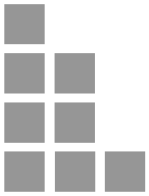
NEMZETKÉP ÉS IDENTITÁS A NEMZETISÉGI ISKOLÁK TANKÖNYVEIBEN

OBRAZ NÁRODA A IDENTITA V UČEBNICIACH PRE NÁRODNOSTNÉ ŠKOLY



KÖZÉP-EURÓPAI PÉLDÁK: MAGYARORSZÁG ÉS SZLOVÁKIA
PRÍKLADY ZO STREDNEJ EURÓPY: MAĎARSKO A SLOVENSKO

Szerkesztők ● Editori

Ruda Gábor – Szabómihály Gizella

Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület – GRAMMA Egyesület –
Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara –
Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar– Selye János Egyetem

Pilisvörösvár– Dunaszerdahely – Nyitra – Esztergom – Komárom

2013

Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben

Közép-európai példák: Magyarország és Szlovákia

Obraz národa a identita v učebniciach pre národnostné školy

Príklady zo strednej Európy: Maďarsko a Slovensko

Szerkesztők / Editori

Ruda Gábor– Szabómihály Gizella

Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület– GRAMMA Egyesület –
Nyitrai Konstantín Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara –
Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar– Selye János Egyetem

Pilisvörösvár– Dunaszerdahely – Komárom – Nyitra – Esztergom, 2013

Lektorálta / Recenzenti

SZARKA László, SZÍJÁRTÓ Imre

Szlovák fordítások / Slovenské preklady

HORVÁTHNÉ FARKAS Éva, Gregor PAPUČEK, SZABÓMIHÁLY Gizella

Szlovák lektor / Jazykový redaktor – slovenčina

SZABÓMIHÁLY Gizella

RUDA Gábor – SZABÓMIHÁLY Gizella

Előszó

A *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben. Közép-európai példák: Magyarország és Szlovákia* című konferenciasorozatot azért rendeztük meg, és ugyanebből a célból jelentetjük meg az előadásokat tartalmazó kötetet is, hogy felhívjuk a figyelmet az identitásmegőrzés fontosságára úgy a szlovákiai magyarok, mint a magyarországi szlovákok körében. A legutóbbi szlovákiai népszámlálás eredménye sajnos azt igazolja, hogy égető szükség van erre a figyelemfelkeltésre.

A konferenciasorozat és a kötet szervesen illeszkedik a Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesületnek a korábbi években magyar–szlovák viszonylatban megvalósult közoktatási tárgyú konferenciáihoz és az ezek alapján összeállított konferencia- és gyűjteményes kötetekhez. A konferenciák fő szervezője, a tanulmánykötetek szerkesztője Ruda Gábor volt:

Kisebbségi gyermekirodalmak / Menšinové detské literatúry (konferencia: 2003, kötet: 2005); Kisebbségek és népcsoportok Európája / Európa menšín a národnostých skupín (konferencia, kötet: 2007); Identitás – nyelv – irodalom / Identita – jazyk – literatúra (konferencia: 2006, kötet: 2008); Nemzetiségi iskolák Magyarországon, Szlovákiában és Szlovéniában / Národnostné školy v Maďarsku, na Slovensku a v Slovinsku (konferenciák: 2010–2011, kötet: 2011).

A 2010–11-es sorozat 5 konferenciájából egy a budapesti Szlovák Intézetben, egy Esztergomban, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem esztergomi Vitéz János Karán, egy pedig a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán volt. A konferenciakötet elektronikus formában az egyesület honlapján hozzáférhető (http://muravidek.eu/images/dokumentumok/nemzetisegi-isk-online-teljes.pdf).

A jelen kötetben olvasható tanulmányok témái: a nemzetiségi tankönyvek elemzése, összehasonlítása, tankönyvírás, kötelező és ajánlott olvasmányok, segédkönyvek stb. A szlovákiai magyarok és a szlovákiai magyar közoktatást érintő témát dolgoz fel Sándor Anna (Dialektológia, regionalizmus és oktatás), Bárczi Zsófia [Identitás és irodalom (tananyag, tankönyv, oktatás)], Kozmács István (Általános iskolai magyar nyelvtankönyvek Szlovákiában), Vančo Ildikó (Anyanyelv és nyelvtanoktatás kisebbségben), Szabómihály Gizella (Kinek szól a tankönyv? Tankönyvek és nemzeti identitás), Kurtán Zsuzsa (Tankönyvek nyelvhasználata és a szövegértés), Vajda Barnabás (Történelemtankönyvek fejlesztése Szlovákiában), Vojtek Sándor (Mit tanítanak a szlovákiai magyar irodalomkönyvek a nemzetiségi irodalom kapcsán?), Nagy Melinda (A tudománytörténet személyiségei a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák biológia-oktatásában és tankönyveiben), Simon Szabolcs (Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban), Drozdík Katalin (Gondolatok a tankönyvírásról a szlovákiai alsós tagozatos Magyar nyelv és irodalom tankönyvek kapcsán), Szűcs Katalin (Az iskola és a könyvtár szerepe a szlovákiai magyarok identitásmegőrzésében) és végül Pénzes István (Kötelező és ajánlott olvasmányok című) tanulmánya.

A magyarországi szlovákokkal foglalkozik Uhrin Erzsébet (Szlovákságkép a készülő népismeret tankönyvben), Horváthné Farkas Éva (Tankönyvválaszték a

szlovák nemzetiségi iskolák alsó tagozatán) és Szabóné Marlok Júlia (Az új szlovák irodalom-tankönyvek tankönyvbírálati szempontrendszere).

Érdekes színfoltja a kötetnek Müller Márta A nyelvi diverzitás kérdése a nemzetiségi német nyelv oktatásában, Horváth Gáborné általános érvényű Módszertani és gyakorlati ajánlások iskolai nyelvkalauzok szerkesztéséhez című, valamint Székely András Bertalan, több nemzetiségre érvényes, Többségi etnocentrizmus a kisebbségi történelemkönyvekben, a pártállam idején, Közép-Európában című tanulmánya.

A kötet nyomtatott, online és CD változatban jelenik meg. Kiadója a Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület, társkiadók: GRAMMA Egyesület, Selye János Egyetem, Nyitrai Egyetem, PPKE Vitéz János Kar.

Mély megrendeléssel kell közölnünk, hogy a szerzők közül időközben ketten váratlanul elhunytak: Pénzes István 2012 júliusában, Vojtek Sándor pedig 2013 júliusában.

Ezúton is szeretnénk köszönetet mondani a Bethlen Gábor Alapnak és a Nemzeti Kulturális Alapnak a könyv megjelentetéséhez nyújtott támogatásukért.

Predslov

Podnetom pre organizovanie sérií konferencií a vydanie zborníka príspevkov s názvom *Obraz národa a identita v učebniciach pre národnostné školy. Dva príklady zo strednej Európy: Maďarsko a Slovensko* bola snaha poukázať na dôležitosť zachovania etnickej identity tak v komunite Maďarov na Slovensku, ako aj u Slovákov v Maďarsku. Výsledky posledného sčítania ľudu na Slovensku žiaľ, potvrdzujú, že ide naozaj o naliehavý problém, na ktorý treba upriamiť pozornosť.

Kultúrny spolok Kruhu priateľov Pomuria pod vedením Gábora Rudu v posledných rokoch organizoval viaceré konferencie k problematike školstva v slovensko-maďarskej relácii, príspevky z týchto konferencií boli uverejnené v nasledovných zborníkoch (organizátor konferencie i zároveň editor: Gábor Ruda):

Kisebbségi gyermekirodalmak / Menšinové detské literatúry (konferencia 2003, zborník 2005); Kisebbségek és népcsoportok Európája / Európa menšín a národnostných skupín (konferencia i zborník 2007); Identitás – nyelv – irodalom / Identita – jazyk – literatúra (konferencia 2006, zborník 2008); Nemzetiségi iskolák Magyarországon, Szlovákiában és Szlovéniában / Národnostné školy v Maďarsku, na Slovensku a v Slovinsku (konferencie 2010–2011, zborník 2011).

Pod týmto názvom sa celkovo uskutočnilo 5 konferencií, medzi iným v Slovenskom inštitúte v Budapešti, na Fakulte Jánosa Vitéza Katolíckej univerzity Pétera Pázmánya v Ostrihome a na Pedagogickej fakulte Univerzity J. Selyeho v Komárne. Zborník príspevkov je prístupný na webovej stránke Kultúrneho spolku (http://muravidek.eu/images/dokumentumok/nemzetisegi-isk-online-teljes.pdf).

Príspevky uverejnené v tomto zborníku sú tematicky rôznorodé: analýza a evalvácia učebníc, problematika písania učebníc, povinné čítanie, príručky a iné pomocné texty a pod.

Na začiatok zborníku boli zaradené príspevky k problémom maďarských škôl na Slovensku od autorov Anna Sándor (Dialektológia, regionalizmus a

vzdelávanie), Zsófia Bárczi [Identity a literatúra (učebný plán, učebnice, vyučovanie literatúry)], István Kozmács (Učebnice maďarského jazyka pre základné školy na Slovensku), Ildikó Vančová (Materinský jazyk a vyučovanie gramatiky v menšinových podmienkach), Gizella Szabómihály (Komu sú určené učebnice? Učebnica a národná identita), Zsuzsa Kurtán (Jazyk učebnice a správna interpretácia textu), Barnabás Vajda (Vývoj a tvorba učebníc dejepisu na Slovensku), Sándor Vojtek (Aké informácie sprostredkúvajú o maďarskej národnostnej literatúre na Slovensku učebnice maďarskej literatúry?), Melinda Nagy (Osobnosti z dejín vied v učive a učebniciach biologických predmetov na školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku), Szabolcs Simon (Maďarská odborná literatúra na Slovensku o analýze učebníc a iných školských dokumentov – aspekty a tendencie), Katalin Drozdík (Ako vznikli učebnice maďarského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským?), Katalin Szűcs (Úloha škôl a knižníc v zachovaní národnej identity Maďarov na Slovensku) a István Pénzes (Miesto a funkcia mimočítankovej a odporúčanej literatúry v škole).

Otázkam vzdelávania Slovákov v Maďarsku sú venované príspevky Alžbety Uhrinovej (Obraz Slovákov v pripravovanej učebnici etnografie), Evy Farkašovej-Horváthovej (Možnosti výberu učebníc na 1. stupni slovenských národnostných škôl v Maďarsku) a Júlie Szabóvej-Marlokovej (Kritériá na hodnotenie kvality učebníc slovenskej literatúry a jazyka v Maďarsku)

Tematický diapazón zborníku sprestrujú príspevok Márty Müllerovej k otázke riešenia jazykovej diverzity pri vyučovaní nemčiny ako národnostného jazyka, metodicky zameraný príspevok so širším záberom G. Horváthovej, ako aj štúdia Bertalana Andrása Székelya o majoritnom etnocentrizme v učebniciach dejepisu v období socializmu.

Zborník okrem tlačenej verzie bude publikovaný aj v elektronickej podobe na CD a na internete. Vydavateľmi sú Kultúrny spolok Kruhu priateľov Pomuria v spolupráci občianskym združením Gramma, Univerzitou Jánosa Selyeho v Komárne, Univerzitou Konštantína Filozofa v Nitre, Fakultou Jánosa Vitéza Katolíckej Univerzity Petra Pázmánya.

So zármutkom oznamujeme, že počas prípravných prác na zborníku zomreli dvaja autori: v júli 2012 István Pénzes a v júli 2013 Sándor Vojtek.

Aj touto cestou chceme vyjadriť svoje poďakovanie Fondu Bethlen Gábor a Národnému kultúrnemu fondu Maďarska za finančnú podporu.

Ady Endre Magyar Tanítási Nyelvű
Alapiskola
[Párkány / Štúrovo]

I. SZLOVÁKIAI MAGYAR ISKOLÁK / MAĎARSKÉ ŠKOLSTVO NA SLOVENSKU

SÁNDOR Anna

Dialektológia, regionalizmus és oktatás

1. Előadásomban a helyesírás-tanítás általános gondjain túlmenően azokra a problémákra szeretnék rámutatni, amelyek feltehetőleg a nyelvjárási háttérrel és a kétnyelvű környezettel hozhatók összefüggésbe.

Azonban még mielőtt belefognék a helyesírás-tanítás említett összefüggéseinek taglalásába, röviden tekintsük át az előadás témájával összefüggő néhány nyelvváltozat fontos tudnivalóját!

Közismert nyelvészeti axióma, hogy minden természetes nyelv változatokban éli életét, s mindegyik változatnak megvan a szerepe az adott közösség kommunikációs tevékenységében, tehát megvan a létjogosultsága is. A nyelvváltozatok kategorikus tipizálása a nyelvhasználat sokszínűségéből és az egyes nyelvváltozatok egymásbafonódásából következően gyakran nehézségekbe ütközik. Ennek az a szociolingvisztikai magyarázata, hogy a modern társadalmak csoportjai sem különülnek el mereven egymástól, hanem gyakoriak köztük az átmenetek, az egymásbafonódások (l. Kiss 1995: 75). Másként fogalmazva nincs homogén közösség, sőt az egyén i d i o l e k t u s á r a (= a beszélő egyedi nyelvhasználatára) is ugyanez a összetettség jellemző, hiszen ugyanaz a személy egyszerre több beszélőközösség tagja lehet, s ezáltal nap mint nap különböző kommunikációs helyzetekbe kerül, ahol különböző nyelveket/nyelvváltozatokat használ (Tolcsvai 2004: 108).

A standardizált nyelvekben, mint amilyen a magyar is, keletkezésük időbeli sorrendjében az alábbi három fő nyelvváltozattípus különböztethető meg:

1. területi nyelvváltozatok (nyelvjárások, regionális köznyelvek),
2. társadalmi nyelvváltozatok (csoport-, illetőleg rétegnyelvek és szaknyelvek),
3. köznyelvi nyelvváltozatok (írott és beszélt köznyelv).

A területi változatok sajátos, az anyaországon kívüli típusai az ún. **állami változatok**, amelyek a különböző nyelvű, kultúrájú, intézmény- és jogrendszerű államokban élő kisebbségi magyar nyelvváltozatokat foglalja magába (l. Pete 1988: 780).

E nyelvváltozatok együtt tesznek ki egy nyelvet, melyben egymással a tér- és időbeli, valamint a társadalmi tényezőktől függően különböző intenzitású és jellegű kapcsolatban vannak. A köznyelvi változathoz képest, mely kommunikációs érvényét tekintve elvileg az egész nyelvközösségre kiterjed, a többi nyelvváltozat korlátozott felhasználású. Hiszen vagy területileg korlátozott a használatuk (pl. a palóc nyelvjárásokat Szlovákiában hozzávetőleg a Vág és a Hernád közti területen beszélik), vagy társadalmilag az (pl. a biokémiai kifejezések használata mindenekelőtt az adott szakmai csoportra jellemző) (vö. Kiss 2001: 26–29).

A fenti felosztásra építve témánk szempontjából a továbbiakban három nyelvváltozatot emelek ki: a területi nyelvváltozatokon belül a **nyelvjárás**t, a köznyelvieken

belül az **írott köznyelv**et, más megnevezéssel az irodalmi nyelvet vagy írott standardot és az ún. állami változatok közül a **magyar standard szlovákiai változatát**.

A **nyelvjárás**oknak a többi nyelvváltozathoz hasonlóan az adott közösségek életében fontos funkcióik vannak. E funkciók lehetnek elsődlegesek és másodlagosak.

Elsődleges funkciói:

1. A **kommunikációs funkció** – a kisebb-nagyobb beszélőközösségekben a nyelvjárások a társadalmi érintkezést biztosítják;

2. A **kognitív funkció** – a világ megismerésének és a gondolatközlésnek fontos eszköze;

3. Az identitás, a regionális hovatartozás kifejezése – globalizálódó világunkban nem lebecsülendő a nyelvjárásoknak ez a szerepe sem, hiszen napjainkban gyakran ez az egyetlen eszköze és szimbóluma a regionális hovatartozás kifejezésének, a kisebb közösségek együvé tartozásának. Napjainkban ugyanis a népviselet megszűnésével, a hagyományos népi ételek és szórakozási módok kiszorulásával, az uniformizált öltözködési, táplálkozási és szórakozási szokások elterjedésével egyedül a nyelvjárás teszi lehetővé a kisebb közösségek, régiók önazonosságának kifejezését.

Másodlagos funkciói:

1. A köznyelv gazdagításának eszköztára.

2. Az alkalmazott dialektológián belül az anyanyelvoktatás folyamatában a köznyelv tanulásának és oktatásának kiindulópontja (kellene hogy legyen).

3. Esztétikai funkciót lát el a nyelvjárásban, nem irodalmi nyelven írott alkotásokban, de a magyar szépirodalomban más országoktól eltérően (Németország, Svájc), nem jöttek létre számottevő nyelvjárásban írt alkotások.

Ugyancsak a nyelvjárások esztétikai szerepe nyilvánul meg a helyi kultúrákat képviselő különböző folklórműfajokban (pl. mese, népdalok, népi imádságok stb.), a szépirodalmi művekben és azok fordításaiban pedig a nyelvjárások a stilisztikai forrás szerepét töltik be.

Az elmondottakból kiindulva napjainkban a magyar nyelvjárások mindenekelőtt beszélt nyelvváltozatok, s elsősorban az informális beszédhelyzetekhez és a bizalmas stílushoz köthetők.

Történetileg a nyelvjárások időben megelőzik a köznyelvet. Ugyanis az egységes irodalmi nyelv kialakulását megelőzően beszédben és írásban egyaránt a nyelvjárást használták, vagyis a nyelvjárás az előzmény, az irodalmi nyelv és annak beszélt változata, a köznyelv a következmény.

De nemcsak történeti szempontból elsődlegesek a nyelvjárások, hanem a beszélők nyelvi szocializációjának szempontjából is. Hiszen a különböző nyelvjárási beszélőközösségek minden új tagja, az egyedi kivételektől eltekintve, azt a nyelvváltozatot sajátítja el, amelybe beleszületik: a palóc közösségbe született gyermeket bizonyára az adott nyelvjárásban szocializálják. Ez az elsődlegesen elsajátított anyanyelvi változat jelenti a gyermek számára az anyanyelvet, s az anyanyelvi beszélők anyanyelvváltozatuk felől közelítenek a köznyelvi változatokhoz is (vö. Tolcsvai 1999: 245).

Azt kell tudatosítania az anyanyelvet oktató pedagógusnak, hogy a diák már az anyanyelvi oktatás megkezdése előtt birtokolja anyanyelvét, kisebbségben többnyire annak nyelvjárását, mely egyben kontaktusváltozat is. E gyakorlati jellegű nyelvtudásra építve az oktatónak nem lehet az a célja, hogy a nyelvtantanítás által

eltávolítsa a diákot anyanyelvváltozatától, hanem arra kell törekednie, hogy megismertesse vele, mi a nyelv/nyelvváltozat szerepe a kommunikációs tevékenységben, hogyan alkalmazza a rendelkezésére álló nyelvi eszközöket a mindennapok beszédaktusaiban, mi a funkciója az egyes nyelvi kifejezőeszközöknek és nyelvtani fogalmaknak a kreatív beszédaktusokban.

Köztudott, hogy a nyelvjárás a szóbeliséghez, az **irodalmi** nyelv pedig az írásbeliséghez kötődik. Irodalmi nyelvünk kialakulása mai, szociolingvisztikai kifejezéssel élve több évszázados nyelvi tervezés eredménye, melyben a grafizáció az egyik legfontosabb folyamata volt az irodalmi nyelv kialakulásának. A magyar hangjelölés problémái és a helyesírás kérdései már az első nyelvtanokban is felbukkantak. Az első magyar nyelvű, helyesírási tárgyú kiadvány 1538-ban jelent meg (Dévai Bíró Mátyás: Orthographia Ungarica). A legelső szabályzat, mely a helyesírási normát rögzítette, a Magyar Tudós Társaság, azaz a Magyar Tudományos Akadémia által 1832-ben kiadott *Magyar helyesírás‘ és szóragasztás főbb szabályai*. Legutoljára 1984-ben módosította az MTA a helyesírási szabályokat, s a változásokat A magyar helyesírás szabályai c. kézikönyv 11. kiadása tartalmazza. Az utóbbi évtized rendkívül korszerű és hasznos vállalkozása az Osiris Kiadónál megjelent helyesírási szótár, melynek szerzői Laczkó Krisztina és Mártonfi Attila, az Osiris Szótárak sorozatszerkesztője Tolcsvai Nagy Gábor. E helyesírási szótár újszerűségét az adja, hogy az egységes helyesírás kodifikációját kiterjeszti a Kárpát-medencei kisebbségi változatokra is. Ehhez a szótárkészítőknek a határon túli nyelvi adatokat a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat munkatársai szolgáltatták, melynek aktív tagja a Dunaszerdahelyen működő Gramma Nyelvi Iroda is (l. Benő– Péntek 2011).

Az Osiris Helyesírás átvezet bennünket a **magyar standard szlovákiai változatá**hoz, mely a magyarországi standardtól elsősorban néhány kontaktusjelenség meglétében különbözik, ezek jó része tükörkifejezés (*községi hivatal* ‘polgármesteri hivatal‘ falun, *városi hivatal* ‘polgármesteri hivatal‘ városban, vagy tükörjelentések (*iskolázás* ‘tanfolyam, átképzés‘), valamint néhány tükörszó (*alapiskola* ‘általános iskola‘, *hozzáadottérték-adó* ‘általános forgalmi adó’) stb. Néhány regiszterben, mint pl. a közigazgatási vagy a jogi szaknyelvben észrevehetőbbek a különbségek, de ettől még nem beszélhetünk önálló szlovákiai magyar standardról, csupán a magyar standard szlovákiai változatáról (l. Lanstyák 1998: 21–22).

A köznyelvi változatok kommunikációs hatóköre az egész magyar nyelvterületen szinte korlátlan, különösen receptív vagy passzív szinten, hiszen a magyar nyelvközösség többsége megérti. Produktív hatótávolsága, vagyis az aktív használata viszont korlátozott, mivel nem minden nyelvjárási beszélő tud köznyelven beszélni (Kiss 2001: 45). Viszont a megértése szinte korlátlan, s használata az informális, nyilvános beszédhelyzetekhez és a hivatalos, választékos, ünnepélyes stílushoz köthető. Az írott változata a hivatalos szövegek, tankönyvek, tudományos írások, a sajtó és a média nyelve, melyet nyelvtani és helyesírási normák szabályoznak.

Az elmondottakból kikövetkeztethető, hogy a helyesírás az írott nyelvhez kötődik, s ezért joggal merülhet fel a kérdés: Hogyan függ össze a helyesírás a nyelvjárással, amely elsősorban beszélt nyelvváltozat?

Az egyik lehetséges magyarázat, hogy az írott szöveg alkotása tulajdonképpen a beszélt szövegen alapszik, s ennek következményeként az írásbeli nyelvhasználatot

befolyásolja a szóbeli nyelvhasználat. S mivel a mi beszélt nyelvünkre jellemző egyrészt a nyelvjárás használata, másrészt a kétnyelvűségünkből fakadó kontaktusjelenségek előfordulása, nem véletlen, hogy e nyelvi jelenségek megnyilvánulnak az írásban is. Hiszen ha az írott nyelv a beszélt nyelven alapszik, akkor a beszélt nyelv hatása nemcsak a szövegalkotásban, hanem annak egyéb eszközeiben, így a helyesírásban is megnyilvánul.

2. A helyesírási ismeretek és készségek eredményességét vizsgáló különböző felmérések általában azt állapítják meg, hogy a kisebbségi tanulók helyesírása gyengébb a magyarországi diákokénál. Különösen a középiskolások körében növekszik a negatív különbség. Erdélyben Pletl Rita irányításával a kilencvenes években végeztek országos felmérést, mely szerint „egy erdélyi diákra majdnem kétszer […] több hiba jut, mint egy magyarországi tanulóra az általános iskola évfolyamain, a gimnáziumban már nagyobbak a különbségek: a 10. osztályban ötször […], a 12. osztályban kétszer […] jut több hiba egy erdélyi diákra” (Pletl Ritát idézi Péntek 2002: 258).

Az említett hiányosságoknak Péntek János szerint több oka is van. Szerinte az egyik, hogy a helyesírás igénye csak a magyar nyelv és irodalom szakhoz, ill. óráihoz kötődik, a többi órához nem, s az órákon a tanuló inkább a rossz példával találkozik. De a középiskolai anyanyelvi nevelés háttérbe szorulása s az anyanyelvpedagógia hiányos módszerei sem teszik lehetővé, hogy a nyelvjárási és a kétnyelvű környezet ne jelentsen hátrányt a helyesírás-tanításban (Péntek 2002: 258–262).

3. A középiskolások helyesírási hiányosságai mögött nálunk is hasonló tényezők húzódhatnak meg. Hiszen a nyelvtantanítás néhány kivételtől eltekintve nálunk is háttérbe szorult, a többi órán a helyesírásnak valószínűleg nálunk sem tulajdonítanak kellő jelentőséget, s a nyelvjárási és a kétnyelvű környezet figyelembevétele tájainkon sem erőssége az anyanyelvi nevelésnek.

De még egy lényeges szempontból hátrányban vagyunk az erdélyiekkel szemben: nem készült olyan országos szintű felmérés, mely a szlovákiai magyar középiskolások helyesírását tényszerűen feltérképezte volna. Azok az ismereteink, amelyekkel e tekintetben rendelkezünk, elszórtan, egy-két alap- vagy középiskola diákjainak helyesírási ismereteivel foglalkozó szakdolgozatból származnak. A legtöbb idevágó adatot Misad Katalin (2009) és Simon Szabolcs (2010) tanulmányaiból meríthetjük. Ezek nem kifejezetten a helyesírási készségekkel foglalkoznak, hanem az új típusú érettségi eredményességét kutatva érintik a helyesírással kapcsolatos kérdéseket is.

Először a 2004–2005-ös tanévben érettségiztek a középiskolák végzősei az új típusú érettségi vizsga követelményei szerint, s ennek értelmében az érettségizőnek ún. **külső** (extern) és **belső** (intern) érettségi vizsgát kell tennie. A külső egy nyelvtani és irodalmi feladatokból álló feleletválasztásos tesztlapot jelent. Ezt megelőzően azonban a külső érettségi próbájaként többször is elvégezték a minisztérium által 1999-ben jóváhagyott **Monitor** néven ismertté vált felmérést is. A Monitor és az új típusú érettségi vizsgák eredményességét, beleértve a helyesírást is, valamint a feladatlapok elemző értékelését is megtalálhatjuk Misad Katalin (2009) és Simon Szabolcs (2010) említett tanulmányaiban, de ezekből most csupán a helyesírással kapcsolatos összefüggéseket ismertetem.

Misad Katalin írásából megtudhatjuk, hogy már maguk a feladatlapok is kifogásolhatók, mivel a helyesírási standardtól eltérő, helytelen formákat is tartalmaztak, mert a feladatlapokat nem az 1984-től érvényben lévő helyesírási szabályzat szerint állították össze. Pl. *„Othello”*: *Otelló; „szinoníma”: szinonima* (Misad 2009: 149), s ennek magától értetődően megvoltak a negatív következményei.

Az ún. belső érettségi vizsga egy írásbeli és egy szóbeli részből tevődik össze. Az írásbeli vizsga egy szövegalkotási feladat, melyet az érettségizők központilag meghatározott, négy eltérő témájú és műfajú feladatból választhatnak ki. A tanulók a feladat elkészítésekor segédeszközként használhatták *A magyar helyesírás szabályai*t, a *Magyar Szinonimaszótár*t és a *Helyesírási kéziszótár*t.

A 2004–2005-ös érettségi vizsga szövegalkotási részének eredményeit Simon Szabolcs (2010: 188–197) ismerteti. Az értékeléshez az Állami Pedagógiai Intézet belső használatra szánt adatait használta fel, melyek 2 268 tanuló eredményeit összegzik. Közülük A szinten 335 (14,8%) érettségiző vizsgázott, B szinten pedig 1933 (85, 2%).

Az írásbeli értékelése három fő szempontból történt: ún. külső+belső forma+összbenyomás alapján. Az ún. belső forma összetevői: a) tartalom, b) szerkezet, c) nyelv, d) helyesírás, e) stílus. Mindegyik összetevőre 0–4 pontot lehetett kapni. A továbbiakban csupán a helyesírási eredményeket ismertetem.

Az **„A”** szintű dolgozatok esetében a helyesírásra csupán a diákok **nem egész egyharmada** kapott 4, azaz maximális pontszámot, viszont **10,4%-**uk a hiányos helyesírás-tudás miatt egyáltalán nem kapott pontot, holott a többi összetevő némelyikére a tanulók fele maximális pontszámot kapott (Simon 2010: 190–191).

A **„B”** szintű érettségin ez az arány még rosszabb, hiszen helyesírásra maximális 4 pontot csupán az érettségizők **13,3%-**a kapott, **28,5%-**uk egyetlen pontot sem szerzett, holott a többi összetevőben hasonló eredményeket értek el, mint az „A” szinten érettségizők (Simon 2010: 192–193).

Nem kaptak pontot:

A	10,4%
B	28,5%

Ez a kudarc még érthetetlenebb, ha összehasonlítjuk a négyosztályos gimnáziumok tantervében az egyes témakörökre szánt tanórák számát. Eszerint a négy év alatt az egyes témakörökre a következő óraszám jut:

Témakör	Óraszám	Témakör	Óraszám	Témakör	Óraszám
hangtan	6	mondattan	17	stilisztika	3
szófajtan	12	szókészlet-tan	5	helyesírás + nyelvművelés	17 (!)
alaktan	6	jelentéstan	3	általános nyelvészet	5

Az okokat empirikus vizsgálatok híján csupán feltételezni tudjuk. Bizonyára nem kedvez a helyesírási ismeretek elmélyítésének a középiskolai anyanyelvi nevelés háttérbe szorulása, a helyesírás mellőzése az sms- és az e-mail írásban, de nem kis szerepet játszik benne a nyelvjárási és a kétnyelvű környezet ignorálása is.

A továbbiakban e két utóbbi tényező, a nyelvjárási és a kétnyelvű környezet szempontjából vizsgálom a helyesírás-tanítás kérdéskörét.

4. Elsőként a nyelvjárási háttér és a helyesírás-tanítás néhány összefüggésére mutatnék rá.

A külföldi tapasztalatok is azt bizonyítják, hogy az anyanyelvoktatás leghatékonyabb módszere az, amikor a diákok vernakuláris nyelvváltozatából és nyelvhasználatából indulnak ki az anyanyelvi órákon (l. Trudgill 1996: 9).

Kiss Jenő a német eredményeket emeli ki, a német nyelvészek külön sorozatban egyrészt a tanulók szó- és írásbeli nyelvhasználatában jelentkező, nyelvjárási hátterükkel összefüggő hibatípusainak elemzését adják közre, másrészt nemcsak a regionális hibaprognózisokat adják meg, hanem terápiajavaslatokat is nyújtanak. Így pl. a kontrasztív szemlélet szellemében olyan nyelvjárási-köznyelvi szópárok gyakorlatait adják meg, melyek elősegíthetik a típushibák kiküszöbölését.

Milyen nyelvjárási hátterű hibatípusok jelentkezhetnek a szlovákiai magyar diákok helyesírásában? A kérdés megválaszolásához induljunk ki a helyesírási norma egyik alapelvéből, a kiejtés szerinti alapelvből! Ez az alapelv azt jelenti, hogy az írás alapja a mai kiejtés, mégpedig a köznyelvi. Csakhogy a köznyelv ismerete és használata az alapiskolában, sőt még a középiskolában sem általános, a nyelvjárási kiejtés viszont eltér a köznyelvitől. Pl. ha a csallóközi diák a *pogácso, esső, tanittó* szavakat úgy írja le, ahogyan ejti, vagyis alkalmazza a szabályt, mégis hibát követ el (l. Kralina Hoboth 2012). Ebből azt a tanulságot kell levonnunk, hogy a kiejtés szerinti alapelv nyelvjárási környezetben nem alkalmazható minden esetben.

Hasonló gondok merülnek fel az egyik mássalhangzó-jelenségből a Rozsnyó és Tornalja környéki keleti palóc, valamint a Kassa környéki északkeleti nyelvjárások térségében is. Erről a mássalhangzó-jelenségről Imre Samu így ír: „Néhány ponton Rozsnyó és Kassa környékén a hosszú mássalhangzók rendszere lényegében hiányzik, vagy legalábbis erősen megbomlott állapotot mutat” (Imre1971: 269).

Ezzel kapcsolatban Haniczkó Anna arra kereste a választ, hogy a tornaljai alapiskolás diákok helyesírásában megjelenik-e az említett nyelvjárási jelenség hatása, és ha igen, milyen mértékben. A tollbamondások és a fogalmazások helyesírási hibáit elemezve megállapította, hogy a legtöbb helyesírási hiba a hosszú mássalhangzók helyesírásában jelentkezik, melynek oka a hosszú mássalhangzók kiejtésbeli rövidülése lehet (Haniczkó 2012). Az említett hibatípus messzemenően vezet az összes többi hibatípussal szemben. De megjelenik ennek az ellentéte is, amikor a rövid mássalhangzóval írandó esetekben is hosszú mássalhangzót írnak a diákok. Ez a jelenség a normatúlteljesítés, a hiperkorrekció, mely abból a nagyfokú nyelvi bizonytalanságból fakad, melyet a köznyelvi és a nyelvjárási kiejtés közötti eltérés okoz. Ebben a kistérségben tehát a hosszú mássalhangzók helyesírásának elsajátítását nem segíti a kiejtés szerinti alapelvünk. Mit tehet ilyen esetekben a pedagógus? Mindenekelőtt tudatosítania kell, hogy a nyelvjárási környezetből eredő hibatípusok intenzívebb gyakorlást igényelnek, s eredményesebb lehet a már említett kont-

rasztív alapon történő gyakoroltatás. Gondolunk itt köznyelvi–nyelvjárási szópárok szembeállítására vagy olyan köznyelvi szópárok gyakoroltatására, melyekben a mássalhangzók időtartama jelentésmegkülönböztető szereppel bír, s egyúttal a köznyelvi-nyelvjárási ejtéskülönbségre is felhívja a figyelmet. A kiejtés szerinti alapelv helyett célravezetőbb lehet a szóelemző írásmód is: *olvas – olvass, pihenek – pihennek, néz – nézz.*

a) A felsorolt szópárok közül melyiket írnád be a tollbamondásodba, és melyiket használnád családi beszélgetés közben? Ejtsd is ki a leírt szavakat!

(Tornalja és környéke)	(Csallóköz + nyugatabbra eső régiók)
látam – láttam	*esső – eső*
itam – ittam	*egyetlen – eggyetlen*
helyettem – helyetem	*egyenlő – eggyenlő*
útalan – úttalan	*tanittó – tanító*
szebbet – szebet	*szőllő – szőlő*

b) Rövid vagy hosszú a mássalhangzó? Vagy mindkettő lehetséges?

hal – hall, kel – kell, has – hass, ara – arra, halott – hallott, ülő – üllő.

a) Mi történik a jelentéssel, ha megváltozik a mássalhangzó időtartama?

b) Alkossatok mondatokat a fenti szavakkal?

5. A következőkben arra keressük a választ, hogyan befolyásolja a kétnyelvű környezet a diákok helyesírását.

Olyan vizsgálati eredményekkel, melyek a szlovákiai magyar diákok helyesírását ebből a szempontból kutatnák, nem rendelkezünk. Viszont Misad Katalin tanulmányaiban találkozhatunk egyéb funkciójú írott szövegek idevágó elemzéseivel, s bár nem a diákok írásbeli munkáiból származnak ezek az adatok, de ott is előfordulhatnak, ezért a helyesírás-tanításban is hasznosíthatók. Misad Katalin írásai ugyanis különösen a szlovákiai magyar sajtó, de más írásbeli közlemények helyesírásának vizsgálatával foglalkoznak. E vizsgálatok szerint a leggyakoribb hibák közé tartozik az intézménynevek és egyéb tulajdonnevek helyesírása, melyben a szerző is a többségi nyelv hatását véli felfedezni (2009: 96). Az intézmény- és földrajzi neveken kívül az említett szempontból a csoportok, rendezvények, díjak és kitüntetések nevei a leginkább érintettek. A szerző ugyan nem említi, de hozzátenném még a levelek, hivatalos iratok, ill. az írásban megjelent szónoki beszédek megszólításait, melyeket a jelzők és a kötőszók kivételével ugyancsak nagy kezdőbetűvel írunk. Azért feltételezem ez utóbbiak esetében is az interferencia meglétét, mert a magyar standard helyesírástól való eltérések esetében általában ott jelentkezik a többségi nyelv hatása, ahol a kis és nagy kezdőbetűk írásában eltérnek a magyar és a szlovák nyelv szabályai.

Az alapszabály a magyar nyelvben, hogy az *és* kötőszó, valamint a névelők kivételével a többelemű intézménynevek minden tagját nagy kezdőbetűvel írjuk: ***M**agyar **T**udományos **A**kadémia*, ***Sz**lovák **N**emzeti **T**anács* stb. Ezzel szemben a szlovák nyelvben csupán az első tagot írjuk nagy kezdőbetűvel: ***M**aďarská akadémia vied*, ***S**lovenská národná rada*.

Hogyan tanítsuk azokat a helyesírási tudnivalókat, melyek esetében föltételezhető a többségi nyelv hatása? Itt is a kontrasztív alapú megközelítés javasolható, különösen azokban az esetekben, amikor rendelkezünk a szlovák változattal is. Ez azt jelenti, hogy a helyesírási feladatokban szembesítsük a magyar és a szlovák tulajdonnevet, hogy a diákoknak szembetűnőbb legyen a két nyelv helyesírása közti különbség. Az ilyen, kontrasztív jellegű gyakorlás különösen a szlovákiai magyar nyelvhasználatban előforduló tulajdonnevek esetében javasolható.

Feladatok:

a) Milyen intézmények vannak lakóhelyeden vagy a közeli városban? Írd le a szlovák és a magyar nevüket!

b) Az alább leírt megnevezések közül melyik helyesírása szabályos? Miért? Írd le a szlovák megfelelőiket is!

Nyugat-szlovákiai vízművek	Nyugat-szlovákiai Vízművek
Kelet-szlovákiai Villamos Művek	kelet-szlovákiai Villamos Művek
Ipolysági Városi Hivatal	ipolysági Városi hivatal
Leleszi Községi Hivatal	Leleszi községi hivatal
Nyitra megyei önkormányzat	Nyitra Megyei Önkormányzat

6. Az elmondottakat összegezve megállapíthatjuk: 1. mivel az írott nyelv a beszélt nyelven alapszik, ezért a beszélt nyelv hatása nemcsak a szövegalkotásban, hanem annak egyéb eszközeiben, így a helyesírásban is megnyilvánul; 2. a mi beszélt nyelvünkre jellemző egyrészt a nyelvjárás domináns használata, másrészt a kétnyelvűségünkből fakadó kontaktusjelenségek előfordulása, ezért nem véletlen, hogy e nyelvi jelenségek hatnak a helyesírásra is; 3. a helyesírás-tanításban a nyelvjárási környezetből és a kétnyelvűségből eredő hibatípusok intenzívebb gyakorlást igényelnek, melynek hatékonyságát növelheti a kontrasztív alapon történő gyakoroltatás.

Hivatkozások:

Benő Attila – Péntek János szerk. 2011. *A Termini Magyar Nyelvi kutatóhálózat tíz éve.* Dunaszerdahely–Kolozsvár: Gramma Nyelvi Iroda–Szabó T. Attila Nyelvi Intézet.

Csernicskó István – Váradi Tamás 1996. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Budapest: Az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya.

Haniczkó Anna 2012. A nyelvjárási háttér hatása a tornaljai alapiskolások helyesírására. In: Presinszky Károly – Vargová, Zuzana szerk. *Cesty k vede. Utak a tudományhoz.* Nitra: Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, 33–42.

Imre Samu 1971. *A mai magyar nyelvjárások rendszere*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kiss Jenő szerk. 2001. *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris Kiadó.

Kiss Jenő – Szűts László szerk. 1988. *A magyar nyelv rétegződése.* I–II. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kralina Hoboth Katalin 2012. A helyesírás tanítása nyelvjárási és kétnyelvű környezetben. *Katedra. Szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*. 20. évf., 1. szám, 14.

Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila 2004. *Helyesírás.* Budapest: Osiris Kiadó.

Lanstyák István 1998. *A magyar nyelv szlovákiai változatainak sajátosságai.* Dunaszerdahely: Lilium Aurum.

Péntek János 2002. A nyelvi környezet és a helyesírás. *Magyar Nyelvőr* 126. évf., 257–262.

Misad Katalin 2009. *Nyelvi kontaktusok. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok.* Dunaszerdahely: Lilium Aurum.

Pete István 1988. A magyar nyelv állami változatai. Kiss Jenő – Szűts László szerk. *A magyar nyelv rétegződése.* I–II. Budapest: Akadémiai Kiadó. 779–789.

Presinszky Károly – Vargová, Zuzana szerk. 2012. *Cesty k vede. Utak a tudományhoz.* Nitra: Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

Simon Szabolcs 2010. *Nyelvi szondázások. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a szlovákiai magyar nyelvhasználat köréből*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.

Tolcsvai Nagy Gábor 1999. *„Nem találunk szavakat”. Nyelvértelmezések a mai magyar prózában.* Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.

Tolcsvai Nagy Gábor 2004. *Nyelv, érték, közösség.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Trudgill, Peter 1996. Az olvasókönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból. In: Csernicskó István – Váradi Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Budapest: Az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya. 1–10.

Dialektológia, regionalizmus a vzdelávanie

Autorka štúdie sa zaoberá vplyvom nárečového a bilingválneho prostredia na jazykovú socializáciu žiakov, ďalej sa venuje otázke aplikácie či ignorovania výskumných zistení dialektológie a sociolingvistiky v učebných plánoch i učebniciach maďarského jazyka pre školy s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Na základe analýzy písomných prác žiakov ZŠ a SŠ poukazuje na priamu súvislosť medzi nárečovým prostredím a výskytom pravopisných chýb, preto s cieľom dosiahnuť lepšie výsledky vo výučbe pravopisu autorka odporúča rešpektovať regionálne javy v jazykovom úzu žiakov.

BÁRCZI Zsófia

Identitás és irodalom (tananyag, tankönyv, oktatás)

Az irodalomoktatás ősi kérdése a „mit és hogyan?”. Mellette azonban korról korra megjelenik egy másik súlyos dilemma is, mégpedig az, hogy mit tekintsen egy adott oktatási rendszer irodalomnak, vagyis annak végiggondolása, hogy milyen szövegek vonatkozásában alkalmazza az adott kor irodalomértése által felkínált (s részben éppen az irodalomtanításban kidolgozott[1]) olvasási stratégiákat. Az esztétikai tekintetben művészinek nyilvánított szövegekre korlátozza-e pusztán a szövegértési készségek fejlesztését, vagy szélesebbre nyitva olyan szövegeket is bevonjon az oktatás folyamatába, amelyek nem szépirodalmi jellegűek.

A hagyományközvetítésen alapuló irodalomoktatás számára a közvetítendő hagyomány megválasztása, annak a kulturális örökségnek a kijelölése az alapfeladat, amelynek átadását az irodalomoktatás céljának tekinti. Ez az oktatási modell szükségszerűen kánonalapú, az irodalmi múlt jelenségei közt való eligazodáshoz éppen a kánon követése nyújt segédkezet. A magyar irodalom tanításának ez a modellje módosított formában ugyan, de tulajdonképpen a Toldy Ferenc, Gyulai Pál és Horváth János által kialakított nemzeti klasszicista kánon szemléletét viszi tovább, erősen felértékelve az irodalom etikai és szociális vonatkozásait – általában a műalkotás nyelvi létmódjának a rovására.

A kultúraközvetítő irodalomtanítási modell kézenfekvőnek tűnő mivolta egyben a csapdája is: felkínálja ugyan azokat a kulturális és történelmi ismereteket, amelyek a megértéshez hozzásegíthetnek, viszont éppen ezáltal nő meg a veszélye annak, hogy az irodalmi mű a korrajzokat és szerzőportrékat kiegészítő, alátámasztó illusztrációvá süllyed, s éppen irodalmi műként való létezése válik megközelíthetetlenné. Ráadásul olyan olvasási stratégia kidolgozását igényelné, amely úgy irányul az irodalmi műként való befogadásra, hogy közben a szöveg történeti jellegét, a magyar kultúrában elfoglalt helyét, társadalmi vonatkozásait is figyelembe veszi.

A kompetenciaalapú irodalomoktatás célja nem a kultúraközvetítés, hanem „annak az eszköznek a kiművelése és birtoklása, amelyik révén az összes többi tárgy tanulása megvalósítható.”[2], e szerint a koncepció szerint az irodalomoktatás az anyanyelvi nevelés részeként jelenik meg.

Tájainkon a pedagógiai gyakorlat nem tud vagy nem kíván a kultúraközvetítés hagyományaitól elszakadni, viszont olyan stratégiát sem volt képes megalkotni, amely egy rendszerben kapcsolná össze a két irodalomtanítási modellt. Az Állami Oktatási Programban[3] (továbbiakban: ÁOP) egyidejűleg ugyan mindkét rendszer bizonyos elemei megtalálhatóak, de ez a dokumentum nem alkalmas arra, hogy a

---

[1] Bókay Antal 2006. Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez. Sipos Lajos – Fűzfa Balázs szerk. Irodalomtanítás a harmadik évezredben Budapest , Krónika Nova Kiadó, 29.

[2] Sipos Lajos, Iskolaszerkezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon = Uő., i.m., 23.

[3] Štátny vzdelávací program, Maďarský jazyk a literatúra (vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia), Príloha ISCED 2, Štátny Pedagogický Ústav, Bratislava 2010. interneten hozzáférhető: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf

kétféle elgondolás közös rendszerben való működtetésének módozatait felvázolja, így az oktatási reformba fektetett energiák és minden igyekezet ellenére olyan tankönyvek megírásához sem nyújt segítséget, amelyek mindkét elvárásnak meg tudnának felelni. Sőt, az alapiskolai felső tagozatos irodalomtankönyvek inkább azt sugallják, hogy nem lehetséges egy egységes oktatási elgondolás megvalósítása az együttesen megjelenő, ám paradigmatikusan különböző kétféle elvárás mentén, mivel azok a gyakorlati megvalósítás igyekezetében kioltják egymást.

Az áldatlan helyzet részben az oktatási reform elsietésével magyarázható. A tankönyvszerzők a legtöbb esetben úgy dolgoztak, hogy az ÁOP még ismeretlen volt számukra, így a magyar nyelv és irodalom oktatásának célkitűzéseiről is csak elképzeléseik lehettek. Persze felmerülhet az a gyanú is, hogy a szerves egységnek tekintett magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatási céljainak meghatározásában a nyelvre és az irodalomra vonatkozó célkitűzések mégsem olyan koherensen tartoznak össze, ahogy azt az ÁOP sugallja, s a céloknak egy jól elkülöníthető része az irodalom, egy másik határozottan körvonalazódó csoportja pedig az anyanyelvoktatásban bír valós szereppel. Vagyis az anyanyelv- és irodalomoktatásból az irodalomoktatás céljainak tényleges átgondolása az anyanyelvoktatás vonatkozásában elmaradt, s pusztán egy fogalmi modernizáció, s a tananyag ennek függvényében megvalósuló átstrukturálása ment végbe.

Ha áttekintjük az ÁOP irodalomoktatásra vonatkozó tartalmi ajánlását, azzal szembesülünk, hogy az előző, 1997-es tantervhez viszonyítva a tananyag csökkentésén kívül nem történtek lényegi változások. A tantervi reformot megalapozó új közoktatási törvényt a Szlovák Nemzeti Tanács 2008. május 22-én fogadta el[4], ennek alapján 2010-ben látott napvilágot a új Állami Oktatási Program. A törvény elfogadásától az ÁOP hatályba lépéséig eltelt két év jóval rövidebb idő annál, hogysem a hosszú évtizedeken keresztül ugyanazokra a pedagógiai hagyományokra támaszkodó irodalomoktatás szemléletét gyökeresen át lehetett volna formálni s a szemléletbeli módosítást követve valódi, mélyreható tartalmi módosításokat végrehajtani, a kitűzött oktatási célok szellemében.

Az ÁOP egy adott tantárgy általános céljait, a tanuló személyiségfejlesztésében szerepet játszó kulcskompetenciákat, a tantárgy tananyagtartalmát és a tantárgy időkeretét határozza meg. A helyi oktatási intézmények intézményi oktatási programjának elkészítéséhez az ÁOP szolgál alapul. Lényegében a kerettantervnek megfelelő dokumentumtípusnak tekinthető.

Az ÁOP a magyar nyelv és irodalom tantárgy általános és specifikus funkciói, valamint a tantárgyi célok meghatározásával vezeti be a tananyagtartalmakat. Mivel a magyar tanítási nyelvű alapiskolák esetében a tantárgy általános funkciói egyeznek a szlovák nyelv és irodalom általános funkcióival a szlovák tanítási nyelvű alapiskolákban, ezért azokra az ÁOP-ban csak utalás található.

A specifikus funkciókat a magyar nyelv szlovákiai helyzetéből és az itt betöltött szerepéből vezeti le az ÁOP. A magyar nyelv és irodalom oktatásában érvényesülő sajátos vonásokat egyrészt azzal indokolja, hogy a magyar Szlovákiában kisebbségi nyelv, a magyar közösség elsődleges kommunikációs eszköze, másrészt azzal, hogy a nemzeti identitás és kultúra lényegi szimbóluma.[5] Az irodalomtanítás identi-

[4] Zákon č. 245 Z. z. o výchove a vzdelávaní – školský zákon – a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

[5] Štátny vzdelávací program, 2.

tásképző szerepe és a kultúraközvetítő jellege így már az ÁOP-ban rögzítésre kerül. A tantárgy célját azonban már a nyelvi kompetenciafejlesztésben határozza meg az ÁOP, három tényre alapozva. Ez a három kiindulási pont a következő:

- a magyar nyelv mint az oktatás nyelve valamennyi tantárgyi tartalom elsajátításának képességét meghatározza;
- a magyar nyelv és irodalom tantárgy lehetővé teszi más nyelvi – többek között az államnyelvi – kompetenciák fejlesztését;
- a Szlovákiában beszélt magyar nyelv a magyar egyik nyelvi változata.

A fentiekből kiindulva az ÁOP a tantárgy céljának bővebb megfogalmazásában a kulcskompetenciák fejlesztését különböző további céloknak rendeli alá, amelyek közül az első kettő az anyanyelven való tanulásnak és az anyanyelvnek a nemzeti történelemben és kultúrában, a nemzeti összetartozás-tudat kialakításában, valamint az egyéni kulturáltság kialakításában betöltött szerepének tudatosítására vonatkozik. A további hat pont a kommunikációs, szociális, állampolgári kompetenciák fejlesztésére vonatkozik, a hetedik pedig speciálisan az irodalmi mű művészetként való befogadására, vagyis az érzelmi és esztétikai kompetencia fejlesztésére.

Az ÁOP tehát deklaratívan próbált kialakítani egy olyan rendszert, amelyben a kultúraközvetítés koncepciója, az ún. cambridge-i modell[6] és a nyelvi kompetenciafejlesztésen alapuló koncepció, az ún. londoni iskola[7] célkitűzései egyszerre érvényesülnek. Elképzelhető azonban – visszakanyarodva a pár bekezdéssel korábban felvetett gondolathoz –, hogy lényegében mégsem a két koncepció együttes érvényesítésére tesz kísérletet az ÁOP (ami véleményem szerint rendkívül szerencsés megoldás lenne), hanem pusztán egymás mellett sorakoztatja fel azok célkitűzéseit. Az ÁOP tartalmi része ugyanis semmilyen formában nem támasztja alá a két koncepció együttes megvalósíthatóságának vízióját, hanem a kronologikusan elrendezett, irodalomtörténeti jellegű, tradicionális hagyományközvetítő irodalomoktatás elveit követi.

A nemzeti identitás erősítésének, a történelemre és kultúrára vonatkozó közös tudás kialakításának tere a fentiek szellemében elsősorban az irodalomoktatás, a nyelvi kompetenciák fejlesztése pedig értelemszerűen, bár egyáltalán nem szükségszerűen, inkább az anyanyelvoktatásban tölt be elsődleges szerepet.

A továbbiakban néhány olyan szempont megfogalmazására vállalkozom, amely a szlovákiai magyar tankönyvek tananyagrendezésének és -közvetítésének átgondolására irányul.

A kétségkívül meglevő hiányosságai mellett az ÁOP-nak van egy olyan vitathatatlan pozitívuma is, amely a szlovákiai magyar irodalomtanítás speciális helyzetére kínál választ. A tantárgyi célkitűzések között rámutat a szlovákiai magyarságnak egyrészt a magyarságon belüli, másrészt a Szlovákiában betöltött speciális helyzetére, utat nyitva így a regionális identitás fogalmának a tananyagba való beépítéséhez. A regionális (vagy másként szlovákiai magyarnak, felvidékinek is nevezhető) identitás fejlesztésére a legkézenfekvőbben nyilván a szlovákiai magyar irodalmat is feldolgozó kilencedikes tankönyv megfelelő fejezeteiben nyílik lehetőség.[8] Ez a kérdés rendkívül érzékeny, adekvát tárgyalása lehetetlen a szlovákiai magyar irodal-

[6] Sipos Lajos, i.m., 23.
[7] Uo., 23.
[8] Vö. Hrbácsek-Noszek Magdaléna 2011. *Regionális tudat az iskolában*. AB-ART, 122.

mat érintő viták figyelembe vétele nélkül.[9] Súlyosbítja a problémát, hogy az ÁMP mind ezeket a vitákat, mind pedig a régió irodalmának fokozatos irodalomtörténeti átértelmezését figyelmen kívül hagyta.

A legkirívóbban a XX. századi s ezen belül a szlovákiai magyar irodalomra vonatkozó tartalmi javaslataiban érhető tetten az ÁOP-nak az a tendenciája, hogy nem a jelen érvényes irodalomtudományi ismereteiből indul ki, hanem egy meglevő és áthagyományozandónak ítélt oktatási gyakorlatból. A tantervi reform megvalósításának ez a szemlélet a legfőbb kerékkötője, hiszen az irodalomtudomány az adott kor megértési problémáira keresi a hatékony választ, eredményeinek figyelmen kívül hagyása az irodalomoktatás kiüresedéséhez, öncélúvá válásához, idejétmúlt olvasási stratégiák és értelmezések átörökítéséhez vezet.

A szlovákiai magyar irodalom tankönyvi tárgyalásának jellege azért is rendkívül érzékeny pontja az irodalomoktatásnak, mivel a kanonikus szövegek nagyrészt éppen az identitás kérdéseire keresnek szépirodalmi választ. Olyan szövegekről van szó, amelyek markáns, a teljes közösséget mindennapjaiban is érintő témafelvetésükkel az irodalom nyelvi létmódjáról való megfeledkezésre s az értelmezésben az etikai-szociális kompetenciák kizárólagos érvényesítésére csábítanak. Holott éppen ezen szövegek kapcsán mutatható fel látványosan az identitás nyelvi konstruálódása. Szintén lényeges szempont a tananyag kapcsán, hogy a szépirodalmi szövegek egy részébe beleíródó regionalitásjelleg miatt az irodalomoktatást sokszor ballasztként terhelő társadalmi, történelmi ismeretek éppen itt használhatóak fel a megértést ténylegesen elősegítő háttéranyagként.

A szlovákiai magyar irodalmi tananyag nyújtotta direktív lehetőségen kívül azonban a felső tagozat szinte teljes irodalmi tananyagterjedelmében található mód a regionális identitás tudatosítására, a regionális és nemzeti identitás egymáshoz való viszonyának tisztázására.

A hetedik, nyolcadik és kilencedik osztályok számára írt tankönyvek kronologikusan tárgyalják az irodalmat.[10] Ez a megoldás az irodalom történeti létmódjára irányítja rá a figyelmet, eleve az irodalomtörténetet előtérbe helyező oktatásnak kedvez, bár az irodalmi művek nyelvi létmódját sem szükségszerűen kendőzi el, hiszen egy kronologikusan felépített struktúrán belül is van mód az irodalmi szövegek nyelvi megalkotottságáról beszélni.

A tankönyvek hagyományközvetítő szemléletének megfelelően az irodalmi szövegek mindig korrajzba és kultúrtörténetbe ágyazva jelennek meg. Ezek a magya-

[9] Csak pár, a témát érintő kötetet kiemelve: H. Nagy Péter 2004. Disputák között. Tanulmányok, esszék, kritikák a kortárs (szlovákiai) magyar irodalomról. Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet–Lilium Aurum Könyvkiadó; Csanda Gábor szerk. 2006. A (cseh)szlovákiai magyar irodalom oktatása. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. Csanda Gábor – H. Nagy Péter szerk. 2001. Hagyománytör(tén)és. Vita a „szlovákiai magyar" líra értelmezhetőségéről. Szlovákiai Magyar írók Társasága.

[10] Az 5., 6., 7. és 8. osztály számára írt tankönyvek szerzője Ádám Borbála, a tankönyvek a TERRA Kiadó gondozásában láttak napvilágot 2009 és 2011 között. A 9. osztály számára a minisztérium által jóváhagyott tankönyvet szerzőpáros írta, N. Tóth Anikó és jómagam. A könyv 2012-ben látott napvilágot a Slovenské pedagogické nakladateľstvo gondozásában. Alternatív tankönyvként ugyanebben az évben megjelent Ádám Borbála könyve is a TERRA gondozásában.

rázatok a szépirodalmi szövegek megértéséhez filológiai adatokkal szolgálhatnak, amennyiben a tankönyvszerzők megteremtik az így közvetített ismeretek tényleges felhasználhatóságának feltételeit. Erre elsősorban a szövegek feldolgozását célzó kérdésekben és feladatokban, valamint a szépirodalmi szövegeket követő értelmezésekben nyílik mód.

A nemzeti identitás tankönyvi közvetítettsége szempontjából a másik kimagaslóan fontos korszak a XIX. század. A hetedikes tananyag a honfoglalás korától Arany Jánosig tekinti át a magyar irodalmat, s ehhez járulnak a világirodalmi kitekintést nyújtó fejezetek. Vagyis olyan korszakokra és művekre összpontosít, különösen a XIX. század kapcsán, amelyeknek a történeti nemzeti identitás kialakításában oroszlánrész jutott, egyrészt a közös irodalmi nyelv, másrészt egy egységes és modern, kultúra alapú nemzettudat létrehozásával. Az ÁOP-ban kitűzött tantárgyi célok vonatkozásában joggal merül fel az a kérdés, hogy kísérletet tesz-e az adott tankönyv a nemzettudat konstruált és történeti jellegének tudatosítására, képes-e rámutatni a folyamat nyelvi jellegére s konkrétan azokra a szövegformáló eljárásokra, amelyek a nemzettudat nyelvi kódolásában érdekeltek. Magyarán, össze tudja-e kapcsolni az irodalom nyelvi létmódját és történeti jellegét, képes-e olyan olvasási stratégiát felkínálni, amelyben a jelen perspektívájából is értelmezhetővé válnak a tankönyvben szereplő szövegek s a szövegek közti összefüggések.

Fontos leszögezni, hogy a közösségi-nemzeti identitás kialakítását nemcsak azok a szövegek szolgálják, amelyek egyezményesen a közös tudáshoz tartoznak, hanem a közösség múltjára vonatkozó ismeretek is. A virtuális, ismeretalapú nemzet kialakítása már a felvilágosodás korában elkezdődött, az irodalomtanítás ezt a folyamatot terjesztette ki és tetőzte be, a tankönyv pedig ennek megfelelően nemcsak az irodalomról való tudás megszerzésének a segédeszközeként, hanem a magunkra vonatkozó kulturális ismeretek tárházaként is funkcionál.

Ennek megfelelően az alapiskola felső tagozatára szánt tankönyvek azt a szlovákiai tankönyvírásban hagyományosnak tekinthető elvet követik, miszerint az irodalomtankönyv nem csak a szigorúan véve irodalminak tekinthető ismeretek átadásának segédanyaga, hanem a magyar történelem, kultúr- és politikatörténet egyes kiemelkedően fontos korszakaiba és eseményeibe is beavatja a tanulókat. Ezeknek az ismereteknek elvileg a szövegértés megalapozása lenne a funkciójuk, amennyiben az irodalmi művek történeti létmódjához való közelebb kerülésben, a jelen olvasója és a mű születése közti időbeli távolságot egyszerre áthidaló és felmutató olvasói horizont megalkotásában nyújtanak segítséget. Tehát a szövegeket felvezető korrajz, szerzői portré nem lehet öncélú, funkciója nem az irodalomtörténeti tudás átadása, hanem a kultúrközösség kiemelten kezelt irodalmi örökségének megértésére való felkészítés. Jelenléte akkor indokolt, ha beépül a megértési folyamatokba.

Az ÁOP s az ÁOP-on alapuló tankönyvek valószínűleg akkor tudnák sikeresen, a régió jellegzetességeit is figyelembe véve összekapcsolni a hagyományközvetítő és a kompetenciaalapú oktatási modellt a nemzeti és regionális identitás fejlesztésével, ha annak átgondolását is szükségessé tennék, hogyan tekint a nemzeti és regionális örökségre a szlovákiai magyarság. Melyek az áthagyományozott kultúrának azok a pontjai, amelyek kapcsán az anyaországitól részben különböző perspektívájából kifolyólag eltérő értelmezéseket tud létrehozni, hol és milyen módon mutat-

koznak meg a nyelvhasználat különbségei, s a nemzeti identitást formáló történelemtudat hogyan épül be nemcsak a térséghez kapcsolódó szépirodalmi szövegek egy részébe, hanem az irodalmi szövegekre vonatkozó értelmezési stratégiákba is.

Identity a literatúra (učebný plán, učebnice, vzdelávanie)

Autorka vo svojom príspevku analyzuje aktuálny štátny vzdelávací program pre predmet maďarský jazyk a literatúra, ako aj novšie učebnice maďarskej literatúry pre druhý stupeň ZŠ z hľadiska uplatňovaného prístupu. Ako konštatuje, pri vyučovaní literatúry sa rozlišujú dva prístupy: podľa tzv. cambridgeského modelu cieľom vyučovania literatúry je sprostredkovanie kultúrneho a literárneho dedičstva, odovzdávanie hodnôt národnej kultúry, kým londýnska škola ako cieľ vyučovania literatúry vytyčuje rozvíjanie jazykových a čitateľských kompetencií žiakov. V súlade s týmito prístupmi sa v prvom prípade uplatňuje literárnohistorický prístup s dôrazom na kanonizované literárne diela, v druhom prípade sa vyučovanie literatúry chápe ako súčasť jazykovej výchovy. Autorka konštatuje, že v novom ŠVP sa ako cieľ vyučovania predmetu maďarský jazyk a literatúra identifikuje zvyšovanie jazykových kompetencií žiakov, v samotnom programe sa však nachádzajú prvky obidvoch uvedených prístupov. Neujasnenosť teoretických základov ovplyvnila aj učebnice, ktoré boli napísané po schválení nového ŠVP. Ako pozitívum nového ŠVP vyzdvihuje autorka zvýšený dôraz na regionálne prvky a regionalizmus ako súčasť národnej identity.

KOZMÁCS István

Általános iskolai magyar nyelvtankönyvek Szlovákiában

Egy mintapélda (Drozdík Katalin – Kremmer Julianna: Magyar nyelv az alapiskolák 2. osztály számára)

Alapvető problémák vannak az iskolai magyar nyelvtanoktatással. Miközben az anyanyelvoktatásnak elsődleges feladata az eredményes kommunikációhoz szükséges nyelvhasználat fejlesztése, ezenközben a nyelvtan oktatása ehhez semmit nem tesz hozzá. Az iskolai oktatásban, különösen az alsó tagozaton a nyelvtan tanítása a helyesírás rabszolgája: minden ismeret a helyesírás-tanítás céljait szolgálja. A nyelvtan – grammatika – tanítása azonban nem kapcsolható a helyesíráshoz.

Az alapiskolai nyelvtanoktatásban a másik probléma, hogy nem részigazságokat, hanem féligazságokat tanítanak meg. A kettő között a különbség, hogy a féligazság tulajdonképpen nem igaz, míg a részigazság valójában igaz, de az egész megismeréséhez további részigazságok megismerésére van szükség.

A nyelvtan tanítása a mai magyar oktatási rendszerben az alsó tagozaton alapvetően a helyesírás tanításának van alárendelve. Ez azt jelenti, hogy szinte minden, amit a gyerekek megtudhatnak a nyelvről, a nyelvtanról, az a helyesírás szempontjából fontos. Ez pedig azt jelenti, hogy az ún. nyelv(tan)i szabályok, amelyeket a gyerekek megismernek, csupán egyetlen egy nyelvváltozat szempontjából érvényesek. Ez a nyelvváltozat az irodalmi nyelv és annak is az írott változata. Azt egy szóval sem mondjuk, hogy az írott változat elsajátíttatása, elsajátítása nem fontos dolog. De azt bátran kijelenthetjük, hogy a nyelvről való ismeretek ilyen szempontú megközelítése megakadályozza, hogy a gyerekekben kialakulhassanak általánosan érvényes fogalmak a nyelvről. A nyelvről, aminek ők mindjárt két példányával is találkoznak: a magyarral és a szlovákkal. Mire lenne tehát alkalmas a nyelvtan tanítása az alsó tagozaton? Arra, hogy elsősorban ismereteket adjon az emberi nyelvről, és csak másodsorban – amennyiben a példaként szolgáló anyagot az anyanyelv adja – ismereteket adjon a magyar nyelvről. Belátható, hogy a magyar nyelv rendszerének tanítása annak tudatosítása nélkül, hogy az ismeretek más nyelvek esetében is felhasználhatóak, értelmetlen és felesleges, mivel olyanoknak tanítjuk, akik birtokában vannak a magyar nyelv rendszerének számukra fontos elemeivel és a használati szabályokkal.

A bemutatandó szlovákiai 2. osztályos magyarnyelv-könyv kísérletet tesz a fentebb felsorolt problémák kiküszöbölésére. A könyvben és a munkafüzetben is jól elkülönülnek egymástól a nyelvre, a helyes beszédre és a helyes írásra (sic!) vonatkozó ismeretek. Kiváló megoldás, hogy a helyes beszédlégzést, a beszédtempót és a kiejtést fejlesztő feladatok, gyakorlatok minden esetben elkülönülnek a tényleges tananyagtól, a lap alján, sajátos kék mezőben jelennek meg.

Az alábbiakban néhány példán bemutatom, miképpen lép túl a hagyományos felfogáson ez a tankönyv. A magyar nyelvben szinte szinonimája egymásnak a *hang* és a *betű* szó (például: „Szegeden ö betűvel beszélnek”), annak ellenére, hogy már a 2. osztályban megtanulandó lenne a különbségük. Talán az ebben a könyvben megtalálható „A betű a hang írott jele”, illetve „A hang írott jele a betű” meg-

fogalmazások segítenek abban, hogy a betűt ezek után csak írott jelnek értelmezze a tanuló. Ugyanilyen fontos, hogy már a kezdet kezdetén egyértelmű legyen a tanuló számára, hogy a mondatban nem szavak vannak, hanem szóalakok. A könyv 9. oldalán már megjelenik a szóalak terminus, teljesen egyértelmű módon: a példamondat (Zoli gesztenyét szed) két szóból és egy szóalakból áll (*Zoli, szed,* illetve *gesztenyét*). Természetesen tudjuk, hogy a *Zoli* és a *szed* is szóalak valójában, hiszen a *Zoli* szóalak végén ott az alanyeset zéró morfémája, illetve a *szed* végén a kijelentő mód, a jelen idő és az egyes szám 3. személy alanyi ragozásának zéró morfémái. A könyv – nagyon helyesen – erre nem tér ki, azt sugallja, hogy **a szó az, amit a szótárban találunk, szóalak meg az, ami ettől eltér** – ez bőven elegendő, de elengedhetetlen ismeret egy második osztályos számára.

Amit a tankönyvből meg kell tanulni, az – zöld mezőben vastagon kéken szedve – a lehető legegyszerűbb módon, de a nyelvi tényeknek megfelelően van megfogalmazva minden esetben. Ez alól egyetlen kivétel a következő (s ez is mutatja, milyen nehéz dolga van annak, aki érvényes állításokat akar tenni egy tankönyvben): „Ha megváltozik a magánhangzók hosszúsága ugyanabban a szóban, megváltozik a szó jelentése is." Mivel teljesen hasonló megfogalmazást találunk minden más tankönyvben is, ezt nem róhatjuk fel a szerzők hibájául. S mivel sok helyen még legfelsőbb szinteken is azt tanítják, hogy a hangnak (fonémának) jelentésváltoztató szerepe van – pedig nincs –, érdemes erre pár szót vesztegetni.

A helyzet az, hogy éppen onnan tudjuk, hogy a magyarban az *a* és az *á* nem egy, hanem két különböző hang, hogy a *rak* mást jelent, mint a *rák*. Azaz: nem azért jelent mást a *rak* és a *rák*, mert az egyikben rövid, a másikban meg hosszú a magánhangzó. (Gondoljunk csak bele az *ár*[1], *ár*[2], *ár*[3], *ár*[4] szavak esetébe: teljesen azonos alak, és minimum négy jelentés, azaz a jelentéskülönbséghez nincs szükség eltérő hangalakra!) És különösen nem arról van szó, hogyha a *rak* szóban kicserélem a magánhangzót, akkor a *rak* szónak változik meg a jelentése. Nem, mert a *rák* egy MÁSIK szó, aminek a *rak*-hoz semmi köze. Na, most ezt kellene egy másodikossal megértetni … És meg is lehetne. El kellene csupán felejteni ezt *a hang megváltoztatja a jelentést* gondolatot, és helyettesíteni azzal, hogy ha csak egy hangban különbözik egyik szó alakja a másik szóétól, akkor amiben különböznek, *az beszédhang a nyelvben,* és kell legyen írott jele az ábécében (azokban a nyelvekben, amelyek fonémajelölő írással rendelkeznek, mint a magyar). Valahogy így lehetne megközelíteni: Ha rosszul jelölöd a magánhangzók hosszúságát, akkor más szót írsz le, mint amit szeretnél. Miben különbözik egymástól a *rak* szó és a *rák* szó hangalakja? Miben különbözik a *rak* szó és *lak* szó hangalakja? Miben különbözik a *rak* szó és a *rag* szó hangalakja? Na látjátok, innen tudjuk, hogy a mi nyelvünkben van *r, k, l g, a* és *á* hang. Ezért kell vigyázni arra, hogy hogyan írjuk, hogyan is ejtjük a szavakat, mondatokat!

Tudomásom van róla, hogy a tankönyv egyes ismerői nehezményezik, hogy a szerzők a mássalhangzók tanítása során is határozott különbséget tesznek a *hang* és a *betű* között. Egyszerűbben szólva: kifogásolják az *egyjegyű, kétjegyű, háromjegyű betűvel írt mássalhangzó* kifejezéseket. Őszintén szólva nem értem a kifogásokat. Mert az nem lehet érv az *egyjegyű, kétjegyű háromjegyű mássalhangzó* mellett, hogy minden tankönyvben így van. Fentebb már láttunk rá példát: attól, hogy a tankönyvekben egyöntetűen egyformán szerepel valami, még lehet butaság. Egyet-

len kérdést kell csupán az *egyjegyű (kétjegyű, háromjegyű) mássalhangzó* terminus hívének megválaszolnia – ha tudja –, melyik az az egy (kettő, három jegy), ami a mássalhangzóban van? Nem a leírt *betű*ben, hanem a *hang*ban? Ami miatt egy (kettő, három) jegyű betűvel írják le? Azért **s** betű, mert az *s* hangnak egy jegye van? A gyerekek már ismerik az egyjegyű, kétjegyű szám terminusokat. De hát itt is erről van szó! Egyes *hang*ok *betű*jele egy elemből áll, más *hang*ok *betű*jele két vagy három elemből áll! Akárhány elemmel írjuk a *hang* jelét, az egy *betű*, tehát ha egy elemmel írjuk egyjegyű, ha kettővel, akkor kétjegyű, ha hárommal, akkor háromjegyű *betű*! És azért sem értem ennek a megfogalmazásnak az elutasítását – arra hivatkozva, hogy egyetlen tankönyvben sem így van –, mert a *Magyar helyesírás szabályai*ban ezt találjuk: „A magyar betű vagy egyjegyű, vagy több jegyű, azaz írásjegyek kapcsolatából áll", továbbá: A mássalhangzókat jelölő betűk közül tizenhét egyjegyű, nyolc betűnk kétjegyű, egy betűnk pedig háromjegyű." (7. oldal)

A megtanított ismereteket minden esetben lényegre törően foglalja össze a tankönyv. Így van ez a hangok esetében is: a 35. oldalon található összefoglalásban minden ismeret megtalálható, amit egy másodikosnak a hangokról és betűkről tudnia *érdemes*.

