

Az anyanyelvi nevelés közös lehetőségei és dilemmái

KATONA JÓZSEF ÁLMOS

A határon túli nyelvhasználat és a határon túl használt tankönyvek nyelvezetének összefüggései

ÖSSZEFOGLALÓ

E rövid tanulmány alapja az az előadás, mely a fenti címmel hangzott el 2018. november 21-én *Az anyanyelvi nevelés közös lehetőségei és dilemmái* konferencián, melyet a Magyar Nyelvstratégiai Intézet és az Eszterházy Károly Egyetem – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet közösen szervezett.

A tanulmány első felében általában szólok a nyelvről és a nyelvhasználatról, leginkább nyelvfilozófiai, illetve kognitív szempontból. Ezután kitérek azoknak a kérdőíveknek a bemutatására, melyeket egy próbakutatás részeként küldtünk a Külhoni Magyar Oktatási Tanács tagjainak. A cél az volt, hogy betekintést nyerjünk a határon túl használt tankönyvek anyanyelvi neveléshez kapcsolódó legaktuálisabb problémáiba, kezdve olyan alapvetőkkel, mint például a tankönyvek összeállításának, beszerzésének lehetőségei, jogi háttérrel, s folytatva konkrét nyelvészeti kérdésekkel, mint például azok, amelyek a terminológia-használatra vonatkoznak. Zárásul olyan nyelvi, nyelvhasználati összefüggésekre kívánok rávilágítani, melyek – reményeim szerint – mind a szakma, mind a közigazgatás számára hasznosak lehetnek, s így további kutatásoknak, felméréseknek adhatnak teret.

1. BEVEZETÉS

A nyelv az emberiség fejlődését leginkább meghatározó tényezők egyike, és egyben a legösszetettebb is. Egész civilizációnk egyik tagadhatatlan fundamentuma az, hogy az evolúció során képessé váltunk a verbális közlésre, kommunikációra. Azonban a nyelv nyilvánvalóan nem csak funkcionálisan, kommunikációs eszközként, kommunikációs közegként van jelen. Ugyanis a

kultúra hordozójaként, annak szerves részeként identitásunk – mára talán legfontosabb – alapkövévé lett. Nem véletlenül született meg az antropológiai nyelvészet, az etnolingvisztika, a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika stb. tudományága, amelyek – szemben a nyelv strukturális, analitikus, funkcionalista megközelítései-vel – a társadalom és az egyén életében betöltött szerepét, (kölcön)hatásait, jelenségeit vizsgálják. Tehát az említett nyelvészeti megközelítések nem elemeire

bontva, nem önmagában, hanem a társadalmi kontextus részeként tanulmányozzák a nyelvet.

Azáltal, hogy a biológiai és a kulturális evolúció során a nyelv túlnőtt pusztán eszköz szerepén, tulajdonképpen megismerésünk, tudásépítésünk, ön- és nemzeti azonosságunk legfőbb leképzőjévé, alakítójává vált. Ezt bizonyítandó a következőkben röviden áttekintem a kognitív tudomány alaptételeit.

A kognitív tudomány tanulásfogalma

A kognitív megközelítés egyértelműen kimondja, hogy az ember a megismerés révén építi ki elméjében tudásrendszert, tudáshálót. A megismerés folyamatai azonban nem merülnek ki a pusztán tapasztalásban, az információszerzésben. Ugyanis rendszerbe kapcsolni, tudássá szervezni az információkat egy másik, meglehetősen komplex kognitív folyamat révén lehetséges, melyet úgy hívunk: tanulás. *Nabalka* (2002) ezt a következőképp határozza meg: „A tanulás egy rendszerben vagy irányított részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás” (104. o.). Fontos arra is felhívni a figyelmet, amit *Czeglédi* (2008) így fogalmaz meg: „lényegében véve a tanulás egy kognitív rendszer állapotában beálló változás, melyet maga a kognitív rendszer idéz elő [önmagában]” (141. o.).¹ Tehát a megismerési folyamatban fontos tényező a környezettel való kölcsönhatás, ám a tudásképzés elindítója, végrehajtója maga a kognitív rendszer kell hogy legyen, máskü-

lönben nem tanulásról, hanem csupán információszerzésről beszélünk. Mellékesen jegyzem meg, hogy épp ezért meghaladott a *tudásátadás* fogalma is, mivelhogy tudást senki sem tud átadni, legfeljebb ismeretet, melynek tudássá való rendezését tudja katalizálni (utóbbinak mikéntje a tanítás módszertani kérdésköre).

Összefoglalva, és rámutatva arra, hogy e kognitív elmélet hogyan lesz számunkra releváns az anyanyelvi nevelés szempontjából: a kognitív megismerőrendszer tapasztalatok által megszerzett információk újrendezése, új kapcsolódási pontok felfedezése révén saját maga képez tudást, és elűfajta megismerést. E tudásképz(őd)és – tehát a kognitív értelemben vett tanulás – intézményes elősegítését oktatásnak hívjuk. Oktatásunkban természetesen jelen van az elsődleges, érzékszervi

tapasztalás, ám sok tárgy, sok anyagrészesetében gyakorlatilag lehetetlen a tapasztalásra, illetve csak a tapasztalásra hagyatkozni. A másodkézből származó tapasztalatok pedig alapvetően nyelvi természetűek (elmondások, leírások, ismeretek stb.), és teljesen természetes módon ezekre támaszkodunk nagyobb arányban oktatásunkban. Ráadásul az első és másodkézből származó tapasztalatok esetében is ezek tudássá szervezésének, magának a fogalomalkotásnak is erőteljes nyelvi természete (is) van. Ezért az oktatás alapja – formai és gyakran tartalmi szinten is – maga a nyelv.

Az anyanyelv és az oktatás

Hangsúlyozandó, hogy az sem mindegy, milyen nyelven zajlik az oktatás, ezért az

¹ Saját fordítás, az eredeti szöveg: „...learning is essentially a change of state of a cognitive system brought about by that cognitive system”.

előző kijelentést így módosítanám: az oktatás alapja az anyanyelv. Természetesen lehetséges a más nyelveken való tanulás, ám a legtöbb esetben, főként bizonyos nyelvi szint elérése előtt, azok sem mentesek, nem függetleníthetők az anyanyelv szemantikai filterétől. Merthogy idegen nyelvi tudásunk, idegen nyelvi készségeink alapja szintúgy az anyanyelvben rejlik. *Budai László* (2010) a következőképp érvel:

Ha igazként fogadjuk el a kognitív pszichológia azon fontos tételét, hogy az előzetes tudásnak, a korábban kiépült ismereteknek és képességeknek döntő szerepe van az új ismeretek feldolgozásában, máris megvan az első premisszánk. A második premissza igazságához, miszerint az anyanyelv megelőzi az idegen vagy a második nyelv tanulását, nem férhet kétség. E két premisszából következik a konklúzió: az anyanyelvi ismereteknek döntő szerepe van az idegen vagy második nyelv tanulásában vagy elsajátításában (26. o.).

Tehát az oktatás alapvető nyelvi természete, valamint az anyanyelv elsődlegessége miatt sem az idegen nyelv tanulása, sem az idegen nyelven való tanulás, sem pedig más tárgyak (pl. természettudományi tárgyak) tanulása sem lehetséges az anyanyelvi alapok, ismeretek nélkül.

Természetesen ezekre az anyanyelvi ismeretekre, készségekre elsődlegesen nem az iskolában tesz szert a diák, hiszen akkor első osztályig nem is tudná beszélni saját anyanyelvét. Viszont anyanyelvi ismeretei

csak implicit módon, készség szintjén vannak benne jelen. E készségek fejlesztéséhez a nyelvi ismereteket explicitté kell tenni – ez a magyar nyelvi oktatás feladata. Ebben szerepet kell vállalnia minden tanárnak, hiszen a tanárok nyelvhasználata, mintaadó szerepe befolyásolja ezeknek az alakulását.

