

Vančo Ildikó
Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem,
KETK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet,
egyetemi docens; Párkányban él,
vancoildiko@gmail.com

A magyar nyelvtan oktatásának tantervi követelményrendszere Szlovákiában (II. rész)

A GIMNÁZIUMOK SZÁMÁRA KIDOLGOZOTT TANTERVI KÖVETELMÉNYRENDSZER

A középiskolák számára 2011-től érvényes követelményrendszert magyar nyelvből és irodalomból Csicsay Károly, Kulcsár Mónika és Simon Szabolcs dolgozták ki (Štátny vzdévací program, Maďarský jazyk a literatúra – príloha ISCED 3A (2011)). A nyolcosztályos gimnáziumok utolsó négy évében és a négy éves gimnáziumokban az óraszámkeret a négy évre összesen nyolc óra. Ez azt jelenti, hogy évfolyamonként mind-

össze heti két órában oktatható a nyelvten és irodalom együttesen, amiből általában egy óra nyelvten és egy óra irodalom¹.

Az iskolák rendelkeznek heti két óra választható tanórakerettel, amiből növelhető az egyes tantárgyakra jutó óraszám. Arra nézve sajnos nem rendelkezünk adatokkal, hogy az egyes oktatási intézmények ezt a lehetőséget milyen tantárgyak óraszámának növelésére használják². A magyar tanítási nyelvű középiskolák³ tehát a nyelvten és irodalom tanítása terén jóval kedvezőtlenebb helyzetben vannak, mint az általános iskola felső tagozata.

A nyelvten- és irodalomtanítás órakerete a gimnáziumban

Osz-tály	Heti óra-szám	Éves óraszám	Ebből nyelv-ten	Ebből irodalom	Választha-tó órakeret
1.	2	66	33	33	2
2.	2	66	33	33	2
3.	2	66	33	33	2
4.	2	66	33	33	2

A középiskolák számára kidolgozott állami tantárgyi oktatási program magyar nyelv és irodalomból terjedelme 23 oldal terjedelmű, szerkezetében megegyezik az általános iskola felső tagozata számára kidolgozott állami tantárgyi oktatási programmal. A program kidolgozói a tantárgy funkcióját és céljait szó szerint vették át az ISCED 2 tantervi követelmény rendszeréből. Ez az eljárás azért meglepő és megkérdőjelezhető (a szerzőség problémáját most nem érintve), mert a két dokumentum az oktatás más-más szintjének tananyagát és követelményrendszerét állapítja meg, tehát a tantárgy – bár természetesen vannak hasonlóságok – emiatt nem tekinthető azonosnak sem a céljait, sem a funkcióját tekintve, még abban az esetben sem,

ha az azokban megfogalmazott nyelvi és társadalmi környezet azonosnak is tekinthető.

A tananyagtartalmat tekintve a tantárgyprogramban a nyelvtudomány következő területeit nevezik meg a szerzők: szemantika, stilisztika, textológia, retorika, nyelvtörténet és nyelvtudomány. Az évfolyamokra kidolgozott standard tananyagtartalom kevés információt nyújt a tananyag mibenlétéről, mivel azt címszavakkal felsorolásszerűen, illetve kulcsszavak formájában teszi közzé. Felépítése inkább kaotikusnak mint logikusnak mondható, a felsorolt fogalmak nem a tananyag rendszerét látatják, mivel esetlegesen következnek egymás után. Az első évfolyam tananyaga a nyelv és kommunikáció témaköröket bontja ki,

megemlítve a kétnyelvűséget, a második évfolyam szövegtannal kezdődik, majd a szó és a lexéma, szóképzés, szókincs, szófajok tárgyalása következik és helyesírás tananyagot ír elő, a harmadik évfolyam két fő témaköre a morfémák és a mondat, a negyedik évfolyam a hangtannal kezdődik, külön kiemelve tárgyalja a felszólító mód helyesírását, majd stilisztikával fejeződik be. A program szerzői szakítanak ugyan a hagyományos tananyagbeosztással, de amit helyette kínálnak, rendszerszerűségében nem segíti sem az azt oktatni kényszerülő pedagógust, sem a tananyagtartalmakat elsajátítani igyekvő diákokat.