A tankönyv külön érdeme, hogy amit nem érdemes egy másodikosnak tudni, azt nem tanítja meg, de nem hagyja megjegyzés nélkül. Erre kiváló példa a tulajdonnevekről szóló rész. A gyerekek számára a legismertebb tulajdonnév az emberek neve: a család- és az utónév. A szerzők nem azt akarják megtanítani egy gyereknek, hogy MI A TULAJDONNÉV – ezt nem érdemes tanítani –, azt viszont igen, hogy a gyerekek és felnőttek családneve – pl. Kovács –, illetve utó- vagy keresztneve tulajdonnév. Azaz az életkorának megfelelően egy konkrét dologról tud meg többet, és nem egy elvont dolog fogalmát kell elsajátítania. Érdemes ezek után elolvasni a következő passzust a tankönyvből:

„A városoknak, falvaknak, folyóknak, tavaknak, hegyeknek, utcáknak, állatoknak is van saját nevük. Ezek is tulajdonnevek. Nagy kezdőbetűvel írjuk őket."

Azaz a tulajdonnév fogalomnak egyes elemeit, mégpedig a gyerekek számára azonosítható elemeit sorolja fel a tankönyv, és ezeket az elemeket nevezi meg egy őket összefoglaló névvel, majd utal egy nyelvhasználati, helyesírási tudnivalóra. Arra, amire érdemes. Majd hozzáteszi: „Ezeknek a tulajdonneveknek a helyesírása nehéz, ezekről később fogunk tanulni." Ezzel jelzi a diáknak, hogy tanultál valamit, de van még róla tanulni valód. Azaz még véletlenül sem tesz úgy, mintha egy dolog megtanításával (nagy kezdőbetűvel írjuk a tulajdonneveket) megtanított volna mindent, illetve nem esik abba a hibába, hogy elkezdje magyarázni a tulajdonnevek helyesírását – ezt ugyanis nem érdemes itt második osztályban. A gyerekek azonban tudják: nagy kezdőbetűvel írjuk a tulajdonnevet, és meg kell kérdezniük, amikor számukra nem ismert tulajdonnevet kell leírniuk, hogyan is írják azt, mert nem tudhatják, nem kell még tudniuk! Itt például tetten érhetjük azt, amikor nem féligazságot, hanem kiegészítendő részigazságot tanítunk meg diákjainknak.

Nincs itt sem idő, sem hely arra, hogy végigvegyük a tankönyv minden meghatározását. Illusztrálásként azért még egyet mégis megemlítenék. Hagyományosan a következő állítással találkozunk a 2. osztályban: „A szöveget mondatok alkot-

ják” (vagy valami hasonlóval, ami a *szövegről* állítja, hogy mondatokból áll). Ez az állítás is féligazság. Mert ez *általában* ugyan igaz, de vannak olyan szövegek is, amelyekre ez az állítás nem érvényes, azaz később módosítanunk kell ezt a féligazságot. Mit találunk ezzel szemben az általunk vizsgált tankönyvben? A következőt: „Az összefüggő mondatokat szövegnek nevezzük.” (61. oldal). Ez az állítás igaz: az összefüggő (ez a fontos részlet hiányzik az egyéb másodikos definíciókból) mondatokat valóban szövegnek tartjuk. Az más kérdés, hogy a szövegnek más kritériumai is vannak, de ez a részigazság nem szorul módosításra a későbbiekben.

Végigvizsgálhatnánk az egész tankönyvet, és minden esetben arra a megállapításra juthatnánk: a tankönyv szerzői következetesen kiegészíthető *rész*ismereteket tanítanak meg, tankönyvükben nincs *féligazság*. Ha csak ilyen lenne, már ez is hatalmas dolog lenne. A tankönyv azonban tökéletesen alkalmazkodik a tantervi előírásokhoz, feladatai változatosak és izgalmasak, a tankönyv külalakja megnyerő.

Nyugodtan ki merem jelenteni: az egyik – ha nem a – legjobb másodikos magyarnyelv-könyvből taníthatják diákjaikat azok, akik hajlandóak maguk is tanulni, hogy olyan ismereteket adhassanak át diákjaiknak, amelyeket érdemes elsajátítani, amelyeket a későbbiekben életük során használni tudnak.

Učebnice maďarského jazyka pre základné školy na Slovensku

Autor vo svojom príspevku analyzuje učebnicu maďarského jazyka pre 2. ročník základných škôl od autoriek K. Drozdíkovej a J. Kremmerovej. Konštatuje, že analyzovaná učebnica patrí medzi najlepšie v tomto ohľade, autorky úspešne prekonali tradičné chápanie a prezentáciu učiva; v učebnici sa spostredkujú informácie, ktoré sú pre žiakov tejto vekovej kategórie potrebné a užitočné.

VANČO Ildikó

Anyanyelv és nyelvtanoktatás kisebbségben

A szlovákiai helyzet

A kétnyelvűség néhány általános kérdése, elméleti kiindulópont

A nyelv a közösségek, a társadalom mindennapi érintkezési eszköze, éppen ezért a nyelvhasználatot nem vizsgálhatjuk közegéből kiszakítva, hanem csak abból a tényből kiindulva, hogy a nyelvhasználat az emberi társadalmi tevékenység szerves része.

Az emberek társadalmi tevékenységét mindig és mindenütt a társadalomtól magától létrehozott és elfogadott, írott és íratlan szabályok és törvények irányítják, s ezek térben és időben változnak. Mindez vonatkozik a nyelvhasználatra is. Az emberi nyelvek egyik legjellemzőbb sajátossága variabilitásuk, azaz, hogy – történeti szempontból nézve – változékonyak s – egyidejű tekintetben – változatosak. A változékonyság törvényének alávetett nyelv hol lassabban, hol gyorsabban, de állandóan módosul, változik.

A nyelv és a társadalom egymással szorosan összefüggő jelenségek. Minden ember nyelvhasználata azoknak a kisebb-nagyobb közösségeknek a nyelvhasználatába integrálódik, amely közösségekben az illető egyén él. Nyelvi hovatartozását tehát társadalmi hovatartozása jelöli ki, szabja meg. A társadalmi struktúrák mobilitása, dinamikus mozgása nyelvhasználatbeli mobilitást von maga után, ami állandó nyelvi alkalmazkodást követel meg a beszélőktől, ami lehetővé teszi számukra a társadalomban való gyors eligazodást és hatékony részvételt. Ha egy adott társadalomban kisebbségek élnek, nyelvi alkalmazkodásuk, nyelvhasználatuk bonyolultabban szervezett, mint a többségi nyelvhasználóké (l. Kiss 1994; 1995). A határon túli magyarok kétnyelvű helyzetben élnek, amely kétnyelvűség az általuk használt nyelvváltozat minden síkján változásokat eredményezett a magyarországi nyelvváltozatokhoz képest.

A magyar nyelvnek államnyelvként és kisebbségi nyelvként való használata között a legnagyobb különbség a nyelvhasználati helyzeteknek, illetőleg a magyar nyelv funkciókörének eltérő voltában van. Nevezetesen abban, hogy államnyelvként minden helyzetben, tehát valamennyi funkciókörben használják, kisebbségi nyelvként viszont mind a beszédhelyzeteket, mind funkciókörét tekintve többékevésbé korlátozottan csupán. Hosszabb távon egy csoport anyanyelve megmaradásának föltétele, hogy a nyelv használatos legyen a társadalmi szerepkörök, tevékenységek minden lényeges területén (Herman–Imre 1987). Anyanyelvi közélet hiányában valamennyi beszélt nyelv előbb vagy utóbb óhatatlanul beszűkül. Ha egy államban érdemben akarnak tenni valamit a kisebbség anyanyelvéért, akkor a kisebbségi anyanyelvi közélet fórumait megtartják, illetve törekszenek azok megteremtésére. Ezeknek a fórumoknak a visszaszorítása, leépítése, létrehozásuk, illetve létrejöttük megakadályozása viszont egyértelműen az ellenkező szándékról, azaz a beolvasztási törekvésekről vall.

A kisebbségek esetében az anyanyelvi közéletnek a legfontosabb fórumai az anyanyelvi iskolák, az egyházak, valamint a tömegtájékoztatás, a kultúra és a tudomány.

A laikusok körében, de sokszor még a nyelvészek körében is még mindig él az a felfogás, hogy a kétnyelvű nem más, mint két egynyelvű egy személyben. Ezt a

nézetet kettős monolingvis, vagy Grosjean (1992: 52) megfogalmazása szerint egynyelvű, frakcionális felfogásnak nevezzük. Grosjean szerint ez a felfogás a kutatásban károsnak nevezhető, mert a kétnyelvűtől az egynyelvű normákat kéri számon, a kétnyelvűeknek az egyes nyelvekben mutatott teljesítményét az egynyelvű beszélő teljesítményével veti össze, az egyén két nyelvének kapcsolatait véletlennek és ösztönösnek tartja.

Grosjean a kétnyelvűt úgy tekinti, mint „egységes egészet, amely nem osztható könnyen két külön részre. Két nyelv együttélése és állandó kölcsönhatása a kétnyelvű egyénben különálló, de teljes rendszert alkot" (Grosjean 1992: 55). E felfogás szerint a kétnyelvű a két nyelvével együtt alkot egy egészet, és nyelvi kompetenciáit olyan mértékben fejlesztette ki, amilyen mértékben arra neki és környezetének szüksége volt. Ha az egyes nyelvi regiszterekre a két nyelvben eltérő mértékben volt szükség, eltérő lesz az adott nyelvben meglevő kompetenciája is. Navracsics (1999: 21) megfogalmazásában: „A kétnyelvű ember kommunikációs képességét nem ítélhetjük meg egy nyelv prizmáján keresztül, hanem sokkal inkább a kétnyelvű teljes nyelvkészlete tükrében, ahogyan a két nyelvet a mindennapi életében használja." Alaptétel, hogy a kétnyelvűek, akár egyik, akár másik nyelvüket beszélik, soha sem pontosan azt a nyelvet használják, amit az adott nyelvek egynyelvű beszélői: a két nyelv folyamatosan hat egymásra, így a nyelvi érintkezések megszokott kísérőjelenségei (az interferencia és a kölcsönzés) szintén folyamatosan jelen vannak. A kisebbségi területen is számos nyelvváltozat él egymás mellett, és – bár különböző mértékben – ezek mindegyikében megfigyelhetők a kétnyelvűség következményei, ezért nevezhetők összefoglaló névvel a magyar nyelv kétnyelvű változatainak, függetlenül még attól is, hogy mi a kontaktusnyelv (Lanstyák 1995; 1998).

A kisebbségi kétnyelvűségnek nemcsak a nyelvi rendszert érintő következményei vannak, hanem társadalmi következményei is. Azok, akik kisebbségi magyarként az államnyelvet nem beszélik, vagy még olyan mértékben ismerik, hogy akár a legtágabb értelmezés szerint kétnyelvűnek lehetne nevezni őket, anyanyelvüknek szintén nem egynyelvű, hanem kétnyelvű nyelvváltozatait használják. Az anyanyelvet kétnyelvű környezetben, kétnyelvű beszélőkkel érintkezve sajátították el és használják, kétnyelvű normákhoz igazodnak (Bartha 1999, l. még Göncz 1985; 1995; 1999).

A kétnyelvű beszélők egy-egy szituációban nemcsak anyanyelvük különböző változatai közül választhatnak, hanem anyanyelvük és egy másik nyelv között is. Kommunikatív kompetenciájuk így nem csak arra terjed ki, hogy egy adott beszédhelyzetben anyanyelvük melyik változatát kell használniuk, hanem arra is, hogy egy adott beszédhelyzetben melyik nyelvüket kell/lehet/érdemes használniuk. A beszélők nyelvi attitűdjeit gazdasági (l. Gal 1979), politikai és kulturális tényezők is befolyásolják. A beszélők attitűdjei és lehetőségei együtt határozzák meg, hogy az anyanyelvet a nyelvhasználati színterek (pl. családi, kisebb közösségbeli élet, publicisztika, szépirodalom, tudományos és hivatalos élet, iskola, vallásgyakorlás) közül hol és milyen mértékben használatosak. Minél kevesebb színtérre korlátozódik egy nyelvváltozat használata, annál nagyobb a nyelv elvesztésének és a nyelvcserének az esélye. Ezért nagyon fontos, hogy a beszélőkben saját nyelvváltozatukkal szemben pozitív attitűd alakuljon ki, vagyis hogy tudatosítsák, hogy az általuk

beszélt nyelvváltozat ugyanolyan jó, csak más, mint az, amit a nyelvterület más részein (akár az anyaország fővárosában) használnak.

A kétnyelvűség hozzáadó, additív formájának kognitív és nyelvi szempontból is pozitív hatása van. Ennek ellenére a kisebbségi sorban élőket gyakran érik politikai és gazdasági vonatkozásban negatív élmények. Ezek ellen a nyelvészek, pedagógusok vajmi keveset tehetnek. Igen sokat tehetnek azonban azért, hogy a kisebbségi nyelvhasználókat legalább a magyarországi magyarral szemben ne terhelje egyfajta kisebbségi érzés. E tekintetben az egész kisebbségi oktatási rendszernek sok a tennivalója, de a magyar nyelv és irodalom oktatásnak kiemelt szerepe van.

A magyar nyelv és irodalom oktatása. Általános helyzetkép
A szlovákiai oktatás törvényileg szabályozott kerete

Oktatási programok

Szlovákiában 2008-ban a közoktatást érintő oktatási reformot vezettek be, amelyet az abban az évben elfogadott közoktatási 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 közoktatási törvény kimondja, hogy az általános és középiskolákban a nevelés és oktatás az ún. nevelési-oktatási programok segítségével valósul meg.

Az oktatási programok az állami és intézményi oktatási programok alapján valósulnak meg. Az oktatás célja a közoktatási törvényben meghatározott kompetenciák elérése, amelyek általánosan kötelezőek, tartalmi keretüket az állami nevelési és oktatási programok határozzák meg. Az állami nevelési és oktatási programokat a szlovák oktatási minisztérium teszi közzé.

Az **állami oktatási programok** a többek között tartalmazzák:

– az oktatás és nevelés konkrét céljait
– a végzősök megszerzett kompetenciáit
– a műveltségterületeket
– az oktatás tartalmának jellemzését, az oktatás hosszát, formáját, a diákok felvételének módját az adott oktatási szintre
– a minimális tantervi követelményeket
– a kerettanterveket
– az oktatás nyelvét.

Az iskolai oktatási programot az iskola oktatói tanácsával és iskolatanácsával való egyeztetés után az iskola igazgatója hagyja jóvá. Az iskola oktatási programja határozza meg többek között az iskola által kitűzött oktatási és nevelési célokat, a tanterveket és az oktatás nyelvét (az iskolaügyi törvény 12. cikkelye alapján).

---

[11] A közoktatási törvényben a tanulók által elsajátítandó készségeket és műveltségtartalmat kijelölő dokumentum neve *vzdelávací štandard*; ez a magyarországi NAT-nak felel meg, de oktatási szintek és tantárgyak szerinti bontásban. A tanulmányban ezt nevezem minimális tantervi követelményeknek. A *vzdelávací štandard* része az elsajátítandó tananyagra vonatkozó ún. *obsahový štandard* és az elsajátítandó készségeket összefoglaló ún. *výkonový štandard*.

A minimális tantervi követelmények, kerettantervek, tanmenetek

A tantervi követelmények határozzák meg azt a teljesítményi követelményrendszert, amely alapján a diákok az oktatás következő szintjére léphetnek, vagy amely alapján végzettségüket elismerik. A tantervi követelmények teljesítményi és tartalmi standardból áll, a teljesítményi standard az elsajátítandó ismeretek, készségek szintjét, a tartalmi standard az ismeretek mennyiségét határozza meg.

A kerettantervek az állami oktatási program részei, tartalmazzák a műveltségi területeket, a kötelező és választható tantárgyakat, s meghatározzák azok minimális óraszámát az adott oktatási programon belül.

Az általános és középiskolák számára a nyelvtan- és irodalomtanítás rendelkezésére álló órakeret a szlovák oktatási minisztérium rendelete alapján 2011. szeptember 1-jétől érvényes.[12] Az egyes tantárgyak órakeretét az egyes oktatási szintekre határozzák meg, az évfolyamok heti óraszámát az adott tantárgyból az iskolák döntik el. Ugyanez a rendelet meghatározza a heti maximális óraszámot is az egyes évfolyamokban. (Ennek alapján a nemzetiségi iskolákban az 5. és a 6. évfolyamban a heti órakeret nem haladhatja meg a 34 órát, a 7., 8. és 9. évfolyamban a 35 órát. Gimnáziumban a heti maximális óraszám minden évfolyam számára 35.)

A kerettantervben foglaltak kötelező érvényűek az intézményi tantervek kidolgozói számára. A tantervek az intézményi oktatási program részei, s a kerettantervekben foglaltakat évfolyamokra lebontva tartalmazzák a heti óraszám megadása mellett.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy pedagógusellátottsága

A magyar nyelv és irodalom órákat túlnyomó részben szakos pedagógusok tanítják. Sajnos friss adatok nem állnak rendelkezésünkre e téren. Egy 2004-ben végzett 128 iskolára kiterjedő felmérés alapján, amelyet a Comenius Pedagógiai Intézet készített (forrás: www.sulinet.sk), alsó tagozaton a szakképzetlen tanítók aránya 8,5%, felső tagozaton 15%, középiskolában számuk elenyésző. A pedagógusok korösszetétele kedvezőnek mondható, közvetlenül a nyugdíj előtt a magyar szakos pedagógusoknak csupán 5,3%-a áll, a nyugdíjas korosztály aránya 1,4%.

A pedagógusok korösszetétele:

- 20-25 évesek – 5,2 %
- 26-30 évesek – 17,7 %
- 31-35 évesek – 14,8 %
- 36-40 évesek – 12,0 %
- 41-45 évesek – 11,5 %
- 46-50 évesek – 13,9 %
- 51-55 évesek – 18,2 %
- 56-60 évesek – 5,3 %
- 61 fölött – 1,4 %

Kedvezőtlen azonban a pedagógusok nemek szerinti megoszlása, a pedagógusok 91,4%-a nő, 8,6%-a férfi.

[12] Jóváhagyta a Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériuma 2011. május 20-án 2011-7926/18858:1-915 sz. rendeletében, 2011. szept. 1-ei hatállyal.

Sajnos újabb adatok nem állnak rendelkezésünkre, de a korösszetételre vonatkozó arányok a Selye János Egyetemen és a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen folyó tanárképzésnek köszönhetően az elmúlt időszakban valószínűleg tovább javultak.

Tantervi követelményrendszer a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatásában az általános iskola felső tagozatán

A kötelező óraszám magyar nyelv és irodalomból az általános iskola 1. évfolyamában heti nyolc óra, a második, harmadik és negyedik évfolyamban heti hét-hét óra. A felső tagozaton az ötödik és a hatodik évfolyamban heti öt-öt óra, a hetedik és a nyolcadik évfolyamban heti négy-négy óra, a kilencedik évfolyamban heti öt óra. A heti óraszám megoszlása általában heti két óra nyelvtan és három óra irodalom, illetve egy óra nyelvtan és három óra irodalom. A gimnáziumokban heti három tanóra fordítható a magyar nyelv és irodalom tanítására, ebből általában egy óra nyelvtan és két óra irodalom. A magyar nyelv és irodalom tanítása szempontjából a szakközépiskolák vannak a legkedvezőtlenebb helyzetben, ebben az iskolatípusban heti egy magyar nyelv és egy irodalom óra van.

A magyar nyelv és irodalom tantárgyi követelményrendszere az általános és középiskolákban használatos tantárgyi tartalmi követelményrendszer része, és az állami tantervi követelményrendszer részeként került kidolgozásra (ŠVP, Maďarský jazyk a literatúra – príloha ISCED 2). Évfolyamokra lebontva tartalmazza az adott tantárgyból elsajátítandó tananyagot, valamint azokat a készségeket, amelyek a tananyag elsajátításán keresztül kialakítandók. A felső tagozat számára 2011-től érvényes követelményrendszert Tímár Lívia és Simon Szabolcs dolgozták ki.

1. táblázat: **A nyelvtan- és irodalomtanítás órakerete**

Osztály	Heti óraszám	Éves óraszám	Ebből nyelvtanóra	Ebből irodalomóra
5.	5	165	72	93
6.	5	165	85	80
7.	4/5	132/165	63/75	69/90
8.	4	132	66	66
9.	5	165	80	85

Az általános iskolai kerettantervet megvizsgálva megállapítható, hogy a reform előtti állapothoz képest a legfőbb változás a tantárgy funkciójának meghatározásában található. 2010-ben a szlovákiai oktatási reformot a Szlovák Nemzeti Párt égisze alatt működő oktatási minisztérium folytatta le, mindent elkövetve a kisebbségi oktatási hálózat elsorvasztásáért, az anyanyelvi tanórák mennyiségének szűkítéséért.

Ezért a kerettanterv kidolgozói szükségesnek tartották leszögezni,[13] hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy a nemzetiségi oktatási rendszerben kulcsfontossá-

[13] http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf

gú. Megjegyzik továbbá, hogy magyar nyelv tantárgy általános jellemzői mellett, amelyek megegyeznek a szlovák nyelv tantárgy jellemzőivel, a tantárgy sajátságos vonásokkal is rendelkezik, amelyek egyrészt a magyar nyelv szlovákiai helyzetéből, másrészt a nyelv funkciójából adódnak, mivel Szlovákiában egy jelentős számú kisebbségnek a nyelve. A tantárgy funkciójának leírását az a megállapítás zárja, hogy Szlovákiában a magyar nyelv kisebbségi nyelv, a magyar nemzetiség számára fő kommunikációs eszköz, nemzeti identitásának és kultúrájának fontos szimbóluma.[14]

A tantárgy céljai között kapott helyet az a megállapítás, hogy a magyar nyelv anyanyelvként ugyanolyan jelentőségű beszélői számára, mint a szlovák nemzetiségű diákok számára a szlovák nyelv. Ennek alapján szükséges, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy ugyanolyan mennyiségű óraszámot kapjon, mint a szlovák nyelv és irodalom a szlovák tannyelvű iskolákban. A szerzők utalnak a kétnyelvűségre és az ebből adódó esetleges nyelvi bizonytalanságra is mint a kisebbségi lét velejárójára. Tényként szögezik le, hogy a magyar tanítási nyelvű iskolák diákjai az iskolában találkoznak a magyar nyelv standard változatával, amelynek használata számukra a mindennapi életben nem teljes mértékben természetes. Ezért tantárgyi célként jelenik meg a nyelvi bizonytalanság megszüntetése, a magyar nyelv standard változatának elsajátítása, amit megfelelő speciális nyelvi nevelés segítségével kell elérni. A magyar nyelv és irodalom oktatásának további célja, hogy a diákok olyan szintű nyelvi készségeket szerezzenek a magyar nyelvben, hogy azt minden kommunikációs helyzetben, legyen az szóbeli vagy írásbeli, a korosztálynak megfelelő szinten, az oktatott művelődési területeken a nyelvtani és helyesírási normával összhangban használni tudják.

A magyar nyelvtan és irodalom oktatásának ilyen megközelítése szakmai szempontból előrelépést jelent s a szerzők emberi helytállásának is tanúbizonysága. Mindent megtettek azért, hogy az anyanyelvi oktatás – abszurd módon, az asszimiláció célzatával megkérdőjelezett – létjogosultságát szakmai, nyelvészeti érvekkel is alátámasszák.

Sajnos a kerettanterv további részeiben inkább a leíró nyelvtani szemlélet tükröződik. A nyelvtan és irodalom tanítás ugyan a műveltségi területetek struktúrájában a Nyelv és kommunikáció (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) műveltségi területen belül jelenik meg, de a tananyag a hagyományos strukturalista tananyagfelosztást tükrözi.

A tananyag felosztásában a következő részterületek jelennek meg:

Nyelvi kommunikáció:[15] a nyelv hangzó oldala és helyesírása, lexikológia, morfológia, szintaxis.

Kommunikáció és fogalmazás: kommunikáció mint az információ forrása, szóbeli és írásbeli megnyilvánulás, történetek és élmények elmondása, saját alkotó írás, szubjektív és objektív kommunikáció.

Irodalom: általában az irodalomról, az alapvető irodalmi műfajok, alapvető irodalmi zsánerek, az irodalmi mű szerkezete, az irodalmi szöveg stilisztikája, verstani ismeretek, az irodalmi művek szerzőiről való információk.

[14] Maďarčina je na Slovensku menšinovým jazykom. Pre príslušníkov maďarskej národnosti je hlavným komunikačným prostriedkom zároveň významným symbolom národnej identity ako aj kultúry.

[15] Az itt felsorolt fogalmak a kerettanterv szó szerinti fordításai.

A követelményrendszer teljes szövege 31 oldal. Így ötödiktől a kilencedik osztályig az oktatást meghatározó kerettantervben nem kapott helyet a nyelvváltozatok mibenléte, jelenléte a mindennapi nyelvhasználatban, mint ahogyan a nyelvnek a kognícióban betöltött szerepe sem. A beszélt nyelvről való ismeret indirekt módon, nyelvhelyességi követelményként jelenik meg a kerettantervben; a követelmények vagy leíró nyelvtaniak, vagy a helyesírásra vonatkozóak, az írott és beszélt nyelvváltozatok nem különülnek el. Az alábbiakban közölt példák minden esetben a Nyelvi kommunikáció rész alatt szerepelnek.

- A diák tudja **helyesen**[16] képezni az igealakokat feltételes mód egyes szám 1. személyben és többes szám 3. személyben (ŠVP 2011: 14).

A követelmény valószínűleg az ún. nákozás elkerülése.

- A diák tudja helyesen képezni az igéket felszólító módban.

Ebben az esetben nem világos, hogy vajon a helyesírásról vagy a beszélt nyelvről van-e szó. Valószínűleg az ún. suksüközés használatának elkerülése jelenik meg követelményként (ŠVP 2011: 14).

A kilencedik évfolyamra vonatkozó tananyagtartalmi követelményben a Nyelvtan, stilisztika, helyesírás alcímű (ŠVP 2011: 28) részében található meg a nyelvváltozatokkal foglalkozó tananyag:

A magyar nyelv szókincse:

– a magyar szavak eredete (finnugor eredetű szavak, jövevényszavak, idegen eredetű szavak)
– irodalmi nyelv
– nyelvjárási szavak
– szakszavak
– szleng
– archaizmusok, neologizmusok

Mindezek alapján kijelenthető, hogy a magyar nyelv és irodalom kerettantervében és követelményrendszerében megtalálhatóak ugyan a 20. század nyelvészeti eredményei, azonban egységes, az egész tananyagot érintő paradigmaváltás nem történt meg, ennek következtében a tankönyvekben és tantervekben érvényes szemlélet és szaktudományi eredmények[17] tankönyvenként változó mértékű keveredést mutatnak. A szlovákiai anyanyelvoktatásban is ugyanaz a lecsupaszított strukturalista szemléletmód jelentkezik, mint a magyarországiban. Tolcsvai Nagy Gábornak a nyelvtanoktatással kapcsolatos megállapítása teljes mértékben érvényes a szlovákiai magyar nyelvoktatásra is: „A magyarországi anyanyelvi oktatásban alapvetően a strukturalista szemléletmód (annak korai változata) érvényesült az 1960-as évektől (a tankönyvek, a kötelező tanmenetek, az éppen érvényes nemzeti alaptanterv vagy

[16] Kiemelés tőlem (V. I.).

[17] Nem mutat e téren más képet a szlovák nyelv és irodalom oktatására vonatkozó kerettanterv sem, sőt mivel sokkal részletezőbb (139 oldal, a magyar nyelvre vonatkozó 31 oldallal szemben, miközben a rendelkezésre álló óramennyiség megegyezik mindkét nyelv esetében), nagy mértékben beszabályozottabb, még kevesebb teret engedve az egyéni értelmezésnek. A nyelvnek a kognícióban betöltött szerepe fel sem merül, mint ahogyan a nyelv működését is definíciók elsajátítása révén tartja megmagyarázhatónak a szlovák nyelv és irodalom kerettantervében megfogalmazott követelményrendszer.

kerettanterv révén). Ez a szemlélet módosult az évtizedek során, elsősorban a kommunikációelméleti és a retorikai tényezők bevonásával" (Tolcsvai 2013: 3).

A tankönyvek nyelvhasználata

Az eddig tárgyalt személet áthatja – mert szükségszerűen át kell, hogy hassa – az általános iskolákban használt nyelvtankönyveket is. A kerettantervek és a hozzájuk igazodó tankönyvek ugyan a nyelvi kompetenciák fejlesztését tűzik ki célul, de e cél megvalósítása közben és az oktatott nyelvtanok esetében is csupán egyetlen normatív nyelvváltozatot ismernek és használnak.

A tankönyvek nyelvhasználatával kapcsolatban felmerül a kérdés, milyen mértékben hasonlít, illetve különbözik egymástól az a nyelvezet, amelyet a tankönyvek írói használnak és mutatnak be mint követendő példát, valamint az a nyelv, amelyet az anyanyelvüket beszélő tanulók magukkal visznek az iskolába. Pedagógia szempontból nyilvánvaló, hogy bizonyos mértékű különbségnek a két nyelvezet között lennie kell. Amennyiben a tankönyvek csak azokat a szavakat használnák, amelyeket a tanulók már ismernek, akkor a tanulók szókincse nem bővülne. Ellenkező esetben, vagyis ha a tankönyvek szókincse túl nagy mértékben különbözne a diákok által ismert szókincstől, akkor a szöveg érthetetlenné válna számukra, s nem tudnák a tananyagot elsajátítani (Trudgill 2000). Nyelvészeti szempontból ezenkívül különbségek lehetnek a tankönyv nyelvhasználatában a fonológia, a morfológia és a szintaxis területén is. Szociolingvisztikai szempontból a különbségek a következők lehetnek: nem-standard nyelvváltozat a standarddal szemben, informális stílus szemben a formális stílussal, köznapi regiszter szemben a szakregiszterekkel.

A Szlovákiában élő, anyanyelvi iskolába bekerülő magyar kisgyermekek kétnyelvű beszélőközösségekben élnek, ahol anyanyelvként a többségi nyelv hatása alatt álló, kétnyelvű normák által szabályozott kontaktusváltozatot sajátítanak el, s a közösségen belül a legtöbb beszédhelyzetben ezt is használják. A szlovákiai magyar nyelvtankönyvek szerzői feltételezik, hogy a szlovákiai magyarok nyelve a magyarországi magyarok nyelvétől eltéréseket nem mutat, illetve ha igen, akkor az egyfajta „elhajlás" a magyar standard nyelvi eszményétől, s mint ilyen, elítélendő, a nyelvhasználatból „kigyomlálandó". A nyelvhelyességi kérdések tárgyalásakor a tankönyvszerzők szinte kizárólag magyarországi szakirodalomra támaszkodnak, a kontaktusjelenségek megléte, mibenléte mintegy mellékesen jelenik meg a nyelvtankönyvekben, teljesen koncepciótlanul. Szlovákiai tankönyveink szerzői is figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy minden nyelv változataiban létezik, s magyar nyelvként annak egy tiszta, eszményített változatát kérik számon. Kiindulópontjuk az írott nyelv s elsődlegesen az írott standard nyelvváltozatának normái. Az írott nyelvben a nyelvi változatosság kisebb mértékű, mint az élőbeszédben, sőt az írott szövegek egy részében a nyelvi változatosság és a nem standard elemek, ill. alkalmi kölcsönzések használata valóban nem kívánatos. Hasonló a helyzet a kontaktusjelenségekkel is: írásban ezek jóval ritkábbak, mint az élőbeszédben, s az írott nyelvi megnyilvánulásokban jelenlétük bizonyos esetekben szintén kevéssé kívánatos. A tankönyvek szerzőinek a szakmódszertani, pedagógiai tudáson kívül tisztában kellene lenniük a kétnyelvűség alapfogalmaival, tudatosítaniuk kellene a kétnyelvűségből adódó természetes nyelvi jelenségek meglétét. Nyelvtankönyvek

szerkesztésekor, írásakor az utóbbi évek alapvető módszertani követelményei közé tartozik a grammatizáláson való túllépés és az élőnyelvből való kiindulás. Úgy tűnik azonban, hogy a régi, elsődlegesen az elvont nyelvtani fogalmak megtanításában gondolkozó irányultság még mindig oly erős, hogy a tankönyvszerzők a legtöbb esetben az említett módszertani alapelv kinyilvánításig jutnak csak el, annak gyakorlati alkalmazásáig már nem. Sok esetben nem is tehetnek másként, hiszen az országos kerettanterv követelményrendszere is ezt tartalmazza. Kisebbségi helyzetben az országos kerettanterv által meghatározott követelményrendszernek és az ezt közvetítő tankönyveknek is feltétlen meg kellene tudnia magyarázni azt a tényt, hogy a kisebbségi nyelvváltozat beszélt nyelve kontaktusváltozatokkal is tarkított változat, s ez a kisebbségi mindennapi kommunikáció meghatározó formája.

Ez a követelmény jelenleg már teljes mértékben megvalósítható lenne, hiszen az utóbbi 20 év szlovákiai magyar nyelvészeti szakirodalma több szempontból is részletesen tárgyalja a magyar nyelv Szlovákiában használt változatát, és számos tanulmánykötet jelent meg a kétnyelvűség témakörében is. Annak ellenére tehát, hogy a szlovákiai magyar kétnyelvűség-kutatásban még bőven akad tennivaló, a tájékozódni kívánók már teljes képet kaphatnak a fentiekben leírt nyelvi valóságról. Anyanyelvi nevelésünknek módszereiben és tartalmában is a legnagyobb mértékben figyelembe kellene vennie, hogy kisebbségi diákokra irányul, a maguk specifikus, az anyaországitól eltérő nyelvi problémáival, s mindennek a számukra írt tankönyvekben is tükröződnie kellene, s ezért nem elégedhetünk meg a magyarországi tankönyvek automatikus átvételével, legyenek azok egyébként szakmai színvonaluk szempontjából bármilyen magas szinten. A megoldás természetesen nem az, hogy e tankönyveket teljesen elutasítsuk, de magyarországi tankönyvek használata esetében szorgalmazni kellene olyan módszertani segédanyag kidolgozását, amely foglalkozna a kétnyelvű anyanyelvi nevelés sajátosságaival, valamint konkrét útmutatást adna arra nézve, hogy a tananyagból mit és hogyan szükséges kétnyelvűségi helyzetben tanítani.

Fontos tehát, hogy a kisebbségi helyzetben használt tankönyvcsaládok olyan önálló szemlélettel rendelkezzenek, amely a nyelvet a maga dinamikájában és rendszerszerűségében képes felfogni és láttatni.

Összegezés

Elemzésem célja annak megítélése volt, hogy a 2008-ban elkezdett szlovákiai oktatási reform milyen módon volt hatással a magyar nyelv és irodalom oktatásának újszerű megközelítésére. Vizsgálódásom tárgya az általános iskola felső tagozata számára kidolgozott országos kerettanterv és követelményrendszer volt, különös tekintettel arra, hogy a nyelv, kogníció és társadalom összefüggései ebben a követelményrendszerben megjelennek-e. Konkrétan többek között vizsgáltam azt is, hogy milyen mértékben jelenik meg az a különbözőség, ami kisebbségi létünkből adódik, s ami nyelvhasználatunkban bizonyos eltérésekhez vezetett a magyarországi nyelvhasználathoz képest.

E kérdésfelvetés alapján elmondható, hogy az általam vizsgált dokumentumok a kontaktusváltozat kérdéséhez sem negatívan, sem pozitívan nem viszonyulnak: e problémáról egyszerűen nem vesznek tudomást. A kisebbségi létünkhöz való vi-

szonyulás problémás voltára utal az a tény, hogy bár felső tagozaton az adott évfolyam kerettanterve és az ezt tükröző nyelvtankönyv kisebbségi helyzetben élő anyanyelvi beszélő számára készült, erre csak némely nyelvtankönyv tulajdonnévi példái vagy elenyészően kevés kontrasztív nyelvi gyakorlata alapján gyanakodhatunk. Kivételt ez alól a kilencedikes irodalomkönyv jelenti, ahol az 1918-tól tárgyalt szlovákiai magyar irodalom nagy hangsúlyt kapott (a többi határon túli magyar irodalom azonban még az említés szintjén sem szerepel).

A kerettanterv követelményrendszere minimalista, a nyelvet leíró nyelvtani szempontból közelíti meg, nem rendszerében láttatja, nem vesz arról tudomást, hogy minden nyelv változataiban létezik. A jelenleg használt nyelvtankönyveinkben még mindig erősen érződik, hogy főleg az elvont nyelvtani fogalmak megtanítását tartja fő céljának. Az oktatási reform után íródott nyelvtankönyvek sem alkalmasak arra, hogy a nyelv működése, a nyelvi rendszer törvényszerűségei iránt való figyelmet felkeltsék, az érdeklődést megtartsák.

A tankönyvek elemzése alapján egyértelműen megállapítható, hogy a szerzőkben fel sem merül annak a lehetősége, hogy a szlovákiai magyarok által használt magyar nyelv, a mi anyanyelvünk bizonyos vonásaiban eltérő, más, mint a magyarországi egynyelvű magyaroké. Ma egy szlovákiai magyar tannyelvű iskolában – amennyiben a magyar nyelvet oktató pedagógus csak a tankönyvekre támaszkodik – el lehet végezni a kilenc osztályt anélkül, hogy a tanuló (a mindennapok iskolán túli tapasztalatán kívül) elméleti és gyakorlati szempontból is szembesüljön azzal a ténnyel, hogy ő egy a magyarországitól eltérő nyelvváltozatot beszél, s anélkül, hogy kétnyelvűsége a magyar nyelv és irodalom órán szóba kerülne. Így tulajdonképpen a diáknak is és a pedagógusnak is a találékonyságára van bízva, hogy ezzel a naponta megélt tapasztalati ténnyel mit kezd. S hogy pedagógusainknak, akik szintén kontaktusváltozatot beszélnek, a kétnyelvűséghez és nyelvváltozatunkhoz való viszonya inkább elmarasztaló, mint megértő vagy támogató, jól mutatják egy magyar tanárok körében végzett felmérésem eredményei. Az adatközlők nagyobb része önmagát sem tartja kétnyelvűnek s diákjait még kevésbé, mivel a kétnyelvűséget mindkét nyelvbeli magas vagy anyanyelvi szintű nyelvtudással azonosítja. Ha a tanár a tanórán valamilyen formában elő is hozza a kontaktusváltozatok meglétét, ezt általában elítélően teszi, egy nyelvszemléletében eredendően purista alapállásból. Felmérésem válaszaiból az is kiderül, hogy a leginkább elítélendőnek tartott direkt kölcsönszavak használatát az adatközlők a tanórán mindig szóvá teszik, s a tanórán kívüli helyzetben is javítaná az ilyen kifejezéseket kettő kivételével az összes adatközlő. Ugyanakkor azoknak az újabb fogalmaknak a megnevezésére, amelyek a szlovák nyelv közvetítésével jutnak el hozzánk – az így létrejövő nyelvi hiány miatt –, a magyar tanár is a szlovák kölcsönkifejezéseket használja (hasonló következtetésekre jutott Bilás 2013). S erre a helyzetre a nyelvvel hivatásszerűen foglalkozó magyar szakos tanár általában ugyanúgy nincs felkészülve, mint más szakterületen oktató kollégája, vagy az utca embere. A nyelvtan tantárgy megközelítésének módja a „reform” óta sem változott sokat az elmúlt 30-40 évhez képest. Nemcsak a tankönyvek írásában nem történt meg az a szemléletmódbeli váltás, amire a magyar nyelv és irodalom oktatásának égetően szüksége lenne, de az új tantervek, oktatási alapkövetelmények is felemásra sikeredtek. Szerzőik törekedtek ugyan a „modernizálásra”, de átfogó koncepció híján törekvésük nem is járhatott sikerrel.

Itt szeretném azonban megjegyezni, hogy a kisebbségi oktatás Szlovákiában a szlovák oktatás része, a szlovák feltétel- és követelményrendszer határozza meg. Nehéz helyzetben van az a szakember, aki a 21. században előtérbe kerülő új nyelvészeti irányzatoknak szeretne megfelelni, miközben ez a törekvés a szlovák nyelv és irodalom oktatásában sincs jelen. Emellett fontos szerepet játszik az a tény is, hogy a kisebbségi oktatásnak a rendszeresen felmerülő asszimilatív és diszkriminatív törekvésekkel is meg kell küzdenie, így sok esetben nem a szakmaiság válik a legfontosabb kérdéssé, hanem a túlélés.

Ha elfogadjuk azonban azt kiindulópontként, hogy a különböző tudományágak eredményeinek is meg kell jelenniük az oktatásban, s hogy iskoláinkban nemcsak tanítanunk, hanem nevelnünk is kell, erkölcsre, jóra, identitásunk értékére, de a mindennapi életben megjelenő problémák megoldásaira is, akkor bizonyos alaptételekben meg kellene egyeznünk, hogy ez a nevelés tudatosan történhessen, s magyar tankönyveink is képviselhessék ezt az álláspontot.

Vitára kellene bocsátani, és el kellene dönteni, hogy:

- szükséges-e kettős identitás kialakítása vagy sem (megjegyzendő, hogy a kettős kötődés a szlovákiai magyar kisebbség identitás érzésében egyébként természetes módon jelen van),
- mi legyen az erősebb: a szülőföldhöz vagy a Magyarországhoz való kulturális és egyéb kötődés; ezen belül Szlovákiához való kötődésünk hol kapjon helyet; a szülőföld szerepét az identitás kialakításában mint kisebbségi helyzetben elsődleges kötődést jelentő tényezőt, elméleti síkon és gyakorlati szempontból is tisztázni kell.

Ezenkívül bilingvális nyelvi helyzetünk figyelembevételével a következő problémák megoldása tartozna a legsürgetőbbek közé:

- Az oktatás nyelvi céljai tekintetében konszenzusra kellene jutni az anyanyelvi nevelés módszereiben, a tananyag meghatározásában kisebbségi helyzetünket is figyelembe véve kell eldöntenünk, hogy tankönyveinkben mindezeknek hogyan és milyen mértékben kell tükröződniük.
- Égető szükség van egy olyan módszertani kézikönyv elkészítésére, amely a magyar nyelv szlovákiai változatairól, általában a nyelvváltozatokról, a kétnyelvűségről, valamint a kétnyelvű oktatásról tartalmazza a legfontosabb elméleti tudnivalókat, valamint azt is, hogy az oktatásban ezek hogyan alkalmazhatók.
- A magyar nyelvtan oktatásának nem a grammatizálás útját, hanem annak funkcionális megközelítési módját kellene követnie.

Ne nyelvtani kategóriákat tanítsunk, hanem a beszélt és írott nyelv tulajdonságait, szerkezetét, a kommunikációs helyzetnek megfelelő használatát.

S végezetül beszámolómhoz még egy megjegyzést szeretnék fűzni: nagyon fontos lenne azt elérni, hogy tankönyveink lektorálásában, az új tantervek kialakításában nyelvész és irodalmár is részt vegyen, akik nem módszertani, hanem nyelvészeti és irodalmi szempontból értékelnék a megjelenésre kerülő könyveket és a készülő tanterveket.

Hivatkozások:

Herman József – Imre Samu 1987. Nyelvi változás, nyelvi tervezés Magyarországon. *Magyar Tudomány* 1987, 513–31.

Gal, Susan 1979. *Language Shift. Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria.* New York: Academic Press.
Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései.* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
Grosjean, Francois 1992. Another View of Bilingualism. Harris. R. J. szerk. *Cognitive processing in Bilinguals.* Amsterdam: Elsevier Science Publications. 51–62.
Göncz Lajos 1985. *A kétnyelvűség pszichológiája. A magyar–szerbhorvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata*. Újvidék: Forum Könyvkiadó.
Göncz Lajos 1995. A tannyelv hatása a tanuló személyiség fejlődésére többnyelvű környezetben. Kassai Ilona szerk. *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 65–81.
Göncz Lajos 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest–Újvidék: Osiris Kiadó–Forum Könyvkiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.
Kiss Jenő 1994. *Magyar anyanyelvűek – magyar nyelvhasználat.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Lanstyák István 1995. Kétnyelvű egyén – kétnyelvű közösség – kétnyelvű iskola. Lanstyák István – Szigeti László szerk. *Identitásunk alapja az anyanyelvű oktatás. Érveink a kétnyelvű – alternatív oktatással szemben.* Pozsony: Mécs László Alapítvány Kiskönyvtára. 7–20.
Lanstyák István 1998. *A magyar nyelv szlovákiai változatainak sajátosságai.* Dunaszerdahely: Lilium Aurum.
Navracsics Judit 1999. *A kétnyelvű gyermek.* Budapest: Corvina.
Tolcsvai Nagy Gábor 2013. A funkcionális kognitív nyelvészeti program az anyanyelvi és második nyelvi oktatásban. Kézirat.
Trudgill, Peter 2000. A tankönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból. Sándor Klára szerk. *Nyelv és hatalom, nyelvi jogok és oktatás.* Tanulmányok a Bolyai Nyári Akadémia előadásaiból. Csíkszereda.

Materinský jazyk a vyučovanie gramatiky v menšinových podmienkach

Autorka vo svojom príspevku analyzuje nový štátny vzdelávací program pre predmet maďarský jazyk a literatúra pre 2. stupeň základných škôl, ako aj príslušné učebnice. Ako konštatuje, tieto dokumenty v minimálnej miere reflektujú súčasnú jazykovú a komunikačnú situáciu maďarskej menšiny na Slovensku. To znamená, že sa v nich skoro neobjavujú také zásadné problémy maďarskej rečovej spoločnosti na Slovensku, ako napr. dvojjazyčnosť a kontaktové javy. Autori ŠVP a učebníc nezúžitkovali výsledky teoretických a empirických výskumov v tejto oblasti za posledných 20 rokov. Na konci príspevku autorka v krátkosti zhrňuje úlohy v tejto oblasti, ide najmä o vyjasnenie teoretických základov, prístupov k dvojjazyčnosti a pod.

SZABÓMIHÁLY Gizella

Kinek szól a tankönyv? Tankönyvek és nemzeti identitás[1]

0. Bevezetés

A szlovákiai nemzeti kisebbségek oktatás-nevelési kérdéseivel foglalkozó javaslattervezetben (Návrh 2007) az olvasható, hogy az állam minden gyermek számára biztosítja az egyenértékű képzettséget, ennek előfeltétele az azonos tartalmú oktatás s ezáltal az azonos tartalmú, egységes koncepciót tükröző tankönyvek alkalmazása. Ez a dokumentum is megerősíti tehát azt a korábbi gyakorlatot, hogy a kisebbségi tannyelvű iskolákban az anyanyelv és az idegen nyelvek oktatásán kívül minden egyéb tantárgy esetében az államnyelvből fordított tankönyvek használandók.

Az 2010-es kormányváltás után az új, Radičová vezette kormány a programnyilatkozatban annyiban érintette ezt a kérdést, hogy biztosítani kívánja az esélyegyenlőséget minden gyermek számára (etnikai hovatartozástól függetlenül), valamint a tankönyvpiac liberalizálását ígérte, működésének két éve alatt azonban e területen vajmi kevés előrelépés történt. Nem változott a helyzet a Robert Fico második kormánya alatt sem: a fent idézett kisebbségi oktatási koncepció ma (2013) is érvényes (legalábbis ez található az oktatási minisztérium honlapján), szlovákiai magyar gyermekek pedig néhány kivétellel ugyanúgy fordított tankönyvekből tanulnak, mint negyven-ötven éve.

Az egységes iskola és az egységes tankönyv támogatói az esélyegyenlőség biztosításával érvelnek, elfelejtik azonban azt a tényt, hogy az eredeti és a fordított szöveg nem ugyannak a célcsoportnak készül, ezért ha a fordítás nyelvi színvonalától eltekintve csak az egyéb, elsősorban tartalmi és didaktikai szempontokat nézzük is, az ugyanazon tartalmú szöveg a két célcsoportnál eltérő hatást vált és válthat is. A tágabb politikai-társadalmi környezet azonos ugyan a szlovák és magyar tanulók esetében, a mikrokörnyezet, valamint a nemzeti identitás, az anyanyelv meghatározta előismeretek azonban eltérőek. A szlovák tankönyveket szlovák anyanyelvű, a szlovák társadalomban szlovákként szocializálódott szerzők szlovákul beszélő és szlováknak szocializálódott diákoknak írják. A magyar anyanyelvű és magyarnak szocializálódott gyermekek tehát olyan tankönyvből tanulnak, amely magyar nyelven ugyan, de szlovák perspektívából mutatja be az adott témát, ami egyes tantárgyak esetében – amint arra a továbbiakban rámutatunk – különösen problematikus lehet. Az oktatásnak és a tankönyveknek etnikai identitásképző funkciója is van, a többségi nemzet tagjainak szánt tankönyvek tehát ebből a szempontból sem felelhetnek meg a más etnikumhoz, kisebbséghez tartozó gyermeknek.

1. A nemzetközi dokumentumok ajánlásai

A legfontosabb nemzetközi dokumentumok, elsősorban az EBESZ és az Európa Tanács vonatkozó ajánlásai és egyezményei rögzítik azt a tényt, hogy a kisebbségeknek joguk van anyanyelvük és kultúrájuk megtartására és átörökítésére, ennek

[1] A tanulmány a Gramma Nyelvi Iroda munkaterve alapján, a Bethlen Gábor Alap támogatásával készült.

legfontosabb intézményesült eszköze az oktatás. A kisebbségek oktatási jogait tartalmazó Hágai ajánlásokban (19. pont) például ez olvasható: „*Mivel az interkulturális oktatáshoz kapcsolódó nemzetközi dokumentumok a kisebbségi történelemnek, kultúrának és hagyományoknak fontosságot és értéket tulajdonítanak, az állami oktatási hatóságoknak biztosítani kell, hogy az általános és kötelező tanterv foglalja magába az adott állam nemzeti kisebbségeinek történelmét, kultúráját és hagyományait*." Továbbá (20. pont): „*A kisebbségi tanterv tartalmát az érintett kisebbségeket képviselő testületek aktív részvételével kell kialakítani*." (Hágai ajánlások 2000) Másképp megfogalmazva tehát: az államoknak elvileg biztosítaniuk kellene, hogy a kisebbségek történelmével, kultúrájával és hagyományaival a közoktatás keretében a többségi gyermekek is megismerkedjenek.

A nemzetközi helyzet áttekintése azonban azt mutatja, hogy az államok ezt a kötelezettségüket nem igazán teljesítik, a tankönyvekben nagyrészt a többségi szemlélet érvényesül, bizonyos esetekben a tankönyvek a kisebbségekről egyszerűen „elfelejtkeznek", vagy éppen negatív fényben (ellenségként) mutatják be őket.[2]

2. A szlovákiai tankönyvek az etnikai identifikáció fényében

A fent elmondottak teljes mértékben érvényesek a szlovákiai tankönyvekre is. A többségi látásmód érvényesítése leginkább a történelemtankönyvekben érhető tetten, ezzel szlovák és magyar részről is számosan foglalkoztak (újabban pl. Findor 2011; Kerényi 2012; Vajda Barnabás ebben a kötetben).[3] A többségi látásmód mind tartalmi szinten (a témaválasztásban), mind a nyelvi megformálásban megmutatkozik. Így például a 4. osztályos honismeret tantárgyra érvényes állami oktatási program (ŠVP 2011) (ebben az évfolyamban a téma a diákok környezete, Szlovákia történelme, tájai, érdekességei) A *Szlovákia az én hazám* blokkban az alábbi témákat sorolja fel: Svätopluk és dicsősége; Miért járunk iskolába – Mária Terézia; Hogyan alakult ki a szlovák nyelv (Ľudovít Štúr, Anton Bernolák); Hogyan keletkezett a szlovák himnusz; Miért utazott annyit M.R. Štefánik; híres városok, az UNESCO szlovákiai világörökségei helyszínei. Az utóbbi témák kapcsán az állami oktatási program alapján készített digitális tananyagban[4] szerepel, pl. Komárom mint jelentős város, de csak az erődöt és a hajógyárat említi a szöveg. A *Tények Szlovákiáról* részben csak a lakosság összlétszámát tüntetik fel, a nemzetiségi összetételre nincs utalás. Ez a honismeret program a kisebbségek „ignorálásának" tipikus példája: mivel egy szó sincs arról, hogy Szlovákiában a szlovákokon kívül más nemzetiségű lakosok is élnek, a szlovák gyermekekben az

[2] Példaként említhetjük a német Georg Eckert Intézet nemzetközi tankönyv-összehasonlító monográfiasorozatát, pl. Karge–Heyke 2001, Dimou szerk. 2009. Közép-Európában főként a romák „hiányoznak" a tankönyvekből, illetve jelennek meg negatív kontextusban (l. pl. Terestyéni 2005), de a Magyarországgal határos országokban a magyar kisebbséget is gyakran elfelejtik megemlíteni (Ukrajna vonatkozásában l. Fedinec 2008; e tekintetben a kivételre l. Tóth–Vincze–László 2006). A negatív sztereotípiák azonban nem csupán közép-európai sajátság, különösen negatívan jelenítik meg a kisebbségeket (főleg a görögöket) a török tankönyvek (l. Kaya 2009).

[3] További szakirodalmat l. az idézett munkákban.

[4] L. http://www.infovek.sk/predmety/geografia/Vlastiveda/.

a benyomás alakulhat ki, hogy Szlovákia homogén nemzetállam, a kisebbségi diákok számára pedig csak a többségi nemzettel való azonosulás lehetőségét kínálja fel a program.

A tartalmi és nyelvi egyperspektívájúság egy másik tipikus példája az alapiskola 7. osztálya számára írt történelemkönyv (Lukačka et al. 2011), amelynek első fejezete *A szlovákok ősei a Kárpát-medencében* címet viseli; a középkor történetét bemutató 2. fejezetnek pedig ez a címe: *A szlovákok a Magyar Királyságban.* Az első fejezetben a szlovákokkal való azonosulás nyelvileg is megjelenik, pl. az egyik alcím ez: *Elődeink élete (Život našich predkov)*, s itt „elődök" alatt egyértelműen a szlávokat érti a szerző.

A „szlovák" látásmód azonban egyéb tankönyvekre is jellemző, ilyenek például a földrajzkönyvek. Az Európai természet- és társadalomföldrajzát tárgyaló 8. osztályos tankönyvben (Ružek–Likavský 2011) Románia kapcsán ugyan olvashatunk arról, hogy *„(A) lakosság többségét a románok alkotják, jelentős arányt képviselnek a magyarok (az északnyugati erdélyi régióban), valamint a romák."* (Ružek–Likavský 2011: 107) A szlovákok ugyanakkor kiemelten szerepelnek a szövegben, ugyanis nemcsak a főszövegben jelennek meg *(„Nagylak/Nadlak város környékén jelentős számú szlovák kisebbség él"*), hanem kiemelve egy külön szövegboxban is:

„A ma Romániához tartozó Bihar megyébe a 18. században, az Osztrák–Magyar Monarchia fennállása idején költözött sok szlovák család. A korábbi lakóhelyükre emlékeztető hegyes vidéken munkát keresve, a jobb élet reményében telepedtek le. A telepesek főleg Kiszucából / Kysuce és Árvából / Orava érkeztek, és több mint 200 éve dacolnak a kemény életkörülményekkel. 1910-ben egész Romániá-ban mintegy 43 000 szlovák élt, számuk a második világháború után 50 000 volt. Jelenleg Romániában mintegy 23 000 szlovák él." (Ružek–Likavský 2011: 107)[5]

A nemzeti identitás szempontjából nyilván jelentősége van annak is, milyen jelentős személyiségeket ismer meg a tanuló. A szlovák tankönyvekben általában kevés személyiségről esik szó, a kivételt e tekintetben a honismeret- és történelemtankönyvek jelentik, ezekben azonban értelemszerűen dominálnak a szlovák személyiségek (l. a már említett témákat).

A természettudományi tantárgycsoportba tartozó tantárgyak kapcsán általában kevés személyiséget említenek a tankönyvek (a biológia kapcsán l. Nagy Melindának ebben a könyvben olvasható tanulmányát), kivételként meg kell azonban említeni a 4. osztályosok számára készült természetismeret tankönyvet (Bella et al. 2011). E tankönyv végén ugyanis van egy külön fejezet, ahol néhány tudóst mutatnak be a szerzők (*Miért váltak híressé*?), a bevezetőben ez olvasható:[6]

„Kedves kis felfedezők,
felfedezni és leírni a természet titkait, melyeket ma ismerünk és tanultok róluk, kigondolni és elkészíteni olyan szerkezeteket, melyek megkönnyítették a munkavégzést, és ezzel életünket, ehhez sok tudós elszántságára és kitartására volt szükség.

[5] Itt a szöveget a magyar fordítás szerint idézem.
[6] A fordítás a magyar változatból származik, fordító: Sima Éva.

Többen közülük a mai Szlovákia területéről származnak[7] *vagy itt tevékenykedtek. Néhányat közülük bemutatunk.”* (Bella 2011: 76)

A továbbiakban a szlovák eredeti tankönyv szerint sorolom fel a bemutatott tudósok, felfedezők nevét: *Ján Jessenius, Juraj Buchholtz, Ján Andrej Segner, Maximilián Rudolf Hell, Cyprián z Červeného Kláštora, Ján Wolfgang Kempelen, Imrich Frivaldský, Andrej Kmeť, Ján Murgaš, Izabela Textorisová.* E tudósok közül *Ján Jessenius* kapcsán szerepel az a megjegyzés, hogy „régi szlovák kisnemesi családból származik”, a többieknél a nemzetiségre nincs utalás, holott nyilvánvaló, hogy Buchholtz, Segner, Hell, Kempelen németek voltak. „Frivaldský” pedig sohasem írta így a nevét, hivatalosan *Frivaldszky Imre* volt, német munkáiban pedig *Emerich*-ként szerepel e neve.[8] A szerzők ugyan nem állítanak valótlant, hiszen a bevezetőben is úgy fogalmaznak, hogy ezek a tudósok kapcsolatban álltak Szlovákiával, de a szlovákosított nevek mégiscsak azt sugallják az olvasó számára, hogy szlovák nemzetiségűek voltak.[9] Az egyéb tárgyak esetében a „egyperspektívájúság” a kiegészítő forrásokra való utalásban is megnyilvánul: így például kiegészítő szakirodalomként csak szlovák műveket említenek a tankönyvek, csak szlovák (írott, újabban elektronikus) forrásokra utalnak.

3. A többségi látásmód megoldása a magyar fordításokban

A fordító a tankönyvön tartalmi változtatásokat nem hajthat végre,[10] legfeljebb itt-ott némi kiegészítést fűzhet a szöveghez, vagy a nyelvi megformáláson változtathat. Példa erre az idézett 7. osztályos történelemkönyv, amely esetében a magyar fordító (Bernáth Miklós) a többes szám első személy helyett („a mi őseink” típusú megfogalmazások) többes szám harmadik személyű alakokat használ („ők”, a szlovákok elődei, a szlávok stb.).

Jelentősebb beavatkozásokat végzett a szövegen a 4. osztályos természetismeret fordítója, Sima Éva. A világűr témakörnél a könyv megemlíti, hogy Ivan Bella szlovák űrhajós 1999-ben járt az űrben, a magyar fordításban azonban először új információként az első magyar űrhajós utazásának éve (1980) szerepel,[11] s csak utána következik az eredeti szlovák szöveg fordítása. A kutatók, tudósok „arcképcsarnoka” esetében a fordító a korabeli használatnak megfelelően, ill. a magyar hagyomány szerinti formában tünteti fel nevüket: *Johannes Jessenius – Jessenius*

[7] A magyar fordítás e tekintetben eltérő, ugyanis a szlovák szövegben szó szerint ez szerepel: Szlovákiához kapcsolódnak („*sú spojené so Slovenskom*”)

[8] Latin, német és magyar nyelvű publikációi ismertek, az MTA tagja volt. E tekintetben érdekes, hogy nevét a szerzők a szlovák helyesírási szabályzat szerint szlovákosították, holott a vonatkozó III/2. fejezet (Pravidlá 1991: 40–41) csak az 1918 előtt élt *történelmi* személyiségek nevének szlovák helyesírási szerinti írásáról rendelkezik (bővebben l. Szabómihály 2005).

[9] Ezt erősíti a *Slovensko, Bratislava* (Kempelen kapcsán) földrajzi nevek használata egy olyan időszak kapcsán, amikor Szlovákia még nem létezett önállóan, s a várost *Pressburg*-nak vagy *Pozsony*-nak, szlovákul *Prešporok*-nak hívták.

[10] E könyvben olvasható tanulmányában Vajda Barnabás utal arra, hogy egyes szlovák történelemtankönyveket „magyar” jellegű kiegészítésekkel láttak el.

[11] Az űrhajós neve a könyvben tévesen szerepel: Farkas Bertalan helyett Székely Bertalan olvasható.

János; ifj. Buchholtz György; Johannes Segner – Segner János András; Maximilián Hell – Hell Miksa; Cyprián-barát; Johannes Wolfgang Kempelen – Kempelen Farkas; Frivaldszky Imre; Andrej Kmeť, Ján Murgaš; Izabela Textorisová. A magyar fordításban ezenkívül egyéb változtatások is megfigyelhetők: a *„sú spojení so Slovenskom"* szó szerinti fordítása helyett ez olvasható a magyar szövegben: *„a mai Szlovákia területéről származnak vagy itt is tevékenykedtek"*,[12] a *Jesseniusról* szóló szócikk magyar változatában nem az szerepel, hogy „ősi szlovák kisnemesi", hanem hogy *„régi turóci nemesi"* családból származott.

4. Befejezés

Az Európa Tanács egyik dokumentuma (Recommendation 2001) a nemzetek közötti megbékélés egyik eszközeként a többperspektívájú történelemtankönyveket ajánlja (l. még Vajda 2008, Dimou 2009). Ez a többperspektívájúság, multiperspektivitás elkelne más tankönyvekben is, a szlovákiai magyarok számára az optimális megoldás azonban a szlovákiai magyar diákság mint sajátos célcsoport számára írt eredeti magyar tankönyvek lennének. Ha azonban – főleg gazdasági okokból – erre nincs mód, akkor el kellene érnünk, hogy a szlovák tankönyvek fordításakor az adaptáció irányába lehessen elmenni, vagyis a magyar fordításban tartalmi változtatásokat is lehessen eszközölni. Egy másik lehetséges út olyan módszertani útmutatók készítése a pedagógusok számára (esetleg kiegészítő munkafüzetek megjelentetése a diákok számára), amelyből a magyar identitás formálása szempontjából fontos és hasznos információkkal egészíthetik ki a tankönyvi szöveget. Így például a már említett 8. osztályos földrajztankönyvben kép van a Korinthoszi-csatornáról. Itt a pedagógus elmondhatja, hogy a csatorna Türr István és a kassai származású Gerster Béla tervei alapján épült, s a diákoknak akár olyan feladatot is adhat (elsősorban a Kassa környékiek számára lehet ez érdekes), gyűjtsenek adatokat Gerster Béla életéről. Türr Istvánról pedig szabadságharcosról is lehet beszélni, azaz a földrajzi ismeretek történelmi ismeretekkel is összekapcsolhatók. Ilyen jellegű kiegészítések minden földrajztankönyvhöz készíthetők, gondoljunk csak a jelentős magyar földrajztudósukra, utazókra, de egyéb tantárgyak esetében is hasznosak volnának.

Hivatkozások:

Bella, Ivan et al. 2011. *Prírodoveda pre 4. ročník základnej školy*. Bratislava: SPN (magyar fordítás: Sima Éva 2011).

Dimou, Augusta ed. 2009. *„Transition" and the Politics of History Education in Southeastern Europe*. Göttingen: V&R unipress. (Eckert Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Band 124).

Fedinec Csilla 2008. Magyarok kerestetnek az ukrajnai történelem- és földrajztankönyvekben. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* X/2, 15–44.

Findor, Andrej 2011. *Začiatky národných dejín*. Bratislava: Kalligram.

[12] IEz a fajta konkretizálás – elsősorban a *Slovensko* helyett a *mai Szlovákia területe* kifejezés használata – aránylag elterjedt a fordításokban: a magyar változatban így próbálják a fordítók kiküszöbölni azt a problémát, amit a *Slovensko - Szlovákia* névnek 1918 előtti időszakra vonatkozó használata jelent.

Hágai ajánlások a nemzeti kisebbségek oktatási jogaira vonatkozóan és értelmező megjegyzések. In: Csernusné Ortutay Katalin – Forintos Éva szerk. *Nyelvi jogok.* Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó. 13–27.

Karge, Heike – Helmedach, Andreas ed. 2001. *Minderheiten im Schulbuch: Südosteuropa; Minorities in textbooks: South-East Europe.* Hannover: Hahn. (Internationale Schulbuchforschung 23).

Kaya, Nurcan 2009. *Forgotten or assimilated? Minorities in the Educational System of Turkey*. London: Minority Rights Group.

Kerényi Éva 2012. Nemzetképek vizsgálata, avagy magyarok a tankönyvekben a szlovákok szemszögéből. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* XIV/3, 109–127.

Lukačka, Ján et al. 2011. *Dejepis pre 7. ročník základnej školy a 2 ročník gymnázia s osemročným štúdiom.* Bratislava: SPN (magyar fordítás: Mikuláš Bernáth 2012)

Návrh 2007. *Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania národnostných menšín.* Kézirat.

Recommendation 2001. *Recommendation Rec(2001)15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe* (https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=234237)

Pravidlá 1991. *Pravidlá slovenského pravopisu.* Bratislava: Veda.

Ružek, Ivan – Likavský, Peter 2011. *Geografia pre 8. ročník základných škôl a 3. ročník gymnázií s osemročným štúdiom.* Bratislava: SPN (magyar fordítás: Szabómihály Gizella 2011)

ŠVP 2011. *Štátny vzdelávací program vlastiveda.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav. (http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/vlastiveda_isced1.pdf)

Szabómihály Gizella 2005. Písanie historických osobných mien ako pravopisný problém. In: Simon Attila ed. *Mýty a predsudky v dejinách.* Šamorín–Dunajská Streda: Fórum Inštitút pre výskum menšín – Lilium Aurum. 59–80.

Terestyéni Tamás 2005. Középiskolai tankönyvek etnikai tartalmai. Neményi Mária – Szalai Júlia szerk. *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 283–315.

Tóth Judit – Vincze Orsolya – László János 2006. Történelmi elbeszélés és nemzeti identitás. Az Osztrák–Magyar Monarchia reprezentációja osztrák és magyar történelemkönyvekben. *Educatio* 15. évf. 1. szám 174–182.

Vajda Barnabás 2008. Multiperspektivitás és történelmi megbékélés. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* X/4, 65–74.

Komu sú určené učebnice? Učebnica a národná identita

Na maďarských školách s vyučovacím jazykom maďarským sa až na malé výnimky používajú učebnice, ktoré sú prekladom zo slovenčiny (občas z češtiny). Nevyhovujúca úroveň týchto prekladov je už viaceré desaťročia chronickým problémom, napriek tomu preložené učebnice doteraz neboli systematicky a dôkladne evalvané, prípadní recenzenti nanajvýš kritizovali nesprávne používanie maďarskej terminológie.

Mimoriadne vážnym problémom je etnická orientácia použitých učebníc: učebnice sú určené príslušníkom väčšiny, menšiny sa v nich objavujú okrajovo. Vo svojom príspevku autorka konkrétnymi prináša mnoho konkrétnych príkladov na túto perspektívu.

KURTÁN Zsuzsa

Tankönyvek nyelvhasználata és a szövegértés

Többnyelvű környezetben a kultúrához, így a szakmai kultúrákhoz is kötött nyelvhasználat, az anyanyelv megőrzése és fejlesztése biztosítja a saját identitás megtartását. Az új ismeretek, a szakmai tartalom megszerzésének fontos forrása a tankönyv, amelynek szövegekben megnyilvánuló jellegzetes tudományos és pedagógiai nyelvhasználata számos beszédszándékot szolgál. A magyar tanítási nyelvű oktatási intézmények tanulói számára lényeges, hogy olyan általános és nyelvi képességeik alakuljanak ki, amelyekkel a többféle szakterület tankönyvei által közvetített ismereteket, tapasztalatokat elsajátíthatják és különféle kontextusban megfelelően alkalmazhatják. A tankönyvek nyelvhasználata és a szövegek értése, értelmezése között lényeges összefüggések vannak. A cikk célja, hogy feltárja és leírja azokat a főbb nyelvhasználati sajátosságokat, amelyek segítik, vagy akadályozhatják a tankönyv szövegek értelmezését és feldolgozhatóságát. A szlovákiai középiskolai magyar tannyelvű oktatásban használt tankönyvek elemzése alapján példákkal mutatunk be olyan tevékenységeket, amelyek hozzájárulhatnak a szövegek értelmezéséhez, a konvencióknak megfelelő szakmai nyelvhasználat kialakításához és fejlesztéséhez, a különféle szakterületek tankönyvei által megjelenített szakmai tartalmak értelmezéséhez és feldolgozásához, a transzferképességek kialakításához. A bemutatott tevékenységek nem csak az anyanyelvi oktatás, hanem bármely tantárgy tankönyveinek felhasználása során alkalmazhatók.

Bevezetés

Az oktatás bármely szintjén és kontextusában a tankönyveknek tudományos és pedagógiai funkciója van, azaz megjelenítik az elsajátítandó tartalmat, szervezik és irányítják a tananyag feldolgozását, motiválnak, támogatják a felhasználókat. A tankönyvek tudományos funkciót töltenek be azzal, hogy a szaktudománynak megfelelő információt közvetítenek, amely a tanulási tartalom tananyaggá alakított megjelenítése. Tényeket, ismereteket foglalnak magukba, a tudományelméleti háttér alapvetően meghatározza ezen ismeretek közvetítésének strukturálását. Ugyanakkor a tankönyvek pedagógiai funkciót is betöltenek; az oktatással (tanítással, tanulással) kapcsolatos felfogásokat képviselnek, előnyben részesíthetnek egyes tanulási stílusokat, helyzeteket.

A tankönyvek a szaktudományok és a pedagógia tudományának hátteréből építkeznek, és mindez más műfajoktól elkülöníthető, jellemző szövegekben, nyelvhasználatban valósul meg. A tankönyvek nyelvhasználata részben a szakterületi, szaktudományi sajátosságokhoz, részben pedig a tanulást segítő pedagógiai célok megvalósításához kötött. A tankönyvben megjelenő szövegek nyelvhasználati modellt is nyújtanak. Ennek minősége azért jelentős, mert a tankönyvszerzők által alkalmazott szövegjellemzők és a szövegértés között összefüggések vannak. A nyelvhasználati sajátosságok egy-egy tankönyvben segítik vagy éppen hátráltatják a tananyag értelmezését és feldolgozhatóságát.

Különösen nagy a szerepe a tankönyvek nyelvhasználatának többnyelvű környezetben, ahol egyszerre többféle nyelvi hatás alatt változik az éppen adott szituá-

ciótól függően szükséges nyelvhasználat kontextusról kontextusra. Ha valaki egy adott kontextusban megfelelően tud kommunikálni, még nem biztos, hogy egy másik kontextusban is automatikusan ugyanúgy tud. Egy-egy adott szituációnak megfelelő szaknyelvhasználat sem alakul ki spontán. A kisebbségi helyzetben lévő diákoknak és a már pályán lévő szakembereknek, oktatóknak fokozott mértékű támogatásra van szüksége a magyar és más nyelvi kultúrák közötti kommunikációban a tudatos szakmai nyelvhasználat[1] elsajátításához, fejlesztéséhez.

Többnyelvű környezetben a magyarság számára az anyanyelv megőrzése és fejlesztése biztosítja a saját identitás és kultúra megtartását (így a szakmai kultúrákét is), a többségi környezetnyelv pedig a teljes körű részvétel lehetőségét a társadalmi életben. Mindehhez járul hozzá az idegen nyelv(ek) ismerete, amely(ek) az egyén számára a nemzetközi életbe való bekapcsolódás lehetőségét nyújtja(ák). A többféle nyelvhasználat eredményes, szinergiát teremtő kialakításának és fejlesztésének feltétele, hogy a magyar tanítási nyelvű oktatási intézmények tanulóiban olyan általános és nyelvi kommunikatív kompetenciák alakuljanak ki, amelyek az anyanyelv és más nyelvek tanulásának, valamint az egyes kontextusokban megfelelő használatának transzferfolyamatait teszik lehetővé.

Tankönyv és szakmai nyelvhasználat

Sajátos nyelvezetével a tankönyv az ismeretszerzés alapvető forrása. A diákok továbbá a nyelvhasználat által szocializálódnak a tanulmányterületüknek megfelelő szakmai diskurzusközösségbe, így a tankönyvekben megnyilvánuló szakmai nyelvhasználatnak különösen nagy fontossága van a szakmai kontextus iránti érzékenység fejlesztésében. A magyar szaknyelvismeret hiánya, a szakmai nyelvhasználat bizonytalansága problémákat jelent a szakképzésben, és akadálya lehet az anyanyelv-használati jogok érvényesítésében is. „Ha nem tudjuk biztonsággal megtalálni a szakszavakat, akkor az egyszerűbb megoldást választjuk, az állandóan szemünk előtt lebegő szlovák (…) kifejezést használjuk."

