

**A SZLOVÁKIAI MAGYAR ANYANYELVOKTATÁS JELENLEGI ÁLLAPOTA
KVALITATÍV KUTATÁS ALAPJÁN**

Kivonat

A tanulmány az oktatásban érvényesülő nyelvszemléletet vizsgálja szlovákiai magyar középiskolák anyanyelvóráin. 60 anyanyelvórát vizsgál jegyzőkönyvkészítési módszerrel, az adatokat MAXQDA tartalomelemző szoftverrel elemzi. A vizsgálat szerint az anyanyelvoktatásban manapság is alapvetően a strukturalista szemléletmód dominál, kiemelt szerepet kap a magyar nyelv nyelv(tan)i rendszerének bemutatása, azon belül az alaktant, a mondatant és a szófajtant illető kérdésekkel való foglalkozás, amelyet időnként szociolingvisztikai, kommunikációelméleti és retorikai témák váltanak fel.

Kulcsszavak: a magyar nyelv oktatása kisebbségben, szlovákiai magyar anyanyelvórák, empirikus kutatás, a megfigyelés mint módszer, kvalitatív tartalomelemző szoftver

1. Bevezetés

Mivel az *anyanyelvoktatás* fogalma országról országra változhat (Herrlitz–van de Ven 2007: 13), fontos meghatároznunk, hogy e kifejezés alatt – mind szlovákiai, mind magyarországi kontextusban – azt az anyanyelvórai oktatási és nevelési folyamatot értjük, amely a magyar nyelv és irodalom tantárgy nyelvi komponensére vonatkozó, kerettantervi követelmények alapján valósul meg. Az anyanyelvóra szerepe kisebbségi környezetben még inkább felértékelődik, hiszen itt nemcsak a tudatos nyelvhasználat kialakításának legfontosabb színtereként funkcionál, de feladatai közé tartozik a tanulók identitásának megerősítése és anyanyelvük megőrzése is. Az általános tapasztalatok mégis azt mutatják, hogy a tanulók kevésbé kedvelik ezeket a tanórákat. Az egyetlen szlovákiai magyar attitűdvizsgálat eredménye szerint legjobb esetben is semleges véleménnyel vannak róluk (Dančo Jakab 2023). E jelenség háttérében a szakirodalom elsősorban elméleti írásai alapján a szlovákiai magyar nyelvoktatás nyelvszemléleti és módszertani elmaradottsága áll (vö. Szabó Mihály 2015; Vančo 2017: 357–430; Misad 2020: 251–60). Kevés ugyanakkor az olyan kutatás, amely az anyanyelvoktatás mindennapi gyakorlatát empirikus adatok alapján mutatná be, s megállapí-

tásait konkrét példákkal támasztaná alá (vö. Simon 2015: 51–62; Lanstyák 2018: 253–74). A jelen tanulmány fő célja, hogy kvalitatív kutatás alapján adjon közre aktuális információkat a szlovákiai magyar középiskolákban folyó anyanyelvoktatás nyelvszemléletéről.

2. A nyelvtudomány és az anyanyelvoktatás kapcsolata

A nyelv nyelvtudományi értelmezésének különböző megközelítésmódjából adódóan az anyanyelvoktatásban minden esetben érvényesül valamilyen nyelvszemlélet. A szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban a kilencvenes évekbeli kezdetektől mostanáig fontos szerepet játszik a hagyományosnak nevezett nyelvtudományi irányzat (Vančo 2017: 382), amely az újgrammatikus nyelvészeti iskola és a strukturalista nyelvelmélet szintézisének eredményeként jött létre (vö. Ladányi 2005: 2). A hagyományos nyelvszemléleten alapuló anyanyelvórák rendszerint a standard magyar nyelvváltozat leíró grammatikákban összefoglalt nyelvtani szabályainak és fogalmainak az oktatására helyezik a hangsúlyt, s – a kritikusok szerint – úgy tekintenek a tanulókra, mintha anyanyelvükről semmit nem tudnának. Az ilyen szemléletű anyanyelvoktatás nincs tekintettel arra, hogy a tanulók egy – saját nyelvi tevékenységeikből és nyelvi interakcióikból sematizálódó – implicit nyelvi-nyelvtani modell birtokában kerülnek az iskolába, amelynek köszönhetően a magyar nyelv nyelvtani szabályainak explicit ismerete nélkül is képesek anyanyelvük megfelelő használatára (Dolník 2017: 50, vö. Bańcerowski 2001: 1–2). E nyelvi implicit tudás figyelmen kívül hagyása ahhoz vezet, hogy a tanulók nem tudják kapcsolatba hozni a tanórák történéseit saját, nyelvi tevékenységre vonatkozó tapasztalataikkal (Jánk 2022: 23). Mindez a kisebbségi körülmények között zajló oktatás mindennapi gyakorlatában úgy nyilvánul meg, hogy míg a tanórák a standard magyar nyelvváltozat átadására törekednek, addig a tanulók által anyanyelvként használt, nyelvjárási és kontaktusjelenségeket is tartalmazó nyelvváltozat háttérbe szorul. Kétségtelen, hogy a standard nyelvváltozat ismerete a szlovákiai magyarok számára is kulcsfontosságú, hiszen elsajátítása amellelt, hogy biztosítja a magyar nyelv egységének fennmaradását (Lanstyák 1998: 184), megkönnyíti az anyaországban való továbbtanulást és társadalmi érvényesülést (Domonkosi 2007: 149), s értelemszerűen segít megelőzni a standard nyelvváltozat hiányos ismeretéből adódó nyelvi-nyelvhasználati problémákat (vö. Lanstyák 2018: 255–69; Balázs 2005: 96–111). Nem mindegy azonban, hogy közvetítése milyen szemléletben és módszerekkel történik. Korábban az ún. felcserélő nyelvpedagógiai szemlélet volt a meghatározó, amely a tanulók