A fent említettekből kifolyólag az anyanyelvi nevelésnek, a tankönyvek szövegi minőségének, a különféle tárgyak szakszóhasználatbeli következetességének közvetlen és jelentős hatása van a kognitív értelemben vett megértésre/megértetésre, a tanulás sikerességére, annak hatékonyságára.

Ezért tehát, úgy gondolom, a határon inneni és túli magyar közoktatás alapja a művelt magyar köznyelv kell legyen. Ugyanis a minél sikeresebb megértéshez, kommunikációhoz egységes, egyezményes nyelvi alapokra van szükség minden közintézmény viszonylatában.² Ez azonban nem zárja ki a többi nyelvváltozat használatát az oktatási tevékenység során. Ezt azért szükséges hangsúlyozni, mert sokan a köznyelvet és a sztenderdizációt

sokan a köznyelvet és a sztenderdizációt szélsőségesen közelítik meg: az additív szemlélet helyett valamilyen purista szemlélet érvényesül

szélsőségesen közelítik meg: az additív szemlélet helyett valamilyen purista szemlélet érvényesül, amely inkább a kizárást alkalmazza elsődleges eszközeként – és nem a bennfoglalást. Így jelen tanulmányban a

művelt magyar köznyelv kifejezés helyett a *közmagyar* fogalmat fogom használni. Erről a kérdéskörrel *Péntek János* (2013) a következőképpen ír:

² A köz- szótövet a *közösségi, társadalmi, egyezményen alapuló* jelentés társítása miatt emeltem ki, rávilágítva arra, hogy a fogalmak közt már megnevezés szintjén (szemantikai alapon) is természetes összefüggés van.

Az alapvető kérdés az, hogy az egységet uniformitásként értelmezzük-e vagy a változatosság viszonylagos egységeként, nem kizáró és zárt egységként, nem mereven stabilizált egységként, hanem a változatosságot közösségiként elfogadó, rugalmas és nyitott egységként. Ebben láttam én a különbséget, amikor a köznyelv mellett vagy helyett a közmagyar terminust kezdtem el használni (26. o.).

Tehát egyértelműsítve ezek alapján korábbi megállapításomat: a magyar közoktatás alapja a művelt magyar köznyelv kell legyen, a művelt magyar köznyelvet pedig a fent is definiált *közmagyar* értelemben használom. Ennek a fogalomnak nyilvánvalóan továbbra is központi eleme a közös nyelvalakítás, a standardizáció, viszont az csak – úgy mond – a legkisebb közös többszörös, amely ezáltal nem zárhatja le a rendszert, csupán esz-köz a „*változatosság viszonylagos egység[ére]*”.

Ellenvélemények

Az előbbi tételmondat többféle ellenvéleményt válthat ki. Az egyiket például az a nyelvjárás-, nyelvváltozatfétő attitűd mondja, amely szerint alapvetően is lehetetlen egyetlen, egységes köz(magyar)nyelv használata az oktatásban, hiszen nem mondhatjuk sem a tanárnak, sem a diáknak, hogy ne a saját nyelvváltozatán beszéljen az órán. Ez azonban túlzott egyszerűsítés, mert tisztázandó, hogy:

- Erőteljesen el kell különítenünk az írásbeliséget és szóbeliséget, hiszen a nyelvjárások és bizonyos nyelvváltozatok ter-

mészetüknél fogva inkább a szóbeliségben léteznek, a közmagyar pedig (ha oktatásról van szó) inkább az írásbeliségben.

- Valóban senkinek sem lehet megmondani, miként használja a saját nyelvváltozatát, ez azonban nem is szándék. Azt azonban meg lehet mondani, hogy hol melyik nyelvváltozat használandó, azaz melyik illik az adott társalgási helyzetbe/helyzethez; és ez nem veszélyezteti más nyelvváltozatok létét, helyzetét.
- Azt is meg lehet mondani, hogy a művelt magyar köznyelvet hogyan kell hasz-

nálni, hiszen ez nem önálló nyelvváltozat, hanem az összes többi nyelvváltozat, nyelvi regiszter, nyelvjárás közös (viszonyítási) pontjaként létezik.

- Senki sem egyetlen nyelvváltozatot használ, egyik nyelvváltozat sem veszélyezteti a másikat.

Mindezek miatt, ha a közmagyarról esik szó, akkor egy egyezmények alapján létrehozott (tehát nem természetesen keletkezett) nyelvváltozatról beszélünk, melynek célja a megértés hatékonysági fokának növelése, keret adása, az esetlegesen egymástól távol eső; a földrajzi, politikai, geolingvisztikai változások (a trianoni szerződés) miatt egymástól egyre távolodó nyelvváltozatok összekapcsolása, ezáltal a közösségi identitás erősítése. A művelt magyar köznyelv rugalmas, ám egyben következetes alakítása éppen hogy erősíti az egyes nyelvváltozatok helyzetét, és biztosítékot nyújt számukra, hiszen magába foglalja őket. Ha ez nem így történik, avagy nem fogadjuk el azt a kettősséget, hogy a nyelv magától is alakul, ám a mi

a standardizáció eszköz a „változatosság viszonylagos egység[ére]”

feladatunk is alakítani,³ akkor hosszú távon nem fogunk tudni valódi (nyelvi) közösségként, modern kori nemzetként, magyarságként működni, létezni, megmaradni.

KÉRDŐIV A HATÁRON TÚLI TANKÖNYVEK NYELVI HELYZETÉVEL KAPCSOLATBAN

A közmagyarra való támaszkodás az oktatásban csak akkor valósulhat meg, ha az oktatás minden szereplője kiveszi részét valamilyen formában az anyanyelvi nevelésből. Így például a tankönyvíróknak, a tankönyveknek is meghatározó szerepük van e téren. Egyrészt tudvalevő, hogy a nyelvhasználat erőteljesebben rögzül/alakul ki készség szintjén, minták révén, így tehát a tankönyvszövegek mintaadók, és közvetlen hatással vannak a diákok (és a tanárok!) helyesírására, nyelvhelyességére, szóhasználatára stb. Másrészt a formán kívül a tartalom megfogalmazásának minősége, módja, (köz)érthetősége szintúgy közvetlenül befolyásolja a tanulási folyamatokat. Mindezeknek fontossága a határon túl használt tankönyvek viszonylatában talán még nagyobb.

Ezért 2018 nyarán a Magyar Nyelvstratégiai Intézet munkatársainak segítségével egy 13+1 kérdésből álló kérdőívet állítottam össze próbafelmérés céljából. Ebben olyan tényezőkre kérdeztünk rá, amelyek

hatással lehetnek a határon túli magyar nyelvű tankönyvek nyelviségére, anyanyelvi nevelésben betöltött szerepére.

A kérdőív célcsoportjába a Külhoni Magyar Oktatási Tanács⁴ tagjai tartoztak, pontosabban az abban tagként jelen levő pedagógusszövetségek. A kérdőív célja a legaktuálisabb, esetleg még a szakirodalomban sem tematizált (elsősorban a tankönyvek nyelvhasználatával összefüggő) állapotok felmérése volt.

A kérdőíveket mindenholnan visszakaptuk, ám bizonyos kérdések megválaszolása nehézséget jelentett. Hogy melyeké, az pedagógusszövetségeinként változott, és persze volt olyan is, hogy egyik sem jelentett problémát. Így a megválaszolatlan vagy csak részben megválaszolt kérdéseket kiegészítendő, pontosítandó

az adott régióknak a kérdéskörben jártas szakembereihez fordultam.⁵ Megjegyzem, hogy a következetesség és az egységesség jegyében akkor is felkerestem ilyen szakembert, ha a kérdőívben egy adott válaszadótól minden kérdésre maradéktalanul választ kaptunk. A felkért szakemberek hozzászólásait, kiegészítéseit, pontosításait szintúgy közlöm itt.