AZ ELSŐ ÉVFOLYAM TANANYAG-KÖVETELMÉNYÉNEK RÉSZLETES ELEMZÉSE

Az első évfolyamban a Nyelvi kommunikáció alcím alatt a következő nyelvészeti részterületek találhatóak: Nyelv, stilisztika, textológia, retorika, helyesírás. A nyelv az ember és nyelv, valamint a gondolkodás és a nyelv kölcsönös összefüggései pontok alatt jelenik meg. A továbbiakban a felsoroláshoz azonban nem igazodik a tartalmi rész, amely kifejtésnek rövidsége miatt nem nevezhető. Az első évfolyam tananyagkövetelményének első pontja a tanulás módjainak elsajátítása, a második pont tartalmazza a már említett ember és nyelv fogalmakat (ŠVP MjL 2011: 6). A tananyag további négy pontja kommunikációelméleti fogalmakat tartalmaz Jakobson kommunikációelméleti és Bühler organon modellje alapján: a kommunikációs helyzet, a kommunikáció tényezői a nyelv funkciói (kiemelve a nyelv kifejező, ábrázoló és felhívó funkcióit). Öröndetes, hogy megjelenik a tananyag részeként a kétnyelvű társadalmak fogalma. Az erre vonatkozó szlovák nyelvű terminus technicus azonban a szlovák kétnyelvűségi szakirodalomban nem használatos (bilingválne jazykové spoločenstvo) 'kétnyelvű nyelvi közösségek'. A kétnyelvűség szlovák terminológiáját tartalmazó rövid szótárban (Štefánik–Lanstyák–Palcútová 2004) a *dvojjazyčné spoločenstvo* 'kétnyelvű közösség' vagy a *bilingválna komunita* 'kétnyelvű közösség' kifejezés található. A dokumentumban használt kifejezés valószínűleg a nyelvközösség szlovák megfelelője kíván lenni⁴. A félreértést fokozhatja, hogy a szlovák 'spoločenstvo'

kifejezés egyik, és a gyakrabban használt jelentése társadalom, így könnyen jöhet létre téves fordítás, értelmezés. A szlovák nyelvű *'bilingválne jazykové spoločnosti'* kifejezésre a Google szlovák keresője 72 találatot ad (2014. május 29-ei adat), mind a 72 a magyar iskolák által kidolgozott iskolai oktatási programokban. Ez a központilag kiadott dokumentumok nagy presztízsére utal (s ez nem is lehet másképpen, hiszen hivatalos dokumentumként használata kötelező). Ennek következménye a szlovákul nem létező szakkifejezés automatikus átvétele. Ugyanakkor figyelmeztet a hasonló dokumentumok alkotóinak szakmai felelősségére. Nem az új szakkifejezések bevezetését tartom problémásnak, hanem annak pontatlan, és minden magyarázat nélkül való bevezetését⁵.

Külön pontban szerepel a standard tananyagban az Információ és a kommunikáció. Arra nézve, hogy ez alatt mit kell pontosan érteni, nem kapunk eligazítást. A gyakorló tanárok nagy valószínűséggel a jelenleg a középiskolák első osztálya számára érvényes tankönyv tartalmára támaszkodnak, amikor a megtanítandó tananyagok tanmenetét elkészítik. A standard tananyagot tartalmazó felsoroló részben jelenik meg a szövegolvasás és -értés fogalma, újfent annak kifejtése nélkül, hogy ez alatt mit kellene érteni. Mivel készség kialakításáról van szó, a megtanítandó tananyagot tartalmazó való elhelyezése nem indokolható.

A felsorolás a retorikai alapismeretekkel folytatódik, amelyek közül az „érvelés fajtái és módszerei” van kiemelve. Úgy tűnik, hogy ebben az esetben egy magyarországi érettségi tétel köszön vissza a standardban (VII. témakör: A retorika alapjai, 17. tétel: Az érvelés fajtái és módszerei). A lista utolsó két pontja a nyelvkultúra (4. pont) és a helyesírás és fogalmazási gyakorlat (5. pont). A megtanítandó tananyag öt pontra leszűkített felsorolása értelmezhetetlenné teszi a tananyag tartalmát. A nyelvkultúra kifejezés önmagában szótári jelentésére is leszűkíthető, de értelmezhető nagyon szélesen is. Ugyanez érvényes az ilyen módon meghatározhatatlan fogalmazási gyakorlatokra és helyesírási követelményekre is.