A tannyelvszöveg, így a tankönyvek az erősen szakmai szövegek és a tudományos ismeretterjesztő szövegek között helyezhetők el. Így sajátosan eltérők a kommunikációban részt vevők, azaz a tankönyvszerző és a felhasználók (tanulók, tanárok) beszédszándékai, az absztrakció mértéke, az alkalmazott szókincs, a morfológiai-szintaktikai formák, jelentések, a szövegszerkesztés, továbbá a stilisztikai, pragmatikai jellemzők.

A tankönyvek leíró-elbeszélő, valamint magyarázó-érvelő típusú szövegei tartalmi-logikai összefüggéseket jelenítenek meg, például meghatározásokat, általánosításokat, fizikai tulajdonságok, funkciók, folyamatok leírását, osztályozásokat, utasításokat. Térbeli, időbeli, vizuális-verbális kapcsolatokat (képleteket, diagramokat, táblázatokat, matematikai és egyéb jeleket) közölnek a szakmai tartalomtól és a beszédszándékoktól függő széles változatosságban. Szakszavakat vezetnek be egy-egy szakterület beszélőközössége által kialakított normáknak megfelelő használatban.

Mindezzel együtt sajátos pedagógiai nyelvhasználat is jellemző a tankönyvekre az elsajátítandó tananyag megértetése és feldolgozása érdekében: kapcsolatterem-

[1] Kurtán Zsuzsa: Szakmai nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

tés, a figyelem irányítása, a szöveg értelmezésének serkentése, motiválás, az érdeklődés felkeltése, a jelentések tisztázása, utalások, összehasonlítások, példákkal való magyarázatok, fontosság, lényeg kiemelése, minősítés, értékítélet, attitűdök kifejezése, a kritikai gondolkodás serkentése.

A tankönyvek nyelvhasználatát elemző eddigi kutatások elsősorban a nyelvi formák megjelenésére irányultak, például az előforduló mondatok hosszának, összetettségének elemzésére, a szakszavak gyakoriságának kimutatására. További árnyaltabb elemzésekre van azonban még szükség ahhoz, hogy a nyelvi formák megjelenését összekapcsoljuk a pedagógiai, azaz a tanulást segítő funkciók tankönyvi szerepével. Szükséges, hogy az új tananyagok készítését és feldolgozását megelőzze a tapasztalatok összegzése, a korábbi tankönyvek szisztematikus, a szaktudományi és tanulási szempontokat együttesen érvényesítő értékelése, amely párosul a nyelvhasználati sajátosságok vizsgálatával is. Lényeges lenne, hogy a tankönyvek szerzői még tudatosabban válasszák ki a nyelvi formákat céljaik megvalósításához, és hogy a tanárok képesek legyenek tudatosítani a tankönyvi funkciók és a szövegjellemzők összefüggéseit az esetleges nyelvhasználati nehézségek áthidalásához, diákjaik tanulásának segítéséhez.

E cél érdekében jelen cikkben a hangsúlyt annak feltárására fektetjük, hogy a tankönyvek tanulást segítő funkcióinak érvényesítéséhez milyen nyelvhasználat és hogyan jelenik meg magyar tanítási nyelvű intézmények tankönyveiben. A középpontba a szakmai nyelvhasználatra irányuló szövegértést helyezzük, annak áttekintését, milyen tényezők befolyásolják, segítik vagy akadályozzák a tankönyvszövegek értelmezését, feldolgozhatóságát.

Két szlovákiai tankönyv, a Magyar nyelv[2], valamint az Informatika[3] szaktárgyak középiskolai magyar nyelvű oktatásához használt tankönyv elemzése alapján mutatunk be olyan példákat, amelyek alapul szolgálhatnak nemcsak az anyanyelv, hanem más szaktantárgyak tankönyv-szövegeinek feldolgozása során is, hatékony tevékenységek, feladatok tervezéséhez és megvalósításához a magyar szakmai nyelvhasználat kialakítása és fejlesztése érdekében.

Az anyanyelv szakmai nyelvhasználatának tudatosítása és fejlesztése, más nyelvekkel (környezetnyelv, idegen nyelv) való egybevetése, a tankönyv-szövegek értelmezésének segítése nem csak az anyanyelvi oktató, hanem bármely szakos tanár lényeges feladata valamennyi oktatási szinten.

A szövegértelmezés folyamata

A tankönyv feldolgozásakor az olvasó és a szöveg interakciója játszódik le. A szövegből nyert impulzusok és a szöveg feldolgozójának erre való reagálása interakciónak fogható fel. Az olvasás nem tekinthető passzív folyamatnak, az olvasó a céloknak és az elvárásoknak megfelelően különböző tevékenységet végez: az olvasott információt egyezteti, összehasonlítja elvárásaival, korábbi ismereteivel, specifikus

[2] Kovács László: Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára. Első kiadás, 1997. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

[3] Mária Bellušova – Mário Varga – Ružena Zimanová: Információelmélet a középiskolák számára. Algoritmusok Pascal nyelven. Informatika pre stredné skoly – Algoritmy s Paskalom. Bratislava:Slovenské pedagogické nakladat'elstvo, 2002. Translation: Gőgh Péter, 2003.

információt keres vagy általános megértésre törekszik; átfut egy szöveget vagy részletesen tanulmányozza azt, vagyis különböző olvasási eljárásokat alkalmaz.

A szövegértelmezés folyamatának első lépése az átfogó megértés, amely a téma, a kulcsszavak kiemelését, a fókuszban álló megállapítás, a cím értelmezését foglalja magában, valamint a beszédszándék, a mondanivaló megragadását. Ezután kerülhet sor az elemző szövegértelmezésre, vagyis a haladás sorrendjének, a makroszerkezetnek és a mikroszerkezetnek az elemzésére. A tárgy és a téma tudatosítása segítheti a szöveg alkotóját és értelmezőjét az egész szöveg szerkezeti egységeinek értelmezésében is. Egy szöveg lényegét a jelentésükben összefüggő, hálózatot alkotó szavak (lexikai egységek) hordozzák. A témahálózat azoknak a szavaknak, kifejezéseknek az összessége, amelyek egy-egy jelentéskörhöz tartoznak, és jelentésükben szorosan kapcsolódnak a tárgyhoz, a témához. A lexikai konnektivitás eszközei az ismétlés, a reiteráció (szinonima, antonímia, hiponímia), a kollokációk, állandósult szószerkezetek.

Az olvasó a jelentés megértése céljából szó-, mondat- és szövegszinten különböző készségeket hasznosít. Ilyenek például a következők: lényeges és lényegtelen információ elkülönítése, a kohézió eszközeinek felismerése, szókapcsolatok azonosítása, értelmezése.

A szlovákiai magyar tanítási nyelvű középiskolák generációi által használt Magyar nyelv c. tankönyvben (Kovács 1997) az keltette fel érdeklődésemet, hogy a tanulók által kikölcsönözhető egyik erősen elhasznált példányban feltűnően sok ceruzás bejegyzést, kiemeléseket, áthúzásokat és beírásokat fedeztem fel. Az eredeti tankönyvszöveg módosításai a tanárok és a tanulók olyan tevékenységeiről árulkodtak, amelyekkel az értelmezési nehézséget okozó egyes szövegrészek átalakításával maguk segítették új fogalmak, jelentések megértését és rögzítését.

A 236 oldal terjedelmű tankönyv (Kovács László*: Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára*) általam megnézett egyik példányának fizikai állapotából látható, hogy többen is felhasználták, sokat forgatták, például az utolsó oldalon feltüntetett fiú- és lánynevekből arra lehet következtetni, hogy több tanuló is kikölcsönözte a könyvtárból, és ebből tanult a bejegyzés szerint a 2002/2003 tanévtől kezdődően.

A tankönyv nyomtatott szövege feltűnően sok, ceruzával tett bejegyzést tartalmaz. Már felületes áttekintés, az első benyomások alapján megállapítható, hogy egyes szövegrészek alá vannak húzva, illetve az eredeti szöveg alapján átalakított vagy új mondatok vannak beírva. Egyes szövegrészek teljesen ki vannak húzva, és az is észrevehető, hogy a könyv bizonyos részei olyan érintetlennek látszanak, mintha senki soha nem olvasta volna azokat a részeket.

Mindez felkeltette kíváncsiságomat, és annak a vizsgálatát tűztem ki célul, milyen jelenségek és következtetések állapíthatók meg a tankönyv felhasználására utaló bejegyzések alapján. A hangsúlyt elsősorban az ott szereplő átalakításokra és a kiegészítő bejegyzésekre helyeztem.

Például az első fejezet (Az ember és nyelve) feldolgozása során az eredeti, meghatározást tartalmazó tankönyvszöveget a következőképpen módosították – feltételezésem és egy-két megkérdezett volt diák szerint a tanár irányítása alapján – a lényegesebb információ kiemeléséhez:

Példa (1) Eredeti szöveg

A nyelv mibenléte

A nyelv tehát a beszédnek mint kommunikációnak az eszköze, a jelrendszere.

Mit jelent az alábbi meghatározás?

A nyelv jeleknek tagolt emberi hangokkal megvalósuló rendszere, mely az emberi társadalom és gondolkodás kialakulásával együtt keletkezett, egy emberi közösség kollektív (társadalmi) tudatában él, és az emberek társas érintkezését szolgálja.

(a) A nyelv társadalmi jelenség

Az ember, a társadalom és a nyelv együttesen alakul ki. Egymástól elválaszthatatlanok, létüket egymásnak köszönhetik. A társadalom nem létezhet nyelv nélkül: a tapasztalatokat a nyelv segítségével örökíti át az egyik generáció a másiknak.

(b) A nyelv jelek rendszere

E tétel megértése végett mindenekelőtt a jel fogalmát kell tisztáznunk. Jel mindaz, ami önmagán kívül mást is jelent. Minden jelben ugyanis kettősség van:

a) egy fizikai, érzékszervi úton észlelhető dolog – ez a jelölő,

b) egy mélyebb tartalom, amit a jel jelöl – ez a jeltárgy, vagyis a jelölt.

Példa (1) Felhasznált szöveg

A nyelv mibenléte

A nyelv … a beszédnek mint kommunikációnak az eszköze, a jelrendszere.

…egy emberi közösség kollektív (társadalmi) tudatában él, és az emberek társas érintkezését szolgálja.

(a) A nyelv társadalmi jelenség

Az ember, a társadalom és a nyelv együttesen alakul ki. … A társadalom nem létezhet nyelv nélkül: a tapasztalatokat a nyelv segítségével örökíti át az egyik generáció a másiknak.

(b) A nyelv jelek rendszere

Jel mindaz, ami önmagán kívül mást is jelent.

a) egy fizikai, érzékszervi úton észlelhető dolog – ez a jelölő,

b) egy mélyebb tartalom, amit a jel jelöl – ez a jeltárgy, vagyis a jelölt.

A fenti (1) példa alapján azt láthatjuk, hogy a diákoknak valószínűleg értési és tanulási nehézséget okozott a definíció szerkezete (*A nyelv jeleknek tagolt emberi hangokkal megvalósuló rendszere, mely…)* és fölöslegesnek bizonyult a redundancia *(Egymástól elválaszthatatlanok, létüket egymásnak köszönhetik.).*

A következő (2) példával a tankönyvekben tipikus, osztályozást tartalmazó szöveg megértési nehézségét szemléltetjük. A csoportnyelvek – rétegnyelvek

ismertetését, osztályozását közlő fejezet szövegét átalakították és új bejegyzést is beszúrtak:

Példa (2) Eredeti szöveg

A csoportnyelvek kialakulása a beszélő közösség másfajta tagolódását követik. Ezek a nyelvváltozatok a társadalom egyes rétegeinek valamilyen szempontból elkülönülő csoportjainak kommunikációs igényeit elégítik ki.

Példa (2) Felhasznált szöveg

A csoportnyelveket a társadalom egyes rétegei szerint tartjuk számon.

A fenti (2) példa a csoportnyelvek osztályozását ismerteti, és az eredeti szöveg átalakítása a felhasználás során azt szemlélteti, hogy a diákoknak értelmezési nehézséget jelent például az osztályozás alapjának megfogalmazása, a többszörös birtokos szerkezet (a *társadalom egyes rétegeinek valamilyen szempontból elkülönülő csoportjainak kommunikációs igényei)*, ami a formai egyszerűsítéshez és kiegészítéshez vezetett.

A kiragadott szemléltetések bármely oktatási szinten, bármely tantárgy tankönyvszövegeiben tipikusan előforduló tartalmi-logikai összefüggéseket mutatnak, és arra irányítják a figyelmet, hogy a beszédszándékokat (definíció, osztályozás, leírás stb.) megvalósító nyelvhasználati formák segíthetik vagy akadályozhatják a szövegbe ágyazott szakmai tartalom megértését, felhasználhatóságát.

Szövegértelmezési tevékenységek

A gyakorlott, tapasztalt tanároknak számos változatos stratégiája és eljárása van ahhoz, hogy segítsék a diákokat a szakmai tartalom megértésében. Kevés tanárnak van azonban ideje vagy kompetenciája ahhoz, hogy maga végezze el egy-egy tankönyv nyelvészeti/nyelvhasználati elemzését, hogy előre meghatározza, mi okoz majd nehézséget a diákoknak a tartalom feldolgozásában. A tankönyvek nyelvhasználati modellt is nyújtanak, és ideális esetben figyelembe veszik a taníthatóság/ tanulhatóság szempontjait. A szerzők ismereteket nyújtanak, szabályokat, szakszavakat, szakmai tartalmat közölnek, továbbá olyan stratégiákat alkalmaznak, amelyek képessé teszik a tanulókat a tananyag befogadására. Mindezen túl a tankönyveknek hatása van a diákokra, attitűdöket jelenítenek meg, és asszociációkat alakíthatnak ki bennük. Ma már, a követelménycentrikus oktatás korában a követelmények teljesítéséhez többféle út is vezethet, többféle tanmenet és többféle tankönyv felhasználásával. Lényeges azonban, hogy a tanárokban tudatosuljon a tankönyv szerepe, azaz milyen tanulási folyamatot segítsen a tankönyv, és milyen tevékenység milyen tartalom feldolgozása érdekében lehet hatékony.

A tankönyveknek irányító funkciójuk is van, ez a funkció elsősorban a tanárra hatva érvényesül. A tanárok lényeges szerepe, hogy a tankönyveket értelmezzék, és maguk irányítsák, igazítsák az anyagokat a mindenkor adott szituációhoz, szükségletekhez. A tankönyvek szövegekbe ágyazott anyagai serkentik a tanulók tevékenységét, ami azért

fontos, mert a tevékenységek tekinthetők alapul a képességek fejlődéséhez, és a tevékenységek alapján mérhető a teljesítmény, a követelmények elérése.

Az anyanyelvi oktatás tankönyve és újabb kiadású, átdolgozott gyakorlókönyvei (Kovács 1997, 2006a, 2006b) kiváló alapot nyújtanak ahhoz, hogy a felkínált tevékenységekkel a tanulókban kialakulhassanak azok a szövegértelmezési készségek, amelyek bármely tantárgy szövegeinek feldolgozása során is alkalmazhatók. A következőkben azokra a tevékenységekre irányítjuk a figyelmet, amelyek az egyes tantárgyak nyelvhasználati sajátosságait, szakszavait figyelembe véve és felhasználva, az anyanyelvi oktatáson kívüli szaktantárgyak tankönyveinek feldolgozásakor is alkalmazhatók.

Bármely tankönyv szövegeinek átfogó megértését elősegíti a tárgy és a téma tudatosítása, a cím, a szerkezet, a témahálózat, a lexikai kötődés ismerete. Néhány példa kiragadásával, a *Magyar nyelv* című tankönyv gyakorlókönyvének harmadik, átdolgozott kiadása (Kovács 2006a) az alábbi, jól használható gyakorlatokat tartalmazza:

- *Olvassuk el a következő címeket! A címek alapján próbáljuk meghatározni a szövegek témáját!*
- *Adjunk címet a következő kis szövegeknek!*
- *Elemezzük a cím és a szöveg kapcsolatát!*
- *Olvassuk el a szöveget! Melyik a szöveg tételmondata?*
- *A következő földrajzi szövegben a mondatok sorrendje – egy mondat helyének kivételével! – helyes, de a bekezdések határát neked kell kijelölnöd. Tedd helyére az „eltévedt" mondatot! Mi minden volt a segítségedre?*
- *Tagold a szöveget! Alkoss három bekezdést!*
- *Adj kétféle címet a szövegnek: egy összefoglalóbb és egy, a tartalom részleteire is utaló címet!*
- *Állapítsd meg, milyen utaló és viszonyító szerepet töltenek be a szövegben a beírt határozószók és névutók!*
- *Húzzuk alá a bekezdések tételmondatait!*
- *Formáld szöveggé a mondatok helyes sorrendbe állításával a következő, így értelmetlen mondathalmazt!*
- *Keressük meg a szövegben a szakszókat!*
- *Gyűjtsünk példákat arra, hogy ugyanaz a szó mást jelent a köznyelvben és mást a tudományos vagy szakmai nyelvben!*
- *Hol találkozhatunk az alábbi szavakkal? Keressük meg a jelentésüket!*
- *Csoportosítsuk a következő idegen szavakat aszerint, hogy van-e magyar megfelelőjük vagy nincs! A magyar megfelelőjüket írjuk le!*
- *Tíz tantárgy öt-öt szavát adtuk meg. Mely szavak hova tartoznak? Ismerjük valamennyi szó jelentését? Van-e mindegyiknek magyar megfelelője? A tantárgyak: …A szavak: …*
- *Keressük meg a szövegben a szakszókat és állapítsuk meg, melyik szaktudomány vagy szakma szókincséhez tartoznak!*
- *Írj olyan szavakat, amelyek a 20. században keletkeztek! Nevezd meg a fogalomkört, amelyből válogattál!*

Milyen szavakat rövidítettünk? Mikor használunk ilyen rövidítéseket?

A tankönyvcsomag megismerteti a diákokat a szövegek egyes részeinek tartalmilogikai viszonyaival (kapcsolatos, ellentétes, következtető, valamint magyarázó viszony) és formai megjelenítésükkel. Különösen jól hasznosítható a *Tanuljunk tanulni!* fejezet (Kovács 1997: 56), amelynek célja, hogy a tanulókat felkészítse a vázlatkészítésre és a jegyzetelésre a következő, jól hasznosítható gyakorlatokkal!

- *Tanuljunk meg ceruzával a kezünkben tanulni! Mit jelent ez? Kövessük végig a tanulás folyamatát! A szövegből emeljük ki, húzzuk alá a lényeges mondatokat, szövegrészeket!*
- *Az aláhúzott részeket olvassuk újra, így egy-egy tételmondat köré rendezhetjük a tankönyvi szöveget!*
- *Írjuk le a tételmondatokat szó szerint vagy a saját szavainkkal megfogalmazva! Ezzel elkészítjük az anyagrész vázlatát.*
- *Olvassuk el újra a tankönyvi szöveget!*

Ezután csak a vázlatot nézzük, és annak alapján próbáljuk meg elmondani az anyagot, kifejteni a címben jelzett témát!

A vázlatkészítést a szöveg szempontvázlatának, illetve tartalmi vázlatának készíttetésével gyakoroltatják. Mintát adnak a szempontvázlathoz, azaz hogyan kell rövid címekbe foglalni a szövegben kifejtett szempontokat, kérdéseket, eseménysorozatokat, továbbá a tartalmi vázlathoz, amely rögzíti a legfontosabb tételmondatokat, az egyes szempontok kifejtésének menetét, s jelölheti a szöveg fő részei közötti összefüggéseket is. A tankönyv gyakoroltatja a jegyzetelést, jó mintákat és tanácsokat ad a vázlat és jegyzet készítéséhez, tagolásához.

Nyelv és kultúra, a nyelvhasználat kontextusa

A kommunikáció során megkülönböztethetünk tágabb értelemben vett *kulturális kontextust* és ezen belül *szituációs kontextust*. E kontextusokban a mondanivaló közlésére számos tényezőtől függően választjuk ki a megfelelő nyelvi formákat. Ezek a tényezők kapcsolódnak a nyelv használójához (például földrajzi, illetve társadalmi, műveltségbeli hátterének megfelelően). Ugyanakkor vonatkoznak a nyelv használatára, azaz alkalmazásának területeire (általános vagy specifikus célú információ közlése), az alkalmazás módjára (szóbeli vagy írásbeli interakciók), valamint a nyelvhasználat stílusára (a hivatalos stílustól a semlegesen át a közvetlen stílusig).

A tankönyveket felhasználó tanulók, leendő szakemberek anyanyelvhez, környezetnyelvhez és idegen nyelv(ek)hez kötött kommunikációjára egyaránt érvényesek a kommunikáció általános ismérvei és azok a megkülönböztethető jellemzők, amelyek az általános jellegűtől elválasztják a specifikus célú kommunikációt. Az értelmezési folyamatokhoz elengedhetetlen a nyelvi interakciók környezetének, a kommunikációs szituációnak, a nyelvhasználati színtereknek és beszédhelyzeteknek a komplex figyelembe vétele.

A vizsgált tankönyv (Kovács 1997) bemutatja a főbb nyelvváltozatokat, a csoportnyelvek, rétegnyelvek között említve a szaknyelveket is.

- ♣ 1. *A nyelvjárások*
- ♣ *2. A csoportnyelvek – rétegnyelvek*
- ♣ *3. Az egységes nyelvváltozatok*
- ♣ *4. Kisebbségi nyelvváltozatok*
  - *Kölcsönszavak*
  - *Tükörfordítások*
  - *A frazeológiában és a mondatszerkesztésben mutatkozó különbségek*

Tudatosítja a nemzetiségi nyelvhasználatra vonatkozó főbb jellemzőket, kiragadott példaként a következő gyakorlatokkal:

♣ *A szlovákiai magyarok nyelvhasználatában sok a kölcsönszó. Mit jelent ez a fogalom? Gyűjts kölcsönszavakat (a közigazgatás, az egészségügy, az árucikkek köréből)*

♣ *Az idegen szavak hangalakja különbözik a szlovák és a magyar nyelvben. Hogyan hangzik magyarul? televízor, internát, doktorka, motorka*

♣ *Hogyan hangzik a szlovákiai magyarok nyelvében használatos számtalan tükörfordítás: olimpiász, felépítményi iskola, távhallgató, … szlovák eredetije, valamint a Magyarországon használt alakja?*

Alapot nyújt a tankönyvcsomag ahhoz, hogy bármely szakterület tankönyvének értelmezéséhez bevezeti a tanulókat a szakszavak megismerésébe. Szemléltetésül közlünk néhány gyakorlatot (Kovács 1999: 29):

● *Válasszunk ki tetszés szerint egy lapnyi vagy egy testesebb bekezdésnyi szöveget valamelyik szakmai tárgyunk tankönyvéből, és vizsgáljuk meg:*

(a) Melyek azok a szakszók, amelyek pontos értelmezése nélkül a szöveget nem lehet megérteni, vagy félre lehet értelmezni?

(b) Szemeljünk ki egy szakszót, és értelmezzük pontosan először úgy, hogy kifejtjük jelentését, azután megfelelő szövegkörnyezetbe helyezzük. Ha ilyen módon egy-egy szaktantárgy terminus technicusait ábécérendben értelmezzük, akkor egy kis szakszótárt készíthetünk.

(c) Szemeljük ki a szakszöveg idegen szavait! Ha nem értjük őket, nézzünk utána jelentésüknek az Idegen szavak és kifejezések szótárában. Mi indokolja használatukat?

A Magyar nyelv 2. gyakorlókönyv igen értékes része a Nehéz szavak szótára (Kovács 2006b: 60–70), amely az iskolában tanult alábbi tantárgyak szakszavaiból nyújt egy kisebb gyűjteményt, alapot teremtve a szakmai kultúrák szókincsével való ismerkedéshez:

- ♣ *Magyar nyelv*
- ♣ *Magyar irodalom*
- ♣ *Történelem*
- ♣ *Matematika*
- ♣ *Fizika*
- ♣ *Kémia*
- ♣ *Biológia*
- ♣ *Földrajz*

Kiemelni kívánom, hogy a szerző jól felhasználható szituációs gyakorlatokkal fejleszti a tanulókban az egyes nyelvváltozatok, továbbá más nyelvek használata iránti érzékenységet, bemutatja a szlovákiai magyarok által használt nyelvváltozat kialakulására ható tényezőket, főbb jellemzőket (kölcsönszavak, tükörfordítások, a frazeológiában és a mondatszerkesztésben mutatkozó különbségek), és jól meg-

adott szempontokkal irányítja a tanulók egyes kontextusoknak megfelelő nyelvhasználatának gyakorlását, például:

- *Fordítsuk le idegen nyelv(ek)re a „Péter füzete" szókapcsolatot! Mi a különbség a magyar és az idegen nyelvi megoldásokban, azaz a nyelvtani rendszernek egy jelenségében?*
- *Párokban vagy csoportokban játsszátok el a következő jeleneteket, utána vitassátok meg az egyes „előadások" hibáit és eredményeit!*
- *Nevezd meg konkrétan a közlésfolyamat tényezőit a következő szituációkban…!*
- *Milyen körülmények között lehet valaki kétnyelvű? Gyűjts példákat!*
- *Hány nyelven tudod leírni a béke szót? Hány nyelven tudod mondani: Jó reggelt! Köszönöm! Stb.*
- *Készíts kiselőadást! Mutass be egy ... Kezdd a felkészülést anyaggyűjtéssel, készítsd el a kiselőadás vázlatát! A felkészülés során vedd figyelembe: (a) milyen korú, érdeklődésű hallgatóság számára készíted, (b) mennyi idő áll rendelkezésedre az előadáshoz (pl. 15 perc), (c) milyen technikai eszközöket alkalmazhatsz.*

A mindenkori nyelvhasználat kontextusa iránti érzékenység fejlesztése azért lényeges a tankönyvekben, mert a szövegjellemzők tudatosítása, megfigyelése és elemzése teremt alapot ahhoz, hogy a tanulók maguk is tapasztalatot szerezzenek, hogyan vegyenek részt aktívan különféle kommunikációs szituációkban a konvencionálisan kialakított nyelvhasználati elvárásoknak és követelményeknek megfelelően.

Tankönyvek nyelvhasználata és a tanulás motiválása

A szövegekbe ágyazott szakmai ismeretek feldolgozását számos olyan interakció is segíti, amelyek sajátos nyelvhasználatukkal motiválják a tanulókat a tanulásra, felkeltik érdeklődésüket, a tanulás szempontjait helyezik előtétbe a meglévő tudás, ismeretek felidéztetésével, problémafelvetésekkel, a figyelem vezetésével, az olvasó gondolkodásának irányításával, továbbá a tanulók kritikai véleményalkotásának segítésével. A tankönyvek elemzése alapján a következőkben ezekre mutatunk be néhány kiválasztott tipikus példát.

A tankönyv szerzője és a felhasználó tanuló között elengedhetetlen a jó kapcsolat kialakítása. Az interakció kialakításához, az olvasók bevonásához a szerzők megszólítják a tanulókat. Az alábbi példák (Kovács 1997, Bellušova –Varga – Zimanová 2002) azt szemléltetik, hogy a tankönyvek bevezetőinek nyelvhasználata előre vetíti a tankönyv továbbiakban várható jellemzőit, és sokat megtudhatunk arról, mit tételeznek fel a szerzők a potenciális felhasználókról. A második példában bemutatott ismertető nyelvjárásbeli nyelvhasználata valószínűleg ugyancsak közelíti a szerzőket és a helybéli felhasználókat.

(1)
Kedves Tanulók!

Ez a nyelvtankönyv, melyet most kézbe vettetek, középiskolai tanulmányaitok során mindvégig társatok kíván maradni, akár gimnáziumba jártok, akár szakközépiskolába. Hogy igazi társatok legyen, ahhoz jól kell használnotok; ehhez ad eligazítást ez az előszó.

(2)
Előszó

Tematikus füzetünk irányít majd benneteket a Pascal nyelvű programozás alapjainak elsajátítása során. A lehető legkevesebb elméletet tartalmazza, minden új fogalmat megoldott példák segítségével magyarázunk meg. Azonkívül, hogy elolvassátok és megértitek ezeket a példákat, meg is kellesz írnotok a programokat, mert egyes gyakorlatok hivatkoznak rájuk, a megoldás pedig csak azok kisebb-nagyobb módosítását jelenti. A fehér négyzettel jelölt gyakorlatok igényesebbek, melyeket nem biztos, hogy minden diák képes megoldani.

Az új fogalmak tanulásához elengedhetetlen a jelentések tisztázása, amelynek eszközei az utalások, hasonlítások, a jelentés megfogalmazása új nyelvi formában, példákkal való alátámasztás, magyarázat. A tankönyvekben előforduló utalásoknak fontos szerepe van a jelentések összekapcsolásában, a koherencia és kohézió megteremtésében, ugyanakkor a tanulók figyelmének vezetésében is. A figyelem irányításának nyelvi eszközeit mutatják a következő példák:

Mielőtt elkezdenénk programozni, ismerkedjünk meg a környezettel, melyben írni, illetve futtatni fogjuk programjainkat!

A következő sorban a uses Grafika parancsot találjuk.

Figyeljük meg, hogy a játékos válaszát a szöveges változóba (char típusú változó) olvassuk be!

Az előző fejezetben megtanultuk, hogyan lehet a Pascalban véletlen számokat generálni. Bizonyos esetekben a létrehozott értéket tárolnunk kell. Azt, hogy hogyan és hol tárolhatjuk az értéket, megtudjuk ebben a fejezetben.

Nyelvrokonainkat ma nem értjük meg. Nem is érthetjük meg őket, még a legközelebbieket sem, hiszen a finnugor nyelv csak az i. e. III. évezred végéig lehetett egységes, az ugor alapnyelv pedig az i. e. I. évezred körül bomlott fel. Sokat változott azóta ezeknek a népeknek a társadalma, életmódja, kultúrája, s vele együtt változott nyelvük is!

A hasonlítások alkalmazása azért különösen hatékony, mert a tanulók előzetes tapasztalataihoz, ismereteihez köti az új ismeretek bevezetését.

Életében mindegyikőtök legalább egyszer vásárolt már sorsjegyet, tombolát vagy bejelentkezett valamilyen versenybe. Némely szervezők a nyertesek sorsolásakor számítógépet használnak – pontosabban egy olyan programot, amely véletlenszerűen választja ki, kire mosolyogjon a szerencse. Ebben a fejezetben megmutatjuk, hogyan állíthattok össze könnyedén ilyen programokat a véletlen számok alkalmazásával.

A függvény az eljáráshoz hasonlóan alprogram… A függvény azonban – az eljárással ellentétben – miután végrehajtotta parancsait, valamilyen értéket ad vissza.

A tankönyvszerzők pedagógiai céljait szolgálják a példákkal alátámasztott magyarázatok, hogy ezzel is közelítsék a szakmai tartalmat a tanulókhoz.

A hangsor jelelemekből, fonémákból (hangokból) áll: ezek építik fel a jel hangtestét és különböztetik meg más jelektől, de a jelentés nem bontható le ezekre az elemek-

re, az az egész hangsorhoz kapcsolódik. (Nem bonthatjuk fel az asztal hangsor jelentését úgy, hogy az „a" a lábát, az „sz" pedig például a lapját jelölje).

A szerzők gyakran fejezik ki saját véleményüket, attitűdjüket az elsajátítandó tananyaggal kapcsolatban, ami a tanulók befolyásolásának eszköze. A fontosság, lényeg kiemelésére közlünk példát az alábbiakban:

A nyelvrokonság bizonyításában döntő jelentőségű a közös eredetű szókincs.
A melléknév stilisztikai értéke rendkívül fontos.
Meggyőződésünk, hogy ez a munkafüzet nemcsak a programozással történő ismerkedésetek során okoz sok örömet, hanem az informatika új rejtelmeinek felfedezése közben is.

Összegzés

A fenti elemzések eredményei azt szemléltetik, hogy a tankönyvek nyelvhasználata sajátos és lényeges szerepet tölt be a tanulási folyamatok segítésében, a szövegek értelmezésében és a szakmai tartalom elsajátításában. A tankönyv műfaji sajátosságainak megfelelően egy-egy szakterület lényeges tartalmi jellemzőit, szókincsét jeleníti meg, továbbá interakciókat teremt a tankönyv-szöveg és a szöveget értelmező tanuló között.

Megállapíthatjuk, hogy nincs olyan tankönyv, amely egy-egy tanítási/tanulási szituációban az adott igényeknek, szükségleteknek teljes mértékben megfelel. Ezért a tanárnak különféle adaptációs, módosító – kiegészítő módszereket és eljárásokat kell alkalmaznia. Ahhoz, hogy ez a tanár által végzett irányított adaptációs folyamat hatékony lehessen, alapvetően szükség van arra, hogy a tanár tudatosítsa a tankönyv felhasználhatóságának főbb jellegzetességeit. A tanár fontos feladata, hogy felismerje és áthidalja azokat a különbségeket, amelyek egy tankönyv adott, objektív jellemzői és a felhasználás kontextusbeli ismérvei, például a tanulói jellemzők között létezhetnek.

A fentiekben a kiválasztott tankönyvek nyelvhasználatát feltárva rámutattunk azokra a tevékenységekre, nyelvhasználati formákra, amelyek erősíthetik vagy éppen akadályozhatják a tanulást segítő célok megvalósítását. Mindennek tudatosítása alapján a tanulási folyamatot irányító tanár módosíthatja a tankönyvet a felhasználás során, vagy módszertani eszköztárából szükség szerint megfelelő feladatokkal egészítheti azt ki.

A nyelvhasználati sajátosságok tudatosítása nem csak a tanároknak lehet támasza a tankönyv saját oktatási kontextusukhoz igazított felhasználásában, hanem a tankönyvszerzőknek is a még hatékonyabb tankönyvek megírásában. A bemutatott tevékenységek az anyanyelvi oktatásban, továbbá bármely szaktárgy tankönyvszövegeinek értelmezése és feldolgozása során is alkalmazhatók.

Hivatkozások:

Bellušova, Mária – Varga, Mário – Zimanová, Ružena 2002. *Információelmélet a középiskolák számára. Algoritmusok Pascal nyelven.* Informatika pre

stredné skoly – Algoritmy s Paskalom Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Translation: Gőgh Péter, 2003.
Kovács László 1997. *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára.* Első kiadás. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
Kovács László 1999. *Magyar nyelv. Gyakorlókönyv a középiskolák 4. osztálya számára.* Első kiadás. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
Kovács László 2006a. *Magyar nyelv. Gyakorlókönyv a középiskolák 1. osztálya számára.* Harmadik, átdolgozott kiadás. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
Kovács László 2006b. *Magyar nyelv. Gyakorlókönyv a középiskolák 2. osztálya számára.* Harmadik, átdolgozott kiadás. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
Kurtán Zsuzsa 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Jazyk učebnice a správna interpretácia textu

Vo viacjazyčnom prostredí jedným z predpokladov zachovania vlastnej identity je používanie materinského jazyka a to aj v profesionálno-odbornej oblasti. Dôležitým zdrojom nových poznatkov, odborných obsahov sú učebnice, pre ktoré je charakterický špecifický vedecko-odborný štýl, pričom jednotlivé typy kontextov a úloh sledujú konkrétny pedagogický a komunikačný zámer. Pre maďarských žiakov na Slovensku, ktorí navštevujú školy s maďarským vyučovacím jazykom je dôležité, aby sa u nich rozvíjali všeobecné a jazykové kompetencie pre správnu interpretáciu učebnicového textu ako takého. Medzi jazykom, štýlom učebnice a interpretáciou učebnicového textu existuje priama súvislosť. Cieľom príspevku je na konkrétnych príkladoch poukázať na tie jazykovo-štylistické riešenia v texte, ktoré podporujú alebo naopak, sťažujú správnu interpretáciu a pochopenie textu a tým aj učiva.

VAJDA Barnabás

Történelemtankönyvek fejlesztése Szlovákiában

Az alábbi tanulmány két jelenséget vizsgál. Nagyobb részben azt elemzi és értelmezi, hogyan kezelték az 1920–1989 között Csehszlovákiában megjelent történelemtankönyvek Trianon témáját; majd ennek történettudományi és tankönyves tanulságai levonása után az írás utolsó harmada azt gondolja át, milyen problémák adódnak a szlovákból fordított vagy ún. magyar kiegészítésekkel ellátott történelemtankönyvekből.

1. Trianon a csehszlovák történelemtankönyvekben, 1918–1945

Az első világháború végén Magyarországra kényszerített trianoni béke olvasható téma volt az 1920-at követő csehszlovák tankönyvekben. Bár nem mondható, hogy nagyon részletesen taglalták volna, de rendszerint történt említés Versailles-ról, Saint-Germainről, néha Neuilly-ről és Sévres-ről is. A magyar anyanyelvű tanulóknak szánt állami tankönyvekben már a húszas évek elején szántak egy-egy fejezetet Trianonnak. Egy 1923-as, A magyarság elhelyezkedése a Csehszlovák Köztársaság területén c. fejezetben például ezt olvassuk:

„A világháború után kötött békeszerződések Európa térképét nagyrészben megváltoztatták. Az Egyesült Hatalmak és a Csehszlovák állam közt Saint-Germain-en-Laye-ben 1919. szeptember 10-én kötött szerződés, valamint az Egyesült Hatalmak és Magyarország közt Trianonban az 1920. évben kötött békeszerződés megállapította Magyarország új határait, valamint a Csehszlovák Köztársaság határait is."[1]

Ezután a szöveg kifejezetten kulturált és pozitív szellemben foglalja össze a csehszlovákiai magyarok jogállását, közéletben gyakorolható nyelvi jogait, elemi, polgári és középiskolai rendszerét, az alkotmány alapján biztosított szabadságjogait stb., majd megállapítja:

„A magyarság, amely jogokat élvez, ezért a Csehszlovák Köztársaság iránt hűséggel és engedelmességgel tartozik. Részt kell vennie az állam fönntartásában, a közteherviselésben, a haza védelmében. A Csehszlovák Köztársaság magyar népe mindezt csakhamar be is látta az államfordulat után. Igyekezett a változott körülmények közé beilleszkedni, és ez szépen sikerült is. Ma a magyar nép a Csehszlovák Köztársaság többi népeivel egyetértésben vállvetett munkával törekszik a haza fölvirágoztatására. Mert a magyarság szereti ezt a földet, melyhez történelmi múltja, jelene és jövője fűzi."[2]

A két világháború közti csehszlovák iskolarendszer hangsúlyt helyezett arra, hogy az 1918-as történelmi fordulatot összekösse az új állam *demokratikus* jellegével, ezért több történelemtankönyv (célzatosan) alkotmánytan is volt *egyben* (miként a fent idézett 1923-as könyv is), s ennek megfelelő volt az érvelés a bevezető oldalaktól kezdve:

---

[1] Koreň, József – Ježo, Márton: Történelem és alkotmánytan a magyar tannyelvű népiskolák felsőbb osztálya számára. Kiadja a STEHR-féle könyvkereskedés és könyvkiadóvállalt, Prešov, 1923, 84.

[2] Uo. 84.

„Hazánk a Csehszlovák Köztársaság. Hazánkat Csehszlovák Köztársaságnak azért nevezzük, mert benne a lakosság túlnyomó többsége csehszlovák, és mert államforma tekintetében nem királyság vagy császárság, hanem köztársaság. Köztársaságunknak 14 millió lakosa közül majdnem 9 millió csehszlovák, 3 és fél millió német, körülbelül háromnegyed millió magyar, majdnem félmillió orosz és negyedmillió egyéb nemzetiségű (lengyel, zsidó, román stb.). Államunk élén nem született király vagy császár, hanem a lakosságnak arra legméltóbb embere, a köztársasági elnök áll."[3]

A Szlovák Állam (1939–1945) időszakából egy könyvet, a sokak által a rendszer emblematikus történelemtankönyvének tartott Hrušovský-féle Szlovákia képes történetét vizsgáltuk. Nem meglepő módon ebben is említve van Trianon. Miután a szöveg leszögezi, milyen mélyen benyúltak a csehszlovák csapatok Észak-Magyarország területére, a könyv megállapítja: *„A békekonferenciának ezt az 1919. június 12-i [demarkációs vonalra vonatkozó] határozatát Trianonban erősítették meg 1920. június 4-én."*[4]

Az első köztársaság legtöbb történelemtankönyvét Trianon kapcsán a viszonylag nyitott hangnem jellemzi, habár a szerzők (vagy inkább az Iskola- és Nemzeti Művelődésügyi Minisztérium tanfelügyelői) idővel óvatosabbak lettek. Pl. a Koreň–Ježo szerzőpáros fentebb idézett tankönyvének kilenc évvel későbbi, 1932-es kiadásában a Trianon név már nem szerepel. Utalás van benne, hogy *„Szlovenszkót csak lassanként szállták meg a csehszlovák és ántánt csapatok"*, valamint hogy *„Szlovenszkó megszállása az 1919. év első napjaiban fejeződött be"*, majd kissé arrébb valamiféle konkrétabban meg nem nevezett „szerződésekre" hivatkozik a szöveg:

„A békeszerződések értelmében Szlovenszkó és Podkarpatszká Rusz déli részein kb. háromnegyed millió magyar lakos a Csehszlovák Köztársaság kötelékébe került."[5]

A csehszlovák állam mint győztes ország szempontjából érthető, az iskolai célok szempontjából pedig indokolható, hogy a csehszlovákiai tankönyvekben nem Trianon volt a hívószó. Ehelyett Csehszlovákia első világháborút követő sikertörténetén, pontosabban a történetnek a cseh és a szlovák nemzet számára nagyon pozitív kicsengésén volt a hangsúly. Még ha az érvelésekkel (pl. a lakossági adatokkal) lehet is vitatkozni, az kétségtelen, hogy az első csehszlovák állam Trianont egy bizonyos mértékig bevonta a saját oktatási rendszerébe: nem kerülte meg a tényt, egyúttal igyekezett pozitív nemzet- és jövőképet sugallni az országban élő magyarok felé. Az a szándék, hogy a csehszlovák államhatalom az iskolarendszeren, a tankönyveken keresztül akarta bevinni a köztudatba az államfordulat pozitív szemléletét, nem róható fel az első köztársaságnak, mivel sok állam koncepcionálisan máig erre (vagy ilyesmire) törekszik. Sőt ha a Trianon utáni Magyarországon a Klebelsberg–Kornis-féle „irredentizmuspedagógiát"[6] tekintjük kiindulási alapnak, akkor elmondható, hogy sok tankönyvben Csehszlovákia nagyon is civilizált eszközökkel vette fel a harcot a magyar irredentizmus ellen.

[3] Koreň, József–Ježo, Márton: Történelem és alkotmánytan a magyar tannyelvű népiskolák felsőbb osztálya számára. Kiadja a STEHR-féle könyvkereskedés és könyvkiadóvállalt, Prešov, 1923, Bevezetés.

[4] Hrušovský, František: Obrázkové slovenské dejiny. Vydala Matica slovenská. 1942, 296.

[5] Koreň, József–Ježo, Márton: Történelem a Csehszlovák Köztársaság magyar tanításnyelvű elemi iskoláinak 6–8. évfolyama számára. Kiadja a STEHR-féle könyvkereskedés és könyvkiadóvállalt, Prešov, 1932, 117. és 122.

[6] Katona András: A revízió igézetében: Trianon tanítása Horthy korban 1920–1944. Dunapart, 2010. 2. szám, 115.

2. Trianon a csehszlovák történelemtankönyvekben, 1948–1989

1948 után a csehszlovák történelemtankönyvek főleg abban mutatnak változást, hogy ezekben Trianon: tabu. Azonban nemcsak Trianon, hanem általában az első világháborút követő időszak, sőt maga a Csehszlovák Köztársaság megalakulása és léte is szinte tabu. Az impériumváltás hangsúlyos nemzeti céljai a proletár internacionalizmussal ütköztek, a demokratikus, kapitalista és nyugati orientációjú első köztársaságot pedig azért nem lehetett valóságosan ábrázolni a történelemtankönyvekben, mert az nem volt összhangban az 1948 után kialakított, egypártrendszerre és a tervgazdaságra való neveléssel. A kommunizmus tankönyveiben az 1918. október 28-i dátumot sokszor nem is írták le, vagy (gyakrabban) plebejus-munkásmozgalmi ideológiába rejtették, mint az alábbi példákban:

„Október 28-a ugyan az önálló csehszlovák állam megteremtését jelenti, de nem jelenti a csehszlovák nép felszabadítását."[7]

„A munkásság ekkor kimondta a Csehszlovák Köztársaság megalakításának szükségét, s egyes helyeken még a szocialista köztársaságét is. A cseh munkások mozgalma oly erős volt, hogy 1918. október 28-án kikényszerítette a Csehszlovák Köztársaság kikiáltását."[8]

Különösen nyilvánvaló az 1945 utáni történelemtankönyvek manipulatív jellege abban, ahogy a szerzők Csehszlovákia megalakulásának *külpolitikai viszonyait* tálalták a tanulóknak. Ebben a tekintetben az 1948–1989 közti tankönyvek két csoportra oszthatók: egyes szerzők egyszerűen kikerülték, ignorálták a külpolitikai körülmények fejtegetését, mások viszont a kommunista Szovjetunió szempontjaival töltötték ki a teljes külpolitikai kontextust. Az első esetben a szerzők megállapították, hogy 1918 októberében létrejött a csehszlovák állam, de egyáltalán nem taglalták sem a belső körülményeket, sem a nemzetközi politikai környezetet. Ezekben a tankönyvekben nem jelentek meg a háború alatti-utáni különféle nagyhatalmi érdekek, nem voltak adatok sem az összeurópai, sem a helyi területváltozásokról, nem esett szó a versailles-i békerendszerről, és általában mély hallgatás övezte a(z 1939 előtt nyugat felé orientálódó) csehszlovák külkapcsolatokat. Ehelyett: 1918-ban a csehszlovák állam egyszerűen megalakult és punktum.

A tankönyvek másik csoportjánál rafináltabb stilisztikai manőverekre volt szükség. Akár bámulatos nyelvi bravúrnak is tarthatjuk, hogyan *nem* esett szó bennük az állam megalakulásának körülményeiről, viszont *hogyan jelent meg* a narrációban a Szovjetunió:

„A Csehszlovák Köztársaságot a munkásosztálytól vezetett cseh és szlovák dolgozó nép harcolta ki. Ezt az oroszországi NOSZF [nagy októberi szocialista forradalom] tette lehetővé." Ezután a tanköny egy laza mozdulattal áttolta az

---

[7] Dekan, Ján–Macek, Jozef–Husa, Vaclav–Husová, Mária–Klíma, Arnošt–Doležal, Juraj–Král, Vaclav: A Csehszlovák Köztársaság történelme. A csehszlovákiai magyar tannyelvű harmadfokú iskolák IV. osztálya számára (11. évfolyam). Szlovák Pedagógiai Kiadóvállalat, Bratislava, 1953, 268–282.

[8] Stojka, Ondrej: Képek hazánk történetéből. A csehszlovákiai magyar tannyelvű, általános műveltséget nyújtó iskolák 5. évfolyama számára. Ford. Mayer Imre. Bíráló: Danis Tamásné. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1956, 64.

eseményeket a kommunista párt történetébe: *„Hogyan keletkezett Csehszlovákia Kommunista Pártja?”*[9]

A szovjet-bolsevik szempont tankönyvbeli erőltetését rendszerint a két háború közti „imperialista” Csehszlovákia prominensei iránt nevelt rossz érzés kísérte:

„A NOSZF után a nyugati imperialisták az elé a feladat elé állították Masarykot és Benešt, hogy vonják be a légiókat a szovjet nép elleni intervencióba. […] Štefánik is buzgón fáradozott […], hogy a csehszlovák legionistákat vessék harcba a szovjet hatalom ellen. Ez az ellenforradalmi tevékenysége [...] a világburzsoázia érdekeit szolgálta, különösen a francia imperializmusét.”[10]

A Trianon-téma elemzésekor Szlovákia tekintetében külön látni kell azt a fontos tényezőt, hogy a *szlovák szempontok cseh tankönyszerzők általi elfojtása* nyilvánvalóan frusztrációt jelentett a szlovákoknak, és ez azt eredményezte, hogy ebben a kontextusban a magyar faktor, benne Trianon jelentősége leértékelődött. Ilyen motívum az, hogy az 1948 utáni tankönyves értelmezésekben az 1918–1938 közti időszak egy *elítélt* és *elítélendő* időszak volt, mégpedig azért, mert *„az 1920–1929-es években a csehszlovák burzsoázia imperialista politikája”* nyilvánult meg.[11] Ez az osztályszempontú tényező az összes 1945–1989 közti tankönyvben egyértelműen fontosabbnak voltak feltüntetve, mint a szlovák nemzeti kérdés, amiről az alábbi idézetek is árulkodnak:

„Az Osztrák–Magyar Monarchia romjain létrejött ország a szlovákok nemzeti felszabadítását, a feudalizmus számtalan csökevényének eltávolítását jelentette. A politikai hatalom azonban kezdettől fogva a burzsázia kezében összpontosult.”[12]

„A burzsoázia, hogy a népi ellenállás jelentőségét lebecsülje, a nemzeti felszabadulás első napjától kezdve azt a hazug állítást terjesztette, hogy a cseh és szlovák nemzet szabadsága Masaryk és Wilson érdeme, s hogy ők a cseh és a szlovák nemzet felszabadítói.”[13]

Egyik-másik burzsoáziaellenes bekezdésbe ellentmondás „csúszott be” (talán szándékosan), aminek eredményeként a tankönyves szöveg csacskasággá változott:

„A burzsoázia a széleskörű állami apparátus: a rendőrség, csendőrség és hadsereg segítségével erősítette hatalmát. Ezek segítségével elnyomták a kormány elleni támadásokat és a békétlenségeket. (sic!) A polgárok szabadságát és demokratikus jogait alkotmány biztosította. (sic!) Ezek a jogok voltak: a sajtó-, szólás- és gyülekezési szabadság,

[9] Stojka, Ondrej: Képek hazánk történetéből. A csehszlovákiai magyar tannyelvű, általános műveltséget nyújtó iskolák 5. évfolyama számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1956, 64–65.

[10] Dekan, Ján–Macek, Jozef–Husa, Vaclav–Husová, Mária–Klíma, Arnošt–Doležal, Juraj–Král, Vaclav: A Csehszlovák Köztársaság történelme. A csehszlovákiai magyar tannyelvű harmadfokú iskolák IV. osztálya számára (11. évfolyam). Szlovák Pedagógiai Kiadóvállalat, Bratislava, 1953, 268.

[11] Sosik, Alois–Stračár, Emil–Kopáč, Jaroslav–Kropilák, Miroslav: Újkor és legújabb kor története. A csehszlovákiai magyar tanyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 8. évfolyama számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1954, 117–149.

[12] Jílek, Tomáš–Dohnal, Miloň–Butvinová, Marta: Történelem 7. az alapiskola 7. osztálya számára. (1917–1939) 2. kötet. SPN, Bratislava, 1982. 49.

[13] Sosik, Alois–Stračár, Emil–Kopáč, Jaroslav–Kropilák, Miroslav: Újkor és legújabb kor története. A csehszlovákiai magyar tanyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 8. évfolyama számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1954, 118–119.

vallásszabadság, általános választójog stb. A burzsoá demokratikus rendszer engedélyezte a politikai szervezkedést és a szakszervezeteket."[14]

A másik motívum, amelyet a csehek és szlovákok közti béke megteremtése végett komponáltak be a történelemtankönyvekbe, az a „közös csehszlovák nemzet" elmélete volt. Mint köztudott, ez eredetileg 1918 után keletkezett, most azonban „igazítani" kellett rajta: így a kommunista fordulat után a hangsúlyosabban marxista tankönyvekben elkezdődött a gyűlöletkeltés az 1938-at megelőző rendszer és annak konkrét képviselői ellen. (Pl. egy 1953-as tankönyvben Benešt Hitlerrel és Henleinnel egy sorba állítva lényeben leárulózzák.) A „legsikerültebb darabok" azok voltak, amikor az 1938 előtti cseh burzsoázia képviselőit a magyar irredenta ellenségképpel *együtt* lehetett verbálisan megalázni:

„*Magyarországon a legborzasztóbb terrorral uralomra került a nagyburzsoázia és a nemesség kormánya. Masaryk és Beneš hajlandók voltak részt venni ebben a Magyarország elleni második támadásban, de végül mégsem volt hozzá bátorságuk."*[15]

Noha Trianon 1948 után tabunak számított a tankönyvekben, azért a Csehszlovák Köztársaság nemzeti összetételére történtek bizonyos utalások már az 1950–1960-as években is:

„A cseheken és szlovákokon kívül a megújhodott államban erős nemzetiségi kisebbségek is voltak: németek, magyarok, lengyelek és ukránok. 1919-ban katonailag megszállták Kárpátalját, és [*ez utóbbit*] a nyugati imperialisták beleegyezésével mint látszólag önkormányzattal rendelkező területet Csehszlovákiához csatolták."[16]

„A cseheken és a szlovákokon kívül az új államban más nemzetiségű polgárok is éltek. Csehország határmenti régióiban erős német kisebbség, Dél-Szlovákiában magyarok, Tešín környékén lengyelek laktak."[17]

Az 1960-as évek közepétől egyre több szó esett a tankönyvekben az 1918-ban megalakuló Csehszlovákia külpolitikai viszonyairól. Azonban a külső történelmi kontextus megjelenítésekor a tankönyvszerzők két érdekes (és nyilvánvalóan tudatos) „eljárást" alkalmaztak. Vagy azt, hogy a hangsúlyt elferdített módon a Szovjetunióra helyezték, vagy azt, hogy úgy utalgattak a „párizsi, versailles-i szerződésekre", mintha a tankönyvben valahol, valamikor már lett volna róla szó – holott természetesen nem volt.

Az alábbi két példában közös (az egyik 1968-ból, a másik 1972-ből származik), hogy szövegükben konkrét utalás van a „versailles-i békeszerződések rendszerére" és a „kisantantra", amiket azonban a szöveg roppant érthetetlenül fejt ki. Trianon neve nem szerepel bennük, a szövegek mégis vissza-visszautalnak bizonyos „békeszerződésekre" és „első világháború végén elveszített területekre", ami

[14] Dullová, Valéria–Valachová, Anna–Beňo, Ladislav–Dzugas, Jozef–Pleva, Ján: Történelem 9. Ford. Körös István. Nyelvi bíráló: Kazimírné Pesthy Mária. SPN, Bratislava, 1972, 45.

[15] Sosik, Alois–Stračár, Emil–Kopáč, Jaroslav–Kropilák, Miroslav: Újkor és legújabb kor története. A csehszlovákiai magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 8. évfolyama számára. Ford. Vojtech Cvengroš, dr. Korbuly Mária, Kovács István. Bíráló: Mária Slánská. SPN, Bratislava, 1954, 150.

[16] Uo. 118–119.

[17] Joza, Jaroslav–Pösl, František: Történelem. A nyolcéves középiskolák tananyagából rendezett tanfolyamok számára. II. rész. Ford. Dr. Szabó Dezső. Bíráló Vadkerty Katalin. SPN, Brat., 1961, 117.

után a szerzők félreérthetetlenül utalnak az ezekkel összefüggő *lehetséges veszélyekre*:

„A kapitalista országok szovjetellenes politikája. Ezeknek az ellentéteknek mintapéldájául szolgálhat a többi nagyhatalmak ellenállása azon francia törekvések ellen, hogy Közép- és Délkelet-Európában létrehozza a kis államok francia vezetés alatt álló tömbjét. Csehszlovákia, Jugoszlávia és Románia burzsoá kormányai már a párizsi békekonferenciák folyamán közeledést kerestek egymáshoz. Közös érdekük fűződött ahhoz, hogy Ausztriába vagy Magyarországra vissza ne térhessenek a Habsburgok, és a magyar soviniszták ne követelhessék vissza az első világháború végén elveszített területeket."[18]

„A Franciaországgal való szoros kapcsolatokon kívül a Csehszlovák Köztársaság együtt dolgozott a versailles-i szerződés többi tagállamával. A közös politikai érdekek arra vezettek, hogy 1920-ban megalakították a kisantantot. Ez Csehszlovákia, Románia és Jugoszlávia szövetsége volt, mely egyrészt a Monarchia visszaállítására irányuló törekvéseket igyekezett elnyomni, másrészt Szovjet-Oroszország ellen irányult."[19]

A külső történelmi kontextus megjelenítésének másik módszere az volt, hogy a tankönyvszerzők megalkották a „szlovák Trianon" jelenségét, vagyis ugyanazzal az attitűddel taglalták (Cseh)Szlovákia 1938-as területi veszteségét (konkrét számokkal az elveszített területről, lakosokról stb.), mint ahogy a magyar tankönyvek szokták taglalni Trianont:

„1938. november 2-án Bécsben összeült Németország és Olaszország külügyminisztereinek tanácsa. A ***bécsi döntés*** *[a kiemelés az eredeti szövegben is szerepel – V. B.] alapján Magyarország megkapta Szlovákia déli részét, valamint Kárpát-Ukrajna egy részét. Csehszlovákia elvesztette területeinek csaknem egyharmadát, a nyersanyaglelőhelyek nagy részét és kb. ötmillió lakost."*[20]

A szlovák szempontból fájó 1938-as események tankönyves nyomatékosítása roppant szelektíven történt. A szelektivitás itt azt jelenti, hogy míg a csehszlovákiai történelemtankönyvekben a Trianon következményeként *megszerzett* területek ténye egyáltalán nem szerepel, addig az 1938-as *elvesztés* mozzanata fokozottan hangsúlyos; míg a trianoni döntés nem szerepel sehol, addig a „bécsi döntés" és „a müncheni árulás" igen erős hívószavak a tankönyvekben.[21]

Trianon tabuizációja nemcsak a leíró tankönyves szövegekben érhető tetten, hanem ugyanez az elhallgatás övezte Trianon földrajzi-területi dimenzióit, azaz ugyanez a szelektív hangsúlyeltolódás érhető tetten a térképeken és az atlaszokban is. A tankönyvek igen nagy részében egyáltalán nem szerepelt olyan térkép, amely Csehszlovákia 1918–1920 körüli állapotait szemléltette volna. Igen jellemző az az 1965-ös kiadású (sokáig és igen széles körben használt) iskolai történelmi atlasz, amely 13 kisebb-nagyobb térképet közölt az 1914–1920-as időszakból (köztük pl. a

[18] Charvát, Jaroslav: Világ Történelem. Az általános középiskolák I. és II. s a középfokú szakiskolák I. osztálya számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1968, 498., 501–502.
[19] Dullová, Valéria–Valachová, Anna–Beňo, Ladislav–Dzugas, Jozef–Pleva, Ján: Történelem 9. Ford. Körös István. Nyelvi bíráló: Kazimírné Pesthy Mária. SPN, Bratislava, 1972, 45.
[20] Uo. 102.
[21] Uo. 102.

Fegyveres felkelés Pétervárott és A szovjet szocialista köztársaságok létrejötte című műeket), azonban olyan térképet még véletlenül sem, amelyen az látszana, pontosan hogyan alakultak ki Csehszlovákia határai. Ugyanebben az atlaszban, a két világháború közti Európát ábrázoló fejezetben található ugyan egy Európa-térkép, amelyen látszik Csehszlovákia, de az ország itt nincs külön, határai pedig a térkép parányi mérete miatt egyszerűen nem látszanak pontosan.[22]

Az 1960-as években nemcsak szöveges példák akadnak arral, hogy „a cseheken és a szlovákokon kívül az új államban más nemzetiségű polgárok is éltek", hanem ugyanekkor fel-felbukkannak korrektebb térképek is, amelyek valós országhatárokat ábrázolnak, Kárpátalját is beleértve.[23] Ez azonban inkább ritkaság.

A térképes helyzet az 1989 utáni térképeken sem sokkal másabb, és nem is sokkal jobb. Pl. egy 1996-os szlovák kiadású történelmi atlaszban ugyancsak 13 térkép foglalkozik az első világháborúval és a háború közti időszakkal. S bár itt is feltűnően nagy tér (5 térkép) szentelődik a Szovjetuniónak,[24] itt azért már megjelenik az első Csehszlovák Köztársaság térképe. A „CSK keletkezése és fejlődése 1918–1939" c. jól látható, színes térképnek az az érdekessége, hogy ez egyszerre, egy képfelületen ábrázolja a trianoni szerződéssel *szerzett* és a müncheni szerződéssel *elvesztett* területeket, de a vizuális hangsúly a trianoni területek megszerzéséről áttolódik azok Magyarország általi 1938/39-es „elfoglalására", a szlovák térképfelirat szerint: „*územie okupované Nemeckom, Maďarskom, Poľskom"*. Más szavakkal értelmezve a térképet: ha a tanulók használják ezt a térképet, akkor nem sokat tudnak meg arról, hogyan, milyen körülmények között lett pl. a mai Szlovákia déli része Csehszlovákia része; azt viszont nagyon szemléletesen láthatják, hogy ugyanezekre a területekre hogyan tette rá a kezét 1938/39-ben Magyarország.[25]

Jellemzően a csehszlovákiai geográfia tankönyvek sem utalnak vizuálisan az első világháború utáni területei szerzeményekre, viszont időnként textuálisan bátrabban utalnak Trianonra, mint a történelemkönyvek. Pl. egy 1952-es kiadású földrajzkönyv a Magyar Népköztársaság fejezet elején ezt közli:

„*Magyarország [az] 1918. évig az Osztrák–Magyar Monarchiához tartozott. Az első világháború után az ország területe a nemzetiségekkel lakott területekkel kisebbedett. Ekkor szakadt el Magyarországtól Szlovákia is, és Cseh- és Morvaországhoz csatlakozott. Az uralmon lévő mágnásosztály nem akart beletörődni az új határokba, revíziót (az elvesztett területek visszacsatolását) követelte, és ezért ebben az időben Csehszlovákia és Magyarország között barátságtalan viszony volt."*[26]

Itt újra megállapíthatjuk: ami magyar szempontból nézve Trianon-tabu, az a csehszlovák, majd később szlovák oktatásirányítás felől nézve legitim eljárás, hi-

[22] Vö. Vokálek, Vladimír–Král, Jan: Školský atlas svetových dejín. Ústredná správa geodézie a kartografie, Praha, 1965, 40–45.

[23] Pl. Joza, Jaroslav–Pösl, František: Történelem. A nyolcéves középiskolák tananyagából rendezett tanfolyamok számára. II. rész. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1961, 130. , 47. sz. térkép, Közép-Európa az első világháború után.

[24] Vašek, Jaroslav: Atlas svetových dejín – 2. diel. Stredovek – novovek. Vyd. Vojenský kartografický ústav š.p. Harmanec, 1996. L. a 22–33. oldalak 41–48. számú térképeit.

[25] Vašek, Jaroslav: Atlas svetových dejín – 2. diel. Stredovek – novovek. Vyd. Vojenský kartografický ústav š.p. Harmanec, 1996, 31. old. 46. sz. térkép.

[26] Hollý, Anton–Jurega, Pavol: Európa. Ideiglenes földrajzi szövegek a magyar tannyelvű középiskolák II. Osztálya számára. Állami Kiadóvállalat, Bratislava, 1952, 183.

szen nem másról van szó, mint hogy egy állam az iskolarendszerén keresztül igyekszik formálni a felnövő generációk történelemszemléletét. Nem mindegy azonban, hogy mi az a legitim cél, amely kitűződik, és a legitimitás ténye sem változtat azon, hogy az elemzett tankönyvek és atlaszok kimondottan kerülik, hogy a csehszlovák állam jogi létrejötte és fizikai határai között ábrázolják, megjelenítsék az összefüggéseket. Ez az eljárás azonban visszavághat, ha az egymást követő politikai-társadalmi rendszerek történettudományi és pedagógia megalapozottság nélkül, vagy éppenséggel a korábbi önkényes történeti kánon („csehszlovákok") rovására igyekeznek saját aktuális legitimációs céljaikat elérni.

Véleményem szerint a csehszlovák történelemtankönyvekben ezért és így állt be bizonyos mentális zűrzavar, amelyben nem Trianon a lényeg, hanem az első köztársaság konfúz emlékezete. Azt a körülményt, hogy az 1948 utáni tankönyvekben Csehszlovákia megalakulásának a történelmi körülményeit vagy elhallgatták, vagy zavarosan, sőt egyenesen dehonesztáló módon tálalták több évtizeden keresztül, azért fontos hangsúlyozni, mert ennek az elhallgatásnak az 1948 óta felnőtt cseh és szlovák generációkra sokkal nagyobb jelentősége volt és van, mint a Trianon-faktornak, amely 1948 után elvétve volt említve a történe-lemtankönyvekben.

Az első világháborút lezáró békerendszernek tankönyves tálalása-értelmezése egyáltalán nem segítette, nem mozdította elő, hogy a kommunista Csehszlovákiában felnövő generációk koherens múlt- és történelemértelmezéssel rendelkezzenek. Ebben az emlékezet- és múltrombolásban Trianonnak csak a sokadik szerep jutott: az ideológia fő cél Csehszlovákiában az első republika demokratikus–kapitalista múltjának az eltüntetése volt a tankönyvekből, s ezáltal a köztudatból. Vagy ha nem lehetett megkerülni az első Csehszlovák Köztársaság témáját, akkor a tankönyves interpretációnak a kommunista munkásmozgalom és a Szovjetunió szempontjából kellett történnie.[27] Ez az oka annak, hogy ha létezik olyan hatás, amit a tankönyvek fejtenek ki a jövő generációkra (és ennek létét valamilyen mértékben biztosra vehetjük), akkor az 1948 utáni csehszlovákiai tanulók nemhogy a főleg magyar szempontból lényeges Trianonnal nem voltak és nincsenek tisztában, hanem magával Csehszlovákia megalakulásával és a két háború közti Csehszlovákiával sem. A helyzetet tovább bonyolítják a tankönyvekben található mindenféle ideológiai hatások: a csehoszlovakizmus szelleme, amely össze-összekeveredik a szlovák nacionalizmussal; a tananyagok legkülönbözőbb történelmi korszakaiba beleszőtt terjedelmes orosz-szovjet fejezetek; a marxista-leninista történelemértelmezésekkel, valamint kapitalizmus- és vallásellenességgel tüntető szerzői szövegek stb.

Mi a probléma a szlovákból fordított vagy ún. magyar kiegészítésekkel ellátott történelemtankönyvekkel?

A cseh/szlovákból fordított vagy ún. magyar történelemi kiegészítésekkel ellátott tankönyvek szokása a két világháború közti Csehszlovákiában alakult ki. A masaryki köztársaság efféle szándéka akár pozitívan is értékelhető volna, ha az

[27] Példa a szélsőségesen szovjetszempontú, marxista és kapitalistaellenes könyvre Sosik, Alois–Stračár, Emil–Kopáč, Jaroslav–Kropilák, Miroslav: Újkor és legújabb kor története. A csehszlovákiai magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 8. évfolyama számára. SPN, Bratislava, 1954.

nem lett volna *szelektív*. Ez azt jelenti, hogy a magyarok számára írt (és fentebb idézett) pozitív hangulatú szövegek csak és kizárólag a magyar anyanyelvű tanulók számára írt, magyar szerzők által ,,átdolgozott" tankönyvekben szerepeltek, míg viszont a párhuzamos cseh és szlovák nyelvű tankönyvekben nem voltak benne.

Ez a tradíció folytatódott később is, amikor nagyjából 1965 után a magyar tannyelvű iskolák számára szánt történelemtankönyvekbe – amelyek továbbra is cseh és szlovák nyelvű tankönyvek fordításai voltak – a magyar tanulók megszólítására szolgáló kiegészítő passzusok jelentek meg.[28] Ezek a magyar történelmi kiegészítések – amelyek szintén *nem* taglalhatták Trianont – szintén csak a magyar tanulóknak szánt tankönyvekben voltak, míg viszont a szlovák tanulók ezekkel a magyar történelemre vonatkozó szövegekkel soha nem találkoztak. Nem mellékes, hogy ezeket a „fejezet végi összefoglalókat" vagy „magyar történelmi kapcsolatokkal kiegészített szövegbetoldásokat" olyan csehszlovákiai magyarok írták, akik többségükben nem rendelkeztek történettudományi kvalifikációval, történelemdidaktikaival pedig főleg nem.[29]

Ez a jelenség sem 1918 után, sem 1945 után, sem ma nem minősíthető másnak, mint veszélyes *kettős beszédnek az állam részéről* a tankönyveken keresztül. A magyar kisebbség kedvéért betoldott passzusok konszolidációs céllal szóltak és szólnak a kisebbségi tanulókhoz, azonban nem tájékoztatták és ma sem tájékoztatják a többségi tanulókat a tőlük különbözőek helyzetről. Más szóval és leegyszerűsítve: míg a magyar tanulók felé zajlott és zajlik az ő konszolidációjuk a pedagógia eszközeivel, addig az államalkotó nemzetek felé ugyanezekben a tankönyvekben az elhallgatás által folyt és folyik a nemzetépítés.[30]

[28] Példa arra, amikor a tankönyv fejezet végi összefoglalókat közölt a magyar történelemből: Husa, Václav–Kropilák, Miroslav: Csehszlovákia története. ,,Magyarra fordította és magyar történelmi kapcsolatokkal kiegészítette: Kissling Eleonóra. A magyar fordítást bírálta: Szeberényi Zoltán." Bíráló: dr. Csanda Sándor. Kissling Eleonóra. Szlovák Pedagógiai Kiadóvállalat, Bratislava, 1966.

[29] A nevek közül mindenképpen kiemelkedik az a két személy, akik szakavatott fordítóként, majd bírálóként és szerzőként is szerepeltek: Kissling Eleonóra és Párkány Antal. A vizsgált tankönyvekben az alábbi nevek szerepelnek mint fordítók, szakmai bírálók, nyelvi bírálók vagy tankönyvszerzők: *Fordítók*: Balážová Eva (1957); Barthaová, Agneša (1976); Cvengroš, Vojtech (1954); Csanda Sándor Dr. (1953)(1957); Doroghy Ferenc dr. (1957); Eisenhut Dezső dr. (1957); Farkas István (1953)(1960); Görcs Lajos (1990); Hamzová, Valéria (1982); Hoštok István dr. (1957)(1963); Huljak Vilmos dr. (1953) (1954) (1956) (1957) (1960); Kissling Eleonóra (1968); Korbuly Mária dr. (1954); Kovács István (1954); Körös István (1972); Majer Imre (1956) (1957); Onódi János (1972); Párkány Antal dr. (1963)(1982) (1983) (1989); Szabó Dezső dr. (1961); Szabó Ferenc (1998); Takáč, A. (1954); Takáts Valéria (1990). *Szakmai bírálók*: Böszörményi János (1965); Csanda Sándor dr. (1966); Csizmadia Dezső (1963); Danis Tamásné (1956); Kissling Eleonóra (1966); Marczell Béla (1956) (1960); Mircz Károly (1968); Orbán Gábor dr.(1953) (1956) (1960); Roják Dezső (1965); Slánská, Mária (1954); Vadkerty Katalin (1961). *Nyelvi bírálók*: Hasák Viliam (1982) (1983); Kazimírné Pesthy Mária (1971)(1972); Kosíková Gabriela (1976); Ozorai Ferenc (1963); Sárkány Arpad (1976); Szabó Judit (1989); Szeberényi Judit (1972); Szeberényi Zoltán (1966); Tóth Ferenc (1963). *Szerzők*: Csizmadia Dezső (1965); Kissling Eleonóra (1965) (1966) (1971); Kovács László (2000); Párkány Antal (1965); Simon Attila (2000).

[30] Nyomatékkal meg kell jegyezni, hogy az itt taglalt jelenség további kutatást igényel, egyebek mellett a korabeli cseh, szlovák és német nyelvű tankönyvek összehasonlító vizsgálata által. Ez azonban csak a fenti állítás részletein változtat, de nem érinti az állítás lényegét, amire minden jelenleg rendelkezésre álló ismeret mutat.

1989 után úgy tűnt, a szlovákból fordított tankönyvek megszűnnek. A szlovákiai magyar közösség 1993 után kezdett fellépni az ún. *belső fejlesztésű*, a saját közösségi tudatának megfelelő történelemtankönyvekkel, és egy ideig úgy tűnt, az állam hagyja, hogy ezt tegye. 2000 körül megjelent az elképzelés első terméke, a Kovács László–Simon Attila-féle háromrészes, általános iskolásoknak szánt tankönyvsorozat.[31] Ez volt az első tankönyv Szlovákiában, amely nemcsak a trianoni döntés teljes dátumát tartalmazta, hanem nagyon részletesen foglalkozott az új csehszlovák állam megalakulásával, keletkezése körülményeivel, az első köztársaság társadalmi berendezkedésével, valamint nagyon részletes áttekintést nyújtott az ország nemzeti-nemzetiségi viszonyairól, összetételéről.

