetve ukrainai magyar anyanyelvtankönyvekben megjelennek. Jelen tanulmányban ezt a gondolatmenetet folytatva egy feladatsor segítségével azt szemléltetem, hogy hogyan lehet bővíteni a tanulók jelentéstani ismereteit a mentális lexikon működési elveinek figyelembe vételével.

1. Elméleti alapvetés

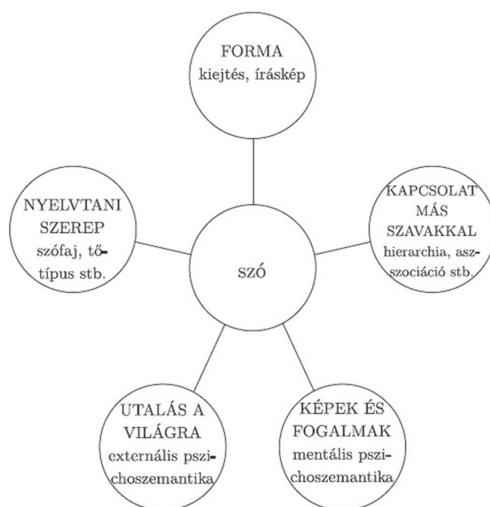
1.1 A mentális lexikon mibenléte, felépítése

A mentális lexikonnak sokféle meghatározása létezik, melyek közül egyik sem tekinthető kizárólagosnak vagy teljesen kielégítőnek. A definíciók sorából az egyik legismertebb minden bizonnyal Pinkeré (2006: 83): „[M]inden ember agyában van egy szótár és egy fogalomtár, melynek tagjaira a szavak vonatkoznak (mentális lexikon), valamint egy szabályhalmaz, mely meghatározza, hogy a szótár elemei hogyan kapcsolódnak össze, és miként fejezik ki a fogalmak közötti viszonyokat (mentális grammatika)”. A lexikon elnevezés kissé megtévesztő lehet, hiszen: „Köznapi felfogásban a szótár az a »könyv«, amelyben megtalálható a nyelv szókincse egyfajta elrendezésben, többnyire formai alapon, ábécésorrendben, de lehet fogalmi körök szerint is, egyfajta tematikus segédletként. Ehhez képest a pszichológus és a pszicholingvista azt hirdeti, hogy a szavak eredetileg a fejünkben vannak, és onnan kerülnek a papír alapú szótárba. A

¹ Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, lorinczg@uj.s.sk

nyelvfilozófus szerint pedig a szavak eredetileg a nyelvi gyakorlatban léteznek, és (talán) onnan kerülnek a fejünkbe, majd harmadik lépésben ezt rögzítik a nyomtatott szótárak” (Pléh–Lukács–Kas 2008: 788). „Az írott lexikonban a szavak betűrendben követik egymást, és az egyes szavak jelentését a kapcsolódó szócikkek magyarázzák el. Azt azonban, hogy ez hasonlóan történne a mentális lexikon esetében, több tény is cáfolja. Egyrészt, ha a mentális lexikon az írott lexikonhoz hasonlóan betűrendben tartalmazná a szavakat, akkor a nyelvbtlások, hibázások között gyakorinak kellene lenniük az olyan hibáknak, amikor az ábécében egymást követő betűket cserélünk fel. (...) Másrészt, az írott lexikonhoz képest a mentális lexikon tartalma nem állandó, hanem folyton változik: új szavakat tanulunk meg, esetleg mi magunk is kitalálunk ilyeneket (neologizmusok), más szavakat pedig elfelejtünk. (...) Harmadrészt, a mentális lexikon abban is eltér az írott lexikontól, hogy lényegesen több információt tartalmaz a szavakkal kapcsolatban, mint az elnevezési analógia alapját képező lexikonok” (Csépe–Győri–Ragó 2008: 28). A mentális lexikon és az írott szótárak párhuzamba állítása azonban bizonyos szempontból mégis indokolt: „Leginkább a tematikus (képes) szótárak állnak közel ahhoz a módhoz, ahogyan a mentális lexikont elképzeljük, bár a gyakoriságot, valamint az egyes elemek kapcsolati hálóját nem tudják megmutatni például a közlekedés témakörben összegyűjtött szavak, kifejezések – feltéve, hogy a szótár szerkesztőinek figyelme kiterjed a vonzatos szerkezetekre, állandósult szókapcsolatokra, összetett szavakra is. A mentális lexikon felépítésének további fontos jellemzője, hogy az aktivitás szempontjából három fő, ugyanakkor igen változékony csoportot különböztet meg: a passzív, az aktív és az éppen aktivált szókincset – ez szintén nem jelenhet meg egyetlen hagyományos szótárban sem, hiszen függ az egyéni lexikon kiterjedtségétől, a szituációtól, az életkortól és még számos egyéb tényezőtől, ami miatt sem papíron, sem elektronikusan nem rögzíthető” (Nádor 2013: 44).

Pléh Csaba a mentális szótár szerveződését a következőképpen szemlélteti (Lukács–Pléh–Kas 2008: 789):



1. ábra. A mentális lexikon felépítése

Aitchinson (1987) hálózatelvű elrendeződésről beszél, amelyet a londoni metró működéséhez hasonlít. Collins és Loftus (1975) a mentális lexikonban elkülönítenek egy szemantikai (jelentésbeli hasonlóságon alapuló) és egy lexikai (fonológiai és helyesírási hasonlóságon alapuló) hálózatot. Pléh Csaba (2013: 74) szerint is: „A szavak a mentális szótárban többféleképpen hozzáférhetők. A fejünkéből elő tudjuk hívni őket jelentés alapján (bunda → kabát) és hangzás alapján is (bunda → ronda). A szótári szerveződés egyszerre tükrözi a szemantikai és a formai, általánosabban fogalmazva a fonetikai jellegű kapcsolatokat”. Ha a mentális lexikont többdimenziós hálózatrendszerként kezeljük, akkor benne a fonetikai háló önálló alrendszernek tekinthető (Kovács 2013: 190). Különböző szóasszociációs tesztek bizonyítják (pl. Lengyel 1997), hogy ez a háló különösen a gyermeknyelvben (pl. *badár/madár, bubus/mumus*) és az idegen nyelvet tanulók esetében fontos, illetve, hogy fonológiai kapcsolatok akár két nyelv szavai között (*fut – foot, hold – hold, hely – hey*) is kialakulhatnak (Navracsics 2001: 149). Vitevitch (2008) különböző szavak fonetikai hasonlóságát vizsgálva (pl. *cat: hat, cap, at*) arra a következtetésre jutott, hogy a fonológiai hálózatban nagyobb az egyes pontok közötti távolság, mint a szemantikaiban (Kovács 2013: 89). „A szemantikai tényezők azonban valamiképp

a fonológiai/fonetikai blokkok alárendeltjei kell, hogy legyenek az időzítéskor abban az értelemben, hogy előhívásuk sikerét a hangzási elrendeződés határozza meg” (Gósy 2001: 140).

A szemantikai és lexikai hálózaton kívül a lexikonban beszélhetünk még nyelvtani, szaknyelvi (domain), asszociatív, kulturális, kollokatív, enciklopedikus, ekvivalencia és személyes hálóról is. Kétnyelvűeknél ez a hálózatrendszer mindkét nyelvben külön-külön létezik, és szorosabb-lazább kapcsolatban áll egymással (vö. Kovács 2013: 188–190).

1.2 A mentális lexikon működésének vizsgálata

A mentális lexikon működése többféleképpen vizsgálható, az erre használt egyik leggyakoribb módszer az ún. szóasszociáció.

A szóasszociációs vizsgálatok három nagy csoportba oszthatóak: „A szóasszociációk sajátos hozzáférési folyamatok, illetőleg azok eredményei, amelyek hangzási, szemantikai vagy szerkezeti összefüggések, illetőleg ezek kombinációi eredményeként jönnek létre” (Gósy–Kovács 2011: 337).

A hangzási hasonlóság lehet teljes (homonímiát eredményező) vagy részleges (*baba – baka, csat – csattog, vipera – opera* stb.). A szerkezeti összefüggés a beszédben gyakran együtt előforduló szavak vagy szóelemek kapcsolatára vonatkozik: megnyilvánulhat a szóképzéssel (*fagy → fagyi, hatványozás → hatvány, borító → boríték*), az összetett szavakkal (*cipő → cipőfűző, állatkert → kert, fogkefe → fogkrém, lábszárcsont → kulcscsont*), valamint a szószervezetekkel (*finom → étel, illatos → kölni*) kapcsolatosan. A jelentésbeli kapcsolat az egy szemantikai mezőbe tartozó szavak között megnyilvánulhat mellérendelésként – amely kifejeződhet metonimikus, tapasztalati (*só → bors, tojás → embrió*), térbeli (*szánkó → hó, cseresznye → kukac*), rész-egész (*kapu → háló, autó → rendszám*), illetve ok-okozati (*bor → szőlő, jég → csúszik*) alapú viszony formájában –, de ellentétként (*fekete → fehér, tűz → víz*) is. A szemantikai kapcsolat további megvalósulása az alá- és fölrendeltségi viszony (*cinke → madár, gyümölcs → alma*), illetve az azonos szófajba való tartozás, melynek esetében nem mindig figyelhető meg fogalmi összefüggés.

1.3. Mentális lexikon és szójelentés

A szemantikában – és így a szemantikaoktatásban is – központi kérdés, hogy mi a jelentés, és hogyan alakul ki. Ennek a kérdésnek a megválaszolása azonban szinte lehetetlen, hiszen ahány nyelvészeti elméleti keret létezik, annyi jelentésdefiniációt hoztak már létre, sőt néhány esetben még az azonos elméleti keretekhez is több, egymásnak részben ellentmondó jelentésfogalom kapcsolódik (lásd pl. a kognitív nyelvészet moduláris és holisztikus megközelítésmódjának különbségeit). Ez azt is jelenti egyben, hogy a jelentés nyitott fogalom (vö. Lőrincz J. 2015: 27).

A pszicholingvisztikában háromféle alapvető jelentésfogalmat, illetve ezek altípusait szokás megkülönböztetni (vö. Jakab Z. 2014: 659–742): a tárgyelméletek a jelentést szimbólumok és tárgyak közti viszonyként értelmezik; a mentális reprezentációs elméletek a jelentést mentális reprezentációnak tartják; a használatelméletek pedig úgy tekintenek a jelentésre, mint a szavak használati szabályainak ismeretére.

Vegyük szemügyre a továbbiakban, hogy hogyan férünk hozzá a mentális lexikonunkban lévő szavak jelentéséhez. Ha meghallunk vagy olvasunk egy szót, akkor az agyunkban lévő, hozzá kötődő idegrendszeri mintázat aktiválódik, izgalomba kerül, de ezzel együtt eltérő mértékben aktiválód(hat)nak más szavakhoz tartozó mintázatok is: a *kutya* szó hallatán pl. nemcsak az *ugat*, *eb*, *liheg*, hanem a *macska* és a *szeretem* is. Ez a jelenség azzal magyarázható, hogy a szavak fogalmi jelentésük mellett rendelkeznek konnotatív jelentéssel is, amelynek többféle összetevője van (vö. Pléh 2013: 10): az első a jelentéstelenség, ami a szó asszociációs hatókörére vonatkozik, vagyis arra, hogy hány kapcsolattal rendelkezik; a második a kép kiváltó érték, ami a konkrét és elvont jelentésű szavak által előhívható, illetve elő nem hívható mentális képekkel függ össze; a harmadik pedig az érzelmi jelentés. Utóbbi kapcsán szintén utalni kell a két nyelvű vonatkozásokra, hiszen a bilingvális adatközlők bizonyos szavakhoz az egy nyelvűekétől eltérő érzelmeket kapcsolnak, ami szorosán összefügg azzal is, hogy két kultúra határán állnak (vö. Grabovác–Pléh 2013: 47–49): gondoljunk csak pl. a *haza* és *szabadság* szavak lehetséges érzelmi töltésére kisebbségi és többségi környezetben.

A szóelőhívás kapcsán szólnunk kell az egészsleges, illetve elemző hozzáférésekről is, amelyek a morfológiai/szemantikai áttetszőséggel függnek össze: ha a

képzés és jelentés transzparens, vagyis a szóalakot alkotó elemek egyértelműen elhatárolhatóak, akkor analitikus úton férünk hozzájuk – pl. *kulcs+csomó*, *autó+s* –, ha viszont nem, akkor – az agglutináló nyelvekben is – egészes módon, azaz egy egységként értelmezzük őket – *vasmacska*, *járvány* – (Pléh 2013: 35–37).

A szójelentés kapcsán meg kell említenünk a prototípus-elméletet is, mely szerint bár egy adott kategóriába több egyed is beletartozhat, vagyis a kategóriáknak nincsenek jól meghatározott körvonalaik, azért vannak legjobb, legjellemzőbb, tipikus esetek is, amelyek a kategória magját képezik. Ezek az elemek a kategóriára jellemző ismertetőjegyek együtteséből a lehető legtöbbet viselik egyszerre magukon. A többi elem hozzájuk képest periferikusabb, mivel belőlük az általános ismertetőjegyek valamelyike – esetleg több is – hiányozhat (vö. pl. Pléh 2013: 107). Így tehát pl. a paradicsom nem tipikus gyümölcs, a bálna, a delfin, a denevér nem tipikus emlős, a strucc és a pingvin pedig nem tipikus madár. Arról sem szabad azonban megfeledkeznünk, hogy a fogalmi és a nyelvi kategorizáció az esetek többségében nem fedt egymást: „Ha szavaink olyanok volnának, mint eszményi esetben a tudományos terminusok, vagyis a nyelvi kategorizáció pontosan fedné a fogalmi kategorizációt, akkor a fogalmi észlelés meg a nyelvi észlelés között talán nem is volna fontos különbséget tenni (pontosabban: nem lenne belőle nagy baj, ha a kettőt esetleg összekevernénk), hiszen akárhogy hívnánk is, a kettő köre pontosan fedné egymást. Szavaink legnagyobb része azonban nem ilyen. A nyelvi kategorizáció szerint ugyanis abba a kategóriába például, amelyet a közös *pipa* név tart össze, nagyon is különböző típusú »pipák« tartoznak bele: van olyan pipa, amely füstöl, van, amely vízvezetékdarab, amely írásjel vagy ember stb. A *pipa* szó egyetlen, de befelé strukturált jelentése mindezeket egyetlen nyelvi kategóriába fogja össze. Olyan fogalmat azonban aligha képzelhetni el, amelynek köre mindezekre a dolgokra kiterjedne. Az ember ezeket egyazon névvel nevezi ugyan meg, de soha senkinek eszébe nem jutna, hogy a dohányzó eszközt a vízvezetékre próbálja szerelni, vagy hogy az üvegfúvó pipába dohánnyt tömjön, és rágyújtson” (Szilágyi N. 1996: 48).

Olyan esetekkel is találkozhatunk továbbá, amikor egy fogalmi kategória elemét más kategória nevével is jelöljük: a *bálnát* hívhatjuk *cethal*nak, a kétél-tűek lárvaít *ebihal*nak, a *denevért* *bőregér*nek vagy *repülőkutya*nak, de nyelviileg

kutya a *prérikutya* a *földikutya*, valamint a *fakutya*, átvitt jelentésben pedig a *nagykutya* is.

1.4. Jelentésviszonyok a mentális lexikonban

A szóasszociáció részletekbe menő ismertetése azért volt elengedhetetlenül fontos a dolgozat témájának szempontjából, mert viszonylag sok információt szolgáltat az egyes lexikológiai jelentésviszonyokkal kapcsolatban. A fentieket azonban mindenképpen érdemes kiegészíteni, ugyanis: a hangzási hasonlóságon alapuló asszociációk nemcsak a homonímiával függhetnek össze, hanem a poliszemiával, a variativitással és a paronímiával is; Gósy és Kovács hivatkozott vizsgálati anyagában alig jelentek meg szinonimák, annak ellenére, hogy ez a jelentésviszony a szemantikai vonatkozású szóasszociációk esetében viszonylag gyakori (vö. pl. Aitchison 1987: 75), és sok esetben nehéz elhatárolni a szemantikai mezőtől; míg egyes lexikológiai jelentésviszonyok (pl. antonímia) logikai alapúak, azaz univerzális jellegűek, addig mások (poliszémia, szinonímia) nyelvi meghatározottságúak (vö. Barabás 1998: 44).

Vegyük sorra először a hangzási asszociációval kapcsolatos alapvető ismereteket! A poliszémia és a homonímia elhatárolása nem egyszerű feladat: két legfontosabb szempontként az etimológiai összetartozás meglétét vagy hiányát, illetve a beszélők szavakra vonatkozó tudását szokás megemlíteni. Ha a mentális lexikon működését vesszük alapul, akkor mindenképpen az utóbbi elképzelésből érdemes kiindulni, hiszen a poliszémia és homonímia mentális reprezentációja különbözik: az előbbi esetében az egyes jelentések egy rendszer elemeiként, az utóbbiéban pedig önálló elemekként tárolódnak (Klepousniotou 2002: 215). Azt is meg kell jegyezni azonban, hogy bár az etimológiai jellemzők nem kódolódnak a tudatban, de pl. tanulás hatására a mentális lexikon dinamikus volta miatt a szavak közötti megváltozott kapcsolatrendszeren keresztül közvetve megnyilvánul(hat)nak. Vegyük pl. a *toll* lexémát: a mai általános iskolások legtöbbször már nem nagyon van tisztában azzal, hogy valaha madártollal írtak, így a két *toll* lexéma között nem is lát jelentésbeli kapcsolatot. Ha azonban a nyelvtanórán a tanár foglalkozik ezzel a kérdéssel, rávilágít a szavak (egykori) jelentésbeli összefüggésére, akkor a két lexéma kapcsolata a mentális lexikonban megváltozik: homonimákból poliszémává válnak.

A homonimák és poliszémák elhatárolását tovább bonyolítják az igenévszók, melyeket szófaji eltéréseik okán a leíró szemantikák szinte minden esetben homonimáknak tekintenek. Teszik ezt annak ellenére, hogy a beszélők az esetek többségében érzik a köztük lévő kapcsolatot, de azzal is tisztában vannak, hogy ez a kapcsolat másfajta, mint a poliszémák esetében, hiszen az igei tag a folyamatot, a névszói pedig annak eredményét jelöli (*nyom, fagy*).

A poliszémia a kétnyelvű mentális lexikon szempontjából is fontos, hiszen ez a lexikai jelentésvizony egyértelműen nyelvspecifikus (ami természetesen nem azt jelenti, hogy ne léteznének olyan többjelentésű szavak, melyeknek jelentéshálózata a különböző nyelvekben azonos), ezért gondot okozhat a két nyelv közötti kódváltások során. Meriläinen (2010: 76) kutatásai nagyon jól szemléltetik a szóban forgó jelenséget, ugyanis az ő egyik finn anyanyelvű adatközlője a macska nyávogását angolul a *spin* 'pörög, forog' igével akarta kifejezni a *purrr* 'dorombol' ige helyett, mivel a finn nyelvben mindkettőt a poliszém *kehräta* szóval jelölik.

A szlovák–magyar kétnyelvűség köréből is hozhatunk néhány hasonló példát: ilyenek a *brigád*, az *akadémia* vagy pl. a *metropolisz*. „Ott (Magyarországon – L.G.) ezt a három jelentését szótározták (ti. a *brigád* lexémának – L.G.): 1. üzemi munkacsoport; 2. katonai egység (dandár); 3. önkéntes harcosokból, partizánokból álló egység. A szlovákban ellenben hat jelentését különböztették meg (a magyarban is szótározott három jelentéssel együtt). Tehát az említettek kivül: 4. tanulóknak vagy más szervezett közösségeknek valamely más közösség javára ingyen, esetleg csekély bérért végzett munkája – ezt a magyarban a *társadalmi munka* kifejezéssel jelölik; 5. munkaviszonyforma: a munkaadó és a vele rendes munkaviszonyban nem álló munkavállaló közötti ideiglenes munkaviszony – ezt a magyarban általában a *szerződéses munkaviszony*, *ideiglenes munkaviszony* és más kifejezésekkel nevezik meg; 6. a diákoknak az ifjúsági szövetség által szervezett többhetes, ipari vagy mezőgazdasági üzemben végzett munkája – ezt Magyarországon annak idején az *építőtábor* szóval nevezték meg. Tehát a *brigáda* szlovák (és az itteni magyarok által *brigád*-nak fordított) szó 4., 5. és 6. jelentésének a magyar *brigád* szóhoz semmi köze nem volt (fentebb ezeknél a pontoknál említettük e fogalmak egész más jellegű magyar megnevezését is). (...). Ilyen pl. a *metropolis* is, amely a szlovákban *metropola* alakban fordul elő. ... Csakhogy a szlovákban a *metropola* nem csupán a fővárost, vi-

lágvárost jelenti, hanem egy-egy vidék központi városát, székhelyét is. A magyarban a *metropolisnak* nincs ilyen jelentése. A többi jelentését nem említve most, nyelvünkben elsősorban világvárost jelent, illetve olyan fővárost, amely valamilyen jeles tevékenységnek (művészet stb.) központja is egyben (...). „Az *akadémia* szó mind a magyarban, mind a szlovákban többjelentésű szó. Jelentéskörük is csaknem egyezik. A szlovákban azonban van egy ilyen jelentése is: művészi programmal rendezett ünnepély. A szlovák nyelvű ünnepély szervezői ugyanis nem elégszenek meg az ünnepélynek az *akadémia* megnevezésével, hanem jelzővel is külön hangsúlyozzák ennek ünnepélyes voltát: *slávnostná akadémia*. Ennek fordításaként jött tehát létre az *ünnepi akadémia*” (Jakab I. 2010: 76–8).

A poliszémia nyelvspecifikus voltából adódóan felvetődik a kérdés, hogy ha a különböző anyanyelvű beszélők nyelvileg másképpen modellezik a világot, az azt jelenti-e, hogy másképpen is észlelik azt: „A tudásunk egy részét a konceptuális szinten tároljuk, ahol nem kifejezetten nyelvhez köthető információ-darabok rögzülnek, azonban az adott fogalmaknak a pontos nyelvi kifejezőmódja a szemantikai szinthez köthető. A szemantikai szinten a nyelveknek és a hozzájuk tartozó kultúráknak legjobban megfelelő szemantikai jegyek bizonyos fajta csoportosulása adja a jelentést, így lehetséges az, hogy noha a »tél« szó jelentése látszólag ugyanaz minden egyes nyelvben, a hozzá tartozó tudás más és más, attól függően, hogy melyik kontinensen, milyen szélességi körön vagy közelében él az egyén. Így vitatott, hogy vajon a szemantikai szint a konceptuális szint része-e, vagy a nyelvspecifikus mentális lexikoné” (Navracsics J. 2014: 12–13). Ezt a gondolatmenetet folytatva figyelemre méltó Szilágyi N. Sándor (1996: 82) véleménye is: „Reális világ csak egy van, nyelvi világ meg annyi, ahány nyelv. Ha nem így volna, azaz ha nyelvi világ is csak egy volna, akkor a különböző nyelvekben az egyes szavaknak csak a hangalakja különbözhetne, a jelentésük azonban tökéletesen megfelelné egymásnak. Ez azonban távolról sincs így. Magyarul például a *fá* jelenthet élőfát általában, ezen belül gyümölcsfát vagy nem gyümölcsfát, és fát is mint faanyagot. Ezeknek a reális világban valóban nagyon különböző dolgok felelnek meg. A magyar nyelvi kategorizáció szerint azonban ezek a dolgok mint a nyelvi világ elemei mind ugyanazok, vagyis azonosak (azonosságon nyelvi azonosságot értve). Ezért akármelyiket kell megneveznem, magyarul mindegyiket mondhatom *fá*-nak.

Ha azonban ezeket románul kell megneveznem, akkor, ha csak annyi fontos nekem, hogy előfáról van szó, azt mondom: *arbore*. Ha ezen belül pontosabban akarom megnevezni, akkor ha gyümölcsfa, *pom*-nak, ha meg nem gyümölcsfa, *copac*-nak mondom. A faanyagot pedig *lemn*-nek.”

Az idegen nyelvet tanulók és tanítók is gyakran szembesülnek a szóban forgó jelenséggel, hiszen két nyelv lexikai elemeinek jelentései szinte sohasem feleltethetőek meg egymásnak maradéktalanul (vö. Drahotă-Szabó 2017): pl. a magyar polyszém jelentésű *fű* lexéma a németben a *Baum*, illetve a *Holz* szavak segítségével is kifejezhető, a német többjelentésű *dick* szónak a magyarban pedig kontextustól függően megfelelője lehet a kövér, vastag, durva, szoros/jó lexémák valamelyike (*dicker Mensch*, *dickes Buch*, *dicke Lüge*, *dicke Freunde*).

A fentiek értelmében tehát megállapítható: a kétnyelvűek mentális lexikonában a különböző nyelvek ismereti fokának függvényében akár minden olyan jelentés is egyszerre aktiválódhat, amelyek a két nyelvben külön-külön használatosak.

Vegyük szemügyre a továbbiakban az alakváltozatok kérdéskörét! A variánsok úgy jönnek létre, hogy egy többjelentésű lexémához nemcsak egy, hanem két (vagy akár több) alak is kapcsolódik (pl. *veder/vödör*, *hebeg/habog*), amelyek között a későbbiekben részleges alak- és jelentésmegoszlás mehet végbe (pl. *kever* – *kavar*, *apa* – *atya*), majd végezetül bekövetkezhet a teljes alak- és jelentésselkülönülés (*gomb* – *gömb*, *nevel* – *növel*). Az alakok és jelentések sokszor annyira eltávolodnak egymástól, hogy már csak az etimológiai kutatások tudnak fényt deríteni szemantikai kapcsolatukra (pl. *kalóz* – *kalauz*, *édes* – *ízes*). Az oktatás ilyen esetekben is befolyásolhatja a mentális lexikonban tárolt szavak kapcsolatrendszerét: a *világ* és *virág* szavak például az Agykapocs-kutatás szerint (az adatbázisról részletesen l. Kovács, 2013: 99–129) nagyon szoros, kétirányú kapcsolatban állnak egymással, vagyis szóasszociációs feladatokban gyakran kölcsönösen előhívják egymást. Vajon ugyanilyen eredményt kapnánk-e akkor is, ha a magyar nyelvközösségnek nem a túlnyomó többsége, hanem csak egy kis része ismerné az Ómagyar Mária-siralmat?

Olyan párokkal is találkozhatunk, amelyek tagjainak szemantikai összetartozásával, illetve össze nem tartozásával a szófejtő gyakorlat egyáltalán nem foglalkozik, ennek ellenére a beszélők érznek köztük kapcsolatot (pl. *omlik* – *ömlik*, *törtet* – *csörtet*), végezetül pedig olyan (szósorokat alkotó) lexémák is

vannak, amelyek összetartozását az etimológiai kutatások elvetik, de a nyelvérzék közös szemantikai jegyeik alapján összetartozónak ítéli őket (*gyűrű, karika, kerek, korlát, kör, görög, kormány, korong, hurok, horog*). Ennek legjobb példája, amikor az értelmező szótárak az ilyen szavakat egymás segítségével magyarázzák: a *gyűrű* szócikkében többször megjelenik a *karika* és a *kör*, a *karika* értelmezéséhez a szerzők a *kör*, *kerek* és *korong* szavakat használják fel, a *gurul, karám, kerek, hurok, horog* és *korona* lexémák jelentésének meghatározását pedig a *kör* segíti.

A szóban forgó párok között olyanok is vannak, amelyek tagjai hangrendi párhuzamba állíthatóak, vagyis nomenverbum jellegűek, hiszen egyikük ige, másikuk pedig főnév (*láb – lép, nyál – nyel/nyal*). Ezek a lexémák is lehetnek etimológiailag összefüggők (*ár – ér, csal – csel*), olyanok, melyek kapcsolatát a szófejtő gyakorlat sem meg nem erősíti, sem nem tagadja (*láb – lép, leng – lán*g), végezetül pedig olyanok, amelyek eredetüket tekintve nem tartoznak össze, a mentális lexikonban mégis összekapcsolódhatnak egymással (*csap – csép, bök – bika*).

Az alakváltozatok kapcsán is szólnunk kell a kétnyelvű vonatkozásokról, amelyek két csoportba sorolhatók: 1. a szlovák, a magyar és a szlovákiai magyar nyelvben használatos hasonló alakú szavak denotatív jelentése teljesen azonos (*internát/internátus, infarkt/infarktus*); 2. a szlovák és a magyar nyelvben használatos hasonló alakú szavak denotatív jelentése szintén megegyezik, ám a szavak poliszemiájából adódóan a szlovákiai magyarban az alakok és jelentések kapcsolata differenciálódik: pl. szl. *dezert* 'sütemény, édesség, bonbon', magyar *desszert* 'ua.', szl. m. *dezert* 'bonbon', *desszert* 'sütemény, édesség'. Nem mindegy tehát, hogy a kétnyelvű beszélő éppen egy- vagy kétnyelvű módban van-e: „[A] kétnyelvű személy akkor van monolingvális módban, ha egynyelvű személlyel lép interakcióba és csak az egyik nyelvét használja. A bilingvális nyelvi mód akkor van aktíválva, ha a kétnyelvű egy másik olyan egyénnel beszélget, aki szintúgy ismeri mindkét nyelvet és a beszélgetőpartnerek tudatában is vannak annak, hogy bármikor átválthatnak a másik nyelvre. Így a dialógusba bármikor, akár egy-két szót vagy mondatot is bedobhatnak az adott pillanatban nem használt nyelvből” (Grabovác–Pléh 2013: 47). Ennek értelmében: ha a szlovákiai magyar beszélő egynyelvű magyar partnerrel társalog, akkor az esetek többségében minden bizonnyal a *desszert* alakot választja, ha egynyelvű szlovák

környezetbe kerül, akkor a *dezert* változatot részesíti előnyben, ha pedig szlovákiai magyarokkal beszélget, akkor mindkettőt használhatja annak függvényében, hogy konkrétan bonbont kér-e vagy általában véve valamilyen édességet.

Következzenek végezetül a paronimák, illetve velük összefüggésben a malpropizmusnak nevezett jelenség. Fentebb utaltam rá, hogy a mentális lexikon működése nemcsak a szóasszociációs eljárás segítségével vizsgálható, hanem a megakadásjelenségeken, nyelvbotlásokon keresztül is. Utóbbiak jellemzője, hogy a keresett szó helyett a beszélő egy alakilag vagy jelentésében hasonló szót mond ki, amelyet általában azonnal ki is javít. Vannak azonban esetek, amikor az önkorrekciónak nem történik meg, így nehezen dönthető el, hogy csupán szótévesztés történt-e vagy a szó jelentésének nem pontos ismeretéből következő szándékos – de inadekvát – szóválasztás. A tévesztések előfordulhatnak egy nyelven belül (*halat/hajat, egyenlőre/egyelőre*), de idegen szavak kapcsán is (*kompetens/komponens, provokál/produkál*). Utóbbi esetet a szakirodalom malpropizmusnak nevezi, és az esetek többségében nem tekinti használhatónak a mentális lexikon vizsgálata szempontjából (vö. Lanstyák 2009: 203), én azonban úgy gondolom, hogy a jelentések és alakok megszokottól eltérő kapcsolata éppen hogy az agyi szótár működésére világít rá.

A hasonló hangalak miatti szótévesztés kétnyelvűségi környezetben is megjelenhet: „E jelenség oka nyilván az, hogy a magyar anyanyelvű diákok, akik a szlovákot idegen nyelvként tanulják, könnyen összekeverik a hasonló hangzású és sokszor azonos alapszóra visszamenő szavakat. Pl. ha a hóvirágot akarják megnevezni, emlékeznek a szó motiváltságára, hogy ti. a *sneh* 'hó' szóból származik, de ezt egy másik képzővel látják el, amely a standard szlovák nyelvhasználatban történetesen egy mesebeli alak vagy egy, a Krkonose hegységben található heggyel szembe fordított szóra szolgál (ti. a *Snehulienka*, ili. *Snežka*)” (Drábeková 1993: 129–130). További hasonló példák: *klokan* 'kenguru' – *skokan* 'ugró ember, illetve békafaj', *čajník* 'teáskanna' – *časník* 'pincér', valamint *lastovička* 'fecske' – *veverička* 'mókus'.

A hangzásbeli asszociáción alapuló jelentésviszonyok után következzenek a szemantikai alapúak, azaz a szinonímia és a jelentésmező.

A szinonimitás meghatározása nem egyszerű feladat, hiszen bizonyos esetekben nehéz eldönteni, hogy rokon értelmű szavakról vagy egy mezőösszefüggés mellérendelt elemeiről van-e szó (vö. Andor 1998). A szinonimitás tágabb

értelmezését fogadta el Tolnai Vilmos (1908: 116), aki szerint a rokon értelmű szavak rendelkeznek egy meghatározó közös jeggyel, melynek mint legközelebbi nemi fogalomnak vannak alárendelve. Ezt a szemléletmódot tükrözi pl. a Szinonimák, rokon értelmű szavak adatbázisa (é.n) is, melyben az *acél* szinonimáiként a *vas*, *kard* és *penge* főnevek, a *kemény* rokon értelmű szavaiként pedig a *szilárd*, *acélos* és *törhetetlen* melléknevek szerepelnek. Ezzel szemben Károly Sándor (1970: 88–90) a szinonimitás alapfeltételének a denotatív jelentések azonosságát, illetve a mondatbeli felcserélhetőséget tekinti, vagyis az előbbi példákat már a mezőösszefüggés eseteinek tartja.

A szinonimitás kapcsán is meg kell említenünk a kétnyelvű vonatkozásokat, hiszen bizonyos esetekben még a domináns magyar–szlovák kétnyelvű gyerekek is előbb sajátítják el egy fogalom szlovák megnevezését, mint a magyart. Ennek legvalószínűbb oka, hogy ilyenkor a koordinált kétnyelvűek mentális lexikonában egyes elemek úgy tárolódnak, mint az összetett kétnyelvűekében, vagyis: „[E]gy jelentés/képzet/jelzett két hangsort evokál, amelyeket a kétnyelvű gyermek mint egyazon nyelvi rendszer – messzemenően teljes – szinonimáit fogja fel. A gyermek tehát kezdetben még nem ismeri fel, hogy a két fonológiai realizáció két különböző nyelv lexikájához tartozik, amelyeket »nem szabad« tetszés szerint felcserélni” (Forgács 2003: 30–31).

A jelentésmező vagy mezőösszefüggés meghatározása sem egyszerű feladat, hiszen magába foglalja egyrészt a szó fogalmi szféráját – alá-, fölé- és mellérendeltségi kapcsolatait (utóbbi sajátos eseteként az antonímiát), fogalmi jegyeit, a vele helyi, időbeli, ok-okozati, rész-egész stb. kapcsolatban lévő, illetve a közös fogalmi jegyeket mutató szavakat is (vö. Lőrincz J. 2015: 30).

2. A feladatsor

Most pedig lássunk néhány ötletet a fent leírtak gyakorlati alkalmazhatóságára. Az alább ismertetendő feladatsor nem sok hasonlóságot mutat a klasszikus, tankönyvekben és munkafüzetekben megtalálható jelentéstani feladatsorokkal, így teljes mértékben alkalmas arra, hogy a magyartanárok a diákok szemantikai ismereteit a megszokottól eltérő módon is fejleszteni tudják. Mivel a feladatsorban a szlovákiai magyar kétnyelvűséggel kapcsolatos vonatkozások is meg-

jelennek, ezért némi átalakítás után hatékonyan alkalmazható a többi magyar kisebbség anyanyelvoktatásában is.

1. Határozd meg az alábbi szavak jelentését (azt is, hogy mit jelentenek neked)!

kutya, ház, barátság, kirándulás, halál

Az első feladatban a diákoknak nemcsak a szavak fogalmi/denotatív/referenciális, hanem konnotatív jelentését is meg kell határozniuk. A megoldás során érdemes egyéni jelentéstérképeket, jelentéshálókat készíttetni a tanulókkal, mivel azok megmutatják, milyen azonos, illetve különböző tulajdonságok, érzések stb. társulnak egy-egy szóhoz (ezek a hálók kétnyelvűek és idegen nyelvet tanulók esetében akár különböző nyelvek szavait is tartalmazhatják). Az egyes jelentéstérképek összevetése után kiemelhetők azok a jegyek, amelyek mindenkinél előfordulnak. Ezután a tanárnak utalnia kell rá, hogy hasonló folyamat figyelhető meg a nagyobb csoportokban, a társadalom egészében is, melynek eredményeképpen a közös jegyek száma optimalizálódik, de még mindig elég-séges ahhoz, hogy a közösség tagjai egyetértsenek abban, mitől lesz pl. *asztal* az *asztal* vagy *szekrény* a *szekrény*. Az így létrejött jelentés egyszerre extenzionális és intenzionális, vagyis magában foglalja a denotációt, valamint az adott dologra jellemző összes fogalmi jegyet is, emellett pedig akár a környezeti vagy az idegen nyelv szavait is.