A válaszadókról

A válaszadók nevét csak egyszer, az *1. táblázatban* tüntetem fel. A továbbiakban csak a *kitöltő* (az a szakember, aki az adott pedagógusszövetség tagjaként/felkérésére

például a tankönyvíróknak, a tankönyveknek is meghatározó szerepük van e téren

³ Természetesen elsősorban az értelmiségé, melyhez hozzá kellene, hogy tartozzon az összes közintézmény, így legnagyobb részét az oktatás.

⁴ Lásd az erre vonatkozó 1026/2017. (I. 24.) Kormányhatározatot.

⁵ Itt ragadnám meg az alkalmat, hogy köszönetet mondjak mindenkinek, aki hozzátett valamilyen módon e próbafelméréshez, leginkább a kitöltőknek és a hozzászólóknak, de az ezt segítő adminisztratív munkatársaknak is. Külön köszönet illeti *Vančo Ildikót* és *Magyari Sárát*, akik a kérdőívek eredményeinek a már említett konferencián történő ismertetése utáni nyilvános beszélgetésben kritikai észrevételeikkel megerősítettek abban az elképzelésben, hogy hiánypótlásért, pontosításért a már említett szakemberekhez forduljak.

kitöltötte a kérdőívet) és a *hozzászóló* (az a szakember, aki – nem az adott pedagógus-szövetség tagjaként – a kitöltött kérdőívet

kiegészítette vagy pótolta) kifejezést fogom használni.

1. TÁBLÁZAT

A kérdőív kitöltői és hozzászólói ország szerint

Ausztria			Ausztriai Magyar Pedagógusok Egyesülete
kitöltő1	<i>Menisik Szilvia</i>		az Ausztriai Magyar Pedagógusok Egyesületének elnöke
hozzászóló1	<i>Szoták Szilvia</i>		az Imre Samu Nyelvi Intézet (Alsóőr) elnöke
Horvátország			Horvátországi Magyar Pedagógusok Fóruma
kitöltő1	<i>Csapó Nándor</i>		a Horvát Tudományos és Oktatási Minisztérium Nemzetiségi Oktatásért Felelős Főosztályának vezetője
hozzászóló1	<i>Lehocki-Samardžić Anna</i>		az eszéki Strossmayer Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének vezetője
Románia			Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége
kitöltő1	<i>Köllő Zsófia</i>		az Erdélyi Tankönyvtanács tagja
hozzászóló1	<i>Péntek János</i>		az Erdélyi Tankönyvtanács alapítója és kuratóriumi elnöke
Szerbia			Észak-Bácskai Magyar Pedagógusok Egyesülete, Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete
kitöltő1	<i>Móra Regina</i>		a Politechnikai Iskola középiskolai tanára
kitöltő2	<i>Schmidt Surányi Mária</i>		a Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola tanára
hozzászóló1	<i>Erdély Lenke</i>		a Vajdasági Magyar Nemzeti Tanács Oktatási Bizottságának tagja
hozzászóló2	<i>Vicsek Annamária</i>		oktatási államtitkár
Szlovákia			Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége
kitöltő1	<i>Szetyjinszky Veronika</i>		a galántai Pázmány Péter Alapiskola pedagógusa, az SZMPSZ Országos Választmányának tagja
hozzászóló1	<i>Lőrincz Gábor</i>		a Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének oktatója
hozzászóló2	<i>Simon Szabolcs</i>		a Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének tanszékvezetője
Szlovénia			Muravidéki Pedagógusok Egyesülete
kitöltő1	<i>Vida Törnar Judit</i>		a Muravidéki Pedagógusok Egyesülete, Lendva Községi Magyar Nemzeti Önkormányzati Közösség elnöke
hozzászóló1	<i>Kolláth Anna</i>		a Maribori Egyetem Bölcsészettudományi Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének egyetemi tanára
Ukrajna			Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség
kitöltő1	<i>Kovács András</i>		Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköz Tanácsának elnöke
hozzászóló1	<i>Braun Éva</i>		Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet, módszertani szaktanácsadó

A kérdésekről

A kérdőív 13+1 kérdését öt nagyobb kérdéscsoportba soroltuk a következők szerint:

- 1) Oktatásjog és intézményrendszer.** Itt a jogi, tananyag-akkreditációs háttérre voltunk kíváncsiak, leginkább arra, hogy ezek valamilyen módon akadályozzák-e, korlátozzák-e a magyar nyelvű tankönyvek használatát, megalkotását.
- 2) Tankönyveszerzés.** Szorosan összefügg az első kérdéscsoporttal, de inkább a gyakorlatra kérdez rá: arra, hogy az adott jogi kereteken belül (vagy akár kívül) mit használnak a tanárok a magyar nyelvű oktatáskor, és ezeket a tansegédleteket honnan, hogyan szerzik be, hogyan hozzák létre.
- 3) A tankönyvek nyelvisége.** Ezek elsősorban a nyelvi formát érintő kérdések voltak. A magyar nyelv és irodalom tárgyának, valamint a többi szaktárgy tankönyveinek nyelvhasználati jelenségeit állítottuk a középpontba. Rákérdeztünk a lektoráltságra, a stílusra, a fordítási problémák körére stb. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy az írás-olvasás elsajátításakor ütköznek-e a könyvek által generált nehézségekbe az adott régió magyar kisdíákjai.
- 4) A tankönyvek (nyelvi) szakmaisága.** Ezek az elsősorban a nyelvi, nyelvi szakmai tartalomra vonatkozó kérdések voltak, így egyértelműen csak a magyar nyelv és irodalom tárgyát érintették. Mint például a magyar irodalmi és egyéb irodalmi szövegek arányát, a regionális nyelvváltozat és a nyelvjárássok megjelenését a nyelvtankönyvben, továbbá hogy mennyire illeszkedik a magyar nyelv és irodalom oktatásának

helyi tanmenete, tananyagtartalma a magyarországiéhoz.

- 5) Az oktatás során használt tankönyvek listája.** Ez volt a +1 kérdés vagy kérdés, amelyben megkértük a kitöltőket, adják meg az egyes évfolyamokban használt tankönyvek (különösképp a magyar nyelv és irodalom tankönyvek) bibliográfiai adatait. Ezeket itt külön nem fogom tárgyalni, mivel ezek egy későbbi kutatáshoz (tankönyvelemzéshez) szükséges adatok.

Az eredmények ismertetése

Tekintettel arra, hogy a válaszok leginkább szöveges jellegűek és eltérő kifejtettségűek voltak, az egyes kérdéseket a fent leírt kérdéscsoportokon túl nem ismerettem. Ugyanezért a válaszokat többnyire nem szó szerint közlöm, hanem összegezve, összefüggő szöveggént (ahol mégis, ott értelemszerűen idézőjelben találni meg a kérdőívből, avagy a hozzászóló szövegéből kiemelt mondatokat). Elsőként mindig a kitöltő által írtakat, majd a hozzászóló kiegészítéseit közlöm, utóbbit beljebb szedve. Mivel oktatásjogról és akkreditációról is szó esik, ezért nem a régiókat nevezem meg az alcímekben, hanem az államokat.

Ausztria

Bécs esetében az akkreditáció viszonylag gyors, kb. 4–6 hónapot vesz igénybe, és minden esetben a minisztérium approbációs bizottsága hoz döntést. Viszont magyar nyelvi/nyelvű tankönyv nem kerülhet fel az akkreditációs listára, mert az 1992 óta autochtonként (öshonosként) elfogadott bécsi magyar népcsoportnak nincs oktatási törvénye (lásd: *Szoták*, 2011). Így leginkább egyesületi alapon, az EKE OFI és a Mozaik által kiadott tan-

könyvekből oktatják a magyar nyelvet és irodalmat. Burgenland tartomány kivételt képez, de az ott használatos tankönyveket a bécsi magyar iskolák nem használják, mert véleményük szerint azok a származásnyelvi, környezetnyelvi jellegük miatt nem felelnek meg diákjaik nyelvi szintjének.

