

AZ ANYANYELVI NEVELÉS PROBLÉMÁI A SZLOVÁKIAI MAGYAR TANNYELVŰ OKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBE

MISAD KATALIN

Comenius Egyetem, Pozsony
818 01 Bratislava, Gondova 2
misadova@fphil.uniba.sk

Kivonat: A kisebbségben élő magyar közösségek nyelvhasználatára és anyanyelvi oktatására nem elsősorban a hagyományok, hanem a kisebbségeknek az alkotmányban, illetve a különböző nyelvtörvényekben rögzített jogi státusa, s az ebből eredő nyelv- és oktatáspolitikai van nagy hatással. Bár a szlovákiai magyar többségű településeken működnek magyar nevelési nyelvű óvodák, illetve magyar tannyelvű általános és középiskolák, ezek eredményessége iránt a felügyeleti szervek nem mutatnak különösebb érdeklődést. Az anyanyelvi oktatás szakmai-módszertani kérdéseivel általában csak a hazai magyar szakmai szervezetek foglalkoznak (pl. a Szlovákiai Magyar Pedagógusszövetség), sajnos nem mindig a megfelelő módon, a magyar tannyelvű oktatási intézményekben használt tankönyvek színvonala pedig gyakran hagy kívánnivalót maga után.

Kulcsszavak: az új oktatási reform, kisebbségi oktatásügy, az anyanyelvi nevelés követelményrendszere, a magyar nyelv és irodalom tantárgy az érettségi vizsga tükrében

1. Az anyanyelvi oktatás lehetőségei Szlovákiában

Szlovákiában három évvel ezelőtt szinte követhetetlen iramban – néhány hónap alatt – lezajlott a közoktatás reformja, melynek mintegy záróakkordjaként a Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsa már 2008. május 22-én elfogadta az új közoktatási törvényt. A Szlovák Nemzeti Párt által jelölt oktatási miniszter nyilatkozataiban hangsúlyozta, hogy a 2008. szeptember 1-jétől hatályos törvény különös figyelmet fordít az érettségi vizsga rendszerének átalakítására, valamint az egyes tantárgyak tartalmi megújítására. A reform „megálmodói” szerint az új rendelkezés általános alapelvei (pl. a helyi programok alapján történő oktatás, az ún. kompetenciákon alapuló ismeretek elsajátítása) különböző európai uniós dokumentumokból származnak (vö. Misad–Simon 2009: 255).

A kisebbségi oktatásügygel foglalkozó szakemberekben, magyartanárokban azonban egyre több kérdés merül fel a valóssá vált reformkísérlettel kapcsolatban: Vajon hogyan befolyásolják a gyakran és jogosan bírált rendelkezések az anyanyelvi kompetenciák fejlesztését a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben? Hogyan változik az anyanyelvi nevelés követelményrendszere? Mit kíván tőlünk – pontosabban szólva: mit ír elő számunkra – az új törvény? Egyáltalán hogyan hat az oktatási rendszer átalakítása az anyanyelvi nevelés folyamatára a kisebbségi iskolákban? Hogyan változik az anyanyelvi nevelés tartalma? Miként módosul a tananyag felépítése? Milyenek lesznek az új anyanyelvi tankönyvek? Arra ugyanis, hogy nemzet és anyanyelv egymáshoz való kötődése mennyire meghatározó erejű, a legjobb példa éppen a kisebbségben élő magyarság: bár ragaszkodik mindenhez, ami magyar, elsődleges céljának mégis anyanyelve megőrzését tekinti. S mivel az anyanyelvi oktatásnak meghatározó szerepe van a nyelvmegtartásban, a kisebbségi magyar iskolák az oktatás legfontosabb nyelvi céljaként mindeztől kezdve az anyanyelv már ismert beszélt nyelvi regiszterének megszilárdítását, valamint újabbaknak –

pl. a különféle szaknyelveknek – az elsajátíttatását jelölik meg (vö. Lanstyák 1996: 11, Misad–Simon 2009: 256).

2. Új utak keresése a kisebbségi anyanyelvi nevelésben

Az anyanyelvi nevelés társadalmi háttere – kisebbségi viszonylatban is – arra enged következtetni, hogy a jövő nemzedékének sokoldalúnak, önképzésre alkalmasnak és hajlandónak, valamint talpraesettnek kell lennie, s emellett megfelelő általános műveltséggel és jó kommunikációs készséggel kell rendelkeznie (vö. Szende 1996: 329, Antalné Szabó 1999: 679). Ez azt jelenti, hogy a magyartanároknak is más hangsúlyokat kell keresniük a tananyagban, s nemcsak mást, hanem másképpen – a korábbiakhoz képest megújult szemlélettel és módszerekkel – kell tanítaniuk. Az új oktatási törvény szerint abban az értelemben is növekszik a pedagógusok felelőssége, hogy nekik kell válogatniuk a tananyagból és a módszerekből, s nekik kell megtalálniuk a differenciálás legmegfelelőbb módját.

