

A szlovák nyelvi készségek kialakítása a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák alsó tagozatán¹

1. Bevezetés

A kisebbségek tagjai számára sok esetben az anyanyelvi iskolaválasztás elleni érvek között az a legerősebb érv, hogy az államnyelv oktatása az anyanyelvi oktatásban nem megfelelő színvonalú. A kétnyelvűség kialakításában az iskola, az intézményesített oktatás meghatározó szerepet játszik. A Magyarországgal szomszédos államokban a magyar tanítási nyelvű iskolákban mindenütt kötelező tantárgyként része a tantervnek az állam hivatalos nyelvének az oktatása. Ennek ellenére valamennyi ország magyar kisebbségi közösségei körében problémák merülnek fel az államnyelv oktatásának a színvonala, hatékonysága és módszerei tekintetében. Az utóbbi években számos beszámoló, hír, publikáció született arról, hogy a szlovákiai, romániai, ukrainai magyar közösségek elégedetlenek az ország hivatalos nyelvének oktatási színvonalával a magyar tannyelvű iskolákban.

Az MTA támogatásával a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen működő Kétnyelvűségi Oktatási Kutatócsoportunk célja a kisebbségek számára nyújtott államnyelvtanítás elemzése nyelvészeti és módszertani szempontból. Kutatócsoportunk hosszú távú kutatást folytat ezen témában elméleti és gyakorlati téren egyaránt, emellett célunk új utak keresése az államnyelv-oktatás színvonalának a javításához.

A kisebbségi nyelv megtartásának, fennmaradásának főbb tényezőit Bartha Csilla (2001: 27) következőképpen foglalta össze:

- a kisebbségi nyelvet folyékonyan beszélők nagy száma;
- földrajzi-etnikai koncentrálttság;
- területi elszigeteltség;
- nagy gazdasági erő;
- saját intézményrendszer (oktatási, társadalmi, vallási, politikai, média);
- az intézményes nyelvhasználati színterek széles köre;
- magas szintű írástudás és írásbeliség;
- endogám házasságok magas száma;
- intenzív, az egyének széles körét érintő gazdasági, társadalmi és kulturális kapcsolatok a nyelvszállal;
- a nyelv használatát széles körűen támogató nyelvi-oktatási jogok megléte.

A fenti tényezők megléte azonban nem mindig tudja ellensúlyozni azt a tényt, hogy amennyiben a kisebbségi nyelv beszélői megtapasztalják a többségi nyelvre

¹ A tanulmány az MTA Domus szülőföldi ösztöndíj „Jó gyakorlatok feltérképezése a Magyarországgal szomszédos országokban (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szlovénia) folyó államnyelvtanítás megújítása céljából” című, HSZ-02/2018 sz. projektje keretében készült.

való áttérés gazdasági előnyeit, ez a közösség és az egyén nyelvválasztásában az egyik legfontosabb szemponttá válhat (I. Bartha 2003: 62). Mindezek miatt nézetünk szerint a fenti tényezők közé az államnyelv vagy hivatalos nyelv magas szintű oktatásának a biztosítását is mint meghatározó tényezőt kell sorolni. Csak így érhető el az anyanyelvi oktatás mellett magas szintű kétnyelvűség, amely a kisebbségek presztízsének, gazdasági súlyának egyik előfeltétele.

A szlovákiai magyarság helyzetét vizsgálva a fentebb felsorolt tényezők részben vagy teljesen érvényesülnek, ennek ellenére a 21. században a szlovákiai magyar kisebbség számának folyamatos és nagymértékű fogyásának lehetünk tanúi.

1. táblázat. A szlovákiai magyar kisebbség számarányának változása az elmúlt 50 év során

	1970	1980	1991	2001	2011
Magyar nemzetiségűek száma Szlovákiában	553 549	559 011	567 296	520 528	458 867
Százalékos arányuk az össznépességben	12,2	11,2	10,8	9,7	8,5
Változás a népszámlálási adatok alapján		-5462	8285	-46 768	-97 061
Változás százalékban		-0,9	1,4	-8,2	-12,0

Az okok széles körű vizsgálata nem feladata ennek az írásnak, az azonban kijelenthető, hogy amennyiben a szlovákiai magyar kisebbségi oktatás nem tudja hatékonyan megcáfolni azt a közkeletű mítoszt, hogy a többségi nyelvű iskolaválasztás a társadalmi mobilitás előfeltétele, a szlovákiai magyar kisebbség további fogyásának lehetünk tanúi. E mítosz cáfolatához nem elégséges, hogy a kisebbség egyes tagjainak társadalmi sikerességét fel lehessen mutatni. Ha a közösség tagjai mindennapi életükben folyamatosan akadályba ütköznek nem megfelelő szintű államnyelvi tudásuk miatt, az visszahat az anyanyelv vagy a még domináns nyelv értékére, értékelésére is. Amennyiben az államnyelv oktatása nem megfelelő szintű, az anyanyelvi oktatás hálózata hiába széleskörűen kiépített egy adott kisebbség számára, a csoport tagjai úgy érezhetik, hogy az anyanyelvi oktatás a kisebbség tagjai számára a társadalmi mobilitás gátjává válhat.