Ez a helyzet egészen 2008-ig ígéretesen alakult: elkészültek a konkrét tervek a belső fejlesztésű tankönyveknek a középiskolákra való kiterjesztésére, sőt két ilyen könyv el is készült.[32]

Csakhogy 2008 körül (nem függetlenül a Fico–Slota-féle államnacionalista kurzustól) erős visszarendeződés kezdődött, és elkezdtek megjelenni olyan magyar nyelvű tankönyvek (nemcsak történelemből, hanem pl. geográfiából is), amelyeket szlovák szakemberek írtak eredetileg szlovákul, és amelyeket egy az egyben lefordítottak magyarra.[33] Ezek a könyvek azzal tűnnek ki, hogy tartalmi és formai szempontból 99%-ban az eredeti szlovák tankönyv fordításai, vizuális-szerkezeti szempontból is 100%-osan a szlovák eredetit tükörszerűen követő szerkesztései. A kb. 1%-nyi eltérés abban van, hogy a végükön *magyar–szlovák földrajzinév-regiszter* található. Tekintve, hogy a pedagógiai praxisból úgy tudjuk, a magyar tanulók nem a folyamatos szövegből tanulják a földrajzi nevek szlovák megfelelőit, hanem a tankönyv végén található regiszterből, magát a névregisztert egyébként helyeselni tudjuk.

Amikor szlovákiai magyar történészek, történelemdidaktikusok és tanárok közösen tiltakoztak e jelenség ellen, három fő területen fogalmaztak meg ellenvéleményeket: koncepcionális, tartalmi és didaktikai területen. Az érvek közül következzenek a leglényegesebbek.

Elfogadhatatlan és sajnálatos, hogy a szlovákból fordított tankönyvek szakítani akarnak azzal a gyakorlattal, hogy a szlovákiai magyar közösség szakemberei maguk készítsenek szlovákiai magyar tanulóknak való történelemtankönyveket. Hangsúlyozandó, hogy a szlovákiai magyar történelemtankönyvírás 1989 után magyar és szlovák szakemberek *közös fejlesztő együttműködésén* alapult, amit nagy hiba volna elválasztani egymástól, még nagyobb hiba volna szembeállítani egymással. A fordított tankönyvek viszont szembe men-

[31] Kovács László–Simon Attila: A magyar nép története. I–III. rész. Dunaszerdahely, Lilium Aurum Kiadó, 2000 után.

[32] Kovács László–Simon Attila–Simon Beáta: Történelem a gimnázium 1. osztálya számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2006.; ill. Kovács László–Simon Attila–Elek József: Történelem a gimnázium 2. osztálya számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2007.

[33] Jelenleg két ilyen könyvet ismerünk, amelyek magyar nyelven is hozzáférhetők: Michal Bada–Anna Bocková–Branislav Krasnovský–Ján Lukačka–Mária Tonková: Dejepis pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2011.; ill. Bednárová, Marcela–Krasnovský, Branslav a kol.: Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2012. http://www.eaktovka.sk/ [2012. 06. 18.]

nek a szlovákiai magyar szakemberek közreműködésével készülő korszerű történelemtankönyvek koncepcionális igényével.

A szlovákból fordított történelemtankönyvekkel szemben megnyilvánuló legfontosabb tartalmi elégedetlenség oka az, hogy *kevés bennük a magyar történelmi korpusz*. Ha élesen akarunk fogalmazni: Ezek a könyvek azt sugallják, hogy az események csak a mai Szlovákia területén zajlottak, és csak szlovák személyiségek körül forogtak. Mivel e könyvek kizárólag szlovák szempontból vizsgálják az egyes témákat, sok esetben manipulált módon, így még a szlovák tanulóknak sem javasoljuk őket, nemhogy a magyaroknak. E könyvek születése mögött azt a törekvést sejtjük, hogy a magyar tanulók ne ismerjék meg a saját múltjukat, helyette egy manipulált verziót kapva hosszútávon hajlandók legyenek a nemzeti identitásukat feladni.

Ezek a tankönyvek tehát a történelmi eseményeket, benne a magyar történelmet is *szláv, ill. szlovák szempontból* tárgyalják, értelmezik, a történeti események hangsúlyait a szlávok, ill. a szlovákok történelmére helyezik. Közben pedig nagyon kevés helyet kap bennük a magyar történelem. A *magyar történelem kiszivattyúzása az egyébként magyar nyelvű tankönyvekből* visszatérés az 1950-es évekbe, és merőben idegen a mai szlovákiai magyar történelemtankönyvek szemléletétől. Az a tény, hogy a szlovákból fordított tankönyvek a történeti jelenségeket *leszűkítik a szlovák szerzők szempontjából releváns eseményekre és földrajzi térre*, ellentétben van azzal, hogy a magyar közoktatás történelemtanítása kitekint az egész Kárpát-medencei magyar vonatkozású eseményekre és térségre. Ennek az elvnek az alkalmazása oda vezet a tankönyvekben, hogy olyan részek hiányoznak belőlük, amelyek hagyományosan minden magyar nyelvű történelemtankönyvben szerepelni szoktak. Néhány példa a jellemző hiányok közül: a magyar őstörténet, Szent László és Könyves Kálmán uralkodása, a tatárjárás és az oligarchák időszaka, a Hunyadiak törökellenes küzdelmei, a Nándorfehérvár melletti jelentős diadal, a Jagellók kora, a történelmi mérföldkőnek számító mohácsi csata, nagyon hiányos a három részre szakadt ország története, Erdély jellemzése, a török kor, Rákóczi szabadságharca is mellékes, és az 1711 utáni időszak is hanyagul kezelt téma. A fenti jelenség a tankönyvek összes didaktikai összetevőjében megnyilvánul, tehát a leíró szövegben, a forrásokban, a térképeken és a képanyagban is. Ide tartozik még, hogy sok esetben alapforrások hiányoznak a tankönyvekből, amiket másod- illetve harmadrendű forrásokkal helyettesítenek.

Didaktikai szempontból megállapítható, hogy bár ezek a tankönyvek *tartalmi szempontból* megfelelnek az általános iskolák vagy középiskolák számára jelenleg meghatározott ún. „ISCED 2 ill. 3 Dejepis" követelményeknek, ugyanakkor nem felelnek meg azoknak a didaktikai elvárásoknak, amelyeket az ISCED alkotói határozottan és részletesen megfogalmaztak; itt elsősorban és összefoglalóan a tudásközpontú tanulásról a kompetenciaalapú tanulás irányába való elmozdulás hiányát lehet felróni.

Ráadásul nem folytatják azokat a progresszív szlovákiai történelemtankönyves fejlesztéseket, amelyek 1989 után történtek. Az 1989 után Szlovákiában megkezdődött történelemtankönyv-fejlesztő folyamat értelmében egyfelől fokozatosan csökkent a törzstananyag, másfelől javult a tankönyvek didaktika apparátusa.[34] Ez

[34] L. az Orbis Pictus Kiadó által jegyzett (egyébként szintén szlovákból fordított) sorozatot, Kováč, Dušan–Kamenec, Ivan–Kratochvíl, Viliam: Történelem 4. Szlovákia az új évszázadban (1998), ill. az SPN fentebb említett belső magyar fejlesztésű tankönyveit 2006-ból és 2007-ből.

az innovációs folyamat azonban ezeken a fordított tankönyveken, amelyekben a tankönyves ,,tudás" bemagoltatására koncentrálnak, nem hagyott nyomot. Már csak azért sem, mert a didaktikai apparátusuk jelentős része nem esett át szakszerű taxonomizációs átalakításon. (A didaktikai apparátus a tankönyvnek minden olyan egységét és vonatkozását jelenti, ami a tananyag *tényleges megtanulását* segíti elő.) A taxonomizációnak érintenie kell(ett volna) a tankönyv leíró szövegétől kezdve a forrásközlés módján át, továbbá a kérdéseken és feladatokon át a képfeliratokig mindent. Ezekben a tankönyvekben azonban mélyebb elemzés nélkül is megállapíthatóak a didaktikai apparátus tipikus hiányosságai: a túl hosszú mondatok és az idegen szavak igen nagy frekvenciája; a kérdések és a feladatok keveredése, tisztázatlansága; továbbá az, hogy a kérdések és a feladatok rendszerint a legalacsonyabb kognitív szinteken állnak, azaz egyszerű igen-nem feleletet várnak a tanulóktól, vagy a tankönyvszerzők nem fogalmazzák meg világosan, hogy a feladatok megoldásával kapcsolatban milyen cselekvést várnak el a tanulóktól.

A magyar történelmi korpusz hiányossága és a módszertani elavultság csupán a két fő tényező azok közül, amelyeknek a globális célja a szlovákiai magyar tanulók lassú, de határozott elválasztása a magyar történelem kontextuális tudatától. A fenti fő ,,eszközöket" kiegészítik a földrajzi nevek kezelését és a tankönyvbeli történelmi térképeket kísérő módszerek.

A Szlovák Köztársaság mai határainak berajzolását a 11., 16. vagy éppen 19. századi geográfiai állapotot rögzítő térképekre nemcsak most és ezekben a tankönyvekben tartjuk súlyos szakmai hibának, hanem korábban is számos alkalommal nyilvánosan felléptünk ellenük. Két konkrét példával élve: e geográfiai leszűkítés eredménye az, mintha a reformáció vagy az 1948-as forradalom csakis a mai Szlovákia területén zajlott volna.

Úgyszintén elfogadhatatlan, hogy ezekben a tankönyvekben 100%-ban *szlovák nyelvű térképek* szerepelnek. Ez azt jelenti, hogy a szerkesztők egy az egyben, változtatás nélkül átemelték a szlovák nyelvű térképeket a magyar nyelvű tankönyvbe (néhány kivételtől eltekintve, amikor a térképhez magyar nyelvű jelmagyarázatot illesztettek). Érdemes végigtekinteni, milyen történelmi előzményei vannak ennek: valójában ez is visszalépés az 1950-es évekbe, mivel akkoriban volt ez az eljárás a csehszlovákiai magyar nyelvű tankönyvekben (de ott sem mindig). 1989 után gyökeresen megváltozott a helyzet, mert a szlovák eredetiből fordított tankönyvekben *mindig magyarra fordított térképek* szerepeltek (ld. pl. az Orbis Pictus sorozatot). Itt kell felhívni a figyelmet, hogy a Magyarországon jelenleg kiadott nemzetiségi szlovák történelemtankönyvek szintén fordított tankönyvek – bár fontos különbség, hogy amíg ott piaci alapon semmi akadálya nem volna, hogy magyarországi szlovák szerzők szlovák nyelvű tankönyveket írjanak, addig a központosított és egytankönyves Szlovákiában ennek akadályai vannak. Azonban ezekben a szlovákra fordított nemzetiségi tankönyvekben is természetesen az összes térkép azon a nyelven van, amelyen a tankönyv is íródott, tehát szlovákul.[35]

A mostani szlovákiai torz helyzetből több probléma adódik. Egyfelől semmilyen pedagógiai cél nem indokolja, hogy a szlovákiai magyar tanulók olyan szlovák nyelvű történelmi térképekkel dolgozzanak, amelyeken a települések, a folyók,

[35] Vö. Száray, Miklós–Kaposi, József: Dejepis 12 pre gymnáziá. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2007.

a közigazgatási egységek stb. szlovákul szerepeljenek; ebben az értelemben ezek a könyvek kétnyelvű (rossz értelemben vett alternatív) tankönyvnek számítanak. Másfelől ha a tankönyvszerzők azt feltételezik, hogy a térképek csupán illusztrációként szolgálnak a könyvben, és a tanulók nem fognak ténylegesen dolgozni a térképekkel, akkor a térképeknek megszűnik a pedagógiai funkciójuk, márpedig ez egy *tankönyvben* nagyon súlyos szakmai hiba.

Végül külön figyelmet kell fordítani ezeknek a fordított tankönyveknek a földrajzinév-kezelésére. Amellett ugyanis, hogy egy teljesen más jellegű (ún. kartográfiai) törvényre hivatkozva a fordított tankönyvek kiadói teljesen szlovák nyelvű térképeket közölnek (mint fentebb láttuk), a tankönyves *leíró szöveg* is vagy csak kizárólag szlovák földrajzi neveket tartalmaz (pl. Bratislava), vagy ugyan kétnyelvűeket, de azokat olyan mennyiségben és technikailag olyan módon, hogy azok végletekig megterhelik a tankönyves szöveget. Az a mód, ahogy a tankönyv a földrajzi nevek kétnyelvűségét a tankönyv belsejében kezeli, *elfogadhatatlan*, mivel semmilyen pedagógiai elvvel nem indokolható. Ezek a tankönyvek azt az elvet követik, hogy a folyamatos szövegben előforduló földrajzi neveket a magyar megnevezés után zárójelben szlovákul közlik, általában egyszer, az első alkalommal, miközben a szabály nemcsak a mai Szlovákiában, hanem az egyéb (pl. nyugat-európai) földrajzi nevekre is vonatkozik. A földrajzi neveknek ebben a tankönyvben tapasztalt közlési formája feleslegesen bonyolulttá és terheltté teszi a szöveget, és nem szolgál semmilyen pedagógiai célt. Egy-egy helyen a tankönyvi fejezet kb. 10%-a szlovák földrajzi nevekből áll (!) – olyan szövegekben, amelyek egyébként is igényes nyelvezetűek, és amely szakszövegek amúgy is sok latin vagy görög szakkifejezésekkel vannak megtűzdelve. Mindennek az a következménye, hogy a tanulóknak egy bonyolult, zárójeles betoldások tömkelegével megtűzdelt szöveget kell megérteniük, feldolgozniuk. Ez a kihívás csak a magyar anyanyelvű tanulókat érinti, vagyis nekik nemcsak a szöveg megértésével kell megküszködniük, hanem a földrajzi nevek túlzsúfoltságával is.

Hivatkozások és szakirodalom:

Alberty, Július 2006. Dejepis v zajatí ideológií. *História.* 2006 / máj–jún, 10–11.

Beneš, Zdeněk 2010. Mezi dějinami, dějepisectvím a pamětí. In: Šubrt, Jiří (ed.) *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum.* Historická sociologie – Knižní edice Nezávislé centrum pro studium politiky, ARC – Kolín: Vysoká škola politických a spoločenských věd.

Borries, Bodo von 2001. Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Pandel, Hans-Jürgen–Schneider, Gerhard (hrsg.) *Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts.* Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag (Geschichte).

[F.] Dárdai Ágnes 2002. *A tankönyvkutatás alapjai.* Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.

F. Dárdai Ágnes 2006. *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás.* I–II. kötet. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest: ELTE BTK, Magyar Történelmi Társulat.

Jakab György – Kratochvíl, Viliam – ifj. Lator László – Vajda Barnabás 2011. Magyar és szlovák történelemtanárok együttműködése. *Történelemtanítás – Online*

történelemdidaktikai folyóirat (XLVI.) Új folyam II. 3. szám 2011. október. Online: http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/10/jakab-gyorgy-–-ifj-lator-laszlo-–-viliam-kratochvil-–-vajda-barnabas-magyar-es-szlovak-tortenelemtanarok-egyuttmukodese-02-03-05/ [2011. 10. 09.]

Jakab György – Kratochvíl, Viliam – ifj. Lator László – Vajda Barnabás: Trianon több szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle* 2009/2, 76–94. Online: http://www.ofi.hu/tudastar/jakab-gyorgy-kratochvil

Kaposi József – Száray Miklós 2009. *Történelem IV. képességfejlesztő munkafüzet.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kojanitz László 2010. A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra* 2010/9, 65–81.

Kratochvíl, Viliam 2008. K problémom tvorby didakticko-historického textu. In: Miroslav Daniš (ed.) *Historické štúdie k životnému jubileu Mikuláša Píscha.* Bratislava: FiF UK. 86–97.

Kratochvíl, Viliam 2007. *Maturita po novom.* Bratislava: SPN.

Kratochvíl, Viliam 2004. Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu. *Acta Historica Posoniensia V*, Bratislava.

Labischová, Denisa – Gracová, Blažena 2008. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu.* Scripta Facultatis Philosophicae Univesitatis Ostraviensis. Ostrava.

Otčenášová, Slávka 2010. *Schválená minulosť. Kolektívna identita v československých a slovenských učebniciach dejepisu*. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach.

Vajda Barnabás 2011. Analysis of some Slovakian History Textbooks. *Yearbook of the ISHD.* Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag. 147–158.

Vajda Barnabás 2010. Dejepis ako súčasť kultúrnej reprodukcie na školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. In: Beneš, Zdeněk (ed.) *Historie - Otázky - Problémy 2* (2/2010). Praha: Ústav českých dějin FF UK Praha. 177–181.

Vajda Barnabás 2010. A kérdések és feladatok taxonómiai minőségéről a Kaposi–Száray-féle képességfejlesztő munkafüzetben. *Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat* (XLV.) Új folyam I. 4. szám 2010. december, 1–17.

Vývoj a tvorba učebníc dejepisu na Slovensku

Štúdia skúma dva javy. V prvej, obsiahlejšej časti autor analyzuje a interpretuje učebnice dejepisu vydané v (Česko)Slovensku v rokoch 1920–1989 z hľadiska spracovania a prezentácie tematiky rozpadu Rakúsko-uhorskej monarchie a vznik Československa. Menšia posledná časť štúdie je venovaná problémom s učebnicami dejepisu pre školy s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Problémy spôsobuje najmä fakt, že tieto učebnice sú preložené zo slovenčiny a čiastočne adaptované pre potreby škôl s vyučovacím jazykom maďarským.

VOJTEK Sándor

Mit tanítanak a szlovákiai magyar irodalomkönyvek a nemzetiségi irodalom kapcsán?

Ha megnézzük a szlovákiai magyar gimnáziumi irodalomkönyveket, nem nehéz megtalálni azokat a részeket, amelyek a nemzetiségi irodalmakkal foglalkoznak. Mivel a tankönyvek felépítése az irodalom történetén alapszik, egyszerűen csak a gimnáziumi negyedikes tankönyvekhez kell nyúlnunk, és már rá is bukkantunk a keresett helyre. Ám mielőtt ezt megtennénk, azt kellene eldönteni, mit is jelent a nemzetiségi irodalom tanítása. Erre a kérdésre a válasz egyszerű: azon írók műveinek tanítását foglalja össze e fogalom, akik kisebbségi létben írták meg műveiket. Ám amint részletesebben vesszük figyelembe a fenti kérdést – a sok nemzetiségi szerző közül kiket, és azoknak mely műveit, hogyan és mi célból – hirtelen szinte megválaszolhatatlannak tűnik a kérdés. Egyrészt az irodalmi kánon fogalmát kell megvizsgálni: mely művek tartoznak a kánonba (pontosabban milyen irodalmi kánonokba tartoznak), ezek közül pedig melyek lennének a megfelelőek arra, hogy a közoktatás részeivé váljanak. Másrészt figyelembe kell venni a befogadókat – a gimnáziumi diákokat: milyen szövegekkel érdemes velük dolgozni, mely szövegek állhatnak hozzájuk közel, ha az érdeklődésüket és életkorukat tartjuk szem előtt. Fontos lenne végiggondolni azt is, hogyan érdemes az egyes műveket velük feldolgozni. Azt is el kell dönteni, milyen célunk van azzal, hogy a szlovákiai magyar irodalom egyes műveit (vagy azok részleteit) elolvastatjuk velük.

A vizsgálati anyag nem túlságosan bő. A rendszerváltás óta két tankönyv született: 1997-ben[1] és 2008-ban,[2] ezek közül a második csupán szerkesztett változata az elsőnek. 2012 őszén jelenik majd meg az új tankönyv, Kulcsár Zsuzsanna és Kulcsár Mónika műve, de ezt még nem állt módomban megvizsgálni.

Többféle szempont jöhet számításba, ha a kisebbségi magyar irodalmakról akarunk beszélni. Az egyik a szociokulturális, ahol legalább annyi szerepe van a nemzetiségi lét szociális oldalának megismertetésének, mint az időszak kulturális jellemzésének: milyen volt a társadalmi légkör, amelyben a művek keletkeztek, milyen helyzetet töltöttek be ezekben a magyar nemzeti kisebbség tagjai, milyen csoportok/mozgalmak léteztek/léteznek, mennyiben speciális a kisebbségi író helyzete egy többségben élőhöz képest, milyen folyóiratok, irodalmi csoportok, fontosabb kulturális központok voltak/vannak. Itt a fő szempont a kulturális információk átadása. Nagyon sok ilyen jellegű adatot lehet összegyűjteni – a tankönyvek ezt meg is tették. Más kérdés az persze, mennyi ilyen adatra van szükség. A probléma az lehet az adattanulással, hogy az adatok csak holt információk – ha valakit érdekelnek, az interneten, kézikönyvekben utánanézhet. Érdekes, hogy a tankönyvek nem foglalkoznak az internettel, holott napjainkban ez vált a fő információforrássá.

[1] Grendel Lajos – Görömbei András: Irodalom VIII. – tankönyv a középiskolák IV. osztálya számára, Terra Kiadó, Pozsony, 1997., a szlovákiai magyar irodalomról szóló rész: 107–136.

[2] Grendel Lajos – Görömbei András: Irodalom VIII. – tankönyv a középiskolák IV. osztálya számára, Terra Kiadó, Pozsony, 2008., a szlovákiai magyar irodalomról szóló rész: 114–140.

Megnézve a tankönyvek által közölt adatokat, az 1997-es irodalomkönyvben a szlovákiai magyar irodalomról szóló 30 oldalon 35 író nevét említi, ezek közül tízzel foglalkozik bővebben, és 53 mű címét sorolja fel. A 2008-as tankönyv, amely a tizenegy évvel korábbi könyv enyhén szerkesztett változata, ugyanolyan mennyiségű írót, és az előző kiadásnál öttel több művet sorol fel. Ehhez kapcsolódik még sok irodalmi folyóirat címe is. Tíz íróról közölnek a könyvek hosszabb szöveget is (általában az író pályáját ismertetik röviden, majd a műveiről közölnek információkat). A szöveggyűjtemény[3] 17 művet tartalmaz. Ezekről a tankönyv bővebb ismertetést is nyújt, ám annyit mégsem, hogy a művekről szóló 1–3. bekezdés összefüggő értelmezéssé álljon össze. Információval tehát ellátták a diákokat, azonban a másik kérdés az, hogy mihez tudnak ezzel az információval kezdeni. Az információkat azért érdemes tudni, hogy azok segítségével gondolkodni kezdjünk. Sajnálatos módon azonban egy olyan feladatot sem tartalmaz a tankönyv, amelyben az átadott információkkal valamit kezdeni kellene. Annak köszönhetően, hogy a könyvek az adatok és az irodalmi szövegek alapján nem kérik a diákoktól, hogy gondolkodjanak a nemzetiségi irodalom kérdéseiről, nem kapcsolódnak megoldandó problémák, kérdések és feladatok az irodalomtörténeti részekhez, sok értelme nincsen a könyvben leírtak megtanulásának, hiszen az nagyon könnyen elfelejtődik.

A második megközelítés a kiválasztott irodalmi művek nemzetiségi olvasata lenne. Megvizsgálni azt, mit és hogyan beszélnek az adott művek a kisebbség kérdéséről, illetve feltárni azt, mi a véleménye ezekről a jelenkori 18 éves diákoknak. Mennyire aktuálisak azok a kérdések, melyeket az 50-60 éves szövegek boncolgatnak? Ugyanolyan jelentéseket tudnak-e hozzájuk kapcsolni a 21. század elején élő diákok, mint a 20. század közepének/ második felének olvasói? A tankönyvhöz tartozó szöveggyűjteményben 17 mű (illetve annak részlete) található. Ezeknek egy része ugyan inkább irodalmi szociográfia, mint valóban irodalmi alkotás, ám a magyartanításnak nem csupán szépirodalmi szövegek közvetítésével kell foglalkoznia. Az összes irodalmi és publicisztikai szöveg valamilyen szempontból a kisebbségben élés kérdéseivel foglalkozik. Meg lehetne tenni velük, hogy a nemzeti kisebbségek kérdéseiről vitatkozzanak a diákok a szöveg elemzése során. Természetesen egy jó tanár kitalálhat ehhez megfelelő vitaindító és elemző feladatokat, ám maga a tankönyv ezt nem teszi. A 2008-as tankönyv csupán 13 kérdést tesz fel a diákoknak, a tankönyv 1997-es változata 14-et, a szöveggyűjtemény 19-szer kérdez (ezek a kérdések zömmel megegyeznek a tankönyv kérdéseivel, az ezektől eltérő feladatok csupán azt kérik a diákoktól, hogy olvassák el és értelmezzék a szöveget). A harminc tankönyvi oldalra eső 13/14 kérdés kevés, ugyanúgy ahogy a szöveggyűjtemény harmincöt oldalára eső 19 kérdés is az. A feladatok alapján semmilyen összefüggő értelmezés nem alakítható ki – csupán kiegészíti a tankönyvben közölteket valamilyen részlettel. És ezekre is megtalálható a válasz vagy a tankönyv szövegében, vagy pedig a szöveggyűjtemény Megoldások fejezetében (241–42. old.). A megoldások terjedelméből is látszik – egy A5-ös oldal –, hogy összetettebb válaszra az egyik kérdésnél sincsen szükség. A szövegek megvitatásának mindenképpen olyannak kellene lenni, hogy a kiindulópontnak a mai állapotot vegye: hogyan

[3] Dusík Anikó – Görömbei András – Grendel Lajos: Szöveggyűjtemény és feladatok megoldásokkal VIII. rész – Tankönyv a középiskolák 4. osztálya számára, Terra Kiadó, Pozsony, 2000., a szlovákiai magyar irodalomról szóló rész: 158–183.

élik meg a diákok azt a tényt, hogy egy nemzeti kisebbség tagjai a 21. század elején, és ezt kellene összevetni a korábbi állapotokkal, hogy milyen válaszokat fogalmaznak meg a nemzetiségi lét kérdéseire az irodalmi szövegek – és mennyire aktuálisak azok a válaszok a jelenben.

A harmadik lehetőség az lenne, ha a kiválasztott szövegeket csupán irodalmi szempontból értelmezhetnék a diákok. Ez nem lenne könnyű, mivel a szöveggyűjteményben szereplő szövegeknek legalább a fele inkább kordokumentumszerű szöveg, és nem valószínű, hogy mindegyikük intenzív olvasmányélményt vált ki a diákokból. Elgondolkoztató az a kérdés is, hogy a szlovákiai magyar irodalmat feldolgozó részben miért nem találhatóak más tematikájú szövegek is. A gimnazistáknak úgy tűnhet, hogy az egyedüli téma, amelyet íróink feldolgoztak a nemzeti kisebbség kérdése. Holott ez koránt sincs így, és ezt egy tankönyvnek is tükröznie kellene.

Ha a nemzetiségi irodalmat olyan szempontból fogjuk fel, mint a tankönyvfejezet szerzője – tehát olyan irodalmi alkotások gyűjteményeként, amely a kisebbségi életformáról szól kisebbségi írók tollából –, akkor mindenképpen dolgozni kellene a kisebbségi létmód kérdéseivel. Ez vonatkozik mind a tankönyv leíró részeire, mind a feladataira. Kitűnő lehetőséget kínálna ez arra, hogy a diákokban egy egészséges nemzettudat alakulhasson ki. El lehetne érni, hogy a szlovákiai magyarság kérdését ne csupán élettelen sablonként tudják kezelni. A két véglet: a teljes közömbösség a téma iránt (ez magával vonja azt a nagyon valószínű lehetőséget is, hogy az ilyen diákok sokkal könnyebben asszimilálódnak a többségi nemzetbe), illetve az elvakult nacionalizmus (ahol a helyzetek megértése helyett szemellenzős nemzeti ideológiák uralkodnak). Megfelelő kérdések és feladatok segítségével el lehetne érni, hogy a diákok sokkal összetettebben lássák a nemzetiségi lét kérdéseit. Azonban hogy ez elérhető legyen, teljesen meg kellene változtatni az irodalomoktatás módját (ezzel összefüggésben pedig a tankönyv felépítését is).

Pontokba foglalva a következők lennének lényegesek, hogy ehhez a célhoz eljussunk:

1. A nemzetiségi kérdésekhez a jelen irányából kellene közelíteni, hogy a diákok a saját életük kérdéseit össze tudják kapcsolni a szövegek világával.
2. A történeti szövegeken kívül (a legfrissebb szöveg is a 80-as évek elejéről származik) mai, a témával foglalkozó szövegeket is olvasni kellene.
3. A tankönyvben közölteken kívül más – provokatívabb – szövegekre is szükség lenne, hogy a diákok ne csak azt lássák, mit illik mondani a kisebbségi létről, hanem gondolatokat ütköztetve meghozzák a saját, személyes véleményüket.
4. Érdemes lenne az irodalmi szövegek vizsgálatát nem irodalmi szövegekkel kiegészíteni (történelmi, szociológiai, publicisztikai).
5. Ugyanígy fontos lenne, ha a nemzetiségi irodalomról való tudásukat a diákok kapcsolatba tudnák hozni a hétköznapjaikkal, a populáris kultúrával, melynek egyik fő forrása napjainkban az internet, és habár az iskolák könyvtárai meglehet, hogy szegényesek, mindegyikben lehetőség van, hogy a világhálóra kapcsolódva kutassanak.
6. Célszerű lenne a nemzetiségi irodalommal nem csupán a diákok tanulmányai végén foglalkozni (az alapiskolában a 9. osztályban, a gimnáziumban a 4. osztályban), hanem szétosztani az ilyen megközelítésből írt műveket az egész irodalomtanulási folyamatra.

7. Hasznos lenne együttműködni a történelem és a polgári nevelés tanáraival, hogy közösen tervezzék meg a kérdés iskolai feldolgozását.
8. A legfontosabb pedig az lenne, ha az irodalomkönyv nem zömmel leíró szövegekből állna, hanem a problémacentrikus irodalomtanítás elvárásainak megfelelően inkább kérdések, feladatok és problémák gyűjteménye, melyet a diákoknak meg kell oldania ahhoz, hogy a tankönyv valóban meg is tanítsa őket valami fontosra.

A mostani irodalomkönyv nem a legjobb, hiszen nem teljesíti azt a kívánalmat, ami a legfontosabb lenne az irodalomtanítás során: hogy megtanítsa a diákokat véleményt alkotni az olvasott irodalmi művekről. Ez nem csupán a szlovákiai magyar irodalomról szóló részben van így, hanem az egész könyvben. Reménykedjünk, hogy a nyomdában levő új tankönyv valóban olvasni tanítja meg a diákokat, gondolkozni, többek között a nemzeti kisebbség kérdéseiről is.

Aké informácie sprostredkúvajú o maďarskej národnostnej literatúre na Slovensku učebnice maďarskej literatúry?

Autor vo svojej štúdii analyzuje dve učebnice maďarskej literatúry pre 4. ročník gymnázií s maďarským vyučovacím jazykom na Slovensku (rok vydania 1997, resp. 2008). Podľa autora učebnice a čítanky literatúry možno skúmať z viacerých aspektov: z hľadiska kvantity a kvality sprostredkovaných informácií, z hľadiska spracovania menšinového života a bytia v analyzovaných literárnych dielach; napokon samotné literárne diela je možné analyzovať výlučne z literárnovedných aspektov. Podľa autora najväčším nedostatkom súčasných učebníc maďarskej literatúry je, že nenaučia žiakov samostatnému uvažovaniu o literatúre, ani vyjadriť svoje názory o prečítaných literárnych dielach.

NAGY Melinda

A tudománytörténet személyiségei a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák biológia-oktatásában és tankönyveiben

Bevezetés

A konferenciasorozat azt a célt tűzte ki, hogy sokoldalúan megvizsgálja a nemzetkép alakítására irányuló törekvéseket, illetve a nemzeti identitás fejlesztésével kapcsolatos nevelési feladatokat, s ezekkel kapcsolatosan a magyar nemzetiségi iskolák tankönyveit. Az elemzési spektrum akkor lesz teljes, ha ebből a vizsgálódásból nem marad ki a biológia tantárgy sem. Tisztában vagyunk azzal, hogy a biológia-oktatás céljai között kevésbé van jelen a nemzeti identitás megerősítésére való törekvés, mint más, főként társadalomismereteti, bölcsész tantárgyak esetében.

A nemzeti identitás formálása sokkal inkább célja az olyan tantárgyaknak, melyek a kultúra átadását teszik lehetővé. A biológiai ismeretek ezzel szemben egyetemesek, általában nem csak egy kultúrához kötöttek. Természetesen, igény esetén, lehetőség van azért itt is tenni a jelzett célok érdekében. Elsősorban a tudománytörténeti fejezetek azok, amelyek keretében bevihetők ezek az ismeretek. Itt nyílik lehetőség a nemzetközi viszonylatban is jelentős hazai tudósok és kutatók életének, tudományos teljesítményének megismertetésére, és lehetőség van a nemzeti és nemzetiségi szempontból jelentős tudósok megismertetésére is.

Ennek keretében a szakmai ismeretszerzésen kívül, törekedhetünk arra is, hogy megerősítsük a tanulókat nemzeti identitásukban, segítsük nemzetképük fejlődését, olyan mintákat mutassunk fel a legkiválóbb magyar tudósok tevékenységének, felfedezéseinek és életútjának megismertetésével, akiket példaképül választhatnak.

Tantervi változások a biológia-oktatásban az oktatási reform után

A szlovákiai közoktatási törvénybe (Zákon 245/2008) az UNESCO által kidolgozott egységes nemzetközi oktatási osztályozási rendszert, eredeti megnevezésén The International Standard Classification of Education (ISCED-97, 1999) adaptálták.

A biológia oktatása az ISCED1, ISCED2 és az ISCED3A képzési szinteket érinti. Az ISCED 1 (alapfokú oktatás első szintje) az alapiskola 1–4. évfolyamaiban, az ISCED 2 (a középfokú oktatás első szintje) az alapiskola 5–9. évfolyamaiban, vagy a nyolcosztályos gimnázium 1–4. évfolyamaiban, az ISCED 3 (a középfokú oktatási második szintje) pedig a középiskola 1–4. évfolyamaiban, vagy a nyolcosztályos gimnázium 5–8. évfolyamaiban, ezen belül az ISCED 3A a gimnáziumokban ír elő élettudományokból ismeretátadást. A biológia megnevezésű tantárgy oktatása konkrétan az ISCED2 és az ISCED3A képzési szinteket érinti az oktatási reform óta.

Ezek a változások a Szlovák Nemzeti Tanács által 2008. május 22-én elfogadott új szlovákiai közoktatási törvényből (Zákon 245/2008) adódnak, amely szerint a nevelést és oktatást Szlovákia minden közoktatási intézményében oktatási programok szerint kell megvalósítani. Az oktatási programcsomagok az Állami Oktatási Programból és az intézményi oktatási programokból tevődnek össze.

Az Állami Oktatási Program első változatát (Štátny vzdelávací program, 2008) 2008. június 19-én fogadták el az Oktatási Minisztérium grémiumának ülésén. A közoktatási törvény változása miatt mára az Állami Oktatási Program átdolgozott verziója (Štátny vzdelávací program, 2011) érvényes. Az intézményi oktatási programot az egyes iskolák vezetésének és az iskolák pedagógusainak kell kidolgozniuk.

Az új közoktatási törvénnyel Szlovákia nyitottá vált a szükséges társadalmi változásokra, miközben lehetőségeket teremtett olyan oktatási célok és irányzatok megvalósítására, amire azelőtt nem volt mód. Az új rendszerben az iskola a megfelelő intézményi oktatási program kialakításával súlyt helyezhet pl. a természetvédelem, környezetvédelem, vagy az egészségfejlesztés témakörökre.

A biológiai ismeretek helye az Állami Oktatási Programban

Az Állami Oktatási Program előírja az oktatási standardokat, és az oktatási (műveltségi) területeket is. A Szlovákiában alapiskolának nevezett általános iskolák alsó tagozata részére hét, a felső tagozat részére nyolc, a gimnáziumok részére pedig szintén hét műveltségi területet jelöl meg. Ezek a következők: *Nyelv és kommunikáció, Matematika és információkezelés, Természet és társadalom* – az alapiskola alsó tagozata számára. Ezeket a felső tagozaton és a gimnáziumban az *Ember és természet* és az *Ember és társadalom* területek váltanak fel, továbbá az *Ember és értékek, Az ember és a munka világa* (melyet csak az alsó és felső tagozatosok számára hirdetnek meg, a gimnáziumok számára nem), a *Művészet és kultúra* és az *Egészség és mozgás*.

A biológiai ismeretek átadására elsősorban a *Természet és társadalom*, az *Ember és természet*, valamint az *Egészség és mozgás* műveltségi területek szolgálnak. Az intézményi oktatási program keretében lehetőség kínálkozik akár arra is, hogy ezek a területek nagyobb hangsúllyal és nagyobb óraszámban jelenjenek meg, amennyiben az iskola ezt a célt tűzi ki maga elé. (Nagy 2011)

A műveltségterületeken belül az Állami Oktatási Program meghatározza a kötelező tantárgyakat és azok óraszámát is. A biológiával összefüggő ismeretek átadására a kötelező tantárgyak között az alsó tagozaton a Természet és társadalom műveltségi terület keretében van lehetőség, mégpedig Természetismeret néven. A felső tagozaton és a gimnáziumokban pedig az Ember és természet műveltségi terület részét alkotja a biológia tantárgy. Az Egészség és mozgás műveltségi terület a testnevelésórákat foglalja magában mindhárom tagozaton. Ez elsősorban az egészségnevelés gyakorlati megvalósítását teszi lehetővé az iskolában, kevésbé az ismeretek átadását. Ezért a továbbiakban a Természet és társadalom és az Ember és természet műveltségi területeket vizsgáljuk.

Az intézményi oktatási program összeállítása a biológiai ismeretek szempontjából

Az intézményi oktatási program az Állami Oktatási Programból indul ki, és azokat a tananyagtartalmakat határozza meg, melyeket államilag nem tettek kötelezővé. Lehetőséget ad továbbá a tanítás klasszikus formáitól eltérő oktatásszervezésre is (projektoktatás, tömbösített oktatás, speciális kurzusok, stb.). Az intézményi oktatási program keretében minden iskola kidolgozza a saját tantervét, saját tanmeneteit

és saját testre szabott oktatási standardjait – központilag ugyanis csak a kereteket határozták meg az Állami Oktatási Programban és annak részeiben.

Ez a szabadság egyrészt előny, mert minden iskola reagálni tud a munkaerőpiac igényeire, tanulóik és szüleik igényeire. Emellett a konkurens intézményektől eltérő profilt tud kialakítani, amivel szerencsés esetben, jó döntésekkel saját versenyképességét növelheti. Ugyanakkor a számos előny mellett ez a rendszer nagyobb felelősséget ró az iskola vezetőségére és tanári karára (Nagy 2009).

Mielőtt azonban túlzottan „szabadosnak" ítélnénk meg ezt a két oktatási programra támaszkodó oktatási programcsomagot, érdemes tudatosítani, hogy a kötelező tantárgyak esetében a korábbi gyakorlat szerinti 30%-os módosítási lehetőség megszűnt. Tehát a pedagógus szabadságfoka csökkent. Cserébe viszont nőtt az iskoláé: tagozattól függően a tantárgyak 20–25%-át (a nemzetiségi tannyelvű iskolákban pedig 10–25%-át) teljes egészében az iskola határozhatja meg. Minderről csak akkor kaphatunk valós képet, ha összehasonlítjuk a teljes heti óraszámnak és a szabad órák számának alakulását a **szlovák és magyar tanítási nyelvű** alapiskolákban és gimnáziumokban. Előbbieket a 2011 szeptember 1-jétől érvényes kerettantervek (RUP_1_SJ 2011; RUP_2_SJ 2011; RUP_3A_SJ 2011) szerint, a 2008-as AOP (Štátny vzdelávací program, 2008) kerettanterve és az iskolareform előtti 520/2003-41-es (UP_ZŠ 2003) és 3597/1990-20-es (UP_ZŠ 2003) számú tanterve szabályozza. A teljes heti óraszám és a szabad órák számának alakulását a **magyar tanítási nyelvű** alapiskolákban és gimnáziumokban a 2011 szeptember 1-jétől érvényes kerettantervek írják elő (RUP_1_VJN 2011; RUP_2_ VJN 2011; RUP_3A_ VJN 2011). Korábban a 2008-as AOP (Štátny vzdelávací program, 2008) kerettanterv, valamint a régi 520/2003-41-es (UP_ZŠ 2003) és 3756/1990-22-es (UP_GsVJM 1990) számú tantervek voltak irányadóak.

Mivel a témák és a tantárgyak 2011-től nincsenek évfolyamokhoz kötve, az iskola saját oktatási programját akár úgy is meg lehet tervezni, hogy a témák sorrendje eltérjen az eddigi gyakorlattól. Mint ahogyan az is megoldható, hogy valamely évfolyam tantárgykínálata szinte kizárólag az iskola által megtervezett választható tantárgyakból álljon. Ez történik például akkor, ha a tagozat többi évfolyamában összevonva megtartják a kötelező órákat, a választható tantárgyakat pedig egy évfolyamba csoportosítják (Nagy 2011).

Az intézményi oktatási program olyan alapdokumentum, amely elkészítésénél minden esetben a kerettantervből kell kiindulni, amelyet az Állami Oktatási Programokból kiemelve, azaz már önálló dokumentumokként (RUP 2011) adnak közre. Az iskolai tanterv olyan táblázatos dokumentum, amely évfolyamonként tartalmazza az összes tantárgyat (vagy modult) és heti bontásban azok óraszámait.

A természetismeret és biológia óraszámai csökkentek az oktatási reform előtti időszakhoz képest. Az alapiskola alsó tagozatán a mai összesen 3 óra helyett 8 kötelező környezetismeret és természetismeret óra (UP_ZŠ 2003), a felső tagozaton a mai 5 helyett 9 természetrajz óra volt (UP_ZŠ 2003), a gimnáziumokban pedig a mai 6 helyett 8 kötelező biológia óra állt rendelkezésre (UP_G 1996). Az óraszámcsökkentés ésszerű indokai mellett meg kell jegyeznünk, hogy ez a változás a biológiai ismeretek elsajátítását minden korosztályban negatívan befolyásolja. A szakismeretek átadása mellett sokkal kevesebb időt lehet szentelni a tudománytörténeti részekre,

melyek alkalmasak lehetnének a nemzeti identitás megerősítésére, az ezt szolgáló ismeretek átadására.

Az Állami Oktatási Program által meghatározott tantárgyak és óraszámok azonban nem jelentik azt, hogy az iskolának semmilyen mozgástere ne maradna e tekintetben, hiszen a választható tantárgyak lehetővé teszik, hogy az igényeknek megfelelően megerősítsék valamelyik kötelező tantárgy óraszámát, vagy az ajánlott választható tantárgyak közül bevezessenek valamilyen tantárgyak, esetleg hogy saját új választható tantárgyat hozzanak létre. Oktatási tartalmukat teljes egészében az iskola alakíthatja ki, és ezek a szabad órák alkalmasak innovatív programokra, az iskola profilírozására vagy a speciális oktatást igénylő tanulók igényeit megcélzó tantárgyak kialakítására. A biológia oktatása felé orientálódó iskola így tudja kiegészíteni a kötelező tantárgyakat továbbiakkal, a választhatókkal. (Nagy 2009)

A kerettantervek és a biológiai ismereteket tartalmazó műveltségi területek elemzése

A 2011. szeptember 1-jétől érvénybe lépett új kerettantervek az alapiskolák, valamint a középiskolák számára tartalmazzák a konkrét témaköröket és óraszámokat a természetismeret és biológia tantárgyakon belül (RUP 2011) anélkül, hogy előre meghatároznák a tantárgy évfolyamokra való bontását.

A Természetismeret tantárgy tematikája az alsó tagozaton – ISCED 1

A Természet és társadalom műveltségi (oktatási) terület a tanulót körbevevő környezet megismerésére irányul. Az oktatás során a tanulók előző ismereteire épít, s az új felismeréseket a már korábban megszerzettekhez kapcsolja. A folyamat célja, hogy a tanulók komplex ismereteket szerezzenek a természet és a társadalom működéséről, hogy tiszteljék a természetet és a társadalmat és saját magukat, s hogy később is kedvvel folytassák az ez irányú ismeretek megszerzését. A Természet és társadalom oktatási terület tantárgyai az alapiskola alsó tagozatán a természetismeret és a honismeret.

A természetismeret tantárgy tematikája az élő és élettelen természetre vonatkozó ismereteket egyaránt tartalmazza. A 194 órából 107 óra élő természettudományi ismereteket tartalmaz (Nagy 2011). Ide tartoznak: a *növényi test felépítése, a növények életjelenségei és életfeltételei, élettartama, a vegetatív szaporítás és konkrét növényfajok jellemzése; az állatok szaporodása, konkrét fajok jellemzése, az állatok táplálkozása, élettartamuk; a víz mint élettér, a víz körforgása a természetben, a víz jelentősége az élőlények számára; a levegő szennyezettségének mérése,* a *vízszennyezés*; *a talaj keletkezése, tulajdonságai, szennyezése; a rétek fajgazdagsága, a mezők fajszegénysége; bevezetés a rendszertanba, mezőgazdasági növények, gyógynövények; hőtermelés*; *a táplálék és összetevői, emésztés, obezitás, a kiválasztó-rendszer működése, a légző-rendszer és a légzés, cseppfertőzés, szívműködés, csontváz, izmok, a testmozgás jelentősége, függőségek; kétéltűek, hüllők, halak, madarak és emlősök rendszertana, konkrét fajok jellemzése; társulások és társadalmak, háziállatok; folyóvízi élőlények, állóvízi élőlények, tengeri élőlények, a vízi ökoszisztéma, mikroorganizmusok; látás, hallás, ízérzékelés, tapintás, szaglás, az érzékszervek felépítése és működése, az idegrendszer és reflexműködés, a*

vérkeringési rendszer, az emberek szaporodása, egyedfejlődés. A tantárgy teljes tematikáját a kerettanterv tartalmazza (Žoldošová 2011).

A Biológia tantárgy tematikája a felső tagozaton – ISCED 2

Az Ember és természet műveltségi (oktatási) terület a természet vizsgálatának további lépéseivel ismerteti meg a felső tagozatos tanulókat. Célul tűzi ki az élőlények és a természeti jelenségek mélyebb megismertetését. Emellett lehetővé teszi a mai modern technológiák alapjainak megismerését és megértését, s ezzel a jobb tájékozódást a világban. Az oktatási terület tantárgyai (a biológián kívül tehát a kémia és fizika is) az ismeretszerzés aktív formáját részesítik előnyben, ami a természettudományi kompetenciát fejleszti a tanulóknál (Nagy 2011).

A tematika a következő egységeket tartalmazza: *A természet és az éle;. élet az erdőben, a vízben és a vízparton a mezőn és a réten; élet az emberrel és az emberi lakókörnyezetben; az élet alapstruktúrái, élő szervezetek és felépítésük; növények és gombák testfelépítése; a gerinctelenek és gerincesek testfelépítése; az ember és a testfelépítése, az ember egészsége és élete; az élettelen természet és megismerése; a Föld és felépítése, a földkéreg; geológiai folyamatok és földtörténet; életfeltételek és az élő organizmusok közti kapcsolatok; az organizmusok alapfelépítése és életfolyamatai; az öröklődés és annak lényege; az organizmusok és az ember élettere.* Minden témakörhöz gyakorlati tevékenységek is társulnak. A biológia tantárgy teljes tematikáját a kerettanterv tartalmazza (Štátny pedagogický ústav 2009a).

A Biológia tantárgy tematikája a gimnáziumban – ISCED 3A

Az Ember és természet műveltségi (oktatási) terület a természeti jelenségek összefüggéseivel ismerteti meg a gimnazista tanulókat. Célja nemcsak a valóságos világban lejátszódó folyamatok megértésének elősegítése, hanem az információszerzés lehetőségeit, az információ kiértékelését és a kritikus gondolkodást is igyekszik megtanítani a tanulókkal. Az új ismeretek ráépülnek a felső tagozaton elsajátított ismeretekre. Az oktatási terület tantárgyai itt is a biológia, a kémia és a fizika.

A biológia tantárgy három fő témakörre oszlik: *Az élő organizmusok világa témakör tematikus egységei: Az organizmusok életkörnyezete; az élet és a víz; állatok és növények specializációja; mikrovilág; élet az emberrel; az élőlények rendszertani áttekintése. Az élet alapjegyei, tulajdonságai és megnyilvánulásai témakör tematikus egységei: élő rendszerek általános tulajdonságai; élő organizmusok szerveződése és szervezeti felépítése, életjelenségei; öröklődés és változékonyság – fajfejlődés. A humánbiológia és egészségvédelem témakör tematikus egységei: Az ember szervrendszerei; egészséges életmód; az elsősegélynyújtás alapjai.* A biológia tantárgy teljes tematikáját a kerettanterv tartalmazza (Štátny pedagogický ústav 2009b).

A három bemutatott tematika egyike sem tartalmazza kifejezetten a nemzeti identitás fejlesztéséhez köthető ismeretek átadását. Kiemelt témának tehát egyáltalán nem mondható a tantárgyon belül, de akadálya sincsen annak, hogy a pedagógus a tananyagban helyet és időt szenteljen a tudományterület tudósainak ismertetésére.

Mivel Szlovákiában egy államilag elfogadott tankönyvsorozatot használ minden iskola, determináns lehet az is, vajon mely tudósok fordulnak elő a tankönyvekben.

A továbbiakban megvizsgáltuk, hogy a gimnáziumokban a tanulók kezébe adott könyvek tartalmaznak-e információkat a tudománytörténet kiemelkedő magyar vagy szlovák tudósairól.

A biológia-tankönyvek a gimnáziumokban

A biológia-tankönyvek eddig is és jelenleg is jelentős fáziskésésben vannak a tantervi változásokhoz képest. Adódik ez egyrészt abból, hogy a magyar tanítási nyelvű iskolákban a szlovák nyelvű tankönyvek fordítását is meg kell várni. De a fáziskésés évtizedek óta nem itt keletkezik, hanem már a szlovák nyelvű tankönyveknél.

Már az oktatási reform előtti évtizedekben is (bizonyos évfolyamokban jelentős időtartamon keresztül) az akkori oktatási programhoz alkalmazott tankönyvek nélkül zajlott az oktatás. 1996-ban, az akkori aktuális tanterv (UP_G 1996) elfogadása után a gimnáziumi tananyag bontása megváltozott. A biológia tudomány „tortáját", azaz ismeretanyagát – mint sok más tudományterületét – fel lehet osztani vertikálisan és horizontálisan. A vertikális felosztás az egyes rendszertani egységeket öleli fel – pl. a növények birodalmát a botanika, az állatok birodalmát a zoológia, az embereket az antropológia, a gombákat a mikológia stb. A vertikális felosztás pedig a fő tudományterületeket fedi le – pl. a fiziológia (élettan) szeletet tesz ki a botanikában, a zoológiában, a mikológiában stb., hasonlóan, mint az anatómia vagy az ökológia stb.

1996-ig a biológiaoktatás a gimnáziumokban tudományterületek szerint zajlott. A másodévesek citológiát, hisztológiát, a prokarióták és az eukarióták jellemzését és rendszertanát, a gombák jellemzését és rendszertanát és állatrendszertant tanultak. A harmadévesek sejtélettant, biokémiát, fiziológiát és genetikát tanultak, a negyedévesek pedig paleontológiát, humánbiológiát és ökológiát. (A gimnáziumban három évfolyamon zajlott biológiaoktatás.) A növényrendszertan a gyakorlati órákra korlátozódott (Lenochová 1994; Bašovská 1994; Stloukal 1994).

1996-tól 2008-ig a biológiaoktatás a gimnáziumokban a rendszertani felosztás szerint zajlott – az egyes évfolyamok az egyes főcsoportoknak lettek szentelve. A másodévesek botanikát, a harmadévesek zoológiát, a negyedévesek pedig antropológiát tanultak. Mivel azonban a tankönyvek ehhez az új felosztáshoz lassan és megkésve készültek el, a pedagógusok kényszermegoldásokhoz folyamodtak: hazavihető tankönyv hiányában a tanulóknak lediktálták a tananyagot. Ehhez a magyar tanítási nyelvű iskolákban a csehországi tankönyvek mellett a magyarországi gimnáziumi tankönyvek jelentették a kiindulási alapot, mert utóbbiakhoz a pedagógusok nagy számban és ingyen hozzájutottak a magyarországi pedagógustámogatási rendszer könyvtámogatásából. Népszerűek voltak pl. a Mozaik Kiadó látványos biológia-tankönyvei (A természetről tizenéveseknek sorozat) vagy az Oláh Zsuzsa-féle tankönyvek (Oláh 1993, 1994, 1995), melyek olcsóak és jól olvashatóak. A szlovák tanítási nyelvű iskolákban pedig a csehországi tankönyvek (Jelínek 1996), továbbá a nem hivatalos biológiai összefoglalók pl. a „Kocka" sorozat (Hančová 1997, 1998) vagy az érettségi/felvételi előkészítő tankönyvek pl. „Prehľad biológie" (Vilček 1997, 2002) voltak elterjedve. Az aktuális tantervhez tartozó nyolckötetes tankönyvsorozat (Ušáková 1999, 2000, 2001, 2002, 2003,

2005, 2007, 2009) első kötete (Ušáková 1999) 2000-ben került az iskolákba. A 8. kötet pedig csak 2009-ben jött ki a nyomdából (Ušáková 2009).

A 2008-as oktatási reform után a tananyag felosztása ismét inkább a tudományterületek felől közelít (lásd A biológia tantárgy tematikája a gimnáziumban – ISCED 3A c. alfejezetben). Jelenleg szintén csak az első évfolyam számára érhető el az ehhez tartozó tankönyv (Višňovská 2010).

Nemzeti identitásra nevelés a biológiában

Az intézményi oktatási programban lehetőség van olyan célok beépítésére, mely a nemzetkép kialakításával vannak összefüggésben. A magyar származású kutatók és tudósok életpályájának és tevékenységének megismerése motiválóan hathat a felnövekvő generációra, segítheti nemzeti identitásuk kialakulását.

Egyes kutatók életútjának és felfedezéseinek elmélyült tanulmányozása lehetővé teszi, hogy ezek a kiváló szakemberek példaképpé váljanak a pubertáskorú vagy a adoleszcens korosztály számára. A nemzetközileg elismert tudósok nemzeti hovatartozása a tudomány fejlődése és előrehaladása szempontjából indifferens, lényegtelen. Nem lényegtelen viszont az egyén (tanuló) személyiségének fejlődése szempontjából ezeknek a tudósoknak és tevékenységüknek az ismerete. Megerősítheti ugyanis a nemzethez való tartozás érzését, s ez a csoporttudat elősegítheti, hogy a tanuló majd stabil, kiegyensúlyozott felnőtté váljon. A cél eléréséhez ezt a szemléletmódot az iskola pedagógiai rendszerébe és bármelyik tevékenységébe be lehet építeni.

Hogy kik lehetnek azok a híres magyar (vagy – figyelembe véve a kettős vagy többes identitás lehetőségét – részben magyar) kutatók, akik a föntiek értelmében beépíthetőek a tananyagba, azzal foglalkozik a következő fejezet.

Híres magyar vagy részben magyar biológusok

A tananyag áttekintése után annak ismeretében az alábbi tudósokat tartjuk alkalmasnak a pedagógiai folyamat során az említésre, a tananyaggal való összekapcsolásra. A felsorolás nem teljes, és csak röviden ismerteti néhány közép-kelet-európai tudománytörténeti személyiség életművét és tevékenységét.

Beythe István (1532–1612) botanikus adta közre az első magyar növényjegyzéket, amely többek között 400 magyar népi növénynevet is tartalmaz; ez a 16. században egyedülálló gyűjtemény volt.

Kitaibel Pál (1757–1817) mint botanikus a pesti egyetemen rendszerezte herbáriumát, és részt vett a pesti botanikus kert fejlesztésében. Száznegyvenhat növényfaj megismertetése kapcsolódik a nevéhez. Vizsgálta a régió ásványvizeit is és a földrengéseket.

Két kiváló botanikus, *Diószegi Sámuel* (1760–1813) prédikátor és (a Lúdas Matyi szerzője) *Fazekas Mihály* (1766–1828) 1807-ben Debrecenben megjelent Magyar Füvészkönyv című közös munkáját tartjuk az első tudományos igénnyel megírt magyar nyelvű rendszerező növénytani könyvnek.

Közel fél évszázaddal Mendel munkájának megjelenése (1865) előtt *Festetics Imre* gróf (1764–1847) elsőként vezette be a genetika fogalmát. 1819-ben megje-

lent A természet genetikai törvényei című művét az ismeretlenség homálya fedi itthon és külföldön egyaránt, pedig ez a mű a bizonyítéka annak, hogy a „genetika" szót nem a brit Bateson (Mendel követője) használta először 1905-ben, hanem már abban a szakmai környezetben megjelent, amely Mendel munkásságát előkészítette. Festetics Imre gróf (a keszthelyi agrár-felsőoktatást megalapító Festetics György öccse) a morvaországi Brünnben (Brno) német nyelven kiadott fent említett munkájában egy merinói juh-beltenyészetről folyó vita kapcsán jutott arra a következtetésre, hogy a „természet élettani törvényszerűségei" nem irányítói, hanem végrehajtói az öröklődésnek. Ha pedig nem az élettani törvényszerűségek, akkor valami más a meghatározó – ezt nevezte el a „természet genetikai törvényei"-nek. Bár ő maga a kísérleteiben nem alkalmazta, de üdvözölte a matematikai módszerek bevezetését is e „genetikai törvények" kutatásába (Nagy 2010). Festetics gondolatai Nestler és Napp révén jutottak el a fiatal Mendelhez (Szabó T. 2009), s hogy Mendel ezekkel a módszerekkel felfedezte I., II. és III. törvényét, az már köztudott tény.

Világszerte ismert *Herman Ottó* (1835–1914) pókmonográfiája és madártani tevékenysége is. Ennek köszönhetően a Kárpát-medencében a világon az elsők között indult el a madárátvonulás tudományos kutatása.

Kaposi Mór (1837–1902) bőrgyógyász számos kórkép, köztük a róla elnevezett Kaposi-szarkóma első leírója.

Nopcsa Ferenc bárót (1877–1933) az őshüllők rendszertana érdekelte. Elméleti kutatásaival megalapozta az ősélettan tudományát. Tanulmányai közül kiemelkedik az őshüllők repülésével foglalkozó műve, melyet Londonban jelentetett meg.

Semmelweis Ignác (1818–1865) orvos a gyermekágyi láz megelőzésével foglalkozott.

György Pál (1893–1976) orvos főleg három vitamin, a Riboflavin, a Pyridoxin és a Biotin előállítása, valamint az emberi táplálkozás terén végzett kutatásokat. A csecsemők táplálkozástudományával is foglalkozott.

Selye János (1907–1982) orvos a stresszelmélet magalkotójaként szerzett világhírnevet.

Békésy György (1899–1972) mérési módszereket dolgozott ki az emberi hallás mechanikai-fizikai folyamatainak kutatására. Számos felismerése a belső fül működéséről korszakalkotó volt.

Richter Gedeon (1872–1944) gyógyszerész által alapított gyógyszergyár utódja máig Magyarország egyik vezető gyógyszergyártó vállalata, mely számos szabadalommal rendelkezik.

Zemplén Géza (1883–1956) vegyész a természetben előforduló flavonglikozidokkal foglalkozott, megoldotta számos vegyület szerkezetének felderítését, illetve azok szintézisét. E vizsgálatok tudományos hátteret biztosítottak a növényekben előforduló hatóanyagok izolálására és ipari hasznosítására.

Szent-Györgyi Albert (1893–1986) orvos, biokémikus talán a legismertebb magyar kutató; a C-vitamin felfedezőjeként került be a köztudatba. Szegeden végzett kutatásait Nobel-díjjal jutalmazták.

A felsorolás közel sem teljes. Alkalmas viszont arra, hogy ösztönzést adjon, inspiráljon, kiket lehet, kiket érdemes a pedagógusoknak megemlíteni a tananyaggal kapcsolatban. Ezek a nevek ugyanis a szlovákiai magyar nyelvű tankönyvekben

sehol nem fordulnak elő. Persze a szlovákiai szlovák nyelvű tankönyvekben sem fordulnak elő, de ehhez hozzá kell tennünk azt is, hogy a szlovák nyelvű tankönyvekben szlovák származású tudósokra való utalásokat sem találunk. Történik mindez annak ellenére, hogy a nemzeti identitásra nevelés gondolata nem idegen a szlovák pedagógiától (Hauser 2009).

A szlovák tudós személyiségek tananyaggal kapcsolatos megemlítése a szlovákiai magyar nemzetiségi oktatásban nem kevésbé fontos, mint a magyar tudósoké. Hiszen a két nemzet együttélése elképzelhetetlen egymás kölcsönös tisztelete nélkül. Az egyensúly megtartása biztosíthatja a tanulók személyiségének megfelelő fejlődését, a toleráns magatartás rögzülését. Saját kultúrájának művelése és ápolása mellett a szlovákiai magyarság más kultúrákban is elsősorban az értékek forrását látja, s ennek megfelelően nyitott a többségi nemzet kultúrájának megismerésére is.

Összefoglalás

Tanulmányunkban bemutattuk a szlovákiai közoktatási rendszerben a biológiaoktatás keretei között rejlő lehetőségeket a nemzeti identitásra való nevelésre. Kitértünk az utóbbi évek változásaira, amelyek alapvetően az oktatási reform következményei. Azt vizsgáltuk, miként épültek be ezek a változások az iskolai oktatásba, milyen új lehetőségeket teremtettek a biológiaoktatást illetően.

Megvizsgáltuk, mely nemzetközileg elismert biológusok (vagy a biológia határterületein mozgó tudósok) tevékenysége, életútja és felfedezései lennének beépíthetőek az oktatásba. Bemutattuk az oktatási reform előtt és után a gimnáziumi oktatásban használt tankönyveket, és megvizsgáltuk, esik-e szó bennük a magyar vagy szlovák tudománytörténet szempontjából jelentős személyiségekről. Mivel ezek az ismeretek ma még nem alkotják részét a tankönyveknek, a gyakorlati megvalósítás érdekében a jövőben több figyelmet kell szentelni ennek a kérdésnek az oktatás minden szintjén.

Szakirodalom:

Bašovská, Mária a kol. 1994. *Biológia pre 2. ročník gymnázií*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Hančová, Hana – Vlková, Marie 1998. *Biologie II. v kostce pro střední školy*. Fragment.

Hančová, Hana – Vlková, Marie 1997. *Biologie I. v kostce pro střední školy*. Fragment.

Hauser, Július 2009. *Návrh zabezpečenia výučby vlastenectva, vrátane národných a kresťanských tradícií ako systému výučby*. Bratislava: ŠPÚ.

ISCED-97 1999. International Standard Classification of Education. (BPE-98/ WS/1) In: Skalková, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 262–263.

Jelínek, Jan – Zicháček, Vladimir 1996. *Biologie pro střední školy gymnaziálního typu*. Olomouc: Fin Publishing.

Lenochová, Mária a kol. 1994. *Biológia pre 1. ročník gymnázií*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Nagy Melinda 2009. Az egészségfejlesztő iskolai oktatási program kialakításáról. In: Albert Sándor szerk. *Az iskolai és óvodai oktatási programok kialakításáról.* Komárno: Univerzita J. Selyeho. 17–50.

Nagy Melinda 2010. Megemlékezés a genetika és az evolúció korai képviselőiről. *Educatio* 5, 2010/1-2, 171–173.

Nagy Melinda 2011. Természetszeretetre nevelés és egészségnevelés a szlovákiai közoktatásban, különös tekintettel a magyar tannyelvű képzés lehetőségeire. In: Kováts-Németh Mária szerk. *Együtt a környezetért*. Győr: Palatia Nyomda és Kiadó Kft. 73–92.

Oláh Zsuzsa 1993. *Biológia I. – Növények és állatok*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Oláh Zsuzsa 1994. *Biológia II. – Biokémia, sejttan, az ember szervezete*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Oláh Zsuzsa 1995. *Biológia III. – Genetika, evolúció, ökológia, etológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

RUP 2011. *Informácia k zavedeniu upravených rámcových učebných plánov základných škôl a gymnázií*. 26. 8. 2011. http://www.statpedu.sk/sk/Aktuality/Upravene-Ramcove-ucebne-plany.alej (letöltve: 2011. október 18.)

RUP_1_SJ 2011. *Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským.* Schválené pod číslom 2011-7881/18674:1-921, http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej (letöltve: 2011. október 18.)

RUP_1_VJN 2011. *Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín.* Schválené pod číslom 2011-7924/18855:1-915, http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej (letöltve: 2011. október 18.)

RUP_2_SJ 2011. *Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským.* Schválené pod číslom 2011-7881/18675:2-921, http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2.alej (letöltve: 2011. október 18.)

RUP_2_VJN 2011. *Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín.* Schválené pod číslom 2011-7925/18857:1-915, http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2.alej (letöltve: 2011. október 18.)

RUP_3A_SJ 2011. *Rámcový učebný plán pre gymnáziá so štvorročným a osemročným štúdiom s vyučovacím jazykom slovenským.* Schválené pod číslom 2011-7915/18752:1-922. http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-gymnaziaISCED-3a.alej (letöltve: 2011. október 18.)

RUP_3A_VJN 2011. *Rámcový učebný plán pre gymnáziá so štvorročným a osemročným štúdiom s vyučovacím jazykom národnostných menšín.* Schválené pod číslom 2011-7927/18859:1-915.

http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-gymnaziaISCED-3a.alej (letöltve: 2011. október 18.)

Štátny pedagogický ústav 2009a. *Štátny vzdelávací program BIOLÓGIA.* (Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda), Príloha ISCED 2. Posúdila a schválila ÚPK pre biológiu pri ŠPÚ, Bratislava 2009, http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Clovek-a-priroda.alej (letöltve: 2011. október 18.)

Štátny pedagogický ústav 2009b. *Štátny vzdelávací program BIOLÓGIA.* (Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda), Príloha ISCED 3. Posúdila a schválila ÚPK pre biológiu pri ŠPÚ, Bratislava 2009, http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-gymnaziaISCED-3a/ Clovek-a-priroda.alej (letöltve: 2011. október 18.)

Štátny vzdelávací program 2008. http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2008/20080619 _SVP/20080722_SVP_ISCED_0-3.zip (letöltve: 2009. június 28.)

Štátny vzdelávací program 2011. http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej (letöltve: 2011 október 18.)

Stloukal, Milan a kol. 1994. *Biológia pre 3. ročník gymnázií.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Szabó T. Attila 2009. „Valók gráditsonkénti lépegetése" (1818) és a „Természet genetikai törvényei" (1819) : a genetika, a szelekció és az evolúció fogalmának korai megjelenése Magyarországon. *Nőgyógyászati onkológia (Hungarian Journal of Gynecologic Oncology)*, 14. évfolyam, 2. szám, 2009. június, 73–96

UP_ZŠ 2003. *Učebné plány pre 1. až 9. ročník základných škôl.* MŠ SR, č. 520/2003-41 s platnosťou od 2003

UP_G 1996. *Učebný plán gymnázia.* MŠ SR, č. 3597/1990-20 platný od 1996

UP_GsVJM 1990. *Učebný plán pre gymnáziá s vyučovacím jazykom maďarským.* MŠ SR, č. 3756/1990-22 platný od 1990

Ušáková, Katarína a kol. 1999. *Biológia pre gymnáziá 1. Biológia bunky a rastlín*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Ušáková, Katarína a kol. 2000. *Biológia pre gymnáziá 2. Vývoj, systém a ekológia rastlín.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Ušáková, Katarína a kol. 2001. *Biológia pre gymnáziá 3. Biológia a etológia živočíchov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Ušáková, Katarína a kol. 2002. *Biológia pre gymnáziá 4. Vývoj, systém a ekológia živočíchov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Ušáková, Katarína a kol. 2003. *Biológia pre gymnáziá 5. Genetika.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Ušáková, Katarína a kol. 2005. *Biológia pre gymnáziá 6. Biológia človeka, evolúcia a vznik života na Zemi.* Bratislava: Expol pedagogika.

Ušáková, Katarína a kol. 2007. *Biológia pre gymnáziá 7. Praktické cvičenia a seminár I.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Ušáková, Katarína a kol. 2009. *Biológia pre gymnáziá 8. Praktické cvičenia a seminár II.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Vilček, František a kol. 1997. *Biológia 1. Prehľad biológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Vilček, František a kol. 2002. *Biológia 2. Prehľad biológie.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Višňovská, Jana a kol. 2010. *Biológia 1 a gimázium 1. évfolyama számára. Az előlények világa.* Bratislava : Expol pedagogika. Fordította Lacza Tihamér.

Zákon NR SR 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Žoldošová, Kristína 2011. *Štátny vzdelávací program PRÍRODOVEDA.* (Vzdelávacia oblasť: Príroda a spoločnosť), Príloha ISCED 1. Posúdila a schválila ÚOK pre 1. stupeň ZŠ, Štátny pedagogický ústav Bratislava 2011,http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen zakladnych-skol-ISCED-1/Priroda-a-spolocnost.alej, (letöltve: 2011. október 18.)

Osobnosti dejín vied v učive a učebniciach biologických predmetov na školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku

V štúdii sú preskúmané možnosti poskytované vzdelávacím systémom na Slovensku z hľadiska uplatňovania prvkov na upevňovanie národnej identity v rámci vyučovania biologických predmetov. Autorka v úvode zhrňuje zmeny po školskej reforme v posledných rokoch, najmä z toho hľadiska, ako ovplyvnili tieto zmeny proces vzdelávania, prípadne aké nové príležitosti sa vytvorili vo vyučovaní biológie. Ďalej autorka skúma, činnosť ktorých medzinárodne uznávaných biológov (alebo vedcov pôsobiacich v hraničných vedných disciplínach biológie) by mohla byť zahrnutá do učiva. V štúdii sa z tohto hľadiska analyzujú učebnice používané na gymnáziách pred a po školskej reforme z hľadiska informácií o maďarských a slovenských osobnostiach vedy. Vzhľadom na to, že takéto znalosti a informácie zatiaľ absentujú v učebniciach, v budúcnosti by sa tejto problematike malo venovať viac pozornosti na všetkých úrovniach vzdelávania.

SIMON Szabolcs

Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban

1. Sok hazai és külföldi tanulmány kezdődik azzal a megállapítással, hogy a tankönyvprobléma mint kutatási terület rendkívül összetett kérdéseket vet fel (B. Fejes 2002; Huttová–Nogová 2005; Kis 2010; Kojanitz 2005; Nogová–Bálint 2005; Nogová–Reiterová 2009; Simon 2011).

Általában a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban jelenleg használatos tankönyvek kérdését jelen pillanatban – tekintettel az oktatásban még mindig zajló átalakítási folyamatra – legalább négy szinten időszerű tárgyalni:

1. 1. a legiszlatíva, azaz a törvényi szabályozás, a vonatkozó törvények, rendeletek, határozatok szintjén,
1. 2. pragmatikai-pedagógiai szinten, a szűkebb értelemben vett oktató-nevelő folyamat szempontjából
1. 3. didaktikai szinten, a tananyag megjelenítése, digitalizálása vonatkozásában és elsősorban a nyelv szintjén, ill. fordításelméleti szempontból
1. 4. az összehasonlítás szintjén; ez utóbbi keresztezi az előbb említett valamennyi szintet.

A fenti területek a hazai tankönyvkutatás egy-egy fontos szempontját is jelentik, ugyanakkor tükrözik a kutatási téma fentebb említett összetettségét is.

2. Nyilvánvaló, hogy e megközelítési lehetőségek – s az említetteken kívül sok más egyéb – természetesen szervesen összekapcsolódnak, vagyis erőteljes összefonódások vannak köztük.

2. 1. A törvényi szabályozás szempontjából égető probléma a tankönyvkérdésnek a közoktatási törvényben való megjelenítése, nevezetesen az, hogy a törvény értelmében az oktatási minisztérium:
   - a tankönyvpiac liberalizálása helyett egy tankönyv megjelenését támogatja anyagilag. Ez a helyzet visszalépést jelent a korábbi állapothoz képest.
   - gyakorlatilag tiltja a Magyarországról behozott tankönyvek és tansegédeszközök használatát
   - az államnyelvből lefordított tankönyvek előnyben részesítésével nehezíti a tankönyvekkel való ellátottságot
   - a tankönyvek kérdése az államnyelvtörvény[1] következtében túlpolitizálhatóvá vált;[2] az egyik legújabb nyelvi csata, a „tankönyvháború” korábban épp emiatt robbant ki. Lényege a szlovákiai magyar helységnevek használatának kérdése a szlovákiai magyar iskolák magyar nyelvű tankönyveiben.
2. 2. Pedagógiai szempontból, azaz a szűkebb értelemben vett oktató-nevelő folyamat szempontjából a pedagógusoknak és a tanulóknak mint felhasználóknak a tankönyvekkel kapcsolatos véleményei, szemléletmódja, értékelése fontos elsősorban; az, hogy mennyire tölti be a tankönyv a funkcióját a gyakorlatban.

Változatlanul időszerű kérdés, hogy mennyire segíti az oktató-nevelő munkát a tankönyv, milyen mértékben felhasználóbarát (vö. Zimányi 2009), milyen mértékben tanulható, mennyire korszerű tananyagokat közvetít és egyebek.