Az anyanyelvi nevelés megújult követelményrendszere – a hagyományos anyanyelvi ismeretek viszonylagos megőrzése mellett – alapkövetelményként nevezi meg a kommunikációs kultúrát mint a korszerű műveltség fontos részét, s hangsúlyozza fejlesztésének szükségességét az iskolai oktatás minden szintjén (vö. ŠPVV 2008, NAT 1995, Antalné Szabó 1999: 682). A kommunikációs képzés színvonalának emelését ugyanakkor nehezíti a magyarórák számának csökkenése a kisebbségi oktatási intézményekben (az új oktatási törvény rendelkezése alapján a kisebbségi anyanyelvi órák száma nem haladhatja meg a szlovák nyelvi órák számát, lásd www.statpedu.sk), valamint az a tény, hogy az iskolák többségében éppen az anyanyelvi órák kárára növelik az irodalomórák számát.

A reform következtében változik az anyanyelvi nevelés tartalma is: az útmutatóban megfogalmazott elvek szerint kisebbségi viszonylatban is elsősorban a nyelvhasználatközpontúságra, a szövegszemléletre, illetve a funkcionális nyelvszemléletre kellene törekednünk. Azzal kapcsolatban viszont nincs eligazítás a tanmenetben, hogy vajon párhuzamosan történjék-e a nyelvi ismeretek tanítása – funkcionális grammatika nélkül ugyanis nehezen lehet nyelvhasználatot tanítani – és a kommunikációs kultúra fejlesztése, vagy hogy milyen arányban legyen egymással a szóbeliség és az írásbeliség fejlesztése. S arra sincs utalás, hogy az új tankönyvekbe be kellene építeni végre a nyelvészeti kutatások legújabb eredményeit, s szólni kellene az olyan – az alap- és középiskolai oktatásban új keletűnek számító – nyelvészeti (határ)tudományágakról, mint a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika vagy a pragmatika. Márpedig a középiskolai tananyag szerint a magyarórákon – a fenti tudományágazatok eredményei alapján – foglalkozni kell a nyelvjárásokkal és a kisebbségben élő magyarok nyelvhasználatával is; sőt az új szóbeli érettségi tervezetében önálló tételként szerepel a kétnyelvűség.

2.1. A magyar nyelv és irodalom tantárgy az érettségi vizsga tükrében

A középiskolai tanulmányok befejezésével kapcsolatos tudnivalókat a Szlovák Köztársaság Oktatásügyi Minisztériumának – 2004. szeptember 15-től hatályos – 510. sz. rendelete szabályozza (www.zbierka.sk). Eszerint a magyar nyelv és irodalom Szlovákia magyar tannyelvű középiskoláiban kötelező érettségi tantárgy. Az elfogadása óta szüntelenül javított-bővített dokumentum alapján a magyar tannyelvű gimnáziumokban a magyar mellett még négy tárgyból kell érettségi vizsgát tenni: szlovák nyelvből és irodalomból, egy – a gimnáziumban tanult – idegen nyelvből, egy tetszőleges természettudományi tárgyból (mégpedig biológiából, fizikából, kémiából, informatikából vagy matematikából) és egy

szabadon választott tárgyból (2004: 4528). A magyar tannyelvű szakközépiskolákban és az érettségivel végződő szakiskolákban az érettségi vizsga a következő tárgyakból kötelező: magyar nyelv és irodalom, szlovák nyelv és irodalom, idegen nyelv, szaktantárgyi elmélet, szaktantárgyi gyakorlat (2004: 4530–31).

A 2004–2005-ös tanévben a középiskolák végzősei először érettségiztek az új típusú kétszintű követelményrendszer alapján. A rendelet szerint magyar nyelvből és irodalomból ún. külső (extern) és belső (intern) érettségi vizsgát kell tenni. A külső vizsga egy nyelvtani és irodalmi feladatból álló, ún. ikszelős tesztlapot jelent, amelyben az érettségizőnek az egyes feladatok mellett feltüntetett négy válaszból kell megjelölnie a helyes megoldást. A külső vizsga próbáját – egy Monitor néven ismertté vált felmérést – 1999-ben hagyta jóvá a minisztérium. 2001-ben a szlovákiai Országos Pedagógiai Intézet magyar nyelvért és irodalomért felelős külső munkatársa értékelte az előző tanévben végzett országos felmérés eredményeit (Csicsay 2001: 14–16). A 21 magyar tannyelvű gimnáziumban végzett felmérés a következő eredményekkel zárult:

Oktatási intézmény	Osztályok száma	Tanulók száma	Eredményesség (%)
állami gimnázium	32	788	66, 4
magángimnázium	1	23	74, 8
egyházi gimnázium	1	30	53, 9
Összesen:	34	841	66, 2

Az országos szintű felmérés az ezt követő években is folytatódott: 2002-ben 70,7 %-os, 2003-ban – egy igényesebb feladatlapnak köszönhetően – csak 63,9 %-os eredménnyel (a szakközépiskolák még ennél is gyengébb, mindössze 60,8 %-os eredményt értek el). 2004-ben a gimnazisták 67,1 %-on állapodtak meg, a szakközépiskolások 61,4 %-ra teljesítettek (Csicsay–Gubík 2004: 38). A 2004–2005-ös tanévben – annak ellenére, hogy a középiskolák végzősei már az új, kétszintű követelményrendszer alapján érettségiztek – magyar nyelvből és irodalomból elmaradt az ún. külső (azaz Monitor típusú) vizsga. Az eddig utolsó – 2008-as – országos felmérés átlaga a magyar tannyelvű középiskolákban a következőképpen alakult:

Vizsgaszint	Tanulók száma	Eredményesség (%)
A	647	72, 0
B	2 148	65, 5
Összesen:	2 795	68, 7

Az ún. belső vizsga az eredeti rendelkezés szerint egy írásbeli és egy szóbeli részből tevődik össze. A módszertani útmutató szerint az írásbeli vizsga valójában egy szövegalkotási feladat, amelyet a tanulók az Országos Pedagógiai Intézet munkatársai által összeállított négy – eltérő típusú és műfajú – téma közül tetszőlegesen választhatnak ki (Csicsay 2004: 14). A középiskolák magyartanárai tiltakoztak az újabb – és hirtelen történt – változtatás ellen. A minisztérium által jóváhagyott 920/2001-43. számú dokumentumban (lásd www.spu.sanet) ugyanis még az állt, hogy nem lesz központi írásbeli, hanem a tanév elején minden oktatási intézményben egy erre a célra létrehozott bizottság teszi közzé azt a 15–20 lehetséges témát, amelyek közül aztán az írásbeli érettségin 4–5 téma szerepel majd. A

magyar szakos pedagógusok csak 2003 decemberében, a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatásáról tartott konferencián értesültek arról, hogy mégsem az általuk eddig ismert módon történik majd az írásbeli érettségi vizsga. Az Országos Pedagógiai Intézet egyik munkatársa ekkor jelentette be, hogy az illetékesek (akik nem kívánták megnevezni magukat) másként döntöttek. A magyartanárok szerint egyik tervezetet sem vitatta meg velük senki, sőt a változtatásokról később értesültek, s a reformmal kapcsolatban feltett kérdéseikre érdemi választ nem kaptak (Vajda 2004: 11). Az írásbeli érettségivel kapcsolatos következő probléma az volt, hogy a dolgozatok értékelése szubjektív módon folyt (a módszertani útmutatóban sem volt következetes a javasolt pontozási rendszer) (lásd Csicsay 2004: 15), s hogy annak ellenére sem készült egységes javítási kulcs, hogy a Monitor teszt javítási tapasztalatainak alapján éppen az Országos Pedagógiai Intézet munkatársai hívták fel a magyartanárok figyelmét arra, hogy jelentős eltérések vannak a javításban, ennek következtében pedig az értékelésben is (Vajda 2004: 11).

De gondok merültek fel a szóbeli érettségi vizsgával kapcsolatban is. A rendelet szerint ugyanis abban az esetben, ha a szóbeli vizsga kétszintű, akkor az írásbeli résznek is annak kell lennie (lásd 4. §, 4527). A dokumentum függelékében viszont az áll, hogy az emelt szintű és a középszintű írásbeli mindössze egy oldalnyi terjedelemben különbözik egymástól: az A szintű dolgozatnak 1,5–5 oldalnak, a B szintűnek 1,5–4 oldalnak kell lennie (lásd 5. §, 4537–4541). A különbség tehát nem tartalmi (lényegi), csupán formai (vö. Misad 2004). (E felvetés nyomán később kiderült, hogy hiba csúszott a minisztériumi rendeletbe: az A szintű dolgozat terjedelmét eredetileg 3–5 oldalban, a B szintűét pedig 2–4 oldalban határozták meg. Mivel a rendelet módosításához hosszabb időre volt szükség, az adott tanévben érettségiző tanulók jártak jól, rájuk ugyanis a dokumentum eredeti – azaz hibás – rendelkezése vonatkozott.)