anyanyelvváltoztatának háttérbe szorításával kívánta elősegíteni a standard nyelvváltozat elsajátítását, gyakran a nyelvhasználat nyelvhelyességi szempontú bírálata révén (Kontra 2010: 59–60). Mivel ez a megközelítés nem bizonyult hatékonynak (Lanstyák 1998: 186), a korszerű anyanyelv-pedagógia az ún. hozzáadó szemlélet alkalmazását szorgalmazza. Ez a megközelítés lehetővé tenné, hogy a tanulók a standardot anyanyelvváltozatuk megtartásával, arra építve sajátítsák el (vö. Beregszászi 2021: 90; N. Császi 2018: 46–9; URL1). A hozzáadó nyelvpedagógiai szemlélet a szociolingvisztika alapelveiből indul ki, amelyek szerint a nyelv egyenrangú nyelvváltozatok halmaza, és minden nyelvváltozat sajátos szerepkörrel rendelkezik. Ennek megfelelően a szociolingvisztikai szemléletű anyanyelvórákon a nyelvi formák adekvátságát nem a standard normájából vezetik le, hanem az adott beszédhelyzet pragmatikai tényezői határozzák meg (vö. Domonkosi 2010: 289–95; Lanstyák 2023: 13). Az ilyen szemléletű anyanyelvoktatás célja, hogy a tanulók képesek legyenek minden beszédhelyzetben megfelelően kommunikálni: ismerjék a különféle nyelvváltozatokat – beleértve a standardot –, valamint a számukra releváns nyelvi regisztereket, és ezeket helyzethez illően alkalmazzák (vö. Péntek 2004: 17; Antalné Szabó 2015: 9–27; Beregszászi 2021: 109–10).

Szlovákiában a szociolingvisztikai nyelvszemlélet anyanyelvoktatásban való érvényesülését főképp az akadályozza, hogy az egyes évfolyamok számára csupán egyetlen magyarnyelv-tankönyv áll rendelkezésre. S ha áttekintjük azokat a kiadványokat, amelyekre a középiskolai oktatás az elmúlt tizenöt évben épült, azt látjuk, hogy míg a *Magyar nyelv a gimnázium és szakközépiskolák 1. osztálya számára* című segédlet szociolingvisztikai szemléletet képvisel (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009), addig a későbbi évfolyamok számára készült tankönyvek (Uzonyi Kiss–Csicsay 2012a, 2012b, 2012c) a strukturalista megközelítést alkalmazzák (vö. Misad 2015: 72–83; 2020: 251–60; Szabó Mihály 2015: 67–72; Lőrincz 2020: 225–42). Az eltérő nyelvszemléletek következetlen tanórai jelenléte értelemszerűen nagymértékben csökkenti a standard és más nyelvváltozatok elsajátítását, valamint a tanulók tudatos nyelvhasználatának kialakítását.

3. A kutatás módszertani háttere

A szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvoktatás mindennapi gyakorlatának feltárása céljából megfigyelésen alapuló empirikus kutatást végeztem.

Az iskolai környezetben végzett megfigyelés mint adatgyűjtési módszer egyik legnagyobb előnye, hogy lehetővé teszi a pedagógiai valóság és az ok-

tatási folyamat közvetlen észlelését, s ezáltal felettébb értékes adatokhoz juttatja a kutatót (Falus–Szűts 2022). Hátránya, hogy az adatgyűjtést olyan tényezők alakítják, mint az osztálytermekbe való bejutás lehetősége, az iskolák elérhetősége, az együttműködés, a rendelkezésre álló idő és anyagi háttér, miközben kisebbségi környezetben az iskolahálózat kiterjedtsége is gátló tényező¹ (vö. Milroy és Gordon 2012: 77–80). A szlovákiai magyar középiskolák vizsgálata során is alapvető módszertani nehézséget jelentett, hogy a magyarországi helyzethez képest Szlovákiában jóval kevesebb a négyosztályos magyar tannyelvű gimnázium. A kutatás keretében végül három ilyen intézményben nyílt lehetőségem adatgyűjtésre. A tanulmány további részében ezekre G1, G2 és G3 kódokkal hivatkozom.

Az egyes gimnáziumokban 20–20 anyanyelvórán vettem részt megfigyelőként, így összesen 60 tanóráról állnak rendelkezésemre kutatási adatok. Az adatgyűjtés időbeli lefolyásáról és az egyes tanórák iskolák és évfolyamok szerinti megoszlásáról az 1. táblázat nyújt részletes tájékoztatást.

1. táblázat. Az óramegfigyelések időintervalluma és a megfigyelt anyanyelvórák száma évfolyamok szerint

	A megfigyelés ideje	A megfigyelt tanórák száma			
		első	második	harmadik	negyedik
G1	2019. november – 2020. február	10	6	4	0
G2	2022. március–május	5	5	5	5
G3	2021. szeptember – 2022. február	0	10	0	10

Amint az 1. táblázat mutatja, a vizsgált gimnáziumok nem minden évfolyamán történt megfigyelés. A G1 gimnáziumban az iskola vezetősége a közelgő érettségi vizsgára hivatkozva nem engedélyezte a kutatás lebonyolítását, míg a G3 oktatási intézmény esetében az érintett évfolyamokon nem tartottak anyanyelvórákat. A kutatásban részt vevő középiskolák mindegyikében két-két pedagógus tanította a magyar nyelv és irodalom tantárgyat, akik egyszerűbb azonosíthatóságuk érdekében P1–P6 kódjelzést kaptak.