3. Didaktikai szempontból a tananyagfejlesztés, a tananyagok digitalizálásának kérdése a tankönyvek elbírálásának szempontrendszere lépett előtérbe. Állandó feladat lenne felmérni, milyen nyelvi ideált közvetítenek a tankönyvek (vö. Simon 2007; Simon–Misad 2009); ill. az államnyelvből fordított tankönyvek különféle kérdéseit (például, elősegítik-e a magyar szaknyelvek elsajátítását, a szabatos terminológiahasználatot, ill. ellenkezőleg, a nyelvi különfejlődés melegágyai). Az eddigi hazai tankönyvkutatás a legalaposabban épp ezt a kérdéskört dolgozta fel (vö. Csuka 1981; Horváth 2003; Szabómihály 2008).

4. Az összehasonlítás szempontja. Épp ez utóbbi, a korszerűsítés, a tananyagfejlesztés, -digitalizálás szempontjából nagyon fontos az összehasonlító tankönyvkutatás, amely szűkebb pátriánkban mindezidáig nem nagyon terjedt el.

5. A továbbiakban e négy időszerű megközelítésmód közül a szűkebb értelemben vett oktató-nevelő folyamat szempontjából és didaktikai szempontból vizsgálom a tankönyveket. Először általánosságban mutatok be néhány adatot, mind a pedagógus, mind a diákok szemével láttatva a magyartankönyveket, majd az az új középiskolai magyar nyelv tankönyvek koncepciójával foglalkozom, abból az alapvetésből kiindulva, hogy az anyanyelvi tankönyvek szerepe az iskolában megkülönböztetetten fontos, kisebbségi körülmények között különösen. Nem elhanyagolható ugyanis, milyen nyelvi ideált közvetítenek épp a kisebbségi anyanyelvi tankönyvek.

6. Lássunk néhány adatot!

6. 1. Középiskolai magyartanárok véleményei a magyarnyelv-tankönyvekkel kapcsolatban

A középiskolai tanár adatközlők válaszai nem a fokozatosan megjelenő új, ún. reformtankönyvekre vonatkoznak, hanem a korábbi állapotot tükrözik. Az alábbi kérdéseket országos viszonylatban kérdeztük le.

Egyes tényezők hatása a középiskolai tanulók magyar nyelv és irodalom tantárgy iránti érdeklődésére. N=68 (középiskolai tanár adatközlők)

1. táblázat

válasz/tényező	tananyag-tartalom	a tankönyv minősége	tansegéd- és oktatás-technológiai eszközök alkalmazása	a tanítás módja (módszerek alkalmazása)
leginkább befolyásolja	32 (47,1%)	12 (17,6%)	14 (20,6%)	47 (69,1%)
nagyban befolyásolja	22 (32,4%)	31 (45,6%)	31 (45,6%)	17 (25,0%)
közepesen befolyásolja	11 (16,2%)	16 (23,5%)	18 (26,5%)	2 (2,9%)
kevésbé befolyásolja	3 (4,4%)	9 (13,2%)	5 (7,4%)	1 (1,5%)
összesen	68 (100%)	68 (100%)	68 (100%)	68 (100%)

A táblázat adataiból látható, hogy a tanárok szerint leginkább a módszerek befolyásolják a diákok tantárgy iránti érdeklődését. A tananyagtartalom, amelynek fő hordozója a tankönyv, szintén jelentős mértékben befolyásoló tényező a középiskolai tanulóknak a magyar nyelv és irodalom tantárgy iránti érdeklődésében. A tankönyv minősége sem elhanyagolható tényező: a válaszadók 17,6 százaléka szerint ez a tényező a leginkább, ill. 45,6 százaléka szerint nagyban befolyásolja a tanulók motiváltságát, e kettő összesen 63,2 százalékot tesz ki.

Elegendő mennyiségű szövegmutatványt tartalmaz-e a tankönyv a táblázatban feltüntetett különféle típusú szövegekből? N=68 (középiskolai tanár adatközlők)

2. táblázat

válasz/ szövegtípus	tudományos-ismeretterjesztő szövegek	szépirodalmi szövegek	nyelvjárási szövegek	a hétköznapi élet szövegei
igen	11 (16,2%)	26 (38,2%)	6 (8,8%)	14 (20,6%)
inkább igen	35 (51,5%)	25 (36,8%)	9 (13,2%)	19 (27,9%)
inkább nem	11 (16,2%)	6 (8,8%)	26 (38,2%)	23 (33,8%)
nem	6 (8,8%)	3 (4,4%)	14 (20,6%)	7 (10,3%)
egyáltalán	2 (2,9%)	1 (1,5%)	7 (10,3%)	2 (2,9%)
nem tudom	3 (4,4%)	7 (10,3%)	6 (8,8%)	3 (4,4%)
összesen	68 (100%)	68 (100%)	68 (100%)	68 (100%)

A fenti táblázatból láthatjuk, hogy leginkább a szépirodalmi szövegek mennyiségével vannak megelégedve a tanárok, ill. tudományos-ismeretterjesztő szövegekével. Ugyanakkor ezekhez képest kevésnek tartják a nyelvjárási szövegekét. A tanárok válaszai tehát azt tükrözik, hogy nagyobb fokú nyelvi változatosság lenne szükséges a tankönyvekben (vö. Simon 1996; Simon–Misad 2009). A táblázat ugyanakkor arra is rávilágít, hogy a tanár adatközlők eléggé bizonytalanok a kérdés megítélésében.

6. 2. A tanulók adatai. Középiskolai diákok véleményei a magyarnyelv-tankönyvekkel kapcsolatban. Az alábbi kérdéseket országos viszonylatban kérdeztük le.

A középiskolai tanulók magyar nyelv és irodalom tantárgy iránti érdeklődését befolyásoló tényezők (N = 309)

A [lenti] 3. táblázat adataiból kitűnik, hogy a legfontosabb két tényező a tananyag és a tanítási módszerek, ehhez képest jóval szerényebb a tankönyv mint motiváló tényező szerepe, a tananyag –, amelynek elsődleges hordozója a tankönyv – viszont ilyen szempontból jelentős tényező.

A középiskolai tanulók véleménye a magyar nyelv tankönyveinek és munkafüzeteinek minőségéről

3. táblázat

Milyen mértékben befolyásolják érdeklődésedet a következő tényezők a magyar nyelv tantárgy tanulásában (%)?	leginkább	nagyban	közepesen	kevésbé	szinte egyáltalán nem	nem válaszolt
tanításon kívüli tevékenység	23,0	17,8	23,3	13,6	21,7	0,6
az iskola légköre	22,7	29,4	20,7	8,4	18,4	0,3
szakköri tevékenység	6,5	18,1	25,2	17,8	31,4	1,0
tanítási módszerek	37,0	25,0	18,2	10,7	8,4	0,6
tansegédeszközök	7,8	16,8	31,7	19,4	23,9	0,3
tankönyvek	9,7	21,0	28,8	19,7	20,4	0,3
tananyag	39,8	27,8	20,7	6,1	5,2	0,3

4. táblázat

Milyen mértékben vagy megelégedve a magyartankönyvek és munkafüzetek minőségével?	A tanulók száma	Százalék
nagyon meg vagyok elégedve	57	18,4
részben	152	49,2
alig	41	13,3
nem vagyok megelégedve	24	7,8
nem tudom megítélni	35	11,3
összesen	309	100,0

A táblázatból láthatjuk, hogy a tanulók 18,4 százaléka nagyon meg van elégedve a tankönyvekkel, ill. csaknem 50 százalékuk részben szintén meg van elégedve. Elégedetlenségének egyértelműen csak a tanulók 7,8 százaléka adott hangot, és viszonylag nagy százalékban a „nem tudom megítélni“ lehetőséget is (11,3 %). Az adatokat az alábbi grafikonnal is szemléltetjük.

7. Az új magyar nyelv tankönyvek koncepciója

7. 1. A tervezett tankönyvcsalád alapvetően a közoktatási reform (ill. a kapcsolódó törvény: Zákon č. 245 Z. z. o výchove a vzdelávaní – školský zákon – a o zmene a doplnení niektorých zákonov) elveiből indul ki. Ezek között említhetjük például a következőket: mi újdonságot hoztak felszínre a tudományok; a tananyag redukálása; a kognitív kompetencia fejlesztése a memorizálás, az „akadémikus tudás” ellenében; a tananyag súlypontjának átcsoportosítása a felsőbb évfolyamokba; a tudás transzferjének problémája.

A tervezett középiskolai magyarnyelv-tankönyv modern és célzatos nyelvszemléletet követ, azt, hogy az anyanyelvi nevelés új tankönyve illeszkedjen be egy olyan oktatási programba, amelynek célja az anyanyelvdomináns kétnyelvű beszélők nevelése. A fő cél az, hogy hatékonyan segítse elő a szlovákiai magyar ajkú tanulók anyanyelv-megtartását a Szlovák Köztársaságban.

7. 2. A tankönyv rendeltetése. A szerzők munkájuk koncipiálásában egyértelműen figyelembe veszik azt a tényt, hogy a szlovákiai magyar nyelvhasználat bizonyos pontokon eltér a magyarországitól, s arra törekszenek, hogy speciális, kisebbségi körülmények között jól használható tankönyvet hozzanak létre. Anyagának elsajátításával a tanulók tudatosan, a helyzetnek megfelelően tudják használni a különböző nyelvváltozatokat, a magyarnak magyarországi és a szlovákiai standard változatát, ezenkívül az alapvető nyelvészeti szakterminológiát. A tankönyvcsomag elsődleges feladata a fentiekből következően, adekvát nyelvi kompetenciák fejlesztése, nem pedig különféle nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák terjesztése.
7. 3. A tankönyv ismeretanyaga. A tankönyv az egyetemes magyar nyelvészet ismeretanyagát képezi le, implementálja az oktatásban. A nyelvészetnek az oktatásban hagyományosan megjelenő területei mellett (leíró nyelvtan: hangtan, szókészlettan, mondattan; szövegtan, stilisztika, retorika) megjelenik néhány újabb terület ismeretanyaga is, elsősorban említhetjük a szociolingvisztikát, ezen belül a kétnyelvűség-kutatást, a nyelvi tervezést, a nyelvpolitikát és a kommunikációelméletet. Ezek a területek általában nem diszkrét egységekként elkülönítve (főleg az újabbak), hanem szorosan egymásba fonódva, a tananyagnak, témának megfelelően jelennek meg. A hagyományos nyelvészeti tudományterületek pedig a „nagyobb nyelvi egységekkel" foglalkozóktól a kisebbek felé szerinti sorrendben (a retorikától, szövegtantól a fonetikáig).
7. 4. A tankönyv didaktikai megoldásai. A tervezett tankönyvre természetesen érvényesek a mindenkori tankönyvvel szemben támasztott alapvető követelmények. Ezek közül kiemeljük az adott iskolai fokozat (ISCED 3) új oktatási standardjával való összhangot, ill. az alsóbb iskolai fokozat tananyagával való átjárhatóságot.
A tankönyv a tananyagot deduktív eljárásban tárgyalja, az egyes indukciós szövegeket, példák, gyakorlatok, feladatok követik. A gyakorlatok célja az elméleti ismeretek elmélyítése, bevésése, a feladatok pedig az elsajátított ismeretek alkalmazására irányulnak, vagyis különféle kompetenciák fejlesztésére. Elsősorban képességfejlesztő tankönyv kívánatos, amely egyaránt alkalmas kognitív, emocionális kompetenciák fejlesztésére, alkalmazható tudásanyag megszerzését teszi lehetővé.
7. 5. Az új tankönyvcsalád bizonyos értelemben hagyományőrző, vagyis részben követi a (hagyományos) nyelvészeti tudományágakat, de azok ismeretanyagát sajátosan képezi le; a didaktikai célnak, ti. középiskolás tanuló életkori sajátosságainak, ill. természetesen az érvényes tantervnek megfelelően. (E tekintetben például a korábbi tankönyvhöz képest jóval kisebb szerepet kapnak benne a nyelvműveléssel foglalkozó kérdések. Ezt a tantervi átalakításon, ti. a redukción kívül szakmai okok is megkívánják (vö. Simon 2007). Újító a tankönyv számos egyéb vonatkozásban; ezek közül legfontosabb az összehasonlító szempont

érvényesítése és a nyelvi változatosságra való nevelés; valamint a munkáltató jelleg. Ahol arra lehetőség kínálkozik, érvényesíti az összevető szempontot, módszert, elsősorban a magyar és a szlovák nyelv viszonylatában. Erre leginkább a nyelv szókincsével kapcsolatos fejezetben van lehetőség, de nem lehet, hogy az összevetés csak ennek a nyelvi szintnek a tárgyalására korlátozódjon. A nyelvi változatosságra neveléssel el kell érni, hogy a tanulók megfelelő módon, más szóval egészséges nyelvszemlélettel tekintsenek saját nyelvükre a magyarra, ezen belül annak szlovákiai változatára, azaz vernakuláris nyelvükre. Természetesen az új tankönyvek, egyáltalán a korszerű szemléletű nyelvi neveléshez szervesen hozzátartozik az egyéb hazai és idegen nyelvek tisztelete, megismerésük, elsajátításuk elősegítése, megkönnyítése is.

Hivatkozások:

B. Fejes Katalin 2002. *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Csuka Gyula 1981. Tankönyveink terminológiájáról. In: Bertók Imre – Kulcsár Tibor szerk. *A szlovák–magyar szak- és műfordítás kérdései*. SPN Bratislava. 126–151.

Horváth Géza 2003. Minden fordítás ferdítés?! Nyelvi furcsaságok matematikai szövegekben. *Katedra* 10/8: 22–23.

Huttová, Jana – Nogová, Mária 2005. Education and Textbook Systems in the Slovak Republic. In: Hornsley, M., Knudsen V., S. a Selander, S. red. *'Has Past Pased'. Textbooks and Educational Media for the 21st Century*. Stokholm–Bratislava: Stockolm Institute of Education Press–Štátny pedagogický ústav. 12–24.

Kis Ádám 2010. A könyv mint szöveg. In: Gecső Tamás–Sárdi Csilla szerk. *Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban*. Székesfehérvár – Budapest: Kodolányi János Főiskola – Tinta Kiadó. 168–172.

Kojanitz László 2005. A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle* 3. szám, 53–68. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-03-ko-Kojanitz-Tankonyvkutatas [2008-10-13].

Nogová, Mária – Bálint, Ľudovít 2005. *Metodická príručka ku kritériám na hodnotenie kvality učebníc*. Belső anyag. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Nogová, Mária – Reiterová, Monika eds. 2009. *Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Simon Szabolcs 1996. Nyelvváltozatok a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák számára írt magyar-nyelv-könyvekben. In: Csernicskó István és Váradi Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya. 17–27.

Simon Szabolcs 2005. A magyar nyelv oktatása a szlovákiai magyar gimnáziumokban – tankönyvek és segédletek tükrében. In: Huszti Ilona és Koljadzsin Natália szerk. *Nyelv és oktatás a 21. század elején*. Nemzetközi tudományos konferencia előadásainak gyűjteménye. Ungvár: Poliprint. 78–92.

Simon Szabolcs 2007. Purizmus az anyanyelvi nevelésben. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó szerk. *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda–Tinta Könyvkiadó. 219–229.

Simon Szabolcs 2011. Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban. *Nyelvi tallózások.* Dunaszerdahely: Nap Kiadó. 124–138.

Simon Szabolcs – Misad Katalin 2009. Nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák egy szlovákiai magyarnyelv-tankönyvben. *Eruditio – Educatio* 4/2:61–68.

Szabómihály 2008. A tankönyvfordításról és a tankönyvek értékeléséről. In: Fazekas József szerk. *Emlékköny Zeman László 80. születésnapjára*. Lilium Aurum: Dunaszerdahely. 92–105.

Szabómihály Gizella 2011a. A szlovákiai települések és domborzati elemek magyar nevének standardizációs problémáiról. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 13/3: 21–44.

Szabómihály Gizella 2011b. Fordított tankönyvek értékelési szempontjai és adaptálási lehetőségei. In: Ruda Gábor, szerk., *Nemzetiségi iskolák Magyarországon, Szlovákiában és Szlovéniában.* Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület: Pilisvörösvár. 137–143.

Zimányi Árpád 2009. Mondatszerkezeti sajátságok vizsgálata tankönyvi szövegek alapján. In: Zimányi Árpád szerk. *Tanulmányok a magyar nyelvről. Sectio Lingusitica Hungarica. Acta Academiae paedagogicae Agriensis. Nova Series Tom XXXVI.* Eger: EKF Líceum Kiadó.

Maďarská odborná literatúra na Slovensku o analýze učebníc a iných školských dokumentov – aspekty a tendencie

Príspevok je venovaný otázke analýzy a evalvácie učebníc pre národnostné školy na Slovensku – ako to vidí maďarská odborná a vedecká verejnosť na Slovensku, resp. dotknutí učitelia i žiaci. Podľa autora štúdie učebnice možno skúmať z rôznych hľadísk, ako napr. legislatívne pozadie, pragmaticko-pedagogické aspekty (z hľadiska výchovno-vzdelávacieho procesu), didaktické hľadisko a napokon kontrastívne hľadisko. Autor sa v krátkosti zmieňuje o príspevkoch domácich autorov, ktoré boli uverejnené k jednotlivým aspektom hodnotenia učebníc. V ďalšej časti podrobne prezentuje výsledky empirického výskumu k problematike učebníc: ako hodnotia učitelia a žiaci učebnice z pedagogického a didaktického hľadiska.

DROZDÍK Katalin

Gondolatok a tankönyvírásról a szlovákiai alsós tagozatos Magyar nyelv és irodalom tankönyvek kapcsán

A Párkányi Ady Endre Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola alsó tagozatos pedagógusaként 33 éves pedagógiai és közel 20 éves tankönyvírói tapasztalattal a hátam mögött szeretnék néhány gondolatot elmondani a szlovákiai alsó tagozatos magyar nyelv és irodalom tankönyvei megírásának körülményeiről, örömeiről és nehézségeiről.

Az elmúlt évek társadalmi és politikai változásainak következményeként állandó téma volt a pedagógia megreformálása nemcsak a szakemberek, de a szülők egy része között is. Komoly megbeszéléseket, kutatásokat, helyzetelemzéseket kezdtek a reformpedagógia képviselői, melyek a jövőt illető tervek elfogadásánál olykor kemény vitákká alakultak. A „nagy reményekkel" várt új változásokat Ján Mikolaj miniszter úr indította el a 2008-ban elfogadott oktatási programmal. Ezek a gyors, sokszor nem kellőképpen átgondolt törvények és intézkedések nem hozták meg a várva várt „demokráciát és szabadságot" a pedagógiában, mégis pozitívumként kell értékelni, mert megmozdult valami. Ezt a valamit kellene újraértékelni és tovább alakítani. Bizakodunk a jelenlegi új kormányban.

A 2008-ban elkészült új nemzeti alaptantervnek minősülő oktatási program (Vzdelávací program SR) sajnos a tanórák csökkentésével háttérbe szorította az anyanyelvi oktatást. A magyar nyelv oktatása az alsó tagozaton heti 2-3 órával csökkent. Az idegen nyelvek oktatásának bevezetésével az alsó tagozaton aránytalanul eltolódott a nyelvek oktatása a többi tantárgyhoz képest. A magyar nyelvvel azonos óraszámban tanított szlovák nyelv mellé belépett a 3. osztályban heti 3 órával az idegen nyelv, így a kisgyermekek hetente 15 órán nyelveket tanulnak.

Azon lelkes pedagógusok közé tartozom, akiket minden érdekel, ami a pedagógiával kapcsolatos. Ezért 1993-ban a Zsolnai József által irányított Pedagógus Szakma Megújítása Projektiroda szervezésében sikeresen elvégeztem a Nyomtatott taneszközkészítő, szerkesztő és szakmai lektor tanfolyamot. Ezután három tankönyvet lektoráltam a hazai tankönyvkiadó (Slovenské pedagogické nakladateľstvo) vezetője, Sima Éva főszerkesztőasszony felkérésére. Ugyanekkor még zöldfülűként csöppentem bele a tankönyvírásba, Kremmer Julianna tapasztalt kolléganőm buzdítására. 1993-ban megjelent másodikos olvasókönyvünk. Az 1996-ban megjelent szintén másodikos magyarnyelv-tankönyvünk kisebb javításokkal több mint tíz évig volt forgalomban. Abban az időben nálunk nem épültek egymásra a tankönyvek, minden évfolyamnak más-más volt az írója. Innen kezdve tudatosan készültem arra, hogy egyszer olyan tankönyveket írok, amelyek egymásra épülnek, amelyekből könnyen lehet tanulni és tanítani. Előadásokat hallgattam, szakirodalmat tanulmányoztam, a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetségnek köszönhetően sok továbbképzésre eljutottam, nemcsak itthon, de Magyarországon is. Jegyzeteltem és írtam. Mire 2009-ben a szlovák oktatási minisztérium kiírta az új tankönyvekre a pályázatokat, szinte kész kéziratokkal rendelkeztem. Ekkor az elsős és másodikos tankönyvcsaládra nyertük meg a pályázatot. A harmadikos tankönyvekre senki nem nyert. Értesítettek, hogy új pályázatot írnak ki, ami nem történt meg. Kiskapukat keresve jóváhagyták a Magyarországról áthozott adaptált apáczais tankönyvek kiadását.

Ekkor szembesültem azzal a ténnyel, hogy belecsöppentem egy tankönyvháborúba. A háborút pedig az nyeri meg, akinél a hatalom van. Nálam nincs. Én csak egy egyszerű kis tanító néni vagyok, aki őszintén hitt az Állami Pedagógiai Intézet dolgozójának, hitt és bízott a pedagógusszövetség vezetőiben, akiktől éveken át minden összejövetelen azt hallottam, hogy olyan hazai tankönyvírói csapatot szeretnének kialakítani, amely a hazai körülményeknek megfelelő tankönyvcsaládot képes írni. Csalódottan vettem tudomásul, hogy a szövetség mai vezetői elfelejtkeztek a szövetség eredeti céljáról a tankönyvírással kapcsolatban. Az ilyen-olyan összejöveteleken, rendezvényeken elhangzott és hozzám eljutó engem ócsároló megjegyzésekből döbbenten arra a következtetésre jutottam, hogy szinte közellenségnek vagyok kikiáltva. Azért, mert mertem egy jó tankönyvcsaládot írni a felvidéki kisiskolásoknak, és lett konkurenciája az apáczais adaptált könyveknek. Igen jók a tankönyveink, mert szakmailag senki sem kezdte ki őket. Igaz, előfordultak a könyvekben itt-ott kisebb szerkesztési, nyomtatási hibák, de úgy gondolom, első kiadásnál ez még elnézhető. Ezek a tankönyvek a mi viszonyaink figyelembe vételével készültek, nem 12 éve megírt tankönyvek adaptációi.

Mint már említettem, egymásra épülő tankönyvekben gondolkodtam, ezért az oktatási minisztérium által javasolt anyanyelvi-integrált programnak nevezhető koncepciót dolgoztunk ki Kremmer Julianna kolléganőmmel.

Munkánk során a jól bevált hagyományos módszereket ötvöztük az új irányzatokkal, hogy a tanulókat ne csak megtanítsuk az olvasás és írás tudományára, hanem meg is szerettessük velük az olvasást, a könyveket, s hogy jó szintre fejlesszük az olvasáshoz szükséges készségeiket. Az Ábécéskönyvben és az Olvasókönyvekben levő szövegek, mesék, versek és a hozzájuk készült illusztrációk gondoskodnak arról, hogy a gyerekek szívesen vegyék a kezükbe ezeket a könyveket, a mesék beszédre késztessék a gyerekeket, kinyissák fantáziájukat, gondolkodni kezdjenek. Első osztályban a lassított betűtanítás és a képesség szerinti differenciált oktatás lehetővé teszi, hogy minden tanuló saját tempójában haladjon, hogy év végére biztonságosan felismerje és kösse a betűket, s hogy a rövid szövegeket elolvassa és meg is értse, a második évfolyam végére pedig megtanuljon folyékonyan, értőn olvasni.

Tehát a programunk célja az életkori sajátosságok figyelembevételével elindítani a kisgyermeket a tudatos nyelvhasználat képességének kialakítása felé. A csökkentett tananyaggal arányosan bővül a képességfejlesztés lehetősége, melyhez érdekes feladatokat helyeztünk el a tankönyvekben és a munkafüzetekben, valamint a még nem kiadott Módszertani kézikönyvben.

A programban nem külön az olvasás és az írás megtanításán, hanem a magyar nyelv komplex tanításán van a hangsúly. Ezért javasoltuk, hogy az „anyanyelvi órák", az olvasás-, az írás- és a fogalmazásórák kövessék egymást, hogy átjárhatók legyenek, mert így az egyes részterületek egymást kiegészítik, egymásra épülnek, ezért az anyanyelvi órákon a domináns tevékenységek mellett a többi tevékenység is szerepet kap, így fejleszthető egységben az anyanyelv használata.

A program jellemzői:

− a gyerekek beszédére és beszédértésére való alapozás,
− az anyanyelvi oktatás részterületeinek megfelelő fejlesztése,
- a hathetes előkészítő szakasz,
− a hangoztató-elemző-összetevő módszer,

− az írás párhuzamos az olvasással,
− a lassított és a képességek szerinti differenciált oktatás,
− a tanulás képességének kialakítása,
− a kommunikációs képesség fejlesztése,
− biztosítja a tanulók személyiség- és képességfejlesztését.

Az elsős tankönyv megjelenésekor az első vitatéma a hathetes előkészítő időszak volt, mert sok pedagógus hosszúnak és unalmasnak, monotonnak tartotta a hangoztatást, de később rájöttek és megértették, hogy ennek a hosszú hangoztatásnak köszönhetően tanulnak meg a gyerekek könnyen olvasni és írni. A hangoztatás és a kommunikáció jelentik a gyerekek beszédhallásának és beszédértésének megalapozását. Ezért van kiemelkedő szerepe és feladata programunkban, sok időt szánunk rá. A lassított és széthúzott betűtanításnak örültek a pedagógusok, mégis hallottam olyan megjegyzéseket, mint: „jó-jó, de hát mikor fog megtanulni a gyerek olvasni, itt az év vége", „mikor fogja megtanulni a nagybetűket, másodikban?". Egyesek nehezen értették meg, hogy az állami oktatási program szerint az első két év egy szakasz az oktatásban, és a második év végére kell tudnia olvasni és írni a kisgyereknek. Hallottam olyanokat is: „Ezt a könyvet megeszik az én tanulóim, ez nekik kevés." „Mit fogok akkor csinálni a fennmaradt időben? Csak beszélgetni?" Ezekből én azt a tanulságot vontam le, hogy a különböző készségek és képességek fejlesztésével a jövőben még sokat kell foglalkozni, olyan továbbképzéseket kellene szervezni az erre kompetens intézményeknek, amelyek konkrét, felhasználható anyagot adnának a pedagógusok kezébe.

A programhoz javasolt tankönyvcsomagunk az első osztályban:

Ábécéskönyv 1–2. rész , Olvasókönyv munkafüzettel egybekötve, Írási munkafüzet, mely három kiemelhető részből áll: Vázolólapok és Írni tanulok a kis- és nagybetűkre, Előírt írásfüzetek – 4 darab, Fejlesztőlapok.

Az utóbbi kettő nem jelent meg, mert nem volt pályázati kiírás rájuk, azt ígérték, hogy lesz ún. tankönyv-kiegészítőkre kiírás, és akkor pályázhatunk.

A Fejlesztőlapok egy része – címe Írást és olvasást előkészítő fejlesztő füzet – A tanulási zavar megelőzésére szolgáló feladatok a vizuális, a mozgás, az alaklátás és formaállandóság, a téri tájékozódás, a figyelem, a logikus gondolkodás, a kreativitás fejlesztéséhez – előkészületben van a szerkesztőségben, remélem, őszre megjelenik.

Javasolt tankönyvcsomagunk a 2. osztályban: Olvasókönyv I–II. rész, Munkafüzet hozzá szintén két részben, Anyanyelvi tankönyv munkafüzettel. A Fejlesztőlapok nem kerültek kiadásra. Egy különálló Írás munkafüzetet szerettünk volna, de anyagi okok miatt szóba sem jöhet, így ebből csak pár oldal került bele a nyelvtani munkafüzetbe.

Mivel nálunk az állam fizeti a tankönyveket, és a lehető legolcsóbban akarják kiadni, ezért megszabják a kiadható könyvfajták darabszámát, minőségét – nem baj, ha szétesik, csak olcsó legyen –, úgy látom, hogy az a kiadó nyer, aki olcsóbbat ad ki, nem nagyon számít a minőség – bár lehet, hogy tévedek.

Évek óta foglalkoztat a fogalmazás tanítása. Véleményem szerint gyenge lábakon állunk a fogalmazás tanításával itt a Felvidéken. A harmadikosok és negyedikesek számára terveztem, írtam egy-egy munkafüzetet spirálisan bővülő, egymásra épülő feladatsorokkal, de hát ezekre sincs pályázati kiírás. Olvasónapló készítésé-

vel is foglalkozom, mert rendkívül fontos lenne, de lehet, csak megvalósulatlan álom marad számomra. Lenne mit csinálni a szlovákiai magyar iskolákban a magyar nyelv és irodalom oktatása, az identitástudatunk megőrzése érdekében, nem támadni azt, aki hajlandó és tud is dolgozni.

Tankönyveink elkészítésekor e szempontokból indultunk ki: szaktudományi, pedagógiai-didaktikai, nyelvi és könyvészeti szempontok.

Lektorunk dr. Vančo Ildikó egyetemi oktató, nyelvész jóvoltából szaktudományi és nyelvi szempontból alaposan átdolgoztuk könyveinket. A könyveket gyakorlati szempontból Lőrinc Katalin tapasztalt gyakorló pedagógus lektorálta. Az „egyjegyű betűvel írt mássalhangzó" megnevezés értetlenséget szült legtöbb helyen, de már benne van az átdolgozott, adaptált apáczais tankönyvben is, tehát jó a megnevezés és szükségszerű. A könyveket A/4-es formátumúra terveztük, hogy nagyobb méretű betűkkel készüljenek, és szellősek legyenek. A tankönyveket és a munkafüzeteket is két részbe terveztük, hogy vékonyak legyenek, és ne húzzák a gyerekek hátát. Az Állami Pedagógiai Intézet dolgozójától, dr. Ledneczky Gyöngyitől tudom, hogy egy hazai felmérés szerint csak a mi másodikos könyvünk felelt meg annak az uniós kritériumnak, hogy a tankönyv 30–30 %-ban tartalmazzon szöveget, képet és üres részt.

Pozitívumként értékelhető az oktatási programban a tananyag csökkentésére irányuló szándék. Ezt nagyon várták, kérték a pedagógusok, mégis a pedagógusok körében tapasztaltam a legtöbb értetlenséget. Számtalan esetben hallottam ilyeneket: „mikor fogja megtanulni a gyerek, ha nem most.., mit fogunk csinálni a fennmaradt időben?, ha magyarországi iskolába megy, hiányozni fog neki ez a tananyag".

A tananyagcsökkentés kapcsán kiemelem a másodikos és harmadikos nyelvtanból összehasonlításként a következőket:

* Másodikban a mi könyvünkben megtanuljuk a magyar nyelv hangjait, majd szótagolunk, szavakat alkotunk, megtanuljuk, hogy mi a szó fogalma, vagyis, hogy minden szó jelent valamit, és bizonyos szavak helyesírását. Harmadikban csak 3–4 szófaj (ige, főnév, melléknév, esetleg számnév) alapjaival szerettük volna megismertetni a gyerekeket. Ehelyett jött a magyarországi apáczais adaptált tankönyv, ahol már a másodikban tanulják a szófaj fogalmát és harmadikban a 4 említett szófaj mellett tanulják a névelőt, névmást: a személyes és birtokos névmást, ami messze áll kisgyerektől – véleményem szerint a mutató és kérdő névmások is érthetőbbek a számukra –, valamint az ige mellett az idő- és helyhatározószókat. Összesítve 7 szófajjal találkozik első nekifutásra a gyerek. Csak ezt nehéz átvenni heti 2 órában. Magyarországon erre 5 órájuk van hetente. Ezért a tananyagcsökkentést az alsó tagozatos magyar nyelvtanból még egyszer át kellene gondolni, át kellene értékelni a tankönyveket.

Az irodalom, az olvasás tantervi követelménye az alsó tagozaton jó, visszatértünk a mesék világába, ami leköti a tanulókat, és könnyebb rajtuk a szövegértés gyakorlása is.

Befejezésül azt a gondolatot szeretném kifejteni, hogy jó lenne, ha a pedagógiai intézet, a minisztérium magyar iskolákra kijelölt szakemberei felkarolnák a hazai tankönyvírást, és ha nem akad rá szakember, akkor nézzenek körül, hogy Magyarországról melyik tankönyvcsaládot veszik át adaptálásra, mert pl. a Nemzeti Tan-

könyvkiadó tankönyvei nagyon jók, ezeket volna érdemes adaptáltatni. Sokkal modernebb felfogásban vannak írva, mint az apáczais alsós könyvek, és 12 és 15 éve volt az első kiadásuk.

Én személy szerint sajnálom, hogy az általunk megírt harmadikos és negyedikes tankönyvek nem kerültek kiadásra, mert jó szolgálatot teljesítettek volna a magyar nyelv tanításában.

Ako vznikli učebnice maďarského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským?

Autorka príspevku je zároveň spoluautorkou učebníc maďarského jazyka a literatúry pre 1. a 2. triedu základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Vo svojom subjektívne ladenom príspevku opisuje zrod a koncepciu týchto učebníc. Ako dlhoročná spolupracovníčka a lektorka Slovenského pedagogického nakladateľstva v Bratislave mala bohaté skúsenosti s tvorbou učebných textov. Po spustení školskej reformy so svojou kolegyňou vyhrali konkurz na učebnice pre 1. a 2. ročník. Žiaľ, konkurz pre 3. ročník nebol úspešný, napriek tomu boli pre 3. a 4. ročník schválené adaptované učebnice z Maďarska, ktoré však obsahovo nekorešpondujú so štátnym vzdelávacím programom na Slovensku. Na konci príspevku autorka vyslovuje názor, že by bolo užitočné, keby sa pri tvorbe učebných materiálov uprednostňovali domáci autori.

SZŰCS Katalin

Az iskola és a könyvtár szerepe a szlovákiai magyarok identitásmegőrzésében

Bevezetés

Az egészségügy mellett az oktatás a népgazdaság egyik legnagyobb és több oknál fogva is legfontosabb üzemága (vö. Cholnoky 1996). Csak jól működő oktatással lehet gazdaságilag is erős egy ország. És szintúgy, csak jól működő nemzetiségi iskolákkal maradhat meg egy nemzeti kisebbség. Iskoláinak (lassú, nem feltétlenül látványos, de) szisztematikus tönkretétele magának a kisebbségnek is lassú, de biztos megsemmisüléséhez vezethet. A többségi nemzetnek a nemzetiségi iskolák ellen irányuló lépései azért is igényelnek fokozott figyelmet, mert a hatás nem kézenfekvő, az csak jóval később, adott esetben csak évtizedek múlva jelentkezik. Egy szlovák óvodába vagy iskolába beíratott magyar gyerek nem feltétlenül válik rögtön szlovákká. Magyar szülei a népszámlálás alkalmával magyar nemzetiségűnek írják be. Iskolái után azonban, főként, ha szlovák környezetbe kerül, a következő népszámlálások egyikén már nagy valószínűséggel szlováknak fogja vallani magát. 1921 és 2001 között a szlovákiai magyarok lélekszáma (asszimiláció, előzés, áttelepítés, elvándorlás stb. miatt) nyolctizedére zsugorodott, míg a szlovákok száma majdnem 2,4-szeresre nőtt. (Szűcs 2012: 69)

A személyiségfejlődés során az identitás a középiskolás kor vége felé alakul ki – ezért meghatározó a középiskola szerepe –, de formálódása egy életen át tartó folyamat, a nemzeti identitás pedig az információs korszakban[1] gyökeresen meg is változhat.

Minden nemzet identitásának megtartásában kultúrájának, történelmének és irodalmának írásos dokumentumai – általában véve kulturális javai – megőrzése és a közösség részére elérhetővé tétele elsőrendű feladat, hiszen a múlt és a jelen megismerése, a jövő nemzedék számára történő átörökítés pótolhatatlan. Ezt a feladatot a közgyűjtemények: könyvtárak, levéltárak, múzeumok végzik. A tanulás, az oktatás, a művelődés, az emberi erőforrások megújulása a felsorolt intézmények nélkül ma már elképzelhetetlen lenne (Doncsev 2013: 4). Ezen intézmények gyűjteményeik révén a tudás és a minőségi információ gyors közvetítésére és a kulcskompetenciák fejlesztésére alkalmas színtérként léptek be a hagyományos iskolai tevékenységi formák kiegészítésére. A könyvtárak szerepe mással nem pótolható, az információkat hordozó dokumentumok gyűjtése, őrzése, feltárása, szolgáltatása és egyben a közösségépítő szerepe is kiemelendő.

Fontos területe a könyvtárnak a gyermekrészleg. Hiszen a cél az, hogy azokat a gyerekeket, diákokat, akik belépnek a könyvtárba, olvasókká neveljék, ne csak passzív könyvtárhasználók legyenek. Élményszerűen olvassanak nap mint nap, és ennek a könyvtár is része legyen.

---

[1] Bővebben: Csepeli György: Átalakuló nemzeti identitás. http://www.csepeli.hu/pub/2002/csepeli_kritika_2002_9.pdf

A vizuális kultúra napjainkban rengeteg újdonságot hoz, de értő olvasás[2] nélkül nem szerezhető meg a korszerű műveltség. Viták folynak a műveltségről, nagyon fontos kérdés az, hogy a gyerekek megtanulnak-e olvasni, megértik-e, amit olvasnak, mert máskülönben nem tudnak korszerű ismeretekre szert tenni – hangsúlyozza Fodor Péter, a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár főigazgatója. Kitartó munkával és újszerű ötletekkel sokat lehet tenni azért, hogy a gyerekek megszeressék az olvasást. De ezt már otthon, a családban el kell kezdeni. Bánhegyesi Zoltán, a Leövey Klára Gimnázium és Szakközépiskola igazgatója szerint a diákok érdeklődése inkább a vizualitás felé fordul, és kevesebbet olvasnak.[3] A könyvtáraknak tehát meg kell felelniük az új kihívásoknak is. Felgyorsult világunkban a gyorsan változó társadalmi igények szükségessé teszik a kreativitás, a tehetség, a képességek és a készségek fejlesztését, a formális és nem-formális, illetve az informális tanulási formákat. Ma már elkerülhetetlen az egész életen át tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás.

„A könyvtárak, a muzeális intézmények és a levéltárak számára egyaránt kiemelt feladattá vált az élethosszig tartó tanulás elvárásrendszerének történő megfelelés, ennek érdekében a közgyűjteményeknek a legfontosabb iskolán kívüli oktatási helyszínné váltak.” (Sörény 2013: 9)

A könyvtárak által kidolgozott, megszervezett és lebonyolított programsorozatok, foglalkozások során alkalmazott tanulási módszerek nagyon sokrétűek. Ilyen például az olvasáskultúra-fejlesztő, valamint -népszerűsítő programok, a szövegértést támogató foglalkozások, tematikus könyvtári foglalkozások, szakkörök, tehetségfejlesztő programok, fejlesztő biblioterápiás foglalkozások. Az ilyen jellegű foglalkozások megszervezése, lebonyolítása megköveteli a megfelelő kompetenciákkal, felkészültséggel rendelkező, elhivatott munkatársakat. Ezért a könyvtárosi hivatásra is érvényes az élethosszig tartó tanulás, az önművelés. A könyvtárosokra rótt feladat tehát nem könnyű, sem határon innen, sem pedig határon túl. A naprakész tudás és az információhalmazban való eligazodás nélkülözhetetlen.

A Magyar Könyvtárosok VII. Világtalálkozójának ajánlásai között is szerepel a megállapítás, hogy a magyar identitás vállalása, a magyar kultúra ápolása és az anyanyelv használata szoros összefüggést mutat. Így az olvasás is rendkívül fontos, amelynek egyik intézményes hátterét a könyvtárak adják. Szükség van az egymástól történő tanulásra, közös tervezésre. Ezt segíti az OSZK, a KI és az OK rendezésében négyévente megvalósuló Magyar Könyvtárosok Világtalálkozója.[4]

Répás Zsuzsanna nemzetpolitikáért felelős helyettes államtitkár is jelentős szerepet tulajdonít a könyvtáraknak és a könyvtárosoknak az anyanyelvhasználat népszerűsítésében és a magyar kultúra megtartásában.[5] Dr. Kövér

---

[2] Lásd még: Miklósi Péter: De mi lesz a könyvtárakkal? [Beszélgetés Bereck Zsuzsannával, a Szlovákiai Magyar Könyvtárosok Egyesületének alelnökével, a somorjai Zalabai Zsigmond Könyvtár vezetőjével] http://ujszo.com/napilap/interju/2013/03/12/de-mi-lesz-a-konyvtarakkal (2013. március 12., kedd 17.00, letöltve: 2013. április 17. 13.32)

[3] Lásd bővebben: http://www.mr1-kossuth.hu/hirek/kultura-120312/konyvtar.html

[4] A Magyar Könyvtárosok VII. Világtalálkozójának ajánlásai a 2014–2020-as tervidőszakra készülő könyvtári fejlesztési stratégiához. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros.* 22. évfolyam 6. szám 2013. június, 3.

[5] I. m. 3. Lásd még: http://vilagtalalkozo.oszk.hu/node

László, az Országgyűlés Elnöke egyenesen kijelenti, hogy könyvtárak és könyvtárosok nélkül nem maradhat meg a nemzeti kultúra, és a közösségteremtésben is jelentős szerepük van.[6]

Identitás – iskola – műveltség

A szlovákiai magyarok társadalmi és gazdasági felemelkedéséhez feltétlenül szükséges a műveltségi szint emelése (László 2001: 70), ugyanis a felsőfokú műveltségi szintjük messze elmarad az országos szinttől. „Szlovákiában ez 7,87%, míg a magyar nemzetiségű lakosoknak csak a 4,54%-a végzett felsőfokú intézményben" (László 2006: 137).

Általánosan érvényes, hogy az alulképzettek fokozottan kiszolgáltatott helyzetben vannak, saját erőből pedig nem tudják megoldani a felemelkedést, mivel „nem képesek elfogadni az »elhalasztott jutalom« (deferred gratification) alapelvét. (…) ti. az egész társadalmi lét olyan helyzetbe kényszeríti őket, ami megfosztja őket a hosszú távon való racionális előregondolkodás képességétől – éppen saját társadalmi helyzetük bizonytalansága révén" (Ferge 1984: 47–48). Fontos lenne az is, hogy a magyar tanulók az általános iskola elvégzése után magyar tanítási nyelvű középiskolába kerüljenek, mert a továbbtanulás fontossága ezen a szinten már jobban tudatosítható. (Szűcs 2012: 71) Nagy kár tehát, hogy „... kisebbségi magyar iskolák sorvadnak el – no nemcsak a gyermekhiány okán, hanem a *diszkriminatív oktatási törvények*, a tudatos visszafejlesztés miatt is. A magyar tanítási nyelvű osztályokat kétnyelvűvé, a kétnyelvűeket csupán nyelvoktatóvá változtató akarat, az ún. alternatív iskolák sanda szándéka mind-mind az alig burkolt asszimiláció eszközei" (Székely 2005: 34).

Minden egyes magyar gyerek, akit szlovák iskolába íratnak be, veszélyezteti a helyi magyar iskola létét, hiszen egy bizonyos létszám alatt nem indítanak magyar osztályt. Ezért „a beolvadók döntése mások döntési lehetőségeit is befolyásolja, nehezebbé téve számukra is kultúrájuk, identitásuk megőrzését" (Fiala 2012: 3).

Az 1989-es rendszerváltás során elszalasztott lehetőségek után a nemzeti kisebbségeknek újabb reményt adott az EU-ba való belépés, de „…az Európai Uniónak ma még nagyon korlátozott eszközei vannak a kisebbségvédelem előmozdítására, s esetenként a probléma jelentőségének felismerése is hiányzik. A kisebbségvédelem Európai Unión belüli eszköztárának kimunkálásánál nagyon fontos az arány és mérték erényének érvényesítése, lévén, hogy két versengő szempontot kell összebékíteni. Egyrészt az integrációnak a jelenleginél komolyabb támogatást kellene adnia a nemzeti kisebbségek érdekvédelméhez, másrészt a szubszidiaritás elve, a partikularitás és lokalitás tiszteletben tartása jegyében nem szabad csak »központi« európai megoldásokban reménykedni, a tagállami szint ezen a területen is megkerülhetetlen marad." (Király 2007: 117)

Meglehetősen fonák helyzet az, hogy egyrészt kulturálisan és nyelvileg sokszínű Európát tartunk kívánatosnak, másrészt viszont az egyes országok nemzeti kisebbségei meglehetősen kiszolgáltatottak az adott többségi nemzet különböző szintű és módszerű asszimilációs törekvéseinek. Az az ország, amely nem tartja tiszteletben nemzeti kisebbségeinek védelmét, saját kultúráját szegényíti azáltal, hogy az

[6] I. m. 3.

ennek részét képező nemzeti kisebbségi kultúrá(ka)t sorvasztja. A kisebbségi lét szempontjából kedvezőtlen folyamatokat fel kell tárni, és megfelelő stratégiákat kell kidolgozni azok megszüntetésére, enyhítésére. Ez a feladat vár a magyar kisebbségre és politikai képviseletére (Szűcs 2012: 72–73).

A nyolcvanas években a magyarok asszimilálódása megállt, a kilencvenes években még csökkent is (László 2004: 201). A 2001-es népszámlálási adatok szerint a szlovákiai magyarok száma 10 év alatt több mint 8%-kal csökkent, ennek egyik oka az országosnál alacsonyabb népszaporulat, a másik az asszimiláció. A magyar népesség csökkenésének megállítását, illetve annak kiindulópontját az óvodai nevelésben kell keresni, ugyanis az iskolai beiratkozásnál kiemelkedően nagy eltérések már nincsenek. (László 2004: 201, 205) A 2011-es népszámlálás azonban még a legpesszimistább becslésnél is rosszabb eredményt hozott. Nemzetiség szerint a magyarok száma 2011-ben 458 467 fő, 2001-hez képest 62 061 fő a fogyás, míg anyanyelv szerint 508 714 fő, de erősebb, 64 215 fős fogyás mellett. A magyarok döntő többsége (több mint 90%-a) Dél-Szlovákiának a Magyarországgal határos déli sávjában él (Szűcs 2012: 78).

Szlovákia és Magyarország között a határ mentén lévő színvonalas magyarországi középiskolák konkurenciát jelentenek / jelenthetnek a szlovákiai magyar középiskoláknak. Jelzésértéke lehet azoknak az adatoknak, amelyeket a Márai Sándor Alapítvány 2004-ben 36 határ menti magyarországi gimnáziumból kért be. 19 intézmény válaszolt a körlevélre. Ezek közül 16-ban tanultak szlovákiai magyar diákok. Míg 1992-ben csak 7 volt, addig a 2003/2004-es tanévben 160-ra nőtt ezeknek a diákoknak a száma. Feltételezhető, hogy ez a szám folyamatosan továbbra is nőni fog (László 2004: 215–216).

A nyelvek fennmaradása Európa kulturális örökségének záloga. Kisebbségi helyzetben még a példaértékű vagy az ideálisnak mondható jogi lehetőségek sem jelentenek garanciát az anyanyelv megtartására, ha a törvények az utolsó pillanatban születnek, ha a nemzeti kisebbség nem tud, vagy bizonyos okok miatt nem is akar velük élni. Az államnak a nyelvi jog végrehajtásában és védelmében felelősséget kell vállalnia. A nyelv ügye nem lehet, hogy veszélyes téma legyen, mivel a nyelvi jogoknak jelentős szerepük van a globális, multikulturális világban (Szűcs 2012: 73).

„A Kárpát-medencében élő magyar kisebbségek nyelve veszélyeztetett helyzetben van. A nyelvvisszaszorulásnak, a nyelvcserefolyamat felgyorsulásának, a másodnyelvi iskoláztatás terjedésének okát abban találjuk, hogy a magyar nyelv nyelvhasználati színtereket veszít: kiszorul a politikából, a közéletből, a közigazgatásból. (vö. É. Kiss 2004: 154) Azáltal, hogy a magyar mint kisebbségi nyelv nem használható mindenhol, nincs meg az emberben a tejesség érzése a nyelvével kapcsolatban. Elfelejti, vagy nem is fogja megtanulni bizonyos szakterületek szókincsét, nem érti majd meg magyarul egy nyomtatvány kifejezéseit, s a következő lépcső az lesz, hogy a szülő nem érzi majd fontosnak, hogy átadja anyanyelvét gyermekének.” (Szoták 2011: 160–161)

Ha egy nyelv használatával kapcsolatban félelem alakul ki, és ez rögzül, akkor a nyelvcsere felé viszi el a nyelvet. A szlovák nyelvtörvény ebbe az irányba mutat. A hétköznapi embert félelemben tartja, elbizonytalanítja. Ezek az intézkedések a nyelv ellen és annak fennmaradása ellen irányulnak. (Szoták 2011: 153–162)

A 90-es évek elején és a századfordulón a nemzettudat (tehát a magyar nemzethez való tartozás tudata) már nem evidencia a környező országok magyar kisebbségeinél. Ha feltesszük a kérdést szlovákiai magyarok körében, hogy mit jelent a számukra magyarnak lenni, különböző válaszokkal szembesülünk. A kisebbségi identitás drámáját azonban egy mondatban így lehet megfogalmazni: „örök dilemma a harc és a belenyugvás között" (Gereben 2005: 7). A saját azonossághoz való ragaszkodás, az alkalmazkodás, az elzárkózás és a beolvadás, a választások és a kompromisszum-keresések állandó, gyötrelmes folyamata.

Nézzünk egy választ a fenti kérdésre. „54 éves férfi, szerelő: Magyarul beszélni félelem nélkül." (Gereben 2005: 40) A „félelem" szó használata arra utalhat, hogy a nyilatkozót atrocitások érhették a munkahelyén vagy valamilyen hivatalban a magyar nyelv használata miatt. Egy másik vélemény, amelyben nem a félelem, hanem a felvállalás dominál: „52 éves nő, hivatalnok: Megtartani apáink, őseink nyelvét, hitét. Az a magyar, akinek a gyermekei is magyarok maradnak" (Gereben 2005: 44).

A népszámlálási adatok és a statisztikai-demográfiai felmérések és a magyar közösségben végzett identitásvizsgálatok azt igazolják, hogy a magyar nemzetiség és magyar anyanyelv bevallása nagyfokú korrelációt mutat. A nyelvcsere rendszerint nemzetiségváltást is jelent.

A nyelv megtartása a kisebbségi magyar közösség megmaradását jelenti. Ezért nem szabad hagyni, hogy a magyar nyelv a magánéletbe szoruljon vissza. A magyar iskoláknak színvonalas képzést kell biztosítaniuk, a diákoknak megadva az esélyegyenlőséget ahhoz, hogy érvényesülni tudjanak a munkaerőpiacon (Szoták 2011: 162). A könyvtár támogatni tudja egyrészt már az iskoláskorú gyerekeket, másrészt az élethosszig tartó tanulás elősegítésében is részt tud vállalni, többek közt az információszolgáltatás egyik helyszíneként is.

A második világháborút követően azon magyar kisebbségeknek, amelyek a szovjet érdekszféra államaiban, a szocialista országokban éltek, az internacionalista propaganda köntösébe bújtatott asszimilációs politikával kellett, hogy szembenézzenek. A magyar közösségeknek sikerült létrehozni iskolákat, színházakat, közművelődési intézményeket, könyvtárakat, tehát a nyilvános szférában jelen volt az anyanyelv, ennek ellenére jelentős volt az asszimiláció. A 20. század végén a szovjet befolyás megszűnése magával hozta a térség politikai és gazdasági átalakulását. A nemzetiségi és nyelvi jogok területén is változások történtek. A nyelvi alapú konfliktusok nagyrészt abból adódnak, hogy némely országokban a nyelvi nacionalizmus ideológiája az uralkodó, a nyelv kommunikatív funkciója elé helyezi a többségi nyelv nemzeti-reprezentatív funkcióját. Az uralmon lévő politikai hatalom olyan helyzetet teremt, hogy az érvénysülés alapvető feltétele csakis az állam nyelvén valósulhat meg. A legtöbb országban a nyelvi jogok szűkítése a jogszabályok szintjén jelentkezik, a nyelvpolitikát pedig az asszimilációs ideológia határozza meg. A nemzeti ideológia nyílt hangoztatását kerülve ma már inkább a gazdasági és össztársadalmi érdekeknek, valamint a kisebbségi integráció szükségességének adnak hangot. Ilyen érvekkel magyarázzák a kisebbségi iskolákban az államnyelven oktatott tárgyak óraszámának növelését (Csernicskó–Szabómihály 2011: 165–170).

Komáromi magyarok iskolaválasztási szokásairól tudhatjuk meg, hogy: „Az iskolaválasztás – mely egyszersmind nyelvválasztást is jelent – közvetlen útja az

individuális nyelvfeladásnak, s indikátora annak, hogy egy nyelv – esetünkben a magyar nyelv Szlovákiában – milyen perspektívával bír" (Kehl–Vincze 2009: 71). Az idézett tanulmányból kiderül, hogy a lányok és a városi gyerekek nagyobb eséllyel kerülnek szlovák iskolába, mint a fiúk, illetve a falusiak. Még nagyobb hatással van azonban a család nyelvi összetétele, és az, hogy a szülők milyen iskolába jártak. Ezen belül is inkább adja gyermekét szlovák iskolába a szlovák iskolát végzett magyar nő, mint a szlovák iskolát végzett magyar férfi. A szlovák nyelv családon belüli térnyerése a szlovák iskola iránti szimpátia sokszorosára növekedését eredményezi.[7] A magyar nyelv szempontjából kedvezőtlen tendenciák hátterének vizsgálata még várat magára. (I. m. 77–78)

Pedig nagyon fontosak lennének az ilyen jellegű kutatások, mivel az iskola a nemzetiségi lét legfontosabb bástyája. „Annak idején több alkalommal akartunk az iskolaügyi minisztérium nemzetiségi osztályának szervezésében elvégezni olyan országos felméréseket, melyek során azt szerettük volna megtudni, hogy milyen pályára álltak, hol tanulnak tovább a szlovák alapiskolákban végzett magyar nemzetiségű tanulók. Nem kaptunk engedélyt rá, tehát ezt a területet tilos volt kutatni, mindannyian tudjuk, hogy miért." (Fibi 2011)

A többségi állam nem veszi teljes mértékben figyelembe a nemzeti kisebbségek kultúramegtartó igényeit, ez megnyilvánul az oktatás területén is. „A tömeges történelemtanítás ugyanis mindmáig a nemzetállam legitimációs igényeire épül, a nemzetközpontú történelemszemléletet képviseli. Más szóval: az iskolai történelemoktatás alapvető társadalmi funkciója a nemzet(állam)központú történelemszemlélet közvetítése." (Jakab 2009: 330) A nemzetállam-központúságot azonban többen is túlhaladottnak tartják. Rudolf Kučera *Közép-Európa története egy cseh politológus szemével* című kötete utószavában írja Popély Gyula: „…térségünkben ejteni kellene a nemzetállam eszméjét, és valamilyen közös közép-európai identitást kellene magunkra öltenünk" (Popély 2008: 153; 2009: 44).

Ennek a közös közép-európai identitásnak azonban nem mond ellent a nemzeti kisebbségek önrendelkezésre való törekvése. Így például „a magyarság lelkületében évtizedeken át élő ellenzékiséget is az önrendelkezési vágy lappangó megnyilvánulásaként lehet tekinteni" (Duray 1999: 371). Az önrendelkezés lenne ugyanis a kultúra és ezáltal a nemzeti kisebbség megmaradásának egyik biztosítéka.

Tudjuk, hogy „…ha a vegyes házasságokban élők nem magyartalanodnának el, ha mindannyian magyar iskolába íratnánk a gyermekeinket, ha az anyaországi hatalom párthovatartozástól függetlenül törődne velünk, akkor nem kellene aggódnunk a fennmaradásunkért."[8] De vajon meddig lesznek még magyar iskolák, meddig támaszkodhat rájuk a nemzetiségi kultúra, ha az iskolákat **állandó** támadás éri a többségi nemzet részéről?

---

[7] Azok a családok, amelyek odahaza mindkét nyelvet egyformán használják, 185-ször, azoknál viszont, ahol inkább szlovákul beszélnek, 1381-szer nagyobb valószínűséggel járatják gyerekeiket szlovák iskolába (Kehl–Vincze, 2009: 77).

[8] Koncsol László kijelentése Csáky Pál *Álom a szabadságról* című könyve bemutatóján, 2012. február 10-én. Csáky: megoldás a kulturális autonómia. KITEKINTŐ.HU. http://kitekinto.hu/karpat-medence/2012/02/10/csaky_megoldas_a_kulturalis_autonomia (2012. 03. 06. 8:08)

1. táblázat: **A szlovákiai magyarok számának változása 1980–2011**[9]

Év	Magyarok száma (nemzetiség)	%	Változás	Magyarok száma (anyanyelv)	%	Változás
1980	559 490		7 484			
1991	567 296	10,8	7 806			
2001	520 528	9,7	-46 768	572 929	10,7	
2011 -	461 241		-59 287			
2011 +	486 701		-33 827			
2011	458 467	8,5[10]	-62 061	508 714	9,4	-64 215

Veszélyes demográfiai jelenségek mutatkoznak: „…míg 1951-ben az alapiskolás korú gyerekek korosztályában a magyar nemzetiségű gyerekek aránya még 14,24% volt, ez 1996-ra fokozatosan 8,48%-ra csökkent. Ha ezt a rohamosan csökkenő tendenciát nem sikerül mérsékelni és megállítani, úgy 30-35 év múlva a szlovákiai magyarok részaránya jóval 5% alá zuhanhat…" (Fibi 2001: 22).

A megmaradás egyik legfontosabb feltétele a jól működő magyar iskola, és az, hogy a magyar gyerekek magyar, és ne szlovák iskolába járjanak. A magyar gyerekek szlovák iskolába való beíratásának körülményeiről, továbbtanulási esélyeikről, nyomon követésükről nem készültek átfogó felmérések, azok elkészítését a szlovák állam nem támogatja, hanem inkább akadályozza (lásd fent, Fibi 2011). Következtetés: az említett, hiányzó felméréseket minél előbb el kell végezni. Mert amíg nem ismerjük pontosan azt a folyamatot, ami ellen védekezni szeretnénk, nem is tudhatjuk a legmegfelelőbb stratégiát kidolgozni, így például az ellen a hiedelem ellen sem, hogy csak a szlovák iskola biztosít a felnövekvő nemzedéknek széleskörű továbbtanulási lehetőségeket, megalapozva ezzel a jövőjét (Szűcs 2012: 79).

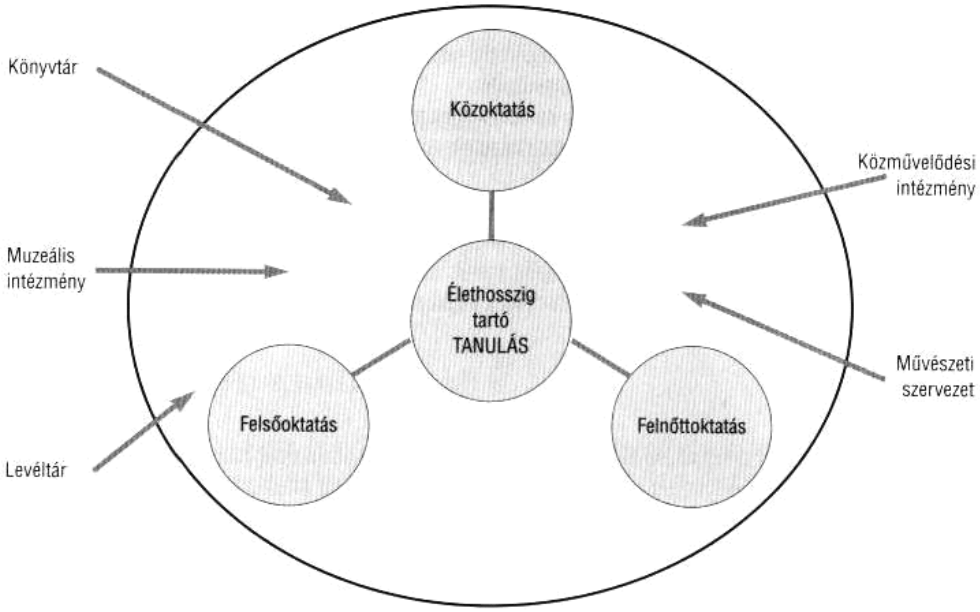
A könyvtárak szerepe

„A könyvtár, jegyezzük meg jól, nemcsak művelődési eszköz, nemcsak tudományos intézmény, de anyanyelvünk és nemzeti kultúránk egyetlen intézményes őrhelye. Ezt szolgálni minden magyar kötelessége, akár könyvtáros, akár olvasó!" (Brogyányi 1941: 47). Mai szemmel pedig „…a könyvtár egy társadalom tudományos, kulturális és információs gazdagságának, »jólétének« fontos háttérintézménye" (Balogh 2010: 8).

[9] Forrás: Gyurgyík, 2011: 127, http://hu.wikipedia.org/wiki/Szlov%C3%A1kiai_magyarok (2012. 04. 16. 1:28), lásd még: Gyurgyík, 2012: 25

[10] 382 493 személy (7%) hovatartozása ismeretlen! http://hu.wikipedia.org/wiki/Szlov%C3%A1kiai_magyarok (2012. 04. 12. 1:28)

1. ábra: **Az oktatás és a kultúra kapcsolódási pontjai**[11]



Az ember életében az első helyen a család, az otthon fogalma szerepel, a második a munkahely, a harmadik hely fogalmának a könyvtárat Ray Oldenburg amerikai szociológus fogalmazta meg. Az az a hely, ahol a különböző korosztályok találkozhatnak. Felhasználóközpontú könyvtárnak közösségteremtő ereje lehet. A civil szerveződések, egyesületek, szakkörök részére a könyvtár mint közgyűjteményi intézmény helyet biztosíthat. A kisebbség / a szlovákiai magyarság életében a könyvtár „harmadik helyként" fontos szerepet tölthetne be. A könyvtárosoknak az a vágya, amely egyben kihívás is, hogy minél több diákból, gyermekből nevelődjön / váljon olvasó, akinek az olvasás örömet jelent. A mai felgyorsult és a számítógépes, „egy kattintással mindent" világban ez számukra nem kis kihívást jelent.

Fontos az olvasási kultúra széles körű terjesztése, erre számos példával találkozunk a gyakorlatban is, az író–olvasó találkozók mellett ma már nagy hangsúlyt fektetnek a különböző országosan szervezett akcióknak, ilyen például az évente megszervezett „Országos Könyvtári Napok". Az esztergomi Helischer József Városi Könyvtárban pedig a Könyvtári éjszaka-program stb. A fejlesztő biblioterápiás foglalkozások alkalmával a foglalkozást vezető saját eszközeivel igyekszik megszerettetni az olvasást. A csoportfoglalkozásnak meghatározott céljai vannak, ilyen az önismeret, a kreativitás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A lényeg az élményszintű feldolgozáson van, a kiindulópont egy szépirodalmi mű, novella elbeszélés, regényrészlet. A történet kapcsán kialakult beszélgetés során „kinyílnak a zárt kapuk", a résztvevőkben lévő gondolatok kimondása fontos, fejlesztő hatású. Egy-egy hős, annak viselkedése, karaktere saját életünk során is „felbukkan" vagy „felbukkanhatott", és magát a szituációt is már átélhettük.

[11] Forrás: Sörény 2013: 8

Kovács Csilla az „olvasatlanság" jelenségét és a „lelki munkakerülést" boncolgatja egyik írásában, amelyben Babitsot idézi: „A fáradt modern fajhoz tartozol / és már nem tudsz a dolgokra gondolni". A világ, amelyben élünk, a mennyiségre és az azonnali haszonszerzésre fekteti a hangsúlyt, így figyelmen kívül hagyva az értéket, ami emberi az emberben. Az olvasás mint felesleges teher jelenik meg, ezáltal semmibe vész mások üzenete. Jogosan teszi fel a kérdést, hogyan boldogulunk olvasatlanul, hogyan találjuk meg helyünket a világban, hogyan alakulnak szűkebb kapcsolataink, hogyan válnak érzékelhetővé a világ láthatatlan dolgai. Felhívja a figyelmet, hogy az olvasást és célját, az olvasottságot vissza kell helyezni, be kell építeni értékrendünkbe. „Az olvasatlanul hagyás veszélyes létrontás" (Kovács 2010: 26). Ez a megállapítás kisebbségi létben még inkább nyomatékot kap.

Az írás-olvasás emberi alkotás, amely velünk született igény. Az elsajátításához azonban munkára van szükség. „Ha megszólal bennünk az olvasott jel, az lehet térben és időben messziről hangzó, de az átadó távollétében is jelen van az olvasó jelenében, és újraéled…" (Kovács 2010: 26).

Minden, amit az ember a természetben alkotott, jeleket, üzeneteket hordoz. A helyes olvasás fontos, hiszen az így megszerzett tudással és tapasztalattal saját belső világunkat gazdagíthatjuk, és a megszerzett ismerettel mások hasznára, segítésére lehetünk.

A következő megfogalmazás több szempontból is fontos a jelen emberének. Felhívja a figyelmet, hogy az értékre figyeljünk, és ne hagyjuk magunkat félrevezetni. Tanuljunk meg különbséget tenni a valós érték és a „szépen becsomagolt", értéket nem hordozó, sőt értékromboló „alkotások" között, amelyeket ránk zúdítanak, és manipulálva próbálnak hatni ízlésvilágunkra.

„Az igazi írást, könyvet, verset, üzenetet többször kell elolvasnunk, a verseket pontosan tudnunk, hogy a bennük rejlő, nekünk szóló tudást megértsük, életünkbe beiktassuk. (…) A lelki örökségvédelem személyes teendő: megbecsülni és felismerni az ősök nekünk hagyományozott üzeneteit; azokat befogadni, kiválogatni, összerakni, »becsomagolni«, hogy aztán új élet teremjen bennünk is, tovább adományozhatóan a jövő emberének." (Kovács 2010: 28)

Balogh András válasza arra a kérdésre, hogy miért is nem olvasunk: „Azért, mert a globalizáció áttételesen, a pénzügyi-gazdasági függésrendszer egyénig hatoló láncolatával kilúgozza az olvasáskultúrát, uniformizálja a kulturális érdeklődést, elszegényíti a társadalmat és a könyvtárügyet. Ehhez nem kell más, mint egy olyan globális kultúripar (Theodor W. Adorno), amely központosítottan termeli, allokálja a szükségleteket és a szükségletkielégítőket egyaránt" (Balogh 2010: 6). Az elmélyült olvasás lehetőségeit a könnyed vizualitás csábítása szinte teljesen elnyomja.

Az olvasás komplex folyamat, melynek elsajátítása és tanítása sem egyszerű feladat. A megfelelő olvasási technikák nélkül a tanulók képtelenek a szövegek, így a tankönyvek és a hétköznapi információhordozók (újságok, menetrendek), irodalmi alkotások megértésére és az ott közölt információk értelmezésére, az irodalmi élmények átélésére, sőt a kritikai gondolkodásra is (Döbör 2009: 5).

A szerző évek óta rendszeresen rész vesz foglalkozásvezetőként gyermek- és ifjúsági olvasásnépszerűsítő programokban. Szembesült azzal, hogy az olvasáskultúra jelenlegi állapota és további fejlesztésének szükségessége nemcsak európai, hanem egyetemes probléma. Ezért sürgősen tenni kell az olvasásért, az egyének és közösségek mentális és pszichikus egyensúlyának megőrzése érdekében (Bartos

2009: 7). Mert legnagyobb felelősségünk, a legerősebb kötelezettségünk a gyerekekkel, az ifjúsággal szemben merül fel, ők kiemelt célcsoportjai terveinknek, mint bárhol másutt Európában (Bartos 2009: 9).

Miért fontos az olvasás, ill. az olvasási szokások kutatása? Egyrészt azért, mert az időmérleg-felvételek adatai szerint az olvasással töltött idő az utolsó két évtized alatt vészesen csökkent (KSH 2013: 17–20), másrészt azért, mert „Egy társadalom olvasmányaiban magának a társadalomnak a sorsa (gondolkodásmódja, értékei, vágyai stb.) is tükröződik" (Gereben 1993: 51). Olyanokká válunk, mint amit olvasunk („fogyasztunk"): *„A rendezett, vállalt nemzeti identitás, főleg annak cselekvő változata, kedvezni látszik az olvasáskultúra magasabb szintjének és viszont.* Az ilyen identitástípushoz kapcsolódó olvasói magatartásformák egyrészt markánsabbak, másrészt mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt színvonalasabbak. Ami pedig az *elutasítást, közömbös identitástudatot* illeti, ez inkább az *olvasáskultúra passzívabb* és (esztétikai értelemben) *értékhiányos* megjelenési formáival társul. Az identitástudat és az olvasáskultúra kapcsolata tehát (főleg kisebbségi helyzetben) jól érzékelhető és egyértelmű tendenciát mutat: pozitív elemeik és hiányosságaik – külön-külön – egyaránt hajlamosak az együttes előfordulásra." (Gereben 1999: 214; vö. még Gereben 2000: 210; 2012: 6–7).

A nemzeti kisebbségeknél kiemelt szerepet játszanak az olvasási szokások: „…a minőségileg és mennyiségileg fejlett olvasáskultúra jelentős szerepet játszhat (főleg kisebbségi helyzetben!) a személyiség és annak társadalmi kötődéseinek megerősítésében a kiegyensúlyozott, határozott, egyúttal túlzásoktól idegenkedő azonosságtudat kialakulásában. A kultúra – jelesül az olvasáskultúra – tehát az identitástudat egyik pilléreként is funkcionál" (Gereben 2000: 210).

Az olvasási készségek fejlesztése mellett nem lenne szabad megfeledkezni az írásról sem, mivel: „A levelezési aktivitás, illetve általában az írásos tevékenységek gyakorlása szorosan együtt jár az olvasási aktivitással: az írásbeliség aktív művelői általában ugyanazon társadalmi rétegekből kerülnek ki, amelyek az olvasást is sokra tartják." (Gereben 2000: 211)

Kitekintés

A népszámlálási adatok eredményei a magyar kisebbség csökkenő tendenciáját vetítették elénk. És mi van a számok mögött? A kisebbségi magyar népesség elöregedése, asszimiláció, nemtörődömség, a hovatartozás bizonytalansága, esetleg félelem? Ha nem sikerül valamit tenni, úgy 30-35 év múlva a szlovákiai magyarok részaránya jóval 5% alá zuhanhat (lásd fent Fibi, 2001: 22). Mi lenne az alapvető feladatunk, teendőnk, hogy a további csökkenést megállítsuk? Mi lehetne a megoldás? A magyar nyelv és identitás megtartása, valamint a kultúra ápolása elengedhetetlen feltétele a kisebbségben élő magyarság megmaradásának. Ezért is lenne fontos, hogy a felvidéki magyar szülők magyar tannyelvű iskolákba járassák gyermekeiket. A legfőbb problémák egyike viszont éppen az, hogy a valójában üres hátterű, csak az asszimilációt gyorsító propaganda hatására a magyar családok 15-20%-a magyar nyelvű iskola helyett a szlovákot választja gyermekének, nem gondolva arra, hogy amikor iskolát választ gyermekeinek, akkor egyben a jövőjét is meghatározza a számára. Meg kellene értetni a szülőkkel, hogy téves az a nézet, hogy

gyermekük boldogulása csak a többség nyelvén, azaz szlovákul megszerzett tudással valósulhat meg. Fontos lenne a magyar anyanyelvű oktatás erősítése, egy minőségi oktatás megteremtése, amely felhasználható tudást ad a jól felszerelt, megfelelően képzett és elkötelezett pedagógusokat foglalkoztató, ésszerű tankönyvkínálattal rendelkező magyar tannyelvű iskolákból kikerült diákok számára, megalapozva ezzel az életben való sikeres boldogulásukat. El kellene oszlatni azt a tévhitet, hogy csak szlovák iskolába járva valósul meg az egyén érvényesülése. Ezzel a több évtizedes hamis, megalapozatlan érveléssel, szlogennel az identitásukban elbizonytalanodott szülőket manipulálják. A szlovák iskola soha nem adhatja meg azt, amit a magyar iskola. Hogy mire is gondolok? Gondolok itt többek között az irodalomunkra, a történelmünkre, a hagyományainkra és a kultúránkra. A szlovák iskolába járó gyerekek nagy többségénél a magyar kultúrához való kötődés megszűnik. A sokaknál létrejövő nyelvcserével pedig megtörténik az identitásváltás is (vö. Pék 2011: 5). Tudatosítni kell az anyanyelvű oktatás előnyeit, annak fontosságát. Szilárd alapokat csakis az anyanyelven lehet elsajátítani, és erre a stabil alapképzésre lehet majd építkezni, mind tudásban, mind lélekben.