Követik a magyarországi tanmenetet, és nyelvi nehézséget vagy problémát nem vélnék felfedezni a tankönyvekben – mert náluk a folyamatos vándorlás miatt többnyire még anyanyelvként beszélnek a gyerekek a magyar nyelvet –, legfeljebb a magyar nyelvi tananyag mennyiségét illetően, mivel a saját kereteikhez viszonyítva „*túl széles anyag kerül feldolgozásra bennük*”. Ugyanis egy évben mindössze 36 alkalommal tartanak magyarórát (irodalom és nyelvtan), ez pedig 72 tanórát jelent, így „*a szűkített tanórakeret miatt súlypontokat kell kijelölni[ük], és a tananyag mennyiségét kell szűkíteni[ük]*.”

A hozzászóló kiemeli, hogy Ausztria esetében Burgenlandról is beszélni kell, hiszen nyugati szomszédainknál allochton (bevándorolt) és autochton magyar népcsoport is él. Burgenland Bécsnél előnyösebb helyzetben van, hiszen saját iskolatörvénnyel rendelkezik (ilyen a diaszpórához tartozó bécsi magyarok esetében nincs), így explicit jogokkal is. A burgenlandi iskolatörvény azon kevés jogszabályok egyike, amely a tartomány iskoláiban támogatja a helyi magyar nyelvvaltozat használatát, jelen esetben a dialektust, hiszen helyi *standard* nyelvvaltozat nincs. Ausztriában egyébként is sokkal nagyobb presztízse van a helyi nyelvvaltozatoknak, amelyek az összetartozás és a lokalitás – a helyi identitás – fenntartásának eszközei.

A magyaroktatásnak számos formája létezik (bár a magyart többnyire idegen nyelvként tanulják a diákok), és a magyar nyelvi/nyelvű tankönyvek akkreditációja is lehetséges. A tartomány iskoláiban a magyaroktatásban részt vevők használnak olyan regionális fejlesztésű tankönyveket, szöveggyűjteményeket, amelyeket a helyi pedagógusok az egy osztályon belül előforduló különböző szintű nyelvutadás figyelembevételével – azaz a differenciált

és hatékony oktatásra törekedve – készítettek el.⁶ A tankönyveket olyan saját készítésű oktatási anyagokkal egészítik ki, amelyeket nem kell jóváhagyni, viszont hatékonyan lehet használni.

Horvátország

Jogi szempontból a magyar nyelvű tankönyvek írására, elismertetésére ugyanazok a szabályok vonatkoznak, mint a horvátokéra, viszont nincsenek saját fejlesztésű tankönyveik mind a mai napig. Megoldás lenne az anyaországi tankönyvek beiktatása, „*amit a horvátországi jogszabályok lehetővé is tesznek, viszont a feltételt ritkán lehet teljesíteni, vagyis az ilyen tankönyv megfeleltetését a horvátországi nemzeti tantervnek*”.

Természetesen kivételt képez a magyar nyelv tantárgya, hiszen arra „*egy külön tanterv van Horvátországban, melynek szükségszerűen nem kell követnie a magyarországi tanmenetet, de mivel a tankönyv anyaországi, így részben követi azt*”. Tehát a magyaroktatáshoz a magyarországi tankönyveket használják, a többi tárgy esetében viszont általános iskolában horvátból fordítottakat, középiskolában pedig csak horvát nyelvűeket.

egy évben mindössze
36 alkalommal tartanak
magyarórát

⁶ Részletesebben lásd: *Szoták*, 2011.

Problémát jelent, hogy bár a tankönyv-beszerzést támogatja mind a horvát állam, mind a magyar állam (anyagilag is), a folyamat mindkét fél részéről nagyon időigényes, minimum egy évet vesz igénybe (előbbinél a fordítás és akkreditálás miatt, utóbbinál pedig amiatt, hogy a magyarországi tankönyvforgalmazók csak akkor szállítanak, „*ha már az anyaországi iskolák [igénye-it] kielégítették*”).

Nagy gondot jelent, hogy a kisdíjakok „*sajnos egyidőben tanulnak horvát nyelvből is írni és olvasni, s ez néha betűtévesztéshez vezet a tanulóknál*”. A magyarra fordított tankönyvek nyelvi minősége többnyire rossz, a fogalmazás magyartalan. Horvátországi magyar, nemzetiségi szerzők egyáltalán nem szerepelnek az irodalomtan-könyvekben, a nyelvjárások csak említés szintjén jelennek meg a nyelvkönyvekben.

A hozzászóló rámutat,

hogy a tankönyvhelyzet Horvátországban nagyon lassan változik, mivel egyszerűen nincsen annyi szakemberük, mint amennyit a törvény előír egy tankönyv összeállítására (tankönyvíró, lektor, recenzens).⁷

Románia

Romániában külön tankönyvtörvény van, a (kész) tankönyveket pályáztatás útján akkreditálják, és végül az állami tankönyvkiadó adja őket ki. (Megjegyzés: a tanulmány publikációjának idején már állami

tankönyvkiadóról sem beszélhetünk – lásd a zavaros állapotokra való utalást lentebb, a hozzászóló bekezdésében.) Lehet magyar nyelvű tankönyvet is írni, így a következő tárgyakból saját fejlesztésű tankönyveket használnak: magyar nyelv és irodalom, román nyelv és irodalom, a magyar

nemzeti kisebbség történelme és hagyományai, zene és mozgás, hittan (római katolikus, református, unitárius). A többi tárgy esetében, ha magyar szerző ír tankönyvet, ő is csak román nyelven pályáztathatja (a fordítási munkálatok költségeit természetesen a szerző állja). Egyébiránt a fent nem említett tárgyakból csak fordított tankönyvek használhatók.

Magyarországi tankönyveket általában véve nem lehet használni (bár külön engedéllyel, kis példányszámban be lehet hozni az anyaországból),⁸ sőt, a segédanyagokat is akkreditáltatni kell. Sajnos „*a magyar diákoknak több évig hiányos volt a tankönyvellátottsága. Ez alatt az idő alatt sűrűn előfordult, hogy nem magyar nyelvű tankönyvekből is tanultak*”.

A saját fejlesztésű magyartankönyvek nyelvi minősége „*egyenetlen, ugyanis nincs egy egységes ellenőrző rendszer a tankönyvkiadás folyamatában, lektorálás, olvasószerkesztés teljesen hiányzik. Gyakorlatilag a szerzőcsapat saját igényességétől függ, hogy bevon-e ezeket a munkálatokra szakembereket.*” A fordított tankönyveket nagyon rövid idő alatt kell elkészíteni, így sok bennük a helyesírási hiba, a stílustörés, a magyartalan megfogalmazás. Továbbá a

a magyarra fordított tankönyvek nyelvi minősége többnyire rossz, a fogalmazás magyartalan

a fordított tankönyveket nagyon rövid idő alatt kell elkészíteni, így sok bennük a helyesírási hiba, a stílustörés

⁷ Erről részletesebben lásd: *Lehocki-Samardžić*, 2015, 26.

⁸ Ennek részleteit lásd például *Kádár*, 2016, 24–29.

román nyelv hatása miatt előfordulnak értelmezhetetlen fordulatok. A szakszavakat nem feltétlen reflektáltan, nem feltétlen következetesen használják az egyes tankönyvek. A romániai tanmeneten belül külön tanmenete van a magyar nyelv és irodalomnak, nagy különbségek vannak azonban ez és a magyarországi között, főként a nyelvi tartalmak oktatása terén.