2. A szlovák nyelvi alapkészségek kialakítása az oktatásban

A szlovák nyelv oktatását befolyásoló tényezőkről részletesen beszámoltam a Magyar Nyelvőr 2017/3-as számában (Vančo 2017). Jelen írásban a nyelvi alapkészségek, az írás és az olvasás kialakításának a módját elemzem az oktatási dokumentumok tükrében. A szlovákiai magyar oktatásügy nem alkot külön szervezeti egységet, a szlovákiai közoktatás része. Szlovákiában 2008-ban a közoktatást érintő oktatási reformot vezettek be, amelyet az az évben elfogadott iskolaügyi törvény szabályoz (245/2008 Z.z. Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní [školský zákon] a o zmene a doplnení niektorých zákonov) (http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf). A szlovák törvények szerint az oktatás 16 éves korig kötelező. Az általános iskola kilenc évfolyamos, majd a képzés

középfokú oktatási intézményekben zajlik. A magyar tanítási nyelvű iskolákban a szlovák nyelvet és szlovák irodalmat² tantárgyként tanítják, a magyar nyelv tantárgyként szlovák tanítási nyelvű intézményekben nem jelenik meg. Az általános és középiskolákban a nevelés és az oktatás az úgynevezett nevelési-oktatási programok alapján történik. Az oktatási program olyan kötelező, az Állami Pedagógiai Intézet³ által kidolgozott dokumentum, amely meghatározza az oktatás általános céljait és a megszerzendő kulcskompetenciák, valamint a tananyagok körét.⁴

A magyar tanítási nyelvű iskolák számára a szlovák nyelv oktatási színvonalának emelésével a szakma és a politikum is folyamatosan foglalkozik. Lanstyák–Simon–Szabómihály már 1999-ben arra hívták fel a figyelmet, hogy az oktatás homogén tömbként kezeli a kisebbségeket, nem téve különbséget annak nyelvismeretében a különböző csoportjai között (vö. Lanstyák–Simon–Szabómihály 1999). A szlovák nyelvet idegen nyelvként oktató pedagógusok képzése egyetemi szakként a mai napig nem létezik Szlovákiában, a nemzetiségi iskolákban tanító szlovák nyelvszakos pedagógusok ugyanabban a képzésben részesülnek, mint azok a pedagógusok, akik a szlovák nyelvet anyanyelvként tanuló diákokat oktatják (erről l. részletesen Vančo 2017).

Politikai sík felől közelítve meg a problémát, elmondható, hogy bizonyos területeken részsikerek is felmutathatók. 2015. február 2-án a Szlovák Köztársaság oktatásügyi, tudományért és sportért felelős minisztérium (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky) jóváhagyta a közoktatásban érvényes új órakereteket (rámcový učebný plán), amelyek 2015. szeptember 1-jével léptek érvénybe. A rendelet alapján az alsó tagozaton a szlovák tanítási nyelvű iskolákban a szlovák nyelv és irodalom órakerete a négy évfolyamban összesen 31 óra (l. 2. táblázat). A nemzetiség nyelvén oktató iskolákban, a magyar tanítási nyelvű iskolákban a magyar nyelv és irodalom tantárgyak négy évre tervezett órakerete (21 óra) megegyezett az ezekre az iskolákra érvényes szlovák nyelv és szlovák irodalom órák órakeretével (21 óra), vagyis ugyanannyi órában kezdték volna az anyanyelvi írás és olvasás elsajátítását, mint a szlovák nyelv elsajátítását (l. 3. táblázat). Ugyanez a rendelet a szabadon felhasználható órakeretet is csökkentette a szlovák nyelvű és a nemzetiség nyelvén oktató iskolákban egyaránt. A rendelet nagy felzúdulást váltott ki mind szakmai, mind politikai körökben. Ennek hatására 2016. szeptember 1-től az első évfolyamban az anyanyelvi írás és olvasás tanításának óraszámát heti három órával emelték meg. A többi évfolyamban a szlovák és a magyar órák heti órakerete megegyezik.

2. táblázat. Heti keretóraszámok szlovák tanítási nyelvű iskolák számára (2016)

Műveltségi terület	Tantárgy	Évfolyam				
		1.	2.	3.	4.	Σ
Nyelv és kommunikáció		9	8	7	7	31

² A tantárgy hivatalos megnevezése: Szlovák nyelv és szlovák irodalom.

³ Štátny pedagogický ústav.

⁴ A magyarországi oktatási rendszerben a szlovákiai oktatási programok megfelelője a kerettanterv.

3. táblázat. Heti keretóraszámok magyar tanítási nyelvű iskolák számára (2016)⁵

Műveltségi terület	Tantárgy	Évfolyam				
		1.	2.	3.	4.	Σ
Nyelv és kommunikáció	Szlovák nyelv és szlovák irodalom	5	6	5	5	21
Nyelv és kommunikáció	A nemzetiségi kisebbség nyelv és irodalom	8	6	5	5	24

A magyar tanítási nyelvű iskolákban a 2015. szeptember 1-jei hatállyal életbe lépett Állami oktatási program a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy tanítására alsó tagozaton határozza meg a szlovák nyelvórák tananyagtartalmát és a tanulóknak a tantárgyak oktatása során elérendő kompetenciáit. A szlovák nyelv oktatása az oktatási dokumentumok alapján három szakaszra oszlik. Az első három évfolyam alkotja a kezdő szakaszt, a második szakasz a nyelvoktatás folytatásának a szakasza, az általános iskola negyedik, ötödik és hatodik évfolyamára van tervezve, a harmadik szakasz a 7.-től a 9.-ik osztályig tart. Az általános iskola végére az elvárt nyelvtudásszint a haladó vagy annál magasabb nyelvi szint.