Az elsajátítandó készségek listája jóval bővebb, két nagyobb egységre oszlik: *Nyelvi kommunikáció* és *Kommunikáció és fogalmazás* részre. Mindkét egység tartalmazza az elsajátítandó *Ismeretek, Készségek és Attitűdök* felosztást. A *Nyelvi kommunikáció* alatti alcím újra megjeleníti, hogy mely nyelvészeti területekről lesz szó, a *Nyelv, stilisztika, textológia, retorika és helyesírás* kifejezések a standard tananyagot tartalmazó idemásvolt sor, miközben a stilisztika és textológia magának a standard tananyagot tartalmazó résznek nem része, s az ezt követő *Ismeretek, Készségek és Attitűdök* felosztás sem tartalmaz stilisztikai, textológiai tananyagot.

Az elsajátítandó *Ismeretek* két tételt tartalmaz: Kétnyelvű beszélők szókincse (?) (szótára?) (*Slovník bilingválnych hovoriacich*), valamint A szótárak különböző típusai (*Rôzne typy slovníkov*). Sajnos újra egy nehezen értelmezhető terminus technicus jelenik meg: a *slovník bilingválnych hovoriacich* ('kétnyelvűek szókincse') kifejezésben a 'slovník' elsődleges jelentése szótár, ugyanakkor jelenthet szókincset is. Mivel kétnyelvű beszélők szótáráról nem tud a szakirodalom⁶, a dokumentum megalkotói valószínűleg a szókincsekre gondoltak. Ebben az esetben egyértelműbb lett volna a *'slovná zásoba'* kifejezés használata terminológiai és szakmai szempontból egyaránt. A szótár értelmezést ráadásul felerősíti a már említett, a sorban a következő követelmény: A szótárak különböző típusai. Ez a szlovák kifejezés is megjelenik néhány iskolai tanmenetben (Google: 7 találat), ami újra felhívja a figyelmet a dokumentum létrehozóinak szakmai felelősségére.

A készségek alcím alatti fogalmak elvárásaként való felsorolása azért problematikus, mert nem különíti el az elvárt lexikális tudást és az elvárt és kialakított készségeket. A dokumentum (illetve annak megalkotói) nem az elsajátított ismeretek készség szintű használatát tűzi ki célul, hanem újra ismeretek felsorolását kéri. A felsorolt készség szintű elvárásokban három esetben kérnek számon ismereteket (kiemelve):

- Tudjon a szövegben, annak jelentését figyelembe véve, helyes sorrendbe rakni mondatokat (sic!).
- Tudja önállóan kijavítani saját munkáját.
- Tudja alkalmazni a magyar helyesírást az oktatás szintjének megfelelően.
- Tudja leküzdeni a szövegértésben felmerülő akadályokat.
- Tudjon szöveget értően olvasni.

Mivel a felsorolás újra szinte csak kulcsszavakra korlátozódik, problémássá teszi még azon kijelentések értelmezését is, melyek valóban a kialakítandó készségekre vonatkoznak.

A „Tudja önállóan kijavítani saját munkáját; Tudja leküzdeni a szövegértésben felmerülő akadályokat; Tudjon szöveget értően olvasni” kialakítandó készségek esetében elmarad azok konkrét meghatározása, így az azokat értelmezni próbálókban több kérdés is felmerül: javítás alatt mit értsünk, a szöveg milyen típusára, milyen szintjére vonatkozik? Hogyan, mi módon ismeri fel a diák a szöveg értésében felmerülő akadályokat, problémáit, ha a diákok értésbeli hiányosságait a tanárok is sok esetben a szorongalom hiányának tudják be? A szöveg milyen szintjének megértéséről van szó? Mit jelent jelen esetben az értő olvasás? Az olvasásnak milyen szintje várható el a gimnázium első évfolyamában? Szó szerinti, értelmező, bíráló, alkotó olvasás? A szöveg melyik szintjére kiterjedő értő olvasásról van szó? Mondatok, bekezdések, nagyobb szövegegységek, az egész szöveg megértéséről van szó? Tovább bonyolíthatja a helyzetet, hogy a magyar szakirodalomban az értő olvasás az olvasás első szintje, vagyis a szó szerinti megértés, ami a szövegből való információk keresésének szintjét jelenti. Ez azonban általában alsó tagozatos elvárás. Így sajnos újra kijelenthető, hogy a nem megfelelő terminológia használata újra és újra értelmezési problémákat okoz.

