Misad Katalin

A NYELVTANTANÍTÁS PROBLÉMÁI SZLOVÁKIAI MAGYAR SZAKOS TANÁROK SZEMSZÖGÉBŐL

1. Bevezetés

Az anyanyelvi nevelés eredményességét számos tényező befolyásolja. Az iskolában folyó oktatás szempontjából az egyik legfontosabb, hogy az anyanyelv a kommunikáció elsődleges eszköze, melyből értelemszerűen következik, hogy az anyanyelvi órák feladata nem elsősorban az, hogy megismertesse a tanulókkal azokat a szabályszerűségeket, melyek szerint az anyanyelvük működik, hanem hogy eligazítsa őket az anyanyelvhasználat világában, azaz világossá tegye számukra az aktuális beszédhelyzethez való igazodás ismérveit.

Az utódállamokban kisebbségi helyzetben tevékenykedő magyar iskolák főként abban különböznek a többségi iskoláktól, hogy bennük az oktatás céljai között kiemelten szerepelnek a nyelvi célok. A kurrikulum típusú helyi oktatási programok a tanulók anyanyelve hosszú távú megőrzésének, valamint a többségi társadalomba való beilleszkedésüknek az érdekében az oktatás legfontosabb céljaként a köznyelvi nyelvváltozat elsajátíttatását és megszilárdítását, az egyes tantárgyak szaknyelvének elsajátíttatását, valamint a szlovák nyelv szükséges mértékű megtanítását nevezik meg (vö. Lanstyák 1996: 9; Beregszászi–Csernicskó 2004: 171; Misad 2009: 139–140, 2020: 251; Fóris-Ferenczi–Péntek 2011: 111; Nádor 2011: 50; Kontra 2019: 45; Vančo 2019: 102).

Az anyanyelv fent megnevezett regisztereire irányuló nyelvi célok a szlovákiai magyar tannyelvű alapiskolákban, középiskolákban és szakiskolákban oktatott magyar nyelv és irodalom tantárgy helyi tantervében is megjelennek. Mivel a tárgy keretében az irodalomoktatás a dominánsabb, értelemszerűen kevesebb idő jut a tantervben kijelölt nyelvi célok megvalósítására, melynek a dokumentum tartalmi és kimeneti követelményei szerint elsődleges színtere a nyelvtanóra. Jelen tanulmány e tényből kiindulva azt vizsgálja, hogyan vélekednek a kutatásban részt vevő szlovákiai magyartanárok az iskolai anyanyelvi nevelést illetően (1) a nyelvtan státuszáról, (2) a nyelvtantanítás tartalmi és kimeneti követelményeiről, (3) az anyanyelvtankönyvek állapotáról, valamint (4) a nyelvtanórán alkalmazott tanítási technikákról.

2. Az adatközlőkről

A kutatás 2021 novemberétől 2023 novemberéig tartó szakaszában tizenkét szlovákiai magyartanárral készítettem interjút. Az adatközlőkkel félig irányított beszélgetést folytattam a nyelvtantanítás fent megnevezett résztémáihoz igazodva. Öt pedagógus az alapiskola

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.171

felső tagozatán, négy gimnáziumban, három szakiskolában tanítja a magyar nyelv és irodalom tantárgyat. A tanulmányban terjedelmi korlátok miatt annak a három – egy alapiskolai, egy gimnáziumi és egy szakiskolai – magyartanárnak a véleményét idézem, akikkel a koronavírus-járvány következtében kialakult digitális munkavégzés során 2021 novembere és 2022 januárja között készítettem online interjút, majd a vészhelyzet feloldása után személyes beszélgetést is folytattam velük, illetve megfigyelőként részt vettem néhány általuk tartott nyelvtanórán is. A dolgozatban az alapiskolai pedagógus idézett véleményét a), a gimnáziumi oktatóét b), a szakiskolai tanárét c) jelöléssel tüntetem fel.

3. A kutatás eredményei

A továbbiakban a pedagógusokkal készült interjúkat elemzem a vizsgált résztémák szerint. Miközben megfogalmazom a belőlük levonható tanulságokat, hivatkozom egyéb, nyelvtantanítással kapcsolatos kutatások eredményére, valamint a témához kapcsolódó elméleti alapvetésekre is.