A tantárgy követelményrendszerét és tananyagát tartalmazó Állami oktatási program tartalmában nem ezt a felosztást követi, jóllehet maga a program határozza meg ezeket a bevezető részében. Az alsó tagozatra kidolgozott program az első négy évfolyam, a felső tagozatra kidolgozott pedig az ötödiktől a kilencedik osztályig tartalmazza a tananyagokat, éves bontásban (a programok részletes elemzését l. Vančo 2017).

Az alsó tagozatra vonatkozó dokumentum leszögezi, hogy a tantárgy alapvető fontosságú az oktatási rendszerben, és kijelöli specifikus céljait:

- megtanítani a tanulókat a magyar és szlovák nyelv ábécéje kontrasztív elemeinek és nyelvi jelenségeinek a felismerésére;
- megismertetni a tanulókat a helyes kiejtés,⁶ a helyesírás és nyelvtan azon szabályaival, amelyek a szóbeli és írásbeli kommunikációhoz a tanulók adott fejlettségi szakaszában szükségesek;
- fejleszteni a tanulók verbális kommunikációs és nyelvi szintjét, a kommunikáció reproductív formájáról a produktív formára való zökkenőmentes átmenetet elérni, fejleszteni szóban és írásban a tanulók kommunikációs képességét a különböző társadalmi helyzetekben, megfelelő nyelvtani ismeretekkel eljuttatni a tanulókat saját gondolataiknak önálló, szóban és írásban különösebb nehézségek nélkül való kifejezéséhez **középfaladó szinten** („viest⁷ žiakov k vyjadrovaniu svojich myšlienok ústne aj písomne po slovensky samostatne, bez väčších ťažkostí **na mierne pokročilej úrovni**”⁷);

⁵ http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_s-vyu_ovac_m-jazykom-n_rodnostnej-men_iny.pdf. A rendelet az Állami Pedagógiai Intézet honlapján található. Az intézet közli az általa kidolgozott és az oktatást végző intézmények számára kötelező tantárgyi művelődési programokat, valamint a keretóraszámokat. A 2016 szeptemberétől érvényes rendelet kiegészítésként, külön dokumentumban található meg a honlapon. A mai napig ugyanott megtalálható az eredeti, kevesebb órát előíró rendelet is.

⁶ Az eredeti szövegben *ortoépia* és *ortográfia* szó szerepel. A tanulmányban hivatkozott dokumentumok szövegei magyar nyelven nem találhatók meg, a fordítások saját fordításaim.

⁷ Kiemelés tőlem: V. I.

- támogatni a tanulókat esztétikai élményeik kifejezésében, fejleszteni a tanulók kritikai gondolkodását (IŠVP ZŠ 2015: 5).

A felsorolt célok az írás és az olvasás elsajátításától jutnak el a kritikai gondolkodás fejlesztéséig. Ezen célok kitűzése túlzónak és merésznek, megvalósításuk pedig kétségesnek tűnik. Teszik mindezt a program kidolgozói annak ellenére, hogy a bevezetésben leszögezik, hogy az oktatás kiindulópontjának azt a tényt kell tekinteni, hogy a tanulók eltérő nyelvi és beszédbeli képességekkel lépnek iskolába, amely eltéréseknek különböző okai lehetnek. Vagyis gondolnunk kell ebben a helyzetben a két nyelven szocializált gyermekek szlovák nyelvi szintjére, de azokra a gyerekekre is, akik magyar többségű kis településen élnek, magyar nyelven szocializálódtak, és óvodai nevelésben sem részesültek.⁸ Az óvodai nevelésben nem részesült és magyar nyelven szocializált gyermekek esetében 10 éves korra a fentebb leírt nyelvi készségek kialakítása, a nyelvtudás ilyen szintjének elérése heti 5 tanóra mellett is igen kétséges.

Az alsó tagozaton folyó szlovák nyelvoktatás nyelvi célja „mierne pokročilá úroveň” – középhaladó szint elérése, amely a Közös európai referenciakeret követelményrendszerébe illesztve B1-es szintnek felel meg.⁹ A program alapelve a kommunikációalapú nyelvoktatás, ezt tükrözi a tananyag felépítése is, szókincsükben bővülő témakörökre, azon belül rövid szövegekre, mondókákra, dialógusra épül. A tanulók a tanórákon hallják, ismétlik a szavakat, kifejezéseket, rövid szövegeket értelmeznek és hoznak létre, dialógusokat gyakorolnak. A második évfolyamtól a szövegek olvasása és írása is megkezdődik, és a negyedik osztály végéig megszerzett tudással már bonyolult nyelvi helyzeteket kellene megoldaniuk. Mindezekhez szükségük volna a magyar nyelvtől teljesen eltérő rendszerű nyelv sémáinak a tudatosítására és a nyelvre vonatkozó stratégiák készletének a megalkotására, hogy koherens kommunikációt hozzanak létre.