2. Írd le az összes olyan szót, amelyek az alábbi kifejezésekről eszedbe jutnak! Milyen összefüggést találsz a megadott szavak kapcsolatainak mennyisége, illetve a szókészleten/szókincsen belül elfoglalt helye között?

kenyér, atommag, monterka, karát, szelfi, bazén, tím

A második feladat a szavak jelentésteliségét szemlélteti, ami szorosan összefügg azzal, hogy az adott szó az alap- vagy a kiegészítő szókészlet, illetve az egyén aktív vagy passzív szókincsének eleme-e. A szó sorban szlovák és angol szavak is találhatóak, hiszen a környezeti és idegen nyelv gyakran vagy ritkán használt lexikai elemei – amelyekről a diákok sokszor nem is tudatosítják, hogy egy másik kódrendszerhez tartoznak – éppúgy erős vagy gyenge kapcsolatokkal rendel-

keznek, mint az anyanyelv szavai. A gyakran használt nem anyanyelvi szavak akár olyan mértékben is beépülhetnek az egyén vagy a közösség tudatába, hogy már szinte csak anyanyelvi lexikai elemeket asszociálnak.

3. Az alábbi szavak közül melyekhez tudsz kapcsolni vizuális/képi jellemzőt is? A képiséghez való viszony alapján milyen két csoportba oszthatók ezek a szavak?

autó, szabadság, tető, elmélet, oroszlán, öröm

A harmadik feladat arra épít, hogy a konkrét referenciájú szavak kettős kódolásúak, vagyis verbális és vizuális képzetek egyaránt kapcsolódnak hozzájuk, ezzel szemben az elvont fogalmakhoz tartozó szavak főként verbális képzetek hívnak elő. A feladat kapcsán azt is érdemes megvitatni a diákokkal, hogy ennek a jelenségnek minden valószínűség szerint két oka van: 1. a konkrét referenciájú szavak vizuálisan megjelennek a bennünket körülvevő világban is, míg az elvont fogalmak csak nyelvi világunkban léteznek.

4. Kapcsolj két-két érzelmet az alábbi szavakhoz!

haza, otthon, háború, hús, óra, cammog, sportteljesítmény

A negyedik feladat az egyes szavak érzelmi jelentését vizsgálja. Akár minden szó esetében annyi lehetséges válasz születhet, ahány gyerek van a csoportban, azonban a feleletek mindegyike besorolható a pozitív, a negatív vagy a semleges érzelmek kategóriájába. Az érzelmi jelentés szoros kapcsolatban áll a szóhangulattal, illetve a hangulatfestő szavakkal is: a kellemes hangzású szavakhoz általában pozitív, a rossz hangzásúakhoz pedig negatív érzelmeket társítunk. Ennek a feladatnak is van a kétnyelvűséggel kapcsolatos vonatkozása, hiszen bizonyos szavak érzelmi töltése nagyon eltérő lehet kisebbségi, illetve többségi környezetben.

5. Találsz-e összefüggést az alábbi szósorok tagjainak jelentése között? Fogalmazd meg, hogy ezek a szavak milyen alapon kerülhettek egymás mellé!

omlik – ömlik – romlik – bomlik

karika – korong – kerék – kör – gurul – görnyed – gyűrű – horog – hurok

mogyoró – bogyó – makk – bog – mag – begy

Az ötödik feladat a hasonló hangalak és a nem minden esetben egyszerűen azonosítható közös szemantikai jegy meglétére épül, ami biztosítja, hogy egyes szavak akkor is összekapcsolódjanak a mentális lexikonban, ha eredetük nem azonos. A megoldás során a tanárnak utalnia kell arra, hogy a szinkrón és a diakrón szemléletmód nem minden esetben egyeztethető össze, hiszen a beszélők sokszor olyan szavak között is éreznek szemantikai kapcsolatot, amelyek más-más eredetűek, és az is előfordul, hogy az etimológiailag összefüggő szavak jelentésbeli összetartozása elhomályosul.

6. Melyek azok a hasonló hangzású főnévek, amelyek eszedbe jutnak az alábbi igékről? Figyelj arra, hogy a főnév és az ige magánhangzója mindig magas–mély szembenállást mutasson (pl. *bök* → *bak*)! Határozd meg azt is, milyen szemantikai kapcsolat van az egyes szópárok tagjai között!

ér, csel, lép, nyel, szab, leng, nyúl(ik), vág, óv, lep

A hatodik feladat az igenévszó jellegű hangrendi párok jelentésbeli összefüggéseire épít. A felsorolt szavak párjait nem nehéz megtalálni, ám a köztük lévő szemantikai kapcsolat meghatározása nem minden esetben egyszerű, hiszen pl. az *ér* és *ár* különböző jelentései nemcsak egymással vannak homonim és poliszém viszonyban, hanem a két alak is poliszém viszonyban állt, mielőtt szóhasadással önálló lexémákká váltak. A tanár az előző feladathoz hasonlóan itt is utalhat arra, hogy az etimológiai és a szemantikai kapcsolat nem feltétlenül jár együtt.

7. Határozd meg az alábbi szópárok tagjainak jelentését, illetve azt, hogy van-e összefüggés közöttük!

szabatos–szavatos, helység–helyiség, fáradság–fáradtság, komponens–kompetens, eszencia–esszencia, vacak–vacok, csillag–csillog, csekély–sekély, datál–dotál

A hetedik feladat a hasonló hangzású szavak szemantikai kapcsolatának egyértelműsítését szolgálja. Ha a tanár és az osztály megbeszéli a szópárok tagjainak jelentésbeli eltérését, akkor a tanulók mentális lexikonában esetleg rosszul rögzült alak–jelentés viszonyok módosulnak.

8. Az alábbi szópárok tagjai közül melyiket használnád, ha szlovák, magyarországi, illetve szlovákiai magyar emberrel kellene kommunikálnod?

diplom – diploma, internát – internátus, prax – praxis, desszert – dezert, bufet – büfé, szirup – szörp

A nyolcadik feladat a magyar és szlovák nyelvben egyaránt megtalálható, ám részleges alaki, és az esetek többségében jelentésbeli eltérést is mutató szópárok szemantikai viszonyait hivatott bemutatni: a szópárok tagjainak használatát az határozza meg, hogy a beszélők éppen egynyelvű (szlovák vagy magyar) vagy kétnyelvű (szlovákiai magyar) üzemmódban vannak-e. Ha a diákok nem boldogulnak a feladattal, akkor használhatnak szlovák értelmező szótárat, illetve az ÉKsz.²-t, amely tartalmazza a szóban forgó párok szlovákiai magyar tagjainak jelentéseit.

9. Határozd meg az alábbi szóalakok elsődleges jelentését, majd keresd meg a tövüket!

házasság, édesség, járvány, tiszteletlen, csevegő, csobogás, egészséges

A kilencedik feladat a szavak morfológiai áttetszőségére épít, illetve arra, hogy ennek függvényében egészlegesen vagy elemző módon tároljuk-e őket a mentális lexikonunkban. Ha a tanár elmagyarázza a diákoknak, hogy a fenti szóalakoknak mi az abszolút töve, akkor a tárolásmódjuk, illetve az asszociációs tulajdonságaik is megváltozhatnak.

10. Állapítsd meg, hogy az alábbi szó párok közül melyeknek azonos, és melyeknek rokon a denotatív jelentése! A párokat legalább egy-egy újabb elemmel bővítsd sorokká úgy, hogy a tagok közti jelentésbeli viszony ne változzon meg!

ló – táltos, zúz – aprít, bicikli – kerékpár, fut – rohan, hranolki – hasábburgonya, bordel – felfordulás, néz – bámul, fut – rohan

A tizedik feladat a szinonímia és a tágabban értelmezett mezőösszefüggés különbségeit hivatott szemléltetni. A tanárnak a megoldás közben utalnia kell arra, hogy nem mindig egyszerű eldönteni, hogy egyes szavak valóban szinonimák-e, azaz csak fokozat-, esetleg intenzitásbeli különbség van köztük (pl. *fut, lohol, rohan*), vagy egy fölérendelt fogalomhoz tartoznak (pl. *mozog* → *ballag, kocog, sétál*). A feladatban ismételten előfordulnak szlovák lexikai elemek is, mivel ezek a kétnyelvűek mentális lexikonában a nagyon gyakori használat következtében magyar megfelelőik teljes értékű szinonimáiként jelennek meg.

11. Keress olyan példányokat, amelyek ugyan beleillenek az *emlős, madár, bútor, gyümölcs* kategóriákba, de azoknak nem tipikus képviselői (pl. *szerszám* → *reflexkalapács, konyhai fogó*), majd találj olyan poliszém szavakat, amelyek különböző fogalmi kategóriába tartozó példányokat egy nyelvi kategóriaként kezelnek (pl. *ló* → *állat, sakkfigura, tornaszer*)!

Ez a feladat a prototípus-elméletre épít, és egyben a fogalmi és a nyelvi kategorizáció különbségének szemléltetésére is szolgál. Ha a diákok nehezen boldogulnak a megoldással, akkor először érdemes megvitatni velük, mitől is lesz pl. *emlős* az *emlős*, majd ezután olyan *emlősöket* kerestetni velük, amelyek valamelyik jellemző tulajdonságuk folytán kissé különböznek a többi társuktól. Ha a poliszém szavak is gondot okoznak, akkor ismét segítségül hívható az ÉKsz². vagy a már elektronikus formában is elérhető ÉrtSz.

12. Keress olyan poliszém szavakat, amelyek jelentésszerkezete hasonló (pl. *levél/list*), illetve eltérő a magyar és a szlovák nyelvben (pl. *list ~ levél*, de *körte ≠ brúška*)!

Az utolsó feladat abból indul ki, hogy mivel a poliszémia nyelvspecifikus jelentéviszony, ezért az azonos valóságelemeket a különböző nyelvek sok esetben másképpen nevezik meg. Ez a feladat is azt szemlélteti, hogy ha a nyelvi és a fogalmi kategorizáció fedné egymást, akkor a különböző nyelveknek nagyon hasonló módon kellene megnevezniük az ugyanazoknak az észlelési feltételeknek megfelelő valóságelemeket.

Összegzés

Dolgozatomban egy középiskolai feladatsor segítségével a teljesség igénye nélkül bemutattam, hogyan alkalmazhatóak a pszicholingvisztika eredményei a szemantikaoktatásban. Ha azt szeretnénk, hogy a diákok érdekesnek tartásák a nyelvtanórákat, akkor olyan feladatokkal kell megismertetni őket, amelyek mindennapi tapasztalataikon, ismereteiken, nyelvhasználatukon alapulnak. A mindennapi nyelvhasználatból vett példák abban is segíthetnek a diákoknak, hogy pozitívan értékeljék saját kétnyelvűségüket azáltal, hogy megértik annak működési elveit.

Felhasznált irodalom

- Aitchinson, J. 1987. *Words in the Mind*. Blackwell. Oxford.
- Andor József 1998. A fogalmi keret, a szemantikai mező és a szinonimitás határvonalai. In: Gecső Tamás – Spannraft Marcellina (szerk.): *A szinonimitásról*. Tinta Könyvkiadó. Budapest 7–19.
- Borbás Gabriella Dóra 1998. A szinonimitás elméleti szempontból (Lexikai szinonimika). In: Gecső Tamás (szerk.): *A szinonimitásról*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 44–49.

- Collins, Allan M. – Loftus, Elizabeth F. 1975. A Spreading-Activation Theory of Semantic Processing. *Psychological Review* 82/6: 407–428.
- Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett 2008. Általános pszichológia. 1–3. 3. Nyelv, tudat, gondolkodás. Osiris Kiadó. Budapest.
- Drábeková, Zuzana 1993. A magyar–szlovák kétnyelvű diákok szlovák szókinccsének néhány sajátosságáról. *Hungarológia* 3: 129–139.
- Drahota-Szabó Erzsébet 2017. Szókinccsoktatás a mezőelmélet és a mentális lexikon hálóösszefüggéseinek tükrében. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. International Research Institute s.r.o.. Komárno. 307–313.
- ÉKsz². = *Magyar értelmező kéziszótár. 2., átdolgozott kiadás*. Pusztay Ferenc (főszerk.). Akadémiai Kiadó. Budapest. 2003.
- ÉrtSz. = *A magyar nyelv értelmező szótára*. Bárczi Géza – Országh László (főszerk.). Akadémiai Kiadó. Budapest. 1959–62.
- Forgács Erzsébet 2003. A kódváltás, a transzfer, az interferencia és a mentális lexikon kérdéséhez magyar–német kétnyelvű beszélők megnyilatkozásaiban. *Modern Filológiai Közlemények* 2: 20–41.
- Gósy Mária 2001. A lexikális előhívás problémája. *Beszédkutatás* 2001. 126–142.
- Gósy Mária – Kovács Magdolna 2001. A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr* 3: 330–354.
- Grabovác Beáta – Pléh Csaba 2013. Az érzelmek reprezentációja, feldolgozása, megnyilvánulása és tapasztalata kétnyelvű személyeknél. In: Szoták Szilvia – Vargha Fruzsina Sára (szerk.): *Változó nyelv, nyelvváltozatok, területiség*. Egyetemi Műhely Kiadó. Bolyai Társaság. Kolozsvár. 45–67.
- Jakab István 2010. Idegen szavak szlovák jelentésben és szlovákosított alakban a szlovákiai magyarok nyelvhasználatában. *Irodalmi Szemle* 2: 75–82.
- Jakab Zoltán 2014. Jelentés: referencia és fogalmak. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 2.*, Akadémiai Kiadó. Budapest. 659–742.
- Károly Sándor 1970. *Általános és magyar jelentéstan*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kiss Gábor (főszerk.) (é.n.). *Szinonimák, rokon értelmű szavak adatbázisa*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Klepousniotou, Ekaterini 2002. The Processing of Lexical Ambiguity: Homonymy and Polysemy in the Mental Lexicon. *Brain and Language* 81: 205–223.

- Kovács László 2013. *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. 2. átdolgozott, bővített kiadás. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Lanstyák István 2009. *A magyar beszélt nyelv sajátosságai*. Stimul. Pozsony.
- Lengyel Zsolt 1997. *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Veszprémi Egyetem. Veszprém.
- Lőrincz Gábor 2011. A jelentéstan helyzete a szlovákiai magyar alapiskolákban. In: Nagy Melinda (szerk.): *„A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában”*. A Selye János Egyetem III. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete. *„Veda a vzdelávanie na podporu vzdelanostnej spoločnosti“* Zborník III. Medzinárodnej vedeckej konferencie. Selye János Egyetem. Komárom. 118–132.
- Lőrincz Gábor 2015. A jelentéstani tananyag felépítése 5. osztályos tankönyvvariánsokban. In: Juhász György – Nagy Ádám – Strédl Terézia – Tóth-Bakos Anita (szerk.): *„Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban”*. A Selye János Egyetem 2015-ös nemzetközi tudományos konferenciájának konferenciakötete. Selye János Egyetem. Komárom.
- Lőrincz Gábor 2017. A Czuczor–Fogarasi-szótár csallóközi tájszavainak felhasználhatósága a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései: A Variológiai Kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 111–123.
- Lőrincz Julianna 2015. *Jelentéstani alapismeretek*. Szakképző és Felnőttképzési Intézet. Komárom.
- Meriläinen, Lea 2010. *Language Transfer in the Written English of Finnish Students*. University of Eastern Finland. Joensuu.
- Nádor Orsolya 2013. *„Magyar” a magyar és nem-magyar mentális lexikonban*. Egy szó-asszociációs vizsgálat tapasztalatai. THL2 1–2: 42–54.
- Navracsics Judit 2001. *Fonetikai kapcsolatok a kétnyelvűek mentális lexikonában*. *Beszédkutatás* 2001. 143–154.
- Navracsics Judit 2014. *A kétnyelvű mentális lexikon és működése. (Kísérletes nyelvészeti közelítés)*. Pannon Egyetem. Veszprém.
- Pinker, Steven 2006. *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet*. Második, javított kiadás. Typotex Kiadó. Budapest.
- Pléh Csaba 2013. *A lélek és a nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

- Pléh Csaba – Lukács Ágnes – Kas Bence 2008. A szótár pszicholingvisztikája. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan IV. A szótár szerkezete*. Budapest. Akadémiai Kiadó. 787–850.
- Szilágyi N. Sándor 1996. *Hogyan teremtünk világot?* Erdélyi Tankönyvtanács. Kolozsvár.
- Tolnai Vilmos 1908. A rokon értelmű szavakról. *Magyar Nyelv* 3: 114–121.
- Vitevitch, Michael S. 2008. What can graph theory tell us about word learning and lexical retrieval? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 51: 408–422.

Abstract

The teaching of semantics based on the functioning of the mental lexicon

In my paper I deal with the teaching of semantics based on the functioning of the mental lexicon. The theoretical part of the study focuses on the representation of the meaning and the organization of the lexical relations in the mono- and bilingual mental lexicon. The theoretical segment introduces a specific assignment which shows how we can teach semantics efficiently concentrating on mental lexicon.

Abstrakt

Vyučovanie sémantiky z aspektu fungovania mentálneho lexikónu

Práca sa zaoberá otázkou vyučovania sémantiky z aspektu fungovania mentálneho lexikónu. Teoretická časť skúma reprezentáciu významu a organizáciu slov patriacich do rôznych významových vzťahov v jedno- a dvojjazyčnom mentálnom lexikóne. Praktická časť pomocou niekoľko úloh ukazuje na to, že zohľadnením týchto organizačných princípov ako sa dá zaujímavo a efektívne učiť jedna z najdôležitejších oblastí gramatiky materinského jazyka.

A RITKÁBB SZÓALKOTÁSI MÓDOK TÉMAKÖRE AZ ÚJGENERÁCIÓS TANKÖNYVEKBEN ÉS MUNKAFÜZETEKBE

Bevezetés

Az elmúlt év(tized)ekben számos, a hagyományos nyelvtanok (pl. MMNyR., MMNy., MNyK., MGr.) által ritkábbnak nevezett szóalkotási eljárás² vált divattá, illetve gyakorivá a kommunikáció bizonyos színterein (pl. internet, sms, film, reklám) (Istók 2016, 2017, Lőrincz 2016, Zimányi 2013: 54). Elsősorban azokra a szógyártó műveletekre gondolok itt, amelyek funkcionális alapon elkülöníthetők (céljuk az időnyerés vagy a hatáskeltés) a szóképzéstől és a szóösszetételtől, valamint a valóban ritka szóalkotási eljárásoktól (pl. a szóhasadástól, az elemszilárdulástól, a köznevesüléstől). Az így keletkező lexikai egységek csökkenthetik a kommunikáció időtartamát, de meghatározott stílári funkciót is betölthetnek (ti. beszédaktusok végrehajtására alkalmasak: szórakoztatnak, kritizálnak, becsmérelnek vagy kigúnyolnak³). Az előbbieket minimalizálóknak (szórövidítés, jelentéstapadás, mozaikszó-alkotás), az utóbbiakat pedig hatáskeltőknek (szóvegyítés, szóértelmesítés, illetve szándékos szóferdítés) nevezem (Istók 2017). Tanulmányomban a „ritkább szóalkotási módok” általam népszerűnek tartott típusainak a feldolgozottságát vizsgálom

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

2 A szóalkotási eljárás és a szógyártó művelet műszót a szóalkotási mód (vagy szóalkotásmód) terminus szinonimájaként használom, elfogadhatónak tartom ugyanakkor a Veszelszki Ágnes munkáiban (2013: 191, 2017: 103) előforduló „szógyártó” módszerek kifejezés alkalmazását is.

3 Daniel Koch (2015: 331) szerint a viccek négyféle illokutív szerepben érhetők tetten: szórakoztathatnak, kritizálhatnak, becsmérelhetnek vagy kigúnyolhatnak. Koch nyomán az internetes mémek által végrehajtható beszédaktusokat egy korábbi tanulmányomban (Istók 2018a: 142) a következőképpen neveztem el: „szórakoztatók”, „kritizálók”, „becsmérlők”, „kigúnyolók”. Ugyanezen distinkciót a stílári igénnyel megalkotott lexikai egységekre is alkalmazhatónak tartom.

az újgenerációs tankönyvekben és munkafüzetekben (OFI 8. TK, OFI 8. MF, OFI 9. TK, OFI 9. MF).

1. A szóalkotási módok osztályozása funkcionális nyelvészeti keretben

Mivel a szógyártó műveleteknek a „főbb” és „ritkább” jelzőkkel való minősítése figyelmen kívül hagyja napjaink nyelvi változásait, *A ritkább szóalkotási módok státusának újraértékelése* c. tanulmányomban (l. a Variológiai Kutatócsoport tankönyvkutató szimpóziumának előző kötetében: Istók 2017) a klasszikus megközelítés helyett egy trichotomikus modell bevezetését javaslom. A szóalkotási módok két csoportját („gyakori”, „ritka”) egy harmadik, a vizsgálat fóku-sza alapján dinamikusan alakítható, és az egyes osztályok közötti átjárást lehetővé tevő kategóriával („gyakoritka”) egészítem ki. A „gyakoritka” jelző a saját fogalmam, amely a „szóalkotási módok” terminussal szószerkezetet alkotva a különböző grammatikák által ritkábbnak tartott, de mára már gyakorivá vált szóalkotási eljárások együttes megnevezése. A kifejezés a „gyakori” és a „ritka” jelzők vegyülésével jön létre, ennél fogva metainformációt kódol az általa jelölt egyik fogalomról, a szövegyülésről. „Gyakoritka” szóalkotási módnak tartom a szórövidítést, a jelentéstapadást, a mozaikszó-alkotást (minimalizálók), a szóvegyítést, a népetimológiát, illetve a szándékos szóferdítést (hatáskeltők) (Istók 2017, vö. Istók 2016).

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

1. ábra. A szóalkotási módok újszerű rendszerezése (Istók 2017: 175)

A besorolás nem tekinthető véglegesnek, az egyes eljárástípusok csoportok közötti ingadozása fennáll. A három címke tehát nem egymástól mereven elhatárolható kategóriákat jelöl, hanem egy-egy, a gyakorisági skálán kijelölhető csomópontot. Esetünkben is érvényes Tolcsvai Nagy Gábor megállapítása: „A funkció nem merev kategória, nem doboz, amelybe valamely nyelvi jelenség beletartozik, hanem folyamat jellegű jelenség, amely a beszélői vagy hallgatói feldolgozás révén jön létre” (2005: 350). Minél több kommunikációs szintéren válik divatossá egy hagyományosan ritkának tartott szóalkotási mód, annál közelebb kerül a gyakorisági skála újonnan kijelölt csomópontjának vonzasköréhez, és nevezhetjük azt nagyobb bizonyossággal „gyakoritkának”. A legfőbb tipikalitási feltétel tehát a több kommunikációs szintéren való gyakori előfordulás, valamint a fentebb említett gyakorlati szempont (időnyerés vagy hatáskeltés, ti. minimalizálóról vagy hatáskeltőről van-e szó).

2. A kutatás előzményei

Jelen tanulmányom *A „gyakoritka” szóalkotási módok tanításának problémái és lehetőségei két szlovákiai magyar nyelvtankönyv alapján* c. munkám közvetlen folytatása (Istók 2016). E tanulmányból kiderült, hogy a Bolgár Katalin és Bukorné Danis Erzsébet (2012), valamint az Uzonyi Kiss Judit és Csicsay Károly (2012) szerkesztette szlovákiai magyar nyelvtankönyvek (*Magyar nyelv az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára*, illetve *Magyar nyelv – Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára*) ritkább szógyártó műveletekkel foglalkozó egy-egy fejezete nem reflektál napjaink fentebb kijelölt nyelvi változásaira. Az általános és a középiskolások számára írt tankönyvek egy-egy fejezete csupán a szóelvonást, a szórövidülést, a szóvegyülést és a mozaikszó-alkotást tárgyalja (l. Bolgár – Bukorné Danis 2012: 47–48, Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 78), nem foglalkozik a szóértelmesítéssel, a szándékos szóferdítéssel és a jelentéstapadással. A jelenségeket illusztráló példaanyag elavult, nem tartalmaz egyetlen, a közelmúltban ritkább szóalkotási eljárással keletkezett ne(t)ologizmust⁴ sem.

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

3. Problémameghatározás

„Minden nyelvben a szókincs a legváltozékonyabb, mivel korántsem olyan összefüggő és koherens, mint a hangzóképzés vagy a nyelvtani rendszer. Így minden nyelvben és minden időben folyamatos vizsgálat tárgyát képezheti az adott nyelv szóképzésének változása, azaz a nyelv újulása, bővülése” (Minya 2011: 9). Azért tartom fontosnak, hogy tankönyveink körültekintően foglalkozzanak az általam „gyakoritkának” nevezett szógyártó műveletekkel, mert általuk ma számos, a diákok nyelvében rendkívül gyakori ne(t)ologizmus keletkezik. A netgeneráció igényeihez, nyelvéhez való alkalmazkodás áthidalhatóvá teheti a digitális technológiák (számítógép, okostelefon) elterjedése okozta nyelvhasználatbeli akadályokat a digitális bevándorló (tanár) és bennszülött (diák) között (vö. Prensky 2001). Klenovitsné Zóka Tünde (2011) szerint is „[a] digitális bennszülöttek nyelvén és igényeik szerint kell megfogalmazni és kifejezni azokat az ismereteket, információkat, amiket szeretnénk megosztani diákjainkkal” (vö. Istók 2016: 70–71).

4. A nyolcadikos OFI-s tankönyv és munkafüzet egy-egy fejezetének elemzése

A nyolcadikos OFI-s tankönyv huszonnyolc oldalon (63–90) keresztül foglalkozik a különböző szógyártó eljárásokkal. Tizennyolc oldalon a szóösszetételről, „[a] magyar nyelv leggyakoribb szóalkotási módj[áról]” (64), három oldalon (82–84) a szóképzésről mint „gyakori szóalkotási mód[ról]” (82), négy oldalon (85–88) pedig „[t]ovábbi szóalkotási módok[ról], „[a] szóalkotás ritkább módjai[ról]” (85) olvashatunk. Mindezt egy-egy egyoldalas gyakorlólap (88), összefoglalás (89) és tudásellenőrző fejezet (90) követi.

A *szóalkotás ritkább módjai* c. rész címválasztását nem tartom előnyösnek, mivel azt sugallhatja, hogy ritka, a szóképzéshez és a szóösszetételhez képest kevésbé jelentős szógyártó műveletekről van szó. A tankönyv részletesebben az ikerítéssel, a szórövidüléssel és a mozaikszókkal foglalkozik, de öt sor erejéig a szóösszerántást és a szóalakvegyülést is megemlíti mint a szóösszevonás két egyedi esetét. Az általam „gyakoritkának” nevezett szóalkotási eljárások három

típusára – a jelentéstapadásra, a szóértelmesítésre és a szándékos szóferdítésre – nem tér ki a tankönyv. Az elméleti rész számos, a jelenséget szemléltető példát tartalmaz, de egyetlen ne(t)ologizmust sem említ a közelmúltból (l. 1. táblázat).

	„A szóalkotás ritkább módjai”	A fejezet elméleti részében feltüntetett példák
1.	ikerítés	<i>cicamica, csigabiga, gizzgaz, limlom, mendemonda, terefere, bim-bam, dínom-dánom, irgum-burgum, izeg-mozog, piff-puff, Isti-Pisti, Anna-Panna, Őzsi-Bözsi</i>
2.	szórővidülés	<i>talán > tán, fotográfia > fotó, fagylalt > fagyi, köszönöm > kösz, zacskó > zacsi, unalmas > uncsi, földrajz > föci, magnetofon > magnó, figyelj > figyi, sebességváltó > sebváltó, repülőter > reptér</i>
3.	mozaikszók	a) betűszók: <i>Egyesült Nemzetek Szövetsége > ENSZ, Pesti Műsor > PM, Magyar Államvasutak > MÁV, helyiérdekű vasút > HÉV, papír zsebkendő > pzs, televízió > tévé, társadalombiztosítás > tébé</i> b) szóösszevonások: <i>Magyar Biztosítók Szövetsége > Mabisz, Tejipari Szolgáltató Rt. > Tejszolg, Viszontlátásra > Viszlát!</i>
4.	szóösszerántás	<i>citrom + narancs > citrancs, levegő + ég > lég</i>
5.	szóalakvegyülés	<i>ordít + kiabál > ordibál, csupa + kopasz > csupas</i>

1. táblázat. A fejezet elméleti részében feltüntetett példák (OFI 8. TK: 85–86)

A tankönyv a fejezet gyakorlati részében (87–88) már innovatív módon reagál napjaink nyelvi változásaira, hiszen több hagyományos feladat mellett (pl. típusmeghatározás, betűszóvá alakítás, szóösszevonás feloldása) néhány, a netgeneráció diákjai számára is releváns és motiváló feladattal egészíti ki az elméleti megalapozást. Az alábbiakban csupán a fentebb felvázolt nyelvi változásokra reflektáló gyakorlatokat elemzem.

A *Gondolatgyűjtő* nevű modul a következő feladatot tartalmazza: „Készíts pókhálóábrát a szóalkotás ritkább módjairól saját példákkal!” (86). A diákoknak az ábrakészítés során lehetőségük nyílik olyan diák-, illetve netnyelvi ki-

fejezések felidézésére, amelyek a mindennapi kommunikációjuk szerves részét képezik (pl. *szerény véleményem szerint* > *szvsz*; *Facebook* > *Fb*; ang. *lame* 'ügyetlen, béna' > *láma*). A feladat lényegében a fejezet elméleti részében bemutatott hagyományos példaanyag (l. 1. táblázat) testreszabása, modernizálása.

A második feladat már konkrét netnyelvi példákat is említ: „Az interneten használt nyelvben sok betűszó is van. Ezek általában angol eredetűek. Nézz utána a következő betűszók jelentésének, eredetének! *LOL*, *BTW*, *GMTA*, *J/K*” (86). A számítógépes játékokat kedvelő diákok megjegyezhetik, hogy a *LOL* nemcsak az angol *Laugh Out Loud*[ly] 'hangosan felnevet' jelentésében, hanem a *League of Legends* nevű online stratégiai játék akronimájaként is használatos, a futball iránt érdeklődők pedig rámutathatnak arra, hogy a *LOL* még a Barcelona támadóinak (*Lionel Messi*, *Ousmane Dembélé*, *Luis Suárez*) a kezdőbetűiből is kirakható. Ezt követően hasonló (poliszém vagy homonim) futballnyelvi példákat is gyűjthetnek (pl. *Bale*, *Benzema*, *Cristiano Ronaldo* > *BBC* 'a Real Madrid egykori csatártriója'; *Messi*, *Suárez*, *Neymar* > *MSN* 'a Barcelona egykori támadóhármasa; *Rooney*, *Ibrahimovic*, *Pogba* > *RIP* 'a Manchester United egykori sikerfelelősei'; ezekről bővebben l. Istók 2018b: 52–55, Szerdi 2017: 111–112).

Szerdi Ilona fontosnak tartja, „hogy a diákok felismerjék, ők maguk is részt vesznek a nyelvi jelenségek, folyamatok változásában, alakításában”, a ne(t)ologizmusok kialakulásának ugyanis pont a diáknyelv az egyik legmeghatározóbb színtere (2016: 442–443). Ebben lehet a segítségükre a *Talentum* nevű modul következő kreatív feladata: „Rendeztetek szóalkotó versenyt! Alkossatok teljesen új szavakat szórövidüléssel és/vagy szóösszerántással és/vagy szóalakvegyüléssel! Írjátok le egy-egy papírlapra, majd keverjétek össze! Mindenki húzzon egy lapot, és próbálja kitalálni, melyik két szóból alkották a kihúzott szót, és mit jelenthet!” (87).

A nyolcadikos OFI-s munkafüzet huszonnégy oldalon (46–67) át gyakoroltatja a diákokkal a különböző szóalkotási módokat. A szóösszetétellel tizenkét (46–57), a szóképzéssel három (58–60), a szóalkotás ritkább módjaival pedig mindössze két oldalon (61–62) keresztül foglalkozik. Mindezt egy egyoldalas gyakorlólap (63) és egy két-két oldalas összefoglalás (64–65), valamint tudásellenőrző fejezet (66–67) zárja.

A szóalkotás ritkább módjai c. fejezet öt feladatot és egy kiegészítő modult

tartalmaz. Az első feladat önálló munkára készíti a diákokat: „A szóalkotási módok közé tartozik a szórövidülés is. Pl.: *laboratórium* → *labor*, *mikrohullámú sütő* → *mikró*. Gyűjts további példákat!” (61). A tanulók számítógép vagy okostelefonjaik segítségével az internet különböző színtereiről – közösségi oldalak, blogok, fórumok – és az általuk használt azonnali üzenetküldő alkalmazások (pl. Facebook Messenger, Viber, WhatsApp) előzményeiből kereshetnek megfelelő példákat (pl. *kíváncsi* > *kivi*, *figyelj* > *figy*, *amúgy* > *am*). A feladat fejlesztheti a tanuló szókinccsét és problémamegoldó képességét, a pedagógusnak ugyanakkor fel kell készülnie arra, hogy a diák számos olyan szlengkifejezést is említhet, amelyet a pedagógus nem ismer. A feladat előnyét abban látom, hogy a tanulók olyan csoportnyelvi ne(t)ologizmusokat gyűjthetnek vagy idézhetnek fel, amelyek identitásjelölő funkciójuk révén motiválják őket a probléma megoldásában.

A negyedik feladat (b) része az első feladathoz hasonlóan a diákok élményeire alapoz: „Milyen szóösszevonásokkal találkozol a környezetben?” (62).

Az ötödik feladat a tágabb értelemben vett szógyártó műveletek egyik speciális típusára hívja fel a figyelmet: „A szóalkotási módok között is sajátos kategória a jelentésváltozás, amikor egy-egy szó korábbi jelentése mellé új csatlakozik. Például: az *egér* új jelentése: a számítógép kezeléséhez szükséges eszköz. a) Milyen jelentés társult az *elefántfül* kifejezéshez? b) Gyűjtsd további példákat!” (62). A feladat előnye, hogy a diákok a mindennapi kommunikációjuk során használt netnyelvi kifejezéseket is felidézhetnek. Veszelszki Ágnes egyik tanulmányában három példán szemlélteti a jelenséget: „*mappa* 'irattároló' + 'tárolási hely számítógépen', *becsomagolás* 'tárgy csomagolással való ellátása' + 'fájlokot egy mappába tömörít', *ráír* 'tetejére, felszínére ír' + 'cseten beszélgetést kezdeményez egy másik személlyel” (2017: 104).

A *Talentum* nevű modul két feladatot tartalmaz: „a) Találj ki új jelentéseket a 2. feladat betűszavaihoz! b) Gyűjts az iskolában használt, új keletkezésű betűszavakat magyarázatukkal együtt! A füzetedben dolgozz!” (62). Az (a) feladat egyrészt fejleszti a kreativitást, másrészt rámutat az egyes lexikológiai jelentésvizonyok, a poliszémia és a homonímia közötti különbségekre (a lexikológiai jelentésvizonyok élményközpontú tanításáról l. Szerdi 2017). A feladat része lehet a *Rovidites.hu* nevű oldal megtekintése, keresőjének kipróbálása is (W1). Az oldal motorja például a második feladatban feloldandó *EU* szóalak-

hoz több különböző jelentést is rendel (pl. *European Union* 'Európai Unió', *End User* 'végfelhasználó', *Eastern University* 'Eastern Egyetem'). A (b) feladat lehetőséget biztosít a diákok által kedvelt játéknyelvi kifejezések felidézésére (a gamernyelvi kifejezésekről l. Balogh 2014), sokuk ismeri például a következő játékokat: *WoW* 'World of Warcraft', *CS* 'Counter-Strike', *GTA* 'Grand Theft Auto'. Ezen kifejezések továbbképzett alakjait a tanórák közötti szünetekben is „elcsíphetjük”: a tanulók gyakran mesélnek egymásnak arról, hogy az előző nap melyikük *wowozott*, *csézett* vagy éppen *gétéázott*.

5. A kilencedikes OFI-s tankönyv és munkafüzet egy-egy fejezetének elemzése

A kilencedikes OFI-s tankönyv a nyolcadikos tankönyvhöz képest jóval kevesebb, mindössze három oldalon keresztül (57–59) foglalkozik a szóalkotás egyes módjaival. A számbeli összevetés némiképpen szubjektív, hiszen a kilencedikes tankönyv apró betűket és sűrű sorközöket használ. A különbség mégis szembeűnő: a kilencedikes tankönyv vizsgált anyaga három, a nyolcadikosé huszonnyolc oldalas.

