

Eltérő nyelvszemléletek egy szlovákiai magyar középiskola anyanyelvóráin

Dančo Jakab Veronika

Comenius Egyetem BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

jakabova23@uniba.sk

Kivonat: Jelen tanulmányban egy szélesebb körű kutatás azon aspektusát mutatom be, mely egy szlovákiai magyar középiskola első osztályos tanulóinak anyanyelvoktatását vizsgálja. A kutatás célja annak megállapítása, hogyan érvényesül a mindenekelőtt strukturalista szemléletre épülő szlovákiai magyar nyelvtanoktatásban az a szociolingvisztikai szemléletmód, melyet – különböző külső tényezők miatt – csupán a középiskolák első évfolyama számára készült magyarnyelvtankönyv közvetít. E kérdés minél árnyaltabb megválaszolása érdekében előbb a vizsgálatba bevont első osztályos tanulók magyar szakos pedagógusával készítettem félig strukturált interjút, majd a diákok véleményét mértem fel egy kérdőív segítségével, mellyel párhuzamosan a nyelvtanórákon külső megfigyelést végeztem. A felgyűjtött adatok arról tanúskodnak, hogy a pedagógus és a tanulók is a strukturalista szemléletre jellemző kategóriákban gondolkodnak, miközben a szociolingvisztikai szemléletmód tükröződése szinte kizárólag az elsős anyanyelvtankönyvhöz igazodó meghatározásokban és feladatokban érvényesül.

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.5>

In: Grácz Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

1. Bevezetés

Az iskolai anyanyelvoktatásban minden esetben érvényesül valamilyen nyelvszemlélet, melynek háttérében a nyelv nyelvtudományi értelmezésének különböző megközelítésmódjai állnak. Ebből kiindulva jelen dolgozat célja annak megállapítása, hogy milyen módon kerül, vagy nem kerül kapcsolatba a nyelv kétféle – homogén, illetve heterogén – szemlélete a szlovákiai magyar iskolákban. Köztudott, hogy az anyanyelvi nevelést hosszú ideig mindenekelőtt a strukturalista, saussure-iánus nyelvfelfogás határozta meg, melynek alaptételei viszont gyakran csupán rejtetten, kevésbé explicit módon jelentek meg az oktatás folyamatában. Ez a szemléletmód a nyelvre mint egységes és homogén természetű szabályokból álló jelek rendszerére tekint (Nagy, 2014), melyből kifolyólag az ezen a nyelvfelfogáson alapuló anyanyelvoktatás a legminimálisabb változatosságot mutató nyelvváltozat, vagyis a standard szabályainak előíró jellegű megtanítását tűzi ki célul (Sándor, 2014). Jellemző, hogy a pedagógusok ezt a célt a tanulók anyanyelvváltozatának háttérbe szorítása árán is el kívánják érni, vagyis készek az anyanyelv-pedagógiából ismert felcserélő szemléletmód alkalmazására (Kontra, 2010). Ennek magyarországi körülmények közötti legkomolyabb nyelvhasználati következménye az anyanyelvtől való elfordulás, illetve az esetleges nyelvjárásvesztés (Kiss, 2001); kisebbségi helyzetben pedig a nyelvvesztés (Beregszászi és Dudics Lakatos, 2019).

Az anyanyelvi nevelés strukturalista szemléletében gyökeredző negatív jellegű nyelvi-nyelvhasználati következmények kiküszöbölésének egyik módja az anyanyelvoktatás nyelvszemléletének szociolingvisztikai alapú megújítása (Antalné Szabó, 2015). A szociolingvisztika azt hangsúlyozza, hogy egy-egy nyelvváltozat önmagában véve is heterogén, azaz a nyelvben jelenlévő változatosság inherens, ebből a szempontból ellentétben áll a strukturalista homogén nyelvértelmezéssel, ami ugyan elismeri, hogy a nyelv többféle változatban létezik, de a változatosságot több homogén kódrendszer egymással

párhuzamos létezésével magyarázza (Sándor, 2014). A szociolingvisztika további jellemzője, hogy a nyelvváltozatok egyenrangúságát kiemelten kezeli (Wardhaugh, 1995). Ennek ellenére gyakran előfordul, hogy a standard ideológia hatására nemcsak a beszélők, de a szociolingvisták is különbséget tesznek az egyes nyelvváltozatok között (Bodó, 2014). A felvázoltakból következik, hogy a szociolingvisztikai megalapozottságú anyanyelvórák a standard mellett a tanulók anyanyelvváltozatának is kiemelkedő szerepet szánnak, ugyanakkor célként a tanulók olyan kommunikációs kompetenciákkal való felvértezését tűzik ki, melyek segítségével a mindennapokban rájuk váró legkülönbözőbb beszédhelyzetekben is képesek megfelelni (Beregszászi, 2012).

Ha az anyanyelvoktatásban érvényesülő nyelvszemléleteket ki-
sebbségi, tehát például szlovákiai magyar szemszögből vizsgáljuk meg, akkor elmondhatjuk, hogy az itteni strukturalista szemléletű anyanyelvi nevelésre a fentebb említett grammatika- és standard-központúságon kívül az egynyelvűségi szemlélet is jellemző, vagyis a pedagógusok a kétnyelvű közegben szocializálódó diákjaikat úgy tanítják, mintha mindig is magyarországi egynyelvű környezetben éltek volna (Lanstyák, 1998). Ehelyett az eljárás helyett a szociolingvisztikai alapelvekre épülő anyanyelvoktatás a kétnyelvűségi szemlélet érvényesítését javasolja, tehát azt, hogy a nyelvtanoktatás abból induljon ki, hogy a diákok anyanyelve egy kétnyelvű normák által szabályozott kontaktusváltozat (Misad, 2009). Így biztosítható ugyanis a legjobb eséllyel, hogy a kisebbségben élő tanulóknál kialakul a kommunikációs helyzethez igazodó nyelvhasználat képessége, mely egyéb nyelvváltozatok mellett a standard megfelelő mértékű elsajátítását is magába foglalja. Az a tény, hogy a standard nyelvváltozat a szociolingvisztikai alapelveket közvetítő anyanyelvi nevelés keretében is különös jelentőséggel bír, több szempontból is megindokolható: oktatása egyrészt a tanulók jövőbeli érvényesülésének érdekében (Domonkosi, 2007); másrészt a magyar nyelv egységének fenntartása miatt (Lanstyák, 1998); harmadrészt pedig a kisebbségi