Ezen kívül ne feledkezzünk meg egy nagyon fontos tényről sem, ugyanis a magyar iskolákban szerzett bizonyítvány ma az Európai Unió munkaerőpiacán mindenképp versenyképesebb a csak szlovákul tudókkal szemben. A magyar iskolában az anyanyelvű oktatás mellett biztosított a világnyelv elsajátítása, valamint a többségi nemzet nyelvének elsajátítása is. Azoknak a szülőknek, akik attól tartanak, hogy magyar iskolában gyermekük nem tanulja meg az államnyelvet a megfelelő szinten, vannak egyéb lehetőségek is, amelyekkel segíthetik, hogy gyermekük jól kommunikáljon szlovákul. A szlovák nyelvű könyvek olvasása, filmek nézése, szlovák nyelvű közegben való táboroztatás, esetleg nyelvi különórák.

A mindenkori szlovák kormánynak, amely országa jövőjét tartja szem előtt, tudnia kellene, hogy nemzetiségei számára a nemzetiségi iskolák tönkretétele és az anyanyelv szankcionálása helyett annak használatának elősegítését kellene szorgalmaznia és segítenie, biztosítani az anyanyelven megszerzett tudás lehetőségét. Le kell szögezni, hogy a nemzeti kisebbségek asszimilációjára tett minden kísérlet egyben az ország kulturális sokszínűségét is szegényíti.

Szemléletváltásra lenne szükség a szlovákiai magyarok körében mind a gyermekvállalási szokások, mind az iskolaválasztás következetességének tekintetében. A kétnyelvűsítés (érthetőbben: a magyar iskolák elszlovákosítása) ellen mindeddig (a rendszerváltás előtt és után is) eredményesen tudott fellépni a magyar közösség, de ha gyengül a közösségen belüli összetartó erő (márpedig sajnos ez tapasztalható), akkor már nem lehet a többségi nemzet részéről jövő erőszakos asszimiláció elleni egységes fellépésre sem gondolni. Egymást gyengítő (jobb esetben erősítő) folyamatokról van szó: ha csökken a magyar népesség, csökken a kollektív magyar identitástudat, könnyebben kikezdhető a közösség, könnyebben érvényesül a propaganda, hogy a magyar gyerekek akkor érvényesülnek jobban, ha szlovák iskolába járnak. Hosszú távon pedig és nagy átlagban a szlovák iskolába járó magyar gyerekek a későbbiekben elvesznek a magyar kultúra, a magyar közösség számára, és ezzel is csökken majd a magyar népesség. Jelenleg azt tehetjük meg, hogy meggyőzzük a szülőket: írassák magyar óvodába, iskolába a gyerekeiket, hogy ez által nagyobb eséllyel maradjanak meg magyar identitásúaknak, így jobban ellen tudnak

majd állni a többségi nemzet részéről jövő, különböző asszimilációs törekvéseknek. Sokat számít az anyaország viszonyulása a kérdéshez. A kedvező Magyarország-kép bizonyára arra inspirálja a szlovákiai magyarokat, hogy tartsák meg magyar identitásukat, és fordítva. Ne legyen szégyen a magyar identitás, mert lelkileg „Európában senkinek sem szabad kisebbséginek lennie, mert az nem statisztikai kérdés, hanem a méltóság vagy a megalázottság alternatívája" (Péntek 2007: 98).

Tájékozódhatunk a szlovákiai könyvtárak helyzetéről (Makulová 1993; Weiss 1995), magyarországi könyvtárosok szlovákiai (Horváth 2011), szlovákiaiak magyarországi kapcsolatairól (Szilágyi), szakmai találkozókról Szlovákiában (Dávid é. n.) és Magyarországon (Haraszti é. n.), ösztöndíjprogramokról (Mezey–Pegán 2011), de szlovákiai magyar könyvtárakról, olyan értelemben, mint szlovákiai magyar iskolákról, nem beszélhetünk. Ugyanis nincsenek országos szinten hivatalos adatok a szlovákiai közkönyvtárak magyar nyelvű dokumentumainak és magyar olvasóinak számáról sem. Országos felmérésre lenne szükség a helyzet jobb megítélése érdekében. Például Csifféry Zsuzsanna, a Párkányi Városi Könyvtár igazgatója közlése szerint 2012-ben a könyvtárnak összesen 51 110 dokumentum állt rendelkezésére, ebből 42 215 db-ot dolgoztak fel. A feldolgozattak közül 20 421 db a magyar dokumentumok száma. Összesen 823 beiratkozott olvasója volt a könyvtárnak, látogatója pedig 12 230. 79 766 dokumentumot kölcsönöztek ki. A magyar olvasók és a kikölcsönzött magyar dokumentumok számáról nincs adat. Vagy mindez már annyira „természetesen" hozzátartozik a szlovákiai magyar léthelyzethez, hogy már beszélni sem érdemes / szabad róla?

Hivatkozások:

Balogh András: Könyvtárak a globalizáció korában. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros.* 19. évfolyam 12. szám 2010. december, 3–24.

Bartos Éva szerk. 2009. Az *olvasáskultúra fejlesztése. Koncepciók, programok és kampányok.* Budapest: Könyvtári Intézet.

Brogyányi Kálmán 1941. *Magyar könyvtári szolgálat.* Az előszót írta Csáky Mihály. Kiadja a Toldy-Kör. Pozsony: Concordia. (Bibliotheka Istropolitana.)

Csernicskó István – Szabómihály Gizella 2011. Hátrányból előnyt: a magyar nyelvpolitikai és nyelvtervezés kihívásairól. In: Benő Attila–Péntek János szerk. *A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat tíz éve. Tanulmányok, beszámolók, kutatási programok.* Dunaszerdahely–Kolozsvár: Gramma Nyelvi Iroda–Szabó T. Attila Nyelvi Intézet. 163–194.

Cholnoky Győző 1996. Magyar kultúra – magyar kisebbségek. *Magyar Kisebbség* – nemzetpolitikai szemle. II. évfolyam – 1996. 3. (5.) szám – Egyéni jogok – kollektív jogok. http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbseg/index.php?action=cimek&lapid=4&cikk=m960314.html

Dávid Bogi é. n. *Nyugat-szlovákiai magyar könyvtárosok szakmai találkozója.* http://mke.info.hu/blog/2011/10/nyugat-szlovakiai-magyar-konyvtarosok-szakmai-talalkozoja/ (2012. október 2. 12.52)

Doncsev András 2013. Szabad tudásáramlás, egyenlő hozzáférés – Könyvtárak az európai állampolgárokért. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros.* 22. évfolyam 8. szám 2013. augusztus, 3–8.

Döbör Ágota 2009. *Amit a hallgatóknak tudni illik: az olvasás és a szövegértés pszichológiai alapjairól.* Szeged: SZEK–Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Duray Miklós 1999. *Önrendelkezési kísérleteink.* Somorja: Méry Ratio.

É. Kiss Katalin 2004. *Anyanyelvünk állapotáról.* Budapest: Osiris Kiadó.

Ferge Zsuzsa 1984. *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Fiala János 2012. Miért fogyatkozik a szlovákiai magyarság? *Kassai Figyelő.* X. évf. 8. szám, 2012. augusztus, 3–4.

Fibi Sándor 2001. A szlovákiai magyar iskolák ötven éve (1960–1989). In: Sidó Zoltán – Fibi Sándor – László Béla szerk. *A szlovákiai magyar iskolák története 1949–1999.* (Katedra Füzetek 8) Dunaszerdahely: Lilium Aurum. 17–36.

Fibi Sándor 2011. Nem előadás, inkább elmélkedés, hangosan kimondott belső monológ. www.felvidek.ma 2011. február 21. http://old.felvidek.ma/index.php?option=com_content&view=article&id=27127&catid=64&Itemid=131 (2012. 03. 15. 21:14)

Gereben Ferenc 2004. Az ezredforduló magyar olvasáskultúrája a Kárpát-medencében. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*. 2004/6. http://ki.oszk.hu/3k/2012/09/az-ezredfordulo-magyar-olvasaskulturaja-a-karpat-medenceben/ (2013. április 17. 13.36)

Gereben Ferenc – Lőrincz Judit – Nagy Attila–Vidra Szabó Ferenc 1993. *Magyar olvasáskultúra határon innen és túl.* Budapest: Közép-Európa Intézet. Sorozat: Hungari extra Hungariam 2.

Gereben Ferenc 1999. *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében.* Budapest: Osiris Kiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.

Gereben Ferenc 2000. *Könyv, könyvtár, közönség (A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében).* Budapest: Országos Széchényi Könyvtár.

Gereben Ferenc 2005. *Olvasáskultúra és identitás. A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata.* Budapest: Lucidus Kiadó.

Gereben Ferenc 2012. Magyar olvasáskultúra a Kárpát-medencében. Mi történt az ezredforduló után? *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros.* 21. évfolyam 12. szám, 2012. december, 5–27.

Gyurgyík László 2011. A szlovákiai magyarok számának változásai és várható alakulása a 2011. évi népszámlálás időpontjában. In: Ruda Gábor szerk. *Nemzetiségi iskolák Magyarországon, Szlovákiában és Szlovéniában.* Pilisvörösvár: Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület (MBKKE). 121–128.

Gyurgyík László 2012. Egy csökkenés anatómiája. A szlovákiai magyarság demográfiai folyamatai az 1990-es évektől napjainkig. *Kommentár* 2012/3, 25–34.

Haraszti Pálné é. n. *A Kárpát-medencei könyvtáros egyesületek kerekasztal-beszélgetése és ajánlásai.* http://ki.oszk.hu/3k/19972006/valcikkek/valcikkek0410/haraszti.html (2012. október 2. 12.57)

Hegedűs Géza 1978. *Az olvasás gyönyörűsége.* Budapest: Móra Könyvkiadó.

Horváth József 2011. A Kisfaludy Károly Megyei Könyvtár és a kisalföldi könyvtárosok határon túli kapcsolatairól különös tekintettel a szlovákiai és az ausztriai könyvtárakra. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 20. évf. 2011/9. http://ki.oszk.hu/3k/2012/03/a-kisfaludy-karoly-megyei-konyvtar-es-a-kisalfoldi-

konyvtarosok-hataron-tuli-kapcsolatairol-kulonos-tekintettel-a-szlovakiai-es-az-ausztriai-konyvtarakra/ (2012. október 2. 12.28)

Jakab György 2009. Lehet-e közös magyar–szlovák történelemkönyvet írni? In: Hornyák Árpád – Vitári Zsolt szerk. *Kutatási Füzetek 14. A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 321–350. http://www.idi.btk.pte.hu/dokumentumok/kutatasifuzetek14.pdf (2012. 03. 16. 19:45)

Kehl Dániel – Vincze László 2009. Ki adja szlovák iskolába gyermekét? Néhány adalék a komáromi magyarok iskolaválasztási szokásainak hátteréhez. In: Lanstyák István – Menyhárt József – Szabómihály Gizella szerk. *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV.* Dunaszerdahely: Gramma. 71–78.

Király Miklós 2007. *Egység és sokféleség. Az Európai Unió jogának hatása a kultúrára.* Budapest: Új Ember Kiadó.

Kovács Csilla 2010. „Szók zsonganak, a dolgokat eltakarják." Az olvasatlanság jelensége: a lelki munkakerülés és annak felülírása. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros.* 19. évf. 12. sz. 2010. december 25–28.

KSH 2013. *Kulturálódási szokásaink. A lakosság televíziózási, olvasási jellemzőinek vizsgálata az időmérleg-felvételek segítségével.* 2013. június 4. www.ksh.hu

László Béla 2001. A szlovákiai magyar oktatásügy a kilencvenes években. In: Sidó Zoltán – Fibi Sándor – László Béla szerk. *A szlovákiai magyar iskolák története 1949–1999.* (Katedra Füzetek 8) Dunaszerdahely: Lilium Aurum. 37–71.

László Béla 2004. A magyar oktatásügy. In: Sidó Zoltán – Fibi Sándor –László Béla szerk. *Magyarok Szlovákiában (1989–2004). Összefoglaló jelentés. A rendszerváltástól az Európai Uniós csatlakozásig. I. kötet.* Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet–Lilium Aurum Könyvkiadó. 183–246.

László Béla 2006. Magyar pedagógusképzés Csehszlovákiában 1945 után. In: László Béla – A. Szabó László – Tóth Károly szerk. *Magyarok Szlovákiában. IV. kötet. Oktatásügy (1989–2006).* Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet, 153–156.

Makolová, Soňa 1993. A könyvtári és tájékoztatási munka helyzete, problémái és fejlődési kilátásai Cseh-szlovákiában. *Könyvtári Figyelő*. 39. évf. 1993. 1. sz. http://ki.oszk.hu/kf/kfarchiv/1993/1/makulova_h.html (2012. október 2. 12.27)

Mezey László Miklós – Pegán Anita 2011. „A könyvtár, ami összeköt" – Interjú a „Kárpát-medencei fiatal magyar könyvtárosok együttműködése" című ösztöndíjprogram résztvevőivel. http://www.ogyk.hu/osztondij/Mezey_Pegan_A_konyvtar_ami_osszekot_3K_cikk_2011_12_szam.pdf (2012. október 2. 12.54)

Pék László 2011. A döntés a szülők kezében van. *Pedagógusfórum*. X. évf. 1. sz. (2011. január) 4–5.

Péntek János 2007. Nyelv és identitás a Kárpát-medencében. *Hitel*. XX. évf. 7. sz. (2007) 91–98.

Popély Gyula 2008. Utószó: Közép-európai sorsszerűségeink – térben és időben. In: Kučera Rudolf. *Közép-Európa története egy cseh politológus szemével.* Budapest: Korma. 145–153.

Popély Gyula 2009. Közép-európai sorsszerűségeink. *Zempléni Múzsa*. IX. évf. 3. szám, 2009. ősz, 39–45.

Sörény Edina 2013. Közgyűjtemények az oktatásért. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros.* 22. évfolyam 6. szám 2013. június, 8–16.
Székely András Bertalan 2005. *Határhártyák.* Pilisvörösvár: MBKKE.
Szilágyi Márta http://www.pemeksz.hu/cikk.php?szilagyi (2012. október 2. 12.50)
Szoták Szilvia 2011. Törvényes garanciák és gyakorlat a horvátországi, szlovéniai és ausztriai magyarság életében. In: Benő Attila – Péntek János szerk. *A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat tíz éve. Tanulmányok, beszámolók, kutatási programok.* Dunaszerdahely–Kolozsvár: Gramma Nyelvi Iroda–Szabó T. Attila Nyelvi Intézet. 153–162.
Szűcs Katalin 2012. *Magyar iskolák (Cseh)Szlovákiában 1944-től napjainkig, a kulturális élet fontosabb vonatkozásaival.* Szakdolgozat, PPKE VJK.
Weiss Márta 1995. A könyvtárügy helyzete Szlovákiában. *Könyvtári Figyelő.* 41. évfolyam, 1995. 2. szám. http://ki.oszk.hu/kf/kfarchiv/1995/2/weiss_h.html (2013. 10. 7. 16.53)

Úloha škôl a knižníc v zachovaní národnej identity Maďarov na Slovensku

V úvode štúdie autorka poskytuje prehľad o problematike národnostného vzdelávania na Slovensku, ako aj o problémoch škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Ďalej sa venuje úlohe vzdelávania, škôl a knižníc pri uchovávaní materinského jazyka a národnej kultúry, resp. odovzdávaní jazyka a kultúry ďalším generáciám. Nakoniec načrtne rôzne možnosti rozvíjania spolupráce škôl a knižníc.

PÉNZES István

Kötelező és ajánlott olvasmányok

„Oh ne mondjátok azt, hogy a könyv ma nem kell,
hogy a könyvnél több az Élet és az ember;
mert a Könyv is Élet, és él, mint az ember –
így él: emberben könyv; s a könyvben az Ember.”
Babits Mihály

Nagy költőnknek, az alliteráció mesterének szavai vajon napjainkban is időszerűek? Elválaszthatatlanul él mostanában is „emberben könyv, s könyvben az Ember”– vagy mára mindez elkopott (elkoptatott) frázissá torzult? Beszélhetünk-e a könyv, a szépirodalom nevelő jellegéről, a házi olvasmányok szükségességéről, jellempallérozó szerepéről – vagy jelen korunkra mindezek csupán küldetését veszített, jelentéstartalmuktól megfosztott, utópikus elképzelések szintjére süllyedt gondolatok?

Válságban az olvasás.

Halljuk ezt már egy ideje, s hangoztatjuk magunk is. Tapasztaljuk szűkebb-tágabb környezetünkben, s ha önkritikusak vagyunk, akkor magunkon is észleljük: kevesebbet olvasunk, mint néhány évtizeddel ezelőtt. Illetve: ha fordítunk is ugyanannyi időt olvasásra mostanság is, mint valaha, nem biztos, hogy az írásos forma, műfajilag a szépirodalom és a klasszikus értelemben vett könyv jelenti az olvasást ... Iskoláink viszont e téren mozdulatlanok, a magyartanárok vívják szélmalomharcukat, nem érzékelve a környező világ változásait, nem tudatosítva követelményrendszerük elavultságát, a mellettük-fölöttük tovaszálló időt…

Házi olvasmány? Kötelező olvasmány? Ajánlott olvasmány? Melyik a helyes, melyik az elfogadott, a kellő motivációkat kiváltó kifejezés?

Kétségtelen: van a kifejezések között – emocionális érzelmeket kiváltó – különbség... S vajon, bennünk, gyakorló pedagógusokban milyen emlékeket hoz felszínre az előbbi szókapcsolatok bármelyike? Hogyan emlékezünk vissza arra az időre, amikor e problémával küszködtünk általános iskolásként, gimnazistaként?

Ha az érettségit szerzett tanulók körében felmérést készítenénk, hányan olvasták Shakespeare Hamletjét, Zrínyi Miklós Szigeti veszedelmét, Eötvös József Falusi jegyzőjét vagy Madách Ember tragédiáját...? – nem tárulna elgondolkodtató, meghökkentő kép a reálisan gondolkodó személyek elé. Hiszen a magyar irodalmat oktató pedagógusok bizonyos százaléka sem az írott forma (!) segítségével szippantotta magába e művek cselekményét, korszak-meghatározó újdonságát, a további évtizedek fejlődését is meghatározó jelentőségét – hanem színházban, filmre dolgozva, kritikai elemzések, kivonatos tartalomismertetéseknek, „irodalombarátok” által írott tömény tartalom-kivonatoknak köszönhetően ... De ismerik e alkotások cselekményét, jellemezni tudják a szereplőket, s számukra nem okoz gondot a mű elhelyezése (sem) a megfelelő korban ..., még akkor sem, ha egyik-másik klasszikus alkotás e lenézett, alábecsült „munkáknak” köszönhetően vált számukra emberközelivé ...

Mielőtt eretnekséggel, olvasás ellenes kampány elindításával vádolnának a kollégák, vegyük számba, miket ajánl a tanterv elolvasásra! Olyan műveket, amelyek fényévnyi távolságra vannak a tanulótól! Azokat a műveket ajánlja, javasolja a tanulóifjúság kezébe, amelyek „tartalmát" apáik, sőt nagyapáik is olvasták s körmölték „kötelezőként". De a szülőkhöz, nagyszülőkhöz legalább még közel állt a paraszti világ (sőt, mindennapjaik részét alkotta!). S most, fél évszázad elteltével a gyermek-unoka mit tesz? Kötelező olvasónapló-készítésként körmöli az előző évfolyamok tanulóinak az előző évfolyam tanulóitól lekoppintott munkáit! Akadnak, akik szüleiktől „veszik" kölcsön az abban az időben még az esztétikára is kellő gondot fordítva elkészített, illusztrációkkal „gazdagított" olvasónaplókat! A leleményesebbje pedig egyszerűen lehúzza az internetről, esetleg kölcsönzi a könyvtárból vagy a baráti körből a Házi olvasmányok elemzése, Kötelezők röviden, Irodalmi alakok lexikona, 66 híres magyar regény, 44 híres eposz, 99 híres magyar vers, esetleg a 111 híres külföldi regény című kiadványok valamelyikét ... – s ezen munkák egyikének néhányoldalas sűrítménye jelenti a mentőövet a több száz oldalas, témájában s nyelvezetében egyaránt elavult mű ellenében.

A házi olvasmányok listája zömében régi könyvek listáját jelenti – s ezek a régi „gyermekkönyvek" zömében fiúcentrikusak! Mintha a gyermekvilág csupán fiúvilágot jelentene... Nézzük csak, mely műveket ajánlja a Tanterv[1] házi olvasmányként az alapiskolák hatodik évfolyamában! Gárdonyi Géza Egri csillagokja, valamint Móra Ferenc, Jules Verne, Daniel Defoe, Mark Twain, James Ferrimore Cooper, Fekete István ... művei ajánlottak. Bennük leányszereplő alig-alig bukkan fel... (Éppenséggel nem lenne mindez baj, de ezek a történetek, „kalandok" már a fiúk nagyobb részét sem nyűgözi le...)

Csicsay Károly említi munkájában: egyre több iskola választja azt a lehetőséget, hogy színházban néznek meg egy-egy darabot. *„Még mindig jobb, ha a diákok színvonalas előadásban ismernek meg egy irodalmi alkotást, mintha valahol elolvasnák a tartalmát. Sőt, merem állítani, hogy a régi klasszikus műveket pár év múlva már csak színházakban tudjuk közel hozni a majdani diákokhoz, mivel az idő múlásával egyre távolabb kerülnek az emberek azoktól a témáktól, amelyek néhány éve még szinte mainak számítottak."*[2]

Meglepő, hogy huszonöt-harmincöt évvel ezelőtt még (ha nem szívesen is, de) olvastak diákjaink Jókait, ma azonban alig lehet rávenni őket klasszikus írónk műveinek olvasására. Mikszáth Kálmánt sem érzik közel magukhoz – ez részben szegényes szókincsükkel, részben a megváltozott életviszonyokkal magyarázható. Gyermetegnek, naivnak találják azt az ideálvilágot, amelyben a Jókai- és Móricz-regények hősei mozognak. Vörösmarty elbeszélő költeményeit alig-alig (tanári magyarázat nélkül végképp) nem értik, mintha idegen nyelven íródtak volna. Annyira értetlenül betűzik a szavakat, hogy már a hanghordozásból érződik: nem értik a költő gondolatait, tehát nem is azonosul(hat)nak velük. Arany János klasszikus elbeszélő költeménye, a Toldi iskolai tananyag. Még szerencse, hogy az iskolában,

[1] Tanterv a magyar nyelv és irodalom oktatásához az alapiskolák 5–9 évfolyamai számára. Érvényes 1997. 9. 1-jétől a Szlovák Köztársaság Oktatási Minisztériuma által 1997. 5. 22-én a 2594/1997-154-es határozata értelmében.

[2] A magyar nyelv és irodalom tanításának helyzete és színvonala középiskoláinkban. A szlovákiai iskolarendszer. Lilium Aurum, 2003.

tanítási órák keretében vesszük át, hiszen odahaza (tanári segítség, útmutató nélkül) e remekbe szabott, írásművészetében utolérhetetlen alkotás is élvezhetetlen és érthetetlen lenne a mai kor gyermeke számára! Bizonyítékként elég említeni, hogy az Első énekben 22 lábjegyzet található az archaikus, népies, illetve tájjellegű szavak magyarázására, a Második énekben 31, a negyedikben 29 e szavak száma... (A tizenkét ének lábjegyzete vajon mennyi lehet?!)

Mitévő legyen az a kisdiák, aki Jókai- vagy Móricz-művel igyekszik megbirkózni? E kiadványokban lábjegyzet nem található, sőt e regények végén régies kifejezések szótára sem áll az ifjú olvasó rendelkezésére?! Hogyan értelmezze az olvasottakat? Értelmező kéziszótárt helyezzen a klasszikus mű mellé, vagy szinonimaszótár segítségével fejtse meg a számára ismeretlen rébuszokat, megmegszakítva az olvasás folytonosságát ...?

Szembesülés a tényekkel

Az utóbbi évtized jelentős változásokat hozott életünkbe, s leginkább az ifjú nemzedék értékszemléletébe: a korábbi írásos-nyomtatott médiahordozók jelentősége csökkent, egyre inkább a vizuális-digitális eszközök térhódításának vagyunk tanúi – sokan már bizonyos mértékig rabjai is... Terjed – leginkább az általános- és a középiskolások körében – az a nézet, hogy az iskolában (a számítástechnikai órákat kivéve) a pedagógusok a kötelező és unalmas (igen, e sorrendben: *a kötelező és unalmas*, az egyik a másik következményeként!) írásos-nyomtatott médiával ostromolják őket, holott számukra (mármint a diákok számára) a szabadidős média (a videótól és tévétől a számítógépig és az internetig) jelentik az izgalmat, a lebilincselő, a váratlant is jelentő cselekvésformákat ... Statisztikai kimutatások bizonyítják: a több tévézés kevesebb teret enged az olvasásnak – és fordítva. Mindezek ellenére a szakemberek, például Kristen Drotner, aki tizenkét országban végzett felméréseket, leszögezi: nem érdemes ellentéteket vagy ellenségeket kreálni a különböző médiák között, *„...ugyanis több vizsgált (rész)halmazban a markáns számítógép-használat vagy hosszabb tévézés nagyobb olvasási kedvvel párosul (például azok körében, akik négy óránál többet tévéznek naponta, 30% azok aránya, akik legalább egy órát olvasnak is).”*[3]

Szemléletváltást!

S akik olvasnak, azok vajon milyen sajtótermékeket vesznek kezükbe? Ugyanis tény: egyre kevesebb könyvet olvasnak diákjaink – a hangsúly a **könyvön** van! Mert olvasnak ők – csak megváltoztak az igények! Újságok, folyóiratok, képregények, sőt szép számban szakkönyvek, szakfolyóiratok is megjelennek már az alapiskola felső tagozatán is. A szépirodalom fokozatosan veszíti el (ha nem is vezető, de meghatározó, domináns) szerepét. S a pedagógusnak ezt is érzékelnie kell – a tanulókkal meg kell szerettetnie a szakkönyveket, az ismeretterjesztő és népszerűsítő kiadványokat is! *„A szakmai olvasás tanítása az iskola valamennyi pedagógusának elsőrendű feladata, amelyet elhanyagolhat, de akkor ne panaszkodjék gyerekeire a gyengébb eredmények miatt”* – vetette papírra Kerékgyártó Imre immáron

[3] Sonnovend Péter: Olvasás a kilencvenes években. Fordulópont, 8. szám, II. évfolyam, 2000/2

harmincöt éve, hangoztatva, hogy *„korunk a technikai, művelődési forradalom kora, de ez a megállapítás jelszó marad mindaddig, míg megfelelő következtetéseket nem vonunk le belőle. Az olvasóvá nevelés korunkban szélesebb körű fogalommá vált, bele kell értenünk a műszaki, technikai, ismeretterjesztő művek olvasását is, ezekre is fel kell készíteni a tanulókat! Az olvasás tanítása tehát nem az alsó tagozatosok és az irodalmárok magánügye többé, az egész iskola alapfeladata!*[4]

Úgy látszik, a négy évtizeddel ezelőtti megállapítás jelszó maradt.

Önkéntelenül is felmerül a kérdés: mi a teendő?

Az audiovizuális technika semmiképp sem szoríthatja ki az olvasást! Ugyanis Comenius ötszáz évvel ezelőtt papírra vetett sorai korunkban, a szervezett intézményes oktatás létjogosultságát is megkérdőjelezendő korban időszerűbb, mint valaha: *„Könyvek révén sokan lesznek tudóssá az iskolán kívül is, könyvek nélkül viszont senki sem lesz tudós még az iskolában sem. Ha szeretjük az iskolát, szeressük a könyveket is, az iskolák lelkét; amely iskolát nem éltetik a könyvek, az halott!”* A tanár feladata az olvasóvá nevelés, a logikus gondolkodás kialakítása. Ha Ady Endre azt írja költeményében, hogy fölszállott a páva, nem azt akarja közölni, hogy a valóban a díszes tollazatú madár röppent a megyeház tetejére – a közlő funkció mellett a kifejező, jelképes funkció kerül előtérbe. S ha a diákokban nem fejlődik ki e jelképes funkcióértés, akkor a művészet egyéb ágait (a festészetet, a szobrászatot, a táncot, a balettet, sőt bizonyos értelemben a színházi előadást, egy-egy film üzenetét) sem értik meg. Mert egy adott mondat, például „Éhes vagyok” jelentéstartalma aszerint változik, milyen életszituációban hangzik el. Más a jelentése, ha egy koldus ejti ki, ha a munkából hazatérő férj mondja otthon ebéddel váró feleségének, vagy ha egy költő veti papírra. Az első esetben: adjatok pénzt ennivalóra, a másodikban: Tálald már az ételt!, a harmadikban: reformra szorul az a társadalom, amelyben az emberek éheznek.

Ha az audiovizuális médiának ilyen nagy szerep jut az ifjúság mindennapi életében, akkor nem szidni kéne a televíziót, a rádiót, a magnót, nem tiltani kéne a videózást, a számítógépet és az internetet – hanem hatékonyabban bevonni a tanítás folyamatába – hangoztatják a szakemberek.

Ha a házi olvasmányoknak helyet és szerepet szánunk az olvasóvá nevelés folyamatában, akkor radikális szemléletváltásnak kell bekövetkeznie! A klasszikus értelemben alkalmazott kötelező olvasmányok nem töltik be funkciójukat/ küldetésüket! Az olvasási kedv kialakítása, az olvasás hagyománnyá válása érdekében nyitottabbakká kell válniuk a pedagógusoknak: igyekezzenek a kortárs írók alkotásait felfedezni, felfedeztetni! Hiszen a jó könyv az életről szól, a minket körülvevő világról, korunk problémáiról, a ma kisemberének gondjairól... Adjuk végre, ajánljuk valahára már a kortárs gyermekírók alkotásait (is) a gyermek kezébe! (Igaz, ez némi többletmunkát jelent a pedagógus számára, mivel neki is meg kell ismernie a művet – a klasszikusokat az eltelt évtizedek alatt megismerte –, de a cél, az olvasóvá nevelés érdekében ezt az áldozatot is vállalnia kell!

Tudatosodjon végre diákban, pedagógusban és szülőben egyaránt Tolsztoj megszívlelendő gondolata: *„Nem szükséges, hogy mindent elolvass; csak azt kell elolvasnod, ami választ ad a szívedben megfogalmazott kérdésekre.”*

A klasszikus írók esetében alkalmazzuk a szabad művválasztás elvét: ne szabjuk meg, melyik Móricz- vagy Jókai-regényt vegye kötelezően kezébe a diák: bármit,

[4] Módszertani Közlemények, 1970. 3. szám

csak olvasson tőle, ismerje meg az említett író stílusát! A terjedelmes, több száz oldalas regények helyett válasszunk inkább novellákat, elbeszéléseket – ezek segítségével ugyancsak megismerkedhet a tanuló az adott kor szellemével, hangulatával, az alkotó stílusával, írásművészetével. És szakkönyvek is kerüljenek az ajánlott művek jegyzékébe!

Magyar szakos kollégák, valljuk be: sokkal célravezetőbb lenne fáradozásunk (a diákok is pozitívan értékelnék döntésünket), ha szóban elemeztetnénk a házi olvasmányra ajánlott műveket – bár igaz, ez az eljárás időigényesebb lenne... Ám ezáltal a tanulók lehetőséget kaphatnának arra is, hogy saját véleményt nyilvánítsanak. Ez írásban is számon kérhető! – vethetik ellen a más véleményen levők. Viszont a szóbeli számonkérés lehetőséget nyújtana az (egyre több!) írni nem szerető (írástól undorodó?) tanulónak, hogy kifejthesse nézetét, gondolatait az elolvasott műről. Ugyanis a „kötelezőktől" sokakat riaszt el a naplókészítés kötelező jellege.

Az olvasóvá nevelés, a kortárs magyar irodalmi alkotások népszerűsítésében tennénk parányi lépéseket, ha a tanév befejezésekor a kitűnő tanulmányi eredményeket elért, a különböző versenyeken kiválóan helytállt, a közösségi munkában példamutatóan szorgoskodó tanulóknak ajándékul kortárs magyar irodalmi alkotást nyújtanánk át.

Amikor identitászavarral, az azonosságtudat hiányával, gyökértelenséggel találkozunk, akkor az okokat a családi háttérben, a szülők közönyösségében, a megállíthatatlan asszimilációs folyamatban, az utóbbi időben dívó liberális eszmék térhódításában keressük – holott az iskola, a tanár mulasztásában, hozzáállásában, irodalmunk iránti közönyben is okokra bukkanhatunk. Ugyanis Comeniusszal vallom: *„A könyveket olvasni kell, hogy a bennük rejlő kincs ismét napvilágra kerüljön, és hasznossá váljon."* S ehhez az utat nekünk, pedagógusoknak kell járhatóvá tennünk – az évtizedes, évszázados hagyományoktól való elszakadásunk által...

Miesto a funkcia mimočítankovej a odporúčanej literatúry

Ak chceme, aby odporúčaná literatúra mala dôležitú úlohu v rozvíjaní čitateľskej gramotnosti, musíme radikálne zmeniť náš postoj a iným spôsobom vyberať umelecké diela, ktoré určíme na mimočítankové čítanie. Treba prehodnotiť skladbu kníh určených na odporúčenú literatúru a upraviť ju tak, aby zodpovedala vekovým osobitostiam a hlavne záujmom mládeže. Musíme vybrať nové diela od súčasných autorov, v ktorých naši žiaci budú čítať a vlastných problémoch, o živote rovesníkov. Možno, to vyžaduje od vyučujúceho viac práce, ale má to význam, oplatí sa to. Dnešná mládež veľmi ťažko si zoberie do rúk diela klasikov. Musíme im dovoliť, aby sa rozhodli sami, ktoré diela chcú prečítať. Radšej im odporúčajme kratšie diela, napr. poviedky a novely od Jókaiho a Móricza. Aj pomocou týchto diel sa žiak môže oboznámiť s daným obdobím, so štýlom autora, s jeho umením.

Okrem toho musíme odporúčať aj odbornú literatúru, viesť žiakov k čítaniu literatúry faktu.

Ak takto budeme postupovať, odporúčaná literatúra splní svoj cieľ a vytvorí kladné čitateľské potreby a vzbudí v deťoch chuť do čítania.

Veľký ruský spisovateľ Tolstoj povedal: „Nemusíš všetko prečítať, čítaj iba to, čo ti dáva odpoveď na otázky, ktoré sa ti sformovali v srdci."

II. MAGYARORSZÁGI SZLOVÁK ISKOLÁK / SLOVENSKÉ ŠKOLSTVO V MAĎARSKU

UHRIN Erzsébet

Szlovákságkép a készülő népismeret tankönyvben

A dolgozat a magyarországi szlovák középiskolák 9. és 10. évfolyamai számára készült szlovák nép- és nemzetiségismeret, A magyarországi szlovákok történelme és kultúrája *(Dejiny a kultúra Slovákov v Maďarsku – Slovenská vzdelanosť)* című megjelenés előtt álló tankönyvet mutatja be.

Magyarországi szlovák iskolarendszerről az 1948–49-es évektől beszélhetünk. Ekkor kezdte meg ugyanis kiépíteni a Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium a Magyarországi Szlovákok Demokratikus Szövetségével együttműködésben a teljes szlovák oktatási hálózatot az óvodától a középfokú iskolán át a tanárképző főiskolai tanszékekig. Ezt megelőzően hazánkban csak alsó fokú, egyházi szlovák oktatás létezett. (vö. Gyivicsán 2003)

A nép- és nemzetiségismeret műveltségterület tanítását *a 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelveiről* írja elő és szabályozza. Az azt megelőző időszakban Szlovákia történelmét és irodalmát a szlovák nyelv és irodalom órákon tanították, a magyarországi szlovákok történetével azonban – egy-két pozitív pedagógusi példától eltekintve – alig foglalkoztak iskoláink. A tanórán kívüli foglalkozások keretében főként a kultúra, az ének, zene, tánc és a tárgyi emlékek megőrzésére törekedtek. Meg kell azonban említeni, hogy a békéscsabai szlovák gimnázium történetének első három tanévében 1949-től az 1951/52-es tanévig a diákok néprajzot is tanultak a földrajz tantárgy keretében, zemepis-národopis (földrajz-néprajz) elnevezés szerepel a bizonyítványokban. Negyedik osztályban a tantárgy helyébe alkotmánytan (ústavoveda) lépett.

A szlováktanárok döntő többsége a hatékonyabb nemzetiségi identitástudatra nevelés érdekében szorgalmazta és örömmel fogadta a nép- és nemzetiségismeret kötelező bevezetését. Magyarországon két szlovák nemzetiségi gimnázium van: Budapesten és Békéscsabán A népismeretet a budapesti iskolában a szlovák nyelv és irodalom, történelem és társadalomismeret tantárgyakba integráltan, a békéscsabai iskolában az 1–6. osztályokban szlovák nyelv és irodalom tantárgyba integráltan, a 7–8. és 9–12. osztályokban önálló tantárgy keretében, szlovák nyelven tanítják szlovák, illetve történelem szakos tanárok

A népismeret a szabadon választott érettségi tantárgyak között szerepel. A középszintű szlovák népismeret érettségi vizsgát elemző írások (Hornokné 2009, 2010, 2012) megállapítják, hogy a népismeret érettségi vizsga a békéscsabai gimnáziumban népszerű, szépen beilleszkedett, sőt vezető helyet foglal el a szabadon választott érettségi tantárgyak sorában. (A budapesti iskoláról ezt még nem mondhatjuk el.)

A népismeret műveltségterület tanulása során szerzett ismeretekről írásbeli és szóbeli vizsgán tesznek tanúbizonyságot a diákok. Az első három évben az érettségi vizsga három részből állt: az előre elkészített projektmunkából, az írásbeli dolgozatból és a szóbeli feleletből. 2008-tól egyszerűsödtek a követelmények, s azóta a vizsgatárgy középszintű vizsgáinak írásbeli vizsgarészét nem központi feladatlapokon alapuló írásbeli vizsgával, hanem a projektmunka elkészítésével és benyújtásával kell a vizsgázóknak teljesíteniük

A népismeret tantárgy zökkenőmentes, az Irányelvek szerinti tanításának feltételeit (tankönyvek, szemléltetőeszközök, pedagógusképzés, továbbképzés, stb. – hogy csak a legalapvetőbbeket említsem) azonban a szlovák gimnáziumokban napjainkig (több mint 10 év alatt) nem sikerült megteremteni. Ez a tény nagyban és negatívan befolyásolja a tanítás-tanulás hatékonyságát, eredményességét.

A 2012-es esztendő mérföldkőnek tekinthető a szlovák népismeret gimnáziumi oktatásában, hiszen – ha minden igaz – szeptemberre megjelenik a szlovák nép- és nemzetiségismeret, A magyarországi szlovákok történelme és kultúrája című 9. és 10. évfolyamok számára készült tankönyv, amelyet a továbbiakban bemutatok a nemzetkép / szlovákságkép / nemzetiségkép – önkép viszonylatában, összefüggésében. De mindenekelőtt a fogalmakat szükséges tisztázni

Az MTA Filozófiai Kutatóintézete Magyar Virtuális Enciklopédiája szerint „a nemzetkép (francia vagy angol szóval *image*) összefoglalja a saját vagy az idegen nemzet legjellemzőbb tulajdonságait. Évszázadokon át alakul ki és nehezen változtatható meg. Minden nemzet képet fest önmagáról és az általa ismert többi nemzetről. E kép váza a nemzeti auto- vagy heterosztereotípia, amely a 18. századtól gyakorlati funkciót is betölt: eligazításul szolgál a külföldiek fel- és megismeréséhez A nemzetkép minimumaként alakult ki az a jelző, amellyel sokan illették a »másokat« (lusta olasz, fukar skót, piszkos zsidó, hűvös angol, buta tót, precíz német, furfangos székely, stb.)

A nemzetkép gazdagabb a sztereotípiánál: történeti képződmény, amely magába foglalja mindazokat a lelki, magatartási és kulturális vonásokat, amelyek egy nemzet tagjait külön vagy együtt jellemzik. Összetett, változékony »emlék és remény, tény és mítosz, szeretet és gyűlölet keveréke, melyben ott van a politikus stratégiája, a hazafi imádata és a tudós keresése is« (M. D. Peterson). Függ a kép a másik nemzet földrajzi távolságától, nyelvétől kormányának politikájától, a vélt vagy valóságos hasonlóságoktól, a közös történelmi tapasztalatoktól". (Frank 2012)

„A nemzeti önkép (autosztereotípia) kollektív önjellemzése a szociálpszichológia szerint a csoport összetartozását hivatott erősíteni és szoros kapcsolatban, kölcsönös meghatározottságban áll a mások által rólunk alkotott képpel (heterosztereotípia)" – írja Kiss Gy. Csaba, aki nagy teret szentel tudományos munkásságában a közép-európai nemzetképek, köztük a szlovákságkép kutatásának. A nemzetképbe belekerülhet sok minden a népi kultúra elemeitől kezdve a tájiföldrajzi sajátosságokon át az illető nemzetre vonatkoztatott külső és belső tulajdonságokon keresztül az emlékezetes történelmi eseményekig, jellegzetes termékekig és foglalkozásokig. A közép-európai nemzeti előítéletek szintén ilyen kölcsönviszonyban léteznek. Alapja lehet az előítéleteknek az említett civilizációs különbség, továbbá rendi vagy felekezeti másság, településtípusok eltérő jellege (városfalu), földrajzi-táji különbség. Mindegyik esetben valamiféle szembenállásként –

bináris oppozícióban - fogalmazódott meg a kölcsönös előítélet. **„**Nekünk a szlovák többnyire parasztember, pásztor, drótos vagy üveges volt, mindenképpen alsóbb társadalmi osztályhoz tartozott, akinek csak szegényes ételekre telik (krumpli, kása)" (bővebben Kiss Gy. Csaba 2009).

Maruzsné Sebó Katalin (2002ab, 2004, 2011) Michal Harpáň (1999) elméleti munkásságából kiindulva az alföldi szlovákságkép kutatásait a következőkben foglalja össze:

„Az ember önmaga és mások megítélésében hajlamos sztereotípiákban, leegyszerűsített sémákban gondolkodni. Az alföldi szlovákság önmagáról alkotott és kifelé mutatott képe is, mint ahogy a vele szoros közelségben élő, őt kívülről figyelő többség róla alkotott véleménye is ezt támasztja alá. Egy adott csoport jellemzése ezért magában hordozza a tévedés és a torzítás veszélyét. Már maga az egyén besorolása egy adott csoportba közös vonások alapján problematikus vállalkozás. Az alföldi szlovákságképet alkotó, az általam vizsgált textusokban megjelenő egyedi/ etnikai jegyek, kulturális kódok ismeretében sem áll össze akár egy viszonylagos egységes kép sem. Helyette egy széles skálán mozgó, sokszínű, folyamatosan változó közösség rajzolódik ki, melynek tagjai szuverén egyének, akik egyedi tulajdonságaikkal különböznek másoktól, ugyanakkor rendelkeznek az alföldi szlovákságot a többségtől megkülönböztető jegyekkel is." (Maruzsné 2004)

A nemzetkép szoros összefüggése az énképpel nyilvánvaló. Számos kutató hangsúlyozza az énkép szociális eredetét. „Az énképre erős hatással van a kulturális környezet. Szociális kapcsolataink, kötődéseink a központi éntudat lényeges összetevőivé válhatnak" (bővebben Thiery 2012). „Az énkép a saját magunkról kapott információból alakul ki a másokkal való kapcsolataink és saját értékelésünk folyamán, amely az ember teljes élményvilágának, egész létének központi tényezője, ez befolyással bír a világ észlelésére, értékalkotásra és a viselkedésre" (Ferenczy-Fazekas 2012).

A nyelv az identitás első és legfontosabb hordozója. Az önazonosság megőrzésének és erősítésének másik eszköze a nép- és nemzetiségismeret, melynek alapvető feladata, hogy a gyökerek feltárásával, az elődök sorsának megismerésével, a nagy történelmi sorsfordulók, a kisebbség eltérő kultúrájának, életvitelének, szokásainak, hagyományainak, nyelvének és nyelvhasználati sajátosságainak megismertetésével a népi és modern kultúra bemutatásával hozzájáruljon az identitástudat kialakításához és erősítéséhez

Az elméleti kitérő után nézzük meg, mit tartalmaz és milyen szlovákságképet közvetít a vizsgált tankönyv!

A szlovák népismeret tankönyv a magyarországi szlovák gimnáziumok 9–10. évfolyama számára készült, minden oktatási forma részére. A szlovák népismeret tantárgy interdiszciplináris jellegű ismeretanyagának megfelelően tartalmazza a szlovák anyanemzet, illetve a magyarországi szlovák nemzeti kisebbség történetének, néprajzának, földrajzának, nyelvtörténetének és nyelvjárástanának, építészetének, ének-zene és tánckultúrájának, irodalomtörténetének elemeit, illetve az alapvető szociológiai és politológiai ismereteket. A tankönyv a tárgyalt ismeretanyagot kronologikusan, időrendben tárgyalja, társadalmi-történelmi kontextusba helyezve, komplex módon teszi lehetővé a kerettanterv és az érettségi követelményrendszer elvárásainak teljesítését. A tanulói kompetenciák fejlesztése érdekében az ismeret-

anyag forrásközpontú feldolgozására és a tanulói tevékenységre épülő tanításra, tanulásra kínál lehetőséget. Például:

- Projektek készítése a család a helyi közösség, a szlovák kisebbség történetével, szellemi-tárgyi hagyatékával kapcsolatban, „útikönyv" készítése szlovák szemmel.
- A beszélt nyelvjárások, a köznyelv és az irodalmi nyelv összehasonlítása, nyelvjárási szöveg értelmezése.
- Irodalmi alkotások elemzése, stb.

A tankönyv bevezető fejezete[1] a szlovák etnikum földrajzi elhelyezkedését tárgyalja, Szlovákia földrajzi, gazdasági, közigazgatási struktúráját mutatja be, bemutatja demográfiai jellemzőit, (kitér a Szlovákiában élő nemzetiségekre is), kultúrtörténeti örökségét, műemlékeit, turisztikai látnivalóit, társadalmi politikai viszonyait jellemzi. A határon túl élő szlovákok és Szlovákia kapcsolatainak bemutatása zárja a bevezető fejezetet. A fejezet alapvető célja a mai Szlovákia és korunk szlovákságának bemutatása integrált ismeretek formájában.

A második fejezet a szlovák nép történetét dolgozza fel a kezdetektől a 18. század elejéig. Például: a szlávok etnogenézisét, életét az őshazában, a Kárpát-medencében, bemutatja Nagymoráviát, a nyugati szlávok első protofeudális államát, a szláv írásbeliség, az ószláv nyelv és irodalom megteremtését, a szlovákok helyzetét a középkori Magyar Királyságban és az újkor küszöbén.

A harmadik fejezet a diaszpórában a mai Magyarország területén élő szlovákok történetét mutatja be a 18. században. Elemzi a szlovák migráció és kolonizáció okait, formáit, szakaszait, irányait. Kiemelt figyelmet szentel az újraalapított településtípusoknak, a szlovákok lakta régiók leírásának és a 18. század nagy személyiségeinek.

A negyedik fejezet gazdag forrás és képi anyag bemutatásával a magyarországi szlovák nemzetiség hagyományos életmódját, tárgyi kultúráját, tárgyi néprajzát mutatja be, mint például a népviseletet, díszítőművészetet, népi építészetet, mesterségeket, étkezési szokásokat stb. A következő fejezet a magyarországi szlovákok tradicionális szellemi kultúráját, népköltészetét, hiedelemvilágát, szokásrendszerét tekinti át, gyűjtött néprajzi anyag demonstrálásával.

Az utolsó fejezetből, rövid nyelvtörténeti áttekintés után, a magyarországi szlovákok nyelvét, nyelvjárásait ismerhetik meg a diákok. Tartalmaz a könyv szótárat, fogalomjegyzéket, valamint felhasznált és ajánlott irodalmat.

A tankönyv tartalmát áttekintve megfogalmazhatjuk, hogy pozitív szlovákságképet közvetít. Segítségével a diákok egy gazdag történelmi múlttal, hagyományokkal, kultúrával rendelkező népet és nemzetiséget ismerhetnek meg. Megtudhatják, hogy a szlovákok a világ számos országában élnek, és a magyarországiakhoz hasonlóan nyelvük és kultúrájuk megőrzésére, továbbfejlesztésére törekszenek. Az anyaország, Szlovákia természeti kincsekben és kulturális látnivalókban, eseményekben bővelkedő ország, amelyet – idegenforgalmi, sport- és turisztikai célpontként – büszkén ajánlhatnak rokonaiknak, barátaiknak. A tanulók népismereti tanulmányaik során azt is megállapíthatják, hogy az ellentmondásokkal, problémákkal terhes jelen szlovák társadalmi gazdasági fejlődés hasonló a magyarországihoz, s hogy a két nép és ország ezer szállal kötődik egymáshoz.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a népismeret tankönyv által közvetített szlovákságkép jó eszköze az önismeret fejlesztésének, az önmegvalósításnak, az identitás- és származástudat megszilárdításának, illetve kialakításának.

[1] A tankönyv tartalomjegyzékét a melléklet tartalmazza.

Végezetül el kell még mondani, hogy a könyv a békéscsabai Szlovák Gimnázium kezdeményezése nyomán létrehozott konzorcium eredményes pályázatának köszönhetően jelenhet meg. A konzorcium további tagjai az Országos Szlovák Önkormányzat és a Szlovák Pedagógiai Módszertani Központ voltak. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg. A projektvezető Pecsenya Edit, a békéscsabai szlovák iskola igazgatója. A szerzők: Zsilák Mária, Lászik Mihály, Kiss Szemán Róbert és Hornokné Uhrin Erzsébet. Kiadó a Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., felelős szerkesztő Sutyinszki Mária.

Melléklet: A népismeret tankönyv tartalomjegyzéke

Obsah (Tartalom)[2]

I. Slovensko v Európe (Szlovákia Európában)

1. Základné údaje a fakty Slovenskej republiky (Alapvető tények és adatok a Szlovák Köztársaságról)
2. Zemepis, hospodárstvo a kultúra Slovenska (Szlovákia földrajza, gazdasága és kultúrája)
3. Slováci v zahraničí (Szlovákok külföldön)

II. Dejiny Slovákov do 18. storočia (A szlovákok története a 18. századig)

1. Etnogenéza Slovanov (A szlávok etnogenézise)
2. Slovania v Karpatskej kotline [5.-9. storočie] (Szlávok a Kárpát-medencében, 5–9. század)
3. Vytvorenie slovanskej abecedy, vznik staroslovienskej, literatúry, založenie škôl (A szláv ábécé megalakítása, az ószláv irodalom létrejötte, iskolák alapítása
4. Veľká Morava za panovania Svätopluka I. [871–894] (A Nagymorva Birodalom I. Svätopluk uralkodása idején, 871–894)
5. Slováci v stredovekom Uhorskom kráľovstve [10.-15. storočie] (Szlovákok a középkori Magyar Királyságban, 10–15. század)
6. Slováci na prahu novoveku (Szlovákok az újkor küszöbén)

III. Dejiny Slovákov v Maďarsku v 18. storočí a na začiatku 19. storočia (A magyarországi szlovákok története a 18. században és a 19. század elején)

1. Príčiny sťahovania Slovákov na Dolnú zem (A szlovákok Alföldre való vándorlásának okai)
2. Formy sťahovania Slovákov na Dolnú zem (A szlovákok Alföldre való vándorlásának formái)
3. Etapy sťahovania Slovákov na Dolnú zem (Az szlovákok Alföldre való vándorlásának szakaszai)
4. Smery a dôsledky sťahovania Slovákov – Všeobecná charaktristika jazykových ostrovov po kolonizácii (A szlovákok vándorlásának irányai és következményei – A nyelvszigetek általános jellemzése a letelepedés után)
5. Známe osobnosti Uhorska v 18. storočí (A történelmi Magyarország jeles személyiségei a 18.században)

[2] Fordította a szerző.

IV. Materiálna kultúra (Tárgyi kultúra)

1. Architektúra (Építészet)
2. Tradičný spôsob života a zamestnania (Hagyományos életmód és munka)
3. Ľudový odev (Népviselet)
4. Tradičný odev Slovákov v Maďarsku (A magyarországi szlovákok hagyományos viselete)
5. Ľudové umenie, ozdobné techniky (Népművészet, díszítőművészeti technikák)
6. Tradičná strava (Hagyományos étkezés)

V. Ľudová slovesnosť (Népköltészet)

1. Žánre ľudovej slovesnosti (A népköltészet műfajai)
2. Spevné útvary ľudovej slovesnosti, ľudové hudobné nástroje (Népdalok, népi hangszerek)
3. Tanečná kultúra (Tánckultúra)
4. Výročné zvyky, kalendárne obyčaje (Jelesnapok, jelesnapi szokások)
5. Rodinné zvyky (Családi szokások)
6. Mýtické bytosti a kozmogonické predstavy (Mitikus lények, kozmogonikus elképzelések)

VI. Krátky pehľad dejín slovenského jazyka (A szlovák nyelv történetének rövid áttekintése)

Slovník (Szótár)
Zoznam pojmov (Fogalomjegyzék)
Použitá a odporúčaná litaratúra (Felhasznált és ajánlott irodalom)
Obsah (Tartalom)

Felhasznált irodalom:

Demeter Zayzon Mária 1993. *Öntudatosodás és önfeladás között.* Nemzetiségszociológiai vizsgálatok Komárom–Esztergom megyei németek és szlovákok körében. Tatabánya: Komárom Esztergom Megyei Önkormányzat.

Ferenczy Andrea – Fazekas Andrea 2012. *„Ha egy embert megértenek”* 2012. 03.05. 11.35. tttp://www.lutheran.hu/ujsagok/lelkipasztor/960908.htm/

Frank Tibor 2012. *Nemzetkép.* 2012. 03.05. 11.00 www.enc.hu, http://enc.philenst.hu/1enciklopedia/fogalmi/torttud/egyet_/nemzetkep.htm/.

Gyivicsán Anna 2003. Szlovák oktatás Magyarországon. In: Gyivicsán Anna *A nemzetiségi lét és kultúra dimenziói*. Békéscsaba: Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete.76–85.

Harpáň, Michal 1999. *O Paľovi Bohušovi*. Báčsky Petrovec: Kultúra.

Hornokné Uhrin Erzsébet 2009. *A szlovák népismeret érettségi vizsga komplex vizsgálata.* Kézirat.

Hornokné Uhrin Erzsébet 2010. *A népismeret tantárgy komplex vizsgálata az iskola tantárgyi rendszerében a 7–12. évfolyamon.* Kézirat.

Hornokné Uhrin Erzsébet 2012. *Szakértői értékelés a békéscsabai szlovák gimnázium 2009/2010. és 2010/2011. tanévben készült NÉPISMERET projektdolgozatairól.* Kézirat.

Kiss Gy. Csaba 2005. *A haza mint kert*. Budapest: Nap Kiadó.
Kiss Gy. Csaba 2009. Közép-Európa, nemzetképek, előítéletek *Debreceni Disputa* 2009/7-8.
Kiss Gy. Csaba 2011. *Hol vagy, hazám?* Kelet-Közép Európa himnuszai. Budapest: Nap Kiadó.
Maružová Šebová Katarína 2002a. Obraz Čaby v súčasnej próze v Maďarsku. In: Andruška, Peter szerk. *Slovenčina a slovenská kultúra v živote zahraničných Slovákov*. Nyitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta.134–143.
Maružová Šebová Katarína 2002b. Sebapoznanie, obraz o sebe. In: Štefanko, Ondrej szerk. *Cesta zarúbaná?* Nadlak:Vydavateľstvo Ivana Krasku.186–203.
Maruzsné Sebó Katalin 2004. *Alföldi szlovákságkép a kortárs magyarországi szépprózában*. Az ELTE Szláv irodalmak és kultúrák doktori iskolájában megvédett disszertáció. Kézirat.
Maružová Šebová Katarína 2011. Obraz Dolnozemčanky v súčasnej próze v Maďarsku. In: Harpáň, Michal szerk. *Medzi dvomi domovmi 3*, Antológia slovenskej eseje. Bratislava: LIC. 101–109.
THIERY Henriette 2012. *Énkép*. 2012.03.11.25 http://www.thieryhenriette.hu/enkep.pdf/

Obraz Slovákov v pripravovanej učebnici etnografie

V predkladanom príspevku je predstavená učebnica *Dejiny a kultúra Slovákov v Maďarsku - Slovenská vzdelanosť* pre 9.-10. ročník slovenských národnostných gymnázií v Maďarsku, ktorá v roku 2012 konečne uzrie svetlo sveta. Po stručnom úvode o viac ako desaťročnej skúsenosti s vyučovaním tohto predmetu sú vysvetlené základné pojmy, ako *obraz o národe/ o národnom, národnostnom sebaobraze (autoobraze), obraz o Slovákoch/ slovenskosti* a *obraz o sebe.* Jednotlivé kapitoly učebnice sú prezentované zo zorného uhla sebapoznania, poznania svojej národnosti a materského národa.

Vo výchovno-vzdelávacom procese v národnostných školách zohráva vyučovanie predmetu o slovenských reáliách a o slovenskej národnosti veľmi dôležitú úlohu, veď škola má za úlohu aj výchovu k uvedomeniu si národnostnej identity a pôvodu, alebo aspoň k vedomému prijatiu dvojitej väzby a dvojjazyčnosti. V tejto oblasti už škola nemôže očakávať pomoc od rodičov žiakov, pretože rozhodujúca väčšina slovenských rodín v Maďarsku nie je schopná – alebo je schopná len čiastočne, odovzdať svojim potomkom jazykové a kultúrne dedičstvo predkov. Preto sú potrebné také učebnice, ktoré – ako prezentovaná *Slovenská vzdelanosť* – sa dajú využiť v procese realizácie národnostných výchovných cieľov a uľahčujú pedagógom prácu.

HORVÁTHNÉ FARKAS Éva

Tankönyvválaszték a szlovák nemzetiségi iskolák alsó tagozatán

„Az iskola dolga, hogy megtaníttassa velünk, hogyan kell tanulni, hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat, hogy megtanítson bennünket a jól végzett munka örömére és az alkotás izgalmára, hogy megtanítson szeretni, amit csinálunk, és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni." (Szent-Györgyi Albert)

Magyarországon napjainkban hozzávetőleg 130 olyan oktatási intézmény működik, amely a jogszabály értelmében szlovák nemzetiséginek tekinthető. Az óvodai szlovák nemzetiségi nevelés általában hozzáférhető a szlovák nemzetiségi településen élő óvodáskorú gyerekek számára. Az óvodai nevelés területén a jelenlegi szabályozás két formát különböztet meg, a teljes anyanyelvű és a kétnyelvű óvodai nevelést. Az egyes kétnyelvű óvodák eredményessége között jelentős különbségek mutatkozhatnak, mivel a törvény nem tesz különbséget aközött, hogy az óvodában heti egy-két alkalommal tartanak nyelvi foglalkozásokat, vagy az intézmény heti programjának legalább a fele anyanyelven folyik. Bár a szlovák nemzetiségi óvodából egyenes út vezet a szlovák nemzetiségi településeken élő gyerekek számára a szlovák nemzetiségi általános iskolába, de esélyük a szlovák nyelv elsajátítására nem minden nemzetiségi településen és oktatási intézményben azonos. A magyarországi szlovák nemzetiségi általános iskolák meghatározó hányada ugyanis nyelvoktató típusú, amelynek a nemzetiségi nyelvoktatás területén megvannak a maga időbeli korlátai. Szlovák tanítási nyelvű és kéttannyelvű általános iskola Magyarországon csak Budapesten, Békéscsabán, Szarvason, Tótkomlóson és Sátoraljaújhelyen működik.

Mindhárom iskolatípusra jellemző, hogy a tanulók minimális szlovák nyelvismerettel vagy nyelvismeret nélkül kezdik meg az általános iskolát, mivel a családon belül és a tágabb közösségekben is a magyar nyelvhasználat dominál a nemzetiség nyelvével szemben. Az a számokkal is alátámasztható tény, hogy a szlovák nyelv jelentős mértékben elveszítette az anyanyelv prioritását, a szlovák nemzetiségi iskolarendszer számára komoly kihívást jelent. Mindezekből ugyanis az következik, hogy a nemzetiségi nyelv átörökítésében lényegesen nagyobb szerep hárul az óvodára és az iskolára. Nem könnyű ezzel a feladattal megbirkóznia az oktatásnak, hiszen normál körülmények között a kisebbséghez tartozó gyermek otthon, családi környezetben, anyanyelvként sajátítja el az adott nemzetiség nyelvét. Gyivicsán Anna is hangsúlyozza, hogy „minden nemzeti kisebbség, nemzetiség kultúrájának fenntartásában, fejlődésében alapvető szerepe volt és van a nemzetiségi iskolának. Ennek fontossága arányosan nő, sőt meghatványozódik a modern társadalmak fejlődésével."[1]

A nyelv megalapozása a jelenlegi körülmények között az óvodának és az általános iskola alsó tagozatának a feladata. Ebben a korban – hozzávetőleg a gyerekek 10 éves koráig – valójában nem nyelvtanulásról, hanem nyelvelsajátításról beszélünk, ami speciális módszereket igényel a pedagógusok részéről. A tankönyvíróknak és a nyelvet oktató pedagógusoknak is szem előtt kell tartaniuk, hogy az adott életkorban „a gyermek nem szándékosan, tudatosan tanulja az idegen nyelvet, ha-

[1] Gyivicsán Anna–Krupa András: A magyarországi szlovákok. Útmutató Kiadó, 109.

nem az anyanyelv elsajátításához hasonló módon, mintegy akaratától függetlenül, más tevékenység közben elsajátítja”[2]. A nyelvtanulás menetétől eltérően a gyermek a nyelvelsajátítás során nem tanulja, és nem alkalmazza az elsajátítandó nyelv nyelvtani szabályait, hanem ráérez a használatukra. A nyelvelsajátítás csak stresszmentes, szeretetteljes, biztonságos környezetben lehet eredményes, amelyben megfelelő motiváció mellett a gyermek játékosan tanulja meg a nyelvet. Ahhoz viszont, hogy a tanulók kommunikációképes nyelvtudásra tegyenek szert az általános iskola alsó tagozatán, sok időre van szükség. Az anyanyelv megtanulása a gyermek születésétől kezdve folyamatosan, megszakítás nélkül történik, a kisgyermek állandóan hallja a környezetében a nyelvet. Az iskolában viszont a nyelvelsajátításra fordítható idő véges, többnyire a tanítási órákra korlátozódik.

A kisgyermekkori nyelvoktatásnak a szakemberek és a szülők között is vannak támogatói és ellenzői. Gyakran szembeállítják az idegen nyelvet és az anyanyelvet, mondván, hogy az idegen nyelv elsajátítása az anyanyelv rovására történik. A szlovák nemzetiségi általános iskolákban előfordul, hogy egyes szülők attól tartanak, az angol vagy német nyelvben elérhető eredmények szenvedhetnek csorbát a szlovák nyelvtanulás miatt. Ennek ellentmond, hogy többnyelvű környezetben a gyerekek párhuzamosan két, sőt három nyelv elsajátítására is képesek. A tapasztalat azt mutatja, hogy a több nyelvet beszélő emberek szebben és helyesebben beszélik anyanyelvüket is, mivel általános nyelvi és gondolkodási készségeik fejlettebbek, mint azoké, akik csupán egy nyelvet ismernek.

Sokan állítják, hogy a korai nyelvtanulásnak azért sincs értelme, mert megterhelő a gyermek számára, és nagyon keveset sajátít el ebben az életkorban a nyelvből, nem tanul meg kommunikálni. Mivel azonban nem tudatos nyelvtanulásról van szó, hanem élményt nyújtó tevékenységek közben szerzett nyelvelsajátításról, a folyamat nem igényel a gyermek korához képest megterhelő szellemi erőfeszítést. A gyermek nem szembesül hosszú szövegek memorizálásával, nyelvtani szabályok és szavak tömkelegének a tanulásával. Az iskolai szlovák nemzetiségi nyelvoktatás csupán alkalmat nyújt számára, hogy megismerjen egy, a környezetében használt nyelvet, és ebből saját tempójában annyit sajátítson el, amennyit tud. Való igaz, hogy a korai nyelvfejlesztés során nem olyan tempóban tesznek szert a gyermekek tényleges célnyelvi tudásra, mint a későbbi időszakokban. Ez azonban minden más területről is elmondható. A korai nyelvelsajátítás mellett szól az is, hogy a gyermek artikulációs bázisa csak bizonyos életkorig képes rugalmasan idomulni. A kicsik szinte akcentus nélkül képesek megtanulni egy nyelvet, míg a nagyobb gyerekek vagy felnőttek a jól elsajátított célnyelvet is többnyire akcentussal beszélik. A kétnyelvű gyermekek emellett nem csupán nyelvi készségeiket tekintve fejlettebbek, mint egynyelvű társaik, hanem gondolkodásukban is logikusabbak.

Az idegen nyelvet oktató pedagógus felelőssége, hogy a korosztálynak megfelelő módszerekkel keltse fel a gyermekek érdeklődését, s megfelelően motiválja őket. A kisgyermekkor legfejlesztőbb és legfontosabb tevékenysége a játék, így az idegennyelv-oktatásnak is ez a legeredményesebb eszköze. Ha a nyelvi órák játékosak, a gyermek bátran és szívesen fog beszélni az adott nyelven. A gyermekek tanulása sokkal kisebb mértékben alapul a szavak megértésén, mint a többi korosztályé. Ezért a gyermek számára a nyelvi órákon a mozgás, a cselekvés, az érzék-

[2] Kovács Judit: A gyermek és az idegen nyelv. Eötvös József Könyvkiadó, 20.

szervekkel való befogadás, a szituációkból való értelmezés mind a nyelvelsajátítást szolgálja. A gyermeket nem korlátozzák félelmek a beszéd során, mint a felnőtteket. Néhány szóval is ki tudják magukat fejezni, hiszen kommunikációjukat kiegészítik testi gesztusokkal. A nyelvtani összefüggéseket ösztönösen a szövegkörnyezetből tanulják meg alkalmazni. A megtanult szavakat, ugyanúgy, mint az anyanyelv esetében, fokozatosan mondatokká formálják, és kialakul a folyamatos beszéd. A nyelvi alapkészségek közül a hallás utáni megértés az, ami minden foglalkozáson jelen van. A gyermeknek van ideje feldolgozni a hallottakat, a pedagógus nem követeli az azonnali nyelvi produkciót. Az első időben elég, ha fizikai válaszokat ad az utasításokra, például feláll, odalép a tanítóhoz, becsukja az ajtót, meglocsolja a virágot. Ezzel a módszerrel komoly szókincset lehet eljuttatni a tanulóhoz, s a gyermek reakciói alapján a pedagógus azonnal ellenőrizni is tudja, hogy sor került-e a megértésre. Az ének, a zene, a ritmikus mozgás, a tánc és a mesemondás mind-mind olyan módon segítik a gyermeket a nyelvi kompetenciák megszerzésében, ami korának megfelelő. A mozgás, a ritmus és a rím élményt szerez számára, a nyelvelsajátítást nem sziszifuszi munkaként éli meg.

A kisgyermekek, mivel fogalmi gondolkodásuk kevésbé fejlett, sajátos módon ismerik meg a körülöttük lévő világot. A megismerésben nagy szerepe van az érzékelésnek. Ezért fontos, hogy sokfajta eszközzel, tárggyal kerüljenek kapcsolatba a nyelvi tevékenység közben. Erre szolgálnak a különböző játékok, sporteszközök, de a hétköznapi tevékenységek során alkalmazott tárgyak is. A gyerekek a látás és tapintás útján szerzett tapasztalatokkal jól kiegészítik a hallás útján szerzett ismereteiket. Nagyon fontos a helyes nyelvi modell a nyelv hangzásának, intonációjának elsajátítása szempontjából.

A kisgyermek az idegen nyelv iránt akkor fog érdeklődni, ha az azzal való foglalkozás kellemes légkörben, stresszmentes, örömteli, játékos tevékenység formájában történik. A nyelvpedagógusnak olyan tevékenységeket kell választania, amelyek ezeknek a követelményeknek megfelelnek. A pozitív visszajelzés, a dicséret és a buzdítás nélkülözhetetlen a gyermek számára. A nem teljesen hibátlan nyelvi megnyilvánulások közvetlen javítása, memorizáltatása helyett a pedagógus a helyes nyelvi alakot többször megismétli, így a gyermeknek módjában van azt megjegyezni, rögzíteni és produkálni. A kisgyermeket tanító pedagógus feladata semmiképpen nem a teljesítmény értékelése és a bírálat, hanem a pozitív attitűd kialakítására való törekvés. A kisgyermekeket tanító nyelvpedagógusok számára követendő Antoine de Saint-Exupéry mondása: „Ha hajót akarsz építeni, ne azzal kezdd, hogy a munkásokkal fát gyűjtetsz, és szó nélkül kiosztod közöttük a szerszámokat, és rámutatsz a tervrajzra. Ehelyett először keltsd fel bennük az olthatatlan vágyat a végtelen tenger iránt.”

A kisgyermekeket oktató nyelvpedagógussal szembeni elvárások és követelmények nem egyszerűek. A munkáját jól végző pedagógus elkötelezett a hivatásával szemben, szereti a gyerekeket, a tanulók partnere képes lenni a tevékenységek során, empatikus és pozitív kisugárzású, ismeri az adott korosztály sajátosságait, kreatív, rugalmas, s mindemellett biztos nyelvtudással rendelkezik.

A jó tankönyv megírása, elkészítése, de kiválasztása sem egyszerű. A tanulást segítő tankönyv jól olvasható, könnyen érthető. Nem tartalmaz túl sok tényt, felesleges adatokat, nehezen értelmezhető kifejezéseket. Segítenie kell a differenciált

osztálymunkát, de lehetőséget kell nyújtania az önálló tanulói tevékenységre s annak fejlesztésére is. A szövegillusztráció és a szöveg egymáshoz való arányának ideálisnak kell lennie. Az illusztráció soha nem lehet öncélú, a megértést kell szolgálnia, s tevékenységek végzésére ösztönöznie. A jó tankönyv alkalmas a tanulók önálló ismeretszerzésére, megfelel az életkori sajátosságoknak.

A szlovák nemzetiségi általános iskolák alsó tagozatának kínálatából két tankönyvcsaládot választottam ki, s elemeztem abból a szempontból, hogy témáikban, felépítésükben, a feladatok megválasztásában és megfogalmazásában, külső megjelenésükben megfelelnek-e az adott korosztály életkori sajátosságainak.

Németh Miloslava tankönyvcsaládja abból a tényből indul ki, hogy a gyerekek a szlovák nyelv ismerete nélkül kezdik az iskolát. A tankönyvcsalád első könyve az alapszókincs megszerzését tűzi ki célul, képeskönyv formájában. A tananyag feldolgozására heti mintegy négy tanítási órára van szükség. A tankönyvcsalád mind a nyelvoktató, mind a kéttannyelvű iskolákban használható.

Az 1. osztályos tankönyv a nyelvi előkészítés, az aktív kommunikációs készség megalapozására helyezi a hangsúlyt. A szerző az egynyelvű óravezetést ajánlja. A gyerekek a könyv első felében megismerkednek az alapvető mondatmodellekkel: személyek és tárgyak megnevezése, cselekvés, tulajdonság, hely, idő és mód kifejezése határozószókkal, a birtoklást kifejező „*mať – nemať*“ használata a szlovák nyelvben. A számokat 1-től 20-ig tanulják meg, mondatokban viszont még nem alkalmazzák. A mondatokat egyes és többes számú alannyal is gyakorolják a gyerekek. Kijelentő és kérdő mondatokkal egyaránt szembesülnek a tevékenység folyamán. A témakörök megfelelnek a gyerekek életkori sajátosságainak. A tanulók a második részben kezdenek ismerkedni a szlovák betűkkel, kiemelve a magyartól eltérő kis- és nagybetűket írott és nyomtatott formájukban egyaránt. A szerző nagy figyelmet szentel a helyesejtés tanításának. Azokat a hangokat gyakoroltatja – játékos formában –, amelyek ejtése a magyartól eltérő. A második részben a hely, idő és mód kifejezését már elöljárószó és főnév kapcsolatával is gyakorolják, megjelenik a visszaható igék használata, a *„mám rád, nemám rád, mám rada, nemám rada“* használata. A tőszámneveket mondatokban is alkalmazzák. A gyerekek már nemcsak megértik a kérdő mondatokat, hanem önállóan is kérdeznek. A tankönyvhöz tanítói kézikönyv is tartozik, amely nagy segítséget nyújt a pedagógusnak az óratervezésben, de a módszerek kidolgozásában szükség van a tanítói kreativitásra is. A könyv első oldalán ikonok találhatók, amelyek a megfelelő szlovák szavak ismerete nélkül is segítik a tanulót e feladatok értelmezésében. Az ikonokkal való rendszeres találkozásnak köszönhetően a gyerekek hamar felismerik, majd meg is tanulják az utasításokat: válaszolj, húzd alá, rajzold le, kapcsold össze, csoportosítsd, számold meg, jelöld meg, vágd ki, színezd ki, alkoss mondatot, karikázd be, figyeld meg, hallgasd meg, énekeld el, olvasd el, írd le, húzd alá, alkossatok párbeszédet! A képek alapján nagyon sok, a tanulókhoz közel álló, témáról lehet beszélgetni, s fejleszteni a szókincset: család, iskola, rokonok, háziállatok, város és falu, lakás, helyiségek, berendezés, tisztálkodás, testrészek, főzés, étkezés, terítés, házimunka, köszönési formák, vásárlás, közlekedés, húsvét, óra, a hét napjai, évszakok, időjárás, kerti munka, zöldségek, gyümölcsök, betakarítás, öltözködés. A tanítói kézikönyv versikéket és dalokat is felkínál az egyes témakörökhöz, de a tanító természetesen ezeket mással is helyettesítheti. A tanult

kifejezéseket folyamatosan ismételteti. A kézikönyv végén mintegy 400 szót tartalmazó szójegyzék található.