A szóbeli érettségi vizsga követelményeit pedagógusok és tanulók egyaránt csak a folyó tanév elején ismerték meg. Bár a korábban nyilvánosságra hozott tantervi előírások (vö. Kulcsárné–Csicsay S.–Csicsay K. 2001, Csicsay K. 2001) alapján a magyartanárok már a 2002–2003-as tanévben megkezdték a tanulók felkészítését az új típusú érettségi vizsgára, a konkrét szóbeli tételeket csupán a vizsga évében tették közzé az illetékesek (Vajda 2004: 11). Az egyes nyelvtani és irodalmi témakörök feleslegesen aprólékos számonkérése azonban nem volt arányos a feleltetésre szánt idővel: mindkét szinten 15 perc (nyelvtanból A szinten 6, B szinten 5 perc, irodalomból A szinten 9, B szinten 10 perc) állt az érettségiző rendelkezésére a kihúzott tétel részletes kifejtésére. Ez azt jelenti, hogy emelt szinten A magyar drámai irodalom kezdetei c. tételben a magyar színjátszás kezdeteiről, Csokonai és Kisfaludy Károly drámai munkásságáról, Katona József Bánk bán c. művéről kell beszélnie az érettségizőnek 9 percben, miközben az utóbbi művet elemeznie, értelmeznie is kell. A nyelvtani jellegű Szóalaktan c. tételben pedig 6 percben kell kifejtenie a következő fogalmak köré csoportosított elméleti és gyakorlati tudnivalókat: a szótő és a toldalék, a toldalékok fajtái, az ige- és névszótövek, a jelezés és ragozás, a szóalkotás módjai (a szóösszetétel, a szóképzés, a ritkább szóalkotási módok). Az érettségizőnek mindeközben meg kell felelnie a követelményrendszerben meghatározott értékelési szempontoknak (pl. megfelelő szó- és fogalomhasználat, gondolatgazdagság, megfelelő mennyiségű memoriter szöveghű ismerete és előadása stb.) (vö. Misad 2004).

A teljesség kedvéért: a 2008–2009-es tanévben – az új oktatási törvénynek (lásd Zákon č. 245/2008, www.statpedu.sk) köszönhetően – újfent megváltozott az érettségi vizsga rendje. Ez azt jelenti, hogy ebben a tanévben megszűnik a kétszintű vizsgáztatási

forma, bár ez a rendelkezés az idegen nyelveket nem érinti, azokból továbbra is lehet emelt szinten érettségizni. A magyar tannyelvű középiskolák végzőseinek az új rendelet alapján négy tantárgyból kell vizsgázniuk: magyar nyelvből és irodalomból, szlovák nyelvből és irodalomból, egy idegen nyelvből és egy szabadon választott tantárgyból, amely lehet egy újabb idegen nyelv, illetve valamely természet- vagy társadalomtudományi jellegű tantárgy.

2.2. Az anyanyelvi nevelés és az érettségi vizsga a tanterv vonatkozásában

A magyar tannyelvű négyosztályos gimnáziumok számára készült tanterv évfolyamok, témakörök és óraszámok szerinti bontásban határozza meg a törzsanyagnak tekintendő minimális anyanyelvi ismereteket, fogalmakat és fejlesztendő készségeket. A középiskolában töltött négy év alatt eszerint 6 tanóra jut a hangtanra, 12 a szófajtanra, 6 az alaktanra, 17 a mondattanra (ebben már benne foglaltatik a bevezető óra és a szószerkezet, valamint az egyszerű és az összetett mondat témaköre is), 5 a szókészlettanra, 3-3 a jelentés- és a stilisztikára, 17 a helyesírásra és a nyelvművelésre, illetve 5 az általános nyelvészetre (Megjegyzés: az 1. és 4. évfolyamban önálló témakörként feltüntetett szövegszerkesztésre szánt tanórák számát azért nem tüntetjük fel, mert ilyen jellegű kérdések nem szerepelnek a feladatlapokban). A felmérők nyelvtani jellegű feladatait vizsgálva azonban csupán a mondat- és helyesírási kérdéseket érintő feladványok száma arányos a tantervben meghatározott tanórák számával. Szófajtanra vonatkozó kérdés mindössze 2-3 található az egyes feladatlapokban, ezek is inkább rendszerező jellegűek (pl.: meg kell állapítani a felsorolt névmások fajtáját, fel kell ismerni a határozói igenevet, illetve a névutót stb.). De ugyanúgy az egyes grammatikai szintek rendszerszemléletének elsajátítására épülnek a hangtani (pl.: ajakkerekítéses magánhangzók felismerése; mély, illetve magas magánhangzók felismerése) és a mondat- és szószerkezeti feladatok (pl.: a szószerkezet, az állítmány, a határozó, az összetett mondat fajtáinak felismerése) is. Az arányosság elvének figyelmen kívül hagyása azonban nemcsak az egyes nyelvtani kérdések vonatkozásában mutatkozik meg, hanem a feladatlapok irodalmi és nyelvtani részének aránytalanságában is: annak ellenére, hogy az irodalomórák száma minden évfolyamon háromszorosa a nyelvtanórák számának, az irodalmi és nyelvtani jellegű feladatok száma megegyezik (kivételt csupán a nyitott feladatok képeznek, melyek mind irodalmi jellegűek).