A nyelvi tudás létrehozásához az elvonatkoztató (absztrakciós) és sematizációs képességre mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv elsajátításához szükség van. „A nyelvi tudást a kognitív képességek és a kognitív korlátok alakítják. [...] A tudás létrehozásának és működtetésének jellegzetes elmebeli műveletei és ennek eredményeként mentális szerkezetei vannak. Ilyen művelet az absztrakció, a séma és a sematizáció, a kategorizáció és konstruálás” (Tolcsvai Nagy 2017: 32–3). Ezek a műveletek teremtik meg a lehetőséget a fogalmak, kategóriák jelentésének a kialakítására. Az anyanyelv elsajátítása során ezeket a képességeket használja a gyermek a nyelvi szerkezetek kategóriáinak a kialakítása, sematizálása során is (vö. Langacker 2014; Tolcsvai Nagy 2014a, 2014b, 2014c). Az idegen nyelv tanulása során is ezeket a képességeket szükséges alkalmaznia, kérdéses azonban,

⁸ Szlovákiában az óvodai nevelés nem kötelező. A szlovák parlament 2019 májusában tárgyalja azt a törvényjavaslatot, amely kötelező tenné az iskola megkezdése előtti évben az óvodai nevelést. A szlovák oktatásügyi minisztérium adatai szerint az óvodakorú gyermekek 76,5%-a vesz részt óvodai nevelésben.

⁹ Az ebben a szövegkörnyezetben használt kifejezés fordítása céljából konzultáltam Szabómihály Gizellával, az oktatási szakszókincs elismert fordítójával, és a középhaladó szint szakkifejezést az Európai közös referenciakeret követelményrendszerének megfelelően választottuk, amely besorolásában B1-es szintnek felel meg (ehhez l. SERR 2017; KER 2002).

hogy az alsó tagozaton zajló szlovák nyelvoktatás eljárásai ezeket a képességeket milyen mértékben képesek aktiválni. Az alapvető kérdés a szlovák nyelv oktatása során az, hogy a magyar nyelven szocializált gyermek mennyi nyelvi input után válik képessé a nyelv grammatikai sémáinak a kialakítására, jelentésének a megértésére, a sémák alkalmazására. A grammatikai szerkezetekben is érvényesülnek prototípushatások, a nyelvelsajátítás során a gyermek csak a kategóriák és a sémák megalkotásával tehet szert a stratégiák olyan mértékű használatára, hogy kommunikációja sikeres legyen.

Ez a szlovák nyelv bonyolult névszóragozása¹⁰ miatt nem egyszerű feladat, mindenekelőtt egy olyan nyelvoktató közegben nem, amely elfogadhatónak csak a nyelvtani értelemben helyes kifejezőmódot tartja. A tankönyvek és az óralátogatásokon megfigyelt tapasztalatok alapján megítélésem szerint az alkalmazott módszer inkább a behaviorista nyelvtanítás elemeit hordozza magában, amely szerint a legfontosabb az idegen nyelv elsajátításában a helyes és új szokások kialakítása intenzív gyakorlás útján (Polonyi–Abari–Nótin 2009). Nézetem szerint a magyar nyelvtől teljesen eltérő rendszerű nyelv sémáinak, kategóriáinak megalkotása a hallott, tanult szövegek alapján könnyebben megoldható lenne a nyelvi szerkezetek jelentésének a tudatosításával, a nyelvi viszonyokat jelölő elemek jelentésének a bemutatásával, azaz célzott segítséget kellene nyújtani a gyermekeknek a sémák és a kategóriák kialakításában. Mind a tananyag, mind a tankönyv felépítéséből hiányzik az egyes szerkezetek sémarendszerű bemutatása, a minták célzott begyakorlása. A kategóriák létrejöttét befolyásolja a gyakoriság, a sorrendiség és a hozzájuk hasonló tényezők. A nyelvtanítás szempontjából ez azt jelenti, hogy a tanulókat osztályozott nyelvi inputnak kell kitenni, amely először nagyszámú prototipikus esetre támaszkodik, és ezután tér rá a nem prototipikus használatokra (Broccias 2014).

Konkrét példával élve, amikor a *Kit?, Mit?* kérdésre gyakoroljuk az oktatás során a válaszlehetőségeket, akkor sémákat kialakítani segítő koncentrált gyakorlást kellene végeznünk, azaz használjuk csak az *-a-ra* végződő nőnemű névszók *-u* végződésű akkuzatívuszi alakját. Ne olyan szövegeket használjunk, amelyekben mind a három nem névszónak tárgyi formája megjelenik (esetenként többes számú tárgyesetben levő névszókkal együtt), azaz ne egyszerre próbáljuk meg az összes formát elvonatkoztatni, tanítani. A példák sora folytatható lenne.

Jelen esetben nem a nyelvtani szabályok vagy a szövegből kiragadott paradigmák bemagoltatása mellett érvelek, csupán amellett, hogy egy, a magyartól teljesen eltérő rendszerű nyelv sémáinak a kialakítása – abban az esetben, amikor nem természetes nyelvelsajátítás folyik – olvasott, írott, hallott, tanult szövegek alapján könnyebben megoldható lenne a kategóriák célzott kialakításának a segítségével, a grammatikai szerkezetek jelentésének a megértésével. Az oktatás ehelyett egy félreértelmezett kommunikációs alapvetet preferálva témaköröként

¹⁰ A szlovák nyelvben a névszónak három nyelvtani neme van, a ragozási paradigmák a nyelvtani neme szerint eltérnek egymástól. Például a főnevek három nyelvtani nemének mindegyikében 4 ragozási minta van 6 nyelvtani esettel. Ez az egyes és többes számot is figyelembe véve 144 esetvégződést jelent, és alkalmazásuk igényli azt a tudást is, hogy az előljárások milyen esetragot vonzanak.

évről évre bővülő szókincset és mondatmodelleket próbál elsajátíttatni, szerkezetek tömkelegét zúdítva a tanulókra.