A P1 kóddal ellátott pedagógus magyar nyelv és irodalom–szlovák nyelv és irodalom szakon végezte felsőfokú tanulmányait. A G1 középiskolában 26 éve tanít magyar nyelvet és irodalmat. Az utóbbi években nem vett részt egyetlen anyanyelvoktatásra vonatkozó továbbképzésen sem. A P2 azono-

¹ A Statisztikai Hivatal adatai szerint a 2024/2025-ös tanévben Szlovákiában összesen 20 olyan magyar tannyelvű gimnázium van, ahol négyéves tanulmányi szakon folyik az oktatás. Ebből 14 gimnáziumban a tanulók összlétszáma nem éri el a százat.

sítót viselő pedagógus magyar nyelv és irodalom–történelem szakos. A G1 középiskolában 31 éve tanít magyar nyelv és irodalmat. Anyanyelvoktatásra vonatkozó szakmai továbbképzésen legutóbb 2014-ben vett részt Magyarországon, ahol elsősorban hangtani többletismeretekre tett szert. A P3 kóddal azonosított pedagógus magyar nyelv és irodalom–filozófia szakos tanári oklevéllel rendelkezik. A G2 középiskolában 13 éve oktat magyar nyelvet és irodalmat. Anyanyelvoktatással kapcsolatos ismereteit utoljára 2009-ben egy kétnapos workshop keretében bővítette. A P4 kóddal ellátott pedagógus magyar nyelv és irodalom–matematika szakos. A G2 középiskolában 9 éve tanít magyar nyelv és irodalmat. Pedagógiai pályája során nem vett részt kimondottan anyanyelvoktatáshoz kapcsolódó továbbképzésen. A P5 azonosítót viselő pedagógus magyar nyelv és irodalom–történelem szakos. A G3 oktatási intézményben a tanári oklevél megszerzését követően helyezkedett el, ahol 7 évig történelmet és polgári nevelést tanított, majd 2019-től egy évfolyamon a magyar nyelv és irodalom oktatásával is megbízták. Anyanyelvoktatásra vonatkozó szakmai továbbképzésen nem vett részt. A P6 kóddal ellátott, magyar nyelv és irodalom–történelem szakos pedagógus egyetemi tanulmányait 1983-ban fejezte be. Ezt követően két évig szülővárosában dolgozott nevelőnőként, majd a G3 középiskolában kezdett el magyar nyelv és irodalmat, valamint történelmet tanítani, ahol azóta is – immár 40 éve – tevékenykedik.

Mivel az iskolák vezetősége nem engedélyezte az anyanyelvórákon a képi és/vagy hangfelvételt, az adatgyűjtéshez a szelektív jegyzőkönyvezés technikáját alkalmaztam. A kutatás során összegyűlt, összesen 97 szabványoldalnyí gépelt szöveg elemzését a MAXQDA nevű kvalitatív adatelemző szoftver segítségével végeztem. A tartalomelemző szoftverek jellegzetessége, hogy a rendszeres, rendezett munkában segítenek, de a jelenségek magyarázata, a kódolás továbbra is a kutató feladata. A kódolás lényege, hogy az elemezni kívánt szöveg bizonyos részeit kategóriákba soroljuk, amelyeket kódokkal jelölünk (URL2). Az anyanyelvórák nyelvészeti szempontú elemzéséhez szükséges kódrendszert – a szakirodalomra és saját tapasztalataimra alapozva – magam állítottam össze. A jegyzőkönyv kódolását kézi módon hajtottam végre. Néhány kód, valamint az elemzőfelületen végezett munka egy mozzanata az 1. ábrán látható. Az elemzés során a jegyzőkönyvekben végeredményben 473 szövegrészletet jelöltem meg valamilyen kóddal.



1. ábra. A MAXQDA szoftver elemzőfelülete

4. A kutatás eredményei

A jegyzőkönyvek szoftveres tartalomelemzése révén a megfigyelt anyanyelv-órák főbb jellemzői egyértelműen körvonalazódtak. Az oktatás nyelvészeti hátterét leginkább tükröző eredményeket öt alfejezetben mutatom be.

4.1. A leíró nyelvtani tananyag feldolgozása

A három vizsgált középiskola anyanyelvórái elsősorban a magyar nyelv nyelv(tan)i rendszerének és szabályainak közvetítésére összpontosítottak. Ezalól kivételt képeztek a G1 középiskola első évfolyamán feldolgozott kommunikációelméleti és szociolingvisztikai témák, valamint a G2 oktatási intézmény első évfolyamán átvett Retorika című tananyag. Azt, hogy az egyes iskolákban és évfolyamokon mely témák feldolgozására került sor, a 2. táblázat tartalmazza. A tananyagok címét a tanórákon elhangzott formában tüntettem fel.

2. táblázat. A megfigyelt anyanyelvórákon feldolgozott tananyagok évfolyamonkénti bontásban és pedagógusjelöléssel

Az iskola kódja	Osztály	Az átvett tananyagok	A pedagógus kódja
G1	1. osztály	A kommunikációs helyzet, A nyelv funkciói, A kétnyelvű beszélőközösségek, A szlovákiai magyarság nyelvhasználata, Nyelvi tervezés	P1
	2. osztály	A szókészlet tagolódása és rétegződése, A nyelv-változatok, A szóalkotás módjai	P2
	3. osztály	A névszókhoz járuló toldalékok, A melléknevek és számnevek toldalékolása, Az igék toldalékolása, A szótőhöz járuló jelek és ragok fajtáinak áttekintése	P2
G2	1. osztály	Retorika – Az érvelés	P3
	2. osztály	A melléknév, A számnév	P4
	3. osztály	Mondattani elemzés – határozók	P3
	4. osztály	Az érettségi vizsga szóbeli részére való felkészülés feleltetés formájában	P3
G3	2. osztály	Szófajtani felosztás, A főnév, Az ige	P5
	4. osztály	A mai magyar nyelv: kisebbségi nyelvváltozatok; A szófajok: Az ige, A névszók: A főnév, A melléknév, A számnév, A névmás, A névszók jelezése és ragozása; Az összetett mondatok elemzése	P6

A megfigyelt anyanyelvórákra jellemző volt, hogy a leíró nyelvtan, azon belül az alaktani és szófajtani ismeretek feldolgozása hasonló módon történt.