A szóban forgó tantervnek azonban nem csak a követelményrendszere, illetve tartalma kifogásolható, hanem a szellemisége is elavult: nem tükrözi az anyanyelvi nevelés megújulásának szükségességét, s nem nevezi meg egyértelműen annak lehetőségeit. Erre utalnak a tantervből példaképpen kiragadott megfogalmazások: „... a beszéd és a nyelv viszonyával foglalkozunk, amelyen keresztül diákjaink megérthetik anyanyelvünk ápolásának szükségességét, a helyes beszéd és írás fontosságát” (10); „A nyelvtan azért szükséges minden tanuló számára, hogy beszédét, írásbeli kifejezését hiba nélkül, értelmes, egymásba fűződő gondolatokból tudja felépíteni” (25). Az oktatási dokumentum purista szemléletére a tananyag évfolyamok szerinti bontásában megjelenő résztémák utalnak, pl.: „A nyelvjárási pozitív és negatív hatása” (13), „A jelek és ragok megfelelő, nyelvjárási hatásokról mentes használata” (19). S bár a grammatikai hagyományokra, főként a leíró nyelvtanra épülő tantervben helyenként megjelennek a modern nyelvészeti tudományágak – pl. a kommunikációtan, a szociolingvisztika stb. – fogalmai, ezek sokszor logikátlanul, következtetlenül vannak beépítve a rendszerbe (lásd a magyar nyelv rétegződését, a nyelvváltozatokat és a stílusrétegek normarendszerét) (vö. Simon 2005: 81–82).

2.3. Korszerűtlen szemlélet egy magyartankönyv-tervezetben

A 2008 tavaszán jóváhagyott szlovák oktatási törvény alapján készült kerettanterv követelményrendszere új feladatokat fogalmaz meg, új hangsúlyokat jelöl ki az anyanyelvi oktatás tekintetében is. A magyar nyelv és irodalom tantárgy esetében ez azt jelenti, hogy a kommunikációs kultúrának már a közeljövőben a korszerű műveltség fontos részévé kell(ene) válnia, a hagyományos anyanyelvi ismeretek elsajátításának pedig eszközként kell(ene) funkcionálnia a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs és cselekvési képességeinek a kialakítása és fejlesztése során (lásd www.minedu.sk, vö. Antalné Szabó 1999: 682).

Azt gondolhatnánk, hogy az új tantervben megfogalmazott elvek nyomán olyan magyartankönyvek készülnek majd, amelyekben a szerzők bátran vállalják a változtatás lehetőségét, azaz beépítik a tankönyvekbe a grammatikai kutatások legújabb eredményeit, bemutatják az alap- és középiskolai oktatásban ez idáig mostohagyereknek számító nyelvtudományi ágazatokat (pl. a szociolingvisztikát, a szövegtant, esetleg a pragmatikát), s mindközben – az új elképzeléseknek megfelelően – nem feledkeznek meg a nyelvhasználatközpontúság, a szöveg szemlélet és a funkcionális nyelv szemlélet fontosságáról sem. Csicsay Károly, Simon Beáta és Kulcsár Mónika tankönyvtervezete (melynek egy része *Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv a 4-osztályos gimnáziumok valamint a 8-osztályos gimnáziumok felső tagozata részére* [sic!]) címen megtekinthető a www.infovek.sk honlapcímen) éppen a fentiek vonatkozásában kifogásolható: a szerzők – mellőzve a tudományos hitelességet – a tervezetben egyértelműen a purizmus elvét követik, melynek veszője abban rejlik, hogy az általuk bemutatott nyelvi jelenségek laikus értékeléséből fakadó nyelvi és nyelvhelyességi babonák a tanulók körében idővel akár nyelvközösségi dogmává emelkedhetnek (vö. Szepeszy 1986, Wacha 2002: 483–484, Domonkosi 2007: 141, Lanstyák 2007: 156–157). S bár a továbbiakban – egyrészt terjedelmi okok miatt, másrészt a példaanyag minél részletesebb bemutatása végett – elméleti kérdésekkel csak érintőlegesen foglalkozunk, mindenképpen szükségesnek tartunk feloldani két kifejezést: a nyelvi babona szerkezet írásunkban terminus technicusként értendő, s olyan konkrét nyelvhasználati szabályt értünk alatta, melynek alkalmazása során a beszélő egy nyelvi, stilisztikai stb. szempontból megfelelő szót/kifejezést egy másikkal helyettesít azt gondolva, hogy az újabb szó/kifejezés nyelvi, stilisztikai stb. szempontból jobb, mint az eredeti forma (Lanstyák 2007: 160–161). A nyelvhelyességi babona megnevezésen ugyanakkor olyan széles körben elterjedt laikus vélekedést értünk, amely elevenen él a beszélőben, s általában valamely nyelvi-nyelvhasználati jelenségről alkotott „helyes” vagy „helytelen” értékítélet érvényesítésében mutatkozik meg (vö. Domonkosi 2007: 142–143, Lanstyák 2007: 159–165). A tankönyvtervezetből válogatott példaanyag egy részében azonban gyakran bizonyos nyelvi ideológiák is leképeződnek – ezek többnyire magával a nyelvi rendszerrel vagy a nyelvhasználattal kapcsolatos tények magyarázatára szolgálnak (vö. Lanstyák 2007: 166) –, sőt esetenként részleges átfedés mutatkozik bennük a nyelvi és a nyelvhelyességi babonák között.

