

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра філології

Реєстраційний № _____

Магістерська робота

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З УГОРСЬКОЇ МОВИ
ДЛЯ 11-ГО КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ З
УГОРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ**

Орбан Юлій Юлійович

Студента II-го курсу

035 Філологія «Мова і література угорська»

Ступінь вищої освіти: магістр

Тема затверджена Вченою радою ЗУІ

Протокол № 7/27 жовтня 2020 року

Науковий керівник:

Берегсасі Аніко Ференцівна
зав. кафедри, доктор габілітований, професор

Завідувач кафедрою філології:

Берегсасі Аніко Ференцівна
доктор габілітований, доцент, професор

Робота захищена на оцінку _____, «___» _____ 202_ року

Протокол № _____ / 202_

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

Кафедра філології

Магістерська робота

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З УГОРСЬКОЇ МОВИ
ДЛЯ 11-ГО КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ З
УГОРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ**

Ступінь вищої освіти: магістр

Виконав: студента II-го курсу

Освітня програма: 035 Філологія «Мова і література угорська»

Орбан Юлій Юлійович

Науковий керівник: **Берегсасі Аніко Ференцівна**
зав. кафедри, доктор габілітований, професор

Рецензент: **Кормочі Золтан Золтанович**
доктор філософії, доцент

Берегове
2021

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

Filológia Tanszék

A KÁRPÁTALJAI MAGYAR TANNYELVŰ KÖZÉPISKOLÁK 11. OSZTÁLYAIBAN HASZNÁLATOS MAGYAR NYELV TANKÖNYVEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE

Magiszteri dolgozat

Képzési szint: mesterképzés

Készítette: Orbán Gyula

II. évfolyamos hallgató

Képzési program: 035 Filológia «Magyar nyelv és irodalom»

Témavezető: Dr. habil. Beregszászi Anikó

tanszékvezető professzor

Recenzens: Dr. Karmacsi Zoltán

PhD, docens

ЗМІСТ

I. ВСТУП	6
1.1. Предмет та мета роботи.....	6
1.2. Роль, функції підручників у навчальному процесі	7
1.3. Історія досліджень підручників, моделі для дослідження підручників	13
1.3.1. Модель «політологічна» Герд Штейна.....	14
1.3.2. Модель «функціональна» дослідження підручників Тонгаузера ...	14
1.3.3. Модель «комплексна» дослідження підручників Вейнбренера....	14
II. ПРЕДМЕТНА ПЕДАГОГІКА – ЗМІНА ТОЧКИ ЗОРУ У ЗАКАРПАТСЬКОМУ РІДНОМУ УГОРСЬКОМОВНОМУ ВИХОВАННІ	16
III. ПРЕДСТАВЛЕННЯ ДВОХ ПІДРУЧНИКІВ ВИКОРИСТАНИХ НА ЗАКАРПАТТІ В УГОРСЬКОМОВНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ І–ІІІ СТУПЕНІВ	20
3.1. Процес складання та видання підручників в Україні.....	20
3.2. Точка зору підручників з мови	21
3.3. Виявлення принципів дидактичного формування, диференціювання, відповідальність для навчання, предметна-педагогіка у підручниках.....	24
3.4. Утворення завдань та відповідей у підручниках	26
3.5. Соціокультурна вбудованість	31
3.6. Типи текстів, ілюстрацій «дзеркало тексту» у підручниках.....	37
IV. РОЛЬ ПІДРУЧНИКІВ У СТАВЛЕННІ, ФОРМУВАННІ ІДЕОЛОГІЙ ТА У ФОРМУВАННІ ПІД ЧАС МОВНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ.....	45
V. ВИСНОВОК	47
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	49
РЕЗЮМЕ	55

TARTALOM

I. BEVEZETÉS	6
1.1. A munka tárgya és célja	6
1.2. A tankönyv szerepe, funkciói az oktatási folyamatban.....	7
1.3. A tankönyvkutatás előzményei, tankönyvkutatási modellek	13
1.3.1. Gerd Stein „politikatudományi” modellje	14
1.3.2. Thonhauser „funkcionális” tankönyvkutatási modellje.....	14
1.3.3. Weinbrenner „komplex” tankönyvkutatási modellje.....	14
II. TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETVÁLTÁS A KÁRPÁTALJAI MAGYAR ANYANYELVI NEVELÉSBEN	16
III. KÉT, A KÁRPÁTALJAI MAGYAR TANNYELVŰ KÖZÉPISKOLÁKBAN HASZNÁLTOS MAGYAR NYELV TANKÖNYV BEMUTATÁSA	20
3.1. A tankönyvírás és tankönyvkiadás folyamata Ukrajnában	20
3.2. A tankönyvek nyelvszemlélete	21
3.3. Didaktikai megformáltság, differenciálás, tanulhatóság, a tantárgy-pedagógiai elvek megjelenése a tankönyvekben	24
3.4. A kérdések, feladatok szerkesztettsége	26
3.5. Szociokulturális beágyazottság	31
3.6. Szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk	37
IV. A TANKÖNYVEK SZEREPE AZ ATTITŰDÖK, IDEOLÓGIÁK KIALAKÍTÁSA ÉS A NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ SORÁN	45
V. ÖSSZEFOGLALÁS	47
FELHASZNÁLT IRODALOM	49
REZÜMÉ.....	55

I. BEVEZETÉS

A magyar lakosság kisebbségi közösségként él Kárpátalján. Ebből a helyzetből adódóan az anyanyelvi nevelés kérdésköre más oktatáspolitikai jellemzőkkel és más emocionális tartalommal (is) bír, mint az anyaországban. Ezért a magyar iskolának és a pedagógustársadalomnak kellő figyelmet kell(ene) fordítania az anyanyelvi nevelés folyamatára. A magyartanárok felelőssége pedig még nagyobb, hiszen nem elhanyagolandó, hogy milyen módszerek és tudományos kutatási eredmények figyelembe vételével tanítanak. Az anyanyelvi nevelés legfontosabb célja, hogy felkészítse a tanulókat mindazon nyelvi kihívások megoldására és kezelésére, amelyekkel az iskolában és az iskolán kívül találkozhatnak, tehát hasznosítható, működőképes tudást kell átadni. A kárpátaljai magyar anyanyelvű oktatás célja az kell legyen, hogy additív, hozzáadó szemléletben tanítsa a tanulókat anyanyelvét, a standard nyelvváltozat és használati köre mellett tudatosítsa a helyi nyelvi, nyelvjárási jellegzetességek használati körét, valamint a nyelv változatosságának tényét funkcionális megközelítésben, kontrasztív módszereket alkalmazva (Beregszászi–Cserniczkó 2007a, Beregszászi 2009, 2011a, 2011b, 2012). Meghatározó, véleményformáló szereppel bír az, hogy a rendelkezésre álló módszertani segédleteknek, útmutatóknak, feladatgyűjteményeknek mennyire megalapozott a tantárgy-pedagógiai része, s ezek az ismeretek mennyire nyugszanak kurrens nyelvtudományi alapokon.