ségi helyzetben e nyelvváltozat hiányos ismeretéből adódó nyelvi-nyelvhasználati problémák megelőzésére nézve (Lanstyák, 2018) nélkülözhetetlen. A standard nyelvváltozatot azonban az újabb nyelvszemléletet alkalmazó anyanyelvoktatás keretében már nem a felcserélő, hanem a hozzáadó szemlélethez igazodva tanítják: a pedagógusok a diákok standard nyelvi ismereteit az általuk otthoni környezetben elsajátított kontaktusváltozatra építve igyekeznek bővíteni (Kontra, 2010), melynek egyik leghatékonyabb módja a kontrasztív szemlélet alkalmazása, tehát például az egyes konkrét szlovákiai magyar nyelvjárásterületek leggyakoribb jelenségeinek és tájszavainak, valamint a kétnyelvű környezet okozta kontaktusjelenségeknek a standarddal való szembesítése, a közöttük lévő különbségek érzékeltetése (Lanstyák és Szabó Mihály, 2011).

1.1. A szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek

A (cseh)szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvoktatást és anyanyelvtankönyveket évtizedekig szinte kizárólag a strukturalista szemlélet jellemezte. Ezen a szlovákiai magyar gimnáziumok és szakközépiskolák első osztálya számára készült, 2009-ben megjelent magyarnyelv-tankönyv (vö. Misad és mtsai., 2009) változtatott, melyben már a szociolingvisztikai, illetve kétnyelvűségi kutatások eredményei, valamint a korszerű módszerek tükröződnek (Misad, 2015). Kugler (2014) a szóban forgó tankönyvről megállapította, hogy egyértelműen az újabb szemléleten alapszik, miközben a kétnyelvűség, a többségi-kisebbségi nyelvhasználat kérdésköre, a szlovák–magyar terminusok egyeztetése, a kontrasztív szemléletmód alkalmazása szisztematikusan jelenik meg benne.

A szlovákiai magyar középiskolák anyanyelvi nevelésének nyelvszemléletbeli korszerűsítése azonban az első osztályos anyanyelvtankönyv kiadását követően politikai okok miatt félbeszakadt: 2011 őszén az Iveta Radičová vezette szlovák kormány megbukott, s az előrehozott választások után az oktatásügyi minisztérium élére új

tárcavezető került, aki új pályázatot hirdetett. Ennek eredményeként a második, harmadik és negyedik osztály tankönyveit más szerzők készítették el (vö. [Uzonyi Kiss és Csicsay, 2012a,b,c](#)). S jóllehet a vonatkozó három magyar nyelv-tankönyvnek a 2009-ben kiadott elsős anyanyelvtankönyv folytatásának kellett volna lenniük, a gyakorlatban mégis a strukturalista, egynyelvűségi és felcserélő szemlélet érvényesül bennük ([Misad, 2015](#)). Ugyanezekről a tankönyvekről [Lőrincz \(2020\)](#) megállapította, hogy a standardizmus ideológiáját tekintik irányadónak, a tanulók felé a purista nyelvszemléletet közvetítik, a Magyarország határain túli magyar nyelvhasználat jellemző jegyeit negatívan értékelik, s olyan nyelvhelyességi vonatkozású tévhiteket is tartalmaznak, melyeket az empirikus kutatások már több mint két évtizede megcáfoltak.

A fentiekben felvázolt tényekből kiindulva jelen dolgozatban egy szlovákiai magyar tannyelvű gimnázium első osztályos tanulóinak anyanyelvoktatását vizsgálom azzal a céllal, hogy egyrészt megállapítsam, hogyan érvényesül a vonatkozó évfolyam magyar nyelv-tankönyve által egyedülként közvetített újabb nyelvszemlélet az anyanyelvórákon; másrészt, hogy feltérképezsem, hogyan egyeztethető össze az elsős anyanyelvtankönyv nyelvszemlélete a pedagógusok által rendszerint előnyben részesített hagyományos szemléletmóddal.

1.2. Hipotézisek

Kutatásom során az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg:

- H1: A vizsgálatba bevont első osztályos tanulók anyanyelvóráin a strukturalista és a szociolingvisztikai szemléletmód együttesen van jelen, időnként egymásnak nyíltan ellentmondva.
- H2: A vizsgált anyanyelvórákon a szociolingvisztikai szemléletmód az első osztály számára készült magyar nyelv-tankönyvhöz kapcsolódva jelenik meg.

2. Módszertan

Mivel vizsgálódásaim során a kutatásba bevont középiskola első osztályos diákjainak anyanyelvoktatásáról kívántam minél teljesebb képet kapni, ezért megfigyeléseimet az oktatói-nevelői folyamat mindhárom komponensére igyekeztem kiterjeszteni: a vonatkozó osztályt oktató magyar szakos pedagógusra, a tanulókra és az anyanyelvórákra is. Az adatközlő pedagógussal harmincperces félig strukturált interjút készítettem, melynek célja az interjúalany nyelvszemléletének, vélekedéseinek és attitűdjeinek a feltérképezése volt. Az interjú során felgyűjtött adatok elemzésekor célszerűnek tartottam figyelembe venni, hogy az interjúalany tudatában volt, hogy jelen tanulmány írója – hozzá hasonlóan – a pozsonyi Comenius Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének volt tanár szakos hallgatója, melyből kifolyólag az interjúztató nyelvszemlélete is jórészt ismeretes volt előtte, hiszen saját tapasztalatból tudta, hogy a szóban forgó tanszéken a szociolingvisztikát mint tantárgyat, illetve az ennek megfelelő nyelvszemléletet a kilencvenes évek elejétől oktatják. Ennélfogva szem előtt kell tartanunk, hogy a pedagógus, az említett információk birtokában, esetlegesen olyan válaszokat fogalmazhatott meg, melyek közelebb állnak a vizsgálat készítőjének nyelvszemléletéhez. Szükséges továbbá elmondanunk, hogy az interjúalany a beszélgetésbe minden további ellenvetés nélkül beleegyezett, csupán a nyelvtan oktatásának vizsgálatát mint témát tartotta „kissé unalmasnak”. Az interjú készítésével párhuzamosan a tanulókkal egy online formában eljuttatott kérdőívet töltöttem ki. A felgyűjtött válaszok elemzésekor tekintetbe vettem, hogy a kérdőív megválaszolása során a diákok megfelelési kényszere az iskolai környezet hiánya miatt feltehetőleg kisebb volt (McKinney és Swann, 2001). A nyelvtanórák vizsgálatához a külső megfigyelés módszerét alkalmaztam, melynek keretében összesen tíz anyanyelvórát hallgattam le. Ezt fontos kiegészíteni azal a ténnyel, hogy egyetemi tanulmányaim alatt a kutatásba bevont oktatási intézményben végeztem mind a szakterületi, mind az egyéni

szakmai pedagógiai gyakorlatot, ezért a tanulók nyelvtanórai jelenlétet kevésbé tartották szokatlannak.