3.1. A nyelvtan státusza a szlovákiai magyar anyanyelvi nevelésben

A szlovák közoktatási törvény szerint a kisebbségi tannyelvű oktatási intézményekben az anyanyelvórák száma nem haladhatja meg az államnyelv oktatására kijelölt tanítási órák számát. A nemzetiségi alapiskolákban és középiskolákban folyó anyanyelvi nevelés órakeretét a *Rámcový učebný plán* (magyarul: Órakeretterv) határozza meg. A dokumentum szerint az alapiskola felső tagozatában (5–9. osztály) a magyar nyelv és irodalom tantárgy időkerete általában heti 5 óra (a nyolcadik osztály kivételével, ahol heti 4 óra), a négyéves gimnáziumokban és szakiskolákban heti 3 óra, a hároméves szakiskolákban heti 2 óra (vö. W1, W2).

A kutatás során nyilvánvalóvá vált, hogy az irodalomórák és a nyelvtanórák közötti egyensúlybomlás már az alapiskola 5. osztályában megmutatkozik. A megkérdezett alapiskolai tanárok heti bontásban túlnyomórészt három irodalomórát, egy nyelvtanórát és egy fogalmazásórát tartanak (a nyolcadik osztályban a kevesebb óraszám miatt jellemzően két irodalomórát, egy nyelvtanórát és egy fogalmazásórát). Középiskolában oktató adatközlőim elmondása szerint a gimnáziumokban és a négyéves szakiskolákban két irodalomórát és egy nyelvtanórát kellene tartani, a hároméves szakiskolákban egy irodalomórát és egy nyelvtanórát. A nyelvtanórák számára irányuló vizsgálat azonban azt bizonyítja, hogy a gimnáziumokban és a szakiskolákban a nyelvtanórák háttérbe szorulnak az irodalomórák javára. A magyartanárok többsége csak időszakosan, kéthetente vagy havonta tart nyelvtanórát; mások teljes mértékben mellőzik, esetleg a negyedik osztályban iktatnak be néhány anyanyelvi órát, hogy megbeszéljék/átvegyék az anyanyelvi érettségi vizsga második részét alkotó nyelvtantételeket:

(1)
a)
A mi iskolánkban az igazgató a magyar szakosokra bízta a döntést. Úgy beszéltük meg, hogy az ötödik, a hatodik, a hetedik és a kilencedik osztályban heti három irodalom- és két nyelvtanórát tartunk, de az utóbbiból az egyik fogalmazásóra; a nyolcadikban meg, ahol eleve alacsonyabb az óraszám, három irodalomórát és egy nyelvtanórát. De mivel túl sok az anyag irodalomból, előfordul, hogy az egyik nyelvtanóra helyett irodalomórát tartunk.

b)
Őszintén bevallom, nem tartok rendszeresen nyelvtanórát. Olyan sok az irodalom-tananyag, hogy nem jut idő a nyelvtanra. De havonta legalább egyet igyekszek tartani, például, ha tollbamondást kell íratnom, mert azt nem lehet csak úgy. De van, hogy kéthavonta tartok csak nyelvtanórát. […] Az érettségiző osztályokban a második félév végén két-három hétig csak nyelvtanórájuk van, ilyenkor megbeszéljük a szóbeli érettségi nyelvtani tételeit. A könnyebbeket kiadom a diákoknak feldolgozásra, a nehezebbeket, például a helyesírási tételeket átveszem velük.

c)
Tartok nyelvtanórát, ha lehet, hetente. De ez nem mindig jön ki így, mert ezek a diákok, főleg a harmadikosok, negyedikesek gyakran vannak szakmai gyakorlaton, ilyenkor a szó szoros értelemben vett tanítási órák elmaradnak. Ha viszont iskolába járnak, szigorúan megtartom a nyelvtan- és az irodalomórát is.

A kisebbségi nyelvtantanítással kapcsolatos státuszkérdéseket Pletl Rita romániai kutató dichotómiában elhelyezve, a kisebbségi anyanyelvi nevelés külső és belső ellentmondásait láttatva veszi számba (Pletl 2014: 18–19). A külsők között említi az állam oktatáspolitikáját, ezen belül azt a körülményt, hogy az utódállamok nemzetiségi iskoláiban a magyar nyelv és irodalom tantárgy óraszáma általában nem lépheti túl a többségi nyelv és irodalom órakeretét, azzal legfeljebb azonos óraszámban tanítható. A belső ellentmondások közül kiemeli a hagyomány megkötő hatását, mely által felerősödik az anyanyelvi tantárgy értékközvetítő szerepe (vö. Lanstyák 1996; Misad 2009: 139–141, 2019: 151; Laczkó 2015: 24; Simon 2017: 22). Pletl véleménye szerint a magyartanárok azért helyezik előtérbe az irodalomórákat a nyelvtanórákkal szemben, mert az irodalmat, és nem a nyelvtant tartják alkalmasnak a nemzeti önazonossághoz való ragaszkodás, valamint a nemzeti kultúra melletti elköteleződés kifejezésére (Pletl 2014: 19). Így azonban háttérbe szorul azoknak az eredményes kommunikációhoz szükséges készségeknek és képességeknek a kialakítása, illetve fejlesztése, melyeket a nyelvtanórán, valamint a fogalmazásórán végzett nyelvi tevékenységek tudnának biztosítani.