1.1. A munka tárgya, célja

Diplomadolgozatom tárgya két, a kárpátaljai magyar tananyelvű középiskolák 11. osztályaiban használatos magyarnyelv-tankönyv összehasonlító elemzése. Munkám elsősorban klasszikus összehasonlító tankönyvelemzés, a tankönyvmegítélési szempontok kiválasztásával arra törekszem, hogy a témával összefüggésbe hozható valamennyi kérdésre választ tudjak adni. Dolgozatomban arra keresem a választ, hogy egyes, általam megjelölt szempontok miként realizálódnak a magyarnyelv-tankönyvekben.

A kutatás fő módszere a szövegkutatás vagy tartalomelemzés, mivel a kutatási téma a nyelvvel és annak használatával van főképpen kapcsolatban. A tartalomelemzés módszere olyan kvalitatív jellegű, szisztematikus eljárás, mellyel bármilyen szövegtípust lehet elemezni, továbbá ennek a segítségével nemcsak a felszíne, hanem a látens (rejtett) tartalmát is megvizsgálhatjuk a szövegnek.

1.2. A tankönyv szerepe, funkciói az oktatási folyamatban

A tankönyvek mint taneszközök és mint módszertani segédletek használhatóságát csak akkor lehet megfelelően bemutatni, ha tisztában vagyunk azzal, hogy milyen szerepet és funkciókat tölthetnek ezek be a tanítási folyamatban. A tankönyvek megírásakor pedig a tankönyvszerzőknek ezeket a tankönyvi funkciókat kell figyelembe venniük, hogy a pedagógusok tanítani, a tanulók pedig tanulni tudjanak belőlük.

A tankönyvek többféle szerepet töltenek be a tanítás-tanulás folyamatában. Az Illés Lajosné szerkesztette A korszerű tankönyv c. könyv egyik írásában a következő megfogalmazást olvashatjuk a tankönyv megítélésével kapcsolatban: „A tankönyvek elsősorban az új tananyagok bevezetéséhez, közléséhez, bevéséséhez, az ismeretek és képességek gyakorlati alkalmazásához és ellenőrzéséhez nyújthatják a legnagyobb segítséget. De nagy szerepük van az ismeretek rögzítésében, a készségek és képességek fejlesztésében is. Az önálló tanulást főként feladatokkal és a problémák felvetésével tehetik hatékonyabbá. A didaktikailag jól felépített tankönyv szellemi műveletek elsajátítására – pl. elemzés, összehasonlítás, elvonatkoztatás, általánosítás és következtetés – teszi képessé a tanulókat” (Illés szerk. 1967: 69).

Takács Etel Milyen könyv a tankönyv? c. írásában így vélekedik: „A tankönyv [...] szerepe, rendeltetése is többértű, több irányú. A tankönyv – mindenekelőtt – a közoktatás dokumentuma. Ebben a szerepében objektíven megfogalmazható feladatoknak kell eleget tennie: a tanterv művelődési anyagát, tanítási és nevelési céljait, követelményeit közvetíti az iskolákba... Amikor azonban a tankönyv belép az iskolába, ott már szubjektív közegbe jut: emberi-személyes kapcsolatok hálójába kerül. Az iskola világában a tankönyv kommunikációs szerepe kerül előtérbe. A tankönyv és változatai bekapcsolódnak a tanár és tanulók párbeszédébe; a tanárok és tanulók közvetlen kommunikációját óráról órára végigkíséri a tankönyvvel és változataival folytatott kommunikáció: szövegük olvasása, értelmezése és a szövegekre való reagálás különféle módjai. Témákat, szemléletmódot és stílusmintát is közvetít a tankönyv a tanítási órák párbeszédei számára... a tankönyv beszédén nemcsak verbális szövegezést értve, hanem a tananyag feldolgozásának, közvetítésének teljes kódrendszerét: a betűtípusokat, az illusztrációkat, a szöveg tördelését és szerkesztését, valamint a nyomdatechnika minden egyéb közlő-informáló eszközét” (Takács 1981).

Petriné Feyér Judit a Didaktika című egyetemi tankönyvben egy összetett funkciórendszeret vázol fel: szerinte a taneszközök változatos funkciókat látnak el a tanítási-tanulási szakaszban, s ide tartozik a motiválás, az ismeretnyújtás, a szemléltetés, a

rendszerezés, a gyakorlás, az ismétlés, a rögzítés, az ellenőrzés és a tanulás irányítása. Úgy véli, hogy a megfelelő taneszközhasználat segítheti, kiegészítheti, fokozhatja és új dimenzióba is helyezheti a pedagógus munkáját, míg a taneszközök aktivizálják, motiválják, serkentik a tanuló teljesítményét, továbbá kiegészítik, fokozzák, irányítják, ellenőrzik és értékelik is azt (Petriné Feyér 1998: 335).

Nagy Sándor Az oktatás folyamata és módszerei c. könyvében – az eddigiekkel ellentétben – magát a pedagógus személyét állítja az tanítási-tanulási folyamat középpontjába, szerinte a módszertani segédlet csak abban az esetben válik használhatóvá s tölti be változatos szerepkörét, ha a tanár helyesen, adekvátn tudja azt használni. „...a pedagógus valamely taneszköz alkalmazására csak akkor vállalkozhat, ha annak immanens lehetőségeit és a rendszerben betöltött optimális funkcióját ismeri és teljesíteni tudja. De [...] igyekeznie kell eljutni odáig, hogy a megfelelő információkra és ebből következően az optimális alkalmazás lehetőségére a tanulás hatékony irányítása érdekében szert tegyen” (Nagy 1997: 181).

Kojanitz László oktatáskutató A tankönyvek minőségének megítélése (Kojanitz 2007: 117) c. tanulmányában a következő tankönyvi funkciókat nevezi meg:

- ismeretátadás (reprezentáció, transzformáció, információ);
- tanulásirányítás (vezérlés, folyamatirányítás);
- gyakorlás (eredménybiztosítás, rögzítés);
- rendszerezés (strukturálás);
- koordinálás (kapcsolatok szervezése);
- motiválás (stimulálás);
- differenciálás (racionalizálás);
- önértékelés (ellenőrzés);
- értékekre nevelés (személyiségfejlesztés).

Karlovitz János egyik munkájában¹ öt fő tankönyvi funkciót nevez meg.

„Az információs funkció azt jelenti, hogy a tankönyv a valóság tényeit és jelenségeit, fogalmait, összefüggéseit, törvényeit, gyakorlati vonatkozásait ismerteti és tárja fel. Mindezt olyan terjedelemben és olyan részletezettséggel, hogy a tanuló képes legyen az ismeret ezen elemeit egységükben látni, képes legyen a feltárt tények gyakorlati alkalmazására, egyszóval kellő alapot szolgáltatassanak a tudás kialakításához” (Lappints 1986: 99).