3. Eredmények

3.1. Az adatközlő pedagógus véleménye

A kutatási helyszín magyar szakos pedagógusával 2020 májusában készítettem interjút. Az ekkor felgyűjtött válaszok közül ezúttal azokat emelem ki, amelyek akár közvetetten, akár közvetlenül az interjúalany nyelvszemléletéről szolgálnak közelebbi információkkal. A továbbiakban idézett interjúrészletekben a DJV a kérdező, tehát jelen tanulmány íróját jelöli, a P pedig az interjúalany, vagyis a pedagógus kódja.

Az adatok könnyebb értelmezése érdekében bevezetésként a megkérdezett pedagógus szakmai pályájának néhány jellemzőjét közlöm. Az interjúalany a kilencvenes évek második felében szerzett tanári oklevelet a pozsonyi Comenius Egyetemen. Tanulmányai befejezése óta pedagógusként tevékenykedik. A magyar nyelv és irodalom tantárgyat eddig minden tanévben tanította, az utóbbi öt évben azonban nem vett részt egyetlen olyan továbbképzésben sem, amely a magyar mint anyanyelv oktatására irányult volna. Önmagát a korszerű, kommunikáció-központú nyelvtanoktatás támogatójaként mutatja be, melyhez kapcsolódóan afelől érdeklődtem, hogy ([1]):

- [1] DJV: *A kommunikáció-központúság jegyében hogyan alakítaná át a magyar nyelv és irodalom tantárgy központi tantárgyi programjában található tartalmi követelményeket?*

P: *Szívem szerint jócskán megritkítanám. A kevesebb néha több. Fókuszálni kellene jobban a szövegértésre, így több idő jutna a gyerekek kommunikációs készségének fejlesztésére is. Ehhez jó volna a tananyagba több nyelvműveléssel kapcsolatos témát beépíteni.*

DJV: *Miért tartja fontosnak a nyelvműveléssel kapcsolatos témákat?*

P: *Mert vannak általános nyelvművelési szempontok és szabályok, amiket a helyes beszédhez mindig be kell tartani. Csak kérdéses, hogy a nyelvművelők szabályai eljutnak-e a nyelvhasználók nagyobb részéhez.*

Az [1] interjúrészletből kitűnik, hogy amennyiben a pedagógusnak lehetősége lenne az anyanyelvórák tartalmi megújítására, a tanulók kommunikációs készségének fejlesztésére helyezné a hangsúlyt, melynek megvalósítását a nyelvművelésre építve képzei el. Azok a nyelvművelői „szabályok”, melyek alatt az interjúalany valószínűleg az ún. nyelvhelyességi szabályszerűségeket érti, manapság (is) elsősorban a formális stílusú beszélt és írott nyelvi regiszterekben lehetnek a diákok segítségére, főképp azért, mert ahogyan azt (Kontra, 2006: 83) is megjegyzi, a magyar anyanyelvűek ma is „a standard nyelv kultúrájában élnek”. Ahhoz, hogy ez megváltozzon, és a nyelvhelyesség eszménye ne a standard formák minden beszédhelyzetben való elvárását jelentse, Domonkosi (2007) egy olyan, differenciáltabb szemléletmód érvényesítését javasolja, amely a szociolingvisztika, a stilisztika és a pragmatika eredményeire építene.

Ahogyan azt a [2] interjúrészlet is mutatja, a pedagógusnak arról is konkrét elképzelése van, hogy mely nyelvtudományi irányzathoz igazodva kellene megvalósítani a nyelvtani tananyagok megújítását:

[2] DJV: *Véleménye szerint hogyan lehetne javítani a nyelvtan oktatásának minőségén?*

P: *A tananyagokkal a funkcionális nyelvtan felé indulnék el.*

DJV: *Miért épp a funkcionális nyelvtan?*

P: *Mert olvastam róla néhány cikket. Nagyon hatásos és érdekes megközelítés. Nem a megszokott. Szerintem segítené a gyerekeknek.*

A pedagógus véleményével teljes mértékben egyetérthetünk, hiszen az utóbbi években valóban egyre erőteljesebben fogalmazódik meg az anyanyelvoktatás funkcionális szemléletű megújításának igénye (Hegedűs, 2017; Tolcsvai Nagy, 2020). Ennek legfőbb oka, hogy a funkcionális szemlélet – a strukturalista irányzattól eltérően – nem idegeníti el a nyelvet a tanulóktól azáltal, hogy tárgyiasítja azt, vagyis nem eszközként tekint rá, hanem abból indul ki, hogy a nyelvi tudás különféle (nyelv)használati események során megszerzett tapasztalatokra épülő tanulás eredménye. Ezzel összhangban az iskolában bemutatni kívánt nyelvtani tananyagot is nyelvhasználati háttérű, kommunikációelméleti keretbe helyezi. A nyelvreírásban szintén a nyelvhasználatra épít, tehát az egyes nyelvi kifejezéseket jellegzetes előfordulási környezetük, sajátos együttállásaik alapján mutatja be (Kugler, 2015). E szemlélet alkalmazását (Tolcsvai Nagy, 2015: 18) a nyelvtan „visszahumanizálásának” egyik lehetséges módjaként értelmezi.