A 2–4. osztályos tankönyvekben újra megjelennek az 1. osztályban már említett társalgási témák, de magasabb szinten, gazdagabb szókinccsel, bonyolultabb szövegszerkesztéssel. Az esztétikus, színes képek gondolatébresztőek, tevékenységre motiválják a gyerekeket. A játékos nyelvi feladatsorok mellett egyre több kiegészítendő kérdésre kell válaszolniuk a tanulóknak, párbeszédeket alkotnak, kérdéseket tesznek fel. Nyelvtani szabályokat a 2. évfolyamos tankönyv még nem tartalmaz, a tanulók természetes módon utánzással, ismétléssel gyakorolják a nyelvtant. A szóbeli feladatok mellett írásbeli feladatokat is végeznek. A feladattípusokat versikék, dalok, keresztrejtvények gazdagítják. A tankönyvhöz tartozó képes gyakorlófüzet további játékos feladatokat kínál a tanulóknak a szókincs és a nyelvtan gyakorlására, mondatok szerkesztésére.

A 3. osztályos tankönyvben az egyes témakörökhöz szépirodalmi szemelvényeket is rendel a szerző, nemcsak rövid ritmikus verseket. A gyerekek egyre bonyolultabb mondatokat alkotnak. Gyakorolják többek között a múlt időt, melléknevek fokozását, szlovák igevonzatokat sajátítanak el. A könyv végén egy rövid „olvasókönyv“ található, amelyben nyári olvasmányokat kínál a szerző a tanulóknak.

A 4. osztályban a szókincsbővítés mellett az eddig utánzással, ismétléssel, ösztönösen elsajátított nyelvtan is rendszerezésre kerül. A gyerekek itt már olyan kifejezésekkel is találkoznak mint a kijelentő mondat, kérdő mondat, felszólító mondat, igeragozás és igeidők, főnévragozás. A szemléletes, gondolatébresztő illusztrációk természetesen itt sem hiányoznak.

Mária Barthová-Fazekasová tankönyvcsaládja is átöleli az egész általános iskolai alsó tagozatot. Az egyes tankönyvek önálló, a tankönyv tartalmára utaló címmel jelennek meg: 1. évfolyam – *Poď sa hrať*, 2. évfolyam – *Cestička belavá*, 3. évfolyam – *Kde bolo, tam bolo*, 4. évfolyam – *Domovina moja*. A tankönyvekhez munkafüzet és tanítói kézikönyv is készült.

Az 1. osztályosban a pedagógus képes tankönyv segítségével alapozza meg a gyerekek nyelvtudását. A tankönyvben szereplő képek, képsorok megfelelnek a gyerekek érdeklődési körének. A tanítói kézikönyv segítségével a pedagógus játékosan, tevékenységközpontúan tudja szervezni az órát. A munkafüzet foglalkoztatókönyv, melyben színeznek, kivágnak, ragasztanak, rajzolnak, képeket kapcsolnak össze a tanulók.

A 2. osztályos tankönyv mind a négy alapkészséget gyakoroltatja, a hallott szöveg értése és a beszéd kiemelt helyen szerepel. A tanulók megismerkednek a szlovák betűkkel. A tankönyvben az adott témakörökön belül kiszámolók, mondókák, versikék, mesék találhatók, amit a munkafüzet szóbeli és írásbeli játékos feladatai egészítenek ki. A tanítói kézikönyvben megtalálható a tananyag órákra való bontása, rövid óravázlatokkal mellékelve, valamint az ajánlott játékok, dalok, versikék és mesék.

A 3. és a 4. osztályos tankönyvben a már feldolgozott témák szerepelnek apró tematikus egységekre bontva, magasabb szinten, sok verssel, mesével kiegészítve. Az egyes fejezetek után szlovák–magyar nyelvű szótár található. A munkafüzet és a tanítói kézikönyv hasonló felépítésű, mint a 2. évfolyamon, de a munkafüzet több írást gyakorló feladatot tartalmaz.

Az átgondolt koncepciónak, a játékos eszközök alkalmazásának köszönhetően mindkét tankönyvcsalád megfelel a jó tankönyvvel szemben támasztott kívánalmaknak. Témájukban, felépítésükben és kivitelezésükben a szerzők szem előtt tartják az adott korosztály érdeklődési körét, gondolkodását, mentalitását. Amennyiben a nyelvet oktató pedagógus azonosulni tud a kiválasztott tankönyvcsalád logikai felépítésével, kreatív hozzáállással fel tudja kelteni s szinten is tudja tartani a gyerekek érdeklődését. A sikerhez vezető út kulcsa mindenesetre a tanító kezében van.

Felhasznált irodalom:

Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
Gyivicsán Anna – Krupa András 1997. *A magyarországi szlovákok.* Útmutató Kiadó.
Kovács Judit 2009. *A gyermek és az idegen nyelv*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
Navracsics Judit 2008. *A kétnyelvű gyermek*. Veszprém: Pannon Egyetem.

Možnosti výberu učebníc na 1. stupni slovenských národnostných škôl v Maďarsku

Jazykom komunikácie medzi deťmi a rodičmi v slovenských obciach v Maďarsku je už väčšinou maďarčina. Deti na osvojenie si slovenčiny ako druhého jazyka majú možnosť v miestnych národnostných materských školách a základných školách. Vyučovanie druhého jazyka v ranom veku vyžaduje špeciálne spôsoby a metódy. Vyučovanie je úspešné iba v tom prípade, ak sa realizuje hravými formami. K úspešnému osvojeniu si jazyka prispievajú však osobnosť učiteľa a vhodné učebnice, v ktorých sa prihliada na vekové špecifiká detí. Učebnice od Miloslavy Némethovej aj Kláry Fazekasovej-Barthovej používané na slovenských národnostných školách v Maďarsku vyhovujú týmto požiadavkám. Pracovné zošity poskytujú k jednotlivým témam mnohé možnosti na hravé precvičovanie jazyka. Metodické príručky usmerňujú učiteľov jazyka pri organizovaní vyučovacieho procesu.

SZABÓNÉ MARLOK Júlia

Az *új* szlovák irodalom-tankönyvek tankönyvbírálati szempontrendszere

A XXI. századi digitális korszakban, napjaink technikai fejlődéséhez és az információs társadalom elvárásaihoz igazodva a tankönyvpiacon egyre nagyobb számban jelennek meg a digitális tankönyvek.

Az X, Y, Z generáció, azaz a hírnök-, ill. átmeneti nemzedék, amely kamasz- és ifjúkorában találkozott az internettel, majd az őket követő, már gyermekkorában az internettel ismerkedő Y nemzedék s az internet nélküli társadalmat nem is ismerő Z generáció szocializációs időszakában az internet pedagógiában való alkalmazása egyre gyakoribb. Mindinkább tért hódít a konnektivizmus, amely a hálózatelméletek és a web 2.0 szemléletének pedagógiában való alkalmazásáról szól.[1] George Siemens szerint ez a tudásszervezés új paradigmája, amely alapján kompetenciáinkat a kapcsolatok felépítésével szerezzük.[2]

Annak ellenére, hogy a változás a tankönyvvel, a tankönyv szerepével kapcsolatban folyamatos, a tankönyv a tanítás-tanulás folyamatában elsősorban didaktikai szempontból a legfontosabb taneszköz, amely mind a tanítást, mind a tanulást befolyásolhatja.[3]

A magyarországi szlovák nemzetiségi oktatás tekintetében megállapítható, hogy a változások a tankönyvpiacon, még napjainkban is, jelentős időbeni eltolódással jelennek meg. Míg a magyar nyelven oktató pedagógusok számos tankönyv közül válogathatnak, egyes nemzetiségi oktatási intézményekben oktató kollégáik – korszerű tankönyvek és digitális taneszközök hiányában – csak jelentős többletmunkával tudják a tanulóknál ugyanazt a tudásszintet elérni, mint a nem nemzetiségi oktatási intézményben tanítók, s a tankönyvellátás terén gyakran komoly nehézségekkel szembesülnek.

A magyarországi szlovák nemzetiségű állampolgárok számára országos szinten napjainkban két többcélú intézmény áll rendelkezésre. Az Országos Szlovák Önkormányzat fenntartásában működő Békéscsabai Szlovák Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda és Kollégium, amely két tanítási nyelvű intézményként definiálja önmagát, így a reál tantárgyak tanítási nyelve a magyar nyelv. A Budapesti Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon Magyarország egyetlen szlovák tanítási nyelvű intézménye, ahol a reál, ill. humán tantárgyakra való tekintet nélkül a tanítás nyelve – a lehetőségekhez mérten – szlovák, így a tankönyvellátási problémák az intézményben folyó munkát fokozottabban befolyásolják.

A nemzetiségi oktatás formái

A tankönyvellátással kapcsolatos problémák felvázolása érdekében nagy vonalakban ismerkedjünk meg a nemzetiségi oktatás formáival, amelynek jellemzői az 1920-as évekre vezethetők vissza.

---

[1] Kulcsár Zsolt (2008): XYZ generáció és a 4 tanuláselmélet. http://bit.ly/HflzWZ

[2] George Siemens (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Instructional Technology and Distance Learning, January 2005.

[3] M. Nádasdy Mária (2011): A tankönyvek szerepe a tanítás-tanulás folyamatában. Oktatás-Informatika 3–4. 26–32.

Ebben az időszakban alakult ki a nemzetiségi iskolák három típusa:[4]

- kisebbségi tannyelvű,
- kétnyelvű,
- nyelvoktató.

A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1925. évi rendelete léptette életbe az „A", „B" és „C" típusú kisebbségi tanítási nyelvű iskolák tanterveit:[5]

„A" típus: Kisebbségi tanítási nyelvű iskola, amelyben minden tantárgyat a kisebbség anyanyelvén tanítottak.

„B" típus: Vegyes, kisebbségi és magyar tanítási nyelvű iskola, amelyben a kisebbségi nyelven kívül a természeti és gazdasági ismereteket, a rajzolást és kézimunkát anyanyelven, a magyar nyelvet, földrajzot, történelmet és a testgyakorlást magyarul, a számtant és az éneket anyanyelven és magyarul kellett tanítani.

„C" típus: Magyar tanítási nyelvű iskola, amelyben a kisebbségi nyelv rendes és kötelező tantárgy, az összes tárgy tanítási nyelve a magyar.

A nemzetiségi oktatásról szóló 1945. évi rendeletek a lényegében háromfokozatú rendszert a középső típus kiiktatásával kétlépcsőssé alakították, ezáltal a korábbiaknál nagyobb súllyal került előtérbe a nemzetiségi tannyelvű iskolatípus.[6]

A magyarországi közoktatás rendszeréről szóló 1961. évi III. törvény 2. § értelmében:

„(1) Az oktatás nyelve a magyar nyelv.

(2) A nemzetiségekhez tartozó tanköteles gyermekek számára továbbra is lehetővé kell tenni, hogy anyanyelvükön részesüljenek oktatásban."[7]

A minisztériumi rendelkezés értelmében a nemzetiségi tannyelvű általános és középiskolákat úgynevezett kétnyelvű, „B" típusú iskolákká alakították át. Így tulajdonképpen továbbra is „kétlépcsős" maradt a nemzetiségi oktatási rendszer, csak most már nem a nemzetiségi tannyelvű és nyelvoktató iskolákkal, hanem a kétnyelvű és nyelvoktató iskolákkal. Ettől kezdve a nemzetiségi tannyelvű terminológia a kétnyelvű iskola megnevezésére szolgált.[8]

A nemzetiségi tannyelvű oktatás fokozatos visszaállítására az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény adott lehetőséget:

„7. § (1) Az óvodai nevelés és az iskolai nevelés-oktatás nyelve a magyar, valamint a Magyar Népköztársaságban beszélt minden nemzetiségi nyelv."[9]

1989 őszén több mint 58 ezren részesültek nemzetiségi oktatásban-nevelésben Magyarországon. Ekkor a nemzetiségi tannyelvű, kétnyelvű és nyelvoktató („A", „B" és „C" típusú) nemzetiségi általános iskolákban tanulók létszáma 43 300 fő volt.[10]

---

[4] Drahos Ágoston (1993): Nemzetiségi oktatásunk optimális iskolatípusai. Új Pedagógiai Szemle. 4. 69–75.

[5] A vallás és közoktatásügyi miniszter 628000/1925. VIII/a. rendelete.

[6] Bővebben Föglein Gizella (2004): Nemzetiségi oktatás Magyarországon a koalíciós években (1945–1948). Új Pedagógiai Szemle 2004. április–május http://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-mk-Foglein-Nemzetisegi.html

[7] 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.

[8] Fehér István (1993): Az utolsó percben. Magyarország nemzetiségei 1945–1990. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 186. o.

[9] 1985. évi I. törvény az oktatásról. Művelődési Közlöny, 1985. 20.

[10] Drahos Ágoston–Kovács Péter (1991): A magyarországi nemzetiségek oktatásügye 1945–1990. Regio, 1991. 2. 178. o.

Az 1990. évi LXV. számú önkormányzati törvény[11] a településeken élő nemzeti és etnikai kisebbségek jogainak biztosítását az önkormányzatok alapfeladataként határozta meg. A jogi szabályozás ellenére a nemzetiségi oktatás résztvevőinek hátrányos helyzetén nem sikerült javítani. Ezt tükrözte Jakab Róbertné – szlovák nemzetiségű országgyűlési képviselő – parlamenti felszólalása is 1991. december 18-án a Parlament plenáris ülésén:

„*Tisztelt Ház! Aki még nem hallott volna róla, azt ezennel tájékoztatom, hogy hazánkban nincs kiépített nemzetiségi iskolarendszer, fejlesztésére nincsen koncepció, ilyen munkálatok elvégzésére nincsen intézmény. Nincs koncepció a pedagógusok képzésére, továbbképzésére sem. Mi az, ami van? Tankönyvhiány, taneszközhiány. Az oktatási tárca bokros teendőit és súlyos gondjait ismerve nem várható el tőle, hogy gondoljon erre is. Ha azonban a költségvetés legalább minimális módon megteremtené az anyagi bázist, a hazai nemzetiségek értelmisége szuverén módon talán maga is képes lenne az elmondottakon dolgozni, a hiátusokat kitölteni. A feltételeket azonban biztosítani kell!"*[12]

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról szintén biztosította az anyanyelven folyó oktatás lehetőségét. E törvény 3. számú melléklete a nemzetiségi oktatási intézmények tekintetében a csoportlétszámok kialakításánál pozitív diszkrimináció alkalmazását tette lehetővé, nevezetesen a nemzetiségi óvoda és iskola esetén az óvodai csoport, iskolai osztály átlaglétszámát 50%-kal csökkenteni lehetett.[13]

A nemzeti és etnikai kisebbségekről alkotott 1993. évi LXXVII. törvény is igyekezett rendezni a nemzetiségi és kisebbségi oktatás kérdéseit. Ennek rendelkezései szerint nemzetiségi osztály vagy tanulói csoport indítása 8 szülő erre vonatkozó kérése esetén is lehetséges volt. Az állam magára vállalta a nemzetiségi oktatás többletköltségeit, a pedagógusok képzését, vendégtanárok meghívását, nemzetiségi iskolák és csoportok felállítását és fenntartását s a szükséges eszközök, tankönyvek biztosítását.[14]

Az 1995-ben megjelent Nemzeti alaptanterv másfél oldalon tér ki a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának sajátos elveire,[15] s két év múlva a nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet is napvilágot látott.

Az utóbbi évek közoktatási folyamatait átfogóan az OECD ajánlására az először 1996-ban megjelentetett Jelentés a magyar közoktatásról 1995 című, azóta rendszeresen megjelenő értékelő, elemző könyv tartalmazza.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás után a felzárkózás érdekében az oktatási rendszeren belül is válaszokat kellett keresni, illetve adni az egyre újabb kihívásokra, s mindenképpen bővíteni kellett a 21. századi igények kielégítésére alkalmas oktatási lehetőségeket is.

E folyamaton belül elkerülhetetlenné vált a szlovák nemzetiségi oktatás oktatási reformokhoz történő igazítása, hiszen Radó Péter vizsgálatai a magyarországi nem-

[11] 1990. *évi LXV. törvén*y a helyi önkormányzatokról. Magyar Közlöny 1990. VIII. 14.
[12] Jakab Róbertné: Szavak értünk és rólunk. Budapest, 1995.
[13] 1993. *évi LXXIX törvény* a *közoktatásról. Magyar Közlöny* 1993. augusztus 03.
[14] 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. Magyar Közlöny 1993. július 22.
[15] 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.

zeti és etnikai kisebbségek oktatásáról az 1997-es Jelentéshez írt háttértanulmányában arra az állapotra engedtek következtetni, hogy:

„*A közoktatási rendszerben a nyolcvanas–kilencvenes években zajló modernizációs kezdeményezések és kísérletek a kisebbségi oktatást lényegében elkerülték.”*[16]

A Jelentés a magyar közoktatásról 2006 című kiadvány bevezetőjében Halász Gábor szerkesztő a következőképpen foglalja össze az utóbbi évek változásait:

„Az oktatás felértékelődése a közösségi politikában a 2000. év után gyorsult fel a ma is tartó ún. Lisszaboni Folyamatnak köszönhetően. Megerősödött az az új oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési paradigma, amelyet az »egész életen át tartó tanulás« fogalmával jelölünk, és amely átalakította közoktatásban zajló tanulásról való gondolkodásunkat is.

Az emberi munkának és tanulásnak a globális tudásgazdaság világában történő átalakulása az Európai Unió országait arra készteti, hogy átértelmezzék a tanulás céljait. A közös oktatáspolitika középpontjába került a nyitott helyzetek kezelésére képes emberi cselekvőképesség. Ennek fejlesztése lett az egyik legfontosabb oktatáspolitikai célkitűzés, ami tantervi, értékelési és szabályozási változások sorozatát indította el.”[17]

Az eredményesség növelése érdekében az ezredfordulót követően tehát felgyorsult az oktatási rendszer egészét érintő reformfolyamat. Napjainkban a közoktatást érintő jogszabályváltozások nem érintik hátrányosan a magyarországi nemzetiségeket. A nemzeti köznevelési törvény,[18] valamint a nemzetiségi törvény[19] értelmében nem csorbul a nemzetiségek anyanyelvi joga. Magyarország Alaptörvénye preambulumában rögzíti, hogy Magyarország becsüli az itt élő nemzetiségeket, a magyar politikai közösség részének és államalkotó tényezőnek ismeri el őket.[20]

A jogi szabályozás tehát lehetőséget ad a Magyarországon honos 13 nemzetiség számára, hogy közösségi jogaikat gyakorolva nemzetiségi iskolákat, osztályokat, tanulócsoportokat szervezhessenek, hogy anyanyelvű vagy anyanyelvi képzésben részesüljenek.

A kérdés azonban az, hogy vajon a szlovák nemzetiség a jelenlegi intézményrendszer mellett rendelkezik-e az oktatáshoz elengedhetetlenül szükséges személyi és tárgyi feltételekkel, mindenekelőtt azonban fennmaradását biztosító megfelelő tanulólétszámmal.

A magas színvonalú tannyelvű oktatás hatékonyságának legfontosabb pillére olyan pedagógusok képzése, akik képesek a szaktárgyakat is szlovák nyelven oktatni, s olyan, szlovák nyelven is hozzáférhető taneszközök biztosítása, amelyek hatékonyan segítik e pedagógusok oktató-nevelő munkáját.

---

[16] Radó Péter (1998): A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása. In: Halász Gábor, Lannert Judit szerk. (1998): Jelentés a magyar közoktatásról.1997. Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttértanulmányai. www.oki.hu

[17] Halász Gábor (2006): A magyar közoktatás 2002 és 2006 között. Budapest, / In. Jelentés a magyar közoktatásról 2006./ http://www.oki.hu/

[18] 2011. évi CXC. törvény A nemzeti köznevelésről. Magyar Közlöny 2011. évi 162. szám

[19] 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. 2011. *évi* 154. szám

[20] Magyarország Alaptörvénye. Magyar Közlöny 2011. április 25.

A tankönyvek

Nos, e tekintetben a Budapesti Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon bizonyos fokig hátrányos helyzetben van, miután évek óta nem megoldott egyes természettudományos tantárgyak (pl. számítástechnika, fizika) szlovák nyelven történő oktatása. Ennek akadálya egyrészt a szlovákul tudó szaktanárok, másrészt a szlovák nyelvű tankönyvek hiánya. A szükséges tankönyvek ugyanis szlovák nyelven nem hozzáférhetőek. Új tankönyvek megjelenése esetén a szlovák tankönyvek megjelenésére olykor évekig is várni kell. Ennek természetesen objektív okai is vannak, hiszen a fordítás, a lektorálás, a tankönyvbírálat, a hatósági eljárás lefolytatása igen időigényes tevékenység, s pénzügyi vonzatát tekintve a tankönyvek kiadása üzleti szempontból egyáltalán nem nyereséges vállalkozás, miután a kereslet országos szinten csupán egy intézményre korlátozódik.

A szlovák nyelvű tankönyvek egyébiránt a magyar nyelvű tankönyvekkel mindenben egyező tananyaggal és tartalommal bírnak, azok szó szerinti fordításai.

A szlovák irodalom és nyelvtankönyvek tekintetében ez természetszerűen nem értelmezhető. Ezek a tankönyvek ugyanolyan elbírálás alá esnek, mint a magyar tankönyvek, tehát a tankönyvvé nyilvánítási eljáráson mind tartalmilag, mind formailag meg kell felelniük a jogszabályi előírásoknak.

A tankönyvvé nyilvánítási eljárást meghatározó főbb jogszabályok:

- A tankönyvpiac rendjéről szóló 2001. évi XXXVII. törvény
- A közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól szóló 2004. évi CXL. törvény
- Az Oktatási Hivatalról szóló 307/2006. (XII. 23.) kormányrendelet
- 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről
- 7/2010. (II. 11.) OKM rendelet A tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet módosításáról

Amennyiben a tankönyvszerző kiadványa a hatósági eljáráson megfelel, felkerül a hivatalos tankönyvjegyzékre, s az iskola megrendelheti azt.

Miután jelen cikk feladata a tankönyvbírálati szempontrendszer bemutatása, a tankönyvjegyzékre történő felvétellel kapcsolatos hatósági feladatokat nem kívánom részletezni.

A tankönyvbírálatot az Oktatási Hivatal által megbízott szakemberek végzik megadott szempontrendszer alapján. A szakértők tételes hibajegyzékkel ellátott, részletes szöveges értékelést készítenek az adott könyvről, s nyilatkoznak arról, hogy annak tankönyvvé nyilvánítását támogatják, avagy nem támogatják.

A tudományos-szakmai szakértő, a tantárgy-pedagógiai szakértő, a technológiai (könyvészeti) szakértő véleményének bekérése után az Országos Kisebbségi Bizottság bevonásával dől el, hogy a könyv felkerülhet-e a tankönyvjegyzékre. Lehetőség van a könyv tankönyvvé nyilvánítására abban az esetben is, ha a szakértők azt feltétellel támogatják. Ebben az esetben azonban a megadott feltételek teljesülésekor a kiadó a könyvet ismételt bírálatra terjeszti fel.

[1] A Čič-kormány volt az „átmenet kormánya” 1989 december 12-e és 1990. június 26-a között.

2010 novemberében került sor dr. Kiss Szemán Róbert habilitált egyetemi docens, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Szláv és Balti Filológiai Intézet Szláv Filológiai Tanszékének tanszékvezetője által megírt, a nemzetiségi gimnáziumok 12. évfolyamai számára a Nemzeti Tankönyvkiadó által elkészített szlovák irodalom könyv[21] és a hozzá tartozó szöveggyűjtemény[22] tantárgy-pedagógiai szempontú vizsgálatára, amelyet magam végeztem. A könyv bírálata a Tantárgy-pedagógiai szakértői értékelőlap alapján, az általános etikai követelmények, valamint a szakmai kritériumok figyelembevételével történt.

A szakmai szempontú vizsgálat a hatályos jogszabályoknak való megfeleltetés mellett főként az ismeretek megértésére, tanulására és az ismeretek alkalmazását biztosító műveletek tanulására fókuszált.

A tankönyvbírálati szempontrendszer

A következőkben a Tantárgy-pedagógiai szakértői értékelőlapon megadott kritériumokat, az azokhoz kapcsolódó alpontok feltüntetésével mutatom be. Az egyes alpontok kifejtésekor, azok könnyebb értelmezése érdekében a teljesség igénye nélkül zárójelben utalok egyes oda tartozó konkrétumokra is.

Általános etikai követelmények

A tankönyv (összhangban van az általános emberi normákkal, értékekkel, a humanizmus általános követelményeivel, mentes a politikai állásfoglalástól, a gyűlölet keltésére alkalmas, a nemzeti, etnikai kisebbségre, vallási közösségre nézve sértő tartalmaktól…)

1. Jogszabályi, tartalmi kritériumok
1.1. A tananyag kiválasztása megfelel a jogszabályokban (kiemelten: NAT, a kiadó által megadott kerettanterv / kerettantervek, érettségi vizsgakövetelmények) előírtaknak (követelményrendszer, időkeret…)
1.2. A könyv tartalmazza az új szakszavak szószedetét, alapfokú oktatás esetén azok rövid értelmezését

2. Szakmai kritériumok
2. 1. Az ismeretek megértése, tanulása
2.1.1. Az ismeretanyag tartalma (felkelti a tanulók érdeklődését a tanulás iránt, a tananyag-válogatás, rendszerezés szempontjai, a feldolgozás módszerei, tudományos fogalmak, elméletek, összefüggések bonyolultsága…)
2.1.2. Az ismeretanyag mennyisége (az ismeretelemek összhangja – idő, teljesítőképesség, követelmények…)
2.1.3. A tartalom strukturáltsága (tartalomjegyzék, fejezetek, leckék, alapszövegek, magyarázó szövegek terjedelme, összefoglalás…)
2.1.4. Az alkotóelemek strukturáltsága (címrendszer, tipográfia…)

[21] Kiss Szemán Róbert 2011. Slovenská literatúra pre 12. ročník Nemzeti Tankönyvkiadó.
[22] Kiss Szemán Róbert 2011. Antológia slovenskej literatúry pre 12. ročník gymnázia. Nemzeti Tankönyvkiadó.

2.1.5. Az ismeretanyag kifejtettsége (új ismeretek, kulcsfogalmak, szakszavak, alapösszefüggések magyarázata, értelmezése…)
2.1.6. A fogalmak bemutatása, fejlesztése (fogalomtár (kislexikon) pontos, szakszerű…)
2.1.7. A szövegezés általános minősége (fogalmazás, tagoltság)
2.1.8. A szöveg alkalmazkodása az adott korosztály tipikus fejlettségi szintjéhez (szövegtípusok [elbeszélő, leíró, elemző, értekező], mennyisége és aránya)
2.1.9. A megértést szolgáló didaktikai eszközök (idézetek, hivatkozások pontosak, idegen szavak és nevek kiejtése, kérdések, feladatok – lényeglátás…)
2.1.10. A megértést segítő ábra- és képanyag
2.1.11. A tanulók előzetes tudásához való alkalmazkodást segítő eszközök (előzetes ismeretek aktivizálása, differenciálás…)

2. 2. Az ismeretek alkalmazását biztosító műveletek tanulása
2.2.1. A készségek, képességek fejlesztésére szolgáló eszközök: tevékenykedtetés – feladatok, utasítások, képességfejlesztés
2.2.2. Az ismeretek és a képességek integrált fejlesztését biztosító eszközök: ismeretszerzési képességek fejlesztése
2.2.3. A fogalmak alkalmazásának feltételei (halmazba sorolást és a definíciók alkalmazását igénylő feladatok)
2.2.4. Az ismeretelemek ismeretté, az ismeretek ismeretrendszerré fejlesztésének feltételei (lehetőség, segítség az új ismeretek rendszeres átismétlésére, összefoglalására…)
2.2.5. A tanultak mindennapi életben történő alkalmazásához segítséget adó eszközök (a tanult ismeretek és képességek életszerű helyzetekben történő alkalmazása, élettapasztalatok mozgósítása…)

2.3. Problémák, problémahelyzetek elemzése és a problémamegoldás tanulása (a problémamegoldás tanulását segítő eszközök: vitás kérdések, valós problémahelyzetek – érvelés, bizonyítás, cáfolás, következtetés…)

2. 4. A tanulás módszereinek tanulása
2.4.1. Az adott korosztály tipikus fejlettségi szintjének figyelembe vétele a tanulás megtervezésében (a tanuló élettani (fiziológiai) és fejlődés-lélektani fejlettségi szintjének megfelelő tanulási módszerek…)
2.4.2. A tanulás megtervezését és értékelését segítő eszközök: önálló tanulás, értékelés (lehetőség többféle tanulási módszer elsajátítására, összefoglaló kérdések, a tanultak legfontosabb elemeinek utólagos áttekintése…)
2.4.3. A tanulási motívumok fejlesztését szolgáló megoldások: ösztönzés
2.4.4. A tanulási képességek fejlesztését szolgáló eszközök (tájékoztató apparátus – név- és tárgymutató, fogalomtár, kislexikon, irodalomjegyzék…)
2.4.5. A személyes reflektálásra ösztönző eszközök (önálló kérdések megfogalmazására, az új ismeretekre való reflektálásra ösztönzés…)

2. 5. Gondolkodási eljárások tanulása
2.5.1. A gondolkodási képességek fejlesztését segítő eszközök (rendszerező és a kombinatív képességek fejlesztése, kritikai gondolkodás fejlesztése…)

2.5.2. Gondolkodási eljárások tanulását segítő eszközök (az ismeretanyag megértését segítő alapelvek, modellek, összefüggések és szabályszerűségek megismerése…)

2. 6. Szociális viszonyulások, magatartásformák tanulása
2.6.1. Értékek közvetítése
2.6.2. Szociális képességek fejlesztését segítő eszközök
2.6.3. Énkép fejlesztését segítő eszközök

2. 7. Nemzeti, etnikai, vallási közösség szerepe
2.7.1. Előítéletmentesség (nem közvetít hamis előítéleteket és sztereotípiákat…)

2. 8. Nyelvhelyesség és helyesírás
2.8.1. Nyelvhelyesség (helyesírási normák betartása, változatos szókincs…)
2.8.2. Helyesírás

2. 9. A tankönyv nagyobb rendszer (sorozat, tankönyvcsalád) részét képezi-e (kapcsolódó tankönyvek és tananyagok)

A könyv fenti kritériumrendszer alapján került értékelésre, az egyes szempontoknál megadott maximálisan elérhető pontszámokhoz viszonyítva, a szakértő szöveges értékelésével kiegészítve. Az összesítő táblázat tartalmazta a megadott szempontokat, a maximálisam elérhető és az elért pontszámokat, valamint az eredmény százalékos kimutatását is, ami a tankönyvvé nyilvánítási eljárás során és a könyv tankönyvlistára történő felvétele kapcsán megkönnyíthette az Országos Kisebbségi Bizottság döntését is.

A szlovák irodalomtankönyv

Kiss Szemán Róbert irodalomtankönyvét az a tankönyvbírálat idején hatályos jogszabályok, előírások és követelmények tükrében, a szakmai szempontok alapján mutatom be.

A nemzetiségi gimnáziumok 12. évfolyamai számára elkészített tankönyv (az ahhoz kapcsolódó szöveggyűjteménnyel együtt) három fejezetre osztva tárgyalja az előírt tananyagot:

I. A szlovák irodalom 1918–1945 között,
II. A szlovák irodalom 1945–1989 között,
III. A magyarországi szlovák irodalom.

A tananyag kiválasztása az előírt jogszabályokhoz igazodik, A 28/2000 (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, valamint a 40/2002. (V. 24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről előírja egyes konkrét művek ismeretét, amit a szerző a tananyag összeállításánál teljes mértékben figyelembe vett. A tananyag mennyisége és tartalma tantárgypedagógiai szempontból korrekt, a szakmai kritériumoknak megfelel. Elsajátítása a megadott időkeretben elvégezhető.

A tankönyvben szereplő szakszavak, szakkifejezések mennyisége és nehézségi szintje megfelel a tanulási céloknak. A kiadvány külön szószedetben (171–180. o.) tartalmazza az idegen szavak abc-rendbe szedett felsorolását, és azok rövid értel-

mezését. A szükséges helyeken az idegen szavak, kifejezések, ill. nevek után zárójelben a szerző a helyes kiejtésre is utal.

A tananyag feldolgozásánál megfelelően váltakozik a tankönyvi közlés, magyarázat, bemutatás, munkáltatás és önellenőrzés módszere.

A tankönyvben található tudományos fogalmak, elméletek, összefüggések bonyolultsága összhangban van a tanulók előzetes ismereteivel, gondolkodási és tanulási képességeivel, valamint a tantervi követelményekkel.

A tankönyv tartalma segít felkelteni a diákok érdeklődését a tanulás iránt, a tanulók életvilágából vett vagy életvilágával kapcsolatba hozható példákkal segíti a tanulást.

A szerző bemutatja a tananyag-válogatás, rendszerezés szempontjait és a feldolgozás módszereit is.

A tankönyvben található tudományos fogalmak, elméletek, összefüggések bonyolultsága összhangban van a tantervi követelményekkel és a tanulók előzetes ismereteivel, gondolkodási és tanulási képességeivel.

Az ismeretelemek mennyisége összhangban van a rendelkezésre álló idővel, a korosztály teljesítőképességével, tipikus fejlettségi szintjével és az érettségi vizsgakövetelményekkel. A nevek, fogalmak, adatok mennyisége az adott korosztály szellemi kapacitásához igazodik, aránya megfelelő, elősegíti az érettségi vizsgára való felkészülést.

A tankönyv nyelvezete megfelel a tanulók fejlettségi szintjének, a szókincs változatos, a magyarázatok, leírások, utasítások az érthetőség szempontjából szintén megfelelnek az elvárásoknak. A szakszavak mennyisége összhangban van a tanulók tanulási képességeivel, egyes feladatok kifejezetten a szövegértési kompetenciák fejlesztésére irányulnak.

A kiadvány gerincét adott életművek bemutatása alkotja az életút jelentős tényeinek kiemelésével, kultúrtörténeti összefüggések tükrében, adott művek korba, korszakba helyezésével, világirodalmi, ill. szlovák–magyar kontextusba helyezéssel, interdiszciplináris megközelítésben. Figyelemre méltó a hagyományos irodalomtörténeti áttekintéssel párhuzamosan megjelenő új szemléletmód, főképp az irodalomelmélet tanítása a magyarországi szlovák irodalom vagy akár az ún. „kényes kérdések” bemutatása során.

Az egyes leckék ismeretanyaga koncentrikusan bővül, a fejezetek és a leckék hossza egymással arányos.

A tankönyv tartalmának rendező elvei, a tartalomjegyzék címrendszere, a tankönyvben használt piktogramok magyarázata a tanulók számára könnyen megérthetők, annak ellenére is, hogy a tankönyv nem tartalmaz a tanulóknak szóló bevezetőt. A tartalomjegyzék színkiemelésekkel és a betűméretek váltakozásával segíti a pontos eligazodást a tankönyvben.

Miután a tankönyvhöz szöveggyűjtemény is kapcsolódik, egyes leckéknél utalás történik a szöveggyűjteményben található szemelvényekre.

A tartalomjegyzék címei, tagolása és formai kialakítása megkönnyíti a tanulók számára a tankönyv használatát. Az egyes fejezetek, alfejezetek tartalmát és oldalszámát sorszámozás, ill. barna színkiemelés is elősegíti. A szerzők nyomtatott nagybetűvel vannak kiemelve.

A tipográfiai megoldások szintén segítséget nyújtanak a különböző tankönyvi részek és feladattípusok közötti eligazodásban. Említésre érdemes a színkód követ-

kezetes használata: feladatok – sárga, dokumentumok – zöld, megjegyzendők – rózsaszín háttérszínekkel való kiemelése. A piktogramok használata szintén következetes és pontos. A képaláírások egy kivétellel mindenhol szerepelnek.

A tankönyvben az ismeretanyag kifejtettsége alapos és pontos. A szerző az új ismeretek átadásánál épít a tanulók előzetes ismereteire, megfelelő történelmi háttérbe ágyazva interdiszciplináris megközelítéssel közvetíti az elsajátítandó tananyagot. A szerzők kiválasztása és az egyes művek ismertetése a kerettantervvel és az érettségi vizsga követelményeivel is összhangban van.

A tankönyv kiemeli azokat a kulcsfogalmakat, amelyek elsajátítása és megértése különösen fontos. A kiadó a dőlt és a vastag betűs kiemelés alkalmazását tartotta megfelelőnek.

A tankönyv a szakszavakat, az idegen szavakat, archaikus szavakat a tanulók számára is érthető módon értelmezi és magyarázza.

A tudományos kifejezések, fogalmak a 12. évfolyamos tanulók számára megfelelő módon kerülnek bevezetésre, értelmezésre, azok elsajátítását és megértését a tankönyv többféle módon is elősegíti.

A tankönyvszövegek, illusztrációk és a feladatok is segítik a tanulói kulcskompetenciák fejlesztését, szélesítik a tanulók látókörét, ismereteiket tágabb kontextusba helyezik, egyes problémaköröket többféle megközelítésből tárgyalnak.

A fogalomtár szakszerű, a definíciók pontosak.

A tankönyv didaktikai apparátusa megfelel a követelményeknek, kellően szemlélteti és magyarázza a tananyagot, szakmódszertani kultúrája változatos. Az új ismeretek lényegének megértését, rendszerezését és rögzítését érdekes feladatok segítik.

A megértést segítő ábra- és képanyag tartalmi és műfaji szempontból is változatos. A szerzők portréi mellett számos pluszinformációval bíró karikatúra, korabeli plakát, akvarell, életkép, fénykép stb. színesíti a tankönyvet, elősegítve az információk feldolgozását, a problémamegértést és a tananyag könnyebb elsajátítását.

A tankönyv feladatai alkalmasak a tevékenykedtetésre, a tanulókat önálló ismeretszerzésre ösztönzik. A feladatok leírása világos, az utasítások egyértelműek és pontosak. A feladatok nehézségi foka összhangban van a tantervi és az érettségi követelményekkel. A feladatanyag megfeleltetése a tantervi követelményeknek a diákok számára a tankönyvből közvetetten, analóg módon nyújt tájékoztatást.

A fejlesztő eszköztár igen gazdag, elősegíti a tanulói kulcskompetenciák fejlesztését, egyben alkalmas a tanulók differenciált oktatására is. A tantárgyspecifikus készségek és képességek fejlesztésénél kellő hangsúly helyeződik az anyanyelvi, ill. idegen nyelvi önkifejezést elősegítő kommunikációra, a különféle beszédműfajok kommunikációs technikáinak alkalmazására, s a szlovák nyelvű írásbeliség normáihoz alkalmazkodó szövegalkotás elsajátítására. A tanulási képesség fejlesztése felkészíti a tanulókat az irodalmi műveltséghez tartozó ismeretek elsajátítására, az olvasott művek történeti-kulturális horizontjának felfogására s ennek révén az összefüggésekben való gondolkodás fejlesztésére. Mindezek elősegítik a hatékony, önálló tanulást, mindemellett növelik kezdeményezőkészségüket, erősítik kifejezőkészségüket, valamint megalapozzák esztétikai és művészeti tudatosságukat is.

Az ismeretek és képességek integrált fejlesztését biztosító eszköztár igen gazdag és változatos. A különböző feladattípusok között – a teljesség igénye nélkül – szerepel:

1. szépirodalmi szöveg értelmezése, elemzése, értékelése,
2. szövegértésen alapuló forráselemzés,
3. egyes irodalmi művek összevetése adott szempontrendszer alapján – különös tekintettel a szlovák–magyar párhuzamokra,
4. nem irodalmi szöveg értelmezése,
5. lényeglátás, rendszerező-képesség fejlesztése,
6. információfeldolgozás,
7. személyes állásfoglalás kialakítása,
8. érvelő típusú szövegek létrehozása,
9. elektronikus információforrások ismerete (internethasználatra való ösztönzés),
10. könyvtárhasználatra, kutatómunkára serkentő feladatok,
11. műalkotások keltette hangulat, élmény kifejezése,
12. önálló problémakezelést elősegítő feladatok,
13. interdiszciplináris vonatkozások (történelem, művészettörténet, filmművészet, festészet, zene...) stb.

A felsorolt példák alapján is megállapítható, hogy a feladatok az új ismeretek rögzítésén és elmélyítésén túl az elsajátított kompetenciák gyakorlatban történő alkalmazására is alkalmasak. Egy-egy témakör több szempontból történő megközelítése elősegíti a különböző forrásokból megszerzett tudáselemek rendszerezésének készséggé válását.

A hatékony és tartós ismeretszerzésnek elengedhetetlen része az anyag minél alaposabb feldolgozása, ezért napjainkban hangsúlyossá vált a tanulás módszereinek tanulása. A szerző figyelembe veszi a 12. osztályos tanulók élettani és pszichológiai fejlettségi szintjét a tanulás megtervezésében. Tekintettel van a diákok teljesítőképességére és terhelhetőségi szintjére, amit a tankönyvi feladatok nehézségi foka is jelez.

A tankönyv belső tartalmi tagolása, a benne található információk feldolgozásának módja hatékony tanulási stratégiákat és módszereket közvetít használói számára. A reproduktív tanulás helyett az értő tanulásra helyezi a hangsúlyt, a tananyag eredeti információi mellett új ismeretek, összefüggések előteremtésére törekszik. A tananyag rendszerezését és az önellenőrzést segíthetné az egyes fejezetek végén az összefoglalás, a főbb fejezeteket lezáró ismétlő és összefoglaló kérdések, a tanultak utólagos akár vázlatszerű áttekintése. A tankönyv ilyen irányú kibővítése nagy segítséget jelentene használói számára a rendszerezés, önellenőrzés, önértékelés tekintetében.

Dicséretesek a tanulási motívumok fejlesztését szolgáló megoldások, mivel a tankönyv a leckék feldolgozása során élményszerű tanulásra nyújt lehetőséget. A tananyaghoz kapcsolódó feladatok, érdekességek, dokumentumok, újságcikkek, térképek, korrajzok stb. felkeltik a tanulók érdeklődését egyes témák iránt, ismereteik gyarapítására ösztönöznek.

Carl Rogers a *Tanulás szabadsága* című művében írja, hogy „A világ minden tanári szobájának falára nagy betűkkel kiírnám: Ne tanítsd, serkentsd a tanulást!”[23] Úgy gondolom, a szerző könyve ebben a szellemben íródott, a tanulási képességek fejlesztését szolgáló eszköztára igen gazdag. A tanulók ismereteik gyarapítása so-

[23] Carl R. Rogers 2000. A tanulás szabadsága. Budapest: Edge Kiadó.

rán aktív szerepet játszanak, változatos tevékenységformák segítségével serkentik teljesítményük javulását.

A tankönyv használata során az információkezelés minden fázisa: információgyűjtés, információfeldolgozás, információalkalmazás, ill. felhasználás alapkészséggé válik.

A tananyag-elsajátítást a magyarázatokon kívül segítő ábrák, térképek, illusztrációk stb. segítik, s a hozzájuk kapcsolódó feladatok megoldása során megtanulhatják a tanulók, hogyan lehet több oldalnyi információt egyetlen jól áttekinthető vázlatba tömöríteni, illetve, hogyan lehet a grafikus ábrákba, térképekbe, plakátokba stb. tömörített információt „megfejteni": értelmes, összefüggő kerek mondatokba, logikusan felépített szövegbe rendezni. Az esszéírásra és az önálló referátumok megírására utaló feladatok megoldása során megtanulhatják, hogyan lehet ismereteiket írásban is, megnyerő módon, logikus rendszerbe szedve kommunikálni.

A tankönyv önálló gondolkodásra ösztönöz.

A gondolkodás elválaszthatatlan a tanulástól, hiszen a tanulás során a diák az ismeretek elsajátításán túl az ismeretek elsajátításához és az azok alkalmazásához szükséges értelmi műveleteket is megtanulja. A tankönyv főképp az analízis, szintézis, absztrahálás, általánosítás és összehasonlítás gondolati műveleteit fejleszti.

A gondolkodásra tanításnál kiemelt jelentőséget kell tulajdonítani a feladatok megválasztásának, hiszen némelyek megoldása csak motorikus tevékenységet igényel, míg mások inkább mentális vagy gondolati tevékenységet. Utóbbiakra, mint pl. az analógiák vagy az osztályozás, találhatók példák a tankönyvben.

A szerző a mélyreható tanulási stratégiát preferálja, amelyre jellemző, hogy a dolgok megértésére, az összefüggések megragadására törekszik, miközben az új ismeretek régiekhez való kapcsolása, széles áttekintés, következtetések levonása, rendszerszemlélet játszik domináns szerepet.

A tankönyv megfelelő mennyiségű példát tartalmaz az ismeretek elsajátításához.

Kiss Szemán Róbert tankönyvének segítségével fejleszthetők a tanulók szociális képességei. Segítséget kaphatnak a társadalomban és az emberi kapcsolatokban való eligazodásban, egyes szépirodalmi alkotásokon keresztül követendő példák vagy téves választások következményeinek bemutatására, a feladatok kapcsán problémás helyzetek közös megbeszélésére, elemzésére, jellemrajzok készítésére stb. is lehetőség nyílik.

A csoportosan megoldható feladatok lehetőséget nyújtanak a vitakultúra fejlesztésére, az érvelési technikák gyakoroltatására vagy egyszerűen a közösségépítésre.

A kiadvány egy tankönyvsorozat és tankönyvcsalád utolsó tagja, amely a megelőző kötetekhez szorosan illeszkedik, a szerző korábbi, a nemzetiségi gimnáziumok 9., 10., és 11. osztálya számára kidolgozott tankönyveinek méltó folytatása.

Amint azt már a korábbiakban említettem, a tankönyvhöz szöveggyűjtemény is kapcsolódik, amely a tankönyvvel mind vertikálisan, mind horizontálisan egységes szemléletű és szerkezetű. A szöveggyűjteményben szereplő szemelvények kiválasztása szintén a szerző igényességét tükrözi.

A tankönyvbírálati kritériumok változása

Kiss Szemán Róbert és a Nemzeti Tankönyvkiadó a tankönyvek megjelentetésével régóta tátongó űrt töltött be a tankönyvpiacon, jelentősen megkönnyítve ezzel a szlovák nemzetiségi iskolák pedagógusainak és tanulóinak munkáját.

Semmiképpen sem szabad azonban figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy a szerző korábban napvilágot látott tankönyvei más tankönyvbírálati szempontrendszer alapján kerültek kiadásra.

Ezeket az összehasonlítás megkönnyítése érdekében az alábbi táblázatba foglalva mutatom be:

Régi tankönyvbírálati szempontrendszer	Új tankönyvbírálati szempontrendszer
1. A tankönyv nagyobb rendszer (sorozat, tankönyvcsalád) részét képezi-e, kapcsolódó tankönyvek és tananyagok.	A tankönyv nagyobb rendszer (sorozat, tankönyvcsalád) részét képezi-e, kapcsolódó tankönyvek és tananyagok.
2. Nyelvhelyessége és helyesírása.	Nyelvhelyesség és helyesírás.
3. A tanulók fejlettségi szintjének, életkori sajátosságainak megfelelés.	Az ismeretek megértése, tanulása.
4. A szakmai tartalom didaktikai felépítése.	Az ismeretek alkalmazását biztosító műveletek tanulása.
5. A tankönyv fejlesztő eszköztára.	Problémák, probléma helyzetek elemzése és megoldásuk alkalmazása.
6. A módszertani (tanulásmetodikai) megoldásai.	A tanulás módszereinek tanulása.
7. Szókincse, magyarázatainak gazdagsága, érthetősége.	Gondolkodási eljárások tanulása.
8. Stílusa, szövegtípusai.	Szociális viszonyulások, magatartásformák tanulása.
9. Az ábrák jellege, informatív szerepe szöveg és kép összhangja.	Nemzeti, etnikai, vallási kisebbség szerepe.
10. Esztétikuma.	

(Forrás: OM. 2006)

A szempontrendszer változása a tankönyvek értékét nem csökkenti, mivel a rendszerváltozást követően a gimnáziumokban folyó munkát még hosszú ideig a szlovák irodalomtankönyvek hiánya jellemezte.

Kiss Szemán Róbert tankönyvei jelentős időeltolódással jelentek meg. A gimnáziumok 9. osztályosai számára készült tankönyv 2000-ben, a 10. osztályosok számára készült 2006-ban jelent meg, a 11. osztályosoknak szóló tankönyv pedig 2007-ben került használatba. A tankönyvsorozat utolsó tagjának 2011-es megjelenésével a szlovák irodalom tanításához az alapvetően szükséges taneszközök már biztosítottak lettek.

Érdemes elgondolkodni azon, hogy ez milyen időintervallumban valósult meg, s ez a szlovák irodalmat tanító középiskolai tanárok számára – a közoktatást érintő

egyéb változások nyomon követése mellett – a jelzett időszakban mekkora többletmunkát jelentett.

Fentiek részben rávilágítanak arra a szomorú tényre, hogy a magyar oktatási rendszer szerves részét képező szlovák nemzetiségi középfokú intézmények tárgyi feltételeinek javítása elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy hátrányos helyzetüket leküzdve ezek az intézmények is megfelelhessenek a XXI. századi digitális társadalom elvárásainak, s a jövőt tekintve más oktatási intézményekhez hasonló feltételekkel vehessenek részt az oktatási intézmények közötti versenyben.

Az ilyen irányú változások bizonyára motiváló erőként hatnának a Z generáció szlovák nemzetiséghez tartozó ifjúsága számára, még abban az esetben is, ha az e nemzedékhez tartózók többsége felmenői nyelvét már nem tekinti anyanyelvének.

Felhasznált irodalom:

Drahos Ágoston – Kovács Péter 1991. A magyarországi nemzetiségek oktatásügye 1945–1990. *Regio* 1991, 2.

Fehér István 1993. *Az utolsó percben. Magyarország nemzetiségei 1945–1990.* Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

Föglein Gizella 2004. Nemzetiségi oktatás Magyarországon a koalíciós években (1945–1948). *Új Pedagógiai Szemle* 2004. április–május http://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-mk-Foglein-Nemzetisegi.html

Halász Gábor 2006. A magyar közoktatás 2002 és 2006 között. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* / http://www.oki.hu/

Kulcsár Zsolt 2008. *XYZ generáció és a 4 tanuláselmélet*. http://bit.ly/HflzWZ

M. Nádasdy Mária 2011. A tankönyvek szerepe a tanítás-tanulás folyamatában. *Oktatás – Informatika* 2011/3–4, 26–32.

Radó Péter 1998. A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása. In: Halász Gábor, Lannert Judit szerk. *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttértanulmányai.www.oki.hu

Rogers, Carl 2000. *A tanulás szabadsága*. Budapest: Edge Kiadó.

Siemens, George 2005. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *Instructional Technology and Distance Learning*, January 2005.

Kritériá na hodnotenie kvality učebníc slovenskej literatúry a jazyka v Maďarsku

Autorka vo svojom príspevku podáva prehľad o legislatívnom pozadí a postupe pri schvaľovaní učebníc v Maďarsku, ako aj podrobne analyzuje jednotlivé kritériá a požiadavky. Uplatňovanie týchto kritérií a požiadaviek demonštruje na učebnici slovenskej literatúry pre 12. ročník slovenských škôl v Maďarsku.

A „Gyermekrajzok a Vajdaságból” című kiállítás –
Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium (Budapest)

Výstava „Detské kresby z Vojvodiny“ –
Materská škola, všeobecná škola, gymnázium a žiacky domov s vyučovacím jazykom slovenským v Budapešti

III. TÖBB NEMZETISÉGRE ÉRVÉNYES TÉMÁK / TRANSETNICKÉ TÉMY

MÜLLER Márta

A nyelvi diverzitás kérdése a nemzetiségi német nyelv oktatásában

1.
Jelen tanulmány célja a 2011-es törvényi és jogszabályi változások előtti és utáni helyzet összehasonlítása abból a szempontból, hogy a központilag előállított oktatási dokumentumok mit írnak elő a nemzetiségi német nyelv sokszínűségének tanórai tanításáról.

2.
A német Európa egyik olyan nyelve, amely a kontinens határain belül a legtöbb nemzeti és regionális variánst tudja felmutatni. Több ország – így Németország, Ausztria, Liechtenstein, Svájc, Luxemburg, Kelet-Belgium, valamint Dél-Tirol – hivatalos államnyelve (Ammon 1995: XXXI). A nemzeti variánsok közötti eltérések kisebb-nagyobb mértékben a nyelv minden szintjén megmutatkoznak, ennek szemléltetésére itt és most csak a németországi és az osztrák-német nemzeti variáns primer jellemzői közül hozunk példát. A kiejtés szintjén az *-ig* végződéssel bíró szavakat az osztrák-német köznyelvben – német [ç] réshang-normától eltérően – [g] zárhanggal ejtik, pl. *Honig* 'méz' németül [ho:niç], Ausztriában [ho:nig]. A szóhangsúlyok az osztrák-német nyelvben esetenként eltérnek a német változattól, az osztrákok például a 'kávé' szóban a második szótagot hangsúlyozzák: *Kaffee* (v.ö. német *Kaffee*-val). A morfológiai különbségek közül – csak a főnévre szorítkozván – az eltérő főnévi nem (osztr. *der* vs. ném. *das Polster*, osztr. *das* vs. ném. *die E-Mail*), az umlautképes többes szám előnyben részesítése (osztr. *die Wägen* vs. ném. *die Wagen*) és a szóösszetételek elő-, valamint utótagjának összekapcsolásához gyakran használt *-s* kapcsolóhangra (osztr. *Schweinsbraten* vs. ném. *Schweinebraten*) utalnánk. Az osztrák-német norma a mondattanon belül is eltér a németországi variánstól, ezért azokban a mellékmondatokban, amelyekben egyszerre összetett igeidő és módbeli segédige is felbukkan, a főigét az időbeli segédige, majd a módbeli segédige követi, míg a németországi köznyelvi normára az időbeli segédige-főige-módbeli segédige sorrend a jellemző, pl. osztr. *Er hat zur Kenntnis genommen, dass er arbeiten hat müssen* vs. ném. *Er hat zur Kenntnis genommen, dass er hat arbeiten müssen* (Scheuringer 2001: 104ff). Grammatikai osztályának nyitottságából fakadóan a legtöbb nemzeti sajátosságot a szókészlet tudja felmutatni, pl. osztr. *akklamieren* 'tapssal köszönt' (vs. ném. *mit Beifall bedenken, ehren*) vagy osztr. *anstehen* 'rászorul vmire' (vs. ném. *angewiesen sein auf etw.*) (Sedlaczek 2004 s.v. *akklamieren, anstehen*).

A német nyelv sokszínűségéről alkotott képet a nemzeti variánsokon kívül az államhatárokon belüli nagy- és kisterületű eltérések (regionális köznyelvek, nyelv-

járások), valamint a zárt német nyelvterületen kívül élő, a németet kisebbségi nyelvként beszélő közösségek nyelvi és nyelvhasználati tulajdonságai (keverék-nyelvjárások, kódkeverés, kódváltás) is árnyalják.

3.

A magyarországi nemzetiségi német nyelv oktatását 2011 előtt a nemzetiségi törvény (1993), a közoktatási törvény (1993), a NAT (1995), a nemzetiségi német nyelv tanterve (*Lehrplan Deutsch als Nationalitätensprache. Jahrgangsstufen 1–10*; 1995), valamint a NAT-on nyugvó, a német nemzetiségi iskolák számára készült részletes szaktárgyi információkat és konkrét ajánlásokat tartalmazó tanmenet (*Lehrstoffempfehlungen aufgrund des Nationalen Grundlehrplanes für ungarndeutsche Nationalitätenschulen. Jahrgangsstufen 1–10*; 1996) szabályozta. Ez utóbbi a tekintetben is tartalmaz már utalásokat, hogy a helyi tanterveket az adott település németségére jellemző nemzetiségspecifikus tartalmakkal kell kiegészíteni. A nemzetiségi tárgyak (elsősorban a nemzetiségi német nyelv, valamint a hon- és népismeret) helyi jellegzetességekkel történő kiegészítése sok helyütt megoldhatatlannak bizonyult, így például olyan nemzetiségi középiskolákban, amelyek már magyar mikrokultúrájú (kis)városokban találhatóak, és az iskola nagy beiskolázási régiójának köszönhetően a nemzetiségi osztályok etnikai-nyelvi-kulturális összetétele vegyes volt.

A 2011 előtti nemzetiségi közoktatási dokumentumokban a német nyelv kül- és belhoni diverzitásának kérdésköre a nemzetiségi német nyelv és a hon- és népismeret tantárgyak keretein belül jelenhetett meg. A hon- és népismeret tantervi előírásait az első táblázat mutatja:

1. táblázat: **Hon- és népismeret tantervi előírásai (1995, 1996)**

Évfolyam	**Hon- és népismeret tantervi előírásai**
1.	Rokoni kapcsolatok németül, esetleg nyelvjárásban
2.	Házi- és vadállatok nevei (lehetőség szerint nyelvjárási alakkal együtt)
3.	A hét napjainak nyelvjárási elnevezései
4.	Helyi mesék és történtek gyűjtése köznyelven és nyelvjárásban

A nemzetiségi német nyelv tananyagajánlásai – mondhatni – még nagyvonalúbbak voltak (2. táblázat).

A lenti táblázatból jól látható, hogy a tanterv a nyelvi diverzitás formáinak ismeretét két évfolyamon max. 2 szólás, mondóka, dal recitatív felmondására, valamint a német köznyelv és nyelvjárás (passzív) megkülönböztetésének képességére korlátozza. A tanterv és a tanmenet sajnos sem a „német köznyelv” (Németországi? Osztrák? Svájci?), sem a nyelvjárás (Külhoni? Magyarországi? Bajor? Frank? Sváb?) közelebbi meghatározásáról nem nyilatkozik.

2. táblázat: **Német nemzetiségi nyelv tantervi előírásai (1995, 1996)**

Évfolyam	Német nemzetiségi nyelv tantervi előírásai
2.	A tanuló tudjon legalább három szólást, kiszámolót (kettőt nyelvjárásban), verset kívülről illetve három dalt énekelni.
3.	A tanuló tudjon négy új dalt, verset, mondókát – kettőt nyelvjárásban –, legalább egy rövid történetet, valamint négy szólást vagy közmondást kívülről.
8.	A tanuló ismerje fel a német köznyelv és nyelvjárás közötti különbséget.

Ami első pillanatra hiányosságnak tűnhet, közelebbről megvizsgálva és konkrét nemzetiségi közoktatási helyzetekre vonatkoztatva akár reálisnak is ítélhető. A német nyelv sokszínűségének órai feldolgozása ugyanis nem könnyű feladat, nyelvtörténeti, történelmi, földrajzi, nyelvtipológiai és helytörténeti ismeretek is kellenek hozzá. Sok pedagógus önhibáján kívül nem rendelkezik sem kellően széles szakmai horizonttal, sem didaktizált tananyaggal ahhoz, hogy a diverzitás jelenségét a tanulók életkorának megfelelő szinten közvetítse. A nyelvi sokszínűség bemutatása minden oktatási szinten[1] ugyanakkor több szempontból is kívánatos lenne. A német anyanyelvi beszélők számára ugyanis a belső többnyelvűség (innere Mehrsprachigkeit), azaz az adott állam hivatalos nemzeti variánsának használata és ezen felül egy vagy több nyelvjárás aktív vagy passzív ismerete természetes, hétköznapi jelenség. Aki német nyelvterületen jár, nagy valószínűséggel már a legelső kommunikációs szituációban szembesül azzal, hogy beszédpartnere nem azt a fajta német nyelvet beszéli, amit Magyarország nemzetiségi és nem nemzetiségi iskoláiban tanítanak. Az iskola – de a tanfolyamok is – egy steril, nyelvészek és nyelvművelők által évszázadok óta ápolt németországi német köznyelvet oktat, amelynek kétségkívül nagy érdeme nyelvi szabályozottsága, ugyanakkor a zárt német nyelvterületen kevés olyan színtér és beszélő van, amely kizárólag a nemzeti konszenzuson alapuló normák által szabályozott köznyelvet használja (Löffler 1994[2]: 112). A felnőtt és gyermek nyelvtanulót egyaránt nyelvi és kulturális sokk ér(het)i, ha a németórán tanult neutrális német nyelvet bevásárlás közben – hogy Magyarországtól alig távolodjunk el – akárcsak Bécsben akarja használni. Végül, de nem utolsó sorban a magyarországi német nyelvjárások visszaszorulása miatt érdemes a nemzetiségi közoktatás ágenseinek azt megfontolni, hogy a magyarországi német nyelvjárások beépítése a nemzetiségi közoktatás kötelező részeibe a német kultúra egy szeletének dokumentálását és archiválását tenné lehetővé.

Felvetődik a kérdés, hogy német nemzetiségi nyelvórán a számos nyelvi variáns közül melyet vagy melyeket lenne érdemes oktatni? Elsősorban a délnémet illetve osztrák-német regionális köznyelvet. A tanulók szempontjából – nyaralás, sítábor, kirándulás alkalmával – a délnémet és az osztrák-német nyelvvel való érintkezésnek nagyobb a valószínűsége és frekvenciája, mint a többi nemzeti és regionális variánssal. A magyarországi német nyelvjárások nagy hányadának délnémet gyökerei vannak. Ezen kívül a magyar nyelv szókészletére is az osztrák-német bírt ko-

[1] Azaz mind a köz-, mind a felsőoktatásban.

moly hatással, mind a mai napig sok szavunk van, amely az osztrák-németből, a bajor regionális köznyelvből ered (pl. *zsemle* < *Semmel*, *partvis* < *Bartwisch*). Ceterum censeo, a nemzetiségi német nyelv, illetve a hon- és népismeret tantárgyakon belül nem csak a magyarországi németek múltját, néprajzát és a honi német nyelvjárások általános jellemzőit kellene oktatni, hanem a lokális német nyelvjárások és a belnémet nyelvjárások közötti kapcsolódási pontokat is. A most középiskolás korosztály nagyszüleinek német nyelvjárási kompetenciája még magas. A lokális nyelvjárások belnémet regionális köznyelvekkel vagy nyelvjárásokkal való összevetése során a tanulók a nagyszülők természetes kétnyelvűségén keresztül érthetik meg, hogy az általuk már csak passzívan recipiált helyi német nyelvjárás nem egy értéktelen, öregekre korlátozódó gerontonyelv, hanem a német nyelv egy olyan változata, amelyhez hasonlót a Lajtától nyugatra átlagos kommunikációs szituációkban mindenki használ.

A nyelvi sokszínűség oktatásának további akadálya, hogy a lokális nyelvjárások megismeréséhez sok helyütt nincsenek megfelelően didaktizált, német köznyelvre is lefordított, lektorált tananyagok. Mind az általános, mind középiskolák számára országos szinten is csak az ezredforduló után jelentek meg magyarországi német nyelvjárásokat feldolgozó kiegészítő anyagok (Frank et al. 2001; Gerner/ Glauninger/Wild 2004; Wild 2008).

4.

A 2010–2011-es tanév sok tekintetben változást hozott az általános, de a nemzetiségi közoktatás számára is. A nemzetiségi közoktatás törvényi háttere az új nemzetiségi és köznevelési törvény (2011), valamint az új NAT elfogadásával (2012) aktualizálódott. 2010-ben megjelent a magyarországi németek közművelődési és közoktatási küldetésnyilatkozata, amely programpontjai közül az első helyen tárgyalja a német (köz)nyelv ismeretének és a német nyelvjárások ápolásának fontosságát: „Die Kenntnis der deutschen Sprache auf einem hohen Niveau, die Pflege örtlicher Dialekte und Traditionen […] sind […] unverzichtbare Elemente ungarndeutscher Identität“ (Erb et al. 2010: 8). Szintén ebben az időben jelent meg mind a kétnyelvű, mind a nyelvoktató általános és középiskolák számára a nemzetiségi német nyelv című tantárgy kompetenciamodellje és kerettanterve (Flódung et al. 2011a; 2011b).

A nemzetiségi német nyelv új kerettantervét vizsgálva az országismereti és interkulturális kompetenciaterületen belül a nyelvi diverzitás kérdése a következő évfolyamokon és súlypontokkal jelenik meg (3. táblázat).

A kerettanterv megjegyzéseiből kitűnik, hogy 4. és 8. évfolyam között a tanulóknak a helyi nyelvjárás ápolásában a szószinttől a szövegszintig kell eljutniuk. A 10. évfolyam végén ismeretekkel kell rendelkezniük a német nyelv különböző formáiról, illetve ezek Magyarországgal való párhuzamairól, de a leírásból nem derül ki, hogy egyrészt a szerkesztők a „különböző formák” alatt a német nyelv milyen típusú rétegződésére gondolnak: társadalmi rétegződésre, földrajzi tagoltságra, a funkcionális nyelvhasználat aspektusaira (pl. szaknyelvekre), vagy a német nyelv nyelvtörténeti stádiumaira. Másrészt helyszűke miatt arra sem derül fény, hogy a „párhuzamaik Magyarországgal” alatt a német nyelv feltételezhetően a magyarra – és nem Magyarországra – gyakorolt hatását értve a német és a magyar nyelv mely

kapcsolódási pontjait, (kölcsön)hatását értik: diakrón vagy szinkron párhuzamokat, szókészlettani, morfológiai jellemzőket, esetleg a magyar nyelv fentebb, a német nyelv „különböző formái" kapcsán tárgyalt rétegződését.

3. táblázat: **Német nemzetiségi nyelv kerettantervi előírásai (2011)**

Évfolyam	**Német nemzetiségi nyelv kerettantervi előírásai**
4.	témákhoz kapcsolódóan nyelvjárási kifejezések; megközelítőleg helyes kiejtéssel egyes szavak, kifejezések, mondókák a helyi nyelvjárásban;
6.	témákhoz kapcsolódóan nyelvjárási kifejezések és német köznyelvi megfelelőik; megközelítőleg helyes kiejtéssel egyes szavak, kifejezések, mondókák a helyi nyelvjárásban;
8.	zárt német nyelvterület nyelvjárásainak néhány jellemzője; megközelítőleg helyes kiejtéssel szövegek a helyi nyelvjárásban;
10.	a német nyelv különböző formái; párhuzamaik Magyarországgal;
12.	a német nyelv és nyelvjárások jelenlegi helyzete és jövője.

5.

Összefoglalásul elmondhatjuk, hogy a 2011 előtt alkotott nemzetiségi oktatást szabályozó dokumentumokhoz képest a 2010/2011-es nemzetiségi közoktatási dokumentumok az egyes évfolyamokon koncentrikusabban vezetik végig a nyelvi diverzitás témakörét, ugyanakkor megállapíthatjuk, hogy a német nyelv kül- és belföldi sokszínűsége sem a (keret)tantervekben, sem a közoktatás hétköznapjaiban nem szerepel hangsúlyosan. A helyi tantervek készítésekor a tanárok szabad akaratán és döntésén múlik, hogy a tanterv által szabadon hagyott órakeretben a német nyelv nemzeti és regionális sokszínűségét a kerettantervi minimum előírásain felül feldolgozzák-e.

Hivatkozások és szakirodalom:

Ammon, Ulrich et al. 2004. *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland, sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin/New York: de Gruyter.

Arbeitsmaterialien für den Unterricht an deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Mit Informationsblättern, Kopiervorlagen, Farbfolien, Spielen und einer Tonkassette. Herausgegeben von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.

Erb, Maria et al. 2011. *„Wurzeln und Flügel". Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens.*

Flódung, Mária et al. 2011a. *„Wurzeln und Flügel". Kompetenzmodell für den DU der zweisprachigen Schulen.*

Flódung, Mária et al. 2011b. *„Wurzeln und Flügel“. Rahmenlehrplan für den DU der zweisprachigen Schulen.*

Gerner, Zsuzsanna et al. 2004. Die Mundarten der Ungarndeutschen. H.n.

Lehrplan Deutsch als Nationalitätensprache. Jahrgangsstufen 1-10. (1995) Budapest.

Lehrstoffempfehlungen aufgrund des Nationalen Grundlehrplanes für ungarndeutsche Nationalitätenschulen. Jahrgangsstufen 1-10. (1996) Budapest.

Löffler, Heinrich 1994[2]. *Germanistische Soziolinguistik.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Scheuringer, Hermann 2001. Die deutsche Sprache in Österreich. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth – Berend, Nina szerk. *Regionale Standards. SprachVariationen in den deutschsprachigen Ländern.* Budapest–Pécs: Dialóg Campus. 95–119.

Sedlaczek, Robert 2004. *Das österreichische Deutsch.* Wien: Ueberreuter.

Wild, Katharina 2008. *Die deutschen Mundarten in Ungarn.* Fünfkirchen/Pécs: Mecsek-Color Kft.

Otázka jazykovej diverzity vo vyučovaní nemčiny ako menšinového jazyka v Maďarsku

V učebných osnovách nemčiny pre národnostné školy v Maďarsku vydaných po prijatí nového školského zákona a nového národného vzdelávacieho programu sa oproti predchádzajúcemu obdobiu venuje väčšia pozornosť diverzite nemeckého jazyka a rôznym varietám nemeckého jazyka, predovšetkým štandardnej nemčiny a nemeckých nárečí v Maďarsku. Napriek tomu však niektoré otázky nie sú dostatočne ujasnené, sem patrí napr. otázka štandardnej nemčiny (o ktorú štandardnú varietu ide: nemeckú, rakúsku?). Veľa závisí od samotných učiteľov, do akej hĺbky a šírky zapracujú – nad minimálny rámec – do príslušných školských vzdelávacích programov (učebných osnov) problematiku jazykových variet nemeckého jazyka, ako aj jeho regionálnej rôznorodosti.

HORVÁTH Gáborné

Módszertani és gyakorlati ajánlások iskolai nyelvkalauzok szerkesztéséhez

1. Bevezető

A Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület 2010/11. évi konferenciasorozata a kisebbségi oktatásügy pedagógiai, lélektani, társadalmi-politikai és kulturális vonatkozásait választotta témájául. Kiadványa a Nemzetiségi iskolák Magyarországon, Szlovákiában és Szlovéniában című gyűjteményes kötet. (Szerkesztette: Ruda Gábor. MBKKE, Pilisvörösvár, 2011)

A jelen ajánlásunk tárgyát megelőző és előkészítésnek is tekinthető tanulmányok körbejárják az eddigi kétnyelvű oktatási formák elméletét és gyakorlatát. Ilyenek pl. Vančóné Kremmer Ildikó: Az oktatáspolitika és a kisebbségi nyelvek viszonya (17–20), Jobbágy István: A kisebbségi nyelvi jogok alakulása Szlovákiában 1990–2010 (144–160). Bennük a magyar anyanyelvű kisebbségi lakosság, esetünkben Szlovákia egyik népcsoportjáról van szó. Nem a nyugati idegen nyelvekről beszélünk, hanem a történelmi kényszerűségből keletkezett, a törvények szerint „államnyelv" terminussal jelölt és második anyanyelvvé kényszerített nyelvtanulásról. A Magyar Rádió Kossuth Rádiójának „Határok nélkül" című nemzetiségi műsora számtalan esetben felveti a hasonló kárpátaljai és partiumi-erdélyi magyarság nyelvi gondjait. A „mélyvízbe dobásos" nyelvtanítás és nyelvtanulás látható módon kezd államüggyé alakulni Ukrajnában és Romániában is. Negatív hatását a nemzetek és országok közötti kapcsolatrombolásban érezzük csaknem száz éve. A 2012. március 11-i rádióadás szentenciát mondott ki: „Magyar anya szülte gyermeknek magyar az anyanyelve" – akárhol is lakik.

A szlovákiai állami oktatáspolitika gyermekekre és tanulókra gyakorolt hatását és káros következményeit Csicsay Alajos A szlovákiai magyar iskolák és a nyelvtanítás kérdése c. tanulmányában elemzi és értékeli a kötetben, több évtizedes iskolaigazgatói tapasztalat birtokában (100–104). Sajnos, de ugyancsak negatív példákat hoz más idegen, de többnemzetiségű államformák téves nyelvpolitikájáról. Végezetül levezeti a történelmi képletet, azaz – a nyers valóságot és utat mutat a megoldásra. Ajánlásunk szervesen kapcsolódik ennek egyik lehetőségéhez. Ehhez idézzük az alábbi záró bekezdést.