¹ <http://taneszkozfigyelo.fw.hu/tanfigy5/tkfunkcioi.html>

Az első és egyben legfontosabb az ismeretközlő funkció. Ennek alapja, hogy a tankönyv legfőbb feladata az információk összegyűjtése és közlése. Fontos kritérium, hogy a tankönyv a valóság tényeit és jelenségeit, fogalmait, összefüggéseit, törvényeit és gyakorlati vonatkozásait olyan mértékben és olyan rendszerességgel tárja fel és ismertesse, hogy a tanuló képes legyen a gyakorlatban is alkalmazni a feltárt ismereteket. Ezen folyamat első lépése az információk összegyűjtése és raktározása. Az a tankönyv, amely nem tartalmaz és nem raktároz megfelelő mennyiségű és minőségű ismeretet, alacsony hatékonyságú. Az ismeretközlő funkció másik lényeges kritériuma, hogy megfelelő (megtanulható, mérsékelt) mennyiségben tartalmazza az átadni kívánt tananyagot.

A jó tankönyv ún. „apró betűs” részeket is tartalmaz, melyeket nem megtanulni kell, ezek az érdeklődés felkeltését szolgálják. A mai tankönyvek a különböző tipográfiai jelek használatával jól el tudják különíteni a törzsanyagot a kiegészítő anyagtól. A megfelelő elrendezés könnyen a szükséges tudásanyag forrásává válhat, amelyből bármikor lehet meríteni.

Fontos tankönyvi feladat az információ feldolgozása és közlése is. A szakirodalom didaktikai megformálásnak nevezi azt a folyamatot, mely során az információk összegyűjtésén és megfelelő raktározásán túl a tananyagot megfelelő módon tanulhatóvá és taníthatóvá válik.

Az ismeretek bemutatását verbális és vizuális szemléltetőeszközökkel lehet megvalósítani. A verbálisak csoportjába tartoznak a különböző leírások, elbeszélések és magyarázó szövegek, míg a vizuálisak részét képezik az ábrák, a fényképek, táblázatok stb. Fokozható azonban az eredményesség, ha ezek kombinálva, egymást kiegészítve jelennek meg a tankönyvekben (például a szemléltetők elemzése, értelmezése).

Fontos követelmény, hogy a tankönyvnek nem szabad a témával kapcsolatos minden lényeges információt közölnie, hiszen ez a tanár feladata. A tantervhez igazodva legalább minimális eligazítást kell adnia, amely pozitív esetben erősítheti a tanár-diák konszenzust is. A tankönyv feladata továbbá – a tudásanyag gyűjtése, rendezése és tárolása mellett – a közvetítés is, tehát bemutat, szemléltet, magyaráz, rögzít és motivál.

A XXI. századra hatalmas információs tömeg halmozódott fel, és ez olyan nagymértékben növekszik, hogy nehéz ebből kiválasztani a leglényegretörőbbet, legmegfelelőbbet, így a tankönyv információs szerepköre egy új „problémával” néz szembe. Az információtömegeből való kiválasztáskor a szerzőknek számolniuk kell mindenképp a korosztály igényeivel, befogadóképességével.

Mivel a tankönyv egy módszertani segédlet, iránymutató, elhagyhatók belőle az időközben elavult vagy kevésbé fontos részek. Fontos azonban, hogy a tankönyvben kevésbé korszerűen bemutatott információk kurrens, friss ismeretekkel legyenek helyettesítve.

Vannak olyan szakirodalmi munkák, melyek az ismeretközlő/információs funkció helyett a közlési funkció megnevezést használják, utalva arra, hogy a tankönyv az információt nem öncélúan, hanem az átadás és gyakorlati alkalmazás céljából adja át a tanulóknak. „A tankönyv szöveg és kép útján információkat közöl. Tantárgyanként és osztályonként a tanterv által előírt képzési és nevelési anyagot tartalmazza. Tárgyát az oktatáselmélet alapvető követelményeinek megfelelő terjedelemben és sorrendben, a fokozatosság elvének szem előtt tartásával fejt ki” – áll a Volk und Wissen Verlag téziseiben (Illés szerk. 1967: 65).

A második fontos funkció a gyakoroltató funkció (transzformációs szerep), mely során a tanulók nemcsak megismerik, megértik és elsajátítják az ismereteket, hanem a gyakorlatban is képesek alkalmazni azokat, és kellő gyakorlással jártasságra és képességek kialakítására, majd alkalmazására is szert tesznek. Ez egy négylépcsős folyamat:

1. problémafelvetés és-megoldás;
2. gyakorlati alkalmazás;
3. gyakoroltatás;
4. képességfejlesztés.

A gyakoroltató elemek lehetnek a feladatok, a kérdések, az elemzések, a definíciók, szövegértelmezések és fogalommagyarázatok. A jó, megfelelő kérdések gondolkodásra készítenek, és az átlagos képességű tanulók által is megválaszolhatók. A feladatok sokrétűek lehetnek: mechanikus (egyszerűbb) gyakorlatoktól a produktív (alkotó) gyakorlatokig, például kiegészítéses, kereső, kiválasztásos, csoport- vagy gyűjtőmunkák. Fontos kitétel, hogy a feladatok nem lehetnek öncélúak, hanem az ismeretek megértését, megszilárdítását és alkalmazását kell szolgálniuk. A transzformációs funkciójú feladatok nagyobb mennyiségben fordulnak elő a munkafüzetekben, mint a hagyományos tankönyvekben.

„A tankönyvben lévő ismeretek gazdagítják a gyermekek tudatát, ugyanakkor az ismeretek gyakorlati alkalmazása segíti boldogulásukat, egyéni sikerességüket, közben pedig felkészülésüket a konstruktív életvezetésre” (vö. Bábosik 1999). Minden tankönyv rendelkezik valamilyen nevelő funkcióval, melynek célja, hogy segítse, erősítse és gyarapítsa a tanulók gondolkodását, tehát értelmi képességeket fejlesszen. Ez a nevelés egyben egy hármas célt is szolgál: nagy szerepet játszik az információk megszerzésében, a

tudásgyarapításban, és növelheti az olvasóvá nevelés sikerességét is. Ezt a folyamatot Comenius a következőképpen írta le: „...a tanulónak a könyveket az aranyból, gyöngynél többre kell becsülnie; éjjel-nappal kell forgatnia; belőlük a nemes tudomány virágporát kell gyűjtögetnie, s a maga műveltségének kaptárába behordania; a bölcsesség e mindenünnen összegyűjtött kincseinek leghelyesebb felhasználását jól kell ismernie” (Komenský 1970: 6–7). Az értelmi nevelés mellett a másik igen fontos nevelési dimenzió az erkölcsi nevelés, amely az erkölcsi normákra, az erkölcsös életre való nevelést jelenti. A tankönyvnek szükséges tartalmaznia ún. rejtett motivációkat. Ezek olyan indítékok, amelyek felkeltik az érdeklődést, és rávilágítanak, hogy a tanulónak miért szükséges az adott problémát megoldania. Ez pedig csak akkor lehet eredményes, ha a gyermek nemcsak felismeri, de sajátjának is tekinti, és személyesen azonosulni tud az adott problémával.

A tankönyvek esztétikai nevelő hatással is bírnak: a kivitelezés, a külalak mind-mind ehhez járul hozzá.