Az alaktan területéhez tartozó témákat P2 pedagógus a G1 középiskola második és harmadik évfolyamán minden esetben az elméleti háttér kifejtésével indította. A második évfolyamon a tananyag kulcsszavaiból rövid vázlatot készített a táblára, a harmadik évfolyamon viszont már prezentációban foglalta össze a tankönyvi definíciókat. Ez utóbbi esetben a tanulók figyelme jelentős mértékben a kivetített szöveg másolására irányult. A gyakorlás során a másodikos tanulók a tankönyv feladatait oldották meg, míg a harmadikosok egy, a pedagógus által összeállított feladatlapot kaptak. P2 tanár a harmadik évfolyamon külön hangsúlyozta a tankönyvben lévő, toldalékokat összegző táblázat fontosságát, mivel az érettségi írásbeli vizsgán gyakoriak az olyan feladatok, amelyek a toldalékok ismeretét kérik számon. A G1 mellett a G3 oktatási intézményben is érintették a névszók jellel és raggal való ellátásának

témáját, itt azonban a tananyag feldolgozása kizárólag a magyarnyelv-tankönyv táblázatainak átmásolására korlátozódott.

Szófajtani kérdéseket tárgyaló anyanyelvórák mindhárom oktatási intézményben dokumentálhatók voltak. A G3 középiskolában P5 pedagógus a magyar nyelv szófaji rendszerét egy magyarországi e-tankönyv alapján mutatta be, amelynek során elmondta, hogy:

P5: E szerint a táblázat szerint fogjuk venni a szófajokat. Tehát előbb az igékkel, utána a főnévvel, melléknévvel s a többi fogunk foglalkozni. E szerint fogjátok látni, hogy hol tartunk. Megkülönböztetünk alapszófajokat, viszonszókat meg mondatszókat. Kezdjük rögtön az igével!

Az órán ugyanakkor nem esett szó a szófaji csoportosítás szempontjairól, ahogy az alapszófajok, a viszonszók és a mondatszók fogalmi meghatározása is elmaradt. Ennek következtében P5 pedagógus és a T1, illetve T2 kóddal jelölt tanulók között az alábbi párbeszéd zajlott le:

T1: Tanár úr! Mit jelent, hogy jelentésük önálló az alapszófajoknak?

T2: És a viszonyjelentés?

P5: Egyszerre egy kérdezzen! Az önálló jelentés azt jelenti, hogy az ige-nek, a főnévnek, a melléknévnek önálló jelentése van, de az igekötőnek, a névutónak meg a többi ide tartozónak, csak más szóhoz viszonyítva lesz jelentése. [...] Erre már csak az elnevezésből is következtethettek.

Kérdéses marad, hogy P5 pedagógus válasza elősegítette-e az önálló jelentés és a viszonyjelentés közötti különbség megértését. Tény azonban, hogy a témával kapcsolatban sem a tanár, sem a tanulók részéről nem hangzott el további megjegyzés. A tanóra folytatásaként a másodikok az igékkel foglalkoztak. Ennek keretében felidézték az általános iskolából jól ismert definíciót, miszerint „az ige cselekvést, történést és létezést kifejező szó. Kérdései: Mit csinál?, Mit cselekszik?, Mi történik vele?” Néhány diák hozzátette, hogy az igealakok személyét, számát, módját, idejét, valamint igeragozási típusát is meg lehet állapítani. Ezután közösen foglalták össze az idő- és a módjeleket, valamint áttekintették a két igeragozási rendszert a *tanul* ige példáján keresztül. Az ikes igék paradigmáját az *eszik* ige segítségével szemléltették, de a vonatkozó igecsoport ragozásának ingadozásáról nem tettek említést, pedig a szakirodalom szerint fontos lenne, hogy az anyanyelvórák felhívják a tanulók figyelmét az *eszem* és az *eszek* alak közötti választás társadalmi determináltságára, tehát arra, hogy az egyes formák helyénvalósága a beszé-

lőktől és a beszédhelyzet különböző szociokulturális tényezőitől függ (vö. URL3). Az igeragozás áttekintését követően az ígéképzők egyes típusainak bemutatása következett. A tanár a tanulók motiválása érdekében kiemelte, hogy a közelmúltban az érettségi vizsga tesztlapján olyan feladatok is szerepeltek, amelyek megoldása az ígéképzők ismeretét igényelte. Az ígék után a második tanulók a főnevekkel kapcsolatos tudásukat ismételték át és bővítették. Ennek során a főnév definícióját, a főnevek csoportosítását, valamint a főnevekhez járuló toldalékokat tárgyalták részletesen.

Az alapszófajok közül a melléknév és a számnév feldolgozását már nem a G3, hanem a G2 középiskolában volt alkalmam megfigyelni. A tananyag bemutatása mindkét esetben a definíciók, a kérdőszavak, az adott szófaj alaktani jellemzőinek és csoportosítási lehetőségeinek ismertetésére korlátozódott. Megjegyzést érdemel, hogy az alapszófajok azonos csoportjai a G3 középiskola negyedik évfolyamán is szóba kerültek, ám a P6 pedagógus csupán néhány mondat és példa erejéig foglalkozott velük.