A szóképzést a tankönyv egyetlen, a szóösszetételt pedig három bekezdésben tárgyalja (57). Az elméleti bevezető után külön részben foglalkozik a szóösszetételek helyesírásával (58). A fejezetet kérdések, feladatok és gyakorlatok zárják (59). Noha az egyéb szóalkotási eljárások „ritkább szóalkotási mód”-ként való kezelését ez esetben sem tartom célszerűnek, dicséretes, hogy e pont terjedelmi kidolgozottsága (57–58) nem marad el a fenti kettőtől (meg is haladja azt, ha eltekintünk az összetételek helyesírási szabályainak különálló ismertetésétől). Ugyancsak előrelépés, hogy a tankönyv több szógyártó műveletet mutat be, mint a nyolcadikos párja. Az általam „gyakoritkának” nevezett szóalkotási eljárások közül egyedül a jelentéstapadást nem említi. A különböző jelenségek illusztrálásának a példaanyaga is sokrétűbb, hiszen a hagyományos lexémák mellett itt már több diáknyelvi és szlengkifejezés is megjelenik (l. 2. táblázat).

	„A szóalkotás ritkább módjai”*	A fejezet elméleti részében feltüntetett példák
1.	szóelvonás	<i>sétál > séta, tapsol > taps, zabál > zaba, automobil > autó, málnaszörp > málna, autóbusz > busz, hőszigetelés > hőszigetel, nagytakarítás > nagytakarít, távirányító > távirányít</i>
2.	szórövidülés	<i>protézis > protkó, eszpresszó > presszó, csokoládé > csoki, cigaretta > cigi, fagyalt > fagyi, történelem > törti, szerelés > szerkó, testvér > tesó, pulóver > pulcsi, finom > fincsi, unalmas > uncsi, Péter > Peti, Ádám > Ádi</i>
3.	mozaikszó-alkotás	a) betűszók: <i>Eötvös Loránd Tudományegyetem > ELTE, Fővárosi Közterület Fenntartó > FKF, diákönkormányzat > dök, témazáró > tz</i> b) szóösszevonás: <i>Optikai Finommechanikai és Fotócikkekért Értékesítő Vállalat > Ofotért, gyermekgondozási segély > gyese</i>
4.	szóvegyülés	<i>csokor + bokréta > csokréta, rémít + ijeszt > rémiszt, ordít + kiabál > ordibál</i>
5.	szóösszerántás	<i>levegő + ég > lég, híg + anyag > higany, talp + alj > talaj</i>
6.	szóhasadás	<i>lobog > lebeg, só > sav, család > cseléd</i>
7.	népetimológia	<i>televízió > televíziló, e-mail > emil, mouse pad > egerpad</i>

2. táblázat. A fejezet elméleti részében feltüntetett példák (OFI 9. TK: 57–58)

A fejezet elegendő mennyiségű és típusú gyakorlatot tartalmaz (pl. betűszók feloldása, lexemagyújtás, párbeszédkészítés), az alábbiakban viszont csupán a napjaink nyelvi változásaira reflektáló újszerű feladatokat vizsgálom.

A bevezető modul önálló internetes gyűjtésre és kreatív szóalkotásra ösztönözheti a diákokat: „Keressetek újfajta használati tárgyakat, melyeknek csak körülíró nevük van (pl. *mobiltelefon fényképező részére csíptethető előtétlencse, könyvre csíptethető ledes lámpa, a karácsonyfák, más növények csomagolásához használt rugalmas műanyag háló*)! Találjatok ki elnevezéseket!” (57). A feladat

* Ezeket (*limlom, ripsz-ropsz*) a tankönyv nem kezeli önálló szóalkotási módként: a mellérendelő szóösszetételek közé sorolja.

elősegítheti a szókincsbővítést, a kreatívfejlést és a problémamegoldást. A diákok versenyezhetnek is, hogy (a) kinek sikerül több újszerű, csupán körülírással megnevezhető tárgyat találnia, (b) ki alkotja a legtöbb „életképes” új elnevezést (neologizmust), és (c) kinek az alkotását találja az osztály a legkreatívabbnak.

Az ötödik feladat a diáknyelvi szórövidülések formális beszédhelyzetben való túlzott használatára figyelmeztet: „a) Adjatok elő olyan párbeszédet, amelyben az egyik fél minél több szórövidítéssel létrehozott szót használ! / Egy tanár a diákját felelteti. / Párbeszéd a személyi igazolványt igénylő és az okmányirodában dolgozó között. / (b) Értékeljétek az előadott párbeszédet! Milyen hatást kelt az ilyen szavak gyakori használata?” (59). A feladat előnye, hogy nemcsak nyelvi (l. szórövidítés), de metanyelvi tevékenységet (l. a szórövidülések megítélése) is elvár a diáktól.

A hatodik feladathoz (59) két, egy koncerten szórakozó fiatalokat és egy mozgólépcsőn közlekedő felfegyverzett robotokat ábrázoló kép tartozik. A tanulók feladata, hogy e képek alapján olyan kifejezéseket keressenek, amelyek egy-egy fentebb tanult szóalkotási eljárással keletkeztek. A feladat elsősorban szóösszetételek és képzett szavak gyűjtésére alkalmas (pl. *rockkoncert*, *partizás*, *szelfizés*, *lépcsőfok*, *robotháború*). A diákok problémamegoldó képességét és kreativitását azonban elsősorban a szórövidülések, mozaikszók, szóferdítések stb. keresése (vagy létrehozása) fejlesztheti (pl. *barinő*, *robhely*⁵, *Rapülők*⁶).

A tankönyv a *Nyelv és Tudomány* egyik bejegyzéséből is idéz egy részletet (59), amely a szóösszerántást és a szóvegyülést a magyar nyelvben „nem túl gyakori módszer”-nek nevezi (W2). Felhívja ugyanakkor a figyelmet arra, hogy az angolban igen is népszerű szóalkotási eljárásról van szó. A következő példákat említi: *day* 'nap' + *vacation* 'vakáció' > *daycation* 'egynapos vakáció', *flight* 'repülés' + *nightmare* 'rémálom' > *flightmare* 'rémálomszerű repülőutazás', *sofa* 'kanapé' + *socialize* 'társasági életet él' > *sofalize* 'közösségi oldalak segítségével éli szociális életét'. Az idézett bejegyzés alatt a tankönyv további idegen nyelvi példák gyűjtését kéri a tanulóktól. Előrelépésnek tartom, hogy a fejezet nem-

5 A *Mézza család* c. magyar rajzfilmsorozatban használt „újmagyar nyelv” egyik szóösszevonása: *robothelyettes* > *robhely* (W3).

6 Magyar rapegyüttes (W4), melynek neve a *repülők* kifejezés szándékos szóferdítésével keletkezett.

csak magyar, de angol nyelvi példákat is tartalmaz. Ezek egy része idővel a nyelvünkbe (annak bizonyos rétegeibe) is bekerülhet. Nem értek egyet ugyanakkor azzal, hogy a magyar nyelv „nem annyira gyakori” eljárásairól van szó: az internetes futballnyelvben, a filmcímekben, a reklámszövegekben és az üzletek megnevezéseiben is megtaláljuk őket (pl. ang. *penalty* ’büntetőrúgás’ + *Ronaldo* > *Penaldo* ’a büntetőkből gólokat szerző Ronaldo’, *zűr* + *ürlények* > *Luis és a Zürlények* ’animációs vígjáték’, *csoki* + *király* > *CsoKirály* ’egy üzlet neve’). Ötletbörze (brainstorming) módszerével bizonyíthatjuk, hogy a szóvegyülés/szóösszerántás divatos és gyakori szóalkotási művelet: a pedagógus a táblára írja a tanulók által bementett szóalkotásokat.

A kilencedikes OFI-s munkafüzet csak három oldalon (27–29) át gyakoroltatja az egyes szóalkotási eljárásokat a diákokkal (a nyolcadikos munkafüzet ezzel szemben huszonnégy oldalt szán ezen tematikus egységnek). A munkafüzet tizenegy feladata közül mindössze egy foglalkozik az általam „gyakoritkának” nevezett szógyártó műveletekkel. A hatodik feladatban a diákoknak a ritkább szóalkotási módok fürtábráját kell elkészíteniük, majd hozzárendelniük az egyes típusokhoz a következő kifejezéseket: *fia* – *fiúja*, *zargat*, *szitu*, *daruk* – *darvak*, *agronómus* – *ugrómókus*, *csokréta*, *sali*, *toboz* – *doboz*, *powerponty* (28). A feladat előnye, hogy tartalmaz három, a diáknyelvre jellemző kifejezést (*szitu*, *sali*, *powerponty*).

6. Eredmények, következtetések

A nyolcadikos OFI-s tankönyv és munkafüzet a kilencedikesnél sokkal részletesebben tárgyalja az egyes szóalkotási módokat (az ikerítést, a szórövidülést, a mozaikszó-alkotást, a szóösszerántást és a szóalakvegyülést) (l. 3. táblázat). Mindez azzal magyarázható, hogy a középiskolás tankönyv az általános iskolában szerzett ismeretekre épít, ezeket ismétli át, gondolja tovább újabb eljárástípusok (a szóelvonás, a szóhasadás, a népetimológia) és feladatok beépítése révén. A nyolcadikos tankönyv „a szóalkotás ritkább módjai”, a kilencedikes pedig a „ritkább szóalkotási módok” címszó alatt mutatja be a két fő eljárás (a szóösszetételen és szóképzésen) túli további szógyártó műveleteket. Bár a megnevezés mindkét esetben azt sugallhatja, hogy nem túl népszerű vagy

kevésbé gyakori eljárásokról van szó, mindkét tankönyv és munkafüzet említ újszerű, divatos példákat, illetve olyan kifejezések gyűjtésére, alkotására ösztönzi a diákokat, amelyek a mindennapi diákszleng vagy a netnyelv részét képez(het)ik. A vizsgált tankönyvek és munkafüzetek innovatív módon közéletlik meg a jelenséget: szókincset, kreativitást és problémamegoldó készséget fejlesztő feladatok egészítik ki a hagyományos gyakorlattípusokat.

Összegzés

Az internet megjelenésének és a nagyfokú globalizációnak (az angol nyelv hatásának) köszönhetően mára divatossá vált néhány, a múlt században még ritka szóalkotási eljárás. Egy korábbi kutatásomból (Istók 2016) kiderült, hogy a szlovákiai magyar nyelvtankönyvek (Bolgár–Bukorné Danis 2012, Uzonyi Kiss–Csicsay 2012) nem reflektálnak a szóban forgó nyelvi változásokra. Jelen tanulmányomban azt vizsgáltam, hogy az áltam „gyakoritkának” nevezett szógyártó műveletek (Istók 2017) hogyan jelennek meg a magyarországi újgenerációs tankönyvekben és munkafüzetekben (OFI 8. TK, OFI 8. MF, OFI 9. TK, OFI 9. MF). Az elemzésből kiderült, hogy az OFI-s tankönyvek vizsgált fejezetei a szlovákiai tankönyvekéhez képest korszerűbbek: alkalmazkodóbbak a netgeneráció igényeihez és nyelvhasználatához.

	Oldalak száma (Szóalkotás)	Ebből (ritkább...)	Megnevezés	Típusok	Elméleti rész	Gyakorlati rész	Feladatok száma
1.	OFI 8. TK 28 (63–90)	4 (85–88)	„a szóalkotás ritkább módjai”	ikerítés, szóróvidülés, mozaikszók, szóösszerántás, szóalakvegyülés	hagyományos megközelítés, hagyományos példaanyag	innovatív (a szókinccset, kreativitást, problémamegoldást fejlesztő feladatok)	12
2.	OFI 8. MF 22 (46–67)	2 (61–62)	„a szóalkotás ritkább módjai”	ikerítés, szóróvidülés, mozaikszók, szóösszerántás, szóalakvegyülés	–	innovatív (a szókinccset, kreativitást, problémamegoldást fejlesztő feladatok)	11
3.	OFI 9. TK 3 (57–59)	2 (57–58)	„ritkább szóalkotási módok”	szóelvonás, szóróvidülés, mozaikszó-alkotás, szóvegyülés, szóösszerántás, szóhasadás, népetimológia	hagyományos megközelítés, innovatív példaanyag (diáknyelvi és szleng-kifejezések)	innovatív (a szókinccset, kreativitást, problémamegoldást fejlesztő feladatok)	8
4.	OFI 9. MF 3 (27–29)	1 (28)	„ritkább szóalkotási módok”	szóelvonás, szóróvidülés, mozaikszó-alkotás, szóvegyülés, szóösszerántás, szóhasadás, népetimológia	–	részben innovatív (diáknyelvi és szleng-kifejezések megjelenése)	1

3. táblázat. Az OFI-s tankönyvek és munkafüzetek vizsgált tematikus egységeinek összefoglalása

* Beleértve a különböző általános, összefoglaló, gondolatébresztő, gondolatgyújtó, tudásellenőrző feladatokat, gyakorlatokat, kérdéseket és modulokat.

Felhasznált irodalom

- Balogh Andrea 2014. Geeknyelvtan? A számítógépes játékok nyelvéről. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Éghajlat Könyvkiadó. Budapest. 345–352.
- Istók Béla 2016. A „gyakoritka” szóalkotási módok tanításának problémái két szlovákiai magyar nyelvtankönyv alapján. In: Maior Enikő – Tóth Péter – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Óbudai Egyetem – Partiumi Keresztény Egyetem. Budapest–Nagyvárad. 69–83.
- Istók Béla 2017. A ritkább szóalkotási módok státusának újraértékelése. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai Kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 167–180.
- Istók Béla 2018a. Humoros vagy sértő? Az internetes mémek elmélete és gyakorlata. *Századvég (Humor)* 1: 127–153.
- Istók Béla 2018b. Penaldo, Missi & Co. Futballszleng és szóalkotás az interneten. *Filologia* 1–2: 39–74.
- Klenovitsné Zóka Tünde 2011. *Digitális nemzedék, megváltozott pedagóguskompetenciák*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/digitalis_nemzedek/digitlis_bennszlts_s_digitlis_bevndorl.html [2018. szeptember 04.]
- Koch, Daniel 2015. It's Not (Only) The Joke's Fault: A Speech Act Approach To Offensive Humor. *Philosophisches Jahrbuch* 2: 318–338.
- Lőrincz Julianna 2016. Ritkák-e a ritkább szóalkotási módok? A rövidítés és a jelentéstepadás az anyanyelvkönyvekben. In: Lőrincz Julianna – Lőrincz Gábor (szerk.): *Acta Academiae Agriensis. Nova Series Tom. XLIII. Sectio Linguistica Hungarica*. Linceum Kiadó. Eger. 138–155.
- MGr. = Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- MMNy. = Rác Endre (szerk.) 1988 [1968]. *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- MMNyR. = Tompa József (szerk.) 1961. *A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan* I. Akadémiai Kiadó. Budapest.

- MNyK. = Adamikné Jászó Anna (főszerk.) 2007 [1991]. *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Prensky, Marc 2001. Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. *On The Horizon* 5. NCB University Press. Ford. Kovács Emese. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf [2018. szeptember 04.]
- Szerdi Ilona 2016. A neologizmusok tanításának problémái és lehetőségei a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban. In: Tóth Péter – Makó Ferenc – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben*. Óbudai Egyetem TMPK. Budapest. 429–447.
- Szerdi Ilona 2017. A lexikális jelentésviszonyok élményközpontú tanítása multimédia-lis szövegekkel. *Jelentés és nyelvhasználat* 4: 101–118.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 3: 348–362.
- Veszelszki Ágnes 2013. Digilektus és netszótár. *Irodalomismeret* 1: 184–197.
- Veszelszki Ágnes 2017. *Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- W2 = <https://www.nyest.hu/hirek/hogyan-csinaljunk-uj-szavakat> [2018. szeptember 07.]
- Zimányi Árpád 2013. *Szókészleti és morfológiai változások a mai magyar nyelvben*. Líceum Kiadó. Eger.

Források

- W1 = <http://www.rovidites.hu/?talalat=EU&pagenum=0> [2018. szeptember 06.]
- W3 = [https://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%9Ajmagyar_nyelv_\(M%C3%A9zga_csal%C3%A1d\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%9Ajmagyar_nyelv_(M%C3%A9zga_csal%C3%A1d)) [2018. szeptember 08.]
- W4 = <https://hu.wikipedia.org/wiki/Rap%C3%BCl%C5%91k> [2018. szeptember 06.]

Korábban vizsgált tankönyvek (Istók 2016)

- Bolgár Katalin – Bukorné Danis Erzsébet 2012. *Magyar nyelv az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá. Pozsony.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára.* TERRA. Pozsony.

Vizsgált tankönyvek

OFI 8. TK = Hegedűs Attila – Méhes Edit 2018. *Magyar nyelv., Tankönyv 8.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.

OFI 8. MF = Méhes Edit – Thomán Angéla – Tomcsányiné Kovács Ágnes 2018. *Magyar nyelv. Munkafüzet 8.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.

OFI 9. TK = Hegedűs Rita – Szerecz György – Forró Orsolya – Hegedűs Attila 2016. *Magyar nyelv. Tankönyv 9.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.

OFI 9. MF = Forró Orsolya 2016. *Magyar nyelv. Munkafüzet 9.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.

Abstract

The topic of uncommon word-formation processes in the new generation of textbooks and workbooks

Thanks to the expansion of the Internet and the intense globalization (and influence of English language), some word-formation processes which were considered uncommon in the last century have become more popular today. One of my previous researches (Istók 2016) revealed that grammar books used in Hungarian language teaching in Slovakia (Bolgár–Bukorné Danis 2012, Uzonyi Kiss–Csicsay 2012) do not reflect on the mentioned linguistic changes. The here presented study examines how the „common-rare“ word-formation processes – as named by me earlier (Istók 2017) – appear in Hungarian new-generation textbooks and workbooks (OFI 8. TK, OFI 8. MF, OFI 9. TK, OFI 9. MF). The analysis revealed that the examined chapters of the OFI (Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet – Hungarian Institute for Educational Research and Development) textbooks and workbooks are more up-to-date than those from textbooks used in Slovakia, since they are more adaptive to the needs of Internet generation and language usage.

Abstrakt

Tematika zriedkavých slovtvorných spôsobov v novej generácii učebníc a pracovných zošitov

Vďaka rozšíreniu internetu a intenzívnej globalizácii (ako aj vplyvu anglického jazyka) sa popularizovali niektoré, v minulom storočí zriedkavé slovtvorné spôsoby. Jedna z mojich predchádzajúcich prác (Istók 2016) odhalila fakt, že učebnice maďarského jazyka používané na Slovensku (Bolgár–Bukorné Danis 2012, Uzonyi Kiss–Csicsay 2012) nezohľadňujú spomínané jazykové zmeny. V tejto štúdii skúmam prítomnosť slovtvorných metód, ktorých som nazval ako „občasté“ (*občas x časté*), v novej generácii učebníc a pracovných zošitov používaných v Maďarsku (OFI 8. TK, OFI 8. MF, OFI 9. TK, OFI 9. MF). Analýza ukázala, že skúmané kapitoly jednotlivých učebníc a pracovných zošitov OFI (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – Inštitút pre výskum a vývoj vzdelávania) sú aktuálnejšie ako učebnice používané na Slovensku, keďže sú lepšie prispôsobené k požiadavkám a jazyku dnešnej internetovej generácie.

SZÓFAJTANI GYAKORLATOK NETNYELVI PÉLDÁKKAL

Bevezetés

A magyarnyelvtan-tanítás fő feladata egyrészt a nyelvtudomány eredményeinek az iskolai tananyaggal való összeegyeztetése a diákok képességeinek és fejlődési szintjének figyelembevételével, másrészt az anyanyelvi ismeretek elsajátítása iránti motiváció felkeltése és a tananyagbeli nehézségek leküzdésének segítése (vö. Schirm 2013, Fegyverneki 2014, Misad 2014: 149, Simon 2014).

A 2008. évi közoktatási törvény (W1) az anyanyelvi nevelésben a nyelvhasználat-központúságot, a szövegszemléletet, a funkcionális nyelvszemlélet közvetítését, valamint a kommunikációs kultúra fejlesztését írja elő (vö. Misad 2014: 149). A szlovákiai magyarnyelv-tankönyvek a hagyományos szemléletű nyelvtanoktatást követik, a minisztérium elvárásainak jelenleg csak kis mértékben eleget téve (vö. Misad 2014). Ez a szemléletmód, valamint némi rendszerezési bizonytalanság jelenik meg a szófajtani témaköröket tárgyaló részeknél is. Tanulmányomban csak érintőlegesen foglalkozom a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek tartalmazta szófajtani kategorizálás anomáliáival (vö. Misad 2014: 152), javaslataim célja inkább a Z és alfa generációk számára releváns – jelen esetben internetes közegből vett – nyelvi példákkal való motiválás az anyanyelvi ismeretek megszerzésére, miközben törekszem a szlovákiai közoktatási törvény fentebb említett követelményeinek is megfelelni. A digitális kommunikációból származó példaanyagok és az internetes szövegtípusok tanórai megvitatása segíti a nyelv dinamikus voltának megértését, a nyelvi kreativitásra való rámutatást, a funkcionalitást és a nyelvi tudatosság gyakorlatba való átültetését is (vö. Szerdi 2016, 2017, Constantinovits 2018). Constantinovits Milán középiskolai pedagógusok körében végzett kérdőíves felmérése (2018)

¹ Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, PhD-hallgató, szerdi.ilona@gmail.com

is alátámasztja az érintett terület hatékonyságát az anyanyelvoktatásban. A tananyag tartalmából való eddigi esetleges mellőzésnek vagy negatív megítélésnek az oka, hogy „a pedagógusok egy része a másodlagos írásbeliség [ti. az internet nyelvhasználatának – szerk. megj. Sz. I.] nyelvészeti vizsgálatát alacsonyabb presztízsűnek találja a hagyományos leíró és történeti nyelvészeti területekhez viszonyítva; ezért nem is teszi a tanmenet részévé” (Constantinovits 2018: 332), illetve a terminológiai bizonytalanság, a digitális világhoz kapcsoló nyelvi jelenségek sokrétősége, valamint kutatásuk módszertana (Constantinovits 2018) is akadályt jelent.

1. A netszókincs szófajtani megközelítése

Az internetes nyelvhasználat lexikai jellemzői közé Veszelszki Ágnes az idegen (elsősorban angol) nyelvi hatást, az új szóalkotásokat és kollokációkat, az informatikai szókincset, a bizonyos értelemben „töltelékzavaknak” is tekinthető indulatszókat, hangutánzó szavakat, szünetpartikulákat, az egyéni vagy csoportnyelvi elemeket, valamint a szlenget és a tabutörést sorolja (2017: 67, 70). Az angol nyelvből átvett, legtöbbször igei vagy főnévi értékű szavak beépülése a magyar nyelvbe szóképzéssel (pl. szóképzés szófajtartással: *like* 'kedvel' > *like-ol* vagy *lájkol*; *chat* 'interneten írásban cseveg' > *chatel* vagy *csetel*; szóképzés szófajváltással: *Facebook* > *facebookozik* vagy *fészbükozik*), fonetikus írással (vagy pszeudo-fonetikus írás: Frehner 2008: 49; pl. *fészbükozik*, *szkájpol*, *posztol*, *lájkol*, *ímélezik*) vagy az angol nyelvi forma meghagyásával (pl. *chat*, *sorry*, *thx*, *OMG*) történik (vö. Veszelszki 2017: 67, 93, 104, Bódi 2010: 138–139, Horváth 2010, Istók 2018a: 48, 2018b: 72, 145). Veszelszki Ágnes többéves gyűjtése 677 netologizmust² tartalmaz. A szóképzéssel létrejött 130 új szó között 92 ige, 36 főnév és 5 melléknév található, a szóösszetételeknél (90 új szó) a főnévi alakok vannak többségben. Jelentős számot képviselnek továbbá a szóösszerántással, a szócsonkítással, a szóelvonással, a pszeudo-fonetikus írással, a szókölcsonzással és a jelentésbővüléssel nyelvünkbe került szavak is, amelyek szófajlag már színesebb palettát mutatnak (vö. Veszelszki 2011). Minya Károly

² Az ún. netologizmusok (Witten 2012, 2014) vagy az internetes szleng neologizmusai (Minya 2011: 56) az interneten keletkező és terjedő új szavak és jelentések.

neologizmus-rendszerezésében szintén találunk bizonyítékot a főnevek uralkodó státuszára (Minya 2011: 41). A főnévből képzett igék szinte kivétel nélkül a *-z* és az *-l* képzők szótóhöz való társításával kerülnek be a nyelvünkbe (vö. Veszelszki 2017: 94–97, Zimányi 2013: 55–56).

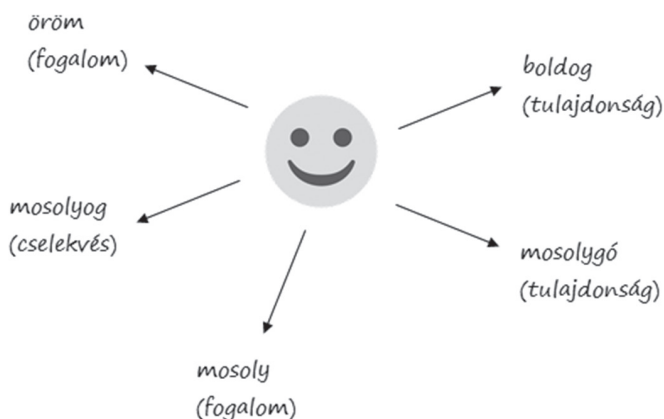
A foglalkozásnevek, megszólítások változást mutatnak a főnevek nemét illetően a mai magyar nyelvben. „A férfi-női megkülönböztetés igénye [...] belső fejleményként is igazolható, ehhez járul hozzá az idegen szavak átvételéből, illetve használati szabályainak alkalmazásából fakadó hatás” (Zimányi 2013: 59). A netszókincsből kiemelhető a *blogger* és annak nőnemű párjaként funkcionáló *bloggerina* kifejezés. Míg a *blogger* egyaránt jelölhet férfi és női blogírórt is, addig a *bloggerina* a blogoló női mivoltára erősít rá (Zimányi 2013: 61).

2. Lehetőségek a netszókincs szófajtani tananyagba való átültetésére

A szófajok általános és középiskolai szintű oktatásakor is érdemes a tananyagot a négy, szakirodalombeli osztályozási szempont – toldalékfelvevő képesség, mondatbeli felhasználhatóság, bővíthetőség, szótári jelentés – köré felépíteni (vö. Bokor 2007: 199, Keszler 2000:67, Misad 2014: 152). Adamikné Jászó Anna (2008: 226) a jelentéstani oldalról való megközelítést emeli ki a legfontosabb szempontként. Azt tanácsolja, hogy a szófajtani elemzést segítő kérdőszók csak ezt követően jelenjenek meg, csökkentve ezzel a kategóriák tanórai meghatározásakor fellépő esetleges bizonytalanságot. A szlovákiai magyarnyelv-tankönyvek is elsődlegesen a jelentés felől közelítik meg a szófajokat, ugyanakkor nem mutatnak egységes képet a további felosztási szempontok figyelembe vételénél: az igék esetében például elmarad a mondatbeli szerepre és a bővíthetőségre való utalás az Uzonyi Kiss Judit és Csicsay Károly szerkesztette középiskolai (2012) és a Bukorné Danis Erzsébet és Bolgár Katalin szerkesztette általános iskolai tankönyvben (2010). Az utóbbinál jelentkező hiányosság viszont magyarázható azzal, hogy az általános iskola felső tagozatán a mondattannal csak a későbbi évfolyamokban ismerkednek meg a diákok. A Kulcsár Mónika és Csicsay Károly szerkesztette középiskolai tankönyv (2013) pedig bár részletesebben tárgyalja az igék toldalékolhatóságát, a bővíthetőségi lehetőségekről itt

sem esik szó. A netszókinccs beépítésére nem találunk példát a tankönyvek vizsgált fejezeteiben. Csupán a 2014-es általános iskolai 6. osztályos munkafüzet említhető meg a főnevek témáján belül az idegen szavak magyarítására irányuló feladatával (vö. Istók–Szerdi 2016, Szerdi 2017).

Az internet közegeire való utalások bővítéseként az első javaslatom a szófaj-tani kategóriák megértését segítheti. A feladat egy olyan fogalomtérkép létrehozása, amelynek középpontjában egy, a digitális kommunikációra jellemző elem áll: pl. egy emotikon. Az emotikon generálta fogalmak felvázolását követő csoportosítás – rámutatás a fogalmak közös és eltérő jegyeire – hozzájárul a jelentéstani oldalról való szófaji meghatározások megértéséhez (1. ábra).



1. ábra. Fogalomtérkép

Klasszikus feladatok – táblázat kiegészítése, csoportosítás, megnevezés – újrarendelések lehetnek továbbá az emotikonok digitális kommunikációban betöltött funkcióira (is) reflektáló gyakorlatok a nyelvtanórán (1–3. feladat):

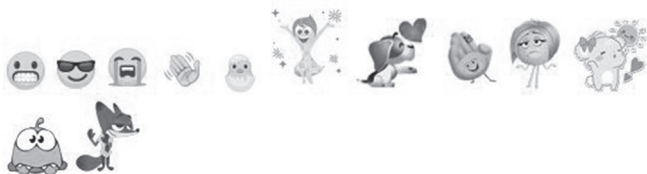
1. Töltsétek ki a táblázatot a szófaji meghatározásnak megfelelő szavakkal!

	főnév	melléknév	ige	indulatszó
				
				
				
				
				

2. Állapítsátok meg, milyen szófajok szerepében állnak az alábbi szövegrészek hangulatjelei és piktogramjai!

- Ritka vagy, mint a 7pettyes 🐛!
Ez ma már tényleg bóknak számít.
- Nagyon 🍷 🍷 🍷 volt a kirándulás!
- 🏃 , Forest, 🏃 !!!
- Olyan 😊 vagyok!!!

3. Milyen mondatzók szerepében állhatnak az alábbi emotikonok és Facebook-matricák?



indulatszó:

módosítószó:

interakciós mondatzó:

hangutánzó mondatzó:

Gyűjtsetek az internetről (Messenger, Skype, Gmail stb.) további példákat!

Az anyanyelvi ismeretek elsajátításán túl a kategóriákban való gondolkodást segítheti az a továbbgondolt, internetes nyelvi környezetbe átültetett és vizuális elemekkel kiegészített feladat, amelyben hangulatjelek és (az internetes üzenetküldő szolgáltatások kínálta) piktogramok helyettesítenek egy-egy cselekvő vagy mediális igét. A diákok feladata azok megnevezése, majd csoportosítása (l. a teljes, illusztrált gyakorlat: Szerdi 2017: 211). A jelentésbővüléssel keletkezett kifejezések esetében gyakorlatokon keresztül megvizsgálhatók a különböző szófaji jellemzők (pl. igenemek, igevonatok, a bővíthetőség megváltozása): pl. *bekapcsolódik* = 1) 'csatlakozik vmihez', visszaható ige, vonzata: *valamibe*; 2) 'most kapcsoltam be a készüléket', cselekvő ige. Vagy: *cseng* = 1) 'felhív', cselekvő ige, tárgyatlan, vonzat nélküli ige; 2) 'csöngetés a telefonon', mediális ige, tárgyas ige, bővítménye: *egyet* (mindkét példa: Veszelszki 2017: 68–69, vö. Adamikné 2008: 227; további példák a mai magyar nyelvből: Zimányi 2013: 43–46).

Digitális nyelvi környezetből származó (példa)mondatokkal, kifejezésekkel, szóhalmazokkal bővíthetők ki a tematikus egységek kiegészítéses, rendezéses, kakukktojás, hibakereső stb. feladatai: pl. *Hány ismerősöd van a Facebookon?* (tőszámnevek gyakoroltatásához); *megoszt, hashtagel, fész búkoczik, blogol* (a cselekvő igékhez); *Twitter, Instagram, lájk, profilkép* (a köznévi és tulajdonnévi gyakoroltatásához). Egy-egy „kisokos” megjegyzésben vagy feladatban kiemelhetők a kötőszók interneten terjedő rövidítésváltozatai (pl. *h* 'hogy', *m* 'mert, mivel'), a vesszők hiánya a kötőszók előtt (vö. Veszelszki 2017: 138), valamint helyesírási gyakorlatként az igékötős igék – helyesírási normától eltérő – különírása (pl. *be jön, el indul*). A kapcsolatjelölő mondatszók tárgyalásakor érdemes megvitatni az interneten használatos köszönési formákat is (vö. Veszelszki 2017: 64–65). Köszönéseket kifejező emojik és Facebook-matricák felhasználásával feladatokat állíthatunk össze a mondatszókra is (l. fentebb a 3. feladat), kiemelhetjük a hangulatjeleket mint indulatszavakat (pl. csodálkozást, rémületet kifejező, mérges/fújtató, gondolkodó hangulatjel) (Szerdi 2017: 211–212).

Az internet hatékony felületet biztosít a ne(t)ologizmusok és az anglicizmusok kialakulásának, illetve terjedésének. Erre alapozva állítható össze olyan feladat, melynek középpontjában a ne(t)ologizmusok gyűjtése, majd pedig a szófaji kategóriák szerinti csoportosítása áll. Az új szavak és jelentések különböző rejtvényfeladványok – keresztrejtvények, szókeresők – részévé válhatnak,

miközben a beírt vagy kihúzott meghatározásokon túl a rejtvény megoldásaként a szófaji rendszerben betöltött helyüket kapjuk (l. Szerdi 2016: 442).

A szófajtan és a szóalkotástan tematikus összefüggését szorgalmazhatják az alábbi (4. és 5. feladat) átalakításos gyakorlatok:

4. Gyűjtsetek olyan (nemcsak a magyar nyelvben kialakult, hanem akár az angol nyelvből is átvett) szavakat, melyeket tipikusan az internetes kommunikáció részének érezték, majd alkossatok belőlük újabb kifejezéseket! Állapítsatok meg a forrásszó és az új szóalak szófaját és annak módját is, hogy milyen szóalkotási eljárással hoztátok létre azt! (pl. *cset* > *csetel* → *főnévből ige, szóképzés*; *lájk* > *lájkgyanús* → *főnévből melléknév, szóösszetétel*; *Facebook* > *facérbúk* → *főnévből főnév, szándékos szóferdítés*)

A gyakorlat továbbgondolása lehetőséget ad helyesírási kérdések megvitatására is: pl. *chat* > *cset*; *facebookozik* > *fészbukozik* → *Tudnátok még mondani hasonló példákat a (pszeudo-)fonetikus írásmódra?*

5. Alkossatok szólancot szóképzéssel a minta alapján!

főnév	→	ige	→	főnév	→	melléknév
<i>komment</i>	→	<i>kommentel</i>	→	<i>kommentelő</i>	→	<i>kommentelő</i>

További főnevek: *lájk*, *Twitter*, *Facebook*, *poszt*, *Insta*, *troll* (...folytasd szabadon a sort!)

Nyelvhasználati kérdéseket vehetünk fel a netszókinccs azon elemeivel, amelyek jelentésükben azonosak, alakjukat tekintve viszont két vagy több formában élnek egymás mellett. Példának hozhatók fel a következő ige-párok: *szkájpol* - *szkájpozik*; *blogol* - *blogozik*; *kommentel* - *kommentezik* (vö. Zimányi 2013: 51). A témából kibontakozó vita segítheti a mások nyelvhasználatának elfogadására irányuló nevelést.

Összegzés

Tanulmányomban olyan, a szófajtan témaköréhez kapcsolható ötleteket mutatok be, amelyek tanórai gyakorlatokként az anyanyelvi ismeretek elsajátítását könnyíthetik meg és tehetik érdekesebbé a Z és az alfa generáció számára. Az elsősorban szlovákiai magyar pedagógusoknak szánt javaslataim a netszókincszet emelik be a nyelvtani feladatokba, miközben lehetőséget adnak egyéb témakörök – szóalkotás, helyesírás, nyelvhasználati kérdések – megvitatására is.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2008. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Bódi Zoltán 2010. A világháló nyelve és a magyar nyelv. In: Balázs Géza (szerk.): *Jelentés a magyar nyelvről 2006–2010. Új szavak, kifejezések 1998–2010*. INTER – Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 131–142.
- Bokor József 2007. Szófajtan. In: Adamikné Jászó Anna (főszerk.): *A magyar nyelv könyve*. Nyolcadik kiadás. Trezor Kiadó. Budapest. 197–253.
- Bukorné Danis Erzsébet – Bolgár Katalin 2010. *Magyar nyelv az alapiskola 6. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá. Bratislava.
- 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.
- Csicsay Károly – Kulcsár Mónika 2013. *Magyar nyelv. Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára*. TERRA. Bratislava.
- Fegyverneki Gergő 2014. Digitális alapú motiváció – jó gyakorlatok a magyaróráról. *Oktatás–Informatika VI*. 1:70–80.
- Frehner, Carmen 2008. *Email – SMS – MMS. The Linguistic Creativity of Asynchronous Discourse in the New Media Age*. Peter Lang. Bern – Berlin – Bruxelles – Frankfurt am Main – New York – Oxford – Wien.