A tankönyvek személyiségfejlesztő hatását hangsúlyozza Lénárd Ferenc, és azt mondja, hogy különböző a tankönyvek és a munkafüzetek pedagógiai feladata, ugyanis a tankönyvek feladata a tantervekben előírt ismeretanyaggal kapcsolatos személyiségfejlesztés, míg a munkafüzetek a begyakorlást és a maradandó tudást szolgálják. A szerző a személyiséget egy összetett rendszernek tekinti, képességek és jellemvonások összességének, s azt hangsúlyozza, hogy jelentős hatással bírnak az egyes feladatok szövegeinek megfogalmazásai, ugyanis az ismeretanyagokhoz járuló feladatok és kérdések útján lehet fejlesztő hatást gyakorolni a tanulók személyiségvonásaira és képességeire. „Nem nekünk kell integrált ismereteket adni – előre gyártott formában – a tanulóknak, hanem képessé kell tennünk arra, hogy a különböző ismereteket integrálni tudják. Ez is nevelési feladat. Nem nekünk kell összefoglalásokat adni a tankönyvekben, hanem a tanulókat kell képessé tenni az általuk megtanultak önálló összefoglalására” (Lénárd 1987: 3–5).

Lappints Árpád a nevelési funkciót összetett rendszerként értelmezi, s úgy véli, hogy mind a tananyagtartalom, mind a felépítés, mind a feldolgozási módszerek közvetlenül hatnak a tanuló személyiségére. Az érdeklődés felkeltése, valamint a meggyőzés eszközeinek megfelelő alkalmazásával hozzájárul az értelmi és erkölcsi jellemvonások kialakulásához (vö. Lappints 1986: 89, 98–99).

A tankönyv irányító funkciója kettős szerepet lát el: egyrészt irányítja a tanítás folyamatát (a pedagógus munkáját segítve), másrészt pedig a tanulók munkáját vezérli. Ezt a szemléletmódot tükrözi a tankönyvről a következő megfogalmazás: „Egy bizonyos

módszertani koncepciót közvetít; [...] biztosítja azt, hogy a tanítás és a tanulás folyamatának legyen egy konstans vezérfonala; tájékoztatást ad a tanárnak, a tanulónak, valamint a szülőnek az oktatás és a tanulás folyamatának aktuális állásáról; szabályozhatja a tanítás és tanulás ritmusát, haladási ütemét; segíti a tanár munkáját, amennyiben megfelelő mennyiségű és minőségű... forrást, szöveget és gyakorlatot biztosít az órai munkához; ez az iránymutatás azonban nem helyettesítheti a tantervet; [...] a tanterv és a tankönyv ismeretében idejében fel lehet tární, hol nem fedi le a tankönyv a tantervi elvárásokat, így adaptálását, kiegészítését idejében meg lehet tervezni; segíti a tanuló munkáját...” (Zaláné Szablyár–Petneki 1997: 17). Ezek a megállapítások úgy foglalhatók össze, hogy a tankönyv fontos kommunikációs szerepet lát el, és olyan stratégia, amely különböző módon próbálja a gyerekeket buzdítani az ismeretanyagok elsajátítására, ezáltal tudásuk gyarapítására.

Az önálló ismeretszerzésre készítetés funkciójának szükségességét hangsúlyozza Buzás László, aki azt mondja, hogy ezen funkció alkalmazása az oktatás egyik fő feladata, ugyanis a tankönyv fokozza a tanuló érdeklődését, és a kötelező törzsanyagon kívül adalékinformációkat adhat, szélesítve ezzel a (tudás)horizontot, és további ismeretek megszerzésére ösztönözhet. Az egyes témakörökhöz kapcsolódó feladatok, kérdések pedig serkenthetik a tanulót, hogy a megszerzett ismeretet állandóan forgassa, viszonyítsa más ismeretekhez, az ábrákat, képeket, szemléltetőket képes legyen önállóan elemezni, s az elsajátított ismereteket a gyakorlatban, a különböző élethelyzetekben is alkalmazni tudja (vö. Buzás 1979: 53–54).

Összefoglalva, a tankönyvek egy hármass funkciókat látnak el: tudományos, pedagógiai és intézményi funkciókat. A tudományos funkciók része az ismeretközvetítés, az érték- és kultúráközvetítés. A legfontosabb pedagógiai szerepet a szemlélet- és tudásformálás tölti be, ezeken kívül ide sorolható még a tanulásirányítás, a motiváció, a differenciálás és a problémamegoldó képesség fejlesztése. Az intézményi funkciók csoportjába tartozik az értékközvetítés és a szocializáció.

1.3. A tankönyvkutatás előzményei, tankönyvkutatási modellek

A tankönyvkutatás Európában a XIX. században kezdődött meg. A témával kapcsolatos kutatások az első világháborút követően indultak el, de a tudományos-politikai érdeklődés igazán csak a második világháború után ébredt fel a téma iránt. Kezdetben a tankönyvkutatás célja a taneszközök „megjavítása” volt. A szövegekben megjelenő negatív

előítéleteket és ellenségképet próbáltak feltárni, majd kiirtani a tankönyvekből, s a különböző nemzetek közötti megbékélést próbálták elősegíteni mindezzel.

A két világháború között előbb a Népszövetség, majd az UNESCO is támogatta ezt a törekvést, az úgynevezett „tankönyvrevíziós mozgalmat” (F. Dárdai 2002: 24–34). Mindez két célt szolgált: a második világháború utáni külpolitikai elszigetelődés feloldását és a nemzeti önkép újraértelmezését. A nemzetközi tankönyvegyeztető munka részét képezték továbbá a francia–német egyeztető tárgyalások (1951), valamint a német–lengyel (1976) és a német–izraeli tankönyvajánlások dokumentumai (1985).

A tankönyvmozgalmak első korszaka egészen az 1970-es évek végéig tartott. Ezt az időszakot kölcsönös tankönyvcserék, tankönyvegyeztetések, tankönyvegyezmények megkötése és a tankönyvelemzés intézményének létrehozása jellemezte. Az elemzések kizárólag a könyvek tartalmi részére irányultak (elsősorban azt vizsgálták, hogy milyen sztereotípiák, torzítások szerepelnek bennük), a tankönyvek társadalmi, pedagógiai és szociológiai beágyazottságát pedig egyáltalán nem vizsgálták.

A 70-es évek végétől a tankönyvkutatás mibenléte erőteljesen megváltozott. Karl-Ernst Jeismann 1979-es programadó cikkében ezt a következőkkel magyarázta: a nyomtatott és audiovizuális segédletek megjelenésével a tankönyv elveszítette az addig betöltött szerepét; a tananyagorientált tanításról áthelyeződött a hangsúly a tanulóorientált tanításra, mely viszonylagossá, kérdésessé tette a tankönyv szerepét; változtak a tankönyvvel és a tanulással kapcsolatos felfogások, és a 60-as évek jellemező „tankönyvháborúkat” fokozatosan felváltották a módszeres tankönyvkutatások (Jeismann 1979: 7–22).