A nyelvelsajátítást bizonyára nem könnyíti meg az a ballasztanyagként jelentkező plusz tartalom, amelyre a tantárgy elnevezése is utal (szlovák nyelv és szlovák irodalom), a szlovák irodalmi anyagok jelenléte a tananyagban. Alsó tagozaton ez rövid versek, mondókák és gyermekeknek írt irodalmi művek részleteit jelenti, amelyek minden tananyagban jelen vannak. Az, hogy a 10 éves gyerektől a B1-es szintű nyelvtudás elvárása, még abban az esetben is, ha korához mért kommunikációs szintről van szó, milyen komoly elvárás, mutatja az a tény is, hogy a szlovák tanítási nyelvű iskolákban a kilencedik osztály végén angol nyelvből az elvárt nyelvszint A1, a NAT szerint a 12. osztály végén az elvárt szint angol nyelvből B1.

2.1. A szlovák nyelvű írás és olvasás elsajátítása

Mintahogyan a fentebb ismertetett célokból is kitűnik, a szlovák nyelvi tantárgy egyik célja alsó tagozaton a magyar és szlovák nyelvi ábécé kontrasztív elemeinek a megismertetése, a szlovák olvasás és írás elsajátítása. Az írásra és az olvasásra szlovák nyelven a második évben kerül sor, az első évfolyamban szóbeli nyelvi oktatás folyik. Az olvasás és az írás elsajátítását illetően a program szűkszavú. A nyolc részre osztott standard tananyagtartalomról (obsahový štandard) a két utolsó rész tartalmazza Olvasás és Írás címszó alatt az erre vonatkozó tananyagot:

Olvasás: Szlovák ábécé. Az eltérő fonémák és grafémák. Hangos olvasás.

Egyszerű szövegek olvasása ismeretlen szavak nélkül.

Írás: Szlovák ábécé. Az eltérő grafémák. Kettőshangzók.

A standard elsajátítandó készségeket (výkonový štandard) tartalmazó rész egy mondata utal arra, hogy egy másik, a magyar nyelvtől eltérő beszédhangokat és azok írásjeleit kellene elsajátítani: „minta bemutatása alapján és előkészítés után [jelentsen e kifejezés bármit is] a tanuló képes elolvasni a *h, ch, l*, mássalhangzókat, a *l, r* szótagképző mássalhangzókat, az *a, e, é, ä, y, ý* magánhangzókat és a *ia, ie, iu, ô* kettőshangzókat” (Inovovaný ŠVP pre prvý stupeň ZŠ 2015. Slovenský jazyk a slovenská literatúra – primárne vzdelávanie, 16). Az eltérő betűjelekről nincs említés a szövegben. A program nem utal sem az előszavában hangsúlyozott kontrasztivitásra, sem a hasonlóságokra.

A magyar nyelvre vonatkozó oktatási programból tudjuk, hogy az írás- és az olvasáselsajátítás folyamata magyar nyelvből is két évre van tervezve, az első év végéig kell a magyar ábécé minden betűjének írását és olvasását a tanulóknak elsajátítani, és képesnek kell lenniük rövid szövegek olvasására, valamint rövid mondatok leírására. A készségek automatizálása a második évfolyamban történik.

A szlovák nyelvű olvasás és írás elsajátításának a módjáról, menetéről a tankönyvek és leginkább a második osztályos szlovák tankönyv ad útmutatást. A szlovák nyelv oktatására egy tankönyvcsaládot használnak, a Terra szlovákiai magyar

tankönyvkiadó gondozásában. Az Ypsilon elnevezésű tankönyvek és a hozzájuk tartozó munkafüzetek elsőtől negyedik osztályig használatosak. A tankönyvekhez módszertani segédkönyv is tartozik. A tankönyvcsalád szerzői Anita Halászová és Zuzana Kováčsová.

Az olvasás folyamán a grafémák (betű vagy betűcsoport) fonémáknak való megfeleltetése történik. A fonológiai dekódolás a kezdő olvasónál még rendkívül időigényes, és komoly erőfeszítéssel jár. Készség szintjévé akkor válik az olvasás, amikor a már automatikussá váló dekódolás során a szavakat és morféákat az olvasó közvetlenül tudja összekapcsolni fonológiai és szemantikai megfelelőjükkel (Blomert–Csépe 2012; Perfetti 1985). Magát a folyamatot Blomert és Csépe (2012: 21) a következőképpen jellemzi: „olyan dinamikus, az »ismeretlentől az ismerőshöz / a kezdőtől a szakértőhöz« vezető folyamat, ahol a gyerekek először többnyire olyan szavakkal találkoznak, amelyek írott alakjának előforduló gyakorisága magasabb, ez az ismerősségi váltás időben korábban következik be a magasabb gyakoriságú szavaknál, mint az alacsony gyakoriságúak esetében”.

Az olvasás elsajátításában három alapvető kognitív készség van jelen (Ziegler–Goswami 2005): a fonológiai tudatosság (phonological awareness – PA), a betűismeret, a vizuális elemek gyors automatikus megnevezése. Ezen belül alapvető fontosságú a fonéma-graféma megfeleltetés kialakítása, amely a későbbi folyékony olvasás alapja. Az olvasás alapvető technikájának elsajátítása általában aránylag gyors folyamat, általában néhány hónaptól egy évig tart.¹¹ A sikeres olvasás folyamata azonban ennél jóval összetettebb, elengedhetetlenül szükséges készsége a fonémaműveleti szint kialakítása. Blomert és Csépe megállapítása szerint: „A fonémaműveleti szintű fonológiai tudatosság nem része az olvasni még nem tudó gyerekek és az írástudatlanok fonológiai készletének” (2012: 38). A beszédhangokhoz való tudatos hozzáférés az olvasás elsajátítása során jön létre, így különösen fontos a megfelelő olvasástanítási technika mindkét nyelv esetében.