Még nehezebben értelmezhető a következő elvárás: „Tudjon a szövegben, annak jelentését figyelembe véve helyes sorrendbe rakni mondatokat.” E mondat illetően való megfogalmazása azt jelzi, hogy a követelményrendszer alkotóinak nyelvszemlélete, szövegfelfogása egy elképzelt, ideális, megváltoztathatatlan, feltehetőleg írott szövegre vonatkozik. Úgy vélik, hogy a szöveg egy adott egység, ami adott mondatokból áll, s ha a mondatok sorrendjét megváltoztatjuk, nem lesz a

- **Ismerje a kommunikációs tényezők fontosságát.**
- **Tudja (ismerje) a nyelv működésének módját kétnyelvű környezetben.**
- **Tudja (ismerje) az érvelés alapvető eszközeit.**
- Tudjon tájékozódni helyesírási, értelmező, szinonima és frazeológiai szótárakban, és tudjon bennük szavakat és szókapcsolatokat keresni.

végeredmény jó szöveg. Ezzel szemben a szöveg minden esetben produktum, amelynek szerkezete az adott közlési helyzetnek megfelelően alakul. A diáktól az várható el, hogy az adott közlési helyzetnek megfelelő adekvát szöveget hozzon létre. Nehezen gondolható el, hogy az idézett mondat ennek a készségnek a fejlődését várja el.

Nemcsak a készségek leírásában találhatóak nehezen értelmezhető általánosságok. Az Attitűdök célkitűzései a következők: Pozitív viszony kialakítása az anyanyelvhez; Az írásbeli munka esztétikai minőségére való odafigyelés; Pozitív viszony kialakítása az íráshoz és az írásbeliséghez. Esetünkben az esztétikai minőség vajon mit takar? Esztétikai minőség alatt az esztétikum megjelenési formáit, egy adott alkotás, dolog egészének összehatását jellemző értékszerkezetet értik, s például a szépséget, fenséget, bájost, rótságot, tragikumot, alantast, groteszket, abszurdot, komikumot, humorost, ironikust stb. szokták sorolni. Az írásbeli munka kifejezés ugyanakkor csupán a külalak esztétikai minőségének elsőbbségére utalhat, anélkül, hogy tudnánk – bár valószínűleg a szerzők bele sem gondoltak ebbe –, hogy milyen legyen az a bizonyos esztétikai minőség. Itt ismét csak a nem átgondolt és nem megfelelő terminológiai szóhasználatba ütközünk. Mindez ahhoz vezet, hogy az oktató tananyag keretét meghatározó dokumentum már ismertett problémái legalábbis megkérdőjelezzik a tantárgy célkitűzéseinek a megvalósíthatóságát. Az elemzett problémák felhívják a pontos szakfordítás fontosságára is a figyelmet, s hogy ennek elmaradása kétnyelvű környezetben milyen értelmezési problémákhoz, s téves szakmai tartalmak közvetítéséhez is vezethet.

A standard elsajátítandó készségek Kommunikáció és fogalmazás részének Ismeretek alcíme alatt megtalálható elvárások részben megismétlik a tananyag tartalmi részében felsoroltakat (a kommunikáció folyamata és tényezői, a nyelv funkciói: kifejező, ábrázoló és felhívó funkció, valamint a kétnyelvű nyelvközösségek), miközben a pontos elvárás, hogy mit is kellene ezekről a fogalmakról a tanulóknak elsajátítaniuk, sehol nem kerül kifejtésre.