A hetvenes évek végétől napjainkig tartó időszakot a professzionalizálódás, a specializálódás és az intézményesülés jellemzi, és a tartalomorientált tankönyvrevíziós együttműködést multilaterális kutatási projektek váltották fel, mely projektek a nemzetközi szervezetek (UNESCO, Európa Tanács) támogatását élvezik.

Megvizsgálva a nemzetközi tankönyvkutatás helyzetét azonnal kitűnik, hogy tankönyvkutatásban Ausztria és Németország jár az élen, de a témával kapcsolatos kutatásokat végez még Franciaország, az Amerikai Egyesült Államok, Svédország, Norvégia és Észtország is.

F. Dárdai Ágnes Tankönyvelméleti modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban c. munkájában (F. Dárdai 1999: 44–54) három tankönyvkutatási modellt nevez meg:

1.3.1. Gerd Stein „politikatudományi” modellje

A modell Németországban született a 70-es években, és a tankönyv hármasságát (politikai, informáló, pedagógiai) hangsúlyozza. Stein koncepciója kitágította a tankönyvkutatás kereteit, függetlenítette a tankönyvet a pedagógiától, és egy tágabb (politikai, iskolapolitikai) dimenzióba helyezte át, politikatudományi alapokra helyezve ezzel a tankönyvkutatás elméleti és gyakorlati kérdéseit. Az elmélet megalkotója világosan kijelenti, hogy a tankönyvelemzés nem merülhet ki csupán tartalom- és szövegelemzésben. Helyette a tankönyv hármasságát hangsúlyozza: első ilyen a tartalmi dimenzió (a tankönyv információhordozó funkciója), második a pedagógiai dimenzió (a tankönyv – didaktikai alapelvek szerint készül, működik, és az oktatási-nevelési folyamatban használatos eszköz), harmadik pedig a politikai dimenzió (a tankönyv mint a politikai feltételek és viszonyok között ható kommunikációs eszköz). Stein azt mondja, hogy a tanulási tartalmak önmagában való vizsgálata helyett a politikai szocializációs hatást kellene kutatni (Stein 1976).

1.3.2. Thonhauser „funkcionális” tankönyvkutatási modellje

Josef Thonhauser szerint a tankönyv az iskolai oktatási és tanulási folyamatot segítő „érték”, amelyeket közpénzekből finanszíroznak; olyan államilag engedélyezett és támogatott eszköz, amely a társadalmi tudat terméke és egyben kortörténeti dokumentum is. Az ő értelmezésében a tankönyvkutatás kettős feladatot lát el: kritikai-analitikus és konstruktív-szintetikus feladatokat. Ez a koncepció a következőket eredményezi: megfogalmazza a tankönyv minőségi jellemzőit, a tankönyvszerzőknek ösztönzést ad a jelenlegi tankönyvek felülvizsgálásához, az újak tartalmi és formai fejlesztéséhez, valamint megfogalmazza a tankönyv-előállítás feltételeit, következményeit, és eredményekkel szolgálhat a tankönyv használatát hatását illetően. Thonhauser szerint a tankönyvkutatás kritikai-elemző szerepe mellett nagy hangsúlyt kapnak az innovatív elemek is (Thonhauser 1992: 55–58).

1.3.3. Weinbrenner „komplex” tankönyvkutatási modellje

Peter Weinbrenner azt mondja, hogy a tankönyvkutatásnak tudatosan kell vállalnia a multidimenzionalitást és multiperspektivitást. A multidimenzionalitás azt jelenti, hogy egy tankönyv elemzésekor ne csak az iskolai tantárgy szaktudományi érdekei jelenjenek meg, hanem a neveléstudományok és a különféle tudomány- és ismeretelméleti teóriák is. A multiperspektivitás pedig azt jelenti, hogy a tankönyvelemzésben minél több

ismeretelméleti érdekek érvényesüljön. Weinbrenner a tankönyv hármass funkcióját hangsúlyozza: a tankönyv egyszerre termék, folyamat és szocializációs tényező is. Háromfajta tankönyvkutatást különböztet meg:

- a) *Folyamatorientált tankönyvkutatás*, amely a tankönyv keletkezésével foglalkozik, ezen belül a létrehozással, az engedélyezési eljárással, a tankönyv piacosításával, az iskolákba való eljuttatásával, továbbá a tanulók, a tanárok és a szülők általi alkalmazásával formális és informális keretek között.
- b) *Produktumorientált tankönyvkutatás*: a tankönyv mint az oktatás és a vizuális kommunikáció eszköze. A tartalomelemző eljárás ebben az esetben a következő dimenziók mentén valósulhat meg: tudományelméleti dimenzió (fogalommeghatározás, értékítéletek, ideológiák jelenlétének vizsgálata); szaktudományi dimenzió (szaktudományi relevancia, kurrens szaktudományi eredmények és módszerek jelenléte); szakdidaktikai dimenzió (tantervi megfelelés, didaktikai elgondolás, a tartalom felépítése és következetessége); neveléstudományi dimenzió (kommunikációs formák, szövegérthetőség, didaktikai szerepek); dizájn (tipográfia, elrendezés, forma).
- c) *Hatásorientált tankönyvkutatás*: a tankönyvnek az oktatásban betöltött szocializációs szerepe a hangsúlyos. A kutatás főbb kérdései: milyen hatást gyakorol a tankönyv a tanulókra és a tanárookra?; milyen sztereotípiákat, világképet és értékmentát közvetít? Itt tehát inkább a befogadás áll a kutatás középpontjában (Weinbrenner 1995: 21–45).

Kutatásomban a Weinbrenner-féle „komplex” tankönyvkutatási modellt veszem alapul. Elsőként az ukrain tankönyvkiadás és a minisztériumi engedélyezés folyamatát mutatom be, majd különböző dimenziók – szaktudományi relevancia, módszertani relevancia, a fogalommeghatározások megalapozottsága és egyenessége, kurrens szaktudományi megfelelés, didaktikai funkció jelenléte, a tartalom felépítése és következetessége, szövegérthetőség – mentén elemzem a magyar nyelv-tankönyveket. Végül a tankönyvek szocializációs szerepét vizsgálom, hogy milyen attitűdöket és nyelvi ideológiákat lehet kialakítani egy additív és milyen egy egységes szempontokat nélkülöző tankönyvvel.

II. TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETVÁLTÁS A KÁRPÁTALJAI MAGYAR ANYANYELVI NEVELÉSBEN

Egy kisebbségi léthelyzetben élő közösség nyelvi identitásának megőrzésében kulcsszereppel bír az anyanyelvű iskolahálózat és azon belül a magyar mint anyanyelv tantárgy tartalma, így a kárpátaljai magyar közösség számára az anyanyelvi iskolahálózat megőrzése oktatási, nyelvi és nemzetpolitikai kérdés is, hiszen a közösség jövője, anyanyelvének megmaradása és azonosságtudatának megőrzése függ tőle (Cserniczkó 2013: 473–499). Kisebbségi helyzetben továbbá a magyar tanintézménynek kettőscélt kell szolgálnia: hasznosítható és működőképes tudást kell közvetítenie, és presztízzsel kell rendelkeznie. Mindehhez járul hozzá az anyanyelv oktatásának folyamatos megújulása és a tananyagfrissítés. Mindebben pedig óriási szerepet játszanak a tantervek, tankönyvek és egyéb módszertani segédletek, melyeknek mind tartalmilag, mind szemléletbelileg meg kell felelniük bizonyos tantárgy-pedagógiai (módszertani) követelményeknek, és friss nyelvtudományi alapokra kell építeniük.