A pedagógussal folytatott beszélgetés további részében a szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvtankönyvek kérdéskörét is érintettük. Adatközlőm véleményét az első osztály számára készült nyelvtankönyv kapcsán a [3] részlet tükrözi:

- [3] DJV: *Mi a véleménye az első osztályosok anyanyelvtankönyvéről? Megfelelőnek véli a tankönyv szerkezetét, tartalmát, szövegezését, illetve a tananyagokhoz kapcsolt feladatokat?*

P: *Az egészet át kellene írni.*

DJV: *Átírni? Miért?*

P: *Hát az elsős tankönyvet mások írták, mint a többit, ezért különbözik a többitől. Sok mindenben különbözik. Például kevés benne a feladat, érthetetlen a tanulók számára. Felesleges fejezetek vannak benne.*

DJV: *A felesleges fejezetek alatt pontosan melyekre gondol?*

P: *Hát, például a retorika, a nyelvi jogok.*

DJV: *És a többi tankönyvről mi a véleménye?*

P: *Azokban hibák vannak. Néha elnagyoltak, vagy túlbonyolítottak egyes témaköröket, de ami bennük van, az kell az érettségire. Még több feladat is van bennük, mint az elsősben. Igaz, jó volna, ha több kreatív feladat lenne bennük, vagy olyan, amiben kutatni, vagy csak kutakodni kéne. Mert tudod én nem magoltatok definíciókat, hanem igyekszek a számonkérést összekötni valamilyen feladattal, mondjuk szöveges feladattal vagy hasonlóval.*

Míg tehát a pedagógus – az érettségi vizsga követelményeire hivatkozva – a második, harmadik és negyedik osztályos anyanyelv-tankönyvekkel szemben engedékenyebbnek mutatkozik, addig az első osztály számára készült tankönyvről meglehetősen elmarasztalóan vélekedik. Még ennek fényében is meglepő azonban, hogy az első anyanyelv-tankönyvek a retorika és a nyelvi jogokkal foglalkozó fejezeteit nélkülözhetőnek tekintik, hiszen ez némiképp felülírja az előzőekben tett állítását, melyben a korszerű nyelvtanórák feladataként a diákok kommunikációs kompetenciájának fejlesztését jelölte meg, ugyanis a tanulók beszédkésztségnek tökéletesítésében épp a retorika tölt be kiemelkedő szerepet (Lőrincz, 2019: 50-51). A nyelvi jogok kapcsán pedig egyértelmű, hogy kisebbségi, tehát szlovákiai magyar környezetben e téma jelentősége többszörösen is meghatározódik. Főként, mivel a tapasztalatok azt mutatják, hogy a nyelvi-nyelvhasználati jogok törvényi szintű garantálása egyáltalán nem elegendő, azt is lehetővé kell tenni, hogy a tanulóknak az anyanyelvórákon lehetőségük nyíljon megismerni a törvény adta jogukat (Csernicskó és Szabó Mihály, 2005).

Az interjú során afelől is érdeklődtem, hogy a pedagógus vajon fontosnak tartja-e, s ha igen, milyen mértékben a kétnyelvű környezet okozta nyelvi-nyelvhasználati sajátosságokkal való tanórai foglalkozást. A pedagógus álláspontja szerint „...fel kell merülnie, ha csak egy-két órán, akkor is”, ugyanis tapasztalatból tudja, hogy a diákok szívesen beszélgetnek a szlovákiai magyarok nyelvhasználatáról, melyet azzal magyaráz, hogy: „... egy csomó direkt kölcsön-

szót használnak, amik magyar megfelelőjét nem ismerik, aztán meg sokszor rácsodálkoznak, hogy hogy is van ez, vagy az magyarországi magyarul. Esetleg meg is tanulják, meg is jegyzik ezeket a szavakat.” Az idézethez kapcsolódóan fontosnak tartom elmondani, hogy a szakirodalom szerint a tanulóknak mindenképpen meg kellene ismerkedniük a hétköznapi életben használt kontaktusjelenségek (a többségi nyelvi eredetű kölcsönszavak) közmagyar, illetve magyarországi megfelelőivel, ugyanis ezáltal nemcsak a standard nyelvváltozat hiányos ismeretéből adódó stílusproblémák, de a nyelvi hiány okozta problémák is hatékonyan visszaszoríthatók lehetnének (Lanstyák, 2018), ami elsősorban a diákok későbbi – esetleges magyarországi – tanulmányainak, illetve érvényesülésének szempontjából volna kívánatos.

3.2. Az adatközlő tanulók véleménye

Az első osztályos tanulók körében elvégzett felmérésben, melyre 2020 áprilisában került sor, összesen 29 diák vett részt. Jelen alfejezetben előbb az adatközlők nemére, lakóhelyére és nemzetiségére vonatkozó információkat közlöm (1. táblázat), majd a kérdőív egyes részeredményeit ismertetem.

fő	nem		lakóhely		nemzetiség	
	nő	férfi	falu	város	magyar	szlovák
29	19	10	12	17	23	6

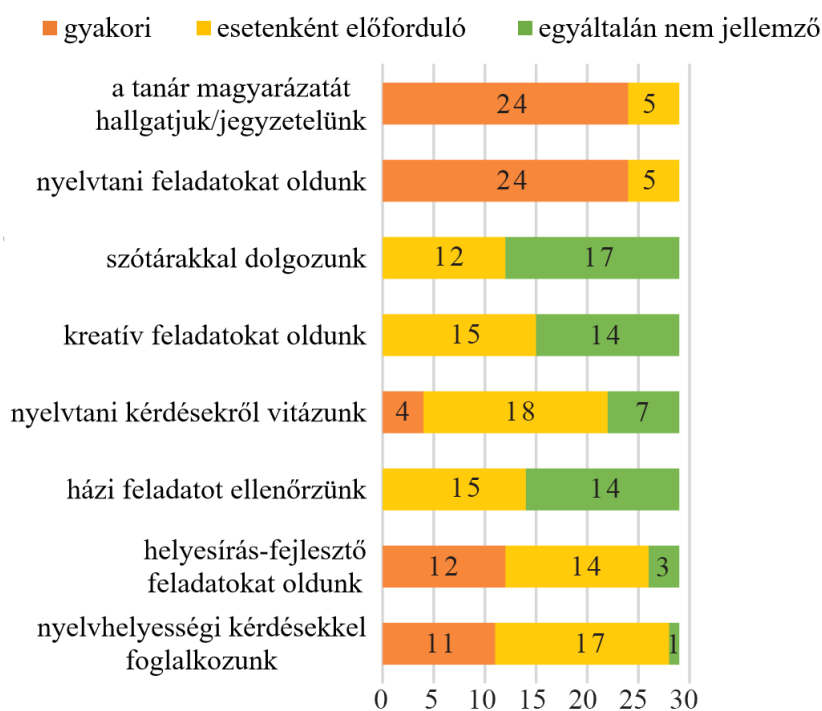
1. táblázat. A vizsgálatban részt vevő 1. osztályos tanulók összlétszámának nem, lakóhely és nemzetiség szerinti megoszlása