3.2. A nyelvtantanítás tartalmi és kimeneti követelményei

A hatályos közoktatási törvény kimondja, hogy a szlovákiai alapiskolákban és középiskolákban folyó oktatás az ISCED egységes nemzetközi osztályozási rendszeren alapuló Štátny *vzdelávací program* (magyarul: Állami oktatási program) szerint valósul meg.[1] Ez a szlovák oktatási minisztérium által jegyzett központi tanterv határozza meg a közoktatás általános céljait, a tanulók fejlődését biztosító kompetenciákat, az egyes tantárgyak alapvető fogalomrendszerét; s szolgál kiindulópontként a helyi oktatási programok kidolgozásához.

A többségi nemzet, valamint a nemzetiségi kisebbségek nyelve anyanyelvként való oktatásának feladatait, céljait, tartalmi és kimeneti követelményeit a központi tanterv *Jazyk a komunikácia* (magyarul: Nyelv és kommunikáció) című fejezete fogalmazza meg. A dokumentum a hagyományos anyanyelvi nevelés tartalmának és módszereinek megtartása mellett alapkövetelményként jegyzi a tanulók kommunikációs kultúrájának mint a korszerű műveltség egyik feltételének fejlesztését, s az anyanyelvóra fő kívánalmaként a szövegközpontúság előtérbe helyezését és a funkcionális nyelvszemlélet követését jelöli meg. Ezzel szemben mind a magyar tannyelvű alapiskolák felső tagozata, mind a gimnáziumok és szakiskolák számára készült anyanyelvi tanterv *Magyar nyelv* fejezete szinte teljes mértékben a leíró nyelvtanra épül, amit a dokumentum kulcsfogalmai alátámasztanak: hangtani rendszer; szófajok (igék, főnevek, melléknevek, számnevek, névmások, határozószók, igenevek, egyéb szófajok); egyszerű mondat (fő mondatrészek, bővítmények); összetett mondat (alárendelő összetett mondatok, mellérendelő összetett mondatok); helyesírás; fogalmazás (vö. W4, W5). Adatközlőim a tanterv nyelvtantanításra vonatkozó tartalmi követelményeiről így vélekednek:

(2)
a)
Az anyagmennyiség hatalmas, de a legnagyobb baj mégis az, hogy adatszerű ismeretekre van kiélezve, pedig a készségek fejlesztésére kéne helyezni a hangsúlyt. Meg túl sok benne a leíró nyelvtani anyag, ugyanaz ismétlődik az alapiskola alsó és felső tagozatában, a felső tagozatban kicsit kibővítve az ismereteket. Definíciók, csoportosítás, nyelvhelyességi tanácsok, néhány gyakorlat.

b)
Sok a követelmény, de nemcsak nyelvtanból, hanem irodalomból is. Mind a kettőt csökkenteni kellene. A tananyag tartalmával többé-kevésbé egyetértek, de nem ártana átgondolni, hogy a középiskolában ne az legyen a nyelvtani tananyag, mint az alapiskolában: hangtan, szófajtan, mondattan. A leíró nyelvtannal egyébként nincs bajom, értelmes, logikus.

[1] A dokumentumot 2014-ben módosították, így 2015-től kezdődően *Inovovaný* štátny *vzdelávací program* (magyarul: Módosított állami oktatási program) címen jegyzik (W3).

c)
Aki az előírt tananyagot át tudja venni, annak gratulálok. Aki összeállította, az meg még nem járt szakiskolában. Teljesen át kellene alakítani, és elsősorban nem a leíró nyelvtant nyomni, hanem azt, ami később, az iskola elvégzése után is hasznos lesz számukra. Ki kérdezi meg egy autószerelőtől, ácstól, kőművestől, hogy fel tudja-e sorolni az igenevek fajtáit?