A Szovjetunió homogenizáló ideológiáját a társadalompolitika mellett az oktatásra is kiterjesztette, s mindenben a különbségek megszüntetésére törekedett, így a magyar anyanyelvi nevelés az egynormájú, felcserélő szemléletet alkalmazta, és a nyelvi változatosságot teljesen figyelmen kívül hagyta. E szemlélet semmiképp sem járult hozzá, hogy az oktatók tudatosítsák a tanulóknak a regionális nyelvváltozatok jellemzőit, hanem a standard nyelvváltozathoz viszonyítva ítélték meg mindent, s mindent, ami nem volt összeegyeztethető ezzel, megbélyegeztek. Ezek negatív hatásaira több kárpátaljai publikáció is rávilágít (Beregszászi 2004, Beregszászi–Cserniczkó 2007a: 44–62, 2007b, Beregszászi–Cserniczkó–Orosz 2001, Cserniczkó szerk. 2003). Az ezzel járó negatív sztereotípiák a felcserélő módszer alacsony hatékonyságának bizonyítása után sem szűntek meg, hanem máig jelen vannak a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelésben, csökkentve annak hatékonyságát.

A kárpátaljai szakmai, tudományos társulások és érdekvédelmi szervezetek megalakulása után a kárpátaljai közösségnek meg kellett fogalmaznia nyelvtervezési és oktatáspolitikai céljait, melynek lényege „az anyanyelvdomináns kétnyelvűség kialakítása az államnyelv és egy idegen nyelv megfelelő szintű ismerete mellett, az anyanyelvű iskolahálózat, a magyar nyelv és kultúra értékének, helyi sajátosságainak és presztízsének megőrzésével” (Beregszászi 2012: 11).

2005-ig a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban folyó anyanyelvi oktatást a következők jellemezték:

- a felcserélő szemlélet alkalmazása az anyanyelvoktatásban;
- az egynormájú nyelvi eszmény követése;
- a kétnyelvűség nyelvi hatásainak és következményeinek negatív megítélése;
- a nyelvjárások és nyelvjárási jelenségek megbélyegzése;
- öncélú grammatikaközpontú oktatás.

Mindezeket figyelembe véve a különböző alap kutatásokból és tudományos eredményekből arra lehetett következtetni, hogy az oktatásban ez a szubtraktív szemlélet nem felel meg a modern nyelvtudományi és közösségi feltételeknek, eredménytelen (Beregszászi 2002, Beregszászi–Cserniczkó 2004a: 195–203, 2004b, Karmacsai 2007, Kontra 2010).

A kétezres évek elején a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (II. RF KMF), a Hodinka Antal Intézet (ma Nyelvészeti Kutatóközpont) és a főiskola Magyar Tanszéki Csoportja több kutatást végzett, melyekben a kárpátaljai magyar kisebbség nyelvhasználati sajátosságait vizsgálták. Elsősorban megtörtént a kárpátaljai magyar nyelvhasználat társasnyelvészeti szempontú vizsgálata, különböző nyelvi adatbázisok (írott és beszélt) jöttek létre, megszülettek a kárpátaljai magyar nyelvhasználat nyelv- és oktatástervezési céljai, s kutatások születtek a kárpátaljai magyar szülők tannyelv választási szempontjukról is. Ezek a tudományos munkák mind-mind a helyi magyar kisebbség nyelvi, nyelv- és oktatáspolitikai, valamint demográfiai helyzetét mutatják be (Cserniczkó szerk. 2003, Cserniczkó szerk. 2010, Beregszászi–Cserniczkó 2004a, 2004b, Beregszászi–Dudics-Lakatos 2019: 150–164, Beregszászi 2014a: 11–24, 2014b, 2014c: 31–46, 2014d: 41–51, Beregszászi 2015a: 27–33, 2015b: 8–9, 2015c: 163–172, 2015d: 173–179, 2015e: 205–211, Beregszászi 2016a: 163–169, 2016b: 209–218, Beregszászi 2018: 22–28, Beregszászi–Papp szerk. 2005, Molnár–Molnár D. 2005, Cserniczkó–Márku szerk. 2007, Cserniczkó–Hires-László–Márku szerk. 2008, Márku 2008, Braun–Cserniczkó–Molnár 2010).

A módszertani szemléletváltás első alapköve a 2005-ben megjelent magyarnyelv-tanterv (Kótyuk 2005) volt, mely a tudományos kutatási eredmények figyelembevételével elsőként próbálta az oktatási gyakorlatba ültetni az additív (hozzáadó) szemléletet.

A 2005–2006-os tanévben Ukrajnában megkezdődött a tizenkét évfolyamos iskolai oktatásra való áttérés, melyek következtében átdolgozásra kerültek a tantervek és tankönyvek is. Mindezeket egy nyelvészekből, módszerészekből és gyakorló

pedagógusokból álló munkacsoport készítette el a Rákóczi-főiskola és a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) együttműködésében. Az elkészült nyelv és irodalom tantervet (Kótyuk és mtsi 2005) Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma jóváhagyta, és hivatalosként ismerte el.

Az új magyarnyelv-tanterv modern szociolingvisztikai és nyelvpedagógiai elvekre épül. Nem a nyelvtani ismeretek öncélú oktatására alapoz, hanem hogy a tanulók ismerjék a beszédhelyzethez illeszkedő kommunikációs formákat, tehát elősegíti a diákok kommunikatív kompetenciájának kialakítását, ami a nyelvhasználat helyénvalóságának ismeretét jelenti. Az új tanterv rávilágít arra, hogy a grammatikai ismereteket nem öncélúan kell oktatni, hanem kontextusba helyezve kell azokat tanítani, hogy aztán a tanuló a rendelkezésére álló nyelvi elemek közül tudatosan, beszédhelyzethez igazodva tudjon megnyilvánulni. A tanterv már nem az elavult és alacsony hatékonyságú felcserélő módszert, hanem a nyelvi változatosságot figyelembe vevő hozzáadó szemléletet alkalmazza, s olyan új témakörök kapnak helyet benne, mint a nyelvváltozatok, a nyelvi alapú diszkrimináció és a nyelvi tolerancia, a kárpátaljai magyar nyelvváltozatok sajátosságai (kölcsonzés, kódváltás, pragmatikai jellemzők), a szituatív nyelvhasználat. A grammatikai ismeretek tanítására az általános iskolai osztályokban (5–9.) kerül sor, míg a középiskolai osztályokban (10–12.) stilisztikai, retorikai ismeretek sajátíthatók el, s itt kap helyet a nyelvi változatosság tanítása is. A tantervhez igazodva új tankönyvek (Kótyuk 2005, Kótyuk 2008, Beregszászi 2010, Beregszászi 2011c) készültek a kárpátaljai magyar iskolák számára, amelyek a korábbi segédletekkel ellentétben figyelembe vették a nyelv változásának és változatosságának tényét, illetve a kárpátaljai magyar közösség nyelvhasználatának jellemzőit.