A hozzászóló mindezt azzal egészíti ki, hogy az új tankönyvtörvényhez most készül az alkalmazás módszertana, viszont új oktatási törvény létrehozása is folyamatban van, amely felülírhatja a legfrissebb, tankönyvekkel kapcsolatos szabályozásokat (a kitöltő szerint alapvetően is rohamos gyorsasággal, évente akár többször is változik Romániában az oktatáspolitikai). Így például a tankönyvtörvény végül nem lépett életbe, az alkotmánybírók visszaküldte a törvényhozásnak. De meg lehet említeni még a romániai állami tankönyvkiadó bizonytalan helyzetét is.⁹

Hangsúlyozza továbbá, hogy nem-hogy magyar szerkesztősége nincsen az állami tankönyvkiadónak, de még magyar munkatársa se. Összességében a romániai magyar tankönyvkiadásnak, sőt a magyar oktatás egészének nincs háttérintézménye. A saját fejlesztésű tankönyveiket felkéréses, kijelöléses alapon végzik társadalmi munkaként arra nem szakosodott tanárok. A tankönyvpiac és a (kisebbség)politika kisajátította a területet, a szakmát pedig kiszorították. Mindennek következménye pedig a kitöltő által is említett egyetlen nyelvi minőség. A hozzászóló határozottan kijelenti, hogy sok a használhatatlan, nyelv-

vi szempontból pedig egyenesen botrányos tankönyv a romániai magyar oktatásban.

Kiemelkedő és üdvözlendő kivétel az a fiatal pedagógusokból álló munkacsoport – *Bartalis Boróka, Köllő Zsófia, Orbán Zsuzsa-Lilla, Szöcs Hedviga és Tamás Adél* –, akik *Ferenczi-Fóris Rita* és *Kádár Edit* egyetemi oktatók irányításával 2017–18-ban megírták az V. és a VI. osztályosok teljes új szemléletű *Magyar nyelv és irodalom* tankönyvét.

Szerbia

A kitöltők szerint csak az állami kiadó által engedélyezett tankönyveket lehet használni, és bár használható a magyar nyelv és irodalom középszintű oktatásához helyi fejlesztésű tankönyv, az nagyon régi. A pedagógus szerezhethet be más tansegédletet, viszont ugyanezt nem kérheti a diákjaitól.

A hozzászólók ezt részben cáfolják, mivel nemcsak az állami kiadó által engedélyezett tankönyvek használhatók, hanem a privát kiadók tankönyvei is (ezeket az Oktatási Minisztérium és a tartományi Oktatási Titkárság hagyja jóvá a tankönyvtörvényvel összhangban).¹⁰ A csoportosítás a következő:

- 1) *Szerbiában kiadott, eredetileg is magyar nyelvű tankönyvek* (vajdasági szerzőjű, általános iskolai magyar nyelvi könyvek és zenekönyvek, középiskolai magyar nyelv és irodalom tárgyának tankönyvei)
- 2) *Fordított tankönyvek* (az állami kiadó és több magánkiadó tankönyvei is fordíthatók)

⁹ Időközben (ahogy erre a kitöltő felhívta a figyelmem a tanulmány kéziratának véglegesítése során) 2019. február elején mégis (és ismét) megváltozott a romániai tankönyvi szabályozás. Megszűnt a központosított, egy kiadó hatáskörébe utalt tankönyvkiadás; ismét magánkiadók pályázhatnak tankönyvekkel – ahogy pár évvel ezelőtt. Így az itt olvasható, a tankönyvkiadásra és -akkreditációra vonatkozó részek (ha nem is egészükben) érvényüket veszítették vagy veszítik hamarosan.

¹⁰ Erről részletesebben lásd például: *Gábrity*, 2011.

- 3) *Tankönyvkiegészítők* (vajdasági szerzőjű, a fordított anyagokba beépített kisebbségi vonatkozású tananyagrészek a zenei nevelés, a képzőművészet, a környezetismeret, a természet és társadalom, valamint a felső tagozatos történelem esetében)
- 4) *Anyaországi tankönyvek* (ha 70%-ban megfelelnek a szerbiai tantervnek, akkor használatát jóváhagyják, ez azonban természetesen ritkán történik meg).

A kitöltők azt állítják, hogy az általános iskolában sok esetben szerbből fordított tankönyvekből tanítanak, azonban ezek évről évre változnak, és sem a fordítási, sem pedig az akkreditációs folyamat nem tudja követni a változásokat. Középiskolában sok szakterületen egyszerűen nincs magyar nyelvű tankönyv. Ilyen helyzetben a tanár kénytelen fénymásolásra, az internetre hagyatkozni, ezek képi és ismeretanyagát felhasználni az órákon.

A hozzászólók ezt megkérdőjelezték, hiszen tartalmi változás csak új tanterv megjelenésével lehetséges. Az új kiadások oka inkább az, hogy műszakilag és formailag változtatják a tankönyveket, hogy versenyképesebbé tegyék őket. Az viszont tény, hogy a középiskolai tankönyvellátottság sok problémába ütközik, hiszen Szerbiában nem kötelező a középiskola, a magyar diákok száma alacsony, ezért a kiadóknak nem éri meg sem fordítani, sem nyomtatni a középiskolai tankönyveket.

A kitöltők szerint ráadásul *„drágák a tankönyvek, főleg, ha egynél több gyerek van*

egy családban. Nincs állami támogatás a nagycsaládosoknak, a rászorulóknak.”

Ez a hozzászólók szerint nem állja meg a helyét, mivel a magyar nyelvű tankönyvekre éppen hogy van támogatás, máskülönben nem kerülhetnének ugyanannyiba, mint a szerb nyelvűek, hiszen előállítási költségeik sokkal nagyobbak. Ezenkívül a 3-nál több gyermekes családok és a szociális támogatásból élők ingyenes tankönyvet kapnak.

A kitöltők elmondása szerint az újabb tankönyvek nyelvisége már jobb, de mivel továbbra is fordításokról van szó, és lektoráltságuk nincs vagy kívánni valót hagy maga után, ezért (újra) ellenőrizni kellene őket. A szóhasználatbeli különbségeket az órán, szóban tudatosítják (regionális szavak és szakszavak), vagy ahogy az első kitöltő fogalmaz: *„a nyelvújítás és a regionális köznyelv szavait használjuk azzal, hogy tudatosítjuk órán, melyik rétegbe tartoznak”.*

A hozzászólók megjegyzik, hogy ez sajnos valóban így van, hiszen a magánkiadók nem fektetnek nagy hangsúlyt a lektorálásra. Úgyhogy ezen meg valóban javítani kell.

a középiskolai tankönyvellátottság sok problémába ütközik, hiszen Szerbiában nem kötelező a középiskola

Szlovákia

A szlovák oktatási minisztérium alatt több oktatási háttérintézmény található, így elsősorban kevésbé tűnik

centralizáltnak, a kitöltő azonban határozottan kijelenti, hogy abszolút központosított rendszerről van szó. Viszont *„nincs önálló háttérintézmény vagy autonóm csoport, mely a nemzetiségi oktatás kérdéseit*

vel foglalkozna”. Az elbírálási, pályáztatási rendszer miatt előfordul, hogy hiányoznak vagy hiányosak a tankönyvcsaládok. Például egy szerzőcsapat elkészíti tankönyveit, munkafüzeteit 4–9. osztályra, de megeshet, hogy nem írják ki a pályázatot az összes évfolyamra (pl. szlovák nyelv – 9. o.).

Ezt az első hozzászóló kiegészíti:

„Hiányos tankönyvcsaládok csak olyan értelemben vannak, hogy pl. 5. és 6. osztályban még a »régie« tankönyveket használják, mert azok összhangban vannak a megváltozott állami pedagógiai programmal, de a felsőbb osztályok számára új tankönyveket kell készíteni, mert azok már nem

felelnek meg a módosult elvárásoknak”. Ezen kívül olyan is előfordul, hogy a nyertes pályázatnak csak egy évfolyamra jelenik meg könyve, a többit pedig más írja más koncepció alapján

(példaként említi a középiskolai anyanyelvi tankönyvet, amelynek 1. évfolyama szociolingvisztikai szemléletű, szól a kisebbségi nyelvhasználatról, viszont ugyanennek a tankönyvnek a 2–4. évfolyamon használandó kötetei előírók, helytelenítik a kisebbségi nyelvhasználatot).