A tanulók az első osztály végére (jó esetben) megszerzik a magyar nyelvre vonatkozó fonológiai tudatosság bizonyos szintjét, és elsajátítják az írás és az olvasás alapkészségét. Annak ellenére, hogy a szlovák nyelvi tantárgy tanterve az írás és az olvasás tanítását a második osztályra írja elő, a szlovák órákon a magyar és szlovák nyelv azonos fonémái és grafémái alapján a gyermekek a tankönyvben levő egyszerű szövegek olvasására is képessé válnak már az első osztályban.¹² Ez az elsajátított ismeretek és képességek transzferét jelenti, amelyen a második osztályban a szlovák ábécé jeleinek írása és olvasása alapszik.

A szlovák nyelvnek azonban vannak olyan fonémái, amelyekre a tantárgyi program utal is (l. feljebb), amelyek nem fonémái a magyar nyelvnek, ezek a következők (először a /fonéma/, majd az írásjel):

- 1) hosszú, szótagképző laterális /l:/, jele ľ,
- 2) hosszú, szótagképző tremuláns /r:/, jele ř,
- 3) zöngétlen veláris réshang /x/, jele: **ch**,

¹¹ Azoknál az írásrendszereknél, amelyekben az íráskép csupán kismértékben tér el a kiejtett szóalakoktól, mint például a magyar, a szlovák, a cseh, a finn.

¹² Több, alsó tagozaton tanító pedagógus sokéves tapasztalata alapján.

- 4) nyílt /ɛ/, jele: ä,
- 5) /ɯɔ/ kettőshangzó, jele: ô,
- 6) és a következő kettőshangzók: /ia/, /ie/, /iu/ ahol az *i*-t vagy *j*-nek vagy redukált *i*-nek ejtik.

A szlovák szavak fonotaktikai szabályai is eltérnek a magyar nyelv fonotaktikai szabályaitól, a szlovák nyelvben gyakori a mássalhangzó-torlódás, a laterális /l/ és a tremuláns /r/, valamint a hosszú /l:/ és /r:/ hangok segítségével magánhangzó nélkül is létrejöhetnek egy, két vagy több szótagú szavak, például *štrk* 'sóder', *vľk* 'farkas', *štvrták* (štvr-ták) 'negyedikes', *zmrzlina* (zmrz-li-na) 'fagyalt'. A szlovákban több – a magyar nyelvben nem lehetséges, nem jól formált – két mássalhangzós kezdetű szó is van, mint például: *v + C: všetci* 'mindenki' (a szókezdő *v* zöngételededik, kiejtése: *fšetci*; *t + C: tvár* 'arc' stb. A *h* betűvel jelölt hang a szlovákban zöngés: /ɣ/, a magyarban zöngétlen /h/; *chlapcov* végén az *-ov* ejtése /ou/ lesz, és még sorolhatnánk. Példáink jól mutatják a szlovák nyelvre jellemző és a magyar nyelvtől eltérő artikulációs és percepciós bázis különbségeit. A hangok jelölésében a szlovák ábécé a *x*, *dz*, *dž* hangok jelölése kivételével nem használ kétjegyű betűt, helyettük mellékjeles jelölést alkalmaz. A mássalhangzók jelölésében a következő eltérések vannak (betű = /hang/): *y = /i/, ý = /i/, d' = /j/, s = /s/, š = /ʃ/, č = /tʃ/, ž = /ʒ/, ň = /ɲ/, dž = /dʒ/ t' = /c/*. Ezen kívül az *e* és *i* magánhangzó előtt a *d*, *t*, *n*, *l* hang a kiejtésben palatalizálódik, írásban viszont ez nem jelölődik (pl. a *deti* kiejtése tehát 'gyetyi'). Mindezen eltérések miatt a tanulóknak a speciális szlovák fonémákat hangtani környezetükből, a szavak folyamatos (beszédhangokra nem bomló) hangzásából kell elvonatkoztatniuk, azok jelölését megtanulniuk, valamint 10 fonéma magyartól eltérő jelölését kell elsajátítaniuk.

Mivel a szlovák ábécében a betűk hangértékének egy része megegyezik a magyar ábécé betűinek a hangértékével, a tanterv és a tankönyv (írói) kiindulópontja, hogy az egyszerű szövegeket a tanulók el tudják olvasni. Ily módon az oktatás a már elsajátított ismeretekre és képességekre épít. Az új betűk írását és olvasását a tanterv szerint a tanulók szeptembertől december végéig sajátítják el. A tankönyvben az új betűket tartalmazó szavak rövid szövegbe beágyazottan jelennek meg. A fonológiai dekódolás a kezdő olvasónál még rendkívül időigényes és komoly erőfeszítéssel jár. Ezért az ismeretlen hangokat lehetőleg ismerős szavakkal kell megtanítani (Blomert–Csépe 2012), ez azonban aligha lehetséges egy idegen nyelv ismeretlen szavai esetében. Ily módon az elsajátítást nehezíti, hogy az új fonémák és majd az ezeknek megfelelő betűk legtöbbször olyan szavakban jelennek meg, amelyek a gyermekek számára újak. Vagyis nemcsak új fonémákat és majd azok betűjelét kell elsajátítaniuk, hanem a szó jelentését is. Nem történik azonban utalás a tantervben és a tankönyvben sem arra, hogy gondot fordítanak a magyar nyelvtől eltérő percepció és artikuláció kialakítására. Bizonyos, mindkét írásrendszerben meglévő, de más hangot jelölő betűk olvasásának és írásának esetében a homogén gátlás jelensége¹³ is felléphet. A tankönyvekben nem találhatók