2012 nyarán azonban az ukrán parlament megszavazta a 11 évfolyamos oktatáshoz való visszatérést, melynek következtében a korábban három évre tervezett középiskolai tananyagot magyar nyelvből (szociolingvisztikai és retorikai ismeretek) összevonták két évfolyamra (Csernicskó–Beregszászi–Braun–Hnatik–Riskó 2010), s ezt a tantervhez készült 11. osztályos magyarnyelv-tankönyv is követte.

Az anyanyelvoktatás viszonylatában a reform tehát a következőkben mutatott előrelépést:

- a felcserélő szemlélet helyett a hozzáadó szemléletet alkalmazta;
- az egynormájú nyelvi szemlélet helyett a nyelvi változatosság tényére épített;
- a kommunikáció-központú oktatás segítségével a valós élethelyzetekben hasznosítható nyelvi tudás átadása a célja;

- figyelembe vette a kétnyelvűség, a kárpátaljai magyar nyelvhasználat jellegzetességeit az anyanyelvi oktatás során.

Ennek a módszertani szemléletváltásnak és a stratégia összetevőinek a kidolgozása a magyar nyelvterület egészén, az anyaországban és más határon túli régiókban is igen pozitív szakmai visszhangot kapott (lásd pl. Szőke 2012: 177–190, Bíró 2015: 1–2, Séra 2012: 112, Jánk 2012: 111).

Az új tantervhez igazodva 2010-ben és 2011-ben új Magyar nyelv tankönyvek (Beregszászi 2010, 2011c) jelentek meg a kárpátaljai magyar tannyelvű középiskolák 10. és 11. osztályai számára. 2017-ben a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Magyar Tanszéki Csoportja kidolgozott egy olyan új érettségi követelményrendszert, amely az elavult tartalomírást felváltva, a kárpátaljai magyar nyelv érettségi követelményrendszerét a magyarországi középszintű magyar érettségi követelményrendszeréhez igazította, és szövegértési-szövegalkotási képességeket mér anyanyelvből. Ezt a magyar nyelv és irodalom érettségit sikerült megfeleltetni a magyarországi magyar nyelv és irodalom középszintű érettségivel (Beregszászi 2016a, 2018).

tankönyv kiadását. Jelen esetben a 11-edikes magyarnyelv-tankönyvvel szemben nem volt verseny, így egyedüli résztvevőként nem jelentett kihívást megnyerni az engedélyeztetést.

A magyarnyelv-tankönyvek piacáért két kiadó, a csernyivci Bukrek és a lemergi székhelyű Szvit Kiadó ungvári fiókja versengett, külön-külön a szerzői csoportot kialakítva. A Szvit Kiadó gyakorló iskolai magyartanárokkal és a Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet módszerészeivel, míg a Bukrek Kiadó elsősorban a megye felsőoktatási intézményeiben dolgozó nyelvész-oktatókkal dolgozik együtt. Ez a két kiadó tankönyveinek a tartalmán és szerkezetén is nyomot hagy (Beregszászi 2014a: 19).

3.2. A tankönyvek nyelvszemlélete

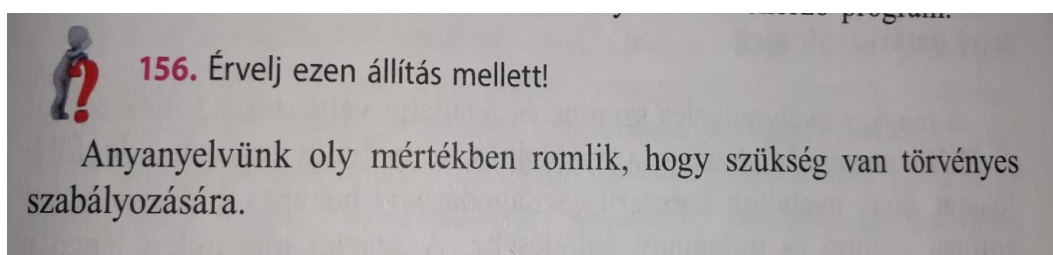
A kárpátaljai magyar középiskolák számára írt 11. osztályos Magyar nyelv tankönyv (Beregszászi 2011c) egységes nyelvtudományi és tantárgy-pedagógiai szemléletet követ. Az ismeretek friss, tudományosan alátámasztott alapelveken nyugszanak. A tananyagtartalom jelentős része a nyelvi otthonosságérzet kialakítását segíti (nyelv és nyelvváltozatok, a sztenderd, a köznyelv, a nyelvjárások és a szociolektusok bemutatása, a kárpátaljai magyar nyelvváltozatok ismertetése, nyelvi identitás és nyelvi megbélyegzés). Többször tudatosítja a könyv írója a nyelvváltozásának, változatosságának tényét („*A nyelvtudomány értelmezése szerint „A NYELV” mint egységes és oszthatatlan fogalom nem is létezik. A nyelvészetben (...) axiómának számít az a megállapítás, hogy minden természetes élő emberi nyelv változatokban él.*” „*A nyelvek változatossága természetes, hiszen a nyelvet beszélő társadalmak is összetettek, rétegzettek. A nyelvek is különböző rétegekből, nyelvváltozatokból állnak, így minden nyelv nyelvváltozatok összessége.*” „*...minden emberi nyelv változatokban él*”) (Beregszászi 2011c: 27, 28, 35). Hozzáadó szemléletben megismerteti a tanulókkal a főbb nyelvváltozatokat: a sztenderd, a köznyelv és a nyelvjárások használati körét, s a helyi, kárpátaljai magyar nyelvhasználati jellegzetességeket. *A Nyelvpolitika, nyelvi tervezés, nyelvművelés, nyelvi identitás, nyelvi megbélyegzés* kapcsán a nyelvek jogi státusával, a nyelvi alapú hátrányos megkülönböztetéssel ismerkedhet meg az olvasó. Ez a témakör pedig alkalom lehet bizonyos nyelvi sztereotípiák, babonák oszlatására, s az objektív, előítéletektől mentes hozzáállás megismertetésére. A szerző végig hangsúlyozza a nyelv csoport-hovatartozási és identitásjelölő funkcióját, a kompetenciafejlesztést (elsősorban a kommunikatív kompetenciáét) helyezi előtérbe, ismeretet, tapasztalatot ad, és szemléletet alakít. A tankönyv írója követi a tudományág újabb eredményeit és módszereit (miközben szelektál a szaktudomány által évszázadokon át felhalmozott ismeretek között).