A megfigyelés során a G2 és a G3 oktatási intézményben a mondattan témáját érintő anyanyelvórákról is készítettem feljegyzéseket. A G2 középiskolában a határozók gyakorlásán volt a hangsúly, amelynek keretében a harmadikos tanulók az addig átvett mondattani szempontok alapján mondatokat elemeztek és ágrajzokat készítettek. Eközben a G3 oktatási intézmény negyedik évfolyamos tanulói az alárendelő összetett mondatok elemzésére fókuszáltak.

4.2. A nyelvi változatosság bemutatása

A megfigyelés alapján pontos kép rajzolódott ki arról is, milyen módon jelent meg a nyelvi változatosság kérdése az anyanyelvórákon. A G2 középiskolában az *A nyelvváltozatok* című tananyag feldolgozását P2 pedagógus a magyar nyelv-tankönyvből kiindulva azzal kezdte, hogy: „a nemzeti nyelv normatív változatához kell igazodnunk, ez írásban az irodalmi nyelv, beszédben pedig a köznyelv”, majd hozzátette, hogy a köznyelv felső rétege az „általunk is használt igényes nyelv”. Fogalmazásmódja azt a benyomást keltette, hogy ő maga és tanítványai a köznyelv formálisabb változatát használják, de nem hangzott el pontosítás arra nézve, hogy vajon az általa említett „igényes nyelvet” csak a tanórákon használják-e, vagy általánosságban véve minden kommunikációs helyzetben.

A tanulók ezt követően a *regionális köznyelv fogalmával* ismerkedtek meg, amellyel kapcsolatban a tankönyv egyértelműen kimondja ugyan, hogy valamely nyelvjárás és a beszélt köznyelv között helyezkedik el, azok köl-

csönhatásának eredménye (Uzonyi Kiss–Csicsay 2012a: 64), P2 pedagógus mégis más megközelítésben jellemezte:

P2: [...] a nyelvjárásban beszélő egyén is a köznyelvet használja, csak épp tájszavakat kever bele, de ez így helyes. Nem kell őket kijavítani, csak ha olyan a helyzet, ahol ez nem megengedett.

A fent idézett magyarázat nem csupán egyszerűsíti a *regionális köznyelv* mint fogalom értelmezését, de téves következtetésekhez is vezethet, hiszen a regionális köznyelv sokkal komplexebb nyelvváltozatokat érintő kölcsönhatásokat foglal magában, mint amire a pedagógus utal. Figyelemre méltó azonban, hogy P2 pedagógus felhívta a tanulók figyelmét a nyelvjárási elemek helyénvalóságának kontextusfüggőségére – ez a szociolingvisztikai szemléletű anyanyelvoktatás egyik alapelve. Mindeközben míg a másodikosok tanórája a magyar nyelv kisebbségi kontaktusváltozatait már nem érintette, addig a G1 oktatási intézmény első évfolyamán kizárólag a szlovákiai magyarság kisebbségi és kétnyelvűségi helyzetéből fakadó nyelvi és nyelvhasználati jellemzőivel foglalkoztak, az elsős magyarnyelv-tankönyv alapján. A gyakorlás keretében P1 pedagógus egy szójegyzéket osztott ki a tanulóknak, amely közvetlen kölcsönszavakat, jelentésbeli kölcsönszavakat, kalkokat és tájnyelvi eredetű szavakat tartalmazott, s azt a feladatot adta nekik, hogy határozzák meg az egyes kifejezések közmagyar megfelelőit. Ez szemmel láthatóan nehézséget okozott nekik.

A kisebbségi magyar nyelvváltozatok témája a G3 oktatási intézmény negyedik évfolyamán szintén felmerült, a P6 pedagógus a következőképp fogalmazott:

P6: Most úgy értelmezem a nyelvészetet, hogy most úgy fogadjuk el, hogy mi a magyar nyelv felvidéki változatát beszéljük. Ez a változat része az egyetemes magyar nyelvnek. A felvidéki változatra jellemző, hogy vannak benne kölcsönszavak és tükörfordítások.

Ezt követően a tanulók példákat soroltak fel kölcsönszavakra és tükörfordításokra, de azok közmagyar megfelelőit már nem kellett megadniuk. Pedig ez fontos lenne, hiszen csak így tudatosíthatják, hogy az általuk használt regionális elemeknek léteznek standard magyar megfelelői, amelyek használata bizonyos kommunikációs helyzetekben elvárt.

4.3. Nyelvhelyességi ajánlások közvetítése

Az anyanyelvórákon nyelvhelyességi ajánlások közvetítésére is sor került. A G1 középiskola harmadik évfolyamán P2 pedagógus a magyarnyelv-tankönyv alapján az alábbi nyelvhelyességi ajánlásokra hívta fel a figyelmet:

P2: Gyerekek, ezt mindenképp jegyezzétek meg! Ezek fontosak. Tehát hogy a páros testrészeket mindig egyes számban használjuk. Meg az is gyakori nyelvhelyességi hiba, hogy a *-ban*, *-ben* határozóragok helyett a *-ba*, *-be* alakot használják. Meg az is helytelen, ha a *-nál*, *-nél* határozóragokat használják, amikor nem helyre, hanem időre utalnak [...].

Amint látjuk, a harmadik osztály számára készült tankönyv olyan elavult nyelvhelyességi tanácsokat tartalmaz, amelyeket már a legújabb nyelvhelyességi kiadványok is nyelvi babonaként tartanak számon. Például a páros testrészek egyes számú használatára ösztönző javaslat helytállóságát már Lőrincze Lajos (1980) kétségbe vonta mondván, a csupán egyes számú használat értelmezési problémákat eredményezhet. Szepessy (1986: 79–80) nem sokkal később ugyanezt a nyelvhelyességi „szabályt” nyelvi babonának nevezte, és ellenpéldák sokaságának felvonultatásával bizonyította, hogy a magyar nyelvben a páros testrészek egyes és többes számban egyaránt használatosak. Ezzel összhangban a Grétsy és Kemény szerkesztésében megjelent Nyelvművelő kézisztár (2005: 410) a páros testrészek egyes számú használatára ösztönző nyelvhelyességi „szabályt” a nyelvhelyességi babona címszó alatt tünteti fel példaként.