Példáink zömét a tankönyvtervezet *Információ és kommunikáció* (23–60), illetve *Nyelvhelyesség, nyelvkultúra* című fejezeteiből (103–115) válogattuk, melyekben a szerzők a nyelvhasználat legmeghatározóbb szempontjaként a helyesség kritériumát jelölik meg. Ennek megfelelően a szóban forgó részekben különös figyelmet fordítanak a nyelvi illemtanra, illetve a nyelvhelyességi tudnivalókra. Az interakciós mondatcsoportjába tartozó köszönések „szabatos” és „választékos” alkalmazásának szabályszerűségeit például

– különösebb magyarázat nélkül – a következőképpen fogalmazzák meg: „*Soha ne felejtjük el a napszakos köszönéshez hozzátenni a kívánok szót! Ha elhagyjuk, köszönésünk hányaveti, flegma, netán lenéző lehet*” (25); „*A Viszontlátásra alakot ne csonkítsuk! Rövidített formája még bántó is lehet!*” (28). E nyelvhelyességi babona a nyelvhasználat tudatosítását csupán a nyelvi szabályrendszerre korlátozó szemléleten alapul, s megfelel a nyelvhasználat másik összetevőjéről: a beszéd szabályrendszeréről (vö. Bánréti 1999: 106–107), azaz azoknak a szabályoknak az összességéről, amelyek azt irányítják, hogy kinek, mikor, hogyan kell köszönni. Véleményünk szerint azt kellene tudatosítani a tanulóknak, hogy konkrét kommunikációs szituációnak megfelelő köszönési formákat hozzanak létre, s hogy meg tudják ítélni, hogy egy bizonyos helyen és időben melyik köszönést kell alkalmazniuk. Az előzőhöz hasonló nyelvhelyességi babonát figyelhetünk meg a szerzőknek a magázásról és az önözésről alkotott véleményében, mely szerint az önözés a választékos, udvarias nyelvhasználatot, míg a magázás a sértő, lenéző beszédformát jellemzi (26). A tankönyvtervezetből származó alábbi idézet ékes bizonyítéka annak, hogy a szerzők a kommunikációs helyzeteknek csak egyetlen típusára szorítkoznak, s nincsenek tekintettel sem a formális szituációk egyéb típusaira, sem az informális helyzetekre, illetve nem számolnak a stílus- és regiszterváltás lehetőségével (vö. Bánréti 1999: 107): „*Ha viszont – a családon kívül – netán meg akarnánk sérteni valakit, akkor lemagázhatjuk az illetőt, ha megérdemli*” (26). Az új kommunikációs módok alkalmazásával kapcsolatban is az igénytelen nyelvhasználat elkerülésére figyelmeztetik a szerzők a tanulókat: „*...ne tapossuk meg anyanyelvünk nyelvi szabályait azzal, hogy helyszükére és anyagiakra hivatkozva furcsa kreálmányokat hozunk létre!*” (41). Az elméleti tudnivalókat követő egyik feladat szerint azután – elrettentés céljából – épp ilyen „kreálmányokat” kell alkotniuk a diákoknak: „*Soroljatok fel néhány sms-ben használatos rövidítést! ...használatukat elrettentő, s nem követendő példaként, ha lehet!*” (41).