A kérdőív érdemi részének első kérdésében a tanulók anyanyelv-órához fűződő attitűdjét vizsgáltam az irodalomórához viszonyítva. A huszonkilenc beérkezett visszajelzés alapján megállapíthatjuk, hogy a megkérdezett diákok közül csupán öten részesítik előnyben a

nyelvtant az irodalommal szemben. A diákok álláspontjukat elsősorban azzal magyarázták, hogy az anyanyelvi nevelés az irodalomhoz mérten logikusabb és érdekesebb: „mivel irodalmon költőkről tanulunk, logikátlan, de nyelvtanon szabályokkal foglalkozunk, így az logikusabb.” Az egyik tanuló ugyanakkor azzal érvelt, hogy a nyelvtanórán „megtanulom helyesebben használni az anyanyelvemet”, mely kijelentésben közvetlenül is tetten érhető a strukturalista szemléletű anyanyelvi nevelésre jellemző helyes–helytelen dichotómia. Az irodalomórát jobban kedvelő diákok számára viszont éppen az teszi népszerűbbé az irodalmat a nyelvtannál, hogy megismerkedhetnek az egyes írók és költők életével, munkásságával: „Érdekesebb, jobban szeretek verseket és regényeket olvasni.”, „Érdekel az írók/költők élete, a korszak, amelyben alkottak.” Az irodalmat előnyben részesítő tanulók egy további része a nyelvtan iránti elutasító véleményét az anyanyelvórák szabályközpontúságával okolta meg: „A versek, regények, novellák érdekesebbek, mint a mondatelemzés és a szabálytanulás.”

Az előző kérdéshez kapcsolódóan a következőben afelől érdeklődtem, hogy látnak-e a tanulók esélyt a nyelvtanórák érdekesebbé tételére, melyre húsz válaszadó egyértelműen igennel, négy pedig nemmel válaszolt, miközben a fennmaradó öt diák a „nem tudom megítélni” opció mellett döntött. Azt a húsz diákot, akik elképzelhetőnek tartották a nyelvtan iránti érdeklődés fokozását, egy alkérdés keretében konkrét javaslatok megfogalmazására kértem. A felgyűjtött válaszok legnagyobb része izgalmasabb, kreatívabb feladatokat, illetve több kooperatív jellegű tevékenység tanórai beiktatását szorgalmazta: „Ha az órák interaktívabbak, kreatívabbak lennének, nem válnának olyan hamar unalmassá.”, „Több csoportos foglalkozást!” A tanulók az interperszonális kommunikáció és az önálló véleményformálás lehetőségének növelését is megemlítették, valamint a definíciók számának csökkentését: „Legyen lehetőségünk megvitatni az egyes problémákat, elmondani saját véleményünket/tapasztalatainkat!”, „Több kommunikáció, kevesebb definíció!” A diákok idézett javasla-

taira és kíváncsiakra a harmadik kérdésre érkezett válaszok (1. ábra) szolgálnak magyarázattal, kiderül ugyanis belőlük, hogy a felmérésbe bevont tanulók anyanyelvóráinak leggyakoribb tevékenysége egyrészt a pedagógus magyarázatának hallgatása és jegyzetek készítése; másrészt a nyelvtani feladatok megoldása, melyet a helyesírás-fejlesztő gyakorlatok és a nyelvhelyességi problémák megvitatása követ. A szóban forgó kérdés kifejezetten negatív jellegű megállapítása, hogy a legritkább anyanyelvórai tevékenység a szótárakkal való munka, vagyis a kutatási helyszínen a diákok szótárhasználati kompetenciájának fejlesztésére fordított idő elenyésző.

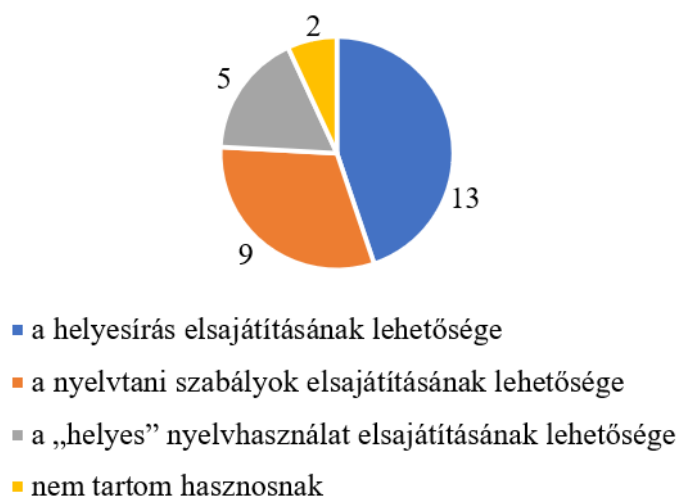


1. ábra. Az anyanyelvórán végzett tevékenységformák előfordulásának gyakorisága a tanulók véleménye szerint (n = 29)

A negyedik, nyitott típusú kérdésben arra kértem a diákokat,

fejtsék ki, véleményük szerint miért hasznosak a nyelvtanórák (2. ábra). Annak ellenére, hogy e kérdéstípus esetén a válaszok nehezebben kódolhatók, mint a zárt típusú kérdéseknél, jelen esetben a tanulók visszajelzései olyannyira egyértelmű kulcsszavakat tartalmaztak, hogy rendszerezésük a vártnál sokkal egyszerűbben zajlott. A beérkezett huszonkilenc válasz áttekintése alapján megállapíthatjuk, hogy tizenhárom diák az anyanyelvi nevelés érdemlegességét a helyesírás elsajátításában látja: „Nyelvtanóra nélkül nem tudnék helyesen írni.” Ezzel párhuzamosan kilenc adatközlő a nyelvtani szabályok megismerése miatt tartja hasznosnak az anyanyelvórákat: „Nyelvtanórán megtanulhatom nyelvünk szabályait.” További öt tanuló szerint a nyelvtan tanulásának pozitívuma a „helyes” nyelvhasználat kialakítása: „A nyelv helyes használata szempontjából fontos.” Két adatközlő ugyanakkor semmi hasznosat nem talál az anyanyelvórákban: „Néha feleslegesnek érzem, hisz az anyanyelvemet tanulom, amiről a legtöbbet már ösztönösen tudom.” Az ilyen és ehhez hasonló kijelentések az anyanyelvi nevelés azon paradox mivoltára utalnak, melyre már [Trudgill \(1997: 1\)](#) is felhívta a figyelmet, s melyet [B. Nagy \(2005: 39\)](#) a tantárgy egyértelmű célkitűzéseinek hiányával magyaráz.