A fentiekből kitűnik, hogy mindhárom idézett adatközlő kifogásolja az előírt nyelvtani tananyag mennyiségét, s bár nem azonos szempontok alapján, de abban is egyetértenek, hogy szükség lenne a tantárgy tartalmi megújítására. Szabómihály Gizella korábbi és Dančo Jakab újabb vizsgálati eredményei is azt igazolják, hogy mind az alap-, mind a középiskolákban oktató magyartanárok túlméretezettnek tartják ugyan a tananyagot, de a kutatók szerint csak néhányan gondolják, hogy a leíró nyelvtan mellett/helyett mást (is) kellene tanítani (Szabómihály 2011: 307; Dančo Jakab 2023: 113; vö. Misad 2019: 155–156, 2022: 52). Beregszászi Anikó tapasztalatai szerint a kisebbségi helyzetben folyó anyanyelvoktatás tartalmát nehéz megváltoztatni, mert nemcsak az oktatáshoz és a nyelvhez kapcsolódó tényezők befolyásolják, hanem egyéb összetevők is; többek között például az, hogy a magyar kisebbségi közösség anyanyelvi oktatásának kérdése az utódállamokban nemcsak oktatási, hanem politikai tartalmú kérdés is (Beregszászi 2021: 90).

Az anyanyelvi nevelés tartalmi követelményeivel kapcsolatos következő kérdésem arra vonatkozott, hogyan vélekednek adatközlőim a módosított tantervben megjelenő kétnyelvűség, illetve nyelvváltozatok témákról.

(3)
a)
A nyelvjárások megjelennek témaként a tantervben is, meg a tankönyvben is, a kilencedik osztályban. Az órán felsoroljuk azokat a magyar nyelvjárásokat, amik Szlovákiában is előfordulnak, említünk egy-két példát, milyen számukra (értsd: a tanulók számára, a szerző megjegyzése) ismeretlen szavak fordulnak elő bennük. De azt fontosabbnak tartom, hogy foglalkozzunk a tanulók beszédében előforduló nyelvjárási szavakkal. Közösen összegyűjtjük a leggyakoribbakat, megkeressük, hogy mondjuk őket a köznyelvben, megfigyeljük a hangtani sajátosságaikat.

b)
Hirtelen nem emlékszem, hogy említi-e a nyelvjárásokat a tanterv, de valamelyik tankönyvben megvan a felosztásuk, ez biztos. […] Mivel ritkán tartok nyelvtanórát, nem foglalkozunk részletesebben a nyelvjárásokkal, de mivel a tanulók nyelvjárásban beszélnek, szoktam kérni, hogy egyik-másik szót mondják köznyelven. Meg ha szlovák szavakat használnak, azoknak megbeszéljük a magyar változatát.

c)
Hogy van-e ilyen téma a tantervben, nem tudom. Csallóközi gyerekeket tanítok, mindegyik nyelvjárásban beszél, és persze szlovák szavakat is használnak. Így beszélnek otthon is, az iskolában is, a munkahelyükön is így fognak. Nem csak az nyelvtanórán, az irodalomórán is felhívom a figyelmüket a saját nyelvhasználatuk meg a magyarországi közötti különbségekre, a csallóközi nyelvjárás hangtani sajátosságaira, és azt is megbeszéljük, miért használnak szlovák szavakat, amikor magyarul beszélnek, a leggyakoribbaknak meg szoktuk keresni a magyar megfelelőjét.

A nyelvjárások és a kétnyelvűség témakörének tanításáról vélekedő magyartanárok kevesebb mint egyharmada gondolja úgy, hogy az anyanyelvi órán foglalkozniuk kellene a tanulók kettősnyelvűségi, illetve kétnyelvűségi helyzetéből adódó nyelvhasználati sajátosságokkal (vö. Šandalová 2019: 19–21). Ez a vélekedés szemben áll azzal a témát kutató nyelvészek által megfogalmazott véleménnyel, miszerint az anyanyelvi nevelés hatékonysága, a köznyelvi változat elsajátításának sikeressége nagyobb lehetne, ha a tanárok, a tantervek és a tankönyvek a felcserélő helyett a hozzáadó szemléletet alkalmaznák: a standard változatokat nem a nem standard elemek helyett, hanem mellé sajátíttatnák el, mégpedig úgy, hogy megtanítanák, melyik kommunikációs szituációban melyik változat használata a helyénvaló (Lanstyák 1994: 69–70; Kiss 2003: 298; Beregszászi–Csernicskó 2004: 151; Kolláth 2009: 47).