¹³ „A homogén gátlás a hasonló elemeket tartalmazó megtanulandó anyagokra vonatkozik, legyenek azok akár betűk, szavak vagy egész témakörök. Ezeket a tanulók nehezebben vésik be és idézik fel: nagyobb a

olyan feladatok, játékok, amelyek a fonémahallás vagy az artikuláció fejlesztését, a szófelismerést célozzák meg. Hogy erre nagy szükség lenne, azt azokból a tapasztalatokból is leszűrhetjük, amelyeket kutatócsoportunk óralátogatásai során szereztünk. Minden órán hallható volt olyan tanuló is, akinek a magyar nyelvtől eltérő fonotaktikai felépítésű szó kiejtése gondot okozott.

Az új betűk írásának elsajátítása párhuzamosan történik az olvasással. A gyermeknek ebben az esetben szüksége van a folytonos hangzás diszkrét elemekre bontására, a beszédhangnak mint sémának a kialakítására, új fonéma-graféma megfelelés elsajátítására és az előző évhez képest új helyesírási és szóspecifikus szabályokra vonatkozó tudás kialakítására. Az írás folyamatát vizsgáló kutatásokból kiderül, hogy a fonológiai tudatosság alapvetően, hosszú éveken keresztül alapját képezi az írási teljesítménynek, a betű-beszédhang átalakítási stratégiát a gyerekek az iskolai évek során folyamatosan alkalmazzák (Caravolas–Hulme–Snowling 2001; Landerl–Wimmer 2008). Az e téren végzett kutatások azt mutatják, hogy mind a folyékony olvasás, mind a helyesírás készségének alapja a jó fonológiai feldolgozás (Vaessen–Blomert 2010), amelynek készségszintű kialakítása az alsó tagozatos oktatás feladata.

Az érvényes tanterv az írás és az olvasás készségének a fejlesztését nagyon helyesen az egész alsó tagozaton keresztül előírja, az erre épülő tankönyv és módszertani segédlet azonban a fonológiai feldolgozás, a fonématudatosság fejlesztésére, a homogenizálás leküzdésére nézve nem ad támpontot.

3. Teendők és feladatok

A magyar nyelven szocializált és a szlovák nyelvet szervezett, iskolai oktatás során elsajátító gyermekek szlovák nyelvű alapkészségeinek a kialakításáról sajnálatos módon az alapszintű kutatások hiányoznak. Továbbra sem valósultak meg az olyan jellegű felmérések, amelyek feltárnák, hogy magyar anyanyelvű tanulók számára az iskolai oktatás során a szlovák nyelv mely vonásainak elsajátítása okozza a legnagyobb nehézséget. A kommunikatív nyelvtanítás szlovák nyelvre alkalmazott modelljének, elméletének és az ezen alapuló módszertannak a kidolgozása ez idáig nem valósult meg.

A módszertani kézikönyvek nem nyújtanak segítséget a magyar nyelvtől leginkább eltérő nyelvi jelenségek megtanításához. Nem megoldott, hogy az eltérő szlovák nyelvtudással az iskolába kerülő gyermekek oktatása hogyan valósuljon meg, szintfelmérés nem történik, és így lehetőség sincs arra, hogy ne homogén csoportként kezeljék az iskolába belépő gyermekeket. További problémákat vet fel a szlovák mint másodnyelv írás- és olvasáselsajátításának és -tanításának hiányzó elméleti megalapozottsága.

felejtés mértéke, magasabb a reakcióidő, több a hibaszám és az ilyen természetű anyagok megtanulásakor kellemtelen bizonytalansági érzést is jeleznek Ranschburg kísérleti személyei” (Meixner Ildikó, <http://www.diszlexia.info/mexinertezis.htm>).

A legújabb agykutatási adatok arra utalnak, hogy a tipikus olvasó számára évekig tart, mire teljesen automatizálni és koordinálni képes az általa használt ortográfia valamennyi betű-hang megfeleltetési szabályát (Froyen–Bonte–van Atteveldt–Blomert 2009). Kérdéses, hogy a fonémahallás és a percepció bázis fejlesztésének elmaradása a második nyelv – esetünkben a szlovák nyelv – tanulásának a kimenetelére milyen hatással van.

Sajnálatos módon arra nézve sincsenek kutatási adataink, hogy az első nyelvi írás-olvasás jó vagy gyöngébb szintje a másodnyelvi írás-olvasási szintet milyen módon befolyásolja, hiányzik azoknak az összefüggéseknek a feltárása, hogy egy eltérő nyelv hang-betű megfeleltetésének az elsajátítása serkenti-e vagy éppen fékezi az első nyelvben való írásbeli és olvasási készségeit, és hogy a szlovák nyelvű írás-olvasás esetleges gyöngébb készségszintje milyen hatással van magára a nyelvelsajátításra.