A második hozzászóló részben cáfolja a kitöltő véleményét, mert pályázat kiírása nélkül is le lehet adni kéziratot kiadásra, bár az ilyen könyveket az iskoláknak kell megfizetniük. Olyan pedig nem fordulhat elő, hogy hiányos legyen egy tankönyvcsalád a jelenleg érvényes tankönyvügyi szabályozások miatt. Ez látványosan ellentmond az első hozzászóló állításának, ám valójában mégsem, a következők miatt:

A jelenleg érvényes szlovákiai tankönyvügyi szabályozás valóban nem lehet oka annak, hogy hiányos legyen egy-egy tan-

könyvcsalád. Az oktatási minisztérium tankönyvpolitikájával elvben folyamatosan biztosítja az iskolák tankönyvvel való ellátását. Ez azt jelenti, hogy az adott iskolai fokozatban, adott évfolyamban kell lennie érvényben levő tankönyvnek. Ez azonban lehet régebben kiadott is; abban az esetben, ha a tankönyv hatályosságának lejártával (5 év) a minisztérium meghosszabbítja a hatályosságát valamilyen okból, pl. jól bevált a tankönyv a gyakorlatban, tananyaga jelentős mértékben (kb. 70 százalék) összhangban van a kerettantervvel (állami oktatási program). [...] Más dolog az, hogy valamelyik tan-

könyv éppen elfogyott, vagy pillanatnyilag nem található meg a raktáron, emiatt az iskola, noha megrendeli, nem kapja meg, nem szállítják le.

előfordul, hogy a nyertes pályázatnak csak egy évfolyamra jelenik meg könyve

A kitöltő azt állítja,

hogy eredetileg is magyar nyelven írt tankönyvek – kivéve a magyar nyelvi tankönyveket – „szinte nincsenek is, mert mind fordítás”. A többi tankönyv esetében a pályázatot szlovák nyelven kell benyújtani, és a nyertes tankönyvek ez után fordíthatók le magyarra. Ráadásul „a tankönyvszerzőknek nincs lehetőségük a tankönyveiket a kiadás előtt 1 évig kijelölt számú tanulóval iskolákban kipróbálni, a pedagógusoknak nincs lehetőségük ezeket véleményezni, s majd ezek után módosítani, s csak aztán kiadni”.

Az első hozzászóló azt írja, hogy van mód magyar nyelven is tankönyvet írni, ennek ellenére mégis az államnyelvből fordított tankönyvek vannak túlsúlyban. A második hozzászóló annyival egészítette ki ezt, hogy történelemből és zenei nevelésből is van saját tankönyvük. Nem tartja igaznak a pályázattal kapcsolatos megállapítást, mert be lehet nyújtani más nyelven

is az elbírálható anyagot, hiszen „*arról van szó, hogy az oktatási minisztérium nem szokott a tankönyvi pályázati kiíráshoz teljes tankönyvet kérni benyújtandó pályázati anyagként, hanem csak meghatározott szempontok alapján elkészített részletet belőle (pl. terjedelme általában 20 oldal) eredeti, esetünkben magyar nyelven elkészített szemelvényt. Természetesen a háttérdokumentumokat hozzá az oktatási minisztérium állományelven kéri.*”

Sőt, a tankönyvek kipróbálására is van lehetőség (például a szlovák nyelvű olvasókönyv). Ha mindez nem valósul meg, azt az emberi erőforrások hiánya okozza (például nincsenek szakemberek, akik vállalkoznának a tankönyvek megírására).

A kitöltő úgy véli, hogy a magyar nyelv és irodalom tárgyának saját fejlesztésű, regionális tankönyvei nyelvileg megfelelő minőségűek. A többi, fordított tankönyv esetében viszont megjelennek a tükörfordítások, a magyartalanságok, a nem megfelelő szakszóhasználat problémái.¹¹

Mindkét hozzászóló egyetért abban, hogy a fordított tankönyvek nyelvisége nem minden esetben megfelelő. A második hozzászóló megemlíti, hogy a 2–4. évfolyam anyanyelvi könyvei nyelvi szakmai szempontból is sok vita tárgyát képezték.¹²

Szlovákiai magyar, azaz nemzetiségi irodalmat egészen 9. osztályig nem oktatnak, akkor viszont majd 40%-os arányban jelenik meg a regionális irodalom a tan-

könyvekben. A nyelvjárások csak említés szintjén jelennek meg, és csak 9. osztályban.

nincsenek szakemberek, akik vállalkoznának a tankönyvek megírására

Az első hozzászóló megerősíti ezt, kiemeli, hogy a nyelvjárásokkal kapcsolatban (és általában véve is) sok nyelvi szakmai hiba található a

szlovákiai magyar anyanyelvű könyvekben, így színvonaluk elmarad a magyarországiaktól. A második hozzászóló rámutat, hogy a fent olvasható arányszámok egyéni döntések (tantestületek), az ezt szabályozó közoktatási dokumentum csak a kereteket határozza meg.

Szlovénia

A kitöltő elmondja, hogy a magyar nyelv és irodalom oktatásához az EKE OFI és a Mozaik tankönyveit használják, ezeket Magyarországról szerzik be minden probléma nélkül. „*A magyar mint környezetnyelv tantárgy keretében magyarországi szakértőket bevonva készülnek el helyben a*

tankönyvek, amelyeket hazai tanárok próbálnak ki, sőt azok is adják hozzá a véleményüket.” A többi tantárgy tankönyve szlovén nyelvről lett, illetve lesz lefordítva (középiszkolai szinten még nagyok a hiányosságok).

Egyéb tananyagsegédletek beszerzésére is van lehetőség; akár az iskola, akár a Muravidéki Pedagógusok Egyesülete is megvásárolhatja őket. Ezek nem terjeszthetők, viszont fénymásolhatók, és ilyen formában az oktatásban szabadon felhasználhatók.

¹¹ Erről részletesebben itt: *Kozmács és Vančo* (2014)

¹² Lásd az első hozzászóló korábbi megítélését ezzel kapcsolatban az alfejezet második bekezdésében.

Tantervük nagyon hasonlít, sok helyen egybeesik a magyarorszáival, viszont szerintük gyermekközpontúbb, és inkább odafigyel a kompetenciák fejlesztésére.

Mivel az anyanyelvi magyar oktatásában magyarországi tankönyveket használnak, illetve a környezetnyelvi és a fordított tankönyveket magyarországi lektorok, szakemberek ellenőrzik, a kitöltő véleménye szerint nincs probléma a tankönyvek nyelvviségével, szakszóhasználatával. Terminushasználatban következetesek, és a helyi szakszónak mindig igyekeznek megadni a magyarországi megfelelőjét is.

Az irodalom oktatásába néha bevesznek műveket nemzetiségi szerzőktől, illetve szlovénból fordított irodalmi szövegeket is (mese, novella, vers). A nyelvjárások kérdésköréről azt írják, hogy *„mivel magyarországiak a magyartankönyvek, így a muravidéki nyelvjárás, az [ottani] regionális nyelvváltozat nem található meg benn[ük], de a témával kapcsolatos fejezeteknél a tanterv szerint is kitér[nek] erre.”*

A hozzászóló megerősíti, hogy a magyarországi tankönyvek használata problémamentes, ám ez nem jelenti azt, hogy ne lenne akkreditációs folyamata: az Oktatási Intézet két szlovéniai szakembert kér fel a recenziálásra, pozitív vélemény esetén a tankönyv bekerülhet az oktatásba. A magyar mint környezetnyelv tantárgy tankönyvei régiek, ezért új tankönyvekre lenne szükség (középszolai szinten ez a folyamat már megindult).

Szerinte a magyarországi tankönyvek nyelvviségével az a probléma, hogy Szlovéniában a magyart anyanyelvként beszélő diákok anyanyelve a kontaktusnyelv-változat, a sztenderdet az iskolának kell(ene) megtanítania. A magyarországi tankönyv alkalmas is lenne erre, ha a diákok termé-

zetes nyelvi közege a magyar lenne. Ez viszont nem így van: magyarórán kívül nem nagyon találkozik a diák az iskolában a sztenderddel, ezért sokszor nem érti meg teljesen a tankönyv szövegét, magyarázatra, értelmezésre szorul.