„A »kettős anyanyelv« fogalmát előszeretettel vette át Csehszlovákia és a többi (most már kimondhatjuk) csatlós állam is. Szlovákiában ez mai napig így van. Csakhogy az egyik közülük államnyelv. Az államnyelvet pedig, szó sem lehet róla, hogy a magyar iskolákban ne anyanyelvként tanítsák. Idegen nyelvnek nevezni – vallási kifejezéssel élve – halálos bűn, aminek tudvalevő, hogy örök kárhozat a büntetése. Persze nem odaát a túlvilágon, hanem itt. Túlzás lenne, ha poklot emlegetnénk, elegendő a tisztítótűz is. Aki nem tud anyanyelvi szinten szlovákul, azt kiröhögik, kabaréfigurát fabrikálnak belőle, megszégyenítik, megalázzák, ha »nem tisztul meg«, még el is üldözik. Kinek hiányzik, ha elmegy? Szüleinek? Azok vessenek magukra, hiszen adhatták volna szlovák iskolába is, ahol lehetett volna belőle (nem túl sok kivételtől eltekintve) létszámszaporító, amire Dél-Szlovákiában (Isten ments Felvidéket mondani!) feltétlen szükség van.

Ezen áldatlan állapot megszüntetésére is lenne lehetőség. Talán még senki nem vette volna észre, hogy a dél-szlovákiai magyar gyerekek, akik az utóbbi másfél évtized alatt kerültek ki a magyar iskolákból, jobban tudnak angolul, mint szlovákul? Pedig eddig még senki sem mondta, hogy nekik már harmadik anyanyelvük is van. Merthogy nincs is, se második, se harmadik, se sehányadik, de ha több nyelvet is képesek megtanulni (nem kényszerből persze, inkább önként), akkor lesz egy ún. domináns nyelvük, ami nem törvényszerű, de gyakorlati tény, hogy az, az anyanyelv szokott lenni.

Tehát summa summarum, a nyelvoktatás szemléletén kell változtatni – persze nem ártana egy kis tolerancia sem –, s akkor rövid időn belül megszűnhet a több évtizedes probléma." (103–104)

Ki kell mondanunk tehát, hogy a magyar és más nemzetiségek számára elengedhetetlenül szükséges a szlovák mint idegen nyelv tanítása. Egymásra épülő nyelvoktatási rendszert kellene szervezni az óvodától az érettségiig – más EU-országokhoz hasonlóan. Hozzá sajátságos nyelvkönyveket, ún. nyelvi kalauzokat szerkeszteni, éppen a kétnyelvű környezet miatt.

Nemzetközi kitekintés

Európai viszonylatban az 1975. évi Helsinki Záróokmány hozott kedvező és óriási változást a rákövetkező években az idegennyelv-oktatás területén. Hasonló intézkedést várunk most is az EU-tól, elsősorban a munkaerő-vándorlás okán.

Az államnyelv mint idegennyelv-tanítás-tanulás előkészítéséhez, tapasztalatszerzésre ajánljuk az alábbiakat:

- a korszerű idegennyelvi tanterv- és tankönyvkészítés elméleti és gyakorlati szakirodalmát,
- a szláv típusú idegen nyelvek tanításának nemzetközi tapasztalatait,
- a finnugor nyelvű országok szlavista nyelvkönyveinek tanulságait, főként a nyelvtantanítás területén,
- a muravidéki kétnyelvű oktatási modellből a hasznos tapasztalatokat,
- a kommunikatív nyelvoktatás mindmáig élő alapelveit és tapasztalatait,

a nyelvtanárok, módszertani szakemberek, tanterv- és tankönyvírók, szülők személyes tapasztalatait.

Személyes és hasznosítható tapasztalatok, javaslatok az idegen nyelvi tankönyvelmélet-tankönyvírás gyakorlatából

Tudományos fokozatom (dr. univ.) gyakorlati bizonyításához az akkori Oktatási Minisztérium 6. sz. kutatási támogatásával három tanéves hazai kísérleti tanításhoz fogtam Debrecen, Hajdunánás, Tata és Esztergom egyes gimnáziumaiban. Másrészt – a kísérleti tankönyvek elméleti és gyakorlati kivitelezéséhez külföldi tanulmányutakon vettem részt (Moszkva 1983, 1985, 1987) a magyarországi anyagok híján. A hazai tankönyvelméleti kutatás akkoriban még „fű alatt" létezett, tanulmányainkat csakis oroszról fordított anyagokkal együtt adhattuk ki. (L.: Horváth Gáborné: A gimnáziumi orosz nyelvkönyvek metodikai alapjai. Bevezetés és részletek a szerző A gimnáziumi orosz nyelvkönyvek használhatóságának vizsgálata,

átdolgozási javaslatok és korszerűsítési ajánlások c. egyetemi doktori értekezésből. Tankönyvelméleti tanulmányok, Tankönyvkiadó, Budapest, 1986, p. 142–167, szerk.: Karlovitz János).

Külföldi tanulmányutaim során a hazaitól jelentősen eltérő orosz idegen nyelvi, továbbá angliai, finn, észt, franciaországi és udmurtiai nyelvkönyvekből sok hasznos ötletet merítettem. Elemeit a kísérleti tanítás folyamatában a tananyagban és az olvasókönyv szerkesztésében egyaránt alkalmaztam. További hasznosítás céljából közlöm a szlovák mint idegen nyelv tanításának megszervezéséhez és oktatásához a kipróbált és más szláv nyelvben is érvényesíthető tudnivalókat a teljesség igénye nélkül, de esetenként konkrét javaslatokkal.

A készülő tantervnek és tanári kézikönyvnek tartalmaznia kellene a tantárgyi minimumokat. Ily módon az ún. átjárhatóság akadály nélkül megvalósulhat. A tananyagszerkesztésnek alkalmazkodnia kell a tanulók életkorához, és nem lehet unalmas. Kisiskolás tananyagnak ajánlhatók Benedek Elek, Balázs Béla, Csukás István szlovák nyelvre fordított meséi, Vércse Miklós szlovák népmeséi, a magyarországi nemzetiségi gyermekirodalom, Gregor Papuček versei. Az ifjúsági korosztálynak a nemzetiségi találkozók, kölcsönös látogatások (?) beszélgetéses anyaggyűjtései. Minden oktatási szakaszban szükségesek a társadalmi élet reáliái (könyvek, újságok, meghívók, jegyek, számlák, igazolások, plakátok, műsorok stb).

Kedvezően fogadták a kísérlet tanítványai a témakörökből a nagyobb kulturális eseményeket, pl. a Tavaszi Fesztivált, időben is egybeesve. A Nyelvi Olimpia is több társalgási témát vonzott, így az előkészületeket, utazásokat repülőn és vonaton, a kollégiumi életet, városi közlekedést, emlékművek, épületek megtekintését, közös programokat a diákvendéglátásban.

Az utazások témakör a szlovák nyelvtanulásban feloldhatná a közös múlt értékelésében az ellentmondásokat. A földrajzi neveket mindkét nyelven szótárban kellene összesíteni, a szócikkekben feltárni a történelmi események és nevezetességek valós voltát és dátumait. Sőt! A konkrét utazások, a szervezett iskolai kirándulások, családi nyaralások elősegítenék egymás megértését.

Az idegennyelv-tanulás sokoldalú megoldását szolgálja a tankönyvcsalád, amelynek kivitelezése jóformán mindig az anyagiaktól függ. A tankönyvkritika minden esetben javasolja a szaktanárok szóbeli felkészítését ún. „élő továbbképzéseken", tanári módszertani útmutató kiadását, benne a tantárgyi minimumot, a technikai segédeszközöket, gyakorlatrendszereket, ellenőrző feladatokat.

A tankönyvi anyag tagolódása több országban már nem leckék, hanem *ciklusok* szerint oszlik meg. Minden tanév 3+3 ciklusra tagolódik, és az osztály átlagos haladási szintjéhez igazítva kb. másfél hónapig tart: 1. szept.–okt.; 2. okt.–nov.; 3. nov.–dec.; 4. jan.–febr.; 5. márc.–ápr.; 6. máj.–jún.

A szabad mozgást (gyakorlás, kommunikatív feladatok, ismétlés-ellenőrzés) az évközi szünetek, ünnepek és a hosszabb-rövidebb hónapok is indokolják.

Egy-egy ciklus első oldala az elérhető követelményrendszert sorolja fel a tanuló számára. Minden ciklus eleje kisebb-nagyobb ismétlő rész, ezt követi az új anyag feldolgozása és gyakorlása, részszámonkéréssel (de nem mindig osztályozva!), beszédgyakorlatokból és nyelvtani gyakorlatokból s a számon kérő kommunikatív feladatokból. A ciklus folyamán azt a készséget fejlesztjük kiemelten, amelyet a kommunikatív feladatmegoldásban számon kérünk. Hosszabb ismétlő részidőt igé-

nyel a tanév eleje, a félévi és az év végi zárás. Ez utóbbi lehet írásbeli és szóbeli vetélkedő. A tanulótól pedig nincs jogunk számon kérni azt, amit nem tanítottunk, érettségin és záróvizsgán sem!

Az idegennyelv-tanulás folyamatában a magyar anyanyelvű tanulók legnagyobb gondja a nyelvtani nemek alkalmazása a szláv (flektáló) nyelvek tanulásakor. A finn- és észtországi orosz idegen nyelvi tankönyvek ezt kiemelten gyakorolják és a hibajavítást is tanítják a tanulóknak, nem csupán a tanárjelölteknek. További segítséget nyújt a nyelvtanítás korai szakaszában a *szószerkezetek tanítása*. A *szócsaládok ismerete* pedig előmozdítja a szótárkezelést és gondolkoztatóan hat az új anyag feldolgozásában. A szókincs tervezése és tanítása három részre oszlik: a produktív, receptív és ún. átvezető szavakra, amelyek csupán pl. az irodalmi szövegértést segítik elő lábjegyzetben.

Az ugyancsak nem könnyű számnévtanítást könnyíti a számnevek (betűvel is írt) rendszerező táblázata, amely egyszerű és szemléletes módon érteti meg a számnevek szerkezetét és egymásra épülését a számrendszer „vízszintes és függőleges” logikájában.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32								40

A fenti számtáblázat tovább folytatható.

A beszédgyakorlatokhoz (ún. lexikai gyakorlatokhoz) biztos nyelvtani és stilisztikai készséggel kell már rendelkeznie, hogy megfelelően készüljön fel a tanítvány a párbeszéd-alkotáshoz. A tankönyvi párbeszéd-szerkesztés alapelveiben egységnek nem a mondat, hanem a *megnyilatkozás* számít, úgy, mint az élőbeszéd mikrodialógusaiban. A megnyilatkozók száma szerint lehet dialógus és polilógus, társas szereplőkkel. Alakilag a dialógus két részből áll: kérdésreplikából és feleletreplikából. A beszédszándék szerint képleteket is alkalmazhatunk:

Kérdés-replikák felelet-replikák

1. Kérés a szándék közlése a szándék elfogadása
ellenvélemény kifejezése megtagadása
2. Információkérés az információ megadása
az információ megtagadása
3. Kérdés – feltételezés a feltételezés megerősítése
megtagadása
4. Kérdés – alternatíva az első alternatíva megerősítése
a második megtagadása
5. Valamely objektum ponti helyére vonatkozó kérdés
bizonytalan válaszadás
6. Közlekedési eszközökre vonatkozó kérdés
bizonytalan válaszadás

7. Meghívás igenlés (szívélyesség)
tagadás (okmagyarázat)
8. Javaslat elfogadás, jóváhagyás
ellenkezés (okmagyarázat)
9. Értékelés, elfogadás, egyetértés
ellentételezés, saját vélemény
10. Csodálkozás, lelkesedés, egyetértés, kiegészítés
ellenvetés kifejtése.

A kommunikatív feladatok megoldásához a párbeszéden kívül egyéb előkészítő lexikai gyakorlatok is hozzásegítenek. Ilyenek pl. válaszadás konkrét kérdéssora, kérdésszerkesztés adott írásbeli vagy hallott szóbeli szöveghez, mondatszerkesztés megadott szavakkal, szinonima–antonima gyűjtése, felsorolás, vázlatkészítés, szómagyarázat, szószerkezetek fordítása, hasonlítás szerkesztése, memoriterek (mondókák, közmondások, egyenes és függő beszéd átváltása, főnév–melléknév illesztése, funkcionális képsorozatok szövegellátása, stílusjegyek – pl. kicsinyítés felismerése és alkalmazása stb). A kommunikatív feladatmegoldás alapja a készséggé fejlesztett nyelvtani és lexikai ismeretek összessége, amelyeknek segítségével a tanuló az idegen nyelvi tananyaghoz kapcsolódó bármilyen életszituációban beszélgetésre képes. Ez az intézményes idegennyelv-oktatás befejező szakasza, amely tovább is fejleszthető. Különösen – éppen esetünkben – szerencsés helyzetben van az, aki kétnyelvű területen él és saját környezetében oldhatja meg nyelvtanulását. E tanulmány címében azért is a *nyelvkalauz*, és nem a *tankönyv* szó szerepel. A turizmus számára készültek ugyan kiadványok (társalgási könyv, szótár), de ezek intézményes nyelvoktatásra nem alkalmasak. A folytatásra, a felnőtt nyelvtanulásra a továbbiakban utalunk.

Következtetések

Minden többnyelvű ország számára gazdagodás és emberi-társadalmi erőforrás mind az anyanyelvi, mind pedig az ún. államnyelvi biztos nyelvtudás. Elemi egysége a széles körű biztos nyelvtudással rendelkező szakember. Az oktatási rendszerben és felnőttkorban legfontosabb a kétféle szaknyelv együttes elsajátítása. Mindkét szakaszban elengedhetetlenül szükséges az egyén törvényes nyelvtanulási szabadsága.

Az Európai Unió jó néhány országában észlelhető a munkaerő vándorlása. Biztonságteremtő alapja és feltétele ugyancsak a szakmai idegennyelvtudás.

A nemzeti kisebbségekkel rendelkező országoknak, így pl. Szlovákiának is jól felfogható saját érdeke, hogy az évtizedek óta szükséges szlovák-idegennyelvi tanítással saját szakembereit mind munkájukban, mind jogos állampolgárságukban, mind emberi méltóságukban megtartsa! Nem lehet érdeke, hogy csonka nyelvkultúrájú, megalázott szakemberek dolgozzanak az országban, vagy eltávozzanak!

Másrészt – az EU jó néhány államának nemzetiségi-államnyelvpolitikai gondjait mihamarabb és közös akarattal kell megoldani. A mindmáig fennálló és évtizedek óta húzódó akadályok felszámolásához és a helyes döntésekhez járuljon hozzá a fentiekben közölt szláv idegen nyelvi tapasztalatunk és módszertani ajánlásunk.

Felhasznált irodalom:

Csernus László szerk. 1993. *Tankönyvfejlesztés 1. A korszerű tankönyvkészítés*. Budapest: Polifon Kiadó.

Für Lajos 1989. *Kisebbség és tudomány*. Budapest: Magvető Kiadó.

Horváth Gáborné 1985. *A gimnáziumi orosz nyelvkönyvek használhatóságának vizsgálata, átdolgozási javaslatok és korszerűsítési ajánlások.* Egyetemi doktori értekezés. Kézirat. A debreceni KLTE Szláv Filológiai intézete.

Horváth Gáborné 1986. A gimnáziumi orosz nyelvkönyvek metodikai alapjai. In: Karlovitz János szerk. *Tankönyvelméleti tanulmányok.* Budapest: Budapest: Tankönyvkiadó, 142–167.

Kokorin Anatolij 1987. *Egy festőművész naplója. Utazás orosz és magyar városokban. (Orosz nyelvű) Országismereti segédkönyv magyar nyelvű magyarázatokkal.* Didaktikai anyagszerkesztő Horváth Gáborné. Budapest – Moszkva: Tankönyvkiadó – Russzkij Jazik.

Ruda Gábor szerk. 2011. Nemzetiségi iskolák Magyarországon, Szlovákiában és Szlovéniában. Pilisvörösvár: MBKK.

Metodické a praktické odporúčania pre tvorbu učebníc cudzích jazykov

Autorka na základe vlastných skúseností pri tvorbe učebníc a učebných materiálov ruštiny pre žiakov v Maďarsku sformuluje odporúčania pre tvorbu učebných materiálov slovenského jazyka pre žiakov škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Autorka je toho názoru, že na školách s vyučovacím jazykom maďarským sa slovenčina má vyučovať ako cudzí jazyk, preto je možné využívať skúsenosti odborníkov a autorov učebníc pre iné slovanské jazyky, predovšetkým pre ruštinu.

SZÉKELY András Bertalan

Többségi etnocentrizmus a kisebbségi történelemkönyvekben, a pártállam idején, Közép-Európában

Szubjektív *nemzeti tudat* nélkül nincs nemzet, nélküle csak a diffúz etnikai csoportot képező nép létezik. A nemzetet mint közösséget többek között a *történelmi tudat* tartja életben, fennmaradni akarásának ez az egyik lényeges föltétele. A történelmi ismeretek és a tényekhez fűződő érzelmek közül az utóbbi értékelő mozzanat a döntő a történelmi tudatban, hiszen általa a jelen szándékait és a megtervezett vagy vágyott jövőt vetíti a múltba. Azt sem fölösleges hangsúlyoznunk, hogy a nemzeti tudatnak – a mai nemzettel való kapcsolat tudata és a jövő távlatai mellett, (de inkább előttük) – maga a történelmi tudat is szerves része.

Azt a nevelési folyamatot, amelyben az egyén a társadalmi tapasztalatokat, ismereteket elsajátítja, s definiálja-identifikálja önmagát, a pszichológia *szocializációnak* nevezi. Nos, a nemzeti-nemzetiségi „mi-tudat" kialakulásához nélkülözhetetlen nyelvet, szokásokat, hagyományokat, szemléleti sajátosságokat (vagyis a nemzeti-nemzetiségi kultúrát) éppen a szocializáció folyamán építjük be személyiségünk szerkezetébe. A nemzet (iség) legfiatalabb tagjai, a gyermekek számára a család, a közvetlen környezet, az egykorúak csoportja, *az iskola* és a modern tömegközlés eszközei megkülönböztetett szerepet játszanak a közösséghez való tartozás tudatának kialakításában és abban is, hogyan sajátítják el a szociális azonosságtudatot hordozó vagy kísérő tényezőket.

Egy három évtizeddel ezelőtti vizsgálatról szeretnék Önöknek beszámolni, amelyet akkor szakdolgozat, majd doktori disszertáció formájában dolgoztam föl az előadás címében jelzett témakörben. Mivel a határainkon túli magyarság identitástudatáról tudományosan megalapozott ismeretekkel a rendszerváltozás előtt nemigen rendelkeztünk, olyan indikátort kellett keresnünk, ami a szóban forgó kérdéskör közvetett tanulmányozását teszi lehetővé. Erre a legkézenfekvőbbnek a *tankönyvek* mutatkoztak. A következő lépésben el kellett döntenünk, hogy a tankönyvek mely csoportja képezze vizsgálódásunk tárgyát. A természettudományok tankönyvei jellegüknél fogva igen kevéssé formálhatják a nemzeti tudatot. Maradnak tehát a humán tárgyak**.** Hogy végül is a *történelemkönyvek* mellett döntöttünk, azt több szempont is indokolta:

- a történelemoktatásnak – folyjék az a határ bármely oldalán – mindmáig rendkívül nagy a felelőssége a szomszédos nemzetekhez és államokhoz fűződő kapcsolataink alakításában, ápolásában;

- a történelemtankönyv hű tükre az államalkotó (többségi) nemzet „nagy" történettudományának: a leszűrhető legbiztosabb eredmények foglalata – igaz, elkerülhetetlen leegyszerűsítésekkel;

- a tankönyvek – a maguk egyező és eltérő vonásaival – minden más jellegű forrásnál inkább alkalmasak a „hivatalos" szemlélet átfogó jellemzésére;

- végül, de nem utolsósorban „bármilyen aspektusból merül is fel a nemzeti kérdés, akár az érzések, akár a szociológia, az ideológia, akár a politika szférájában, a kérdésfeltevésben szükségképpen ott bujkál a történelem, minden aktuális állás-

ponthoz valahol egy közvetlenül odailleni látszó történelmi érv vagy érvcsoport tartozik" – állapítja meg *Szűcs Jenő*[1].

Elemzésünkben nem vállalkozhattunk többre, mint bizonyos történelemtankönyvek által kibocsátott üzenet dekódolására és interpretálására, elismervén a tévedés lehetőségét.

Ezúttal két szomszédos ország: Románia és Csehszlovákia magyar tannyelvű középiskoláinak tankönyveit választottuk vizsgálatunk tárgyául. Ezekben az országokban él – a hivatalos népszámlálási adatok szerint is – a határon túli magyarság fele, összesen legalább két és fél millió ember. Középiskolásaik, így az üzenet befogadóinak száma is, feltehetően közel százezres nagyságrendű. Az elemzésre kiválasztott tankönyvek a következők voltak:

1. Ştefan Pascu – Bodor András – Lucia Georgian – Vasilica Neagu: *Az ókor és középkor történetének alapvető kérdései*. Tankönyv a XI. osztály számára. Editura Didacticâ şi Pedagogicâ, Bukarest 1978.
2. Camil Mureşan – Vasile Cristian – Vasile Vesa – Louis Roman – Eugen Vargolic: *Az újkor és jelenkor történetének alapvető kérdései*. Tankönyv a XII. osztály számára. Editura Didacticâ şi Pedagogicâ, Bukarest 1978.
3. Jaroslav Charvát: *Világtörténelem I*. a gimnáziumok 1. és 2. osztálya, valamint a szakközépiskolák 1. osztálya számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1978.
4. Jaroslav Charvát: *Világtörténelem II*. a gimnáziumok 1. és 2. osztálya, valamint a szakközépiskolák 1. osztálya számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1978.

Mindkét országban az egyetemes történelem mellett nemzeti történelmet is előadnak, Románia magyar tannyelvű középiskoláiban román nyelven („Istoria României"), Szlovákiában pedig magyarul („Csehszlovákia története").

Ez utóbbi tankönyvek elemzésére a szóban forgó vizsgálatunkban nem vállalkozhat-tunk. Mérlegelés után a számszerű dokumentumelemzésekkor alkalma-zott tartalomelemzést (content analysis) választottuk. Ezt az interdiszciplináris módszert számos társadalomtudományban használják különböző szövegek szókincsének, stílusának, kifejezési eszközeinek értékelésére.

Hipotézisünk az volt, hogy a vizsgált források mindegyike többé-kevésbé az államalkotó többség nemzeti attitűdjeit tükrözi vissza – gyakorlatilag ezek mértékét, arányát, szerkezetét kívántuk kimutatni. Természetesen kíváncsiak voltunk arra is, hogy az elemzendő tankönyvek mennyire tartják szem előtt a megcélzott befogadók, vagyis a kisebbségi fiatalok sajátosságát.

Módszerünk döntő mozzanata a *kódolás*, melynek alapvető egységéül a szót választottuk – számunkra legegyértelműbben így voltak regisztrálhatók a tartalom összetevői. A kategóriarendszer összeállításakor a többségi nemzetekre, a magyar kisebbség anyanemzetére s néhány, általunk jellemzőnek tartott kapcsolatra vonatkozó utalás rögzítésének lehetőségét tartottuk szem előtt. Létrehoztunk egy identitás- és egy kontinuitás-kategóriát is.

[1] Szűcs Jenő: A nemzet historikuma és a történetszemlélet nemzeti látószöge (hozzászólás egy vitához). Akadémiai Kiadó, Budapest, 1970, 11.

Az egyes besorolandó szavakat az előjel négy fokozata szerint pozitívnak, negatívnak, semlegesnek vagy ambivalensnek értékeltük; de szempontunk volt azok viszonya a történelmi korhoz, amelyet minősítenek, maga a konkrét tartalom és végül az is, hogy milyen földrajzi-nemzeti vonatkozások felfedésére adnak alkalmat. A besoroláskor együttesen vettük figyelembe a konkrét esemény, személy, fogalom stb. tartalmának jellegét s a könyv által sugallt minősítést.

Többségi énkép

Kutatásunkban a tankönyvek tartalmának teljes feldolgozása során közel háromezer jellemző kifejezést regisztráltunk. Majdnem minden kigyűjtött kategória esetében találkozhattunk pozitív, negatív, semleges, illetve ambivalens minősítéssel.

A *bukaresti* kiadású tankönyvekben a legterheltebb, vagyis a leggyakrabban használt, leírt kategóriák az *identitás, a román* és a *romániai,* a legkisebb terhelést pedig a *finnugor* kategória, valamint a *magyar–csehszlovák* és az *erdélyi román–erdélyi német* kapcsolat kapta. A legpozitívabb kategóriák sorrendben a *román* (az ide sorolható utalások 82,1 százaléka), az *erdélyi román–erdélyi német,* a *magyar–csehszlovák* és a *romániai.* Nem kapott pozitív minősítést a *finnugor* és a *magyar–szlovák* kategória, van pozitív beállítása, de minimális a *magyar,* a *szláv* és a *magyar–cseh* vonatkozású említéseknek. Nem árt tudnunk, hogy a legnegatívabb a *magyar* (a megfelelő szavak 33,2 százaléka), a *lengyel–román,* a *magyar–csehszlovák,* továbbá az *erdélyi román–erdélyi német* kategóriák ér-tékelése. Nem kapott negatív minősítést néhány, viszonylag csekély gyakoriságú kategória (a *finnugor,* a *magyar–cseh,* a *csehszlovák,* az *erdélyi magyar–erdélyi román,* a *szláv* és a *román–csehszlovák).* És jóllehet tartalmaznak negatív megvilágítást is, a *román,* a *romániai* és a *kontinuitás* kategóriákkal szembeni negatív előjel a legritkább.

A *pozsonyi* kiadású tankönyvekben a legnagyobb terhelést az *identitás,* a *lengyel* és a *szláv* kategória kapta, a legkevésbé terheltek az *erdélyi,* a *finnugor* kategóriák, a *cseh–szlovák* és a *román–csehszlovák* kapcsolatmutatók. Leginkább pozitív a *román–csehszlovák* (88,9 százalék), az *identitás és* a *magyar–cseh* kategória. *A finnugor* utalások közül egy sem pozitív, legkevesebb pozitív minősítéssel a *szlovák,* a *lengyel* és a *magyar–szlovák* kategória rendelkezik. Az egyes kategóriákon belüli negatív értékelés erősségét tekintve „vezetnek" a *finnugor* (66,7 százalék), a *magyar–csehszlovák* és a *lengyel* kategóriák. Nincs negatív minősítése a *cseh–szlovák* és a *román–csehszlovák* kapcsolatmutatónak, valamint az *erdélyi* kategóriának. Végül negatívak, de a legkevésbé az *identitás, a csehszlovák* és a *szláv* kategóriák.

Az államalkotó nemzetek saját csoporttudata természetesen rendkívül összetett képződmény. A kisebbségeknek szánt tankönyvek által kultivált többségi nemzetkép mennyiségi és tartalmi összevetésekor román részről a *román,* a *romániai,* a *havasalföldi* vagy *moldvai* kategóriákat, valamint a *havasalföldi–moldvai* kapcsolatmutatót (mint a belső kohézió mérőműszerét), csehszlovák részről a *szlovák,* a *cseh,* a *csehszlovák,* a *szláv,* valamint a kohézióra utaló *cseh–szlovák* kategóriát elemeztük.

Előjel szerint a saját nemzetre (lásd: *román, havasalföldi* vagy *moldvai,* illetve *cseh* és *szlovák)* vonatkozó utalások gyakorisága szempontjából a romániai előfordulásuk csaknem háromszoros túlsúlyban van. Ez a dominancia valamennyi történelmi korban fennáll, kivéve az őskort, amikor is román vonatkozással nem találkoztunk.

A százalékos összehasonlításból az is megállapítható, hogy a semleges utalások csaknem azonos arányúak. A csehszlovákiai tankönyvek tartalmazzák nagyobb arányban az ambivalens értékeléseket (a román történelemkönyvekhez képest számarányuk hatszoros). A pozitív irányultságú szókategóriák eltérő képet mutatnak: a romániai utalások 79,9 százalékos pozitivitásával szemben a csehszlovák mindössze 40,3 százalékos. Negatív viszonyulás tekintetében a csehszlovákiai kategóriák jelenléte kétszerte magasabb, mint a román megfelelő kategóriáké.

Azt is érdekes lenne bővebben elemezni, hogy a fent említett értékelések miként oszlanak meg az egyes történelmi korok szerint. Ezúttal csak egyetlen példa: a pozsonyi tankönyvben a jelenkor cseh és szlovák minősítéseinek 34,8 százaléka negatív, miközben a bukaresti történelem-könyv egyáltalán nem alkalmaz ilyen beállítást saját nemzetre vonatko-zó kategóriákkal kapcsolatban.

A saját *államra* vonatkozó önértékelés *(romániai* és *csehszlovák* kategória) szempontjából az összevetés viszonylag egyszerű, mivel szlovákiai említések gyakorlatilag csak a legújabb korban vannak. Az összesítést tekintve mintegy 2,5-szeres az utalások aránya Románia javára. Ha csak a jelenkort vesszük figyelembe – mindkettő növekvő pozitív viszonyulásán túl – a román tankönyvekben a negatív és ambivalens értékelések aránya jelentősen csökken, a csehszlovákiaiban viszont emelkedik.

Megjegyezzük, hogy Moldvára, illetve Havasalföldre, azok kapcsolatai nélkül viszonylag kevés utalás található a romániai magyar tankönyvekben. Ennek magyarázata, hogy a tankönyv a középkor elejétől „román országokról" ír, és következetesen együtt tárgyalja Moldvát, Havasalföldet és Erdélyt, mintegy visszavetítve egy évezredre az 1918 után kialakult államjogi helyzetet. Így tehát számos *havasalföldi vagy moldvai* utalást implicite a *romániai* kategória foglal magában, míg a csehszlovák állam látszólag jelenkori képződményként kerül bemutatásra.

Az eddigi összehasonlításokat summázva elmondhatjuk, hogy az önértékelés terén a román tankönyvek eltúlzottan pozitív beállítottságúak, a negatív és ambivalens előfordulások inkább az északi szomszédaink sajátjai.

A következőkben a *belső kohézió* két mutatóját hasonlítjuk össze. Olyan szavak, fogalmak együttes említéséről van itt szó, amelyek a történelmi korok folyamán az egyes országrészek (Moldva-Havasalföld, illetve Csehország és a mai Szlovákia) területére vonatkoztatva, népek, történelmi személyiségek és események kapcsolatát hangsúlyozván, az együvé tartozást sugallják.

Gyakoriságban itt is csaknem háromszoros a román–csehszlovák arány. Százalékosan a pozitív utalások erőssége kétszeres a romániai tankönyvnél, hétszer ambivalensebb viszont a csehszlovákiai. Ugyanakkor csak a bukaresti kiadású történelemkönyv tartalmaz negatív és semleges említéseket (mind középkoriak).

Ezeket a kapcsolatokat mindkét ország történelemkönyvei a középkorban hangoztatják a legtöbbször. Mivel az országrészek egyesítése az újkor végén megtörtént, úgy tűnik, a jelenkori kohézió hangsúlyozását a tankönyvírók egyik országban sem tartották fontosnak.

A többségi nemzetekre és államokra vonatkozó utalások tartalmát 7 nagyobb csoportba soroltuk:

- nagy történelmi személyiségek (uralkodók, államférfiak, hadvezérek);
- kultúra (tudomány, művészet, oktatás, vallás);

- földrajzi-közigazgatási-jogi vonatkozások (földrajzi nevek, államiság, intézmények, törvények);
- „harcos múlt" (háborúk, csaták, felkelések, ellenállás);
- gazdasági-műszaki vonatkozások, életmód;
- társadalmi kérdések (demográfia, etnikai erő, belpolitika, munkásmozgalom) és
- külpolitika, diplomácia.

A fenti csoportosítást figyelembe véve a két ország tankönyveiben különbözik a nemzetre és az államra való utalások számbeli aránya, sőt érzékelhetők strukturális eltérések is: a nagy történelmi személyiségekre és a gazdasági műszaki területre vonatkozó szavak háromszorta gyakoribbak a román tankönyvekben, mint a csehszlovákiaiakban. Az átlagos-nál kisebb az eltérés a kultúra és a harcok esetében, nagyobb a földrajz-közigazgatás és a külpolitika terén, s jelentős a társadalmi utalásokban.

A pozitív önértékelések összevetésekor még inkább elütnek a két ország tankönyvei: legkisebb a különbség a gazdasági utalásoknál (itt némi román „fölényt" tapasztalhatunk); körülbelül kétszeres a romániai arány, ha a nagy egyéniségeket, a közigazgatást és a diplomáciát tekintjük; négy és félszeresére nő ez a társadalmi élet terén. A csehszlovákok „büszkesége" viszont kulturális és „hadi" alapokra épül: 4,5-szeres, illetve kétszeres az arány a javukra.

A többségi „mi-tudat" erősítésének irányában hatnak azok a szélsőséges megfogalmazások, amelyek a százalékos megoszláson túlmenően a romániai tankönyvek esetében erősebben, a szlovákiaiaknál mérsékeltebben a túlzó önértékelésre utalnak. A „torzító optika" az őstörténeti kezdetektől a társadalmi haladásért vívott és a nemzeti függetlenségi harcokig, a nemzetközi élet és diplomácia területétől a kultúrán, művészeten, tudományon át a munkásmozgalom és szocialista építés jelen szakaszáig számos helyen érezteti hatását.

E tény illusztrálására néhány rövid idézetet emelünk ki a négy történelemkönyvből (a zárójeles számok a korábbi felsorolás alapján a tankönyvek sorszámát, valamint azok oldalszámát jelölik):

„Augustus idején (...) még Róma is félt a dákok támadásaitól." (1/105)

„A X. századtól kezdve a magyarok – miután a nyugati és bizánci birodalom felé irányuló terjeszkedésüket meggátolták – Erdélybe vezetnek hadjáratokat. Itt kenézségekbe és vajdaságokba szervezkedett román lakosságot találtak, amely függetlenségét védelmezve, elszántan ellenál-lott." (1/164)

„A giurgiui győzelem „nagy hírnevet szerzett Mihainak Európa-szerte. Kora egyik legvitézebb, leghatalmasabb és legbölcsebb fejedelmének tekintették." (1/207)

„Az 1944. augusztus 23-i fegyveres felkeléskor Románia is belépett az antifasiszta koalícióba, s óriási mértékben járult hozzá a szövetségesek diadalra juttatásához." (2/185)

A keletrómai birodalomra *„a legnagyobb veszélyt a szlávok jelentették*." (3/128)

„A nyugat felé előretörő szláv törzsek a VI. századra már betelepítették Nyugat-Európa (!) hatalmas területeit." (3/138)

A IX. századi morva *„fejedelmi erődítmények mellett (...) rendkívül fejlett ipari termelés indult meg.”* (3/140)

A hitleri Németország Csehszlovákia megszállása révén *„nagy mennyiségű korszerű és kitűnő minőségű katonai felszerelés birtokába jutott.”* (4/265)

Magyarságkép

Egyének, de szűkebb-tágabb közösségek esetében – így akár a magyar nemzetében is – elengedhetetlen az önismeret szempontjából a szomszédaink rólunk kialakított véleményének az ismerete. A tükörképre még akkor is szükségünk van, ha ez a vélemény számunkra nem mindig kedvező.

A bukaresti történelemkönyvek interpretálása szerint a román nép a dák őslakosság és a római telepesek összeolvadásából jött létre, és megszakítás nélkül a Kárpát-Duna térség ősi földjén élt mint az ókori civilizáció, a latin nyelv és a római kultúra hordozója. Népi római faluközösségeiből alakultak ki korai feudális államalakulatai, a kenézségek, vajdaságok, „országok”. Ugyanakkor Európában, Ázsiában és Afrika északi részén, úgymond az alacsonyabb fejlődési fokon álló népek mozgalmaira kerül sor. A történelemkönyvek írói ezek közé sorolják többek között a *finnugor* népeket is.

Mindössze két, semleges jellegű utalást találunk rájuk vonatkozóan. A pozsonyi kiadású tankönyvek utalásai negatív színezetűek, a rómaiak és a szlávok közé beékelődött barbár finnugor törzsekről szólnak.

Az együttesen kezelt *finnugor* és *magyar* kategória a kétféle történelemkönyvekben előjel szerint – mind gyakoriság, mind irányultság tekintetében – jóval közelebb állnak egymáshoz, mint a tankönyvek által sugallt többségi énképek. Az utalások száma nem különbözik lényegesen, a negatív értékelés mindkét helyen túlsúlyban van a pozitívumokhoz képest. (Az ambivalens említések itt is Csehszlovákiában gyakoribbak, míg a semlegesség inkább a románokat jellemzi.)

Kor szerinti csoportosításban viszont a középkorban a romániai tankönyv háromszoros arányú pozitív megvilágítást alkalmaz, mint a csehszlovák, az újkorban viszont pozsonyi megítélésünk a jobb. A jelenkori pozitív „tükörkép” kiegyenlített. Negatívumaink a románoknál az újkorban és a jelenkorban, a csehszlovákoknál a középkorban „csúcsosodnak ki”.

Vegyük szemügyre ugyanezen kategóriák tartalmát az előző fejezetben részletezett fő csoportok szerint.

A struktúrák ez esetben eltérnek. Román részről a földrajz-közigazgatás-jog, a személyiségek és a társadalmi élet területén említenek gyakrabban bennünket. Harcainkat, külpolitikánkat, gazdaságunkat és kultúránkat viszont Csehszlovákiában ismerik jobban. Nincs egyetlen pozitívuma román szemmel külpolitikánknak, gazdasági-műszaki életünknek, Csehszlovákiában viszont társadalmi vonatkozásaink pozitívumait „nem jegyzik”. Kedvező megítélés szempontjából nem tér el lényegesen a kulturális és a közigazgatási terület, személyiségeink román, harcaink csehszlovák megvilágítása előnyösebb.

A nemzetiségi öntudat alakulása szempontjából nem érdektelen a pozitív utalások kissé alaposabb kibontása. Mire lehet tehát „büszke” a *romániai* magyar tanuló?

Nagy történelmi alakjaink közül mindössze hárman kaptak pozitív minősítést: I. István, Hunyadi János (mint Magyarország kormányzója, de a szerzők szerinti

román származását kiemelve) és Kossuth Lajos. Arról a Frankel Leóról, akit az elemző negyedikként idesorolhat, nem derül ki a tankönyv használója számára, hogy szintén magyar. Ambivalens vonatkozásban említették Luxemburg Zsigmondot, Bethlent (mint Magyarország királyát), Ferenc Ferdinándot és Károlyit.

Kulturális téren Mátyás budai palotája, Szinyei Merse festészete, valamint XIX. századi irodalmunk és zenénk nyert pozitív értékelést. Ugyanilyen értelemben utal a könyv a morva állam magyar uralom alá kerülésére, függetlenségünk 1848. évi kikiáltására, az 1919-es Tanácsköztársaságra és a Forradalmi Kormányzótanácsra, végül pedig a népi demokráciára.

Három esemény vált magyar dicsőségünkre háborúink és mozgalmaink közül: a Dózsa-féle parasztháború kezdete a budai táborban, a '48-as forradalom és az, hogy 1918-ban Ausztria–Magyarország forradalmi és nemzeti mozgalmak színhelye.

A bukaresti tankönyvírók szerint gazdasági vonatkozású pozitívuma Magyarországnak nem akadt; két ambivalens minősítésünk a század végi viszonylagos gazdasági fejlődés és a magyar beruházású balkáni vasútépítés.

Belpolitikai téren a KMP megalakulását és a KMP-SZDP egyesítését helyezték a szerzők kedvező megvilágításba. Végül pozitívum híján, legalább ambivalens minősítésűek békeszerződéseink és a Hármas Szövetség kialakulása.

Szlovák szemmel a kultúra területén egyértelmű pozitív minősítést csak Bartók, Kodály és Liszt kapott. Ambivalens alapállással hozzák szóba Petőfi nevét, közömbösen viszonyulnak a magyarországi kálvinizmushoz.

Katonai vonatkozásaink közül elismerő az értékelés, amikor Attila székhelyéről írnak a magyar alföldön, ezt követi I. Ulászló törökellenes hadjárata, majd hosszú szünet után a '48-as forradalom és szabadságharc hadi sikerei. Pozitív utalás történik a Tanácsköztársaság honvédő harcaira, végül az „ellenforradalom” leverésére Kádár János vezetésével.

Államiságunk, közigazgatásunk és belpolitikánk tekintetében a következő kedvező megítélésekkel találkoztunk: Kossuth és a felelős magyar minisztérium; az 1848-as alkotmányozó nemzetgyűlés; a függetlenség kikiáltása; a magyar falvak népe a forradalom mellett; 1918-ban a királyság intézményének megszűnése; a Tanácsköztársaság; a köztársaság kikiáltása 1946-ban és az 1948. évi választásokon az MDP győzelme.

Gazdasági téren mindössze az 1956 utáni stabilizáció válhat dicsőségünkre, északi szomszédaink megítélése szerint.

A felsorolt vonatkozások szerkezetének csonkasága első olvasásra is szembetűnő. Ehhez hozzátéve, hogy mindkét ország tankönyveiben a negatív utalások vannak túlsúlyban, úgy tűnik, a többségi nemzet pozitív énképéhez szükségeltetik „mások” negatív beállítása. Azonban ne feledjük, hogy a „mások”-ban – akik ezúttal a többséggel együtt élő kisebbségiek, egyben az anyanemzet tagjai – az ilyen jellegű beállítás a nemzeti(ségi) tudatformálás szempontjából inkább romboló, mintsem építő hatású, s mindenképpen „tudathasadásos” állapotot idéz elő.

Tükörkapcsolatok

A rólunk alkotott *kép* mellett a velünk kialakított *kapcsolatok* vizsgálata is szolgálhat néhány tanulsággal.

A romániai tankönyvek érthetően több teret szentelnek a *magyar–román* viszony ábrázolásának, mint a csehszlovákiaiak. A szlovák említések itt is döntően jelenkoriak, míg a románokéi korban egyenletesebb eloszlást mutatnak. Elgondolkoztató azonban, hogy a bukaresti kiadású tankönyv összességében pozitívabban értékeli ezt a kapcsolatot. A pozsonyi történelemanyagban újólag tapasztalható a nem pozitív, illetve nem negatív, tehát ambivalens értékelés.

Hogyan festenek ezek után az északi szomszédainkkal való kapcsolataink a „kettős tükörben"? Vegyük sorra először a magyar–szlovák, majd a magyar–cseh, végül pedig a magyar–csehszlovák viszonyt.

Természetes, hogy itt csehszlovák részről foglalkoznak többet a *magyar–szlovák* kapcsolattal. Figyelemre méltó, hogy a romániai tankönyv utalásai döntő részben ambivalensek és negatívak, egyetlen pozitívum nélkül. A csehszlovák interpretáció tartalmaz kedvező említést, ám a negativitás és az ambivalencia itt is túlsúlyban van a viszonyunk bemutatásában.

Kedvezőbb ránk nézve a magyar–cseh reláció mindkét tankönyvbeli megjelenítése. E kapcsolat csehszlovákiai bemutatása gyakoribb és árnyaltabb: a pozitív és ambivalens említések meghaladják a román ábrázoláséit, negativitás is csak itt van. A romániai tankönyv jellemző alapállása e tekintetben a közömbösség.

A *magyar–csehszlovák* viszony bemutatásában jelentősebb különbségek mutatkoznak: míg román megvilágításban 3,5-szeres pozitivitás dominál a negatívumokkal szemben, a szlovák könyv másfélszer negatívabb a pozitív aránynál. Semlegesség és ambivalencia is csak ez utóbbi esetben jelentkezik.

Identitás

Vizsgálatunk szempontjából különös jelentőséggel bír ez a kategória: egyrészt az összetételénél, tartalmánál fogva, másrészt legnagyobb terhelése miatt is. Mind a romániai, mind a csehszlovákiai történelemkönyvekben az identitás a legnagyobb gyakoriságú kategória. De nem föltétlenül ebben a megfogalmazásban. Mi is a hazafiság, az etnikum, a nyelv, a nemzet, a nemzetiség, az asszimiláció, a nacionalizmus és az ősiség (értsd: ősi mivolt) szinonimáinak gyűjtőfogalmaként emlegetjük, mert véleményünk szerint, ezek a legfontosabb – a tankönyvekben is használt – összetevői az azonosságtudatnak.

Ha az e kategóriába sorolható szavak két országbeli előfordulásait helyezzük egymás mellé, akkor bár a szlovák előfordulások száma mintegy háromnegyedét teszi ki a romániaiaknak, mégis – ellentétben az ókorral és az újkorral – a középkori és legújabb kori utalások tekintetében csehszlovák dominancia mutatkozik. Az Erdélyben alkalmazott történelemkönyvekre inkább a pozitív és semleges, a felföldire viszont a negatív és ambivalens indentitás-értékelés a jellemző.

Ez a kategória a történelmi korok folyamán, román szemmel nézve, mindig határozottabban pozitív, mint az északi szomszédainknál. A csehszlovákok negatív beállításai viszont az újkorban és a jelenkorban erőteljesebben jelentkeznek. A talán legreálisabbnak tekinthető ambivalens viszonyulás a románoknál a jelenkor felé csökkenő tendenciát mutat, ellentétben a szlovákiai tankönyvekkel, ahol növekszik.

Új összefüggéseket tárhat föl, ha megvizsgáljuk, hogy az identitással kapcsolatos kifejezések mely nemzetekre, illetve területekre vonatkoztatva hangzanak el a

kétféle tankönyvekben. A *román* és *római* utalások kétszer olyan gyakoriak e kategóriát tekintve, mint a *csehszlovák és szláv* összefüggések. Velünk, magyarokkal kapcsolatban az identitást mindkét részről ritkán emlegetik.

Az identitáskategória Közép-, Kelet- és Délkelet-Európa régiójában a román tankönyvek sajátossága, a szlovákok Európán és Észak-Amerikán kívüli területekre vonatkoztatva említik gyakrabban. Globálisan viszont az identitásra való utalások tizenhétszer gyakoribbak a román tankönyvekben, mint a csehszlovákiaiakban.

Ha csak a pozitív előjelű idesorolt említéseket tekintjük, valamennyi területtel és nemzettel kapcsolatban elmondható, hogy a romániai történelemkönyvekben nagyobb az arányuk. Amikor távolabbi országokról esik szó, a negatív megvilágítás gyakorlatilag megegyező, míg a magyarokkal kapcsolatban kétszeres a román tankönyvekben a kedvezőtlen értékelés. „Negatívabbak" viszont a csehszlovák tankönyvek akkor, ha saját identitásukról, tágabb régiónkról – Közép-, Kelet- és Délkelet-Európáról – írnak, és főleg akkor, amikor globálisan utalnak e kategóriára.

Visszatérve az identitás alkotóelemeihez, az is kiderül, hogy a kétféle tankönyvek által sugallt azonosságtudat szerkezete igen különböző. A már említett háromnegyedes arányt (amely a teljes identitáskategóriára vonatkozott) csak a *nemzet* és a *nyelv* közelíti meg.

A bukaresti tankönyvek 2–2,5-szer gyakrabban emlegetik a *hazafiságot* és az *etnikumot,* több mint négyszer sűrűbben az *asszimilációt.* Másik két összetevő esetében a pozsonyi történelemkönyvekben található utalások sokszorozódnak meg: négyszer több a *nemzetiségekkel* és tizenegyszer több a *nacionalizmussal* kapcsolatos említés.

Az *őslegre* csak a román történelemkönyvekben találtunk (az identitás szempontjából fontos) jelzéseket.

A nemzet előfordulása mindkét kisebbségi tankönyvben túlsúlyos. Természetesen nemcsak magának a puszta fogalomnak a gyakori hangoztatásáról van itt szó. Tartalmi jegyek alapján a legváltozatosabb szókapcsolatokban is jelentkezik, a *nemzeti öntudattól* a *nemzeti jogokon, intézményeken, katonaságon, elnyomáson, kultúrán* stb. át a *nemzeti államig*.

A romániai magyar tanulók részére előírt tankönyvekben a *nemzet* fogalmának gyakorisága háromszorosa a csehszlovákiai magyar gyermekek által használtnak. A nemzetfogalom összetevői közül a *nemzetek kialakulása, szövetsége,* a *nemzeti állam* Romániában még az átlagos háromszorosnál is nagyobb súllyal fordul elő. Szlovák dominancia a *nemzeti lét, az elnyomás,* a *nemzeti felszabadító mozgalmak* és a *nemzetgazdaság* terén mutatkozik. A *nemzeti kérdést* csak a romániai tankönyvek emlegetik.

A százalékos összevetésben itt is, ott is közel megegyeznek a *nemzeti eszmék, intézmények, jogok* és *polgárság. A* románoknál az általában és konkrétan vett *nemzet,* a *„néplélek"* fogalma, s még inkább a *nemzetek kialakulása, szövetsége, s* a *nemzeti állam* kerül előtérbe a csehszlovákokkal szemben. Szlovák részről viszont a *nemzeti felszabadító mozgalmakat,* a *nemzetgazdaságot* és a *kultúrát* inkább kultiválják, sőt elébük helyezik a *nemzeti létet* és *elnyomást.*

Zsákutcák

Nem kerülhetjük meg elemzésünkben a történetírás, illetve -kutatás „legnyitottabb" kérdéseit sem. Azokat, amelyek napjainkban magyarok és a szomszédaik tudomá-

nyos berkeiben sem tisztázottak véglegesen, s ilyen értelemben azonnal veszélyessé, „zsákutcássá" válnak, ha azokat tankönyvekben, vitán felül álló kijelentések formájában juttatják el a diákokhoz.

Nem olyan (a lényeget nem érintő) problémákra gondolunk itt, mint például a sajtóhibák vagy az elírások, bár ezek is akadnak szép számmal. Azt is csak megjegyezzük, hogy az idegen nevek átírása és fordítása a tankönyvekben több esetben produkált olyan „magyar" szavakat, mint *laburista* kormányzat, *Tájföld*, *Kampucsea*, a II. világháborús szövetségesek helyett *Egyesült Nemzetek*, vagy a *KMP* helyett *Magyar Kommunista Párt*. Gondjaink a történelemkönyvek *szemléletével* vannak.

Fontosabbnak látjuk például a *kontinuitáselméletek* fölvillantását, elsősorban azért, mert ezen országokban a nemzettudat kialakítása szempontjából a tankönyvekben is kiemelt szerepet szánnak nekik.

A román őstörténet legfontosabb kérdése: *Hol, mikor és milyen körülmények között alakult ki a román nép és nyelv?* Az őstörténet általában minden népnél sok hézagos, ellentmondásos adattal kénytelen beérni. *A* történeti források értelmezése is eltérő. Az idők folyamán az ellentmondások kiküszöbölésére és a hiányos adatok kiegészítésére két román elmélet keletkezett. Ezek az ún. *dáko-román* vagy kontinuitás (folytonossági) és a bevándorlási (immigrációs) elmélet. Vázlatosan tekintsük át *Bíró Sándor*[2] jegyzete alapján a két teória érveit.

1. A dáko-román (kontinuitás) elmélet azt állítja, hogy a román nép a mai Románia azon területén alakult ki, amely egykor Dácia római tartománynak felelt meg. A római telepesek és a leigázott dákok összeolvadtak. A belőlük született dáko-román nép az ide bevándorolt délszlávokat a VI–X. században magába olvasztotta, s ezzel létrehozta a román népet. Tehát a román nép – a dákok és rómaiak utóda lévén – *folytonosan*, megszakítás nélkül mai helyén élt, folytonossága, kontinuitása által a mai Románia *egyetlen* őslakója. Minden más, ma Romániában élő nép későbbi bevándorló.

2. A bevándorlási elmélet azt vallja, hogy a román nép és nyelv a Balkán-félszigeten, a bolgárok és albánok szomszédságában, a VI–X. század között alakult ki, később lassan észak felé húzódott. Először a Duna bal partján lévő területeket szállotta meg, majd a XI. századtól kezdve elérte a Kárpátok vidékét, ahol az oklevelekben a XIII. század elején bukkan fel először. Erdélyben tehát mint bevándorló nép jelent meg.

Mindkét elmélet hívei történeti, régészeti, nyelvészeti és logikai érvekkel igyekeznek igazukat bizonyítani. Ezeket nem kívánjuk e helyen részletezni, leírásuk a szakirodalomban megtalálható jegyzete alapján a két teória érveit.

1. A dáko-román (kontinuitás) elmélet azt állítja, hogy a román nép a mai Románia azon területén alakult ki, amely egykor Dácia római tartománynak felelt meg. A római telepesek és a leigázott dákok összeolvadtak. A belőlük született dáko-román nép az ide bevándorolt délszlávokat a VI–X. században magába olvasztotta, s ezzel létrehozta a román népet. Tehát a román nép – a dákok és rómaiak utóda lévén – *folytonosan*, megszakítás nélkül mai helyén élt, folytonossága, kontinuitása által a mai Románia *egyetlen* őslakója. Minden más, ma Romániában élő nép későbbi bevándorló.

[2] Bíró Sándor 1973. A román nép története. ELTE BTK egyetemi jegyzet. Budapest: Tankönyvkiadó. 4.

2. A bevándorlási elmélet azt vallja, hogy a román nép és nyelv a Balkán-félszigeten, a bolgárok és albánok szomszédságában, a VI–X. század között alakult ki, később lassan észak felé húzódott. Először a Duna bal partján lévő területeket szállotta meg, majd a XI. századtól kezdve elérte a Kárpátok vidékét, ahol az oklevelekben a XIII. század elején bukkan fel először. Erdélyben tehát mint bevándorló nép jelent meg.

Mindkét elmélet hívei történeti, régészeti, nyelvészeti és logikai érvekkel igyekeznek igazukat bizonyítani. Ezeket nem kívánjuk e helyen részletezni, leírásuk a szakirodalomban megtalálható[3].

A román marxista történettudomány több mint két évtizede teljes egészében a kontinuitás alapján áll. Szemléleti kifogásaink ott kezdődnek, amikor mindez visszamenőleg a jogforrás szerepét tölti be, hivatkozási alappá válik.[4] Csak két kiragadott példa ezzel kapcsolatban az elemzett román tankönyvekből. (A kiemelések a tanulmányírótól származnak.)

1/188: *Az erdélyi congregatiakon „részt vett a magyar nemesség, a székelyek és szászok felső rétegei, olykor a nem nemesek is, de sohasem voltak jelen a* leigázott *őslakosság képviselői*".

2/63: *„A nemzeti nyelvű kultúra abból a valóságos helyzetből kiindulva, hogy* szakadatlan *gazdasági, politikai és szellemi* kapcsolatok *fogják egybe a minden területen lakó, szembeötlően egységes és latin jellegű nyelven beszélő román népet, felfedezte és meggyőzően bebizonyította a román nép dák-római eredetét és kontinuitását az* ősi földön. *Ezeknek az eszméknek az elterjedése hozzájárult a nemzeti öntudat kialakulásához, amely erőteljesen megnyilvánult az 1848-as forradalomban. A* forradalom *ugyanazokért a célokért küzdött a románlakta föld egész területén: a feudális viszonyok megszüntetéséért, az alkotmányos kormányzati rendszerért, a nemzeti felszabadulásért, a politikai egységért és függetlenségért."*

A magyar történetírás a kérdést még nyitottnak tekinti, általános vélemény szerint a 271-től a XIII. századig tartó *kontinuitás egyértelmű* és *hiteles adatokkal történő bizonyítása ma még megoldatlan feladat*[5].

---

[3] L. erről Bartha Antal: A dákoromán kontinuitás problémái = Magyar Tudomány 1977/2; Tóth Endre: Dácia római tartomány, Bóna István: Daciától Erdőelvéig. A népvándorlás kora Erdélyben (271-896), továbbá Makkai László: Erdély honfoglalás kori őslakói. Mindhárom in: (Köpeczi Béla főszerk.:) Erdély története I. Akadémiai Kiadó, Bp., 1986, 46–260.

[4] Jól illusztrálja ezt a szemléletet a néhány éve Romániában megjelent munka: Lâncrânjan, Ion: Cuvînt despre Transilvania. Editura Sport-Turizm, Bucureşti, 1982.

[5] Kivételt képez ez alól a romániai magyar történetírás, amely efféle állásfoglalásokra kényszerül: „Mai valóságunk összefüggésében minden ismertetés, amely a romániai magyar nemzetiség eredetéről, fejlődéséről és kialakulásáról szól (…), kiindulópontja csak egy lehet, mégpedig a romániai történetírás állásfoglalása a dák-római kontinuitásról a Dunától északra eső területeken, az a megállapítása, hogy a román nyelv és az újlatin nyelvet beszélő román nép azon a területen alakult ki, ahol ma is él. A román–magyar együttélés akkor kezdődött, amikor a IX. század végén a magyarok letelepedtek a Kárpát-medencében" (Demény Lajos: Rövid történelmi áttekintés az 1848–1849-es forradalomig. In: A romániai magyar nemzetiség. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1981, 30–31.)

A pozsonyi tankönyvekben az őstörténeti utalások a nagymorva birodalomra és korára összpontosulnak. Györffy György[6] szerint „olyanféle viszony van a szlovákok és a nagymorvák között, mint a XII. századtól Erdélybe beköltözött románok és az ókori dákok, illetve az őket megsemmisítő római légionisták között, avagy a 895-ben beköltözött magyarok és Attila hunjai, illetve az avarok között. Mindez nem jelenti azt, hogy a legcsekélyebb mértékben is kifogásolni lehetne, hogy bármely nép az országa területén lakó régi népek történetét és emlékeit közzéteszi. A baj ott kezdődik, ha ezek a művek célzatosak, és egyrészt elősegítik nacionalista történeti mítoszok kialakulását, másrészt a térségben élt más népek múltjának torzításával és emlékanyaguk egy részének kisajátításával ellenérzést váltanak ki."

Nagymoráviával kapcsolatban legalább három nyitott kérdést kell megemlítenünk, nevezetesen e birodalom fekvését, jellegét, végül a szlovák kontinuitás kérdését. Taglalásuk – hasonlóan a román etnogenezis kérdéséhez – nem lehet e tanulmány feladata[7].

Záró gondolatok

Elekes Lajos történészprofesszor 1940-ben vetette papírra e sorokat (kiemelések tőlünk, Sz. A. B.)[8]: „*...a román és a magyar történettudomány között ma még oly mély szakadék tátong, hogy áthidalni alig lehet,* két különböző szellemiség, két idegen világ szól egymáshoz, s egyik sem érti a másik szavát. Magyar részen felháborodnak egyes hibákon, túlhaladott módszeres kilengéseken, román részen politikai eredetű lelki magatartással, gyanakvóan fogadják a legártatlanabb magyar kiigazítást is. Megértés, egymás eredményeinek egészséges kiegészítése helyett beteges kép tárul elénk: túlfűtött érzékenység, állandóan robbanásra kész, feszült hangulat (...) Ennek a *történelemszemléletnek legfőbb hibája, hogy* nem szerves életegészet, hanem egyes *kiragadott részeket ad* és merőben hibás képet formál. A kiemelt, összefüggésükből kiszakított pontokat egyes *dogmává merevült, ösztönössé öröklődött feltevések* körül szokás csoportosítani. Ilyen p1. (...) az a nézet, hogy a magyarok fejlett román állami és társadalmi életet találtak Erdélyben, amikor nagy később megszállották. Azok a román írók, akik ezt vallják, kénytelenek *adatok nélkül, sőt adatok ellenére* román kezdeményezést sejtetni az erdélyi intézményekben; azt állítván, hogy a hódítók csak átvették ezeket. A háttérben, mondanunk sem kell, a kontinuitás eszméje lappang, azzal az apriorisztikus továbbképzéssel, hogy a magas latin műveltség nem tűnhetett el nyom nélkül, hanem ellenkezőleg, a románság közvetítésével, alapja lett minden további alakulásnak (...) az effajta törekvések, különösen közírói szinten *nem mindig ártatlanok.* De mind a közírásban, mind pedig annak tudományos alapvetésében *olyan mély gyökeret vertek, hogy célzatuk már hagyománnyá mélyült.* Belejátszanak az újabb tudósgeneráció nevelésébe is".

---

[6] Györffy György: Jan Dekán: Moravia Magna. A Nagymorva Birodalom – kora és művészete = Kortárs 1981/5, 826.

[7] L. erről Püspöki Nagy Péter: Nagymorávia fekvéséről = Valóság 1978/11, 61–62. pp. Arató Endre -Niederhauser Emil – Perényi József – I. Tóth Zoltán: A kelet-európai országok története I. Tankönyvkiadó, Bp. 1977. ELTE BTK egyetemi jegyzet, 120.

[8] Elekes Lajos: A román történetírás válsága = Századok, 1940/1, 30.

Csaknem fél évszázad elteltével sem számolhatunk be jelentős előrelépésről.[9] Sajnos, meg kell állapítanunk, hogy a felsorolt vitás kérdések különböző intenzitás mellett és egy-két eltéréssel, ugyanúgy fennállnak magyar–szlovák vonatkozásban is.[10]

Érdemes elgondolkoznunk az elemzett tankönyvek szemléletének *okain.* Biztos, hogy közrejátszanak a kelet-európai fejlődés sajátosságai: a felgyorsított, nem organikus modernizációs folyamattal párhuzamos, a kultúrnemzeti fejlődéstípussal együtt járó görcsös, állandó veszélyérzettel terhelt identitástudat, a Trianont követő tudatos, ám alapvetően téves megkülönböztetés nemzetek és nemzetiségek között. Az sem kétséges, hogy *történelmeinkből hiányzik a* közös sorstudat, így azok tanítása is a sajnálatos manipulációk, kisajátító törekvések jegyében zajlik. Az okok közé kell sorolnunk az elmúlt évtizedek homogenizáló, beolvasztó tenden-ciáit, amelyekben a természetes folyamat mellett ott voltak a kisebbségek asszimilálására szolgáló változatos eszközök is.

A társadalmi környezet összetevői közvetett befolyással bírnak a történelemtanításra, de *az iskoláztatás csonka szerkezet*ének hátrányos voltát – úgy véljük – nem kell bizonyítanunk a kisebbségi identitás zavarainak előidézői között. Mindehhez – a legfeljebb mostanában oszladozó – általános magyarországi közöny is hozzájárul. A felsoroltak mintegy kumulálódva jelentkeznek *magyarok és szomszédaik közös kódrendszerének a hiány*ában. Fogalomrendszerünk, kategóriáink természetszerűleg különböznek, hiszen hagyományainkat, szimbólumainkat mind ez ideig nem „fordítottuk le" egymásnak, s ami keveset igen, azt sem tudatosítjuk.

Elöljáróban utaltunk arra, hogy célunk a tankönyvek által kibocsátott „üzenet" dekódolása volt. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a tankönyvek mellett számos egyéb hatás is alakítja a tanulók történelemszemléletét. A *tanári tevékenység*et helyeznénk ezek között az első helyre, amely részben korrigálhatja, de rossz esetben fokozhatja is a tankönyv torzításait. Természetesen a gyermeket körülvevő mikrokozmosz: *az otthon, a család szocializációs hatása,* valamint a személyesen megélt *élettapasztalat* is lényegesen különbözhet a tananyag által kultivált valóságképtől. Az említetteken kívül alá kell húznunk a *modern tömegközlési eszközök* egyre növekvő szerepét. Egy határon túli magyar fiatal részére ez azt is jelenti, hogy a többségi kommunikáció mellett (elvben, potenciálisan) a magyarországi sajtó, rádió, televízió és könyvkiadás is befolyásolhatja. Sajnos a gyakorlat – a működő ellenerők következtében – ezt igen sokszor megcáfolta.

A bemutatott tankönyvek sok mindent szolgálnak, de legkevésbé talán a reális nemzetiségi önismeretet. Magyarnak lenni, illetve annak megmaradni az utódállamokban nem hálás feladat. Egy nemzeti(ségi) érzékenységet s egyúttal nemzetiségi érdekeket is sértő kommunikációs miliőben – sarkítva – kétféle magatartás keletkezhet. Egyrészt a mennyiségi felhalmozódás átcsaphat minőségbe: a kisebbség előbb-utóbb elfogadja saját másodrendű szerepét, s a kisebb ellenállást választva

---

[9] L. erről Pomogáts Béla: Tudományos tanácskozás Romániában = Élet és Irodalom, 1982. május 7., 6.

[10] A téma irodalmából Györffy már idézett írásán kívül csak jelzésszerűen néhány: Györffy György: Néppé válás Európában és az Északi-Kárpátokban = Kortárs 1982/2., 296. p. Hanák Péter: Címeres furcsaságok = Élet és Irodalom, 1981. február 21. Käfer István: Meditáció címeres szomorúságokról = Tiszatáj, 1981/1, valamint Gergely András, Kiss Gy. Csaba és Szegedy-Maszák Mihály Mináč-tanulmánya a Mozgó Világ 1981/9. számában

felszívódik a többségi nemzetbe. Másrészt pedig – a „hatás–ellenhatás" analógiájára – minél nagyobb valakivel szemben a nyomás abban az irányban, hogy a voltaképpeni attitűdjével ellentétes viselkedést tanúsítson, annál kevésbé fogja megváltoztatni azt.

Végezetül néhány irányjelző a kivezető út felé. Sokkal többet kellene tennünk az összetartozás tudatának erősítéséért az anyanemzet és a határainkon túlra szakadt kisebbségi nemzetrészeink között. Ezzel párhuzamosan *igyekezzünk megismerni a szomszédainkat*. A példa adott: az Adyk, Németh Lászlók, Gál Istvánok és Petru Grozák, Emil Boleslav Lukáčok nyomdokaiba kell lépnünk. Sok tartalomelemzésre és azok közzétételére lenne szükség a megismerés érdekében más dokumentumok és országok vonatkozásában. Mind intézményesen (kutatóhelyek, anyagi eszközök), mind pedig tematikailag (történettudomány, szociológia, nemzetiség-, diaszpóra- és Kelet-Európa-kutatás), igencsak indokolt az utolsó évtizedekben újra szárba szökkenő hungarológia kibővítése.[11]

Publicisztikai-szociográfiai jelzések mellett számos fórumon esik szó manapság *a hazai nemzettudat zavarai*ról. Ezek orvoslása nem választható el a vizsgált kérdéscsoport feloldásától. A határon túli magyarság gondjainak elkendőzése helyett *szólni kell* ott, ahol és amikor kell.

Prejavy etnocentrizmu majoritnej spoločnosti v učebniciach dejepisu pre žiakov menšinových komunít v strednej Európe počas komunizmu

Autor vo svojej štúdii zhrňuje výsledky kvalitatívneho výskumu (obsahovej analýzy) učebníc dejepisu zo Slovenska a Rumunska, ktoré sa v maďarskom preklade používali na školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku a v Rumunsku v 70. rokoch 20. storočia. Text učebníc bol analyzovaný z týchto aspektov: obraz majority, obraz maďarskej menšiny v učebniciach; otázka prezentovania identity a pod. Autor konštatuje, že analyzované učebnice prezentujú vybrané skúmané historické udalosti z pohľadu majority, preto sú problematické z hľadiska posilňovania národnej identity žiakov patriacich k minorite.

[11] L. erről Székely András Bertalan: A nemzeti önismeret szolgálatában = Napjaink 1986/12 és ugyanő: Hungarológiai világkongresszus Bécsben = Honismeret 1987/1.

TARTALOMJEGYZÉK / OBSAH

RUDA Gábor – Szabómihály Gizella ... 3
Előszó ... 3
Predslov ... 4
I. SZLOVÁKIAI MAGYAR ISKOLÁK / MAĎARSKÉ ŠKOLSTVO NA SLOVENSKU ... 7
SÁNDOR Anna ... 7
Dialektológia, regionalizmus és oktatás ... 7
Dialektológia, regionalizmus a vzdelávanie ... 15
BÁRCZI Zsófia ... 16
Identitás és irodalom (tananyag, tankönyv, oktatás) ... 16
Identita a literatúra (učivo, učebnice, vyučovanie literatúry) ... 21
KOZMÁCS István ... 22
Általános iskolai magyar nyelvtankönyvek Szlovákiában ... 22
Učebnice maďarského jazyka pre základné školy na Slovensku ... 25
VANČÓ Ildikó ... 26
Anyanyelv és nyelvtanoktatás kisebbségben ... 26
Materinský jazyk a vyučovanie gramatiky v menšinových podmienkach ... 37
SZABÓMIHÁLY Gizella ... 38
Kinek szól a tankönyv? Tankönyvek és nemzeti identitás ... 38
Komu sú určené učebnice? Učebnica a národná identita ... 43
KURTÁN Zsuzsa ... 44
Tankönyvek nyelvhasználata és a szövegértés ... 44
Jazyk učebnice a správna interpretácia textu ... 56
VAJDA Barnabás ... 57
Történelemtankönyvek fejlesztése Szlovákiában ... 57
Vývoj a tvorba učebníc dejepisu na Slovensku ... 70
VOJTEK Sándor ... 71
Mit tanítanak a szlovákiai magyar irodalomkönyvek a nemzetiségi irodalom kapcsán? ... 71
Aké informácie sprostredkúvajú o maďarskej národnostnej literatúre na Slovensku učebnice maďarskej literatúry? ... 74
NAGY Melinda ... 75
A tudománytörténet személyiségei a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák biológia-oktatásában és tankönyveiben ... 75
Osobnosti dejín vied v učive a učebniciach biologických predmetov na školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku ... 86
SIMON Szabolcs ... 87
Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban ... 87
Maďarská odborná literatúra na Slovensku o analýze učebníc a iných školských dokumentov – aspekty a tendencie ... 93
DROZDÍK Katalin ... 94
Gondolatok a tankönyvírásról a szlovákiai alsós tagozatos Magyar nyelv és irodalom tankönyvek kapcsán ... 94
Ako vznikli učebnice maďarského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským? ... 98

SZŰCS Katalin 99
Az iskola és a könyvtár szerepe a szlovákiai magyarok identitásmegőrzésében 99
Úloha škôl a knižníc v zachovaní národnej identity Maďarov na Slovensku 113
PÉNZES István 114
Kötelező és ajánlott olvasmányok 114
Miesto a funkcia mimočítankovej a odporúčanej literatúry v škole 118
II. MAGYARORSZÁGI SZLOVÁK ISKOLÁK / SLOVENSKÉ ŠKOLSTVO V MAĎARSKU 119
UHRIN Erzsébet 119
Szlovákságkép a készülő népismeret tankönyvben 119
Obraz Slovákov v pripravovanej učebnici etnografie 125
HORVÁTHNÉ FARKAS Éva 126
Tankönyvválaszték a szlovák nemzetiségi iskolák alsó tagozatán 126
Možnosti výberu učebníc na 1. stupni slovenských národnostných škôl v Maďarsku 131
SZABÓNÉ MARLOK Júlia 132
Az új szlovák irodalom-tankönyvek tankönyvbírálati szempontrendszere 132
Kritériá na hodnotenie kvality učebníc slovenskej literatúry a jazyka v Maďarsku 145
III. TÖBB NEMZETISÉGRE ÉRVÉNYES TÉMÁK / TRANSETNICKÉ TÉMY 147
MÜLLER Márta 147
A nyelvi diverzitás kérdése a nemzetiségi német nyelv oktatásában 147
Otázka jazykovej diverzity vo vyučovaní nemčiny ako menšinového jazyka v Maďarsku ... 152
HORVÁTH Gáborné 153
Módszertani és gyakorlati ajánlások iskolai nyelvkalauzok szerkesztéséhez 153
Metodické a praktické odporúčania pre tvorbu učebníc cudzích jazykov 158
SZÉKELY András Bertalan 159
Többségi etnocentrizmus a kisebbségi történelemkönyvekben, a pártállam idején, Közép-Európában 159
Prejavy etnocentrizmu majoritnej spoločnosti v učebniciach dejepisu pre žiakov menšinových komunít v strednej Európe počas komunizmu 172

Támogatók / Projekt podporili

Nemzeti Kulturális Alap / Národný fond kultúry

Bethlen Gábor Alap Nemzeti jelentőségű intézmények program /
Fond Gábor Bethlen, program Významné národné inštitúcie

Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben
Közép-európai példák: Magyarország és Szlovákia

Obraz národa a identita v učebniciach pre národnostné školy
Príklady zo strednej Európy: Maďarsko a Slovensko

Szerkesztők / Editori: Ruda Gábor – Szabómihály Gizella

Kiadó / Vydavateľ:
Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület – GRAMMA Egyesület –
Nyitrai Konstantín Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara –
Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar – Selye János Egyetem

Pilisvörösvár – Dunaszerdahely – Komárom – Nyitra – Esztergom, 2013

Borító, fényképek / Obal, fotografie: Ruda Gábor

Nyomda / Tlačiareň: Jász József nyomdaipari vállalkozó, Budaörs

Példányszám / Náklad: 500

ISBN 978-615-5026-29-4
ISBN 978-615-5026-30-0 (CD)
ISBN 978-615-5026-31-7 (online, PDF)