A Készségek alcím alatt található tizenhét készségszintű elvárásból a következő emelhető ki mint azon elvárások egyike, mely a mindennapi életben is hasznosítható: Megnyilvá-

nulásainkat (verbális és nem verbális) igyekezni kell a kommunikációs folyamat tényezőinek megfelelően alakítani a különböző konkrét kommunikációs helyzetekben. Hogy ezt a tanulónak milyen szinten kellene „igyekeznie”, hiszen ennek elsajátítása jelentené az adott oktatási szint teljesítését, arra nézve nem kapunk magyarázatot.

Bizonyos elvárások ismétlődnek, tartalmukban nagyon hasonlóak, illetve kifejtetlenségük miatt nehezen értelmezhetőek. A Tudni vázlatot készíteni, Tudni a szövegek lényegét kiemelni, Tudni jegyzetet készíteni, és Tudni különféle szövegvázatokat készíteni sokszorosan kér számon hasonló, egyébként fontos készséget, pontos megfogalmazásuk nélkül. Szintén nehezen értelmezhető készségszintű tudást kér számon az oktatás kimeneként az a megfogalmazás, amely szerint A tanuló tudjon kérdésekre, hirtetésekre és ajánlatokra reagálni (ŠVP MjL 2011: 8).

A fentebb kifejtettek alapján egyértelműen megállapítható, hogy az általános tantervi követelmények tananyag tartalma és a kimeneti, elsajátítandó készségrendszere több pontban is nem csak hogy nem egyértelmű, de időnként nehezen értelmezhető, kifejezésmódjában is pontatlan. Elvárásai nem adnak útmutatást arra nézve, hogy mit, hogyan és milyen szinten kellene elsajátítani. A magyar nyelv és irodalom tantárgynak az általános iskola felső tagozata és a gimnázium számára kidolgozott általános követelményrendszere nem fogalmazza meg a benne használt alapvető kategóriák jelentését, vagyis hogy mit értsünk standard tananyag tartalom vagy a standard elsajátítandó készségeken. Az sem fogalmazódik meg explicit módon, hogy a dokumentumban a készség fogalma mit jelent, s az ezen belül megjelenő *Ismeretek*, *Készség*, *Attitűd* kifejezéseket hogyan értelmezze a dokumentumhoz igazodni kénytelen pedagógus. Az egyes kategóriákon belül megjelenő elemek megfogalmazásukban időnként félrevezetőek és tartalmuknál fogva nem alkalmasak a kategóriák értelmezésének segítésére.

Külön problémát jelent, hogy a követelményrendszer csak szlovák nyelvű. Maga a dokumentum elsődleges nyelve valószínűleg magyar volt, azonban a szakkifejezések szlovák nyelvű fordítása nem mindig kielégítő, s a két nyelv eltérő rendszere miatt a nyelvtani szakkifejezések megfeleltetése is nehézséget okozott.

A követelményrendszer tartalmi részét tekintve kijelenthető, hogy a magyar nyelvtan tananyag tartalmában és követelményrendszerében néhány tananyag részre vonatkozóan ugyan megtalálhatóak a 20. század második felének bizonyos nyelvészeti eredményei, azonban egységes, az egész tananyagot érintő paradigmaváltás nem történt meg, ennek következtében a tantervekben érvényes szemlélet a szaktudományi eredmények változó mértékű keveredését mutatják az elavult tartalmakkal. A tananyag felosztása logikátlan, szakmai érvekkel nem indokolható. Tolcsvai Nagy Gábornak a nyelvtanoktatással kapcsolatos megállapítása teljes mértékben érvényes a szlovákiai magyar nyelvtanoktatásra 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 kerettanterv révén). Ez a szemlélet módosult az évtizedek során, elsősorban a kommunikációelméleti és a retorikai tényezők bevonásával” (Tolcsvai 2013).