A következő nyelvhelyességi ajánlás kapcsán, amely szerint a tanulóknak a *-ban/-ben* ragok *n*-jeit minden esetben ki kellene ejteniük, érdemes felidéz-nünk a Budapesti Szociolingvisztikai Vizsgálat (BUSZI) eredményeit. Ezek alapján a magyar beszélők társalgásaik során a *-ban/-ben* ragok *-n* hangját csak az esetek egyharmadában ejtik ki (Kontra–Borbély 2021). Nem célszerű tehát azt sugallni a tanulóknak, hogy hibát követnek el, ha a vonatkozó toldalék *-n* hangját egyes beszédhelyzetekben nem ejtik ki.

A *-nál*, *-nél* határozóragok kizárólagos helyhatározói funkciójának tanítása szintén túlzó. Lanstyák (2022: 86) kimutatta, hogy ezek idő-, állapot- és körülményhatározói szerepben is kifogástalanok, mivel a kifejezni kívánt valóságra általánosabban, elvontabban képesek utalni. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy a rendelkezésre álló kifejezésmódok közül mindig a közlési szándékunknak és a szöveg stílusának megfelelően válasszunk.

Nyelvhelyességi kérdések a G3 középiskolában is felmerültek. P5 pedagógus a nákolás és suksükölés nyelvi jelenségét nevezte „helytelen” for-

máknak, s arra figyelmeztette tanítványait, hogy azok használatát elsősorban Magyarországon kerüljék.

Több empirikus kutatás is alátámasztja, hogy nemcsak a G3 intézményben, hanem más iskolákban is gyakori, hogy a pedagógusok a suksükölés kapcsán negatív attitűdöket közvetítenek. Danczi (2011) kutatásából például kiderül, hogy a pedagógusok a szlovákiai Kürtön tanuló általános iskolások nyelvhasználatában leggyakrabban a suksükölést javítják ki (URL4). Emellett Presinszky (2009: 210) kimutatta, hogy a nyitrai elsőéves egyetemisták negyedét pedagógusaik korábban suksükölés vagy nákolás miatt figyelmeztették. Az anyanyelvórák tehát sok esetben továbbra sem a nyelvi változatlanság értékalapú bemutatására, hanem a standard nyelvi normákhoz való alkalmazkodásra helyezik a hangsúlyt.

4.4. A tanulók nyelvhasználatában megjelenő nem standard jegyek kezelése

A szoftveres tartalomelemzés során külön kódoltam azokat az eseteket, amelyek arról közöltek bővebb információkat, hogy a pedagógusok hogyan kezelik a tanulók nyelvhasználatában megjelenő nem standard jegyeket.

Elsőként a G1 gimnázium egyik első évfolyamán jegyeztem fel egy idevágó esetet. A tanulók különféle szereplők között (például tolvaj, télapó, vadász), változatos beszédhelyzetekben játszódó párbeszédet adtak elő. Amikor P1 pedagógus a tanulók szövegében nyelvjárási vagy kontaktusjelenséget észlelt, azonnal közölte annak köznyelvi megfelelőjét. Ilyen módon javította ki például a *leírhasasukot leírhatjukra*, a *nem mehessünköt nem mehetünkre*, a *rékast mosatlan edényre*, a *siskát farsangi fánkra*, a *Nem emlékszől semmire?*-t *Nem emlékszel semmire?*-re stb. A tanulók által alakított szereplők társadalmi jellemzőire egyáltalán nem reflektált, helyette a standard nyelvváltozat normájának alkalmazását várta el. Fontos hangsúlyoznunk, hogy az utóbbi évek kutatásai szerint a pedagógusok gyakran legjobban szándékuk ellenére is a hagyományos nyelvszemléletet közvetítik (vö. Dudics Lakatos 2019: 123–34; URL5; URL6; URL7).

Egy másik említésre méltó esetet a G1 középiskola második évfolyamán jegyeztem fel, ahol az élménybeszámoló mint műfaj feldolgozásának részeként az egyik tanuló kéthetes indiai nyaralásáról számolt be osztálytársainak. Informális stílusú, bizalmas hangvitelű előadásában több nem standard elem is megjelent, például szlengszavak (*szerkentyű*, *benga*), kölcsönszavak (*pohotovoszty*, *szemafor*, *obcsánszki*, *brindza*, *grankó*, *tyielko*), szlovák nyelvből származó vendégelemek (*závislý*, *Petrzsalka*, *križovatka*) és nyelv-

járási sajátosságok (*előzködik, húgom nagy öröme, mér, ottan kettő napot töltöttünk, hajtási*). A felsorolt kifejezések közül néhányra a tanuló saját maga reagált: elnézést kért, vagy megadta azok köznyelvi ekvivalenseit. P2 pedagógus csak egyszer, a *Petrzsalka* (Pozsony egyik városrésze) elhangzásakor kérte a *Pozsonyligetfalu* forma használatát. A tanuló előadás közbeni önreflexiói valószínűleg azoknak az iskolai elvárásoknak a hatását tükrözik, amelyek a standard nyelvváltozathoz való igazodást még az alapvetően informális stílusú beszámolók esetében is előnyben részesítik.