Az ötödik kérdésben arra kerestem a választ, hogy a tanulók tapasztalatai szerint jellemző-e, hogy pedagógusuk az anyanyelvórákon bíráló megjegyzéseket tesz a nyelvhasználatukra, s ha igen, milyen mértékben és módon valósul ez meg. A beérkezett válaszok áttekintése alapján kijelenthetjük, hogy a vizsgált intézményre csupán korlátozott mértékben jellemző a tanulók nyelvhasználatának megbélyegzése (3. ábra). A válaszok azt mutatják, hogy a pedagógus leggyakrabban a „nyelvhelyességi hibákra”, a „helytelen és kevésbé választékos beszédmódra”, illetve a „szlovák szavak használatának elkerülésére” figyelmezteti diákjait. Ami a tájszavak és a szlovák szavak tanórai megjelenését illeti, a pedagógus eltérően viszonyul hozzájuk, a felgyűjtött válaszok ugyanis azt mutatják, hogy míg nyolc adatközlőt figyelmeztettek már arra, hogy magyar nyelvű megnyilat-

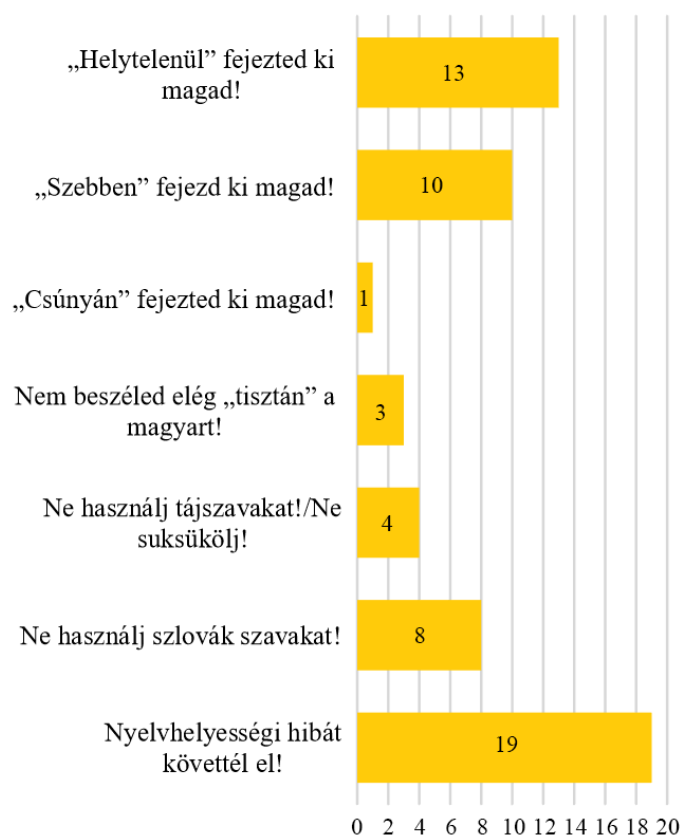


2. ábra. A tanulók véleménye az anyanyelvórákon tanult ismeretek hasznát illetően (n = 29)

kozásába ne „keverjen” szlovák szavakat, addig mindössze négyükkel fordult elő, hogy rászóltak, mert tájszavakat, illetve nyelvjárási jelenségeket tartalmazott a megszólalása. A visszajelzések arányszámát tekintve a pedagógus valószínűleg azért viszonyul elnézőbben a nyelvjárási sajátosságokhoz, mert általában a szlovákiai magyar oktatási intézmények tanárai is a szlovákiai magyar nyelvváltozatot beszélik, melyet a magyarországi standarddal összehasonlítva egyebek mellett a magasabb fokú nyelvjárásiasság jellemez ([Lanstyák és Szabó Mihály, 2011](#)).

3.3. A külső megfigyelés eredményei

A kutatás harmadik szakasza, az osztálytermi megfigyelés, 2019 decembere és 2020 februárja között valósult meg. Ennek keretében összesen tíz tanítási órán vettem részt. Az ekkor szerzett tapasztalatok alapján elmondhatjuk, hogy a vizsgálatba bevont gimnáziumban a nyelvtanórák alapvető taneszköze a pedagógus által készí-



3. ábra. Az anyanyelvórán végzett tevékenységformák gyakorisága tett prezentáció, melynek szövegrészei kivétel nélkül az első osztály számára készült anyanyelvtankönyvből származnak. Ez azért nem meglepő, mert tudomást szereztem arról, hogy az iskola magyar szakos pedagógusai mind a négy középiskolai osztály nyelvtankönyvét (és irodalomtankönyveit is) prezentáció formájában dolgozták fel. A módszer kedvező hatását némileg kétségbe vonja az a tény, hogy a diákok számára minden egyéb tanórai tevékenységgel szemben elsőbbséget élvez a prezentáció szövegének füzetbe másolása.

Az általam megfigyelt nyelvtanórákat típusuk szerint az új is-

mereteket feldolgozó és az új ismeretek alkalmazására szolgáló óratípusok ötvözeteinek tekinthetjük, mivel az egyes tanítási órákon rendszerint a pedagógus magyarázata és a tárgyalt tananyagokhoz (A kommunikációs helyzet, A nyelv funkciói, A kétnyelvű beszélőközösségek, A szlovákiai magyarság nyelvhasználata, A nyelvhasználat szabályozása hazánkban) kapcsolódó feladatok megoldása váltakozott.

A vizsgálat során szerzett tapasztalatokból kiindulva megállapíthatjuk, hogy a pedagógus az új tananyag kifejtésekor szinte teljes mértékben az első osztályos magyarnyelv-tankönyvhöz igazodott, melytől csupán két alkalommal tért el: az első esetben a nyelvi jogok témája kapcsán egy 2016-ban indított mobiltelefon-alkalmazást mutatott be a diákoknak, mely – a tanulók digitális érdeklődésének köszönhetően – eredményes véleménycserét indított el az osztályban; másodszor pedig akkor bővítette ki az elsősök tankönyvét, amikor a nyelvi tervezés kérdésének felmerülésekor a nyelvművelés fogalmát az alábbi szóbeli magyarázattal jellemezte, melyet a diákok füzetükbe is lejegyeztek ([4]).