A szlovéniai magyar tantervben a muravidéki magyar nyelvről van szó, annak a nyelvjárásosságairól, kontaktusosságát viszont nem említi. Erősen él az a nézet, hogy a nyelvjárás jelenségeket védeni kell, a szlovén szavak magyar mondatba kerülése viszont hiba. Nehéz következetesen érvényre juttatni ezen a téren a kétnyelvűségi/kétkódúsági szemléletet.¹³

Mindenképpen fontos megemlíteni, hogy a muravidéki írók, költők művei egyre nagyobb arányban jelennek meg a tananyagban; ez erősíti ugyanis a gyerekek regionális identitását, a magyar nyelvhez és kultúrához fűződő pozitív viszonyulásukat.

Ukrajna

A kitöltő által megfogalmazottakat röviden foglalom össze (tekintettel a hozzászóló terjedelmes kiegészítésére is): Minden évben tankönyvlista alapján lehet könyveket használni. A nemzetiségi iskoláknak magyarra fordított tankönyvekből kell tanítaniuk, ha pedig a fordítás még nem készült el (általában fél év), akkor ukránból. *„Bármilyen alternatív tankönyv hivatalos használata a minisztérium jóváhagyásával lehetséges, de [csak] kisegítő könyvként, vagyis módszertani segédanyagként használható.”*

A magyar nyelv és irodalom oktatásához a régióban fejlesztett tankönyveket használják. A Pedagógusszövetség egyéb tansegédleteket, segédanyagokat is össze szokott állítani, még hozzá általában kártyaljai tanárok és magyarországi szakem-

¹³ A kétnyelvű oktatási modellekről lásd Kolláth, 2013, a kétnyelvű tankönyvekről bővebben pedig Kolláth, 2014.

berek segítségével. Ezek kiadását a magyar állam pályázati úton támogatja.

A hozzászóló jelen esetben második kitöltőnek is minősíthető válaszai hosszúsága, kifejtettsége miatt. Ezért a szöveget idézve közlöm (bár kihagyásokkal).

Az Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által kiadott rendeletek eddig lehetőséget adtak a magyar nyelvű tankönyvek kiadására és használatára. Ezt a rendszert veszélyezteti a 2017. szeptember 5-én elfogadott oktatási törvény 7. cikkelye, ami a teljes magyar nyelvű oktatást akadályozná meg, csak elemi szintű magyar tannyelvű oktatásra (1–4. osztályra) adna lehetőséget.¹⁴ Nagy helyi és nemzetközi ellenállás hatására ennek végrehajtása 2023-ban lép érvénybe. [...]

A magyar nyelvű tankönyvek Ukrajnában üzletekben nem vásárolhatók meg, az iskolások számára az állam ingyenes tankönyvhasználatot biztosít. [...] Új tankönyvek általában öt évente jelennek meg. [...] Évente más-más osztály használja ugyanazt a tankönyvet. [...]

A magyar nyelv és irodalom tantárgyak oktatására helyi, a régióban (Kárpátalján) fejlesztett tankönyveket használnak a közoktatásban. Csak ezek a tankönyvek íródnak magyar nyelven. [...] Az ukrán nyelv oktatására a magyar tannyelvű iskolák számára a régióban is íródnak tankönyvek, [azonban] szerzői többnyire nem magyar anyanyelvű szakemberek. [...] A többi tantárgyból a tankönyvek ukrán nyelven jelennek meg, amelyeket a nemzetiségi iskolák – így a magyar tannyelvű iskolák is – fordításban kapnak meg. [...] A magyar fordítást kárpátaljai magyar anyanyelvű

szakemberek végzik [de nagyon kevés időt kapnak rá]. Ezenkívül a fordítók munkáját még számos dolog nehezíti: karakterben, bekezdésben, oldalformátumban [a fordításnak] egyeznie kell az ukrán változattal.¹⁵ [...]

Az iskolák csak olyan alternatív anyagokat használhatnak, amelyek államilag, Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által jóváhagyottak. [...] Az államilag nem akkreditált helyi vagy külföldi tankönyvek, módszertani segédanyagok csak tanári segédkönyvként, illetve könyvtári anyagként használhatók hivatalosan. [...]

A középiskolai oktatásban (10–11. osztály) a 2018–2019-es tanévben változás történt: a 10. osztályban külön tantárgy és tankönyv a magyar irodalom és külön a világirodalom. A magyar irodalomnak helyi magyartanár a szerzője, magyar nyelven íródik és jelenik meg. Ellenben a világirodalom ukrán nyelven íródik az ukránai nemzetiségi iskolák számára, így fordításban adják ki.

A kárpátaljai magyar nyelvtankönyvek az anyaországban is használt magyar irodalmi nyelven íródnak és jelennek meg, ehhez igazodnak, témaköreiben és nyelvhasználatában egyaránt. A szerzők alapelve: anyanyelv csak egy van, a helyes nyelv- és beszédhasználat, valamint helyesírás megtanítása és megtartása elengedhetetlen követelmény. A kárpátaljai magyar értelmiség is a magyar irodalmi nyelv használatát követi. A 11. osztályos magyar nyelvtankönyv egyik témaköre foglalkozik a régió nyelvváltozataival.

Minden ukrán nyelvről lefordított tankönyv esetében alkalmazkodni kell az adott tantárgyakhoz kapcsolódó uk-

¹⁴ Ennek elemzését lásd *Fedinec és Csernicskó*, 2017.

¹⁵ A fordításnak igazodnia kell az eredeti tankönyv karakterszámához, tördeléséhez és oldalszámához (csak minimális eltérés engedélyezett).

rán szakszavak használatához. Ezek tantárgyaktól függően bizonyos mértékben eltérnek a magyarországi szakszóhasználattól, de amennyiben a szakszavaknak van magyar megfelelője, a tankönyvek fordítói azokat alkalmazzák.

TANULSÁGOK (KONKLÚZIÓ)

A hét különböző régió igen eltérő nehézségekkel néz szembe, ha a tankönyvekről, azok nyelviségéről van szó. Azonban bizonyos egyezéseket, közös pontokat mégis felfedezhetünk a kérdőívre adott válaszok alapján, melyeket a következőkben foglalok össze.

Nyelvi szempontból az egyik legnagyobb problémát a legtöbb régióban a saját fejlesztésű tankönyvek hiánya okozza (kiváltképp a természetudományok területén), illetve a tankönyvek nem megfelelő minősége. Ehhez kapcsolódik a **fordítás** problematikája is, mind nyelvi minőség, mind szakmaiság, illetve kulturális tartalom szempontjából. Ez egyáltalán nem meglepő, hiszen a kiforratlan fordításokban mindig megjelennek a „célnyelvidegen” szerkezetek, kifejezések, a természetes nyelvi interferenciák, valamint az entrópia, tehát az információvesztés. Minthogy a fordítás kognitív megközelítésben értelmezési, megértési forma, a fordított szöveg már mindig értelmezett szöveg is. Tehát az olvasó a fordító szövegértésére (és nyelvi ismereteire, vagyis inkább nyelvi tudatosságára) hagyatkozva értelmezheti csak a szöveget.

Viszont látható az is, hogy a magyar nyelv oktatása szinte kivétel nélkül mindenhol saját, **regionális fejlesztésű**

tankönyvekkel valósul meg. Ezeknek azonban támogatottsága (anyagi és szakmai oldalról) nem egységes, továbbá sok esetben nem kellő mértékű (például a kérdőívek azt sugallják, hogy Muravidéken gördülékenyebben valósul meg a tankönyvfejlesztés és -ellátás, mint a horvátországiak esetében).