A szóban forgó tankönyvtervezetben a szerzők külön fejezetet szánnak a nyelvhelyességi tudnivalóknak, melyben a „leggyakoribb nyelvhelyességi hibákat” (109–117) sorakoztatják fel. A ma már vitathatatlanul elavult nyelvszemléletet tükröző, az újabb nyelvészeti kutatások eredményeit figyelmen kívül hagyó, magyarázatok nélküli megállapítások egyértelműen a már meglévő, illetve az ezek nyomán keletkező nyelvhelyességi babonák terjedését eredményezik, pl.: „*...a -nál/-nél rag használata helytelen a következő esetben: Jelen voltam a névsorolvasásnál. Helyesen így mondjuk: a névsorolvasáskor*”. Vagy: „*...keverjük a -ba/-be ragok használatát a -ban/-ben ragokéval. Mi szlovákiai magyarok hajlamosak vagyunk csupán az előbbi használatára*”. Annak ellenére, hogy a tankönyvtervezetnek nincs leíró nyelvtani fejezete, a szerzők felhívják a figyelmet az egyes szófajokkal kapcsolatos nyelvhelyességi tudnivalókra is, pl.: „*Az igekötőket néha rosszul, néha pedig feleslegesen használjuk (pl. elolvas helyett kiolvas, kézbesít helyett kikézbesít)*” (110). Vagy: „*Nyelvjárási jelenség viszont, amikor a csallóközi magyar azt mondja, hogy „Elvág-tam az ujjam”. A köznyelvben ez azt jelenti, hogy az ujjam le is esett a helyéről, mert ott ugyanazt a „Megvág-tam az ujjam” alakkal fejezzük ki*” (111). Bár az utóbbi idézet „elvág-tam az ujjam” szerkezetének jelentésére vonatkozó megállapítás szó szerint badarság, a fenti idézetek némelyike mégis valami más miatt kifogásolható. Ez pedig nem más, mint hogy a szerzők a standard nyelvváltozattól eltérő egyéb nyelvváltozatokat – köztük a kisebbségi anyanyelvváltozatot – egyfajta ártalomként kezelik, amelytől meg kell szabadítani a tanulókat (vö. Lanstyák 1996: 12). Arra nem is gondolnak, hogy az egyes nyelvváltozatok sajátos szerepkörének kiszorításával fokozzák a tanulók nyelvi bizonytalanságát, miközben

elhitetik velük, hogy nyelvhasználatuk területi változata csupán periferikus – s ennek következtében értéktelen – tartomány. Egyrészt purista szemléletet tükröznek, másrészt szakmai hiányosságokra utalnak az alábbi nyelvhelyességi babonák: „*A határozott névelőket a személynevek és a földrajzi nevek előtt általában nem használjuk*” (111) vagy: „*...a hivatali nyelvhasználatban sok a terpeszkedő kifejezés. Ide tartoznak a terjengős névutók (pl. alapján, céljából, felé...) és a hivataloskodó kötőszók (pl. illetve, tudniillik...)*” (120–121).

Összegzés

A tanterv módszertani ajánlásai alapján a nyelvtan tanítását a gyakorlat oldaláról érdemes megközelíteni. A grammatikatanítás célja semmiképpen sem az öncélú grammatizálás, hanem a funkcionális szemléletű, nyelvhasználat-központú nyelvtani ismeretek elsajátítása és alkalmazásának megszilárdítása. A grammatikával metanyelvet is tanítunk, nem lehet nélküle a nyelvhasználatról beszélni, helyesírási és egyéb nyelvészeti jellegű szabályszerűségeket megfogalmazni. A nyelvtan alapozó tárgya a szövegtan, a stilisztika, a nyelvtörténet tanításához is. Grammatika nélkül lehetetlen idegen nyelvet oktatni, grammatikai ismeretek nélkül nem alakul ki gondolkodásunkban a nyelv rendszerszemlélete (A magyar nyelvi kerettanterv tervezetéről 2000: 188–189). Ugyanakkor elfogadhatatlan a nyelvtannak szinte teljes mellőzése középiskoláinkban. A tanterv ajánlásainak megfelelően a középiskola egyes évfolyamaiban legalább heti egy órát arra kell szánni, hogy a magyartanár a tanulók korábban megtanult ismereteit szinten tarthassa, az elsajátított tudásanyagot kiegészítse, illetve elmélyítse.

Szlovákiában a kisebbségi anyanyelvi oktatás ún. egy tankönyvű oktatás, amely rendszerint hagyományos nyelvtanoktatást, purista nyelv szemléletet és tradicionális módszert feltételez. Eddigi magyartankönyveink a magyarországiaknak általában jóval gyengébb utánpótlást, amelyek különféle – innen-onnan összeálló – nyelvi ideológiákra és mítoszokra épülnek, s figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy a kisebbségi magyar gyermekek természetesen olyan kétnyelvű beszédközösségben élnek, amelyben anyanyelvüként egy, a többségi nyelv hatása alatt álló nyelvváltozatot sajátítanak el, s a mindennapi kommunikációs szituációkban szinte kizárólagosan ezt is használják. A fentiek ismeretében a szlovákiai magyar nyelv-tankönyveknek mind tartalmukban és szerkezetükben, mind módszereikben különbözniük kell(ene) a magyarországi egynyelvű diákok számára írt tankönyvektől, vagyis figyelembe kell(ene) venniük a kétnyelvű helyzetben történő anyanyelvi nevelés sajátosságait. Mindemellett természetesen tudományos kutatásokon alapuló nyelv szemléletet kell(ene) követniük, elsődleges célként pedig az adekvát nyelvi kompetenciák fejlesztését, nem pedig a különféle nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák terjesztését kell(ene) kitűzniük.