3.3. Az anyanyelvtankönyvek állapota

A vonatkozó szlovák közoktatási jogszabályok értelmében mind a többségi, mind a kisebbségi tannyelvű iskolákban csak az oktatási minisztérium által jóváhagyott és a központi tantervekhez igazodó tankönyveket lehet használni. Ez a rendelkezés minden tankönyvre, így a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatási segédleteire is vonatkozik.

A 2008-ban hatályba lépett közoktatási törvény értelmében a magyar tannyelvű alap- és középiskolák számára új tankönyvek készültek. Az anyanyelvtankönyvek minőségével foglalkozó, hazai és magyarországi kutatók által folytatott vizsgálatok azt tárták fel, hogy a használatban lévő tankönyvek szinte mindegyikében elkülönül egymástól a nyelvleírás, a nyelvi rendszerre vonatkozó ismeretek tárgyalása és a kommunikatív képességek fejlesztése (vö. Lanstyák 1996: 12; Misad 2009: 151–54, 2019: 169; Kozmács 2014: 151; Kugler 2014: 124; Tolcsvai Nagy 2014: 113; Vančo 2019: 104–105). Adatközlőim a következőképpen értékelték az anyanyelvi órákhoz kapcsolódó tankönyveket:

(4)
a)
Száraz nyelvtan, nehezen érthető szabályok, felosztások. Az ötödik osztályos könyvben az egész hangtani fejezet rossz. Túl részletes és nehéz. […] A hatodikos tankönyv olyan szófajokat is tartalmaz, amikről én az egyetemen se hallottam. Például nem tudtam, mi az a partikula, utána kellett néznem. […] A hetedikes tankönyv fele szófajtannal,

a másik fele az egyszerű mondattal foglalkozik. Az időhatározónál tíz soron keresztül sorolja a leggyakoribb ragokat, névutókat. Mire jó ez? A nyolcadikos témája az összetett mondat, szerintem egyetemen lehetne tanítani, olyan részletes. A kilencedikes az előző négy osztály tananyagának ismétlése, hasonló stílusban.

b)
Nem mindegyik tankönyvvel vagyok elégedett. Legjobban a második és a harmadik osztályost szeretem. Ezekben érthetők a definíciók, pontosak a felosztások, tudom, mit kell megtanítanom a gyerekeknek. A negyedikes könyv ismétlés, a felépítése hasonlít a másodikoshoz meg a harmadikoshoz. Amivel nem tudok mit kezdeni, az az elsős tankönyv. Teljesen más, mint a másik három.[2] Nem is értem, hogy függ össze velük. A tananyagok egyáltalán nem kapcsolódnak a nyelvtanhoz.

c)
A leíró nyelvtanra épülők minősíthetetlenek. Az órán alig használjuk őket. Én ugyan néha beléjük kukkantok, hogy lássam, mit kellene tanítanom, de itt azt, ami a tankönyvben van, nem lehet. Minek magoltassak velük definíciókat meg felosztásokat? Mi értelme lenne?

A vizsgálódás során megkérdezett adatközlőim, valamint a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek állapotát felmérő további kutatásokba bekapcsolódó magyartanárok eltérően vélekednek a használatban lévő segédletekről. Egy részük egyetért a tankönyvi tananyagok tartalmával és a standard nyelvváltozat „egyeduralmával", s kizárólag a tankönyvben található feladatok kiegészítésére szolgáló munkafüzeteket hiányolja. Mások úgy vélik, hogy a tankönyvek leíró nyelvtani fejezetei a legsikerültebbek, de bővítenék az egyes tananyagokhoz fűzött nyelvhelyességi tudnivalókat, és emelnék az ezekhez kapcsolódó gyakorlatok számát. Olyanok is vannak, akik kakukktojásként tekintenek a gimnáziumok és a szakközépiskolák első osztálya számára készült szociolingvisztikai szemléletű tankönyvre, mert „elvont", illetve „a többivel összehasonlítva messze áll a nyelvtantól". Egyértelműen azoknak a magyartanároknak a száma a legkisebb, akik szerint kevesebb leíró nyelvtant kellene tanítani (vö. Misad 2019: 159, 2022: 53–54; Šandalová 2019: 19–21; Dančo Jakab 2023: 116–117). A fentebb közöltekhez hasonló kutatási eredményről számol be Beregszászi Anikó, aki szerint a kárpátaljai középiskolai anyanyelvtankönyvben is a grammatikai ismeretek, ezen belül az egyes nyelvi szintek, valamint a nyelv grammatikai jellemzőinek ismertetése került előtérbe (Beregszászi 2021: 99–100).