- Horváth Péter Iván 2010. Fordítási eredetű változások a mai magyar nyelvben. In: Balázs Géza (szerk.): *Jelentés a magyar nyelvről 2006–2010. Új szavak, kifejezések 1998–2010*. INTER – Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 105–130.
- Istók Béla 2018a. Penaldo, Missi & co. Futballszleng és szóalkotás az interneten. *Filológia.hu*. 1–2: 39–74.
- Istók Béla 2018b. *Internetes futballnyelvhasználat. Közösség, mémek, szóalkotás*. Líceum Kiadó, Eger.
- Istók Béla – Szerdi Ilona 2016. Az internetes nyelvhasználat tanításának problémái és lehetőségei a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban. In: Tóth Péter – Makó Ferenc – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben*. ÓE TMPK, Budapest. 363–391.
- Keszler Borbála 2000. A mai magyar nyelv szófaji rendszere. In: Uő (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 67–76.
- Minya Károly 2011. *Változó szókincsünk. A neologizmusok több szempontú vizsgálata*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Misad Katalin 2014. Szlovákiai magyarnyelv-tankönyvek minőségének megítélése a szlovák értékelési szempontok alapján. 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. 146–160.
- Schirm Anita 2013. A humor szerepe a nyelvészet oktatásában. In: Vargha Katalin – T. Litovkina Anna – Barta Zsuzsanna (szerk.): *Sokszínű humor. A III. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai*. Tinta Könyvkiadó – ELTE Bölcsészettudományi Kar – Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 50–58.
- 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.
- Szerdi Ilona 2016. A neologizmusok tanításának problémái és lehetőségei a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban. In: Tóth Péter – Makó Ferenc – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben*. ÓE TMPK, Budapest. 429–447.

- Szerdi Ilona 2017. A digitális kommunikáció témaköre az általános iskolai anyanyelv-tankönyvekben. In: Tóth Péter – Simonics István – Duchon Jenő – Varga Anikó (szerk.): *Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében*. PKE – ÓE TMPK. Nagyvárad – Budapest. 203–215.
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. *Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára*. TERRA. Bratislava.
- Veszelszki Ágnes 2011. Neologizmusok a digilektusban, különös tekintettel a szóképzésekre. In: Bárdosi Vilmos (szerk.): *Tegnapi filológiánk mai szemmel*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 157–165.
- Veszelszki Ágnes 2017. *Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. L'Harmattan. Budapest.
- Witten, Kim Ann 2012. Sociophonetic Variation in an Internet Place Name. *Names: A Journal of Onomastics*. 4: 220–230.
- Witten, Kim Ann 2014. *Sociolinguistic Variation and Enregisterment in an Online Community of Practice: A Case Study of MetaFilter.com*. University of York. 264.
- W1 = Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. https://www.slov-lex.sk/static/pdf/2008/245/ZZ_2008_245_20180901.pdf [2018. szeptember 22.]
- Zimányi Árpád 2013. *Szókészleti és morfológiai változások a mai magyar nyelvben*. Líceim Kiadó. Eger.

Abstract

Word class activities with examples of netspeak

This study presents activity ideas related to the topic of word classes. When used in lessons, these activities can make education of mother-tongue more simple and interesting for the Z and alpha generation. By these ideas which are prepared mainly for teachers of Hungarian language in Slovakia, netspeak is introduced to grammar exercises. At the same time, they give space for discussion of other topics such as word formation, spelling and language usage questions.

Abstrakt

Úlohy na cvičenie slovných druhov s príkladmi z oblasti internetového jazyka

Práca predstavuje nápady autora, ktoré sa týkajú tematiky slovných druhov. Uvedené cvičenia môžu uľahčiť osvojenie poznatkov materinského jazyka na vyučovacej hodine pre generácie Z a alfa. Návrhy určené v prvom rade učiteľom maďarského jazyka v školách s VJM umožňujú používanie slovnej zásoby internetu v jazykových úlohách, pričom vytvárajú príležitosť na prediskutovanie ďalších tém, akými sú slootovorba, pravopis alebo otázky používania jazyka.

A FUNKCIONÁLIS STILISZTIKAI ALAPÚ ELEMZÉSEK SEGÉDANYAGKÉNT TÖRTÉNŐ ALKALMAZÁSA AZ OKTATÁSBAN

Bevezetés

Ismeretes, hogy a stilisztika útja és fejlődése során hatalmas változásokon ment keresztül. Talán még soha nem nyilvánult meg akkora méretű érdeklődés anyanyelvünk legváltozatosabb (nyelvhelyességi, helyesírási, stilisztikai, grammatika stb.) kérdései és azok vizsgálata iránt, mint az elmúlt években, évtizedekben. A társadalom legkülönbözőbb rétegeihez tartozók kívánják tudatosan megismerni a mai magyar nyelvet, igénylik a helyesírást, a szép és kifejező beszéd elsajátítását, a szabatos és célszerű stílust, a jó fogalmazást s nem utolsó sorban a szépirodalmi művek – minden tartalmi és formai elemét figyelembe véve – átfogó értelmezését. A magyar nyelvtudomány ezen igényeknek való megfelelésből fakadóan is a gyakorlati élet, a nyelvhasználat vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, melyeknek köszönhetően elméleti és gyakorlati kérdéseket tárgyaló munkák egész sora jelent meg és jelenik meg napjainkban is. „A stilisztika azonban annak ellenére, hogy a nyelvhasználat módjára, azaz arra derít fényt, hogy a nyelvi rendszer egyes elemeinek mi a nyelvi-stilisztikai (közlő, kifejező, különböző hatásokat keltő stb.) értéke, s hogy a beszélő vagy író a tárgynak, a célnak, a körülményeknek megfelelően az adott nyelvi tények, lehetőségek közül melyeket választja mondanivalójának célszerű kifejezésére, a legutóbbi időkhöz legközelebbi gyermek volt mind a nyelvtudománynak, mind az irodalomtudománynak. A változást csak a III. Országos Nyelvészkonferencia stilisztikai vitája hozta meg 1954-ben” (W4; vö. Szathmári 1961).

A második világháborút követően a stilisztika világviszonylatban is az érdeklődés középpontjába került. A Szovjetunióban nagymértékű és hossza-

¹ Eperjesi Egyetem Magyar Nyelv és Kultúra Intézete, nemetyalexandra@gmail.com

dalmas viták bontakoztak ki a stilisztika lényegét, feladatait, határait illetően, ugyanakkor modern szemléletű stilisztikai munkák és stilisztikai rendszerezések születtek meg (vö. MNy. LII. 514. l.). A hagyományos, elméleti stilisztikákat a nyelv sokrétű szerepét vizsgáló gyakorlati, azaz a funkcionális stilisztika váltotta fel (1934 – Charles Bally és tanítványai nyomán). Itt kell említést tennünk Balázs János *A stilus kérdései* c. kongresszusi előadásáról és az azt követő vitákról, minekutána a stilisztika elvi és gyakorlati kérdéseit tárgyaló munkák születtek, valamint „azóta a stilisztika és a stíluselemzés ismét kötelező és megbecsült tantárgy egyeteminken, s – a magyar nyelvtan keretében – 1960 őszétől középiskolás diákjaink is részesülnek stilisztikaoktatásban. Ezzel stilisztikatudományunk is felzárkózott a nyelvtudomány többi ága mögé” (W4; vö. Szathmári 1961). Leszögezhetjük tehát, hogy a stilisztika oktatása, illetve annak a tantervekbe történő elhelyezése rendkívüli változásokon ment át.

Jelen tanulmány a funkcionális stilisztikai alapú elemzések oktatásbeli alkalmazhatóságát vizsgálja, különös tekintettel Petőfi Sándor műveire. A tananyagok mélyebb megértése érdekében a tankönyvekben elhelyezett *Kérdések és feladatok* tananyag rész további bővítésére szeretnék javaslatot tenni, mely elsődlegesen e művek funkcionális stilisztikai alapú értelmezéseihez járulna hozzá. Előző kutatásaim során már foglalkoztam funkcionális stilisztikai módszerű szövegintepretációkkal, azok segédanyagként történő felhasználását vizsgáltam. Ezen dolgozat e kutatások folytatásaként kíván szolgálni. A dolgozat részint arra is keresi a választ, hogy e választott módszerünk segítségével hatékonyabbá tehető-e a szóban forgó poeta költészetének elsajátítása.

1. Tanterv, tankönyv, módszertan, elemzés

A magyar nyelv és irodalom középiskolákban történő oktatásának legalapvetőbb célja a diákok kommunikációs kompetenciájának fejlesztése, továbbá megismertetni a diákokat a köznyelvi nyelvhasználat és a nyelvjárássok kifejezőeszközei közötti párhuzammal. Az ÁMP kutatói és fejlesztői a tanárok figyelmébe ajánlják a kifejezőeszközök státuszának és stilisztikai értékének megvilágítását. Figyelmünkbe ajánlják továbbá a szótárak, kézikönyvek és egyéb források használatára irányuló készségek fejlesztését is (W1).

A tantervekről. A magyar nyelv és irodalom oktatása Szlovákiában iskolatípustól függő, vagyis a kutatásom során érintett évfolyamban a kisebbségi nyelv és irodalom oktatása heti szinten a következőképp zajlik: a gimnáziumokban heti 3 óra (évi 99 óra), szakközépiskolákban az érettségivel végződő évfolyamokban 3 óra (évi 99 óra), a szakvizsgával végződő évfolyamokban pedig heti 1 óra (évi 33). Véleményem szerint ilyen óraszámmal bár nehezen, de teljesíthetőek a tantervi követelmények.

A középiskolás másodévesek számára készített tanterv a klasszicizmus és felvilágosodás korszakától a romantizmus korszakán át a realizmus kezdeti időszakáig öleli fel a korszak legjelentősebb képviselőinek portréját és életművét, irodalomtörténeti és irodalomkulturális szerepüknek megvilágítását, úgy világirodalmi, mint magyar vonatkozásban. Vizsgálatunk szempontjából az elhelyezett Petőfi-tananyag számát, az ÁMP-ben² és a tantervekben követelményként elhelyezett Petőfi-költemények. A tankönyvszerzők hozzájuk mérten (kronologikusan és különböző témakörökbe szedve) igyekeztek felépíteni a tankönyvet, azonban számos egyéb költeményt³ is elhelyeztek benne. Mivel a második évfolyamban alkalmazott tanterv a (jobb esetben) heti 3 órát adja, így véleményem szerint gyors tempóban haladva jut csak idő mindenre, a diákok felé támasztott követelmények teljesítésére. A tanterv értő- és élményalapú-olvasásról, olvasói élmény reprodukálásáról, vázlatkészítésről beszél, de ilyen jellegű készségek kialakításához szükséges kérdéseket, feladatokat és gyakorlatokat nem minden esetben tartalmaznak a könyvek, nem adnak lehetőséget a kompetencia-fejlesztésre, tehát mindenképp szükség van a tanár személyére.

Felhasznált tankönyv. Elemzésemhez mindössze egy szlovákiai – középiskolák 2. osztálya számára készült – magyarirodalom-tankönyvet választottam. A felhasznált tankönyv a pozsonyi TERRA Kiadó gondozásában, Kulcsár Mónika – Kulcsár Zsuzsanna szerkesztésében jelent meg 2010-ben. A könyv szerkezetét, azaz a tananyag felépítését megvizsgálva elmondható, hogy teljes mértékben az ÁMP (ISCED 3a) követelményrendszerére épül.

A Petőfi-tananyagot Kulcsár Zsuzsanna egy Juhász Ferenc-idézettel indítja:

2 Az ÁMP-ben az alábbi Petőfi műveket találhatjuk: *Egy gondolat bánt engemet, A XIX. század költői, Szeptember végén, Az alföld, A puszta, télen, Nemzeti dal, Föltámadott a tenger* és prózai költeményeiből az *Apostol*.

3 Ilyen pl. *Egy estém otthon, János vitéz, Arcképpemmel, Reszket a bokor, mert..., Sors, nyiss nekem tért..., Az ítélet, Az utánzókhhoz*, s egyéb versei a szövegtárban.

„Nincs nála tisztább költő és nagyobb hitű ember. Ő úgy beszél, olyan egyszerűen és érthetően és olyan ragyogással a legfontosabb dolgokról, hogy mi azóta is csak dadogva, kerülőutakkal és keservesen kigörgetve magunkból a szavakat tudjuk elmondani egy törmelékét az ő szavainak. Petőfi: a forradalom és az ifjúság, az emberiség legszebb álma. Aki az ő verseit veszi kezébe, sohase felejtse el: ő az út önmagunk és a jövő felé” (Kulcsár–Kulcsár 2010: 7), mely alapján a diákok ismételten tudatosíthatják, hogy az egyik legnagyobb magyar költőről fognak tanulni. „A tankönyv formailag is megkönnyíti a vele való munkát. Az oldalak külső fele a tananyag színesítését, érdekesebbé tételét és jobb megértését szolgálja. Itt találhatóak képek, az adott anyagrészhez kapcsolódó megjegyzések, amelyek sokszor visszatekintő jellegűek, ezzel segítve a tananyag jobb megértését és az összefüggések felismerését. A képek korabeliek, jól érzékeltetik a korszak gondolkodásmódját, segítségére lehetnek a tanulónak abban, hogy megértse az akkor hozott döntések, társadalmi lépések okait és mozgatórugóit. A könyvben vannak olyan kifejezések, amelyek magyarázatra szorulhatnak. Mivel a szerzők nem akarták megtörni a szöveg folyamatosságát, így ezeket a szavakat csillaggal jelölték, magyarázatukat, illetve a hozzájuk tartozó, velük összefüggő érdekesebb, csak kiegészítő jellegű információkat szintén a külső részen találjuk” (W2). Megjegyzendő, hogy nem összpontosít a tantárgyi integrációra, azaz a Petőfi-tananyag keretein belül, nem hívja segítségül a számítógép adta lehetőségeket.

A Petőfi-tananyag terjedelméből adódóan a középiskolások elé elég sok, néha majdnem kétoldalmi összefüggő és zsúfolt szöveg is kerül, ami kedvüket szegheti a tankönyv használata szempontjából. Az ellenőrzés, a visszacsatolás lehetősége sem minden esetben adott. Bár az egyes műveket követő 1-2 kérdés és feladat a diákok önálló véleményének kialakítására törekszik, nem teljesek, az *Olvassátok el a verset a szövegtárban!* feladaton kívül a könyv ugyanis egyéb feladatot nem ad a diákoknak, s ezzel teljes mértékben a tanárra hagyja az elemzés irányítását. Tehát további bővítésre szorulna a könnyebb feldolgozás és elsajátítás érdekében. A szókincsfejlesztés szempontjából azon kérdések és feladatok lennének megfelelőek, ahol a tankönyv kényszeríti a diákokat a válaszkeresésre, a szöveggel való munkára. A verseket követően elhelyezett számos feladat kapcsán azonban nagyon sokszor az az érzésem támad, hogy a mű elolvasásán kívül semmit nem várunk a diákoktól. Itt válik nélkülözhetetlenné

a pedagógus szerepe.

Petőfi (Arany Jánossal együtt) vezette be irodalmunkba a nép nyelvét, tehát egyike azon költőknek, aki szívesen alkalmazta költészetében a régies (számunkra archaikusnak vélhető, azonban saját korában teljesen normatívnak tekinthető) szavakat, kifejezéseket. Éppen ezért van szükség a régies és idegen szavak magyarázatára is, hisz a tanulók (főleg napjaink tanulói) elakadhatnak a szöveg megértésében az archaikus és idegen szavak ismeretének hiányában. Ez akadályozhatja a vers megértését és értelmezését, így a megjegyzések fülecskéiben elhelyezett magyarázatok pótolhatnák a tanulóknál esetlegesen fellépő nyelvi hiányt. Ellenkező esetben szükséges a pedagógus szerepe a magyarázathoz (Némety 2016a: 214). Petőfi esetében olyan szavak értelmezése lehetne fontos, mint pl. *gulya*, *szamárkönyér*. Egyrészt, mert előfordul, hogy a diákok a számukra legalapvetőbb fogalmakkal sincsenek tisztában, másrészt pedig tudatosítanunk kell, hogy nyelvi fejlődésük azon szakaszában vannak, amikor számunkra még a tankönyv megszerkesztettsége lehet az egyik legnagyobb segítség, hisz be kell látnunk, hogy az elmúlt évtizedekben a nyelv milyen jellegű és milyen mértékű változásokon ment át (Némety 2016b: 476).

Módszertan. Az általam kiválasztott tankönyvekben a tartalom vizsgálatára, elemzésére összpontosítok. Céлом bemutatni, miképpen jelenik meg Petőfi Sándor és költészete a középiskolás magyarirodalom-tankönyvekben. Az anyagokat követően elhelyezett kérdések és feladatok hozzásegítik-e őket a mű értelmezéséhez, ill. milyen előnyökkel és hátrányokkal rendelkeznek, s milyen további lehetőséget tartalmaznak a tananyagok, az elemzések. A tanulmány célja megvizsgálni, hogy milyen további kérdésekkel és feladatokkal járulhatnánk hozzá a művek elemzéséhez, megértéséhez, a tananyag elsajátításához.

2. Petőfi a tankönyvben

Mint azt már fentebb említettem, a másodikos irodalomtankönyv kronologikusan építi fel a Petőfi-portrét és -életművet. Az alábbi művek találhatóak meg benne: *Egy estém otthon*, *Az alföld*, *A puszta, télen*, *János vitéz*, *Szeptember végén*, *Egy gondolat bánt engemet*, *Nemzeti dal*, *Föltámadott a tenger*, *A XIX. század költői*, *Az ítélet* és prózai költeményeiből az *Apostol*. (A tanulmány megszabott

keretei miatt jelenleg csak egy művet szeretnék elemzés alá vetni.)

A szövegek vizsgálatában különös figyelmet fordítottam a Petőfi-költészetre kiemelt módon jellemző alakzatokra. Módszertani szempontból fontosnak és megkerülhetetlennek tartom ezek vizsgálatát is.

A középiskolai tankönyvek elemzéseinek, feladatainak módszertana kis mértékű átdolgozottságot, újragondolást igényelne. Világunkban az ember boldogulása egyrészt attól függ, hogy képes-e az őt érő információk kiválasztására, értelmezésére, értékelésére. Másrészt attól, hogy rendelkezik-e azokkal a tanulási-gondolkodási képességekkel, kommunikációs és szociális készségekkel, amelyek birtokában rugalmasan és hatékonyan tud alkalmazkodni a gyorsan változó körülményekhez (vö. Pethőné Nagy 2007: 14, Kiss 2014: 201). „Ahhoz, hogy ezeknek a kihívásoknak a holnap oktatása meg tudjon felelni, az iskolának is változnia kell. Ez azt jelenti, hogy a társadalmilag felhalmozott ismeretek átadása mellett/helyett egyre nagyobb figyelmet kell fordítania a tanulási, kommunikációs és szociális készségek, képességek kialakítására, fejlesztésére” (Pethőné Nagy 2007: 15). „Az olvasói tapasztalatokra építő műismeretből, a művelődéstörténeti és irodalomtörténeti műveltségéből, az irodalomtörténeti tartalmakból, valamint a széles spektrumú kompetenciafejlesztésből konstruálódó irodalomtanulásnak kitüntetett szerepe lehet a fent említett kihívások megválaszolásában. Azonban megváltoztak az irodalom tanulásának feltételei is. A mindent elárasztó képi kultúra visszafejlesztette a diákok belső fantáziáját, a felgyorsult életritmus nem kedvez az időigényes, töprengést kívánó olvasásnak. A szépirodalom olvasása napjainkban már nem magától értetődő szabadidős tevékenység, sőt az olvasásnak mint attitűdnek a kialakítása is egyre inkább az iskola feladatává válik” (Kiss 2014: 201, vö. még Pethőné Nagy 2007: 16–17).

Verselemzés. A szöveggel való munka előtt érdemes kérdéseket feltenni a diákoknak az önálló véleménykialakítás érdekében. Ez komplex interpretációt eredményezhet, ugyanakkor az elemzés helyett a szövegek értelmezése a fontos (a kompetencia kialakítása szempontjából is). Esetünkben néhány vers mélyebb elemzése által jobban megismerhető Petőfi költészete, a kérdések és feladatok segítségével pedig megjegyezhetőbbek a szövegek alapgondolatai, szövegszervező motívumai, alakzatai, képei (vö. Kiss 2014: 202).

A puszta, télen c. költeményt követően mindössze egy feladatot⁴ találunk, melyben a tankönyvszerzők hangstatisztikai elemzésre kérik a diákokat. Ilyen típusú feladat elvégzéséhez nélkülözhetetlen a tanári beavatkozás, s ennek sikerességéhez az alábbiakban a funkcionális stilisztikai szempontú versértelmezésen túl néhány kérdéssel is hozzájárulunk.

1. *Ismételjük át a tájleíró költészetről tanultakat! Döntsétek el, a megjelenített tájat valóban látja-e a lírai én vagy csak maga elé képzeletben látja-e?*
2. *Hogyan értelmezték a tankönyv szerzőjének e vers kapcsán Illyés Gyulától vett, bevezetőszöveggé elhelyezett idézetét: „Nem tudni, leíró versei közül nem ez-e a legnagyobb. Megrázóbbnak ez a legmegrázóbb, noha személyes rész ebben nincs egy szónyi sem. Ebből a humor színei is hiányzanak. Tán ebben a téli hidegben a legvalódibb a kor és Magyarország” (Illyés Gyula, idézi Kulcsár 2010: 13).*
3. *Értelmezzétek a vers címét! Mit takarhat a cím? Milyen előfeltevéseink lehetnek a cím alapján?*
4. *Milyen szófajúak a verscímekben és a vers kezdősorában szereplő „puszta” kifejezések?*
5. *Miért ír Petőfi és mi a szerepe a verscímekben szereplő puszta után elhelyezett írásjelnek (vessző)?*
6. *A „puszta” kifejezés kettős értelmű. Ha a tájegység melléknévként szerepelne a címekben, milyen címet adnátok neki és abban az esetben is ugyanazon érzéseket keltené bennetek?*
7. *Mi a vers központi szimbóluma, motívuma, melyre a vers épül?*
8. *Határozzátok meg a vers verselését, rímképletét!*
9. *Milyen a vers hangulata egészében? Miből ered a vers hangulati ereje?*
10. *Milyen érzést fejez ki a vers első sora?*
11. *Milyen szerepe lehet a kezdősor indulatszavának?*
12. *Milyen érzések telítik el a lírai én lelkét? (negatív, pozitív) (Milyen érzelmeket és gondolatokat szolgáltatók meg a költemény?)*
13. *Kedves a „költő” számára az általa „megfestett táj”? Ha igen, miért? Ha*

⁴ A feladat így hangzik: *Végezzétek el A puszta, télen című költemény hangszimbolikus elemzését! Készítsetek hangstatisztikát a lágyszó, a kemény, a sziszegő hangok előfordulásáról a versben! Hogyan függ össze az egyes hangtípusok gyakorisága a tartalmi mondanivalóval?*

- nem, miért? (Fogalmazzatok meg saját szavaitokkal, a költő hogyan gondolkodik, vélekedik e tájegységről!)*
12. *Mit gondolsz, melyik évszak szimpatikusabb a lírai én számára? Melyik iránt érez megvetést?*
 14. *Milyen évszakban és napszakban mutatja be a vers a költő képzeletében megjelenő tájat?*
 16. *Állapítsátok meg, hogy melyik az a verssor, amely a puszta sivárságát jelzi!*
 17. *Milyen képben jelenik meg a nyár? Soroljátok fel a nyarat imitáló egységeket!*
 18. *Elárul valamit a költő magáról és szülőföldjéhez fűződő kapcsolatáról?*
 19. *Mi tükröződik a vers strófáinak felépítésében?*
 20. *Mely kifejezések a hangképzetek imitátorai?*
 21. *Melyik szakaszt vélték a „legérzelemdúsabbnak”, „leghangosabbnak”, „legcsendesebbnek”? Miért?*
 22. *Milyen antitézist fedezel fel a versben?*
 23. *Minek a szimbóluma az ősztél-nyár ellentéte?*
 24. *Keressetek metaforát, metonímiát, perszónifikációt, hasonlatot a versben!*
 25. *Keressetek enjambement-t a versben!*
 26. *Milyen egyéb, már általatok ismert alakzatot találtok a versben?*
 27. *Milyen színek kellenének a versben ábrázolt képek pontos lefestéséhez?*
 28. *Észleltek térbeli változásokat a költeményben?*
 29. *Van-e annak jelentősége, hogy a napot a madárhoz hasonlítja, illetve a sok perszónifikáció alkalmazásának?*
 30. *Milyen szófajú kifejezések – s konkrétan melyek – fejezik ki a költemény mozgalmasságát?*
 31. *A vers, illetve a képek alapján soroljátok fel a puszta néhány tipikus jegyét, „szereplőjét“!*
 32. *Milyen költői eszközökkel éri el a vers hangulati hatásosságát?*
 33. *Miért fontos jelkép a „tél” Petőfi költői világában?*
 34. *Keressetek a Petőfi-kötetben néhány más elégikus költeményt, esetlegesen táj-verset!*
 35. *A költemény címe alapján tudtok-e egyéb magyar irodalmi műre asszociálni? Ismertek hasonló címen szereplő művet a magyar irodalomban?*

A funkcionális stilisztikai vizsgálatnak megfelelően először a vers rímképletéről és szerkezetéről kell szólnunk. Szappanos Balázs megfogalmazásában (1987) Petőfi most sem foglalkozott sokat a költészet „iskolai szabályaival”. „A versben a strófa-építkezés ugyan szokás szerint következetes (minden versszaknál párosrímű, hangsúlyos tizenkettesek fognak körül két hatszótagos, szintén párosrím, hangsúlyos sort), de a ritmikai képlet már meglehetősen szabados, végtelen változatosságban rendelődik alá az értelmi hangsúlyoknak” (Szappanos 1987: 76). Rímképletét tekintve tehát páros rímű, tompa asszonáncokkal teli, szerkezetileg pedig 9 hatsoros strófából áll az elégikus hangvételű költemény. Szappanos (1987) nyomán arra a megállapításra következtethetünk, hogy a vers hangulati ereje a rímek tompaságából, illetve a ritmikai képlet szabadosságából ered. Mindezt alátámasztja a vers tartalmi mondanivalója, azaz „a korábbi tájverseknél mélyebb és megrendítőbb érzelmi-gondolati tartalma sugall, amelyeket a dalforma könnyedségével már nehezen lehetne érzékelteni. (...) A ritmus váltakozó sokféleségének és a tompa rímeknek tehát sajátos szerepük van: olyan költői dikció kialakításához járulnak hozzá, amely prózaibb hangzású, egyben azonban töprengőbb, meditatívabb érzésvilágot sejtet, mint amire bármiféle csengés-bongás képes volna” (1987: 77).

A vers fő szervező alakzata a leíró kép (leírás), a hangulatfestés, a gradáció, az allegória, illetve az ellentét, melyet a strófakezdő felütés is jelez. A cím már önmagában is témajelölő, a költői technika által megnevezett s líraiságának megfelelő negatív festés. *A puszta, télen* című versben azonban nem a puszta képe a legfőbb dolog, hanem a szobában évdő, a puszta képét maga előtt szemlélő költő érzése. Sajgó hiánnyal tölti el minden, amit nem lát.

Az első versszak egy szójátékkal⁵ vegyülő, fortissimós-népies felkiáltással nyitja meg a költeményt (*Hej, mostan puszta ám igazán a puszta!*). Az eleinte „tréfás-mesélgető hangvétel forrása a beszédhelyzet: mintha a védett szoba melegében szólna a beszélő az ellenséges, hideg télről. Ez magyarázza a csúfolódóan körülményes (*mostan, ám, igazán, mert az az ősz*) és a meseszerűen távolságot teremtő előadásmódot (*az ősz rossz gazda, könnyelműen fecsérel, a sok kincsnek a tél csak hűlt helyét leli*)” (W3). A forrásnyelvi szöveg következő részében a perszifikációk sorozatának lehetünk szemtanúi, melyek antitézissel (tavasz és nyár/tél) társulnak, az üresség képzetét nyomatékosítják. A második

⁵ Először főnév, majd melléknév a puszta.

versszak az ősz által végzett rombolást, a puszta tél sivárságát imitálja. A nyár képei tagadó gradációban („nincs”, „sem”, „nem”) jelennek meg, ami egyben enumeráció is (*méla kolomp, kesergő síp, dalos madarak, harsogó haris, prücsök hegedűje*).

A vers – mint legfőbb motívumra – a hiányra épül. Az előző szakaszban kiváltképp a hangjelenségek elízióját rója fel, mely mint „az élet, a mozgás hiányának természetes kísérőjelensége” (Szappanos 1987: 81). A harmadik versszakban válik komplex egészzé. Hasonlattal indít, a távolba tekintve észlelt sík határt a befagyott tenger imitálja, a *napot fáradt madárként* jellemzi, amely perszónifikációval társul (a nap rövidlátó öregember). Az utolsó sor átlépést jelez a következő szakaszba.

A vers középső harmada (4–6) az előző részben leszűkült perspektívát bontja apró elemekre. A hangképzetek hiányára az üresség megfestése adja a választ (*Üres most a halászkunyhó és a csőszház; / Csendesek a tanyák*). Az ötödik strófában szinte mikrorealisztikus elemekre bomlik a kép, a béres pizsmogó, vonatottan kifejtett pipagyújtása „ember és környezet tökéletesen összehangolt ritmusának kivételes erejű költői ábrázolása” (W3; vö. még Szappanos 1987: 83). A hatodik versszakban újra tágulni kezd a látószög: a kunyhó és csőszház, tanyák mellé a csárdák térbeli párhuzamban sorakoznak fel, de az aprólékos leírás már szűnőben van, sőt máris messzebb kerülünk a perszónifikációs alakzat által (*hóval söpörték be a szelet az utak*).

A költemény utolsó harmadában (7–9) a puszta félelmetes képe rajzolódik ki. A statikus nyugalom képeit az enumerációs elszabadult természeti erők uralkodó tombolása váltja fel (vö. W3), mely egyben gradáció is (*szelek, viharok*). A strófa előző részekhez való mozgalmassága azonban szembeötlő: *kavarog, nyargal, szikrázik, szemközt jő* – az igei állítmányok felsorakoztatása különös elevenséggel érzékeltet (vö. Szappanos 1987: 85). A hetedik strófában elhelyezett antitézis anaforikus variációs ismétléssel társul, melynek második sora – egy első ránézésre hasonlatnak tűnő – perszónifikáció (*Szikrázó haraggal / Szikrázik alatta a hó, mint a tűzkő / A harmadik velük birkozni szemközt jő.*) Szappanos (1987) cáfolja a hasonlat jelenlétét: „[...] megszemélyesítésekkel dolgozik. A »szikrázó haraggal« nyargaló vagy »birkozni szemközt jövő« viharfiókák ilyesfajta emberi érzésekkel, indulatokkal való felruházása nemcsak az adott vers hangulati hatását mélyíti el, hanem – mint költői megjelenítési

technika – előre is utal – szinte-szinte már József Attila »emberiesített« tájáig” (1987: 85). A nyolcadik versszakban folytatódik az elemek megszemélyesítése (fáradtan ülnek el, halvány ködök települnek). „Ebben a félelmetes, dinamikus természeti környezetben, vele összhangban tömör és vészjósló kép jeleníti meg a betyár alakját, érzékeltetve helyzete kilátástalanságát” (W3). A záróstrófa a körforgásszerű lét legmélyebb pontjaként mutatja be a telet. „Csak a zárlat politikai mellékjelentése utal arra, hogy a körforgás a természeti létezés szintjén érvényes, a társadalmi létezés célelvű, előrehaladó folyamat. S éppen a politikai mellékjelentés győzhet meg arról, hogy a tél fontos *jelkép* Petőfi költői világában: benne összegeződik mindaz a démonikus erő, ami a bensőséges, de-rús emberi életet veszélyezteti” (W3). A kilencedik versszak egy hasonlattal és anaforaszerű perszónifikációval zárul, amely tulajdonképpen allegóriaként is felfogható. Eljutunk a vérrel összekapcsolt Petőfi-szimbólum – a Nap – lebukásának víziójához.

Petőfi Sándor: A puszta, télen

Hej, mostan puszta ám igazán a puszta!
Mert az az ősz olyan gondatlan rosz gazda;
Amit a kikelet
És a nyár gyűjtöget,
Ez nagy könnyelműen mind elfecséreli,
A sok kincznek a tél csak hült helyét leli.

Nincs ott kinn a juhnyáj méla kolompjával,
Sem a pásztorlegény kesergő sípjával,
S a dalos madarak
Mind elnémultanak,
Nem szól a harsogó haris a fű közül,
Még csak egy kicsiny kis prücsök sem hegedül.

Mint befagyott tenger, olyan a sík határ,
Alant röpül a nap, mint a fáradt madár,
Vagy hogy rövidlátó
Már öregkorától,
S le kell hajolnia, hogy valamit lásson...
Igy sem igen sokat lát a pusztaságon.

Üres most a halászkunyhó és a csőszház;
Csendesek a tanyák, a jószág benn szénáz;
Mikor vályú elé
Hajtják estefelé,
Egy-egy bozontos bús tinó el-elbődül,
Jobb szeretne inni kinn a tó vizébül.

Leveles dohányát a béres leveszi
A gerendáról, és a küszöbre teszi,
Mevágja nagyjából;
S a csizmaszárából
Pipát húz ki, rátölt, és lomhán szipákol,
S oda-odanéz: nem üres-e a jászol?

De még a csárdák is ugyancsak hallgatnak,
Csaplár és csaplárné nagyokat alhatnak,
Mert a pince kulcsát
Akár elhajítsák,
Senki sem fordítja feléjük a rudat,
Hóval söpörték be a szelek az utat.

Most uralkodnak a szelek, a viharok,
Egyik fönn a légben magasan kavargó,
Másik alant nyargal
Szikrázó haraggal,
Szikrázik alatta a hó, mint a tűzkő,
A harmadik velök birkozni szemközt jó.

Alkonyat felé ha fáradtan elülnek,
A rónára halvány ködök települnek,
S csak félig mutatják
A betyár alakját,
Kit éji szállásra prüszögve visz a ló...
Háta mögött farkas, feje fölött holló.

Mint kiűzött király országa széléről,
Visszapillant a nap a föld pereméről,
Visszanéz még egyszer
Mérges tekintettel,
S mire elér a szeme a tulsó határra,
Leesik fejről véres koronája.

A fentiekben megfogalmazott kérdések teljesen megfelelőek és jól alkalmazhatóak a szöveg elemzése során, hiszen a cél az önálló munka, véleményalkotás, tartalomkészítés, azonban a tantervi követelményekben megfogalmazott kompetenciákon belül már a szövegértelmezés is előtérbe kerül, mely ellenőrizhető. A kérdések segítségével kitérünk a rímképletre, a szövegszervező alakzatokra is. A tankönyvi kérdések és feladatok – már az a kevés, ami el van helyezve – unalmasnak tűnhetnek, hiszen csak olvastatnak. Különösen jó az elemzések során bevonni az előző anyagokat, ill. felhívni a figyelmet a későbbiekben előforduló művekkel való kapcsolatra. Az áttekinthetőséghez azonban strukturáltan kell felépítenünk az elemzést, a kérdéseket, biztosítva ezzel a teljes visszacsatolást, hiszen a legfőbb célunk: *Ne csak értsék, értelmezzék is a művet!* A versek, szövegek mindegyike hozzájárul a tantervi követelmények elsajátításán át az irodalom egyik legnagyobb legendájának s költészetének megismeréséhez.

Összegzés

A fentiekben elhelyezett gyakorlati résszel a szlovákiai magyar középiskolás tankönyv Petőfi-tananyagának bővítéséhez járultunk hozzá. Feltehetően segítséget nyújthatunk a diákoknak az adott tananyag kellőképpen történő elsajátításá-

hoz (még megfelelő órakeret hiányában is).