Hasonló esetet G2 középiskola első évfolyamán is dokumentáltam egy, a retorika témakörhöz kapcsolódó szóbeli feladat során. Ehhez kapcsolódóan a tanulók beszélt nyelvi megnyilvánulásaiban több hangtani, illetve alaktani nyelvjárási jelenség és szlovák vendégelemek elhangzását is feljegyeztem. P3 pedagógus azonban kizárólag az *oszt* kifejezés (ennek jelentése és funkciója az *azután* határozószóéval volt azonosítható) elkerülésére figyelmeztette a diákokat, a többi nyelvi jelenséget megjegyzés nélkül hagyta. Ez az eljárás részben értelmezhető a megfigyelés tényére adott reakcióként is, ám pedagógiai szempontból mégis problematikus, mivel az iskolának aktívan hozzá kell járulnia a tanulók nyelvhasználatának fejlesztéséhez. Mindez azt jelenti, hogy a pedagógusnak segítenie kell a tanulókat a standard és a nem standard nyelvváltozatok közötti különbségek felismerésében, a nem standard nyelvi formák standard megfelelőinek elsajátításában, valamint annak megértésében, hogy a nyelvjárási vagy más nem standard elemek megjelenése önmagában nem nyelvi hiba, hanem stíluskérdés: akkor válhat problémává, ha nem az adott beszédhelyzetnek megfelelően használják őket (vö. Kiss 2002: 266; Lanstyák 2018: 255).

5. Összegzés

A kutatás főbb eredményei azt mutatták, hogy a vizsgált szlovákiai magyar középiskolák anyanyelvoktatásában a 2020-as évek elején is a strukturalista nyelvszemlélet dominál. Az oktatás középpontjában továbbra is a magyar nyelv(tan)i rendszer bemutatása áll, amelyet a konkrét tananyagok függvényében nyelvhelyességi ajánlások ismertetése kísér. A kutatás fontos megállapítása, hogy az anyanyelvórákon elhangzott nyelvhelyességi tanácsok közül némelyek már az újabb nyelvhelyességi kiadványok szerint is elavultak, sőt nyelvi babonának minősülnek. A megfigyelés másik tanulsága, hogy a nyelvi változatosság témájának feldolgozása és a kapcsolódó tartalmak bemutatása nemcsak osztályonként, hanem még egy-egy tanóra során is különböző szemléletmódok szerint valósul meg. Jellemző továbbá, hogy

a tanórákon a standard nyelvváltozat átadása következetlen volt, miközben a szlovákiai magyarok nyelvváltozata is viszonylag kevés figyelmet kapott. A tanárok a tanulók beszélt nyelvi megnyilvánulásaiban előforduló nyelvjárási és kontaktusjelenségekre eltérő módon reagálnak, amely – tudatosan vagy tudattalanul – a vizsgálat tényével is magyarázható.

Szakirodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2015. Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyar-tanárképzésben. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 9–27.
- Balázs Géza 2005. „A magyar nyelv elé mozdításáról...” *Vitairat a nyelv művelésért*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Banczerowski, Janusz 2001. A nyelvtudomány paradigmái. *Magyar Nyelvőr* 1–29.
- Beregszászi Anikó 2021. *Alkalmi mondatok zongorára. A magyar nyelv oktatásának kihívásai kisebbségben*. Termini Egyesület. Törökbálint.
- Dančo Jakab Veronika 2023. Szlovákiai magyar tanulók nyelvtanórával kapcsolatos véleménye. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 47–64.
<https://doi.org/10.18460/ANY.K.2023.3.004>
- Dolník, Juraj 2017. *Jazyk v sociálnej kultúre*. Veda vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. Bratislava.
- 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 nyelv művelésről*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 141–53.
- Domonkosi Ágnes 2010. Értékitétel és szemléletformálás az anyanyelvi nevelésben. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya*. MANYE – Eszterházy Károly Főiskola. Székesfehérvár – Eger. 289–95.
- Dudics Lakatos Katalin 2019. Kárpátaljai magyar pedagógusok nyelvjárási attitűdjeinek alakulása két felmérés eredményei alapján (2008–2018). In: Hoffmann István (szerk.): *Magyar Nyelvjárások 57*. Debreceni Egyetem. Debrecen. 123–34.
- Falus Iván – Szűcs Ida (szerk.) 2022. *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
<https://doi.org/10.1556/9789634548454>
- Grétsy László – Kemény Gábor (főszerk.) 2005. *Nyelv művelő kézisztár*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Herrlitz, Wolfgang – van de Ven, Piet-Hein 2007. Comparative research on mother tongue education: IMEN’s aims, points of departure, history and methodology. In: Herrlitz, Wolfgang – Ongstad, Sigmund – van de Ven, Piet-Hein (eds.): *Research on mother tongue education in a comparative international perspective*. Rodopi B.V. Amsterdam, New York. 13–42.