Annak ellenére, hogy a tantárgy céljai között a nyelvi helyzet leírása során helyet kapott a megállapítás, hogy a kisebbségi tanulók kétnyelvű helyzetben élnek, és felhívják a figyelmet az ebből adódó problémákra, a beszélt nyelvben a standardtól való nagyobb fokú eltérésre, vagy a nyelvi bizonytalanság jelenségére a diákok nyelvhasználatában, a tananyag összeállítása nem reflektál ezekre a jelenségekre. A nyelvi bizonytalanság megszüntetése ugyan tantárgyi célként megjelenik, és a célok között megfogalmazódik az a követelmény is, mely szerint a magyar nyelv standard változatának elsajátítását megfelelő speciális nyelvi nevelés segítségével kell elérni, de ez a „speciális” nyelvi nevelés teljes mértékben az oktatást megvalósító gyakorló pedagógusokra hárul, magukra hagyva őket ezzel a létfontosságú feladattal, mivel az általános tantervi követelményrendszer ehhez semmilyen segítséget nem nyújt.

HIVATKOZÁSOK

Jakobson, R. 1972. Nyelvészet és poétika. In: Jakobson, R.: *Hang-Jel-Vers*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Lanstyák István 2002. *Maďarčina na Slovensku – štúdia z variačnej lingvistiky*.

Sociologický časopis - Czech Sociological Review, Vol. 38, č. 4.

Rosengren, K. E. 2008. *Kommunikáció*. Budapest: Typotex.

Sándor Anna 2007. A dialektológia és az anyanyelvi oktatás kapcsolatának szükségességéről. In: Guttmann–Molnár (szerk.) *V. Dialektológiai Szimpozion*. Szombathely. 233–238.

Átmeneti oktatási program, Magyar nyelv és irodalom – Príloha ISCED 2 (2010)

Átmeneti oktatási program, Magyar nyelv és irodalom – Príloha ISCED 3A (2011)

Štefánik, Jozef–Palcútová Michaela–Lanstyák István 2004. Terminologický slovník. In: *Antológia bilingvizmu*. Ed. J. Štefánik. AEP, Bratislava. 283–294.

Internetes elérhetősége:

<http://www.fphil.uniba.sk/index.php?id=2998>, <http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/2005/1/ks2005-1.html>.

Szabó Mihály Gizella 2013a. A közoktatással összefüggő néhány fogalom magyar megnevezéséről. *Katedra* 1: 14–15. [Dunaszerdahely]

Szabó Mihály Gizella 2013b. A közoktatással összefüggő néhány fogalom magyar megnevezéséről (2). *Katedra* 2: 12–13. [Dunaszerdahely]

Szabó Mihály Gizella 2013c. A közoktatással összefüggő néhány fogalom magyar megne-

vezéséről (3). *Katedra* 3: 20. [Dunaszerdahely]

Tolcsvai Nagy Gábor 2010. A kognitív szemantika a kutatásban és a közoktatásban. In: Kozmács István–Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.), *Közös jövőnk a nyelv II. Nyelvtudomány és pedagógia*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.

INTERNETES FORRÁSOK (2014. MÁJUS 31.)

<http://ht.nytud.hu/index.php>

http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf

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

http://www.statpedu.sk/files/documents/cp-2013-2014/cp_madarsky_jazyk_a_literatura_2013_2014.pdf

JEGYZETEK

¹ Általános tapasztalat, hogy a magyar tanítási nyelvű középiskolákban a gyakorlatban több irodalom órát tartanak, mint nyelvtan órát (vö.: Sándor2007).

² A szlovák nyelv és irodalom négy évre elosztható tanórakerete is 8 óra.

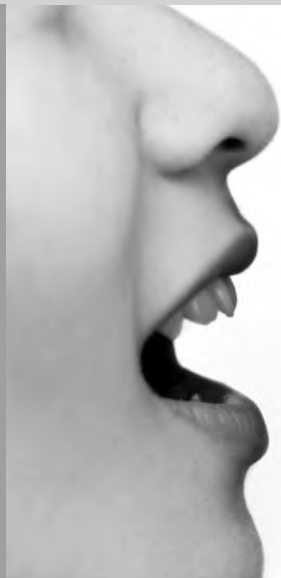
³ A szlovák tanítási nyelvű iskolákban a szlovák nyelv és irodalom tantárgy tanórakerete a képzés időtartamára 12 óra.