Az általunk összeállított kérdések és feladatok csokra teljes mértékben figyel a követelményként megfogalmazott kompetenciák kialakítására és fejlesztésére. A tankönyv és a kérdések nyelvezete egyszerű és érthető az adott korosztály tudásszintjének és életkori sajátosságainak megfelelően. A könyv belső szerkezetének, elrendezésének és felépítésének köszönhetően remekül tájékozódhat benne, mind tanuló, mind a tanár. A benne elhelyezett tananyagtartalom megfelel az Állami Művelődési Programnak, hiszen mértéktartó, a tananyagmenyiség optimális. Remélhetőleg az általunk készített kérdéscsokor alkalmazását követően Petőfi költészete nem lesz semmitmondó, hanem könnyen megjegyezhetővé és nehezen feledhetővé válik.

Felhasznált irodalom

- Kiss Tímea 2014. Ady Endre verseinek taníthatósága. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. Selye János Egyetem. Komárom. 210–213.
- Némety Alexandra 2016a. Petőfi Sándor költészete a szlovákiai magyar tankönyvekben. In: Lőrincz Julianna – Lőrincz Gábor (szerk.): *Acta Academiae Agriensis. Nova series, tom XLIII. Sectio Linguistica Hungarica*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 207–225.
- Némety Alexandra 2016b. Petőfi Sándor költészete a magyarországi és a szlovákiai magyar általános iskolás irodalom tankönyvekben. In: Tóth Péter – Makó Ferenc – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben. VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. Budapest. 466–487.
- Pethóné Nagy Csilla 2007. *Kihívások és válaszok. Módszertani Kézikönyv*. Korona. Budapest. 14–17.
- Szappanos Balázs 1987. A puszta, télen. In: Fried István – Szappanos Balázs: *Petőfi-versek elemzése*. Tankönyvkiadó. Budapest. 73–88.
- W1 = *Keretanterv (Štátny vzdélovací program) – ISCED3A*. http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf [2017. április 15.]

W2 = *Magyar irodalom – Tankönyv*. <http://terra-bratislava.sk/termek/magyar-irodalom-2-osztaly-gimnazium-2-resz/> [2017. április 19.]

W3 = *Petőfi Sándor: A puszta, télen*. <http://magyar-irodalom.elte.hu/sulinet/igyjo/setup/portrek/petofi/palyal.htm> [2018. január 02.]

W4 = *Szathmári István 1961. A magyar stílisztika útja*. <http://mek.oszk.hu/06500/06592/html/stilisztika0001/stilisztika0001.html> [2018. október 19.]

Forrásdokumentumok

Kulcsár Zsuzsanna – Kulcsár Mónika 2010. *Irodalom II. rész. tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. TERRA. Bratislava.

Abstract

Application of functional stylistic analysis as auxiliary material in education

The study analyzes the teaching of Sándor Petőfi's poems with functional stylistics analysis from a methodical point of view. On the one hand the study examines the questions and tasks formulated in the curriculum are adequate to the students' age/ intellectual level in books used in secondary schools. Furthermore, it analyzes advantages and disadvantages of these questions and tasks. For further understanding of the curriculum, I would like to suggest an expansion of the following section Questions and Tasks, which can contribute to deeper understanding of the curricula, so that various aspects of the analysis can function as educational resources. In a few sentences, the study presents the State educational program and its expectations. The paper seeks to answer: how to teach Petőfi's poetry more effectively.

Abstrakt

Použitie funkčnej stylistickej analýzy ako pomocného materiálu vo vzdelávaní

Práca sa zaoberá funkčnou stylistickou analýzou básne Sándora Petőfiho z metodologického hľadiska. Jednak skúma učebnicu maďarskej literatúry na stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským, a jednak skúma výhody a nevýhody, resp. nedostatky otázok a úloh súvisiace s analýzou poézie spomínaného básnika. Cieľom práce je prispievať pomocou funkčnej analýzy z rôznych aspektov k hlbšiemu pochopeniu poézie ako učebného materiálu, teda aby tieto analýzy, resp. skupina otázok, úloh a cvičení mohli fungovať ako učebné pomôcky. Zároveň hľadá odpoveď na to, akým spôsobom by sme mohli pomáhať žiakom efektívne osvojovať si poéziu Sándora Petőfiho ako učivo.

A BARKÁCSMESTER ÖSSZEFÉRCELT MESEVILÁGA. LAKATOS ISTVÁN DOBOZVÁROS CÍMŰ REGÉNYÉRŐL (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)

1. A doboztankönyv projekt

Jelen dolgozat, pontosabban doboztankönyv-fejezet, a szerző egy korábbi tanulmányában, az *Iskolakultúra* hasábjain megjelent *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái* című munkában, vázolt irodalomoktatási reformkonstrukcióba illeszkedik, kvázi oktatási segédanyagként (Baka 2016a). Az előzménydolgozat a Szlovákiában 2015 szeptemberétől hatályos revideált oktatási program apropóján íródott (ROP I, ROP II, ROP III, ROP IV.), s az általa kínált lehetőségek mentén gondolja újra az irodalomoktatás mikéntjét, elsősorban a populáris literatúra olvasásnépszerűsítő felhasználhatósága felől. Előbb a Kárpát-medence magyar nyelvű, irodalomoktatásra vonatkozó tanterveit ütközteti, a kortárs irodalomtól a régebbi irodalmak felé haladó tanítási alternatívákat vázol, majd a kanonizált és kötelező olvasmányok listáját a diákok olvasói érdeklődésének tükrében teszi újragondolandóvá (vö. Kerber 2009, Manxhuka 2016, Bernát 2002, Ábrahám 2006, Madics 2007, Bereck 2009, Gombos–Hevérné Kanyó–Kiss 2015, Plonický 2017a, 2017b, Kiss 2015). Zárásképp a legújabb irodalomtudományi eredményekkel megtámogatott, értékes populáris irodalomról értekezik, aminek révén a literatúra újra a tanulók érdeklődésének fókuszába kerülhet (vö. H. Nagy 2014, Hegedűs 2014, Deisler 2014, Keserű 2014).

Az így körvonalazott keretbe illeszkedik a jelen doboztankönyv-fejezet is, amely a hazai gyermekirodalom egyik kimagasló teljesítményét, Lakatos István *Dobozváros* (Lakatos 2011) című meseregényét helyezi vizsgálódásának cent-

¹ Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, baka.l.patrik@gmail.com

rumába. A munka részletesen tárgyalja a mű világának transzcendens megszerkesztettségét, a főhős kisfiú, Zalán helyett azonban inkább foglalkozik a szereplőként is megjelenő isteni instanciával, Széklábbal. A bibliai áthallásokon túl korunk mindennapi problémáinak taglalására kerül sor, úgymint az emberi kapcsolatok kiüresedésére és az uniformizálódás jelenségére, az egyediségnek mint értéknek a háttérbeszorulására. A regényben megoldásként szereplő csodába vetett hit egyszersmind a kreativitás fontosságát is hangsúlyozza, mindezt rendkívül humoros közegben valósítva meg. Az elemzés kitér a könyv nyelvi megoldásaira és mediális váltásaira is. Az opus ezen jellegzetességei révén érdekessé, s az irodalomoktatásba való integrációra érdemessé válik.

A munka ebben a formában óratervként, illetve egy új, folyamatosan bővülő irodalomtankönyv, azaz doboztankönyv szerves fejezeteként fogható fel, amely a *Dobozvárost* hermeneutikai, drámapedagógiai és íráskészség-fejlesztő gyakorlatokkal fűszerezve tárgyalja. A projektbe bekapcsolódott Vida Barbara (Vida 2017a, 2017b, 2018), illetve jelen sorok szerzőjének doboztankönyv-fejezetei (Baka 2016b, 2016c, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2018a) mindezidáig több különböző fórumon és formában is napvilágot láttak már.

Az itt olvasható doboztankönyv-fejezet alapjául szolgáló tanulmány a szerző *Magánuniverzumok I. – Gőz, kávé, kolbász és a világ nagy építőmestere(i)* című munkája, mely a Prae folyóirat 2016/2-es számában jelent meg (Baka 2016d); jelen dolgozat bibliográfiája elsörendűen az elemző előzménytanulmány, illetve a projekt kereteit megteremtő iránytanulmány szakirodalma által meghatározott.

2. A barkácmester összefércelt mesevilága – Lakatos István *Dobozváros* című regényéről (Doboztankönyv-fejezet)

Kétségtelen, hogy az általatos összegyűjtött szerszámokkal sok mindent meg lehet javítani, de mihez kezdenének velük akkor, ha mondjuk elromlana egy tó? Vagy ha a kecskék felejténék el, hogyan kell megenni a káposztát, helyette pedig mindegyik a tévétek távirányítóját szeretné megrágni? Ezeket a helyzeteket meg tudnátok oldani velük? Ha nem, akkor sincs nagy baj, mert Lakatos István ismer valakit, aki igen. Ez a fejezet róla, Széklábról fog szólni. Nem, nem

EGYÜTTGONDOLKODÁS

Biztosan mind jártatok már nagypapa barkácműhelyében, de ha mondjuk a lakásban romlott is el valami, apának ugyanúgy kéznél volt a szerszámosládája.

Emlékeztetek, milyen eszközök voltak benne? Mit lehetett kezdeni velük? Egyesével mondjatok párat!

a székek lábára kell gondolni, hanem egy olyan öregúrra, aki leginkább Gandalfra vagy Dumbledore-ra hasonlít, csak valamivel alacsonyabb, rövidebb a szakálla és nagyobb hasat eresztett (MTI 2012). A kisleány pedig, aki a segítségére van, Zalánnak hívják. Érdemes megkérdezni őket, mivel fog-

lalkoznak:

– Mit csinálnánk? Hát javítunk. [...] Közben Székláb lehajolt, megkereste a vízfelszín szélét, és egy hirtelen mozdulattal beakasztotta az emelő végét. Zalán megrökönyödve nézte, hogy a tó vize, ha csak egy centire is, de elválik az iszaptól, és úgy lóg a levegőben, ahogy azt a víznek nagyon nem szabadna tennie. [...] [A] feje fölött, a vízréteg túlfelülén egy halraj gyűlt össze, és – és rajta nevettek. (D: 29–30.)

Most már nem nagy titok, **Székláb bizony meg tudná javítani az elromlott tavat és a távirányító-evő kecskéket is, hiszen az egész világ az ő barkácműhelyében készült!** De mielőtt még többet beszélnénk erről, érdemes kitérni arra, hogyan is ismerkedtek meg hőseink. Zalán épp valami megszokott napi teendőjét végezte, amikor is az öregúr kopogtatott az ajtajukon, és elkezdett felpumpálni egy Zalánra nagyon is... szóval, inkább teljesen hasonlító figurát, és azt javasolta a kisleánynak, hogy menjen vele.

Zalánt nem kell túl sokáig győzködni, pláne, miután megtudja, hogy a szülei nem is az igazi szülei, hanem csupán a Dobozvárosban készült má-

- Miért én, talán kiválasztott vagyok?
- Már miért lennél az? Arra jártam, és kész. (D: 21.)

DRÁMAJÁTÉK!

* A ti osztályotokból kit cseréltek volna le utolsóként a dobozvárosiak?

** És kinek lett volna akkora pechje, hogy vele kezdik?

*** Az osztálynévsorban az utolsó egy percig próbáljon meg úgy viselkedni, ahogy a névsorban legelső tenné, majd az utolsó előtti a másodikat utánozza!

**** Ezután csoportosan mondjátok el a leutánozottak legjellemzőbb tulajdonságait!

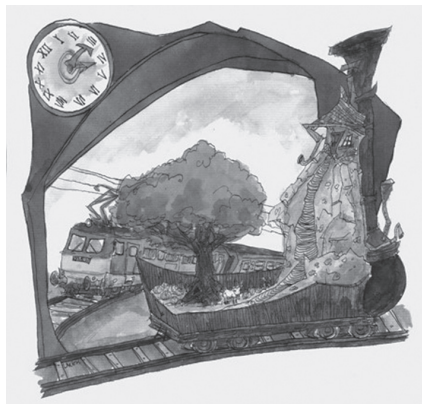
solatok! Székláb elárulja neki, hogy a világban mindent és mindenkit lecserélni igyekvő dobozvárosiak – mivel olyan nagyon szeretik a rendet – ábécésorrendben haladnak, ezért a szüleit, Annát és Balázst már rég lecserélték, neki pedig az volt az egyetlen szerencséje, hogy Z-re kezdődik a neve. Székláb is csak ezért kereste fel, nem pedig mert bármiben is különlegesebb volna a többiekénél.

Az olyan irodalmi műfajok, mint a sci-fi vagy a fantasy, amellet, hogy csodás, idegen fajok és technológiák népesítik be a világukat, **mindig valami olyan problémát feszegetnek és nagyítanak fel, ami a mi valóságunkban is megtalálható** (Hegedűs 2012: 8–10, Mendlesohn 2008: xi–xxv). **A Dobozváros** esetében ilyen volna az emberi

kapcsolatok kiüresedése – hogy sokszor elhanyagoljuk egymást – **és az uniformizálódás.** Tudom, ez egy csúnya szó, de könnyen kitalálhatjátok, mit jelent. Olyan helyzetre utal, mintha mindenki uniformist, egyenruhát húzna. Tehát elveszítené az egyediségét.



Zalánra nem is az hat traumaként, hogy megtudja, a szülei másolatok, hanem amikor tudatosítja, hogy ő maga észre sem vette, amikor lecserélték őket. Visszaemlékezve az apró léptekben történő kiüresedésre figyel fel: hogy a szülei egyre kevesebbet játszottak vele – mert **nem volt rá idő a munka miatt** –, hogy az ízletes ételket, amilyen a kolbász vagy a töpörtyű, fokozatosan leváltották a gyorsmenük –



hisz nem volt idő főzni a munka miatt –, s hogy a család „furcsább” figuráival, mint amilyen a „kolbászos nagymama”, akinél pedig olyan jókat lehetett enni, sorra megszakadt a kapcsolat – mondani sem kell, a munka miatt. Ilyen és ezekhez hasonló jelenségek sajnos a mi mindennapjainkban is előfordulnak.

Zalán viszont így is nyitott marad a csodára, a regényben pedig számos ilyen akad. Székláb útjából egyszerűen félrehajlanak a panelháztömbök. Síneken közlekedő háza is ilyen, a melankolikus – tehát mindig panaszkodó – beszélő kecskével, Jónással. **Az öreg serpenyőinek aljából simán egy óriási szobára nyílik az ajtó**, ami persze ugyanúgy az aprócska házban van valahol. Ráadásul egy **olyan szoba ez, ami végtelen nagyságú, és ide kerülnek a világ elveszett játéka**i. Az, hogy Zalán elfogadja ezeket a dolgokat, hogy nyitott a csodákra, az uniformizálódásból következő reményvesztettségét is csökkenti a számára. Dobozváros azonban nem hisz a csodában (Virtualdog 2011).

Kísérteties látványt nyújtott a sok egymásra tornyozott hegyoldal. Akadt ugyan közöttük néhány nagyon apró eltérés, de nagyjából mindegyik egyforma volt. Az aljukból jókora pöckök lógtak ki, ez Zalánt azokra a bútorokra emlékeztette, amiket magadnak kellett a sok-sok darabból összeszerelni. Elképzelte, hogy valahol a világban vannak hegyek, a pöcköknek megfelelő mélyedésekkel, és ezek a szabvány hegyoldalak tökéletesen illeszkednek hozzájuk. Nem tetszett neki a gondolat. (D: 185.)

[A]z Egyesnek a termelés meg a hatékonyság, meg a többi efféle hülyeség a vesszőparipája. (D: 262.)

Dobozváros csak az új dolgokban, a tömegtermelésben, az uniformizálásban hisz! Ha kell, tömegembert, ha kell, tömegpocsolyát, ha kell, tömeghegyet gyárt, s a régit lecseréli. **Felmerül hát a kérdés: mindent eldobni, ami régi, pedig még megjavítható, vagy lecserélni egy újra... de olyan újra, amelyből számtalan akad?** Ezen a ponton az olvasó is választás elé kerül. Az olvasó, aki ugyanúgy egy a sok közül, mint ahogy Zalán is – hisz tudjuk, nincs kiválasztottság. Ám ahogy a kisfiúnak, úgy neki – az olvasónak – és nektek is módotokban áll takarítani. **És a takarítás, a javítás itt nemcsak a külső világra, de a belsőre is, az emberi kapcsolatokra, az egymásra szánt időre is vonatkozik.** Hiszen jórészt mégis rajtunk áll a döntés: hagyjuk-e elhalványodni a felfedezett vagy felfedezhető csodát, vagy tovább élünk, hiszünk benne (Szilágyi 2012, Tamás 2011)

A regény szerint az univerzumot, annak minden alkotóelemét és fantasztikus, mitologikus lakóját ugyanabból az anyagból, a csillaggyurmából gyúrták. Miután ez elfogyott, a készítője útjára indította a műalkotást, maga pedig csak jóval szerényebb módon volt már képes javítgatni azt. A könyvben lassanként kiderül, hogy ez a nagy barkácmester az öreg Székláb volt.

A falakon kampók, szögek, polcok sorakoztak, egy sötét kis zugban pedig öreg asztal állt, rajta ceruzák, ecsetek[.] [...] Zalán sok ábrát nem tudott beazonosítani, csupán rendkívül részletesen kidolgozott ábrákat látott. Némelyiktől viszont nevezhetnékje támadt: az egyik rajz például egy lábú disznót ábrázolt, egy másikon uszonyos kakas bűvárszemüvegben, [...] olyan jegyzetekkel, hogy *Teríngettét, folyton elbotlik a saját lábában*, vagy *Neki kell támasztani a fának*, [...] [d]e nemcsak ilyen furcsa lényeket rajzolt Székláb, akadt itt kutya, bálna, tengerimalac és brontosaurus is. [...] Az egész univerzum ott csillogott Zalán szeme előtt. (D: 58–60.)

A *Dobozváros* egyik kulcsmotívuma az építés és a szerelés – ezért akár DIY-regénynek is mondhatnánk –, az egyik fő kérdése pedig tehát az, hogy mi a jobb, ha a régit próbáljuk meg megjavítani, mert kötődünk hozzá, vagy inkább mindig újra, tömegmásolatra cseréljük, ahogy Dobozváros teszi a romladozó világgal? (Hills 2009: 435, Stockwell 2000: 104, H. Nagy 2015: 76–87, Gyuris 2005: 27–44)

A regényben a kisfiú, Zalán és a Dobozvároست vezető Egyes között alakul ki egy *Dávid és Góliát-szerű*, kilátástalannak tűnő küzdelem. Egyes rendet akar tenni a világban, de úgy, hogy mindent egyformává alakít át, mindenkit, embert és csodalényeket egyaránt bábukra cserél, s aki ellenáll neki, azt bebörtönzi. Mint a gonosz királyok, elnyomó diktátorok. Ráadásul korábban Egyes Székláb tanítványa volt, csak elárulta őt, hogy helyette maga uralkodhasson a világon.

1. A DIY az angol „*Do it yourself*”-nek a rövidítése. Mít jelent ez magyarul és mit érhetnek alatta? Ha nem tudjátok, nézzetek utána neten!
2. Milyen csodás lényeket ismertek a görög, a magyar és a keresztény mitológiából?
3. Volt már olyan, hogy a ti születek is túl sokat dolgoztak és idegesek voltak emiatt? Mi szokott nekik ilyenkor segíteni?

Székláb különös házában számos, máshonnan is ismerős dologgal találkozhatunk. Ilyenek a Frigyláda, a fára csomózott kígyó, de beleillik ebbe a mintába Egyes árulása is, és az, hogy Széklábat vádolva számonkéri rajta az özönvizet (tovább a 3. kérdésre).

A könyvben tehát a világnak három szintje, rétege van. Az egyik a valóság, a másik a fantáziavilág – amely természetesen itt van körülöttünk, csak a megfelelő ismerősök nélkül nem fedezzük fel –, a harmadik pedig az Egyes másolat világa, amellyel mindkét korábbit le akarja cserélni (Klapcsik 2003). S bár a regény szomorkás hangulatát tovább erősíti Székláb kijelentése, miszerint „a világ sorsa az, hogy méltósággal megöregedjen és meghaljon”, remélhetjük, hogy a mester, amiként az özönvíznél is, ismét tévedett.

A Széklábbal való megismerkedés után a könyvben sorra jelennek meg az olyan csodalények, mint a törpék, sárkányok, vízimanók stb. A mű végén a legtöbb kedves kisállat jelenetért felelős szörgombóc Kolompóc egy-két kellekkel ellátva egyenesen kiskutyává alakul át, ami pedig, átvitt értelemben Za-

EGYÜTTGONDOLKODÁS II.

Az osztály osztódjon két csoportra.

Az egyik amellett fog érvelni, hogy inkább javítsuk meg a régit, a másik pedig amellett, hogy inkább cseréljük ki újra. Mindig valaki más beszéljen, oda-vissza változtatva a csoportokat.

A „régiek” kezdenek. A tanár a mérleg nyelvként, a felhozott érvek súlya szerint mozog a csoportok között. Próbáljátok meggyőzni!

3. Nem ismerősek nektek valahonnan ezek a történetelemek? Frigyláda, kígyó, áruló tanítvány, özönvíz, stb. Honnan származnak ezek, és mindez mit bizonyít, kicsoda valójában Székláb?

4. Mít tudtok *Dávid és Góliát* történetéről?

6. Ismételjünk! Kit jelentenek hát az olyan szavak, mint uniformizálni, diktátor, mitológia és melankolikus?



lán felnövéseinek szimbóluma. De nem feltétlenül a fantázia bukásának kifejeződése ez, hanem talán azé, hogy a csodák a mindennapokban is felfedezhetők (Lovász 2012, Mészöly 2015).

Lakatos István nemcsak leírja világa jellegzeteségeit, hanem nyelvileg, lehetetlennek tetsző képekkel is hangsúlyozza őket. Ilyen például Székláb hatalmának látványos leírása a szomszédos szövegbuborékban, vagy akár az, hogy még „rendetlenséget” is képes hordani magával.

Réges-rég a csillagok között szárnyalt, két üstökös vontatta azt a hatalmas házát! A meteorrajok úgy ficáncoltak körülötte, mint ahogy a delfinek kísérik a hajókat. Ha úgy tartotta kedve, megmerítette benne bögréjét, és nagyot kortyolt a Tejútból, vagy pusztán szórakozásból felült egy galaxis spirálkarjára. Élettelen bolygókkal focizott, és fekete lyukak voltak a kapuk, a pipáját pedig lángoló csillagokkal gyűjtötte meg. (D: 163–164.)

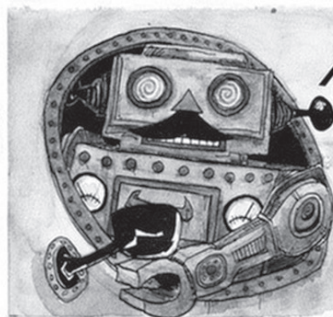
Noha a könyv sok súlyos kérdést feszeget, egyszerre igazán humoros alkotás is. Megmólyogató például, hogy Székláb konyhájában, ha épp friss tejre van szükség, bármikor kikukucskálhat a szekrényből egy tehén. De az is, hogy a megjelenő törpéket az apjuk egy találós kérdésről nevezte el, amit az utolsó testvér nevével meg is válaszolt: Szó, Fon, Nemtakács, Miaz, Pók. Zalán



És legvégül – hogy még véletlenül se legyen gonosz – odaadta neki a szívét



– Ezért én már nem
– tettem hozzá a tudós,
és menten meg is halt.



A BAJUSZOS ROBOT

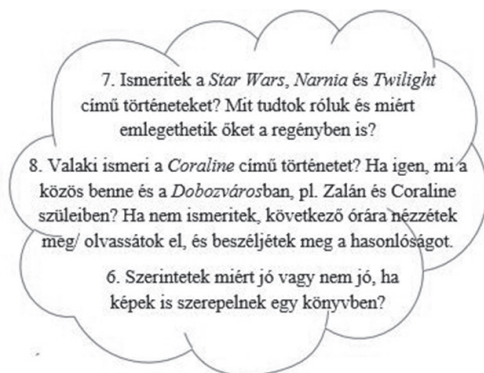
űrrakétájával bejárta az egész világegyetemet, és segített a bajba jutottakon. Lelészerezte a gúliszemű szörnyetegeket, apró darabokra robbantotta a bolygók felé száguldó óriásmeteorokat, és úgy általában, aki gonosz volt és szörny, az nem menekülhetett előle.

apja egy helyen azt állítja, a **színészek mindent fordítva csinálnak**, s amikor ezt eljátszva visszafelé kezdi el kanalizni az ételt, azt a **szöveg így jelöli**: „**may-nmaymayN**”.

Az *utolsó csavar* fejezetcímként ugyancsak kettős jelentéssel bír, hiszen a soron következő fordulatot éppúgy jelöli, mint tárgyként magát a csavart is,

melynek előtörténete Zalán apjának képregényeiből bomlik ki. Érdekesség, hogy ezt a **képregényt a könyv valódi képregény formájában közli, tehát olyan, mintha mi is a kezünkben tartanánk azt, amit Zalán épp lapozgat** (Lakatos 2011: 256–259.). Így helyezkedünk bele még inkább a kislány helyébe. **Ebben a képregényben az egyszerűcske játékok – a mi játékaink – igazi szuperhősökké válnak.** A könyvet egyébként, ahogy ezt a tankönyvfejezetet is, végig a **szerző rajzai díszítik** (Kisantal 2012).

A regényben csomó utalás található például a *Star Warsra* – ha Zalán valamit nagyinak lát, azt mindig egy csillagrombolóhoz hasonlítja, és Székláb házában is állandóan sugárfegyvereket és lézerkardokat keres –, de **szót ejt a vámpírokról is** – igaz, a saját megfogalmazása szerint nem azokra a puhányokra gondol, amelyek a *Twilight*-sorozatban szerepelnek –, ahogy a *Narnia Krónikáira*, Columbo nyomozóra vagy épp Neil Gaiman *Coraline* (Gaiman 2009) című alkotására is utal.



Lakatos István kalandos, barkácsolásban, humorban, fantáziában és tanulságokban gazdag meseregénye, a **Dobozváros 2011-ben elnyerte az Év Gyerekkönyve Díjat**, ami a hazai gyerekkönyvek legrangosabb kitüntetése. Ha a fentiek nem győztek meg titeket, hogy kiérdemelte volna, akkor mindenképp el kell olvasnotok a re-

gényt... ha pedig meggyőztek, akkor meg pláne!

JÁTÉKOS SZUPERHŐSÖM KÉPREGÉNYE

* Emlékezzetek vissza, nektek mi volt a kedvenc gyerekkori játékgúrók, plüssök?
Hogy hívták? Rajzoljátok és írjátok le egy papírra!

** És most mi az a csodaeszköz, amit leginkább szeretnétek birtokolni? Ennek
valamelyik kedvenc filmetekből, mesétekből kell származnia, amit a többiek is
ismerhetnek. Ezt is rajzoljátok le!

*** Ha ez megvan, néhányat – vagy akár mindegyikötökét – mutassátok be az egész
osztálynak!

**** Aztán hajtogassátok össze, majd gyűjtsétek mindet egy helyre, keverjétek meg
és mindannyian húzzatok. Amelyik játék-szuperhős hozzátok került, róla kell, a papíron
szereplő stílushoz hasonlóan rövid, 3–5 képkockás képregényt készítenetek a következő
óra, amit aztán majd bemutattok a többieknek!

3. Útmutató a fejezethez (Megoldólap)

1. *Kérdés:* Azt jelenti, „*Csináld magad*”. Olyan barkácstechnika, amely az otthon és kézzel készített (dísz)tárgyak előállítását jelöli. Neten lásd pl. <https://liked.hu/category/elet/csinald-magad/>.

2. *Kérdés:* Görög: Kerberosz, Medúza, Minótauros, kentaurok stb. Magyar: sárkány, boszorkány, tündér, lidérc, turulmadár, csodaszarvas stb. Keresztény: angyalok, arkangyalok, bukott angyalok stb.

3. *Kérdés:* Szabad beszélgetés, de a tanár felügyeli, hogy a téma az egyik résztvevő privát szféráját se sértse. Kifuthat a gyermeki türelmesség, szeretetki nyilvánítás, megnevetetés, közös játék hangsúlyozására.

4–5. *Kérdés:* Mindegyik a *Bibliából* való. A Frigylárában őrizte Mózes a Tízparancsolatot, a Sátán kígyó képében kísértette meg Ádámot és Évát, korábban pedig, noha első volt az angyalok közt, elárulta a teremtőt. *Dávid és Góliát* története is bibliai eredetű, a leleményes, de gyengének látszó győzelme a maga erejében túlságosan bízó, hatalmas harcos fölött.

6. *Kérdés:* Uniformizálás = mindent egyformává tenni, diktátor = teljhatalmú államvezető, pl. Hitler vagy Sztálin, mitológia = egy nép csodás őstörténe-

teinek összessége, melankólia = szomorkás hangulat.

7. *Kérdés: Star Wars* (Csillagok háborúja) = sok idegen faj, bolygóközi csatározás a jók (Köztársaság, lázadók, jedik) és a sötét oldal (Galaktikus Birodalom, klónhadsereg, sith-lovagok) között. *Narnia Krónikái* = egy varázslatos ruhás-szekrényen át vezet az út Narnia mágiával és mágikus lényekkel teli világába. *Twilight* = modern, szerelmes vámpírtörténet, ember, vámpírok és vérfarkasok kapcsolatáról. Ezek a felmerült témákhoz kötődő, különösen ismert alkotások, a regény főhőseinek így ugyanolyan természetességgel jutnak eszükbe, ahogy az olvasóknak is. A köztük lévő kapcsolat így még hitelesebb lesz.

8. *Kérdés: Hasonlóságok: az álszülők jelenléte, a külvilág kirekesztése, a gyermekfőhős elhanyagolása* – itt ellentét áll fenn: Gaimannél az igazi, Lakatosnál viszont az álszülőknek nincs idejük gyermekükre –, a szülők újra- és felértékelése a riasztó események által, a tér titkos ajtók révén való fantasztikussá válása, az álvalóság elvékonyodása, keretessége stb.

9. *Kérdés: Jó: segít könnyebben elképzelni a nehezebb leírásokat, érdekebbé, látványosabbá teszi a könyvet. Rossz: mindenki mindent ugyanolyan* – uniformizáltak – fog látni, nem pedig teljesen másként, ahogy épp ő elképzelné.

Felhasznált irodalom

- Ábrahám Mónika 2006. 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új pedagógiai szemle* 1: 3–23.
- Baka L. Patrik 2016a. A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra* 6: 103–114.
- Baka L. Patrik 2016b. Poszthumán Metamorfózisok (Doboztankönyv-fejezet). In: Tóth Péter – Makó Ferenc – Varga Anikó (szerk.): *VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. Budapest. 506–523.
- Baka L. Patrik 2016c. Teljes gőzzel (Doboztankönyv-fejezet). *Eruditio – Educatio* 4: 61–71.
- Baka L. Patrik 2016d. Magánuniverzumok I. – Gőz, kávé, kolbász és a világ nagy építőmestere(i). *Prae* 2: 116–134.

- Baka L. Patrik 2017a. Mi lett volna, ha...? – Alternatív történelmi kalauz (Doboztan-könyv-fejezet). In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyv kutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyv-kutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 266–283.
- Baka L. Patrik 2017b. A János vitéz vérfrissítése (Doboztan-könyv-fejezet). In: Tóth Péter – Hanczvikkel Adrienn – Duchon Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban. VII. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia. Tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. Budapest. 643–656.
- Baka L. Patrik 2017c. A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái, avagy a steampunk irodalom és lehetséges szerepe az oktatásban. In: Bodó Barna – Szoták Szilvia (szerk.): *Fiatal tudomány – Tudományunk fiataljai a Kárpát-medencében. Határhelyzetek IX*. Külgazdasági és Külügyminisztérium. Budapest. 356–377.
- Baka L. Patrik 2017d. A test itt nem több mint szabásminta – Brandon Hackett: Az ember könyve (Doboztan-könyv-fejezet). *Eruditio – Educatio* 1: 91–100.
- Baka L. Patrik 2018. Mi lett volna, ha...? – Alternatív történelmi kalauz (Doboztan-könyv-fejezet). *Eruditio – Educatio* 1: 89–100.
- Berek Zsuzsanna 2009. Felmérés a 16–19 éves fiatalok szabadidős, olvasási és könyvtárhasználati szokásairól. *Fórum Kisebbségkutató Intézet*. <http://foruminst.sk/press/felmeres-a-1619-eves-fiatalok-szabadidos-olvasasi-es-konyvtarhasznalati-szokasairrol/> [2017. június 17.]
- Bernát Anikó 2002. Könyvvásárlási és könyvolvasási szokások a mai magyar társadalomban. MKKE–TÁRKI Rt. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a186.pdf> [2017. június 17.]
- Deisler Szilvia 2014. Meteorológia az irodalomórán. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*. Gondolat Kiadó. Budapest. 78–101.
- Gaiman, Neil 2009. *Coraline*. Ford. Pék Zoltán. Agave Könyvek. Budapest.
- Gombos Péter – Hevérné Kanyó Andrea – Kiss Gábor 2015. A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle* 1–2: 52–66.
- Gyuris Norbert 2005. Sci-fi, posztmodern, steampunk? *Prae* 3: 27–44.

- H. Nagy Péter 2014. Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*. Gondolat Kiadó. Budapest. 13–54.
- H. Nagy Péter 2015. A negyedik. Kiegészítés Németh Zoltán A posztmodern magyar irodalom hármassztratégiája című könyvéhez. *Opus 1*: 76–87.
- Hegedűs Norbert 2014. A populáris irodalom tanításának lehetőségei a közoktatásban. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*. Gondolat Kiadó. Budapest. 55–77.
- Hegedűs Orsolya 2012. *A mágia szövedéke. Bevezetés a magyar fantasy olvasásába I.* Parazita könyvek 8. Liliium Aurum. Dunaszerdahely.
- Hills, Matt 2009. Time, possible worlds, and counterfactuals. In: Mark Bould – Andrew M. Butler – Adam Roberts – Sherryl Vint (eds.): *The Routledge Companion to Science Fiction*. London – New York. 433–441.
- Kerber Zoltán 2009. A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Oktatókutató és Fejlesztő Intézet – OFI*. <http://ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzetel/magyar-nyelv-irodalom> [2018. június 17.]
- Keserű József 2014. Hogyan olvassunk rémtörténeteket? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*. Gondolat Kiadó. Budapest. 102–122.
- Kisantal Tamás 2012. Nehéz, szürke nappalok. *Jelenkor online*. <http://www.jelenkor.net/archivum/cikk/2537/nehez-szurke-nappalok> [2018. szeptember 17.]
- Kiss Kinga 2015. Kedvelt olvasmányok a kötelező olvasmányok? In: H. Nagy Péter – Keserű József (szerk.): *A párbeszéd eleganciája. Köszöntő kötet Erdélyi Margit tiszteletére*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar. Komárom. 267–276.
- Klapcsik Sándor 2003. Párhuzamos világok – az interpenetráció, a szimulákrum és a szimbiozis modellje, Kalligram 9. <http://www.kalligram.eu/Kalligram/Archivum/2003/XII.-evf.-2003.-szeptember-Popularis-regiszter/Parhuzamos-vilagok-az-interpenetracio-a-szimulakrum-es-a-szimbiozis-modellje> [2018. szeptember 17.]
- Lakatos István 2011. *Dobozváros*. Magvető. Budapest.
- Lovász Andrea 2012. Metafizikai építőjáték. *Műút online*. <http://www.muut.hu/korabbilapszamok/032/lovasz.html> [2018. szeptember 17.]