Gyakorlati tapasztalataink alapján tudjuk, hogy a tanulók a szlovák nyelvű írás- és olvasáskészségeik kialakításakor használják a már meglévő írás-olvasási technikájukat, ha ismeretlen szóról van szó. Ennek pontos folyamatára, a készségek fejlődésére, az esetleges nehézségekre nézve azonban nem folytak kutatások, mint ahogyan arról sincs tudomásunk, hogy a másodnyelvi többletfonéma-graféma elsajátítás milyen módon hat vissza az elsőnyelvi készségekre. Ugyancsak kutatást igényelne a homogén gátlás megléte vagy éppen annak kiküszöbölődése abban az esetben, ha a másodnyelv elsajátítása szervezett oktatás keretében történik.

Az eddig leírtak tükrében azonban mindenképpen javasolható az a tantervi változtatás, hogy ne csak az anyanyelvi percepció és artikuláció tudatos fejlesztése jelenjen meg a tantervben, hanem ugyanolyan fontossággal bírjon a szlovák nyelv elsajátítása során is a fonémahallás és a percepció készségek fejlesztése, mint a magyar nyelv esetében.

A szlovák nyelv oktatása kisebbségi helyzetünkben nem csupán oktatási probléma. Megoldása kisebbségünk jövőjére nézve meghatározó. A nyelvoktatás pedagógiájával, nyelvészettel, módszertannal, oktatáspolitikával foglalkozó magyar és szlovák szakemberek széles körű szakmai összefogása szükséges a megoldáshoz, mint ahogyan az oktatást végző pedagógusokkal való szoros együttműködés, a visszajelzéseiken alapuló közös munka is nélkülözhetetlen a pozitív eredmények eléréshez. Mindezek halogatása megengedhetetlen.

SZAKIRODALOM

- Bartha Csilla 2001. Kétnyelvűség, nyelvcseré: a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei. In: Forray R. Katalin – Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma konferenciakötet*, 2001. október 25–26. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 14–33.
- Bartha Csilla 2003. A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In: Bekéné Nádor Orsolya – Szarka László (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Magyar Kisebbségi Könyvtár sorozat. Akadémiai Kiadó, Budapest, 56–75.
- Blomert, Leo – Csépe Valéria 2012. Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő – Szépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 17–87.

- Caravolas, Marketa – Volín, Jan és Hulme, Charles 2005. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology* 92/2: 107–39.
- Broccias, Cristiano 2014. A funkcionális kognitív nyelvészeti program az anyanyelvi és második nyelvi oktatásban. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar. Nitra–Nyitra, 37–58.
- Froyen, Dries J. W. – Bonte, Milene L. – van Atteveldt, Nienke – Blomert, Leo 2009. The long road to automation – Neurocognitive development of letter-speech sound processing. *Journal of Cognitive Neuroscience* 21/3: 567–80.
- Inovovaný ŠVP pre prvý stupeň ZŠ 2015. Slovenský jazyk a slovenská literatúra – primárne vzdelávanie http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjssl_pv_2015.pdf.
- Közös európai referenciakeret 2002. Magyar változat. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Landerl, Karin – Wimmer, Heinz 2008. Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology* 100/1: 150–61.
- Lanstyák István – Simon Szabolcs – Szabómihály Gizella 1999. Nyelvpolitika a kisebbségi oktatásban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 1: 89.
- Meixner Ildikó é. n. *Munkásságom tézisszerű összefoglalása*. <http://www.dislexia.info/mexinertezis.htm>.
- Perfetti, Charles A. 1985. *Reading Ability*. Oxford University Press, New York.
- Polonyi Tünde – Abari Kálmán – Nótin Ágnes 2009. Mesterséges nyelvtanulás első benyomás alapján. *Alkalmazott Pszichológia* XI/1–2: 5–26.
- Langacker, Ronald W. 2014. A kognitív nyelvtan jelentősége a nyelvpedagógia számára. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nitra–Nyitra, 11–36.
- Spoločný európsky referenčný rámeč pre jazyka učenie sa, vyučovanie, hodnotenie 2017. Štátny pedagogický ústav Bratislava. http://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2014a. A funkcionális kognitív nyelvészeti program az anyanyelvi és második nyelvi oktatásban. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar. Nitra Nyitra, 85–104.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2014b. A kognitív szemantika a kutatásban és a közoktatásban. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar. Nitra–Nyitra, 105–18.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2014c. Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nitra–Nyitra, 119–36.
- Vaessen, Anniek – Blomert, Leo 2010. Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology* 105/3: 213–31.
- Vančo Ildikó 2017. A szlovák nyelv tanítása szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban. Általános helyzetkép. *Magyar Nyelvőr* 141: 272–91.
- Ziegler, Jean-Claude – Goswami, Usha 2005. Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory, *Psychological Bulletin* 131/1: 3–29.

Vančo Ildikó

habilitált egyetemi docens

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem

Közép-európai Tanulmányok Kara

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

SUMMARY

*Vančo, Ildikó***Developing Slovak language competencies at the first stage of Hungarian-language primary schools in Slovakia**

The present study examines the main features of developing lower level Slovak language competencies for minorities in Slovakia, analysing the factors that affect the teaching process of reading and writing in Slovakian. An analysis of the national school curriculum of the teaching of the Slovak Language and Slovak Literature as a school subject is also provided in order to get an insight into the acquisition of reading and writing in Slovakian. The curricula and the textbooks are analysed from the educational methodological perspective. The study points to the problems that arise from the lack of theoretical substantiation for teaching of as well as for acquiring writing and reading competencies in Slovak as a second language.

Keywords: education, Hungarian minority in Slovakia, reading and writing, Slovak language teaching.