- Jánk István 2022. A különféle nyelvváltozatok helye, szerepe az anyanyelvi nevelésben: régi problémák, új megközelítések. *Ephemeris Hungarologica* 21–38. <https://doi.org/10.53644/EH.2022.1.21>
- Kiss Jenő 2002. A nyelvjárásek és az anyanyelvi nevelés. *Magyar Nyelvőr* 263–9.
- Kontra Miklós 2010. *Hasznos nyelvészet*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja.
- Kontra Miklós – Borbély Anna (szerk.) 2021. *Tanulmányok a budapesti beszédről a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú alapján*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Ladányi Mária 2005. A grammatikalizáció kutatása és a modern nyelvelméletek. In: Oszkó Beatrix – Sipos Mária (szerk.): *Budapesti Uráli Műhely 4. Uráli grammatizáló*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 7–32.
- Lanstyák István 1998. Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. In: Kontra Miklós – Saly Noémi (szerk.): *Nyelvművelés vagy nyelvárulás?* Osiris Kiadó. Budapest. 183–96.
- Lanstyák István 2018. *Nyelvalakítás és nyelvi problémák*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Gramma Nyelvi Iroda. Somorja.
- Lanstyák István 2022. *Nyelvi váltakozások a névszók körében. Nyelvhelyességi és nyelvi helyénvalósági kérdések*. Szenci Molnár Albert Egyesület. Pozsony.
- Lanstyák István 2023. *Váltakozások a magyar nyelvben nyelvhelyességi és nyelvi helyénvalósági szempontból*. Szenci Molnár Albert Egyesület. Pozsony.
- Lőrincz Gábor 2020. A nyelvi tévhitek megjelenése különböző tankönyvvariánsokban. In: Ladányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 225–42. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.225>
- Lőrincze Lajos 1980. *Emberközpontú nyelvművelés*. Magvető Kiadó. Budapest.
- Milroyová, Lesley – Gordon, Matthew 2012. *Sociolingvistika: Metódy a interpretace*. Nakladatelství Karolinum. Praha.
- Misad Katalin 2015. A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból*. Liceum Kiadó. Eger. 72–83.
- Misad Katalin 2020. A nyelvváltozatok szemléltetése a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák anyanyelvtankönyveiben. In: Ladányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Liceum Kiadó. Eger. 251–60. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.251>
- N. Császi Ildikó 2018. Az additív szemlélet érvényesülése az újabb anyanyelvi tankönyvekben. *Tanulmányok (Újvidék)* 45–62.
- Péntek János 2004. *Anyanyelv és oktatás*. Pallas-Akadémia Kiadó. Csíkszereda.
- Presinszky Károly 2009. Nyelvi attitűdök vizsgálata nyitrai magyar egyetemisták körében. In: Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiai, attitűdök és sztereotípiák 15. Élőnyelvi Konferencia*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 241–8.
- Simon Szabolcs 2015. Helyzetfelmérés a magyar nyelv és irodalom tantárgyról

- a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban, különös tekintettel a tankönyvekre. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból*. Líceum Kiadó. Eger. 51–62.
- Szabó Mihály Gizella 2015. *Az anyanyelv oktatása kétnyelvű környezetben. A magyar mint anyanyelv oktatása Szlovákiában a kétezres évek elején – helyzetkép és innovációs lehetőségek*. Oktatási segédlet. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. Nyitra.
- Szepessy Gyula 1986. *Nyelvi babonák*. Gondolat Könyvkiadó. Budapest.
- Vančo Ildikó 2017. A határon túli magyar tannyelvű és magyar tematikájú közoktatás. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó. Budapest. 357–430.
- URL1. Beregszászi Anikó (2014) Új témák, változó szemlélet. Az anyanyelvi nevelés új iránya a kárpátaljai magyar középiskolákban. *Anyanyelv-pedagógia*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=504> (Letöltés: 2025. 01. 13.)
- URL2. Ludányi Zsófia (2020) Nyelvi ideológiák és kvalitatív szövegelemzés a nyelvi tanácsadói diskurzusokban: esettanulmány. In: Fóris Ágota – Bölcskei Andrea – Heltai János Imre (szerk.): *Nyelv, kultúra, identitás IV. Szociolingvisztika, névtan, nyelvtörténet*. Akadémiai Kiadó. Budapest. <https://doi.org/10.1556/9789634545385> (Letöltés: 2025. 01. 13.)
- URL3. Kalcsó Gyula (2010) Mit tanítsunk az ikes ragozásról? *Anyanyelv-pedagógia*. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=274> (Letöltés: 2025. 01. 13.)
- URL4. Danczi Annamária (2011) Nyelvjárási háttérrel az iskolában. *Anyanyelv-pedagógia*. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=315> (Letöltés: 2025. 01. 13.)
- URL5. Kaján Anna – Deme Andrea 2020. Nyelvi attitűdvizsgálat iskolások körében. *Anyanyelv-pedagógia*. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=850> (Letöltés: 2025. 01. 13.)
- URL6. Németh Miklós (2020) A nyelvjárási beszéd megítélése a pedagógusok körében. *Anyanyelv-pedagógia*. <https://doi.org/10.21030/anyp.2020.3.2>
- URL7. Parapatics Andrea (2011) Pozitívan a nyelvjárásokról – az iskolában is. *Anyanyelv-pedagógia*. <https://doi.org/10.21030/anyp.2020.1.3>

Tankönyvek

- Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabó Mihály Gizella 2009, 2019 – 2. kiadás. *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012a. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. Terra Kiadó. Pozsony.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012b. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 3. osztálya számára*. Terra Kiadó. Pozsony.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012c. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 4. osztálya számára*. Terra Kiadó. Pozsony.

Dančo Jakab Veronika

egyetemi adjunktus

Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Kar

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Pozsony

E-mail: jakabova23@uniba.sk

<https://orcid.org/0000-0002-2290-3281>

Abstract

DANČO JAKAB, VERONIKA

THE CURRENT STATE OF HUNGARIAN LANGUAGE EDUCATION IN SLOVAKIA: A QUALITATIVE STUDY

This study investigates the prevailing linguistic perspective in Hungarian mother tongue lessons in secondary schools in Slovakia. The research is based on the observation of 60 lessons, using note-taking as the primary method of data collection and MAXQDA software for content analysis. The findings indicate that a structuralist approach continues to dominate mother tongue education, with a strong focus on presenting the grammatical system of Hungarian, particularly morphology and syntax. These are occasionally supplemented by topics in sociolinguistics, communication theory, and rhetoric.

Keywords: Teaching Hungarian in a Minority Context, Hungarian Language Lessons in Slovakia, Empirical Research, Observation Methods, Qualitative Data Analysis Software