- Madics Erika 2007. *A 12–18 éves fiatalok olvasási, könyvtárhasználati és szabadidős szokásai a Szabadhegyi Közoktatási Központban.* www.gykszekcio.eoldal.hu/file/26/magdics.doc [2018. június 17.]
- Manxhuka Afrodita 2016. Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra* 6: 67–68.
- Mendlesohn, Farah 2008. *Rhetorics of fantasy.* Wesleyan University Press. Middletown–Connecticut.
- Mészöly Ágnes 2015. Ifjúsági regény kezdőknek és haladóknak. *Bárka online.* <http://www.barkaonline.hu/mentoov/4521-dobozvaros-reloaded> [2018. szeptember 17.]
- MTI 2012. *Átadták [az] Év Gyerekkönyve díjakat.* *Könyvesblog.* http://konyves.blog.hu/2012/04/03/atadtak_ev_gyerekkonyve_dijakat [2018. szeptember 17.]
- Plonický Tamás 2017a. Komáromi diákok olvasási szokásai. In: H. Nagy Péter (szerk.): *A Selye János Egyetem Nemzetközi Doktorandusz Konferenciája (2016). Tanulmánykötet.* Selye János Egyetem. Komárom. 119–131.
- Plonický Tamás 2017b: Válság vagy változás, avagy mit olvasnak általános iskolás diákjaink? In: Bodrogi Ferenc Máté – Boros László (szerk.): *Kölcsönös átszövődések. A Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégiuma 2016. évi PhD-konferenciájának tanulmányaiból.* Külgazdasági és Külügyminisztérium. Budapest. 120–132.
- ROP I. = *Revideált oktatási program az általános iskolák számára.* <https://www.minedu.sk/data/att/7508.pdf> [2018. június 17.]
- ROP II. = *Revideált oktatási program a nyolcosztályos gimnáziumok számára.* <https://www.minedu.sk/data/att/7975.pdf> [2018. június 17.]
- ROP III. = *Revideált oktatási program a szakközépiskolák számára.* <https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf> [2018. június 17.]
- ROP IV. = *Revideált oktatási program a négyéves gimnáziumok számára.* <https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf> [2018. június 17.]
- Stockwell, Peter J. 2000. *The Poetics of Science Fiction.* Longman. New York.
- Szilágyi Bundi András 2012. Útikalauz Dobozvárosba. *Mno.* <http://mno.hu/grund/utikalauz-dobozvarosba-1040283> [2018. szeptember 17.]
- Tamás Zsuzsa 2011. Zalán apja én vagyok – Interjú Lakatos Istvánnal. *Prae online.* <http://www.prae.hu/index.php?route=article/article&aid=4454> [2018. szeptember 17.]
- Vida Barbara 2017a. Amikor Sztálingrád suttog hozzád. Lőrinczy Judit: *Ingókövek* (Doboztankönyv-fejezet). *Eruditio – Educatio* 4: 85–90.

- Vida Barbara 2017b. Szakítás a horgonyokkal. Moskát Anita: Horgonyhely (Doboztankönyv-fejezet). In: Tóth Péter – Hanczvikkel Adrienn – Duchon Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban. 7. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia. Tanulmánykötet.* Óbudai Egyetem. Budapest. 628–642.
- Vida Barbara 2018. Borzongó tanóra. Veres Attila novellái és a magyar weird irodalom (Doboztankönyv-fejezet). 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. 284–298.
- Virtualdog 2011. Lakatos István: Dobozváros. *Geekz.* http://geekz.blog.hu/2011/12/22/lakatos_istvan_dobozvaros [2018. szeptember 17.]

Abstract

The tacked fable world of the toolmaker – About István Lakatos’s novel Dobozváros (Packetbook chapter)

The packetbook chapter analyzes one of the most notable fable novels of István Lakatos: *Dobozváros [Box city]*. The work deals in detail with the transcendent constructedness of the world of the novel and it also discusses the god-like figure who appears in the story in form of a character as well. In addition to the examination of the Biblical references, the problems of our daily lives are discussed; including human relationships becoming empty, uniformization and also the idea that uniqueness, as a value, is getting pushed into the background. The analysis touches upon the language use of the book and the medial shifts as well. The work, in this form, functions as a teaching aid; it is an essential part of a continuously expanding literature packetbook, which discusses *Dobozváros* and includes hermeneutical, community-building and graphic arts exercises as well.

Abstrakt

Rozprávkový svet domáceho majstra – O románe Istvána Lakatosa s názvom Dobozyáros (Krabičkové mesto – krabičkovo-učebnicová kapitola)

Štúdia sa zaoberá románom Dobozyáros (Krabičkové mesto) od Istvána Lakatosa. Tento román je jedným z najvýznamnejších maďarských rozprávkových románov. Príspevok podrobne rozoberá charakter sveta, ktorý je zmontovaný transcendenciou, pričom sa autor zmieni aj o objavej postave božskej bytosti. Okrem biblických analógií v románe autor objasní aj tie problémy – napr. odcudzenosť ľudí, uniformizáciu sveta, devalváciu individuálnosti –, ktoré sú takisto výzvami dnešnej doby. Rozbor sa sústreďí aj na jazykové, poetické riešenia textu ako aj na mediálne zmeny knihy. Predmetná práca môže fungovať ako pomocný učebný materiál pre učiteľa literatúry, ako súčasť novej, inovatívnej „krabičkovej“ učebnice, ktorá sa približuje k interpretácii románu z hľadiska hermeneutiky, dramatickej výchovy a kreativity s rôznymi cvičeniami.

BORZONGÓ TANÓRA. VERES ATTILA NOVELLÁI ÉS A MAGYAR WEIRD-IRODA- LOM (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)

Bevezetés

Jelen doboztankönyv-fejezet Veres Attila, a magyar weird irodalom legkiemelkedőbb alakjának novelláira, azok oktatásban való lehetséges szerepére koncentrál. Célja, hogy egyrészt rávilágítson a kortárs magyar spekulatív fikciós irodalom térnyerésének okaira, Veres Attila opusainak innovatív tendenciáira, valamint arra, hogy az utóbbi évek témába vágó irodalomkritikai eredményeiben a műfajtipológia helyett mindinkább a műfajkeveredés, pontosabban a zsáner- és szépirodalom határainak feloldódásából létrejövő hibrid és szinkretista jelleg kerültek előtérbe. A dolgozat ebben a formában oktatási segédanyagként fogható fel, mely alapjául szolgáló tanulmány a szerző A weird fiction térnyerése a kortárs magyar spekulatív fikciós irodalomban című dolgozata, mely A Selye János Egyetem 2018-as X. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötetében olvasható (Vida 2018). Jelen dolgozat bibliográfiája elsőrendűen a doboztankönyv-fejezet alapjául szolgáló munka.

A doboztankönyv-fejezet mint kezdeményezés/projekt Baka L. Patrik nevéhez köthető és a szöveg oktatásának megkönnyítésére szolgál. Baka L. szövegében (Baka 2016a) kitér a magyarországi és a romániai oktatási programra egyaránt, majd ezek fényében beszél a szlovákiai magyar revideált oktatási programról (vö. NAT, ÁMP I., ÁMP II., ÁMP III., RMOP I., RMOP II., RMOP III., RMOP IV., ROP I., ROP II., ROP III., ROP IV.). Mindezek után különböző felmérések segítségével bizonyítja, hogy a diákok körében a populáris irodalmi művek közkedveltebbek a klasszikusoknál, így ezek segítségével kívánja

¹ Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola, PhD-hallgató, barbi.vida@gmail.com

közelebb hozni az olvasást a fiatalokhoz (vö. Bernát 2002, Ábrahám 2006, Madics 2007, Bereck 2009, Gombos–Hevérné Kanyó–Kiss 2015, Plonický 2016). Végül hazai kutatókat említ, akik populáris irodalommal foglalkoznak (vö. H. Nagy 2014, Hegedűs 2014, Deisler 2014, Keserű 2014). A témában számos egyéb figyelemreméltó szöveg született (vö. Sántha 1997, Gombos 2005, Gyeskó 2009, Simon 2010, Kerber 2012, Manxhuka 2016). Baka L. Patrik doboztankönyv-fejezeteit már számos helyen publikálta (Baka 2016b, 2016c, Baka 2017a, 2017b, 2017c, Baka 2018). Jelen doboztankönyv-fejezet voltaképp reakció kíván lenni a kezdeményező felhívására, miszerint: „Az egyetemi katedrák és kutatócsoportok nyílt szellemiségű tagjai úgy tehetnek a legtöbbet a populáris irodalom helyzetének megváltoztatásáért, hogy rövid, lényegre törő, és mégis széleskörű információbázist integráló doboztankönyv-fejezeteket készítenek és tesznek közzé az erre alkalmas pedagógiai fórumokon és folyóiratokban, szemelvényekkel, feladatokkal illetve gyakorlatokkal ellátva, melyek modernizálhatják és dinamizálhatják irodalomoktatásunk állóvizét” (Baka 2016: 25).

1. Borzongó tanóra. Veres Attila novellái és a magyar weird irodalom (doboztankönyv-fejezet)

A hazai spekulatív fikciós irodalom kétségkívül virágzó korszakát éli. A tisztán zsánerművek mellett azonban egyre több olyan opusszal is találkozunk, melyek a fantasztikus irodalom jegyeit magukon viselve, a különböző alműfajoktól mégis elrugaszkodva hívják fel magukra a figyelmet. Az új irányzatok, mint például a New Wave, a weird fiction, a slipstream, majd pedig a New Weird, túlmutatnak a „tisztá műfajokon”, és az azok keveredéséből adódó hibriditáson alapszanak.

Ahogy a weird szócska maga is furcsát jelent, úgy ezeket a szövegeket is efelől a szócska felől érdemes a leginkább megközelíteni. A világok működése, a nyugtalanító hangulat – mely a legtöbb esetben a Lovecraft nevével fémjelzett kozmikus horrorhoz/félelemhez társítható –, a karakterek gondolkodásmódja, érzései mind a regény „furcsaságaiként”, s egyúttal a weird irányzat jegyeiként ragadhatók meg.

Feladat: Készítsünk pókhálóábrát
a weird szóhoz. Kinek mi jut eszébe,
ha azt mondjuk, furcsa?

Weird Tales



→ a weird fiction az Egyesült Államokból indult, az irányzat képviselőinek a *Weird Tales* című magazin adott teret műveik közlésére

→ az első szám 1923-ban jelent meg, a szövegekben a fantasztikus irodalom alműfajai – a fantasy, a horror, a sci-fi és az alternatív történelem – keveredtek

→ a magazin egyik legismertebb képviselője H. P. Lovecraft volt, ismert opusa, a *Cthulhu hívása*, is itt jelent meg 1928-ban

→ Robert E. Howard *Conan*, a barbár szövegei is innen indultak útjukra, a '40-es években pedig gyakran jelentek meg a lapban Ray Bradbury, szintén ismert amerikai sci-fi és fantasy író szövegei is.

Howard Phillips Lovecraft

→ összekötő kapcsot jelentett az addigi fantasy vonal és az új nemzedék között

→ vele új fejezet nyílt mind a fantasyben, mind pedig a horrorban

→ a nemzedék többi tagjától eltérően ő nem számított széles körben közkedvelt „pulp-írónak”, „talán mert nem áldozta fel írásainak színvonalát a magazinok kínálta popularitásért” (vö. Kornya 1988a)

→ a fantasy műfajának történetében az említett két író, Lovecraft és Howard halála hozta el a fordulópontot

→ a műfaj hanyatlani kezdett, a kor két legnagyobb magazinja, a *Weird Tales* (nem véglegesen) és az *Unknow* pedig megszűntek

→ az áttörést és egyben a fantasy virágzását az ötvenes évek hozták el J. R. R. Tolkien nagy sikerű trilógiájával, s ezután a műfaj kezdett eltolódni az epigonizmus irányába

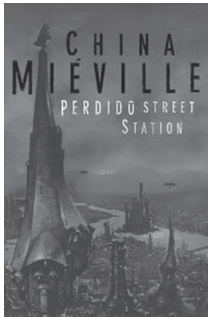
„E mű sikerére mi sem jobb bizonyíték, mint hogy az amerikai rajongók »Gandalf legyen az elnök!« feliratú transzparenszekkel vonultak fel az utcán” (vö. Kornya 1988a).



Tolkien és a fantasy világsikere után megindult egyfajta „ellenforradalom”, sorra jelentek meg az új irányzatok, mint például a New Wave, a weird fiction, a slipstream, majd pedig a New Weird, mely a weird fictionnel együtt már nevében is utal valami másra, eltérőre, furcsára. Ezek az irányzatok túlmutatnak a „tisza műfajokon”, és az azok keveredéséből adódó hibriditáson alapszanak.

Az első regény, amely egyértelműen a New Weird irányzatba sorolható, China Miéville *Perdido pályaudvar, végállomás* című regénye, mely eredeti nyelven 2000-ben, magyarul 2005-ben jelent meg. Miéville műve főként abban különbözött az elődökétől, hogy





bár a tolkien fantasytól eltért, az epikus vonalat meghagyta, ezen kívül regényében – és későbbi írásaiban (Terry Pratchethez vagy Philip Pullmannhoz hasonlóan) egyaránt – nyíltan politizált, szociális és vallási kérdésekre reagált a fantasy világokon (alternatív vagy paralell) keresztül, mindezt az analógia, a szatíra és az allegória segítségével, ezáltal létrehozva szövegeinek metaforikus olvasatát. A metaforikus olvasat egyrészt nevelő céllal bír, görbe tükröt tart a mi világunk elé, s arra törekszik, hogy ezáltal befolyással bírjon vagy hatással legyen a pozitív irányba való alakulásra (Rayment 2014). Miéville és társai szövegeikkel egyensúlyt teremtettek a populáris, látomásos és szurreális hatások között, ezáltal nagyobb célközönséget szólítva meg.

Nem sokkal a *Perdido pályaudvar, végállomás* megjelenése után, 2003-ban M. John Harrison tette fel a kulcsfontosságú kérdést: „A New Weird. Ki műveli? Mi ez? Létezik egyáltalán?” (VanderMeer 2008). A fogalom meghatározásának bizonytalansága okán több kritikus és író jobbnak látta elhatárolódni a kifejezéstől, ennek ellenére a terminus a mai napig használatos, sőt, egyre nagyobb figyelmet követel magának.

„A New Weird. Ki műveli? Mi ez? Létezik egyáltalán?” (M. John Harrison)

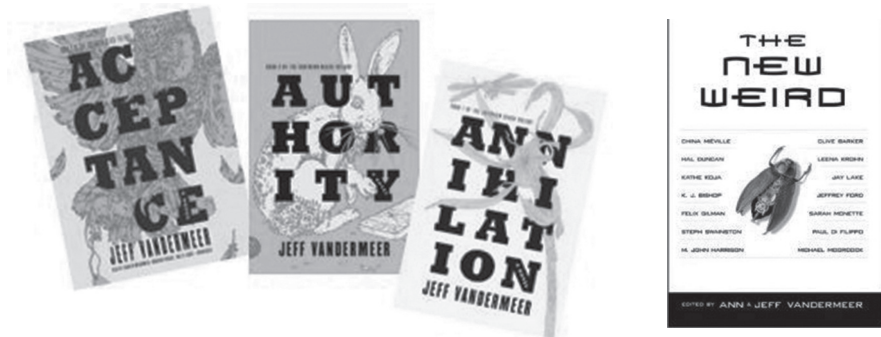
→ Jeff VanderMeer meghatározását vesszük alapul a weird fiction, pontosabban a New Weird fiction pontosításához, miszerint **a szöveg forgé irányzat:**

1. urbánus, másodlagos világokat műköltető fikción alapszik
2. a hagyományos fantasy romanticizált elvárásait torzítja
3. nagyrészt valószínű világmodelleket alakít ki, ahol főként fantasy és sci-fi elemek vegyülnek
4. az irányzat rendelkezik egyfajta viscerális, pillanatszerű vagy meglepetésszerű erővel
5. stílusához és hatásaihoz főként a szurreális elemek és a transzesszív horror járul hozzá, keveredve az előző irányzatok stílusjegyeivel, ezek közül is főként a New Wave-vel, annak eseményeivel, ha burkolatlan is, legtöbb esetben tudatában vannak, ám

„A New Weird halott. Éljen soká a Next Weird”

(VanderMeer, 2008)

Kortárs szinten (hazánkban is) az egyik legismertebb weird írónak Jeff Vandermeer számít, aki nemcsak művelője, de feleségével együtt kutatója is az irányzatnak.² Úgy véli, az irányzat egyelőre még nem nyerte el végleges formáját, mindmáig folyamatos fejlődésen megy keresztül. A fejlődés alatt VanderMeer azt érti, hogy az irányzat már most meghaladta 2003-as önmagát. A nagysikerű *Déli Végek trilógia* VanderMeer számára meghozta a világszintű elismerést, regényeit nemcsak Amerikában, hanem Európa-szerte is olvassák, művéből pedig, az *Expedíció* címen, Alex Garland – az *Ex machina* rendezője – készített filmet.



A weird irodalom európai sikerei

A weird irodalom az Európai államok közül leginkább az Egyesült Királyságban fejtette ki hatását. Az eredendően Amerikából induló műfaj nemcsak meghonosodik a Brit-szigeteken, de a helyi alkotók által

Ellenőrző kérdés:
Ki által reformálódik meg az angliai weird irodalom?

² Ez a *The New Weird* című antológia, melyet Jeff és Ann VanderMeer szerkesztettek közösen. A kiadvány tanulmányokat és elbeszéléseket egyaránt tartalmaz.

meg is reformálódik.

A weird fiction fokozatos térnyerése azonban nemcsak az Egyesült Királyságban, de Európa-szerte megfigyelhető. Az Európában kibontakozó weird irodalomról Ann és Jeff VanderMeer gyűjtött össze anyagokat, Csehország, Románia, Németország, Finnország és Lengyelország egy-egy neves szerkesztőjétől.

The Black Aether, az Online H. P. Lovecraft Magazin



→ a magyarországi weird egyértelműen egy online portálhoz, a The Black Aether-höz, az Online H. P. Lovecraft Magazinhoz köthető; a magazin évek óta ápolja H. P. Lovecraft szellemi örökségét és biztosít publikálási felületet amatőr és profi írók számára hasonló tematikájú szövegek megjelenéséhez

→ az az oldal Magyarország egyetlen aktív Lovecraft hírportálja, ahol folyamatos bemutatásra kerülnek a neves író és a kozmikus horror további képviselőinek művei



→ cél a közösség (rajongók és írók) összetartása, inspirálása és ösztönzése, melyeket a folyamatosan meghirdetett novellapházások meghirdetése is alátámaszt



→ a honlagnak facebook és twitter oldala is működik, ahol napi szinten olvashatjuk a hazai és külföldi híreket Lovecrafttal és a weird irodalommal kapcsolatban

→ 2016 márciusa óta negyedévente megjelenő nyomtatott magazin is bővíti a The Black Aether kínálatát, mely az amerikai Weird Tales mintájára készült, tartalmát és küllemét illetően egyaránt

A magyar weird további fórumai:

Azilum

→ az oldal a Lovecraft munkásságára fókuszáló tudományos műveknek biztosít megjelenést

→ 2016-ban indult, nyomtatott lovecraftiánus magazin, elsősorban irodalmi fanzine

→ természetesen nemcsak Lovecraftról szól, hanem a lovecraftiánus stílusról és szubkultúráról → negyedévente megjelenő magazin

→ ismeretterjesztő írások, irodalmi cikkeket, eddig magyar nyelven még meg nem jelent műveket tartalmaz, emellett filmismertetések, interjúkat is lehet olvasni benne

→ önkéntesek készítik



Zothique

- 2012-ben indult

- tartalmát tekintve szintén Lovecraft munkásságával, műveivel, kortársai-val és az angol nyelvű weird irodalommal foglalkozik

Játsszunk!

A játék neve: **Állj párba!**

A diákok szabadon járhatnak az osztályban. Amikor a tanár azt mondja, „Párba!”, a diákok hozzá legközelebb állóval párt alkot, majd leül egy tetszőleges helyre. A tanár felvet egy kérdést, ezt a párok megvitatják. Az eljárást érdemes többször is megismételni.

(N. Tóth–Petres 2015: 304)

Veres Attila, a magyar weird fiction legkiemelkedőbb képviselője



Veres Attila novelláskötete a 2018-as Ünnepi Könyvhét alkalmával jelent meg. A kötet tizenöt novellát tartalmaz, melyek mindegyikét a weird irodalom szeleteiként érdemes fogyasztani. Három fejezet 5-5-5 szöveget tartalmaz. Az egyes fejezetek címe *Tesztetlen-lelketlen, Éjszakai bőr, Nulla óra nulla perc*. A kötet végén Veres Neil Gaimanhoz hasonlóan a novellák keletkezésének háttértörténeteiről is beszámol az arra kíváncsi rajongók számára.

A *Ködváros* című opus kimunkált, kliséket és rettegést mellőző, érzékekre ható, misztikumra építő szöveg. Leginkább a novella matrjoskaszerű felépítése adja annak különlegességét. Adott egy link, amely egy blogra „irányítja” az olvasót. A szöveg maga tehát egy blogbejegyzés, mely egy ki nem adott könyv, *Magyarország ki nem adott könyveinek* történetét meséli el. A könyvön belül szereplő egyik ilyen egység a Péterfy Balázs *A titkos város – helyi rocktörténet* címet viselte volna. Péterfy több, mint kilencvenhét interjút készített el, azonban könyvét nem fejezte be, ugyanis rejtélyes módon eltűnt. Az interjúkból megtudjuk, hogy egy idő után már csak a Ködváros nevű zenekar után kutatott, s az ezt követő diskurzusokból megtudta, hogy „tulajdonképpen mindenki ismer valakit, aki már járt Ködváros-koncerten, vagy aki el akart menni egy koncertre” (Veres 2018: 35). Az a hír járta, hogy soha senki nem tudja, hol fognak játszani, s ha játszanak is, őket magukat nem, csak a homályból átszűrődő lebegő árnyékokat lehet látni. Balázs legutoljára kedvenc rockkocsmájában, ahol a tervezett koncert elmaradt, azonban éjfél után mégis egyre többen jöttek a vigadóba, rövid időn belül pedig el is kezdődött egy másik koncert.

A *Nem elevenszülő* című textus a kötet egyik legizgalmasabbja, mely az abszurd, groteszk és fantasy elemek segítségével idézi elő a weird hatást. Leginkább Gaiman stílusával és László Zoltán *Egyszervolt* című regényével hozható párhuzamba, mind a megoldások, mind pedig a karakterek szintjén. A novella főszereplője beleszeret az új szomszédasszonyba, aki, mint később kiderül, nem ember. A történet kettejük bonyolult kapcsolatáról, a nő eleve elrendelt felada-

táról, a szülésről és a védelmező szerepről, az elképzelt ideális partnerről szól, aki csak külsőségeiben tud eleget tenni a kívánalmaknak, s a valós szerelem mellett tökéletessége megfakul. Továbbá a panellakók bezártságáról, az abból eredő feszültségről és a férfitípusról, akiről a nőnek kell gondoskodnia. Veres Attila novelláskötete a furcsa olvasókat célozza meg. Azokat, akik szeretik az abszurd és groteszk megoldásokat a szövegeken belül, a fantáziadús, ámbr borzongással teli helyszíneket, akik a hétköznapok egyhangúságából a megmagyarázhatatlan, megválaszolatlan kérdésekkel teli világokba menekülnének.

Olvassunk és játsszunk!

A következő órára olvassuk el a Kodváros és a Nem elevenszülő című novellákat.

A játék neve: Kérdezzük a szerzőt!

Fogalmazzunk meg kérdéseket, amiket feltennénk a szerzőnek. Mivel a szerző nincs jelen, így a kérdéseket a tanár által kijelölt diákok válaszolják meg betöltve a szerző szerepét

(N. Tóth–Petres 2015: 305).

Felhasznált irodalom

Ábrahám Mónika 2006. 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle* 1: 3–23.

ÁMP I. = Állami Művelődési Program I. http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced1.pdf [2018. október 07.]

ÁMP II. = Állami Művelődési Program II. http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf [2018. október 07.]

ÁMP III. = Állami Művelődési Program III. http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf [2018. október 07.]

- Ashley, Mike. 2000. *The Time Machines: The Story of the Science-Fiction Pulp Magazines from the Beginning to 1950*. Liverpool UP. Liverpool.
- Baka L. Patrik 2016. A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra* 6: 103–114.
- Baka L. Patrik 2016. Világépítés mesterfokon (Sánta Szilárd: Mesterséges horizontok. Bevezetés a kortárs sci-fi olvasásába. In: Uő: *Függőhidak (Fejezetek a kortárs spekulatív fikció irodalmából)*. Media Nova M. Dunaszerdahely.
- Bereck Zsuzsanna 2009. Felmérés a 16–19 éves fiatalok szabadidős, olvasási és könyvtárhasználati szokásairól. *Fórum Kisebbségkutató Intézet*. <http://foruminst.sk/press/felmeres-a-1619-eves-fiatalok-szabadidos-olvasasi-es-konyvtarhasznalati-szokasai-rol/> [2018. október 07.]
- Bengi László 2016. A műfajkeverés funkcióváltásai a modernség irodalmában. *Partitúra* 2: 3–11.
- Bernát Anikó 2002. *Könyvvásárlási és könyvolvasási szokások a mai magyar társadalomban*. MKKE–TÁRKI Rt. Budapest.
- Dajka Gábor 2017. *Odakint sötétebb – Dajka Gábor véleménye*. <http://www.theblackaether.com/2017/07/08/odakint-sotetebb-dajka-gabor-velemenye/> [2018. október 07.]
- Gombos Márta 2005. *Az irodalomtanítás szemléleti változása*. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2005/osz/1.pdf> [2018. október 07.]
- Gombos Péter – Hevérné Kanyó Andrea – Kiss Gábor 2015. A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle* 1–2: 52–66.
- Gyescó Ágnes 2009. Járatlan utat járt útért el ne hagyj! avagy Miért ne ragaszkodjunk a bevált kötelező olvasmányokhoz? *Elektronikus Könyv és nevelés* 2. http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/gya_0902.htm [2018. október 07.]
- H. Nagy Péter 2014. Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*. Gondolat Kiadó. Budapest. 13–54.
- Hegedűs Norbert 2018. A felfedező magányossága (Jeff VanderMeer Expedíció című könyvéről). *Opus* 1: 61–65.
- Hegedűs Norbert 2014. A populáris irodalom tanításának lehetőségei a közoktatásban. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*. Gondolat Kiadó. Budapest. 55–77.

- Hegedűs Orsolya 2012. *A mágia szövedéke. Bevezetés a magyar fantasy olvasásába I.* Parazita könyvek 8. Liliium Aurum. Dunaszerdahely.
- Kerber Zoltán 2009. A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet – OFI.* <http://ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/magyar-nyelv-irodalom> [2018. október 07.]
- Keserű József 2014. Hogyan olvassunk rémtörténeteket? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei.* Gondolat Kiadó. Budapest. 102–122.
- Kisantal Tamás 2003. *Fantaszttikum, horror és töredékesség H. P. Lovecraft szövegeiben.* <https://www.prae.hu/prae/journals.php?jid=43&jaid=236> [2018. október 07.]
- Kornya Zsolt 1988a. *Röviden a fantasyről.* <http://www.fantasycentrum.hu/old/VE-GYES/KZSrovidenafantasyrol.htm> [2018. október 07.]
- Kornya Zsolt 1988b. A képzelet egy másik világa. Amit a fantasyről tudni illik. *Metamorf3*: 14–18.
- Lovecraft, Howard Phillips 2011. *Howard Phillips Lovecraft legjobb művei.* Szukits Könyvkiadó. Szeged.
- Madics Erika 2007. *A 12–18 éves fiatalok olvasási, könyvtárhasználati és szabadidős szokásai a Szabadhegyi Közoktatási Központban.* www.gykszekcio.eoldal.hu/file/26/magdice.doc [2018. október 07.]
- Manxhuaka Afrodita 2016. Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra* 6: 67–68.
- NAT = Nemzeti alaptanterv. 10660–10679. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [2018. október 07.]
- N. Tóth Anikó – Petres Csizmadia Gabriella 2015. *Módszertani szöveggyűjtemény az irodalom oktatásához. Oktatási segédlet.* Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. Nyitra.
- Pintér Bence 2017. *Emberre nem hasonlító szörnyeket alkotni – Interjú Jeff VanderMeerrel.* http://sci-fi.mandiner.hu/cikk/20170602_emberre_nem_hasonlito_szornyeket_alkotni_interju_jeff_vandermeerrel [2018. október 07.]
- Plonický Tamás 2016. Elköteleződve – A házi olvasmányok problematikája. In: Tóth Péter – Makó Ferenc – Varga Anikó (szerk): *VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Tanulmánykötet.* Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. Budapest. 488–505.

- Rayment Andrew 2014. *Fantasy, Politics, Postmodernity (Pratchett, Pullman, Miéville and Stories of the Eye)*. Rodopi Editions. Amsterdam – New York.
- RMOP I. = *Romániai magyar oktatási program 5–8*. <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/5-8.pdf> [2018. október 07.]
- RMOP II. = *Romániai magyar oktatási program 9–10*. <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/9-10.pdf> [2018. október 07.]
- RMOP III. = *Romániai magyar oktatási program 11*. <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/11.pdf> [2018. október 07.]
- RMOP IV. = *Romániai magyar oktatási program 12*. <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/12.pdf> [2018. október 07.]
- ROP I. = *Revideált oktatási program az általános iskolák számára*. <https://www.minedu.sk/data/att/7508.pdf> [2018. október 07.]
- ROP II. = *Revideált oktatási program a nyolcosztályos gimnáziumok számára*. <https://www.minedu.sk/data/att/7975.pdf> [2018. október 07.]
- ROP III. = *Revideált oktatási program a szakközépiskolák számára*. <https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf> [2018. október 07.]
- ROP IV. = *Revideált oktatási program a négyéves gimnáziumok számára*. <https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf> [2018. október 07.]
- Sántha Attila. 1997. A populáris irodalom tudománya (f)elé. *HUNGAROLÓGIA 11. Tudományos, oktatásmódszertani és tájékoztató füzetek*. 123–136.
- Sánta Szilárd 2012. *Mesterséges horizontok. Bevezetés a kortárs sci-fi olvasásába*. Lilium Aurum. Dunaszerdahely.
- Scolari, Carlos – Bertetti, Paolo – Freeman, Matthew 2014. *Tansmedia Archeology, Introduction: Towards an Archaeology of Transmedia Storytelling (Storytelling in the Borderlines of Science Fiction, Comics and Pulp Magazines)*. Palgrave Macmillan. Hampshire – New York.
- Simon Szabolcs 2010. Kétnyelvűség és tanterv-átalakítás Szlovákiában. In: Simon Szabolcs (szerk.): *Nyelvi szondázások. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a szlovákiai magyar nyelvhasználat köréből*. Lilium Aurum. Dunaszerdahely.
- Stableford, Brian 2005. *Historical Dictionary of Fantasy Literature (Historical Dictionaries of Literature and the Arts, No. 5)*. The Scarecrow Press Inc., Lanham – Maryland – Toronto – Oxford.
- Stemler Miklós 2003. A világtéremtés poétikája. *Prae* 1: 5–13.

- Szegedy-Maszák Mihály 2013. A műfaj, amint újraírja önmagát. In: Uő: *A mű változásai*. Kalligram. Pozsony. 164–169 p.
- Todorov, Tzvetan 2002. *Bevezetés a fantasztikus irodalomba*. Napvilág Kiadó. Budapest.
- VanderMeer, Jeff 2008. The New Weird: It's Alive? In: VanderMeer, Ann – VanderMeer, Jeff (eds.): *New Weird*. Tachyon Publications. San Francisco. 9–18.
- Varju Zsuzsanna 1999. *A fantasy Magyarországon*. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&cid=44> [2018. október 07.]
- Végh Dániel 2007. *A magyar fantasy-irodalomról*. <http://www.holmi.org/2007/09/vegh-daniel-a-magyar-fantasy-irodalomrol-jegyzetek/> [2018. október 07.]
- Veres Attila 2018. *Éjféli iskolák*. Agave Könyvek. Győr.
- Vida Barbara 2018. A weird fiction térnyerése a kortárs magyar spekulatív fikciós irodalomban. In: RNDr. Bukor József, PhD. – Simon Szabolcs, PhD. – Dr. habil. Vajda Károly, PhD. (szerk.): *A Selye János Egyetem 2018-as X. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. Selye János Egyetem. Komárno. 190–204.

Abstract

Shivering lesson. Short stories of Attila Veres and the Hungarian fantasy weird literature. Packet-book chapter

The paper reflects on how the literary style weird fiction is gaining attention through the works of contemporary Hungarian speculative fiction. It covers the sub-genre New Weird which is intrinsically connected to the author Jeff VanderMeer. The paper discusses the Hungarian representative of New Weird, focusing on Attila Veres's short stories. Thus, by the aforementioned Hungarian works, the paper intends to draw attention to the blending of genres, more specifically, the blending of genre and literature, as well as the hybridity and literary syncretism which are the result of the dissolving borders between genres. The paper is an actual „boxtextbook chapter” inspired by the short stories by Attila Veres, which initiative/project can be linked to Patrik L. Baka, and is ment to make the short stories a more feasible teaching material.

Abstrakt

Strašidelná hodina. Attila Veres a maďarská weird literatúra. Krabičkovo-učebnicová kapitola

V štúdiu ide o príklad kapitoly tzv. krabičkovej učebnice. Príspevok sa zaoberá súčasnou maďarskou fantastickou literatúrou. Tento druh literatúry je možné považovať za kľúčový žáner špekulatívnej fikcie, konkrétnejšie ide o literárny smer weird. V rámci neho sa reflektuje na inovatívne opusy spisovateľa mladej generácie Attilu Veresa. Autor je významnou osobnosťou súčasnej maďarskej fantastickej literatúry. Hlavným cieľom práce je odhaliť príčiny popularity súčasnej maďarskej fantasy literatúry a argumentovať pre implementáciu interpretovaných diel vo výučbe literatúry. Pojem „krabičkovo-učebnica“ zavedený Patrikom L. Bakom môže poslúžiť ako pomocný termín učiteľom pri vyučovaní diel weird literatúry.

AZ ELSŐ MAGYAR NYELVŰ RAJZKÖNYVEK A TANKÖNYVKUTATÁS KÖZÉPPONTJÁBAN

Bevezetés

Mint azt korábbi tanulmányunkban rögzítettük, a történeti tankönyvkutatás szempontjai a következők (Tóth 2017): (1) A tankönyv társadalmi, gazdasági és oktatáspolitikai háttérének bemutatása (a képzési, tantervi, tantárgyi kapcsolat történeti dimenziói); (2) A tankönyv szaktudományi háttere; (3) A tankönyv szerzője munkásságának áttekintése; (4) A mű szerkezete és tartalmi felépítése; (5) A tankönyv didaktikai vizsgálata; (6) A tankönyv módszertani értékelése.

Jelen tanulmányunkban e szempontokat figyelembe véve elemezzük Sárvári Pál kétkötetes rajztankönyvét (Sárvári 1804, 1807).

1. Társadalmi és gazdasági háttér

Debrecen a 18. század végére az ország legjelentősebb városává fejlődött. Lakosainak száma 1792-ben 29.153 fő volt, szemben Pest 26.684 és Pozsony 27.871 főjével. Az 1715-ben elnyert szabad királyi városi jog kevesebb mint 80 év alatt Debrecen kulturális, kereskedelmi és gazdasági központtá tette. A város körüli jó termőföldek, a gazdag céhes ipar, az országos kirakodóvásár biztos alapot jelentett a fejlődéshez. Ez a gazdasági jólét tette lehetővé a valláspolitikai küzdelmek átvészelését is, s vált a cívis, cíva (latin, polgár) város a kálvinista Rómává.

Tágabb értelmezés szerint cívisnek nevezték a város bennszülött lakosságát, beleértve a gazdag polgár-parasztokat, a kereskedőket, iparosokat, de még a szegényparasztokat, cselédeket is. Szűkebb értelemben a paraszti eredetű és még földművelésből élő vagyonos lakosság alkotta a polgárságot. Hagyománytartó,

¹ Selye János Egyetem TTK Neveléstudományi Tanszék, tothp@uj.s.k

sajátos életformával rendelkező réteg volt, zárt közösséget alkotott. A családok egymás között házasodtak. A földdel rendelkező cívisek bennlaktak a városban, csak a cselédek éltek a tanyán. Vagyonukat állattartásból és földművelésből szerezték, hasznukat nem fektették be, hanem felhalmozták. (Debrecen mellett cívisváros volt még Nagykőrös, Kecskemét és Hódmezővásárhely is.)