A szlovákiai magyar anyanyelvtankönyveket vizsgáló magyarországi szakemberek a fenti megállapításokkal egyetértve szigorú kritikát fogalmaztak meg a gimnáziumok és szakközépiskolák második, harmadik és negyedik osztályában használt Csicsay–Uzonyi

[2] Az idézett magyartanár a gimnáziumok és szakközépiskolák első osztálya számára készült szociolingvisztikai jellegű anyanyelvtankönyvre utal.

Kiss-tankönyvekről. Tolcsvai Nagy Gábor szerint „[…] ezeknek a tankönyveknek a minősége tragikus, felháborítóan elfogadhatatlan, esetenként abszurd. […] nem segítik, hanem akadályozzák a személyiség-, közösség- és kultúraképzést a szlovákiai magyar tanulók és tanáraik, szüleik körében" (Tolcsvai Nagy 2014: 113). Kugler Nóra, miközben azt vizsgálja, miként jelenik meg a beszélő ember és a nyelv viszonya e segédletek által közvetített tudásban és tevékenységben, így vélekedik: „E tankönyvek nemritkán elidegenítik a diákokat saját anyanyelvváltozatuktól" (Kugler 2014: 124). Kozmács István abból a szempontból jellemzi a szóban forgó tankönyveket, hogy megfelelnek-e a kisebbségi magyar tanulók szükségleteinek: „A tankönyvek szerzői egyáltalán nem használják ki, hogy a diákok nem magyarországi, s nem magyar köznyelvi beszélők, s azt sem, hogy egy másik nyelv ismeretével is rendelkeznek" (Kozmács 2014: 151).

3. 4. A nyelvtantanítás technikái

Azáltal, hogy a módosított központi anyanyelvi tantervek a tanulást immár aktív és konstruktív folyamatnak tekintik, azt feltételezhetjük, hogy az anyanyelvi nevelés óráin egyre inkább új megvilágításba kerülnek a tanórai interakciók, a tanári feladatok és maga a tanulás is. Mivel a tanulókat az életközeli problémákkal való cselekvés (tanulás) fejleszti leginkább, ezért a nyelvtanórákon is olyan tevékenységeket kell biztosítani számukra, amelyben mindenki megtalálja a saját fejlődésének, tanulási stílusának mindinkább megfelelő tanulási módot. Ez a tanár számára is új kihívást jelent, hiszen tudatosítania kell, hogy ugyanazt a tananyagot többféle munkaformával is fel lehet dolgozni, többféle módszerrel is meg lehet tanítani (vö. Antalné Szabó 2003: 421–422). Idézett adatközlőimtől arra a kérdésre, milyen technikákat alkalmaznak a nyelvtanórákon, a következő válaszokat kaptam:

(5)

a)

Mivel a tankönyvek a folyamatosság elvéhez igazodnak, én is ehhez tartom magam, a kisebb egységektől haladunk a nagyobbak felé, de minden órámon fontos szerep jut a szövegnek. A tanári magyarázatot gyakran alkalmazom, de a nyelvtani jelenségeket mindig közösen, szövegben figyeljük meg. Az előírt nyelvtani fogalmat példákon szemléltetem, innen jutunk el a szó- és írásbeli nyelvhasználatban való előfordulásig. És sok gyakorlófeladatot oldunk meg. Az ötödik és a hatodik osztályban ezek főleg játékos vagy alkotó jellegű gyakorlatok, a felsőbb osztályokban alkotó jellegűek, de nyolcadikban-kilencedikben már nyelvtani elemző gyakorlatokkal is dolgozunk, mert az országos felmérőkben ilyen típusú feladatok is vannak.

b)

A tankönyv szerint veszem át a tananyagot, így ahhoz alkalmazkodok. […] A hagyományos módszereket használom, leggyakrabban a tanári magyarázatot. A tananyagot a tankönyv alapján dolgozzuk fel, utána gyakorlatokat oldunk meg.