Ide tartozik az is, hogy sok magyar nyelvi tankönyv **ismeretanyaga** életidegen, illetve a szintnek nem megfelelő, és az ismeretközlés összességében is túlsúlyban van a **szövegértési és -olvasási kompetenciákkal** való foglalkozáshoz képest. Ahogy olvashattuk a kitöltőknél és

a hozzászólóknál, ez igaz egyes regionálisan fejlesztett tankönyveknél is. Az anyanyelvi képesség- és készségfejlesztő szemléletnek erőteljesebben át kellene hatnia a magyar nyelvi tankönyveket, és ez csak a nyelvi ismeretanyag racionalizálása, a

kellő óraszám biztosítása, a módszertani és szemléletmódváltás mellett lehetséges.

Az utóbbihoz kapcsolódóan kiemelendők a határon túli tankönyvekben (és az itthoniakban is) megjelenő **nyelvi szemléletek**, pontosabban azok végletessége. Így például:

- vagy egy nyelvészeti irányzat határoz meg egy egész tankönyvet, ezáltal nagyon homogénné téve azt;
- vagy számtalan nyelvészeti irányzat jelenik meg a tankönyvben inkohérens, eklektikus módon.

De kiemelendők a következők is:

- A túlzottan előíró szemlélet, amelynek képviselői elutasítanak bármilyen kontaktusjelenséget, és a magyarországi

kiemelendők a határon túli tankönyvekben (és az itthoniakban is) megjelenő nyelvi szemléletek, pontosabban azok végletessége

standardot tartják mintegy elitista módon etalonnak – bár a nyelvjárási elemeket általában értéknek tartják. Ez a megközelítés többek között ellentmond annak a természetes nyelvi gazdagodásnak, amely az egyes nyelvek kölcsönhatásakor valósul meg a magyar nyelvi rendszerbe illeszkedő szavak, szerkezetek kölcsönzése, átvétele

révén (elég csak a szavak etimológiájára gondolnunk).¹⁶

- A túlzottan leíró szemléletet, amelynek képviselői azt mondják, hogy a nyelv alakulásába nem kell, nem is lehet beleszólni, helytelenítenek bármilyen „beavatkozást”. Ez a megközelítés többek között a nyelv társadalmi, közösségi természetének mond ellent, a nyelv egyezményes (nyilván nem laikusok által történő) alakítási szükségleteinek (így például a honosítás/magyarítás, terminológiatejlesztés, kodifikációs tevékenységek, általában véve a nyelvi tervezés).

E kettő közt van valahol az arany középut, ám a szintézisre lehetőség sincs, ha bármelyik eluralkodik – legyen szó akár a magyar nyelvű tankönyvek nyelvhasználatáról, akár a magyar nyelvi tankönyvek nyelvszemléletéről.

Pedig tankönyveinkben egységes nyelvszemléletre lenne szükség – de a nyelvváltozatok figyelembevételével. Hiszen a világ megismerésében nélkülözhetetlen

szerepe van *anyanyelvünknek*. Ezt az egységes-egyezményes szemléletet és gyakorlati megvalósulását elsősorban közös nyelvváltozatunknak, a közmagyarnak kellene hordoznia. Azt viszont úgy kell alakítanunk, hogy tudatában legyünk: az egyes nyelvváltozatok nélkül a közösnek nemcsak értelme nincs, hanem gyakorlatilag nem is létezhet,

hiszen azokból áll össze. A közmagyarnak a feladata a minőségbiztosítás, a megértés és megértetés, a hatékony tanulás biztosítása a forma, a tartalom és a kettő összhangjának szintjén is. Ezen a nyelv-

ven, ezt a nyelvet, a közmagyart kellene tanítanunk a teljes magyar oktatásban, vagy ahogy Péntek János a *Milyen magyar nyelvet tanítsunk* című dolgozatának zárásaként megfogalmazza:

Végül arra a kérdésre, hogy milyen magyar nyelvet tanítsunk, összegezeként azt mondhatjuk: nem a lapos, nem a szürke, nem az üres, nem a konzerv, nem a túlszabályozott köznyelv a cél, az ideál, hanem a változatos, a kifejező, a sokhúrú, a beszélőre, a tárgyra, a helyzetre szabott magyar nyelv, amelyben külön-külön és együtt is jól érezzük magunkat, amellyel önmagunkat tudjuk nyújtani, az ideál a természetes változatosság, a heterogén harmónia, azaz: összhang a változatosságban (Péntek, 2001. 14. o.).

¹⁶ E szemléletmód (túl)súlyát lásd például a Muravidék esetében, ahogy azt Kolláth Anna is hozzászólóként kiemelte, avagy Vajdaság esetében (Vukov és Raffai, 2016), de a horvátországi magyaroktatásnál is: „a megyei szintű tanári szakaktívákon [munkaközösségi gyűléseken] kapott utasítások alapján a tanároknak a helyi nyelvhasználatot rossznak és helytelennek kell kezelni, azt javítani, irtani [kell]...” (Lehoczki és Samardžić, 2015, 23).

IRODALOM

- Budai László (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Czeglédi Csaba (2008). Constructive Linguistics. In: Andor József (szerk.) *When Grammar Minds Language and Literature*. Institute of English and American Studies, University of Debrecen, Debrecen.
- Fedinec Csilla és Csernicško István (2017): A 2017-es ukrainai oktatási kerettörvény: a szöveg keletkezéstörténete és tartalma. *Regio*, 25. 3. sz., 278–300.
- Gábrity Molnár (2011): Magyar nyelvű oktatás a Vajdaságban. In: Bartha Csilla, Nádor Orsolya és Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Tinta, Budapest. 133–185.
- Kádár Edit (2016): *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben*. Institutul pentru studierea problemelor minoritatilor nationale, Cluj-Napoca.
- Kolláth Anna (2013). Néhány gondolat a kétnyelvű oktatási modellekről. In: Pisnjak Mária (szerk.): *Kézikönyv a muravidéki kétnyelvű iskolák pedagógusai számára*. Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet, Lendva. 534–597.
- Kolláth Anna (2014): Tankönyvsorsok és sorskérdések. Egy muravidéki esettanulmány a kétnyelvű tankönyvek szükségességéről és hasznáról. In: Kozmács István és Vančo Ildikó (szerk.): *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
- Kozmács István és Vančo Ildikó (szerk., 2014). *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
- Lehocki-Samardžić Anna (2015): *A magyar nyelv tantárgy oktatása a külső régiókban – középiskola (Horvátország). Domus kutatási jelentés*. Kézirat. [2017. 10. 02.]
- Nahalka István (2002): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Péntek János (2001): Milyen magyar nyelvet tanítsunk? In: *Magyaritanítás*, 47. 5. sz., 10–14.
- Péntek János (2013): Változások a változatosságban. A nyelvváltozatok és beszélőik az „átmenetek” korában. In: Tóth Szergej (szerk.): *Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében. A XXII. MANYE Kongresszus előadásai Vol. 9. MANYE – Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Budapest–Szeged*. 26–31.
- Szoták Szilvia (2011): Az osztrák oktatási rendszer és a kisebbségi magyar oktatás. In: Bartha Csilla, Nádor Orsolya és Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Tinta, Budapest. 317–353.
- Vukov-Raffai Éva (2016): Nyelvi attitűdök az anyanyelvi nevelésben a Vajdaságban. In: Kozmács István és Vančo Ildikó (szerk.): *Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira. A 18. Élőnyelvi konferencia előadásai I. Antológia Kiadó, Lakitelek*. 85–93.

„A szolidaritás, ha nem most, akkor a jövőben megvalósul azok fejében (szívében), akik most modellként érzékelnek minket, vagy egyszerűen csak látnak. Ha 10 év múlva adott emberek összességében magasabb szinten valósul meg a szolidaritás, az egy óriási eredmény. Nem beszélve arról, hogy az együttérzés nem összeadódik, hanem abban a pillanatban, ahogy megvalósul, megsokszorozódik. Mivel minden egyes nem önmagunkért tett lépés olyan önmagáért való, hogy ez a kvázi konkrét célnélküliség azon nyomban hat a másiké-ra, és az visszahat amarra.”