A polgári lét megerősítette a nemzettudatot is. Még II. József császár (1741–1790) 1784-ben kelt nyelvrendelete ellen is felléptek azzal, hogy a városi tanács hivatalos nyelvén nem a németet, hanem a latint tette. A gazdasági fejlődés ösztönzőleg hatott a kultúrára, s azon belül az oktatásra is. Elsőként említendő az 1538-ban alapított Református Kollégium, ami a református oktatás és ezzel a város szellemi központja volt. A Ratio Educationis az alsó tagozatot állami felügyelet alá vonta, majd II. József haláláig folyamatosan ment a vita a Tiszántúli Református Egyházkerület és a városi tanács között a fenntartói jogot illetően, majd 1790-ben a Kollégium visszanyerte önállóságát. Az 1792-ben megalkotott, majd négy évvel később módosított regulában már a felvilágosodás szelleme tükröződött vissza, aminek sajnálatos következménye volt, hogy olyan híres professzorok, mint Hatvani István vagy Sinai Miklós felhagytak az oktatással, visszavonultak. 1804-ben új képzési struktúrát vezettek be (4 évfolyamos elemi iskola, az úgynevezett „Magyar iskola”; a 7 évfolyamos és 2 tagozatos „Deák iskola”, középiskola – grammatikai (4 év) és humanitási (3 év); a továbbtanulásra előkészítő 2 éves „Encyclopaedicus Cursus”; „Speciális Cursus” mint felsőfokú képzés – teológia, történelem, jog, matematika és fizika, filozófia, Biblia-értelmezés), ami 1816-ig érvényben maradt, szemben az 1807-ben kiadott II. Ratio Educationisszal. A reformkor szellemében fogant nemzeti műveltség elsajátításának elősegítésére a Református Kollégium elemi tagozatán már 1804-től, míg a középiskolain 1831-től magyar nyelven folyt az oktatás. A tankönyvek is magyar nyelven kerültek kiadásra, melyeknek első nevezetesebb alkotásai voltak a Budai Ézsaiás (1766–1841) által írt három kötetes *Magyarország Históriaja* (1805–1812) és a Sárvári Pál által írt kétkötetes *A rajzolás mesterségének kezdete* (1804–1807).

A városi tanács 1739-ben hat elemi iskola („Nemzeti Iskola”) felállításáról döntött, amelyek 1740-ben kezdték működésüket, továbbá határoztak a tan kötelezett gyerekek összeírásáról is.

Ahhoz, hogy jobban megértsük a korabeli ipari viszonyokat, érdemes egy

pillantást vetnünk a pesti iparosok számára és összetételére. 1807-ben a pesti városi tanács 1416 önálló céhbeli iparos mestert és kereskedőt, 3472 segédet és 974 tanoncot tartott nyilván. A város lakossága ebben az időben már meghaladta az 50 ezer főt. A rajzolást igénylő, főként építészeti és gépészeti mesterségek inasai a pesti iparrajziskolában tanultak. Ugyanebben az évben, Debrecenben 2524 céhbeli mestert, 892 céhlegényt és 861 inast tartottak nyilván (Vig 1932). Ezt megelőző adatok 1792-ből: 2364 céhmester, 682 céhlegény és 953 inas dolgozott 43 céhben (Ecsedi 1931). (Az első céhek a 14. században jöttek létre Magyarországon. Nagy Lajos 1376-ban szabályozta és tette kötelezővé a céhrendszert, ami később számos módosításon esett át. Sárvári Pál munkássága idején például I. Ferenc is módosította a céhtörvényt 1804-ben. A céheket az 1872. évi VIII. törvénycikk számolta fel, illetve alakította át őket ipartársulásokká.)

Az elméleti szakképzésben új fejezetet nyitott az 1806-ban kiadott második Ratio Educationis, ami I. Ferenc uralkodásának idejére esett. Ez az oktatási dokumentum a tanoncoktatást az elemi iskola keretei között képzelte el, ugyanis a városi elemi iskolák utolsó évfolyamán a kézműves és kereskedelmi ismeretek elsajátítását is lehetővé tette.

A Debreceni Városi Tanács felismerte, hogy minden olyan szakmában, amelynek alapja a rajz csak úgy lehet igényes, esztétikus munkát elvárni a mesterektől, ha tanoncként elsajátították a rajzolás tudományát. Ez gyakorlatilag a tervezés fázisát jelentette a tényleges gyártás előtt.

Kényszer is vezette a városatyákat, mert 1797-ben, 1802-ben (ekkor Csonkai háza is leégett) és 1811-ben is tűzvész pusztította a várost, így szükség volt az építészetben jártas szakemberekre.

A debreceni rajziskolában 1800-tól folyamatosan tették kötelezővé a rajzoktatást a tanoncok számára (Tóth 2017).

2. Technikai háttér – a rézmetszés

A Református Kollégium kedvező feltételekkel rendelkezett, mert a diákjai éppen a 1800-as évek elején egy virágzó rézmetsző műhelyt működtettek, ami a szemléltetőeszközök és tankönyvek illusztrálása végett fontos szereppel bírt.

A rézmetszet úgy készült, hogy a rézlemezbe vésővel belekarcolták a szöveget és/vagy a rajzot, majd előmelegítették, bekenték mélynyomó festékekkel. A fölösleget eltávolították, míg a mélyedésekben a festék megmaradt. A lemezt acélhengeres mélynyomó prés deszkáira helyezték, ezután egy áztatott, enyvezetlen papírlapot helyeztek rá, és egyszer áthúzták a présen. A nedves, puha papír kiszívta a mélyedésekben maradt festéket. A szárítást követően elkészült a nyomat. A rézlemez mint többszöri nyomtatásra is felhasználható volt.

A Kollégiumban az első rézmetsző deák valószínűleg Kováts György lehetett, aki még 1749-ben egy énekeskönyv borítóját metszette. Kabai Mihály az asztalos céh számára készített szabadulólevelet.

A Református Kollégium tanárai az 1700-as évek végén magyar nyelvű tankönyveket kezdtek el írni, amihez az illusztrációkat diákjaik készítették, az idejét múlt fametszetek helyett rézmetszetek által. Eleinte vonalakat, szavakat metszettek, majd később már verseket is. A Kollégium vezetése már 1797-ben szorgalmazta térképek előállítását az elemi tagozat tanulói számára. Megalakult a rézmetszők társasága, vezetőjük Eröss Gábor (1779–1815), míg felügyelő tanáruk Budai Ézsaiás volt. A társaság rézmetsző tagja volt Eröss Gábor mellett Papp József és Pethe Ferenc, míg rajzolással és színezéssel Kiss Sámuel, a későbbi rajztanár, Mikolai József és Kármán József foglalkozott. 1800-ban jelent meg a 12 lapból álló, gyenge minőségű első (újkori) atlaszuk, melyet egy évvel később egy újabb (ókori) követett. Ez a két munka még Széchenyi Ferenc és a nyelvújító Kazinczy Ferenc elismerését is kivívta. Eröss Gábor illusztrálta például Csokonai Vitéz Mihály 1800-ban és 1803-ban kiadott versköteteit is (Ecsedi 1931). Csokonai szintén a Kollégiumban tanult, illetve tanított (1794-től). Tanára volt többek között Budai Ézsaiás és Sinai Miklós.

Comenius szenzualista pedagógiai felfogása a Református Kollégiumban is éreztette hatását, 1803-ban egy természetrajzi kézikönyv jelent meg, amihez Eröss Gábor és Eröss János készített 19 táblán 103 db szép állatrajzot.

1804-ben és 1807-ben újabb fordulatot vett a rézmetszés, ugyanis illusztr-

rációkat készítettek Sárvári Pál kétkötetes rajzkönyvéhez. Az első kötetet Lumnitzer György János rajzolta és Beregszászi Péter (Pál bátyja) metszette. Az első kötet tíz táblájának témái a következők voltak: egyenes vonalakkal határolt mértani testek; görbe vonalakkal határolt testek; az emberi szem; különböző nézetű orrok, szájak, fülek; kopasz fejek előlnézetben; kopasz fejek oldalnézetben; hajas fejek; kéz és kar; lábak, combok, lábszárak; teljes emberi test.

Sárvári a rajzolás szabályait – szemben Beregszászi Pállal (Tóth 2017) – az emberi testre alkalmazta, miként ezt kora híres művészei, a bajor Johann Daniel Preissler (1666–1737), a francia Jacques-Louis David (1748–1825) és Jean Le Clerce (1587/88–1633) tették.

A második kötetet Beregszászi Péter rajzolta és metszette művészi minőségben, a rajzok forrása Jacques-Louis David rajzolási katekézise volt. Ez is tíz táblát tartalmazott: Faunus, a férfi szépség legalsó foka; Apollo, a férfi szépség legfelső foka; Mercurius, az istenek követe; az ostromló és viaskodó Mars; Hercules és Centaurus ádáz küzdelme; Aesculapius, az orvosok istene; a gond nélküli, ülő Bacchus; a pásztor Endimion; Vénus, az asszonyi szépség; Vénus lecsendesíti a hadba induló Marsot.

Beregszászi Pál, Sárvári utóda a rajzoktatásban igen gazdag tankönyv- és szakkönyvírói munkássággal büszkélkedett. 1819 és '63 között 7 könyvet írt (Tóth 2017), ami még némi megélhetést biztosított a rézmetsző deákoknak, azonban a II. Ratio Educationis hatására 1816-tól új tanterv lépett életbe a Kollégiumban, ami sajnos visszaszorította a természetrajz és a történelem oktatását, így a rézmetsző diákok munka nélkül maradtak. Némelyek elköltöztek Debrecenből, míg mások nyomdásznak álltak már az 1810-es évek elejétől. A társaság feloszlott. 1812-ben vezetőjük, Eröss Gábor több helyen is próbálkozott nyomdát létesíteni, kevés sikerrel, míg végül Debrecenbe visszatérve Papp Józseffel, barátjával próbáltak szerencsét. A nélkülöző Eröss 1815-ben 36 éves korában halt meg. Ő volt az, aki rézmetszetet készített barátjáról, Csokonai Vitéz Mihályról (1773–1805), annak élete utolsó évében, testvére Eröss János rajza alapján (Ecsedi 1931). A rézmetszés helyét a kevésbé munkáigényes cinkográfia vette át. Az 1804-ben felfedezett eljárás lehetővé tette tollrajzok vagy kéziratok átvitelét sokszorosításra alkalmas cinklemezekre.

3. Szaktudományi háttér

A rajzoktatás szaktudományi hátterét az ábrázoló geometria adja.

Az ábrázoló geometria kezdete az egyiptomi síkművészet sajátos emberábrázolási módjához nyúlik vissza. Az emberi alakot a festményeken mindig úgy jelenítették meg, hogy a fejet oldalnézetben, a szemet és a mellkast előlnézetben, a csípőtől lefelé pedig a két lábat ismét oldalnézetben ábrázolták. A formákra legjellemzőbb nézeteket egyesítő, síkszerű ábrázolásban a legnagyobb felületek törvénye érvényesült.



1. ábra. Az egyiptomi síkművészet (W1)

Az ábrázoló geometria a római korban az építészet kapcsán is megemlíten-
dő. Marcus Vitruvius Pollio (Kr. e. 80/70–15) római építész és hadmérnök
leghíresebb művében, a *De architectura*-ban foglalkozik az építészet alapfogal-
maival (*ordinatio* – a részek és az egész arányainak a szimmetriához való viszo-
nya; *dispositio* – alkalmas elhelyezés, elrendezés, választékos hatás; *euhüthmia*
– az épület szabályossága, arányossága, a mű egészének és részleteinek harmo-
nikus egysége; *szümmetria* – a részekből eredő összhang, az egész és a részek
megfelelése; *decor* – a bevált formákból szerkesztett mű hibátlan megjelenítése,
díszítése; *distributio* – a készletek és a hely célszerű elosztása, költségtakarékos
építkezés) (Vitruvius 2009).

Vitruvius így írt a dispositioról: „... a dolgok alkalmas elhelyezése és a jó minőségben kivitelezett mű választékos hatása, valamint milyensége. A dispositio fajtái – amelyeket görögül ideainak neveznek – a következők: ikhnographia, orthographia, szkenographia. Az ikhnographia a körző és a vonalzó megfelelő használatával kicsinyített rajz, amelyből a telkek talaján a formák alaprajzát nyerjük. Az orthographia pedig a homlokzat függőleges, tagoltan színezett képe, a leendő épület jellegzetes, arányos ábrázolása. A szkenographia a homlokzat és a hátrafutó oldalak látszati rajza, ahol az összes vonal egyetlen középpontba fut. Ezek a gondolkodás és a lelemény szülöttei” (Vitruvius 2009: 36).

Vitruvius fenti idézetéből kitűnik, hogy a római építészek ismerték Euklidész *Optika* című művét, és az abban leírtakat – „... a látósugarak által határolt test olyan kúp, amelynek csúcsa a szemben végződik, alapja pedig a szemlélt tárgy körvonala” (id: Hajnóczy a Vitruvius-féle könyvben 2009: 272). A tervrajzok készítése során, sajátos módon ugyan, de felhasználták. Az *Optika*, a legelső fennmaradt görög nyelvű írás a perspektíváról, vagyis a különböző távolságból és szögek alatt nézett tárgyak alakjára és méretére vonatkozóan tesz megállapításokat. A perspektivikus ábrázolás alapját már a görögök is ismerték, a rómaiak – így Vitruvius is – átvették tőlük, többnyire a párhuzamos perspektívát, az axonometriát alkalmazták, de mint ahogy az a fenti idézetből is kitűnik, időnként a frontális perspektíva is előfordult rajzaikon.

A perspektivikus ábrázolás főbb törvényszerűségeit (képsík – fõpont, iránypont – szemtávolság szerepét és kölcsönös viszonyukat) már csak a korai reneszánsz festőknek sikerült feltárniuk. Ezekről Leonardo da Vinci (1452–1519) és Albrecht Dürer (1471–1528) kapcsán korábbi munkánkban már részletesen szóltunk (Tóth 2016). Tárgyaltuk azt is, hogy Gaspard Monge (1746–1818) volt az első, aki felismerte, hogy a rajz meghatározó szerepet kell, hogy játsszon a műszaki tervezésben, ezért kiharcolta, az ábrázoló geometria kerüljön be az École Normale, valamint az École Polytechnique tantárgyai közé.

A fentiek alapján elmondható, hogy Sárvári könyveinek megjelenéséig a főbb ábrázolási rendszerek (perspektivikus, axonometrikus, vetületi) már kialakultak és az ipari forradalom nyomán általánosan ismertté váltak Nyugat-Európában. A Habsburg Birodalomban azonban e változások csak elég korlátozottan éreztették hatásukat, azok is leginkább csak a nyugati tartományokban (Ausztria, Csehország).

4. A szerző munkássága

Sárvári Pál (néhol Sárváry Pálként írva) alapiskolai tanulmányait Debrecenben végezte, majd rövid késmárki kitérő után (ahol németet tanult, ugyanis abban az időben a város lakosainak többsége német anyanyelvű volt) beiratkozott a debreceni Református Kollégiumba. 1789-től a német és francia nyelv, valamint a szónoklat, 1790-től pedig a költészet tanítója is. Két évig a híres Sinai Miklós-féle (1730–1808) tanszékén volt helyettes tanár. 1792-től az 1737-ben alapított göttingeni egyetemen matematikát, architektúrát, természettant és bölcsészetet hallgatott, majd bölcsészdoktorrá avatták. Ezt követően visszatért Debrecenbe, és a matematikai és természettani tanszéken oktatott. Eleinte filozófiai és etikai könyvei jelentek meg, majd 1804-ben és 1807-ben két rajzkönyvet írt, *A' rajzolás mesterségének kezdete. A rajzolásban gyönyörködő tanulóifjak és gyermekek kedvéért*, illetve *Az árnyékolás módjairól, a szépség izléséről, az emberi szépség legfelsőbb gráduzinak példáiról, azoknak vizsgálásáról és követéséről* címmel. Az elsőt Lumnitzer György János rajzolta és Beregszászi Péter metszette, míg az utóbbit Beregszászi Pál rajzolta és metszette. 1809-ben papi feladatok ellátására is felhatalmazást kapott, tanári feladatai megtartása mellett. 1814-ben egyházmegyei tanácsbíró lett. 1832-ben a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjai közé választotta. (Az Akadémia Magyar Tudós Társaság néven 1830-ban kezdte meg működését. A rendes tagok száma 23, míg a levelezőké 24 fő volt.) 1839-ben vonult nyugállományba.

Sárvári Pál nagy figyelemmel kísérte tanítványai munkáját, a jó rajzolókat kiemelte és taníttatta. Így fedezte fel például későbbi utódját, Kiss Sámuel is, akit 1803 tavaszán Nagyszébenbe, majd Bécsbe küldött továbbtanulni. Kiss Sámuel képzését praktikus okokból kezdeményezte, hiszen az 1792. évi kollégiumbeli tanterv szorgalmazta a rajzoktatást, és a helytartótanács 1795. évi rendelete pedig az iparoslegények rajzoktatását. A Kollégium vezetőségének nagy gondja volt az, hogy tanárt szerezzenek a mesterlegények oktatására. Így 1812-ben a Bécsből hazatért Kiss Sámuel lett a városi „rajzoskola” és a Kollégium tanára, ami a mesterlegények tanítására alakult, de oktatta a rajzolni vágyó református és piarista diákokat is.

Sárváriról egyik leghíresebb tanítványa Arany János így írt Bolond Istók című művében:

„Egy ősz tanára, egy agg Simeon,
Kinek nem fért a híre Debrecenben,
Sőt már nevének keskeny volt e hon
(Kibőgte a deák ezt is különben)
Föllelkesült a lelkes ifion,
Szavalni fogta, énekelni... minden...
Említe Shakespeare 'hallatlan' nevet:
Megáldá, s írt ajánló levelet.”
(Arany János: Bolond Istók, 2. ének 63. versszak, 1873)

5. A művek nyelvezete

Sárvári műveinek megjelenése a nyelvújítás korára esett (1770–1872). A nyelvújítók (neológusok) célul tűzték ki a magyar nyelv jövevényszavaktól való megtisztítását, új kifejezések előállítását. Különösen is akut volt a helyzet a szakkifejezések terén. Az ellenzők, az ortológusok, épp Debrecenben 1795-ben jelentették meg a Debreceni Grammatikát, melyben komoly aggodalmukat fejezték ki a magyar nyelv rontása miatt.

Nyilván ezek a küzdelmek nem hagyták érintetlenül Sárvári Pált sem. Könyvében került az idegen kifejezések használatát, ahol szakmai kifejezést használt, ott zárójelben megadta a latin megfelelőt is. Például: *vízállású* – horizontale, *függőállású* – perpendiculare, *vízmérték* – horizontalier, *négyszegű* – quadrátum, *kerület* – perimetrum. Néhol német kifejezések is feltűnnek, pl. *würfel* – kocka, kígyólínea vagy hablínea – *schlangenlinie*, keresztülvágva – *im durchschnitt*. A könyv tehát a magyar szavakat használta a magyarázatok során, mivel a magyar helyesírás szabályait csak 1832-ben rendezték, ezért a munka számos olyan kifejezést tartalmaz, ami nem terjedt el széles körben. Például: *vízállású* – vízszintes, *czirkalom* – körző, *hablínea* – hullámvonal, *karikalínea* – kör, *szegelethasító línea* – ferde vonal, *visszarugó erejű gummy* – radír, *tojás formájú línea* – ellipszis. A szövegben a főneveket nagy kezdőbetűvel adták meg, s a lényegesebb kifejezéseket dőlt betűvel szedték. Ezt leginkább az irányok kifejezésénél alkalmazták: *egészen előlről, oldalszeg, másfél oldalról, ábrázat, magával vízállásosann, maga felett, Hajtcsillag* (Esthajnalcsillag), *tetejére, lefelé néző*.

A nyelvújító mozgalom szellemi vezetője, Kazinczy Ferenc (1759–1831) folyamatosan figyelemmel kísérte a Református Kollégiumban folyó oktatómunkát, illetve kapcsolatban volt mind Sárvári Pállal, mind Kiss Sámuellel, mind pedig Beregszászi Pállal. Így műveik a mozgalom törekvéseinek eredményeként, mintegy hiteles lenyomataként is tekinthetők.

Az 1791–92-es országgyűlés által hozott törvény írta elő és szabályozta a magyar nyelv középfokon való oktatását. Így 1791-től hivatalosan is lehetővé vált a nyilvános ügyek magyar nyelven való intézése, 1792-től pedig külön tantárgyként tanították az iskolákban a magyar nyelvet. (Az elemi iskolákban már az 1730-as évektől megindult ez a folyamat.) Ehhez pedig magyar nyelvű tankönyvek megjelenetésére volt szükség.

Sárvári 1797-től magyar nyelven tanított matematikát, tárgyábrázolást és filozófiát a Debreceni Református Kollégiumban. A magyar mint tanítási nyelvért és az oktatás korszerűsítéséért szállt síkra. Ami azért is jelentős dolognak volt tekinthető, mert még a Ratio Educationis is a latin nyelvű oktatást erőltette. A hosszú folyamat utolsó állomása a 1844. évi 2. törvénycikk, amely kimondta, hogy az iskolai oktatás nyelve valamennyi szinten a magyar.

6. A művek szerkezete és tartalmi felépítése

Az első, a Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtárában őrzött magyar nyelvű rajztankönyvek (1804, 1807) Sárvári Pál nevéhez fűződnek. Jelen elemzésünk tárgyai e kötetek, melyeknek címe *A' rajzolás mesterségének kezdete*.

A 24 oldalas (+10 tábla) első kötet bevezetője világosan fogalmaz a munka célját illetően:

„Tagadhatatlan dolog, hogy fázamos kézi mesterségek, minéműlk, f' Kőműveltség, Átsfág, Afztalofság, Lakatofság, Ötvösség, Fazekalság, sőt hogy többeket ne említsek, a' f'zép Varrás is, a' rajzolás mesterségének tudása nélkül kevésre mehetnek, nem viragozhatnak. Azokra a' gyermekekre és ifjakra nézve tehát, f' kik az előfzámllált, 's több afféle mesterségek közzül valamelyiket kívánt előmenetellel akarjak gyakorolni, a' Rajzolás mesterségét f'zükséges vólna Oskoláinkbann tanítani, mind azért, hogy annak közönséges fundamentomát még jó előre megtanulván, a' magok mesterségére könnyebbenn alkalmaztathat-

nák; mind pedig azért is, hogy a' kik a' rajzolásra alkalmatlanoknak találódnának, ne is adnák magokat olyan mesterségekre, a' mellyekben a' rajzolásra való hailandoság, és abbann való szép tehetség, s gyakorlottság nélkül kevésre mehetnek, és soha valódi mesterek nem lehetnek. Továbbá azoknak is, a' kik az előfzamlált, 's azokhoz hasonló kézi mesterek által, tulajdon gondolatjok, és ízlések (gustus) fzerént akarnak valaha valamit kézfíttetni, a' Rajzolás mesterségét, legalább valamely réfbenn, esmerni fziükséges. Mert gondolatjaikat sokszor jobbann kimagyarázhatják egy két húzáfsal, mint egész órákig tartó befzédekkel" (Sárvári 1804: 2).

A rajzolás tárgyául nagy művészek (Johann Daniel Preissler, Jacques-Louis David, Jean Le Clerce) rajzait választotta, amit az 1800-ban megjelent *Neues theoretisch-praktisches Zeichenbuch zum Selbstunterricht für alle Stände* című rajzkönyvből vett át. A hangsúlyt az emberi test ábrázolására helyezte, mert az „... a' legfzorofsabbann meghatározott mérték, és a' legkedvesebb öszveillés fzerént van formálva Testünknek minden réfze. Azombann akármely Testnek helyes és tetfzö rajzolásábann gyakoroljuk előfzfzör fzemeinket és kezeinket: egyéb dolgok lerajzolására is mintegy előre kézfíjtjük mindeniket" (Sárvári 1804: 3).

A könyv bevezetésre és a 10 rézmetszethez tartozó leírásra, magyarázatra bontható.

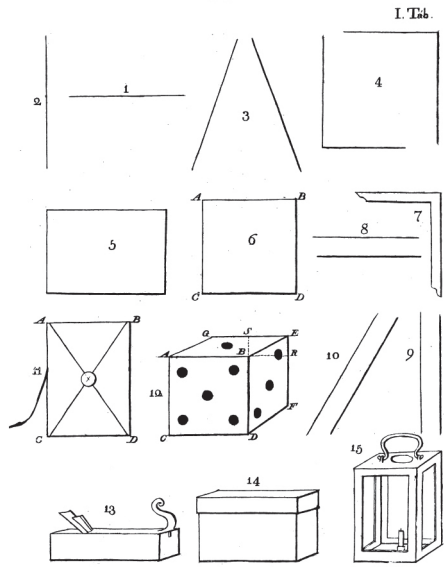
A bevezetés elsőként a rajzolást így definiálja: „... a' látható vagy testi dölgek formájának valamely papírosonn vagy akármely Test felsö fzinénn, líneák vagy húzások által való előadása" (Sárvári 1804: 1.§). A rajzolás három szintjét különíti el, a forma ábrázolását, az árnyékolást és a színezést, festést. Ezt követően az úgynevezett száraz és nedves rajzolás eszközeit tekinti át, alaposan kitérve azok rajzoláshoz való előkészítésére is. A ceruza („Plájbálfz", Reissbley, Plumbago) előkészítéséről például így ír: „... faradékja fzipívátsos, továbbá újf faragása fénylik mint a' fzipé atzél, vagy mint a' friss ón, tapintása lágy, könnyen fogó, még könnyebbenn pedig, ha kifaragott hegyit egy kevésé rá tartod az égö gyertyára, a' melytől az meg nem eméftzódik" (Sárvári 1804: 3.§).

Emellett tárgyalja még a szén, a kréta (fehér, fekete, vörös), a radírgumi, a kínai tus (fekete, sötétkék), az író toll, az ecset, a papír, a pergamen és a rajztábla használatát is.

Ezt követően a 10 réztáblához tartozó leírások következnek. Minden egyes táblán több rajz is található az alábbiak szerint: (1) Egyenes vonalak: vízszintes,

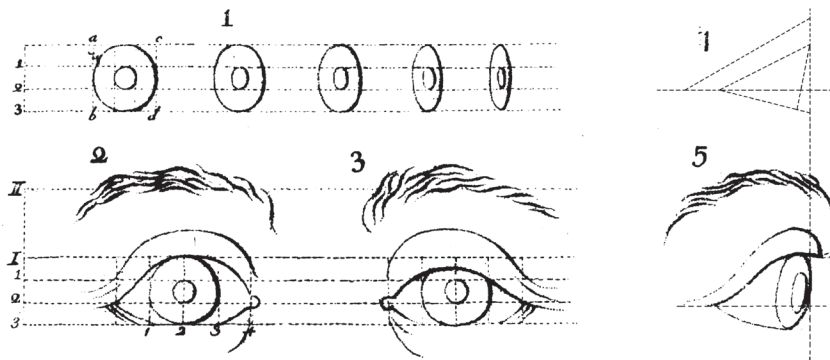
függőleges, ferde vonalak; párhuzamos és merőleges vonalak; négyzet és téglalap; síklapú testekből összeállított használati tárgyak (dobókocka, gyalu, doboz, zárt gyertyatartó). (2) Görbe vonalak: körívek; kapcsolódó körívek; kör; forgástestekből összeállított használati tárgyak (bilincs, korszó, hordó, dob, pisztoly, nyílpuska, cilinder). (3) Szem: különböző állású pupilla és írisz; ínhártya és szemhéj; szemöldök; teljes szem. (4) Orr száj és fül: elől- és oldalnézetben, illetve félig elől- és félig oldalnézetben. (5) Kopasz fej: az előbbiek szintézise profilban, emelt állal és lehajtott fejjel rajzolva. (6) Kopasz fej: az előbbiek szintézise oldalnézetben, félig oldalnézetben, félig oldalnézetben emelt és lehajtott állal. (7) Hajas, illetve szakállas fej: előlnézetben lehajtott állal, oldal-, illetve félig oldalnézetben. (8) Kezek és karok: különböző tartásokban; csészét tartó kéz; rudat fogó kéz. (9) Lábak és lábfejek: különböző állásokban, futás közben. (10) Egész emberi testről: Bacchus és Flora; 3 esztendő gyermek teljes alakos képe.

Mint a fentiek is mutatják Sárvári fokozatosan vezette be tanulóit a szabadkézi rajzolás technikájába. Az egyes feladatok épültek egymásra. Előbb az egyszerű alakzatok rajzolását kellett elsajátítaniuk a tanulóknak, majd, mint ahogy azt a 6.§-ban kifejti, azt várja el a gyerekektől, hogy a mintarajzok másolása által gyakoroljanak. Kétféle ábrázolásmódot említ, a perspektivikus ábrázolást és a síkmértani szerkesztéseket, s véleménye szerint mindkettőt fontos ismerniük az építőmestereknek. E kötetében a testeket perspektívában ábrázolja. A perspektivikus ábrázolást nem tudományosan, hanem gyakorlati szempontból négy pontban írja le. Ennek illusztrálására álljon itt a 2. pont szövege: „Mikor az át nem látható testnek az alját, vagy alsó részét látjuk: soha akkor egyfzer'smind felső részeket, vagy felső színeket nem láthatjuk; és megfordítva: ha felső részeket látjuk, az alsót egyfzer'smind látnunk lehetetlen” (Sárvári 1804: 10.§). E szempontok például az I. tábla 12–15. feladatainál jól megfigyelhetők (2. ábra).



2. ábra. Egyes vonalú alakzatok és formák (Sárvári 1804: I. Tábla)

Az emberi test ábrázolásánál a részektől halad az egész felé. A testrészeket különböző nézőpontból adja meg, gondosan ügyelve az arányok változására és a torzulásokra. Jó példa erre az emberi szem pupillájának és íriszének torzulása, illetve a teljes szem arányai.



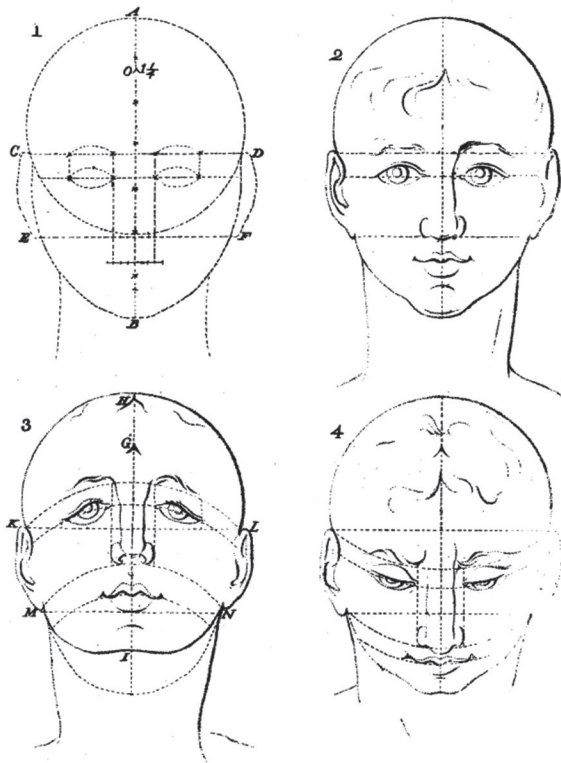
3. ábra. Szem alakzatok és torzult formák (Sárvári 1804: III. Tábla, részlet)

A 3. ábra felső részén (1) fázisonként mutatja, miként torzul a pupilla és az írisz kör, illetve ellipszis alakja vízszintes irányban úgy, hogy a függőleges méretét megtartja, mindez az elfordított fej ábrázolása szempontjából érdekes. A szem oldalnézetben (5) történő ábrázolásához az arányokat és az irányokat is kijelöli (4).

„... húzz segítségül valamely vízállású egyenes léneát, és azt a végefelé vágd kereftől valamely függő egyenes léneával. A kereftől vágás pontjánál kezdvénn, végy tetzfésed szerint a vízállásúléneánn, négy egyenlő részt. Tégy egyenlő három részt a függő léneádrais, a kereftőlúlvágás pontjánál alól egygyet; felyül pedig kettőt...” (Sárvári 1804: 20.§).

Hasonlóan részletes leírással találkozunk más testrészeknél is. Jól megfigyelhető az is, hogy analízis révén, szinte anatómiai pontossággal feltárja az adott testrészt leginkább leíró geometriai alakzatokat (többnyire körök, ellipszisek), illetve ezek arányait. Jó példa erre a kopasz emberi fej felépítése körből, ellipszisekből (4. ábra). A függőleges szimmetriatengely és a szemöldöknél, a pupillánál, az orr alsó részénél és a szájnál lévő vízszintes vonalak jól tagolják az egyes testrészeket. A szövegben ezek leírása is igen részletes, magyarázó.

Az arc „... A hozfzát tetzfésed szerént vévénn fel: ofzd hét részre, mint az 1. f. a. láthatod. Abból a Hajnövéstre végy felyül $1\frac{1}{4}$ részt, t.i. az AO-t. A megmaradt részét, au OB-t ofzt ismét háromfelé. Az első rész a Hajnövéstől mégyen a Homlok aljáig, a második az Orrfzárnyai aljáig, a harmadik az Állhegyig...” (Sárvári 1804: 25.§).



4. ábra. Kopasz fej visszavezetése szabályos geometriai alakzatokra
(Sárvári 1804: V. Tábla)

Hasonló ábrákkal, illetve részletességű leírással találkozunk a kopasz fej oldalnézeti képénél, a kézfejnél, a lábfejnél, illetve az egész alakos ábrázolásoknál is.

A befoglaló geometriai formák és az arányok mellett Sárvári a kompozíció egészének megtervezését is fontosnak tartotta. Ez jól megfigyelhető a legutolsó táblán, a három egészalakos képen, ahol a férfi, a nő és a kisgyermek eltérő testarányaira hívja fel a figyelmet. A három grafika az előző kilenc tábla mintegy szintézisének tekinthető. Mind Bacchus, mind pedig Flora alakjára a kiegyensúlyozottság a jellemző. Arnheim nyomán ismert, hogy a kiegyensúlyozottságban „... minden tényező – mint amilyen az alak, az irány, az elhelyezkedés –

kölcsönösen meghatározza egymást úgy, hogy többé semmiféle változtatás nem tűnik lehetségesnek, s az egész valamennyi részében a 'szükségyszerűség' jellegét ölti magára" (Arnheim 1979: 33).

Mint ahogy Sárvári rajzain is látható, az egyensúly nem feltétlenül követeli meg a szimmetriát. A rajzok két tulajdonsága hat inkább az egyensúlyra, a súly és az irány.

A **súlyt** befolyásolhatja a szerkezeti vázon való elhelyezkedés, a termélység, a méret (pl. Bacchus nagyobb vállszélessége a férfias erő kifejezője, míg Flora nagyobb csípőmérete a termékenységet fejezi ki), az elkülönülés, az alak (az egyszerűbb mértani alak szabályos formája miatt súlyosabb).

Az **irány** befolyásoló tényezői a szomszédos elemek súlya általi „tömegvonzás”, az alak a szerkezeti vázuk tengelye(i) mentén (a fej függőleges szimmetriatengelye), a téma jellege (pl. az egészalakos rajzon Bacchus és Flora fejtartása kiegyensúlyozza testtartását azzal, hogy ellentétes irányúak) és az esetleges mozgás, annak irányultságával (pl. a gyermek kezének tartása jelzi, hogy az édesanyja vegye fel).

Az itt ismertetett módszertani vonalvezetést követte az 1807-ben megjelent 2. kötetében is, ahogy azt a rézmetszés kapcsán már említettük.

E második kötetben már az árnyékolás fontosabb módjait is bemutatja, az egész alakos testábrázolás mellett. Az emberi szépség ideáljaként a görög és római isteneket választotta, mert azokon a szépség, a jóság és a tökéletesség jól kifejeződik.

A kötetben szereplő tíz rézmetszet eredetijét, amit Jacques-Louis David rajzolásai katekiziséből (1731–1742) válogattak össze, Teleki Sámuel (1791–1822) erdélyi kancellár vásároltatta meg a marosvásárhelyi könyvtár számára. David a tábláihoz magyarázatot nem írt, viszont Sárvári valamennyi táblához rövid értelmezést illesztett. Ennek alapjául az 1787-ben, Párizsban megjelent mű, a *Le museum de Florence, ou collection des pierres gravées, statues, médailles et peintures*² szolgált.

² A mű az interneten elérhető: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62287449/fl.image.texteImage> [2018. június 01.].

7. Módszertani értékelés

A rajzoktatás korai periódusában nem vált el élesen egymástól a képi közlés két alapvető formájának, az objektív (geometrikus ábrázolás) és a szubjektív (művészi kifejezés) vizuális közlési formának a megtanítása. Mivel a Ratio Educationis a városi elemi iskolákhoz kapcsoltnan kötelezővé tette a rajziskolák felállítását, így Magyarországon is elindulhatott az intézményesült rajzoktatás. A rajziskolák sokáig az elméleti szakoktatás bázisát jelentették, hiszen Pestalozzi nyomán a képzés tartalmát a gyakorlati szükségességből, a hasznosság elvéből vezették le.