A [4]-es példában idézett pedagógusi magyarázat esetében, mely utal az interjúalany nyelvművelés iránti elkötelezettségére, nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a szövegben a nyelvész és a nyelvművelő szavak jelentése összemosódik, melynek eredményeképp a tanulók azt gondolhatják, hogy minden nyelvész nyelvművelő is egyben, ugyanakkor nem minden nyelvművelő nyelvész.

- [4] P: *A nyelvművelés nagyon szép dolog. Az a célja, hogy megőrizze a nyelv tisztaságát. Ha bekerülnek a nyelvbe idegen kifejezések, például a szlovák nyelvből, akkor igyekeznek ezeket kiszűrni. Nemcsak nyelvészek, de irodalmárok is tevékenykednek nyelvművelőként. Egyes nyelvészek azt mondják, hogy nem kell elkerülni a szlovák szavakat, mások, hogy el kell.*

Ahogy már korábban jeleztem, a diákok az új tananyagok kifejtését követően feladatokat oldottak meg. Ezek részben az első osztá-

lyos tankönyvből, részben egy magyarországi alternatív magyarnyelv-tankönyvből származtak. A megfigyelt tanórák közül azokon, amelyek a kommunikációs helyzettel és a nyelv funkcióival foglalkoztak, a diákok rendszerint kétfős csoportokban oldottak meg gyakorlatokat. A feladatok célja beszélt nyelvi szövegek létrehozása volt, vagyis a tanulóknak párbeszégeket kellett alkotniuk, melyek változatos szereplők között, a legkülönbébb beszédhelyzetekben zajlanak. A feladatok típusuknál fogva kiváló alkalmat szolgáltatottak volna a szociolingvisztika azon alapelvének megismertetésére, mely a nyelvi helyességet a beszédhelyzet közegéből eredezteti; ehelyett a pedagógus a diákok által előadott párbeszédekben a standard nyelvváltozat normáját igyekezett érvényesíteni, mely a következő módon valósult meg: a tanulók az általuk írt párbeszégeket kétfős csoportokban, a tábla előtt elhelyezkedve adták elő; a pedagógus a bemutatót az asztala mellől figyelte, és amennyiben a diákok nyelvhasználatában nyelvjárási, vagy kontaktusjelenség jelent meg, a szükséges közmagyar megfelelőket, az előadások leállításával, félhangosan közölte. A tanár így módon javította ki például a *leírassuk*-ot *leírhatjuk*-ra, a *nem meheünk*-öt *nem mehetünk*-re, a *rékas*-t *mosatlan edény*-re, a *siská*-t *farsangi fánk*-ra, a *Nem emlékszel semmire?*-t *Nem emlékszel semmire?*-re, a *závislő*-t *függ valamitől*-re, a *Petrzsalká*-t *Pozsonyligetfalu*-ra, a *semafor*-t *jelzőlámpá*-ra, az *obcsánszki*-t *személyi igazolvány*-ra stb. A tanulók ezeket a megjegyzéseket hallották, de a párbeszéd bemutatását minden visszajelzés nélkül folytatták, a pedagógus részéről sem hangzott el azonban további magyarázat.

A kétnyelvűség témakörére összpontosító anyanyelvórák, az elméleti ismeretek tisztázását követően ugyancsak gyakorlati jellegűek voltak: a szlovákiai magyar nyelvváltozat szókincsbeli jellemzőinek bemutatása két egyéni munkát igénylő feladat keretében valósult meg. Az elsőben a pedagógus a következő szóbeli eligazítás kíséretében: „Írjátok le magyarországi magyarul!” egy saját maga által összeállított szójegyzéket osztott szét a diákoknak, melyben a többségi nyelvből esetlegesen válogatott kölcsönszavakat és tájnyelvi ere-

detű szavakat sorolt fel. A diákoknak szemmel láthatóan nehézséget okozott a megfelelő közmagyar ekvivalensek azonosítása. Véleményem szerint nagy segítségükre lett volna, ha a tudatában vannak annak az információnak – melyet egyébként az elsős tankönyv egyértelműen jelez ([Misad és mtsai., 2009: 30](#)) –, hogy számos kölcsönző közmagyar megfelelőjét megtalálják például az ÉKsz.²-ben (Magyar értelmező kéziszótár 2. kiadása), az Értelmező szótár+-ban, valamint a Termini Kutatóhálózat [honlapján](#) is. A kétnyelvűség témájához kapcsolódó másik gyakorlatban a tanulóknak hat rövidebb terjedelmű, különböző típusú kölcsönzőt tartalmazó szöveget kellett „magyarországi magyarra lefordítaniuk”. Úgy vélem, hogy mivel a pedagógus – amint azt előre jelezte – a nyelvi fordításban való jártasságot nem tette a témazáró írásbeli részévé, ezért a tanulók előtt feltehetően nem rajzolódott ki megfelelő mértékben ezen képesség elsajátításának jelentősége.

4. Következtetések

Hipotéziseimre reflektálva a vizsgálat alapján megállapíthatjuk, hogy a kutatásba bevont oktatási intézmény elsős tanulóinak anyanyelv-óráin a strukturalista és a szociolingvisztikai nyelvszemlélet együttesen van jelen, azonban feltételezésemmel ellentétben a tanórákon nem jegyeztem fel olyan eseményt, mely a két szemléletmód közötti ellentét explicit megnyilvánulásáról tanúskodott volna. A szociolingvisztikai nyelvszemlélet elsősorban a pedagógus elsős anyanyelv-tankönyvhöz igazodó magyarázatában és az e témákhoz kapcsolódó feladatok elvégzésében érvényesült, miközben a kutatási intézmény első osztályos tanulóinak anyanyelvoktatásának hátterét a strukturalista szemléletmód alakította. Részben ezt igazolja a pedagógus elsős anyanyelvtankönyvvel kapcsolatos véleménye; a nyelvművelés fontosságának hangsúlyozása és az iránta tanúsított megbecsülés; a tanulók válaszaiban fellelhető helyes–helytelen dichotómia; az anya-

nyelvórák leggyakoribb tevékenységeinek típusai, melyek a tanulók kommunikációs készségeinek fejlesztése helyett a tananyag frontális magyarázatára és jegyzetek készítésére, illetve nyelvtani feladatok megoldására összpontosítanak; a diákok által használt kontaktusjelenségek és tájszavak tanórai kezelése; valamint a pedagógus javítási stratégiája, mely kevésbé alkalmas arra, hogy a tanulóknál tudatosuljon az újabb szemléletmód azon alapelve, mely a nyelvi helyességet a beszédhelyzetből eredezteti.