c)
A szakképzésben nem az a mérvadó, hogy a szabálytól jutunk-e el a példáig, vagy a példáktól a szabályig, hisz nem tanítok szoros értelemben vett nyelvtant. De talán a problémamegoldó módszert alkalmazom leginkább, akármilyen furcsán hangzik is. Mert nekik nem az jelenti a problémát, hogy nem az anyanyelvük köznyelvi változatát használják, vagy valaminek az írásmódja nem szabályos. Számukra az a probléma, hogy elromlott az autó, beázott a tető, vagy hogy levált a csempe a falról. Ezért az én nyelvtanóráim rendhagyóak. […] Az online oktatás idején a rendhagyónál is rendhagyóbbakat tartottam. Az internet volt az egyedüli eszközünk, az még érdekli is őket. Ott kerestem vagy kerestettem velük szövegeket, amikkel dolgoztunk, vagy videókat, amiknek a szöveges részét használtam fel. […] Előfordult, hogy egy konkrét feladatot kaptak, amit önállóan vagy csoportban dolgoztak ki, az eredményt aztán már közösen értékeltük. […] És sok érdekes gyakorlatot készítettem, linkekkel megtűzdelve, így vettem rá őket a tanulásra.

Nemcsak adatközlőim, hanem a hasonló kutatásokban részt vevő magyartanárok többsége is a hagyományos, tanárközpontú tanítási módszereket alkalmazza a nyelvtanórákon; közülük leggyakrabban a tanári előadást és a tanári magyarázatot. A tanulók aktív órai tevékenységét segítő kooperatív csoportmunka, páros munka, differenciált egyéni munka és projektmunka szinte csak elvétve jelennek meg a nyelvtani tananyag feldolgozásának munkaformájaként (Misad 2019: 170–171, 2022: 54–55; Šandalová 2019: 22; vö. Szabómihály 2015). A fenti megállapítást Antalné Szabó Ágnes Magyarországon végzett empirikus kutatása is bizonyítja, mely szerint „a hazai gyakorlatban […] lényegesen népszerűbbek a tanáribeszéd-központú tanítási módszerek és munkaformák, mint a tanulóibeszéd-központú tanulási-tanítási technikák" (Antalné Szabó 2013).

Idézett adatközlőim közül az alapiskolában, illetve a gimnáziumban oktató pedagógus gyakran alkalmazza a hagyományos nyelvtantanítási technikákat. Az alapiskolai magyartanár azonban, aki fontos feladatának tartja a tanulók szövegalkotási készségének fejlesztését, a fogalmazásórákon korszerűbb eljárásokkal is dolgozik, melyek közül a páros munkát és a csoportmunkát részesíti előnyben. A tanulókat leginkább a szakiskolában oktató pedagógus vonja be a tanulási-tanítási folyamatba, aki a saját maga által rendhagyónak nevezett nyelvtanórákon gyakran alkalmazza a problémaalapú, sőt a szlovákiai anyanyelvi nevelésben egyelőre kevésbé használatos projektalapú módszert.

4. Összegzés

A dolgozat egy tágabb körű, a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák nyelvtantanítására irányuló kutatás részeredményeit tartalmazza. Ezekből kitűnik, hogy az anyanyelven folyó oktatás célja kisebbségi helyzetben szinte teljes mértékben megegyezik a nyelvtantanítás céljaival, melyek az anyanyelv és a kultúra megtartása; az anyanyelv, ezen belül a köznyelvi

nyelvváltozat fejlesztése, illetve presztízsének biztosítása; az anyanyelv „helyes" használata. Az anyanyelvi nevelés során a fenti célok elérését a nyelvtanóra hivatott biztosítani; melyen (a központi és a helyi tantervek tartalmához igazodva) általában a megszokott ismeretközpontú nyelvtantanítás folyik. A tanárok a korszerű oktatás követelményeivel összhangban álló tanítási módszerek helyett túlnyomórészt hagyományos technikákat alkalmaznak. A nyelv funkcionális megközelítését a használatban lévő anyanyelvtankönyvek is mellőzik.

Irodalom

Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 127/4: 407–427.

Antalné Szabó Ágnes 2013. A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia* 6/4: https://www.anyanyelv-pedagogia.cikkek.php?id_481 (2023. 12. 02.)

Beregszászi Anikó 2021. *Alkalmi mondatok zongorára. A magyar nyelv oktatásának kihívásai kisebbségben.* Törökbálint: Termini Egyesület.

Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2004. *… itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról.* Ungvár: PoliPrint Kft.