Irodalom

- A magyar nyelvi kerettanterv tervezetéről 2000. *Magyar Nyelvőr* 124. évf. 2. sz., 189–199.
- Antalné Szabó Ágnes 1999. Új utak az anyanyelvi nevelésben. In: V. Raisz Rózsa–H. Varga Gyula (szerk.): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában II.* Eger: BVB Nyomda és Kiadó. 679–688.
- Bánréti Zoltán 1999. Az anyanyelvi nevelés modernizációjáról. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv az informatika korában.* Budapest: Magyar Tudományos Akadémia. 105–118.

- Csicsay Károly 2001. Új vizsgarendszerre várva. A Monitor 2001 országos felmérés értékelése magyar nyelvből és irodalomból. *Katedra* IX. évf. 3. sz. 14–16.
- Csicsay Károly 2004. *Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z maďarského jazyka a literatúry. Úroveň A, B. A kétszintű érettségi vizsga követelményei magyar nyelvből, és irodalomból.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Csicsay Károly–Gubík Mária 2004. *Új érettségi vizsga. Magyar nyelv és irodalom. Monitor-feladatlapok.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Csicsay Károly–Simon Beáta–Kulcsár Mónika 2007. *Magyar nyelv és kommunikáció* (tankönyv a 4-osztályos gimnáziumok valamint a 8-osztályos gimnáziumok felső tagozata részére). *Maďarský jazyk a komunikácia (učebnica pre 4-ročné a 8-ročné gymnázium).* Kézirat (http://infovek.sk/predmet/madarcina/projekty/magyar_nyelv_es_kommunikacio.pdf)
- Domonkosi Ágnes 2007. Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben. In: Domonkosi Ágnes–Lanstyák István–Posgay Ildikó (szerk.) *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről.* Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda–Tinta Könyvkiadó. 141–153.
- Kulcsárné Sz. Zsuzsanna–Csicsay Sarolta–Csicsay Károly 2001: *Érettségi követelmények magyar nyelvből és irodalomból a gimnáziumok számára.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In: Csernicskó István–Várad Tamás (szerk.) *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 11–15.
- Lanstyák István 2007. A nyelvi tévhitekről. In: Domonkosi Ágnes–Lanstyák István–Posgay Ildikó (szerk.) *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről.* Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda–Tinta Könyvkiadó. 154–173.
- Magyar nyelv és irodalom.* 2003. Budapest: Országos Köznevelési Intézet Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központ.
- Magyar nyelv és irodalom. Tanterv a négyosztályos gimnáziumok számára.* 2003. Bratislava: ŠPÚ.
- Misad Katalin 2004. *Kétszintű érettségi vizsga a magyar tannyelvű középiskolákban.* A IV. Gramma Nyelvészeti Napokon elhangzott előadás kézírata.
- Misad Katalin–Simon Szabolcs 2009. Nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák egy szlovákiai magyar nyelv-tankönyvben. In: Borbély Anna–Vančóné Kremmer Ildikó–Hattyár Helga (szerk.) *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 255–262.
- Simon Szabolcs 2005. A magyar nyelv oktatása a szlovákiai magyar gimnáziumokban – tankönyvek és segédletek tükrében. In: Huszti Ilona–Koljadzsinsz Natália (szerk.) *Nyelv és oktatás a 21. század elején.* Ungvár: PoliPrint. 78–91.
- Štátny vzdelávací program. <http://minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>
- Szende Aladár 1996. Nyelvtanórák az "érzelmek iskolájában". In: V. Raisz Rózsa (szerk.) *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón.* Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 326–331.
- Szepes Gyula 1986. Nyelvi babonák. Budapest: Gondolat Kiadó. <http://mek.oszk.hu/01600/01688/01688.htm>
- Vajda Barnabás 2004. Új típusú érettségik magyar nyelv és irodalomból. *Új Szó.* 57. évf. 239. sz., Gondolat melléklet. 4. évf. 21. sz.

Vyhláška Ministerstva školstva SR o ukončení štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy o odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách. www.zbierka.sk
Wacha Imre 2002. Néhány kiejtési álszabályról. In: Balázs Géza–A. Jászó Anna–Koltói Ádám (szerk.) *Éltető anyanyelvünk*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 483–488.
www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=617.html
www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=1303.html