Ahogy az a kutatásból kiderült, a vizsgált szlovákiai magyar középiskola pedagógusa nyitott az újabb szemléletmód anyanyelv-órai alkalmazása iránt, azonban az oktatási folyamatban továbbra is kiemelt helyet foglal el a strukturalista nyelvszemlélet. Ennek el-lensúlyozása érdekében véleményem szerint további, új szemléletet és módszert közvetítő magyarnyelv-tankönyvekre lenne szükség, ugyanakkor fontos volna a gyakorló magyar szakos pedagógusok megfelelő irányú továbbképzése is.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány egyrészt az APVV-17-0254 sz. projekt (JAKOPROS), másrészt a VEGA 1/0106/21 sz. projekt (Kulturális emlékezet, műfordítás és többnyelvűség a magyar irodalom és nyelvészet kontextusában) támogatásával készült.

Irodalom

Antalné Szabó., Á. (2015). Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In Antalné Szabó., Á. és Major, É. (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*, 9–27. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

- B. Nagy, Á. (2005). Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. In B. Nagy, Á. és Szépe, Gy. (szerk.): *Anyanyelvi nevelés tanulmányok I.*, 37–69. Iskolakultúra, Pécs.
- Beregszászi, A. (2012). *A lehetetlent lehetni*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Beregszászi, A. és Dudics Lakatos, K. (2019). Utak és tévutak az anyanyelvi nevelésben a kárpátaljai magyar középiskolákban. In Csernicskó, I. és Márku, A. (szerk.): *A nyelvészet műhelyeiből. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból V.*, 150–164. Autdor-Shark, Ungvár.
- Bodó, Cs. (2014). Nyelvi ideológiák a magyar nyelvi változók kutatásában. *Magyar Nyelv*, 110(3):266–284.
- Csernicskó, I. és Szabó Mihály, G. (2005). Hátrányból előnyt: a magyar nyelvpolitika és nyelvtervezés kihívásairól. In Bitskey, B. (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században*, 167–198. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest.
- Domonkosi, Á. (2007). Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben. In Domonkosi, Á., Lanstyák, I. és Posgay, I. (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelv műveléséről*, 141–153. Gramma Nyelvi Iroda and Tinta Könyvkiadó, Dunaszerdahely and Budapest.
- Hegedűs, R. (2017). A formák és funkciók összefüggései (néhány gondolat a funkcionális grammatikák sajátosságairól, a funkcionális szemlélet magyar gyökereiről). In Vančo, I. (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia*, 137–147. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyitra.
- Kiss, J. (2001). *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kontra, M. (2006). A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In Sipőcz, K. és Szeverényi, S. (szerk.): *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről. Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére*, 83–106. SZTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék, Szeged.
- Kontra, M. (2010). *Hasznos nyelvészet*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.

- Kugler, N. (2014). A beszélő emberés a nyelv viszonya a tankönyvek által közvetített tudásban és tevékenységben. In Vančo, I. és Kozmács, I. (szerk.): *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*, 117–139. Konstantin Filozófus Egyetem – Közép-európai Tanulmányok Kara – Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyitra.
- Kugler, N. (2015). Lehetőségek és akadályok a nyelvtanórai tudáskonstruálásban. *Iskolakultúra*, 25(7–8):28–37.
- Lanstyák, I. (1998). Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. In Kontra, M. és Saly, N. (szerk.): *Nyelvművelés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*, 183–196. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lanstyák, I. (2018). *Nyelvalakítás és nyelvi problémák*. Fórum Kisebbségkutató Intézet and Gramma Nyelvi Iroda, Somorja.
- Lanstyák, I. és Szabó Mihály, G. (2011). Anyanyelvi nevelés kétnyelvű környezetben. In Lanstyák, I. és Szabó Mihály, G. (szerk.): *Magyarok Szlovákiában 7. Nyelv*, 511–514. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.
- Lőrincz, G. (2020). A nyelvi tévhitek megjelenése különböző tankönyvvariációkban. In Ludányi, Zs., Jánk, I. és Domonkosi, Á. (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban*, 225–242. Líceum Kiadó, Eger.
- Lőrincz, J. (2019). *Az anyanyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztésének lehetőségei a tankönyvek segítségével*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom.
- McKinney, C. és Swann, J. (2001). Developing a sociolinguistic voice? Students and linguistic descriptivism. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4):576–590.
- Misad, K. (2009). *Nyelvi kontaktusok*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- Misad, K. (2015). A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tananyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben. In Zimányi, Á. (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig*, 72–83. Líceum Kiadó, Eger.

- Misad, K., Simon, Sz. és Szabó Mihály, G. (2009). *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.
- Nagy, Z. (2014). Változó iskola – változatlan anyanyelvoktatás. A tanárképzés kihívásai az anyanyelvi nevelés értelmezéseinek kontextusában. In Németh, N. V. (szerk.): *Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól*, 217–237. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Sándor, K. (2014). *Határtalan nyelv*. Szak Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy, G. (2015). Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgyá telt nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra*, 25(7–8):18–27.
- Tolcsvai Nagy, G. (2020). Aplikácia výsledkov funkčnej kognitívnej lingvopedagogiky v menšinových podmienkach. *Jazykovedný časopis*, 71(3):373–392.
- Trudgill, P. (1997). *Bevezetés a nyelv és a társadalom tanulmányozásába*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Uzonyi Kiss, J. és Csicsay, K. (2012a). *Magyar nyelv tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. Terra Kiadó, Pozsony.
- Uzonyi Kiss, J. és Csicsay, K. (2012b). *Magyar nyelv tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 3. osztálya számára*. Terra Kiadó, Pozsony.
- Uzonyi Kiss, J. és Csicsay, K. (2012c). *Magyar nyelv tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 4. osztálya számára*. Terra Kiadó, Pozsony.
- Wardhaugh, R. (1995). *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.