Dančo Jakab Veronika 2023. Pedagógusok a szlovákiai magyar nyelvtanoktatásról. In Misad Katalin – Csehy Zoltán (szerk.): *Kulturális emlékezet, műfordítás, többnyelvűség. Kultúrna pamäť, problematika prekladu a plurilingvizmus*: Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 102–127.

Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János 2011. A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 73–131.

Kiss Jenő 2003. Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok. In Kiefer Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 271–300.

Kolláth Anna 2009. Két nyelv és oktatás. In Kolláth Anna (szerk.): A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada. Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: Zora 68. 36–59.

Kontra Miklós 2019. *Felelős nyelvészet.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Kozmács István 2014. A legújabb szlovákiai magyar nyelvtankönyvek alaktani tananyaga. In Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *A kisebbségi magyar nyelvtantanítás kihívásai a 21. század elején.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet – Arany A. László Polgári Társulás. 141–154.

Kugler Nóra 2014. A beszélő ember és a nyelv viszonya a tankönyvek által közvetített tudásban és tevékenységben. In Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *A kisebbségi magyar nyelvtantanítás kihívásai a 21. század elején.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet – Arany A. László Polgári Társulás. 117–139.

Laczkó Mária 2015. A magyartanítás fonáksága: a nyelvtanóra és szerepe. *Magyartanítás* 3: 24–32. http://www.trezorkiado.fw.hu/Magyartanitas2015-3.pdf (2023. 11. 15.)

Lanstyák István 1994. Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. *Irodalmi Szemle* 37/2: 63–75.

Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In Csernicskó István – Váradi Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 11–15.

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

Misad Katalin 2019. *Nyelvhasználat kétnyelvű környezetben.* Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda.

Misad Katalin 2020. A nyelvváltozatok szemléltetése a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák anyanyelvtankönyveiben. In Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból.* Eger: Líceum Kiadó. 251–260. https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.251

Misad Katalin 2022. „A nyelvtan nemcsak igéről meg főnévről szól, hanem az anyanyelvünkről". Részletek magyar szakos pedagógusokkkal készült interjúkból. In Misad Katalin – Csehy Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia XII.* Pozsony: Szenci Molnár Albert Egyesület. 37–59.

Nádor Orsolya 2011. Nyelvpolitika és oktatás – történeti háttérvázlat. In Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 21–55.

Pletl Rita (2014): A nyelvtan státusza a kisebbségi anyanyelvoktatásban. In Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *A kisebbségi nyelvtantanítás kihívásai a 21. század elején.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet – Arany A. László Polgári Társulás. 17–30.

Simon Szabolcs 2017. A szlovákiai magyar oktatáspolitikai helyzet és a hazai tankönyv- és tantervkutatás újabb eredményeihez. In Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései.* Komárom: Selye János Egyetem. 9–31.

Šandalová, Nóra 2019. *Skúmanie vyučovania materinského jazyka* v *okruhu gymnazistov. A magyar mint anyanyelv oktatásának vizsgálata gimnáziumi tanulók körében.* Bratislava: Filozofická Fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.

Szabómihály Gizella 2011. A magyar nyelvű oktatás Szlovákiában a rendszerváltozás után. In Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 279–316

Szabómihály Gizella 2015. *Az anyanyelv oktatása kétnyelvű környezetben. A magyar mint anyanyelv oktatása Szlovákiában a kétezres évek elején – helyzetkép és innovációs lehetőségek. Oktatási segédlet.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

Tolcsvai Nagy Gábor 2014. Nyelvszemlélet, személyiség-, közösség- és kultúraképzés a szlovákiai magyar nyelvtankönyvekben. In Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *A kisebbségi magyar nyelvtantanítás kihívásai a 21. század elején.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet – Arany A. László Polgári Társulás. 99–116.

Vančo Ildikó 2019. A szlovákiai magyar nyelvtantanítás kihívásai. Új Pedagógiai Szemle 69/5–6: 102–106.

Internetes hivatkozások

W1: Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. rup_zs_s-vyu_ovac_m-jazykom-n_rodnostnej-men_iny.pdf (statpedu.sk) (2023. 11. 19.)

W2::Rámcový učebný plán pre gymnáziá s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. rup_g_4_r_s_vyuc_jaz_nar_mensin.pdf (statpedu.sk) (2023. 11. 19.)

W3: Inovovaný štátny vzdelávací program. https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/ (2023. 11. 20.)

W4: Inovovaný štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia). ISCED 2. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf (2023. 11. 29.)

W5: Inovovaný štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia). ISCED 3A. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf (2023. 11. 29.)