Ez az alapelv az 1783-ban kiadott, a vasárnapi rajziskolák felállításáról szóló rendeletben tükröződik leginkább. Mivel azonban a két vizsgált tankönyv megjelenése oktatáspolitikai (I. és II. Ratio Educationis) és társadalmi (nemzeti ébredés) fordulópontok idejére esett, ezért leginkább a gazdasági kényszerítő erőknek engedve vált fontossá a rajz oktatása, egyrészt a debreceni Református Kollégiumban, másrészt pedig a vasárnapi rajziskolában. A vasárnapi rajziskolák látogatása 1786-tól a szabad királyi városokban kötelező volt az inasok és mesterlegények számára. A kezdeményezés azonban a céhmesterek körében nem volt népszerű, ott szegték meg, ahol csak lehetett.

A rajzoktatás célja mind Sárvári, mind pedig Beregszászi (mint ahogy azt korábban láttuk: Tóth 2017) műveiben világosan megfogalmazódott. A célokat (felkészültebb inasok – jobb minőségű, szebb kivitelű kézműves termékeket képes előállítani) tekintve egyetértés volt Sárvári és Beregszászi között, azonban a hozzá vivő módszertani út másként fogalmazódott meg. Míg előbbi művészi rajzok mint rajzminták szabadkézi másolása, addig az utóbbi rajzi szerkesztések révén kívánta a rajzi készségek kialakítását inasok körében. Sárvári a rajzmásolással inkább a kézügyességet kívánta pallérozni, Beregszászi pedig azt a rajztudást, amely az épületek tervezése során, a tervrajzok készítéséhez szükségeltetik. Ez utóbbi direkter módon, s ez által jobban megfelelt a vasárnapi rajziskolákról kiadott rendelet követelményeinek, illetve gyakorlati élet elvárásainak. Ebben a pragmatista felfogásban nyilván közrejátszott Beregszászi mérnöki végzettsége is.

Sárvári mindkét könyve végén mintarajzok találhatók, amiket a tanulóknak másolniuk kellett a rajzolás során. Ebből vélhetőleg az következik, hogy a tan-

könyveket, a mintalapokkal együtt meg kellett vásárolniuk. Erre utal az a tény is, hogy a rézmetszők elszegényedéséhez vezetett az a tantervváltozás (1816), ami a természettudományi tárgyak oktatását visszaszorította a Kollégiumban.

A tankönyvek szemléltetésre törekvése nyilván Comenius szenzualista paradigmájából származik. Az *Orbis pictus* hitet tett a szemléltető módszer, a tananyag egymásra épülése és az életkori sajátosságok figyelembevételének fontossága mellett. Nem tudhatjuk bizonyosan, hogy Sárvári olvasta-e Comenius művét, de e három szempont mindkét munkájában könnyen tetten érhető.

A mintarajzok témája is eltért egymástól. Sárvári híres, külföldi művészek munkáiból válogatta ki a mintarajzok témáit, majd ezeket módszertani szempontból sorozatba rendezte, és rajzos és szöveges magyarázatot, leírást fűzött hozzájuk.

Sárvári munkája a perspektivikus, míg Beregszászié a geometriai (síkmértani és vetületi) ábrázolás jegyében született.

Sárvári Pál nagy hangsúlyt fektetett a különböző rajzeszközök (ceruza, szén, kréta, tustoll stb.) előkészítésének és alkalmazásának ismertetésére, mai kifejezéssel élve, az ábrázolástechnika tanítására.

Beregszászi az árnyékolási eljárásokba („éles lineázás”, mai nevén vonalkázás, „eldörgölés” stb.) is bepillantást engedett, Sárvári csak a második kötetében szólt erről.

Összegzés

Debrecen a 18. század végére az ország legjelentősebb városává fejlődött. A fejlett céhes ipar igényeit kielégítendő a városi tanács a rajzoktatás elindításáról döntött. A Református Kollégium első rajztanára, Sárvári Pál a művészeti rajz tanítására helyezte a hangsúlyt. Igénybe véve a Kollégiumban működő rézmetsző műhelyt, a tanulás elősegítésére kétkötetes rajzkönyvet jelentetett meg. E munkánkban ezeket állítottuk a történeti tankönyvkutatás középpontjába.

Felhasznált irodalom

- Rudolf Arnheim 1979. *A vizuális élmény. Az alkotó látás pszichológiája*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Ecsedi István 1931. *A rézmetszés művészete a debreceni Református Kollégiumban. A rézmetsző diákok*. Magyar Nemzeti Könyv- és Lapkiadó Vállalat. Debrecen.
- Sárvári Pál 1804. *A' rajzolás mesterségének kezdete. A' rajzolásbann gyönyörködő tanuló, ifjak és gyermekek kedvéért*. Nyomtatta Csáthy György. Debreczen.
- Sárvári Pál 1807. *A' rajzolás mesterségének kezdete. Az árnyékolás módjairól, a szépség ízléséről, az emberi szépség legfelsőbb gráduainak példáiról, azoknak vizsgálásáról és követéséről*. [k.n.]. Debreczen.
- Tóth Péter 2017. Beregszászi Pál rajzkönyve a történeti tankönyvkutatás fókuszában. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései: A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 284–304.
- Vig Albert 1932. *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben. Különösen 1867 óta*. Magyar Tudományos Akadémia. Budapest.
- Vitruvius 2009. *Tíz könyv az építészetről. Hajnóczy Gábor előszavával és értelmező jegyzetével*. Quintus Kiadó. Szeged.

Források

- Sárvári Pál 1804. *A' rajzolás mesterségének kezdete. A' rajzolásbann gyönyörködő tanuló, ifjak és gyermekek kedvéért*. Nyomtatta Csáthy György. Debreczen.
- W1 = <http://tudorindam.blogspot.com/2013/11/egyiptomi-falfestmenyek.html>
[2018. június 1.]

Abstract

The first drawing books in Hungarian language in the centre of textbook research

By the end of the 18th century Debrecen became the most important city in Hungary. To meet the needs of the advanced guild industry, the City Council decided to launch drawing education. The first drawing professor at the Reformed College, Sárvári Pál focused on teaching of art. Taking into consideration the copper-cutting workshop in the College, he published a two-volume booklet to promote learning. In our work, we have put these into the centre of historical textbook research.

Abstrakt

Prvé učebnice kreslenia v maďarskom jazyku v centre pozornosti výskumu učebníc

Koncom 18. storočia sa Debrecín stal najvýznamnejším mestom Maďarska. Pre uspokojenie potrieb rozvinutého cechového priemyslu mestská rada rozhodla o zriadení výučby kreslenia. Prvý učiteľ kreslenia vo významnom pedagogickom inštitúte Református Kollégium (Reformovaný internát), Pál Sárvári, kládol dôraz na učenie umeleckého kreslenia. Na podporu učenia vydal učebnicu kreslenia v dvoch zväzkoch. Využil na to aj dielňu chalkografie fungujúcu na internáte. V štúdiu sú postavené do centra pozornosti práve tieto zväzky z hľadiska histórie učebníc.

BETEKINTÉS A MAGYAR TANÍTÁSI NYELVŰ ALAPISKOLÁK FELSŐ TAGOZATÁN HASZNÁLT SZLOVÁK NYELVI TANKÖNYVEKBE

A tankönyvekről és azok minőségéről a pedagógusok és a szakemberek nemcsak az iskolákban, hanem a szakmai és a tudományos konferenciákon is gyakran kifejtik véleményüket. Napjainkban azonban rajtuk kívül a szülők is szívesen elmondják meglátásaikat. Bármilyen észrevétel, indokolt megjegyzés, amely a tankönyv tartalmára, formai vagy grafikai kivitelezésére vonatkozik, hozzájárul a tankönyvek minőségének javításához. Az effajta igyekezetet a szerzők többnyire kedvezően fogadják.

Milyen feltételeknek kell a tankönyveknek megfelelniük ahhoz, hogy elnyerjék a „jó” jelzõt? Látszólag egyszerűnek tűnhet a kérdés, a válasz viszont korántsem az. Minden tankönyv értékelésénél és recenzálásánál érvényes a mondás: ahány ember, annyiféle nézet. Ebben a tanulmányban figyelmünket a szlovák nyelvi tankönyvekre irányítjuk, melyek jelenleg használatban vannak a magyar tanítási nyelvű alapiskolák felső tagozatos évfolyamaiban. Felmerül tehát a kérdés: alkalmasak-e ezek a tankönyvek arra, hogy minőségi jelzővel illessük őket? Az alábbiakban erre a kérdésre kísérünk meg választ adni. Köztudott, hogy a tankönyv mint didaktikai eszköz nélkülözhetetlen a tanításhoz, viszont nem az egyedüli, amivel a tanár dolgozhat a tanítási óra keretein belül célja elérésének érdekében. A tananyag átadására és begyakorlására a pedagógus felhasználhat egyéb oktatási segédleteket; ilyenek például a különböző kézikönyvek, szótárak és nem beszélve a digitális eszközökről. Bármit is használunk, fontos betartani a didaktikai alapelveket, leginkább a tanulók fejlettségéhez való alkalmazkodás és a fokozatosság elvét (Benčatová 2014). A külön-

¹ PhDr. Ludmila Benčatová, CSc., Filozofická fakulta UK Bratislava, bencatova@uk.sk; Mgr. Beatrix Bujáková, Základná škola Károlya Szemerényiho s VJM v Tvrdošovciach

féle segédeszközök használatának lehetőségére maguk a tankönyvek is utalnak.

A szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgynak a magyar tannyelvű alapiskolákban három összetevője van: kommunikáció és fogalmazás, nyelvi kommunikáció, irodalmi kommunikáció. Az említett tankönyvek legfőbb célja az első két komponens fejlesztése. Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a kommunikáció és fogalmazás nemcsak a beszédet, hanem a hallás utáni értést, az olvasást, valamint az íráskészség fejlesztését is magában foglalja. Pozitívként említhetjük, hogy a tankönyvek a gyakorlatok mellett tartalmaznak olyan feladatokat is, amelyek a mindennapokban használt kommunikációs készségek fejlesztésére szolgálnak.

Az 5. és 6. osztályosoknak készült tankönyvek tartalomjegyzékében fellelhető a fejezetekhez tartozó főcím és alcím mellett az a tananyag, amelyik közvetlenül a nyelvi kommunikációra vonatkozik. A 7., illetve a 8. osztályosoknak készült tankönyvekből viszont ez hiányzik. Az újabb kiadásokban jó lenne a korábban említett eljárást alkalmazni.

A szerzői előszókból kiderül, hogy mindegyik tankönyv az instrukciókat illetően használja a már bevált formulákat (*Pozor! – Vigyázz!; Vieš, že... – Tudod, hogy...; Zasmej sa! – Nevessünk!; Čo už viem – Amit már tudok; Čítanie pre zábavu – Szórakoztató olvasmány; Všimni si! – Vedd észre!; Hádanky – Találós kérdések*), melyek a tanárnak és diáknak egyaránt segítenek jobban tájékozódni az egyes fejezetekben. Meg kell jegyeznünk, hogy minden egyes fejezet tovább tagolódik a választott kommunikációs témakör alapján.

Pozitívan értékeljük továbbá azt, hogy a fejezetek végén egy-egy szótár is található a tanulók szókincsét bővítendő. Előnyös vonása a didaktikai kimunkáltságnak, hogy a főnevekkel kapcsolatban a nyelvtani nemek színekkel vannak megkülönböztetve.

A tankönyvek minőségét növeli továbbá az is, hogy a fejezetek végén levő kétnyelvű szótárban a szerzők a szavak szlovákban meglevő értelmét és szinonimáit is megadják. E szójegyzékek elősegítik azt is, hogy a diákok jobban tudjanak tájékozódni az egyes szótárfajtákban. A pedagógus segítségével a tanulók megtanulhatják, mikor melyik szótárban keressék a hiányzó információt, legyen az helyesírási szabályokat taglaló kézikönyv (*Pravidlá slovenského pravopisu*), értelmező szótár (*Krátky slovník slovenského jazyka*), szinonimaszótár (*Synonymický slovník*) vagy idegen szavak szótára (*Slovník cudzích slov*).

Mint már említettük a tankönyvszervezők, a pragmatika szempontjait is figyelembe vették a kommunikációt fejlesztő feladatok megalkotásában. Ez a magyar tanítási nyelvű alapiskolákban különösen fontos, hiszen a szlovák nyelv nem anyanyelve, hanem másodnyelve a diákoknak. A tankönyvek számos olyan feladatot kínálnak, amelyekben a tanulóknak párbeszédet kell folytatniuk, kérdéseket kell alkotniuk, történeteket kell elbeszélniük, rövid, életszerű szituációkat kell eljátszaniuk. Például: *Készítsetek rövid párbeszédet* (egy bizonyos témáról) – *Pripravte krátke dialógy* (na zvolenú tému); *Vegyetek ridikült, sporttáskát, iskolatáskát vagy más árut* – *Kupujte kabelky, športové tašky, školské tašky či iný tovar*; *Mondd el, milyen volt az időjárás ma, milyen az előrejelzés holnapra* – *Povedz, aké bolo počasie dnes, aká je predpoveď počasia na zajtra*. A tanulóknak hasznukra válhat, ha párbeszédet folytathatnak egy adott témáról: *Milyen időjárás felel meg neked?* – *Aké počasie mi najviac vyhovuje* vagy *Időjárás az egyes évszakokban* – *Pocasie počas ročných období*. A konverzációs témákat természetesen frissíthetjük, időnként aktualizálhatjuk is. A feladatoknak ugyanakkor megvannak a maguk hiányosságai. A megfelelő motiválásnak, kreativitásnak mindebben nagy szerepe van. A pedagógusnak ugyanakkor gyakran segítenie kell a tanulóknak a tanórai vázlat elkészítésében is. Emellett az is fontos, hogy kellő önállóságra neveljük a tanulókat.

A *Vigyázz!* (*Pozor!*) utasítást tartalmazó részeknél a tanulók nemcsak az egyes nyelvtani jelenségekkel, hanem a helyesírással is megismerkednek. Ezek után következnek a gyakorlásra szánt feladatok. Konstatáljuk, hogy a szerzőknek sikerült az egyes nyelvtani és helyesírási jelenségeket és egyéb nyelvi szabályokat didaktikailag megfelelően feldolgozniuk. A nyelvtannal kapcsolatos részek nem tartalmaznak túlságosan nehézkes, információkkal túltelített, a tanulók számára érthetetlen megfogalmazásokat, így a szakszókincs elsajátítása egyszerűbb.

A jelenleg használt tankönyvek értékelésénél fontos megemlítenünk, hogy a szerzők figyelembe vették az életkori sajátosságokat és a rendszeresség, illetve a fokozatosság elvét (pl. a kommunikációs témakörök az egyes évfolyamokban ismétlődnek, de a tartalmuk bővül és új ismeretekkel egészül ki).

Hangsúlyozzuk, hogy a szemléletesség elve érvényesül a tankönyvekben, ami szintén a tankönyvek jó minősége mellett szól.

Az utóbbi időben általános törekvés, hogy az iskolai nyelvoktatás nagy

hangsúlyt fektet az értő olvasás fejlesztésére. Mindezt indokolják a PISA-felmérés eredményei; amelyek alapján megállapítható, hogy a diákok olvasási készsége fejlesztésre szorul. A tankönyvekben dominálnak az (egyébként megfelelő) indukciós szövegek, fontos viszont megjegyezni, hogy minden egyes szöveg után található szövegértési feladatok. Két feladattípus van túlnyomó részben a tankönyvekben: zárt dichotomikus feladatok (igaz–hamis állítások) és kérdések, melyek a szövegértésre vonatkoznak és amelyek egyben az értő olvasást is fejlesztik. A feladatok mint minták is szolgálhatnak, így soruk bővíthető, akár a tanulók által is.

A tankönyvekben a kommunikatív nyelvoktatás elvei érvényesülnek, ami abban nyilvánul meg, hogy a diákok megismerkednek a nyelvvel, annak típusával, ugyanakkor a megszerzett ismereteket azonnali alkalmazásukkal a gyakorlatban. Kijelenthetjük, hogy ez a megközelítés fejleszti a kommunikációs és olvasási készséget is. A feladatok segítségével megtanulják kifejezni a nézeteiket (*Mondd el, milyen a jó barát – Povedz, aký je dobrý priateľ*), megindokolni véleményüket (*Melyik álarc tetszik leginkább a képen és miért? – Ktorá maska sa ti na obrázku najviac páči a prečo?*), érvelni (*Sorolj fel foglalkozásokat és azok pozitív és negatív oldalait – Vymenuj ďalšie profesie a povedz ich pozitívne a negatívne stránky*). A tankönyvek előnye továbbá az is, hogy mindegyikhez tartozik egy-egy CD különböző hangfelvételekkel. Ezeknek a célja a helyes kiejtés gyakorlata. Fontos viszont hangsúlyozni, hogy ezek a hangfelvételek didaktikai szempontból nem maradhatnak felhasználatlanul, hiszen napjainkban az értő hallgatás is része a kilencedikes tanulók tesztelésének. Hasznos volna a tankönyveket olyan feladatokkal és gyakorlatokkal is kibővíteni, amelyek ezekhez a hangfelvételekhez kapcsolódnának. Ezt a hiányosságot a pedagógusnak kell orvosolnia.

Grafikai szempontból a tankönyvek nagyon változatosak. Az egyes fejezetek belső oldalainak keretei színekkel is meg vannak különböztetve. A tankönyvek színvilágát gazdagítják a képek, amelyek a diákok fantáziáját és leleményességét is támogatják. Nemcsak illusztrációként, hanem didaktikai eszközként is funkcionálnak. A szerzők törekedtek arra, hogy a képeket megfelelő módon összekapcsolják a feladatokkal, ez sikerült is nekik.

A tankönyvekhez munkafüzetek is készültek, ezek teljes mértékben harmonizálnak a tankönyvekben megjelenített tananyaggal. Tanuló és tanár egyaránt

könnyen tájékozódik bennük, mivel a feladatok és gyakorlatok ugyanabban a sorrendben vannak feltüntetve, mint a tankönyvekben. Ezek a munkafüzetek a pedagógus munkáját is megkönnyítik. Kiemeljük, hogy a munkafüzetekkel a tanulók is tudnak egyénileg dolgozni, begyakorolni ezáltal az átvett tananyagot. Pozitívumként említjük továbbá azt is, hogy a feladatok és gyakorlatok nem követelnek további tanári magyarázatot. Mivel jól érthetőek, a diákok akár otthon, egyedül is készülhetnek a munkafüzet segítségével a tanítási órára, legyen az a házi feladat megírása vagy az új tananyag elsajátítása. Meg kell említenünk, hogy mindegyik munkafüzethez tartozik egy nyelvtani és helyesírási jelenségeket tartalmazó füzet is. A munkafüzetekhez ezen kívül még az egyes fejezetekben átvett tananyagokra épülő tesztek is tartoznak. Ezeket a pedagógus ismétlésre használhatja, de akár az írásbeli dolgozatok megalkotásánál is a segítségére lehetnek.

Végezetül hangsúlyozni szeretnénk, hogy a magyar tanítási nyelvű alapiskolákban a jelenleg használt felső tagozatos szlovák nyelvi tankönyvek értékelésekor azok pozitív oldalait tüntettük fel. Ez viszont nem jelenti azt, hogy minden szempontból megfelelőnek gondoljuk. Összességében megállapíthatjuk, hogy a tankönyvek alkalmasak didaktikai eszközként funkcionálni és koncepciójuk révén mindenféleképpen előrelépést jelentenek a szlovák nyelv modern oktatásában a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban. Nem utolsó sorban pedig több pedagógus is szívesen fogadná, ha a tankönyveknek lenne folytatásuk a kilencedik osztályos tanulók részére is.

Felhasznált irodalom

- Bariaková, Zuzana – Gálisová, Anna – Vančíková, Katarína 2012. *Jazykové a literárne hry pre 1. a 2. stupeň základnej školy*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied. Banská Bystrica.
- Benčatová, Ludmila 2006. Slovenský jazyk na školách s VJM. *Katedra* 6: 24–27.
- Benčatová, Ludmila 2007. Skupinové vyučovanie na hodinách slovenského jazyka. *Slovenský jazyk a literatúra v škole* 1–2: 235–241.
- Benčatová, Ludmila 2014. *Na hodine slovenského jazyka*. STIMUL. Bratislava.

- Ligoš, Milan 2010. Komplexnosť pri uplatňovaní motivácie vo vyučovaní materinského jazyka. In: Edita Príhodová (ed.): *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. Milana Ligoš, CSc. v Ružomberku 8. – 9. 9. 2009.* Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta. Ružomberok. 258–275.
- Liptáková, Ľudmila 2010. *Princípy vo vyučovaní materinského jazyka v primárnej škole.* In: Edita Príhodová (ed.): *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. Milana Ligoš, CSc. v Ružomberku 8. – 9. 9. 2009.* Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta. Ružomberok. 276–287.

Vizsgált tankönyvek

- Döményová, Andrea et al. 2014. *Slovenský jazyk pre 8. ročník ZŠ 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom s vyučovacím jazykom maďarským.* SPN. Bratislava.
- Döményová, Andrea et al. 2015. *Slovenský jazyk pre 7. ročník ZŠ 2. ročník gymnázia s osemročným štúdiom s vyučovacím jazykom maďarským.* SPN. Bratislava.
- Döményová, Andrea et al. 2017a. *Slovenský jazyk pre 5. ročník ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským.* SPN. Bratislava.
- Döményová, Andrea et al. 2017b. *Slovenský jazyk pre 6. ročník ZŠ a 1. ročník gymnázia s osemročným štúdiom s vyučovacím jazykom maďarským.* SPN. Bratislava.

Abstract

A critical view of currently used textbooks for second primary education stage at schools with Hungarian as a language of instruction

Textbooks and their quality. Topic which interests not only teachers at schools or at academic conferences but also parents. We appreciate any pieces of knowledge or comments on textbooks of Slovak language with the aim of improving their quality. What conditions does a textbook meet to be called good? It might seem a simple question, but the answer to it is not as easy. It is widely approved, that as many critics so many opinions. We focus on textbooks of Slovak language for second primary education at schools with Hungarian as a language of instruction which were published in SPN and are widely used by teachers for teaching and also by students within their home preparation for the lessons. Are they satisfying? Are they good enough? We claim that the analysed textbooks are full of illustrations and their conception is a great step toward modern language teaching at schools with Hungarian as a language of instruction. We also state that textbooks are not the only one teaching aid. Teachers may use various language handbooks, dictionaries and other available literature to practise students' language skills respecting adequacy and level of difficulty.

Abstrakt

Pohľad do aktuálnych učebníc slovenského jazyka pre 2. stupeň základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským

Témou štúdie je zamyslenie sa nad často diskutovanou témou o kvalite učebníc. V našom prípade ide o učebnice slovenského jazyka pre 2. stupeň základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským (VJM). Napísaniu štúdie predchádzal výskum, ktorého sa zúčastnili učitelia slovenského jazyka na uvedenom type škôl. Konštatovali, že platné učebnice pre školy s VJM sú obsahovo primerane náročné, graficky adekvátne, ba dokonca aj cvičenia v nich dodržiavajú základné didaktické zásady a žiaci nemajú obyčajne problém s ich vypracovaním nielen na vyučovacej hodine, ale aj v rámci domácej prípravy na vyučovanie.

SUMMARY

The reader is looking at the proceedings book of the 8th international symposium of the Variology Research Group functioning at the Department of Hungarian Language and Literature of the Faculty of Education at J. Selye University. The symposium consisted of 20 presentations given not only by the teachers and doctoral students of the Hungarian department of Komárom (Komárno), but also by presenters coming from the Department of Hungarian Language of ELTE, the TFK Pedagogical Institute of Károli Gáspár University, the Department of Hungarian Linguistics of the Eszterházy Károly University, the Department of Hungarian Language and Literature of the Partium Christian University of Nagyvárad (Oradea), the Department of Applied Linguistics of the University of Miskolc, the Department of Hungarian Linguistics of the University of Szeged, the Faculty of Engineering Education of Ágoston Trefort of the Óbuda University, the Department of Hungarian Language and Literature of the Comenius University in Bratislava, the Institute of Hungarian Language and Culture of the University of Prešov, and the Hungarian Institute for Educational Research and Development (OFI).

The topic of the 8th symposium is The teaching aids and questions of Hungarian as mother tongue and as minority and foreign language. Some of the papers deal with the pedagogical questions of Hungarian as mother tongue by considering the various aspects of the teaching process. Here is a short list of some examples of the topics included: the competencies of a Hungarian language teacher, the assessing utterances of the teacher in a classroom context, national pedagogical measurements of the subject Hungarian Language and Literature of Slovakia. Several presentations deal with the relationship of the mother tongue and the state languages, and also with the pedagogical-methodological questions and textbooks of Hungarian as a foreign language in Upper Hungarian, Hungarian and Transylvanian environment.

Meeting the modern pedagogical requirements, the presentations also included topics such as: the school of the 21st century, digital curricula, the smart portal connected to the textbooks published by OFI, the application of examples of net language in the classroom. In this proceedings book, we can

also read papers about the professional aspects of textbooks and some technical questions about the new generation Upper Hungarian and Hungarian mother tongue textbooks. E.g. the role of politeness and relationship management in the upbringing in the mother tongue, teaching semantics, the processing of rare coinage methods. We are introduced to the questions of teaching popular literature (packet-book chapters), as well as to the functional stylistic analysis of literary texts. The volume is made even more interesting by rich illustrations.

We warmly recommend this proceedings book to all researchers, practicing teachers, university students and anyone, who is interested in the topic.

ZHRNUTIE

Ctený čitateľ, držíš v rukách zborník z 8. medzinárodného sympózia výskumnej skupiny Variológia v Komárne. Na sympóziu, ktoré bolo organizované pri príležitosti Týždňa vedy a techniky v novembri 2018 na Univerzite J. Selyeho v Komárne, odznelo 20 príspevkov. Ich autormi sú členovia výskumnej skupiny Variológia v Komárne a doktorandi doktorandskej školy pri Katedre maďarského jazyka a literatúry, ale aj výskumníci z univerzít, inštitúcií a z iných ustanovizní. Prednášatelia, odborníci na tému, boli z Katedry súčasného maďarského jazyka ELTE, z Pedagogického ústavu TFK Károlyi Gáspár Egyetem, z katedier maďarského jazyka a literatúry Eszterházy Károly Egyetem, Szege-di Tudományegyetem, Partium Keresztény Egyetem v Oradea (Rumunsko), z aplikovanej lingvistickej katedry Miskolci Egyetem, z Fakulty inžinierskej pedagogiky Trefort Ágoston Óbudai Egyetem, z Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, z Inštitútu maďarského jazyka a literatúry Prešovskej univerzity a z Inštitútu pre výskum a rozvoj vzdelávania z Maďarska.

Témami 8. sympózia boli otázky vzdelávania a vzdelávacie pomôcky maďarského jazyka ako materinského jazyka, menšinového a cudzieho jazyka. Časť štúdií sa zaoberá didaktickými otázkami maďarského jazyka so zreteľom na rôzne aspekty vyučovacieho procesu. Ako príklady uvedieme: komunikačné kompetencie učiteľa maďarčiny, hodnotiace prejavy učiteľa v triednom kontexte, celoplošné pedagogické merania z vyučovacieho predmetu maďarský jazyk a literatúra na Slovensku. Niektoré zo štúdií sú zamerané na vzťah materinského a štátneho jazyka, na metodologické otázky a na učebnice maďarského jazyka ako cudzieho jazyka. Naznačené výskumné otázky sú analyzované v maďarskom kontexte na Slovensku, v Rumunsku ako aj v Maďarsku.

V súlade s modernými pedagogickými požiadavkami odzneli prednášky o škole 21. storočia, o digitálnych učivách, o tzv. inteligentnom portáli, ktorý sa viaže na učebnice vydané Inštitútom pre výskum a rozvoj vzdelávania v Maďarsku. Okrem nich boli analyzované aj didaktické otázky v súvislosti s využívaním príkladov internetového jazyka na vyučovacích hodinách. V zborníku nájdeme práce aj o odbornosti učebníc a o jednotlivých profesijných otázkach novogeneračných učebníc na Slovensku a v Maďarsku, napríklad o význame

jazykovej zdvorilosti a o postavení učiva udržania kontaktu v komunikácii vo výchove k materinskému jazyku, o vyučovaní sémantiky či o spracovaní menej frekventovaných spôsobov slovtvorby. Čitateľ získa prehľad o otázkach výučby populárnej literatúry (kapitoly „krabicových učebníc“), nechýba však ani klasická analýza na báze funkcionálnej štylistiky. Priložený ilustračný materiál ešte zvyšuje príťažlivosť knihy.

Zborník odporúčame výskumníkom, cvičným učiteľom, poslucháčom a každému čitateľovi, ktorý má záujem o tému.

TÁRGYMUTATÓ

- anyanyelvi nevelés 7, 14–7, 25, 65, 69–71, 74–8, 136, 139, 238, 245
applikáció 126–9, 131–2, 136, 139
CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) 128,
140–1
célnyelv 153, 186–7, 192–4
DIY 272
doboztankönyv-fejezet 7, 265–6, 276–7, 279–80, 282–3
előhívás 89, 202–3, 218
emberi kapcsolatok kiüresedése 266, 268
emotikon 241–2
fordításelmélet 191
forrásnyelv 186–7, 192, 194, 257
helyesírás 32, 37, 42, 76, 78, 82, 128, 160, 171, 228, 243–5, 249, 305, 318–
9, 321
hibriditás 283, 285
kétnyelvűség 9, 11, 55–6, 65, 79, 154, 173, 181, 190, 206, 210, 212–3, 217,
294
kisebbség 7, 65–6, 69, 71, 77, 179, 203, 212–3, 251, 280
kontrasztív nyelvészet 185–8, 190–2, 194–7
költői eszköz 96, 256
kreativitás 95, 219, 227, 230, 232–3, 238, 266, 319
lexikológiai jelentésviszonyok 193, 205, 227
magázás 15, 19–20
magyaroktatás 142, 150
fakultatív ~ 176, 180–1
másod/harmad nyelv 9–10
megszólítás 15–27, 113, 121, 240
mentális lexikon 199–211, 214–219
meseregény 139, 265, 274
metafora 18, 82–3, 85–98, 100, 256
kognitív ~ 86

MID (magyar mint idegen nyelv) 126–8, 132, 134, 136–9, 176, 178–9
módszer
 egybevető ~ 185–6, 196
 történeti összehasonlító ~ 185–6
mondatelemzés 61
műfordítás-elmélet 188, 192
ne(t)ologizmusok 223, 226–7, 243
netgeneráció 224–5, 232, 277, 292
netszókincs 239–41, 244–5
New Weird 283, 285–7, 295
nyelvi
 ~ kapcsolattartás 14–7, 19, 25–6
 ~ tapasztalatok 16–7, 19–20
nyelv
 -járás 26, 68–79, 250
 -oktatás 45, 47–8, 61–3, 78, 98, 127, 147, 177, 179, 188–90, 196, 212,
 219, 235, 239, 246, 262, 319–20
pedagógiai
 ~ mérések 7, 158–9
 ~ mérőeszközök 158–9, 161, 170, 172–3
perspektivikus ábrázolás 303, 308
rajzoktatás 299, 301–2, 304, 313–4
RevoEd 30–1, 44–6
spekulatív fikció 282–3, 292, 298
stilisztika
 funkcionális ~ 192, 249–50, 255, 257
 kontrasztív ~ 185, 192, 194–6
szabadkézi rajzolás 308
szemantikaoktatás 199, 203, 217
szóalkotási módok 7, 221–4, 226–7, 231, 233–4
szófajtan 160, 238–41, 244–5
szövegértés 32, 35–7, 43, 76, 98, 127, 133, 135–6, 140, 165, 172, 320
tantárgyi attitűd 83–4, 97–8
tegezés 20–1, 24–7

többsnyelvűség 9, 54, 66
történeti tankönyvkuatás 297, 314–5
uniformalódás 266, 268–9
weirdirodalom 282–3, 287–90

NÉVMUTATÓ

- Adamikné Jászó Anna 235, 240, 243, 245
Antalné Szabó Ágnes 69, 77, 80–1, 87, 89, 91, 98, 111, 113–18, 123–4, 127,
136, 139
Baka L. Patrik 265–6, 276–7, 282–3, 292, 295
Balázs János 10–2, 196, 250
Balogh Andrea 179, 182, 228, 234
Bartha Krisztina 181–3
Boronkai Dóra 136, 139
Budai László 188–9, 196
Csapó Benő 82–3, 96–7, 159, 174
Danczi Annamária 68, 71, 78
Dezső László 186, 196
Domonkosi Ágnes 14–5, 19, 22, 24–7, 87, 97, 138–9
Dömötör Adrienne 22, 26
Gaiman, Neil 274, 276–7, 290
Gonda Zsuzsa 134, 139, 140
Gósy Mária 202, 205, 218
Grund Ágnes 111
H. Nagy Péter 265, 270, 278–9, 283, 292
Hegedűs Norbert 265, 278, 283, 292
Hegedűs Orsolya 268, 278, 293
Illésné Kovács Mária 126
Istók Béla 221–4, 226, 232, 234, 236–7, 239, 241, 246
Jakab István 207, 218
Kálmán László 87, 97
Karinthy Frigyes 24, 27
Kecskés Judit 126
Kerber Zoltán 82, 84–5, 97, 265, 278, 283, 293
Kisantal Tamás 274, 278, 293
Kiss Jenő 22, 26, 68–71, 77–80
Kiss Tímea 254, 262
Klapcsik Sándor 271, 278

Klaudy Kinga 26, 149, 154, 191, 196
Kocsány Piroska 86, 97
Kövecses Zoltán 83, 86, 98
Kulcsár Mónika 16–7, 19–20, 27, 240, 245, 251–2, 255, 263
Kulcsár Zsuzsanna 251–2, 255, 263
Lado, Robert 186, 188–9, 196
Lakatos István 265–6, 272, 274, 276, 278–81
Lovász Andrea 272, 278
Lőrincz Gábor 199, 219, 234, 262, 280
Lőrincz Julianna 25–6, 66, 139–40, 185, 187–8, 192, 196, 203, 211, 219,
221, 234, 246, 262, 277, 280, 315
Magyari Sára 176, 179, 182–3
Manxhuka Afrodita 265, 279, 283
Mendlesohn, Farah 268, 279
Mészöly Ágnes 272, 279
Minya Károly 224, 239–40, 246
Misad Katalin 62–3, 65–6, 142–52, 154–5, 186, 197, 238, 240, 246
Molitorisz Anikó 138, 140
Molnár Edit Katalin 159, 174
Navracsics Judit 201, 207, 219
Némety Alexandra 249, 253, 262
Pesti János 101
Pethőné Nagy Csilla 254, 262
Petőfi Sándor 103–4, 109–10, 135, 250–7, 259, 261–4
Pinker, Steven 199, 219
Pléh Csaba 98, 124, 200–1, 203–4, 209, 218–9
Plonický Tamás 265, 279, 283, 293
Popovič, Anton 192, 194, 197
Rayment, Andrew 286, 294
Sárvári Pál 297–9, 301, 303–16
Schirm Anita 82, 84, 98, 238, 246
Simon Szabolcs 47, 56, 65–6, 139–40, 154, 173–4, 219, 234, 238, 246, 262,
277, 280, 283, 294–5, 315
Süveg Márk 22, 27

Szabó Zoltán 192, 197
Szappanos Balázs 257–8, 262
Szathmári István 97, 192–3, 197, 249–50, 263
Szerdi Ilona 223, 226–7, 235, 238, 241, 243–4, 246–7
Takács Edit 83, 88, 98, 138, 140
Tolcsvai Nagy Gábor 64, 66, 85, 98, 150, 155, 223, 235
Tóth Etelka 29, 44–5
Tóth Péter 79, 234–5, 246–7, 262, 276–7, 280, 293, 297, 299, 301, 303,
313, 315
VanderMeer, Jeff 286–8, 292–3, 295
Verbók Boglárka 158
Veszelszki Ágnes 27, 124, 221, 227, 234–5, 239–40, 243, 247
Vida Barbara 266, 279–80, 282, 295
Vígh Tibor 159, 174
Vörös Ottó 9
Zimányi Árpád 66, 221, 235, 240, 243–4, 247



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv

A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései
és oktatási segédletei

Szerkesztette:

Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs

Recenzenti / Lektorok:

Adamikné Jászó Anna

Czetter Ibolya

Zimányi Árpád

Tlačová príprava / Nyomdai előkészítés: TAMM - Téglás Attila

Tlačiareň / Nyomda: Grafis Media s.r.o.

Počet výtlačkov / Példányszám: 200

Vydavateľ / Kiadó: Univerzita J. Selyeho, Selye János Egyetem

Rok vydania / Kiadás éve: 2018

Prvé vydanie / Első kiadás

Publikácia je nepredajná / Nem árusítható

ISBN 978-80-8122-278-8