⁴ Szlovákul: 'rečové spoločenstvo'. A dvojjazyčné rečové spoločenstvo kifejezés használatára Lanstyák Istvánnál is találunk példát: *Maďarčina na Slovensku – štúdia z variačnej lingvistiky*. *Sociologický časopis - Czech Sociological Review*, Vol. 38 (2002), č. 4. című tanulmányában (411. old.)

⁵ Sajnálatos, hogy egy újabb dokumentum, az érettségizők számára kidolgozott tudás és készség célkövetelmény magyar nyelvből és irodalomból (Cielové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z maďarského jazyka a literatúry)

http://www.statpedu.sk/files/documents/cp-2013-2014/cp_madarsky_jazyk_a_literatura_2013_2014.pdf (letöltve 2014. május 20)) szintén ezt a kifejezést használja (szerzők: Mgr. Kulcsár Mónika, PaedDr. Csicsay Károly, Simon Szabolcs, PhD.). Ezen dokumentum kidolgozása során sem került sor az egyes kifejezések ellenőrzésére, használatuk átgondolására.

⁶ Hacsak a dokumentum kidolgozói nem a Termini Kutatóhálózat ht-online szótárára gondoltak (l. <http://ht.nytud.hu/index.php>), de bővebb információk nélkül csak találgatni tudunk.



Presinszky Károly
Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem,
KETK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet,
adjunktus; Nyárasdon él,
kpresinszky@ukf.sk

Leendő magyartanárok és a nyelvi tévhitek

A nyelvvel és a nyelv használatával kapcsolatban számos közkeletű, ám nyelvtudományi szempontból téves vélekedés él a köztudatban. Ezek az úgynevezett nyelvi tévhitek vagy mítoszok közösségi kultúránk részei, és befolyásolják a hétköznapi beszélők nyelvi viselkedését. Talán az egyik legismertebb ilyen nyelvi tévhit az, hogy a nyelvjárás értéktelen, aki pedig nyelvjárásban (tájszóval) beszél, az műveletlen. Emiatt sokan szégyellik nyelvjá-

rásukat, és igyekeznek „műveltebbnek” tünni azzal, hogy kerülik a tájszavakat. A nyelvtudomány azonban nem tesz értékkülönbséget nyelvek, nyelvvaltozatok, nyelvjárások között. A szlovákiai magyarok kétnyelvűségével kapcsolatban pedig sokan azt hiszik, hogy sem a magyar, sem a szlovák nyelvet nem beszéljük rendesen. Az ilyen és ehhez hasonló nyelvi tévhitek ereje abból fakad, hogy az emberek nem kérdőjelezik meg a bennük megfogalmazott állí-

tást, hanem elfogadják, igaznak hiszik és terjesztik.

A nyelvi tévhitek terjedésében, terjesztésében sajátos szerepe van az iskolának, illetőleg a magyartanároknak, valamint azoknak az egyetemi hallgatóknak, akik magyartanári pályára készülnek, hiszen a felnövekvő generáció nyelvszemléletét leginkább ők alakítják majd. Ha a magyartanár nyelvi tévhiteket ad át tanítványainak, akkor tudományos szempontból pontatlan információkat terjeszt, és rossz irányba befolyásolhatja a felnövekvő nemzedék nyelvszemléletét. Fontos, hogy a magyartanárok tisztában legyenek a nyelvi tévhitek jelentőségével, tudományosan cáfolni tudják, és ne terjesszék azokat.

Az egyetemi oktatás során (is) folyamatosan szóba kerülnek a nyelvhez, nyelvhasználathoz és a nyelvet használó emberhez kapcsolódó (főként negatív) vélemények, melyek a hallgatók körében heves és termékeny viták alapját képezik. A Nyelvművelés c. kurzus keretében 2009-től minden évben kérdőív vizsgálatot igyekszem választ kapni arra, hogy milyen típusú nyelvi tévhiteket támogatnak leginkább a nyitrai magyar szakos tanárjelöltek. Miért támogatják, illetve hogyan cáfolják a tudománytalan megállapításokat. A vizsgálat során igyekszem kizárni az egyetemi oktatás tudományos szemléletének hatását, ezért főként az elsőéves hallgatók véleményét tartom a legfontosabb-