A tankönyv írója az ismeretek átadása során a leíró szemléletet alkalmazza. Tehát leírja, hogy a beszélők miként használják a nyelvet, nem pedig előírja, hogy hogyan kell használni azt. Ez a megközelítés a nyelv változatos használatára hívja fel az olvasó figyelmét, arra, hogy különböző beszédhelyzetekben hányféleképpen tudja magát kifejezni a megszólaló magyarul, s nem határozza meg – teljesen szubjektív alapon –, hogy mi a „helyes” és „helytelen”. Helyette adekvát és inadekvát, tehát beszédhelyzethez igazodó és nem igazodó nyelvhasználatról beszél. A tankönyv témái egységes, tudományos alapú tantárgy-pedagógiai szemlélet szerint vannak felépítve. Az nyelvváltozatok bemutatásánál a könyv írója az additív szemléletet alkalmazza. Nem igazodik előítéletekhez, hanem tudatosítja a különböző nyelvváltozatok használati körét és a nyelvjárássok szerepkörét, ezzel segítve az anyanyelvi otthonosságérzet kialakítását.

A 2019-ben megjelent új magyarnyelv-tankönyv (Braun–Zékány–Kovács–Burkus 2019) Bevezetőjében a következőt olvashatjuk: *„A magyar nyelvtanórákon tovább bővíthetitek ismereteiteket...”* Ebből arra következtethetünk, hogy a szerzők nincsenek tisztában a tantárgy nevével, ugyanis az állami hivatalos oktatási dokumentumokban s magán a tankönyv borítóján is a Magyar nyelv megnevezés szerepel, ami nemcsak a grammatikát foglalja magában, a nyelvtan a tantárgynak csupán egy részét képezi. A szöveg továbbolvasása során az alacsony hatékonyságú, egynormájú szemléletre visszavezethető (szubjektív) gondolatokat is megosztanak a szerzők, melyek némi elfogultságot sugallnak a magyar nyelv megítélésével kapcsolatban: *„Ahhoz, hogy ezt a szép nyelvet megtartsuk és átörökítsük a jövő nemzedék számára, tanulni és ápolni kell. A helyes beszéd és a szép nyelvhasználat csak tanulással érhető el, s egyben fontos szerepet játszik a nyelv megőrzésében.”* Kérdés, hogy a szerzők mit értenek *„helyes beszéd”* és *„szép nyelvhasználat”* kifejezések alatt? Az anyanyelvi nevelés tárgykörébe ilyen fogalmak ugyanis nem tartoznak. Célszerűbb lett volna a beszédhelyzethez illeszkedő nyelvhasználat kifejezés használata. A Bevezetőt pedig egy Kosztolányi-idézettel zárják: *„Azt a lelket és nyelvet, melyet rövid időre örökbe kaptunk, új szellemmel fényezve, csorbítatlanul át kell adnunk utódainknak.”* Mindezek önmagukban egy helytelen, tudományosan alapotlan hozzáállást vetítenek előre.

A tankönyv kevésbé követ bármilyen egységes nyelvtudományi és tantárgy-pedagógiai szemléletet. Az ismeretek többnyire elavult, nyelvművelő hagyományokon alapszanak (pl.: *A nyelvművelés feladata, célja: „ápolni a nyelvet: az idegen szó helyett magyar szót használjunk, ha lehet!”*, *„Az iskola legfőbb feladata (...), hogy a művelt köznyelvet (normatív nyelvhasználat) megtanítsa a gyerekeknek”*, *„A helyes szép beszéd*

napjainkban”) (Braun–Zékány–Kovács-Burkus 2019: 134, 139, 151). A tankönyv nyelvi és tantárgy-pedagógiai szemlélete elavult. Nem emeli ki az anyanyelvi nevelés azon tényezőit, melyek a szituatív nyelvhasználat kialakítását segítik. A nyelvészetileg indokolt hozzáadó szemlélet helyett egy alacsony hatékonyságú (felcserélő) szemléletet alkalmaz, mely során nyelvi sztereotípiák, nyelvi babonák alakulhatnak ki a diákokban (vö. Sándor 2016: 176). A tanulóknak az egyik feladatban például a következő állítás mellett kell érvelniük: „*Anyanyelvünk oly mértékben romlik, hogy szükség van törvényes szabályozásra*”(1. ábra) (Braun–Zékány–Kovács-Burkus 2019: 133). A tankönyv egyértelműen megbélyegzi, a „*gyakori nyelvhelyességi hibákon*”(2. ábra) belül elsőként (Braun–Zékány–Kovács-Burkus 2019: 136) tünteti fel a nákolás, suksükölés és szukszükölés nyelvjárási jelenségeket. Nyelvhelyességi hibának tekinti továbbá az „*idegen szavak indokolatlan használatát*” is. Ezek bemutatása után óva intenek, hogy „*Vigyázzunk nyelvünk tisztaságára!*” Ezen nyelvjárási elemek használati körének ismertetése, tudatosítása semmilyen formában nem történik meg. Ez pedig bőven elég a diákok elbizonytalanításához, hiszen a kárpátaljai magyar nyelvhasználat leggyakoribb nyelvjárási háttérű jelenségeiről van itt szó negatív kontextusban. Figyelembe véve, hogy kisebbségi közösségről beszélünk, ahol a formális nyelvhasználati színtereket leginkább az államnyelv uralja, és az informális színtereken leginkább a nyelvjárási alapú alapnyelv használatos, ez a hozzáállás nem hogy nem segíti a nyelv megőrzését, hanem elbizonytalanítja a tanulókat az otthonról hozott nyelvük „értékét”illetően.



1. ábra. Érvelési feladat: törvényes szabályozás az anyanyelv „romlásának” megállítása érdekében

Gyakori nyelvhelyességi hibák	
Nákolás	A feltételes mód egyes szám első személyében <i>-nék</i> helyett <i>-nákot</i> használnak: <i>Egész nap csak aludnák.</i>
Suksükölés	A felszólító mód kijelentő módra való alkalmazása: <i>Szeressük ezt a fagyit.</i>
Szüksükölés	Az <i>-szt</i> végű igéket használják helytelenül: <i>Kiossza a könyveket.</i>

136

2. *ábra.* A nákolás, suksükölés, szüksükölés nyelvjárási jelenségek (!) nyelvhelyességi hibaként való feltüntetése

3.3. Didaktikai megformáltság, differenciálás, tanulhatóság, a tantárgy-pedagógiai elvek megjelenése a tankönyvekben

A szempont középpontjában a tananyag-feldolgozás módszere áll. A szakirodalom a nyelvi ismeretek tanításának stratégiái között az induktív, deduktív, heurisztikus és programozott eljárásokat nevezi meg.

A 2011-es tankönyv (Beregszászi 2011c) szerzője következetesen az induktív eljárás elvét alkalmazza, ami például a fejezetek előtti és a törzsanyag kezdeti részének szöveganyagát illeti. Itt ugyanis egy tágabb kontextusban helyezi el a tananyagot, és a dolgok közepébe való vágás helyett ráhangolással teremti meg a kapcsolatot tananyag és diák között.

A tananyag szerkesztése, egymásra építése során a tankönyv írója logikusságra, egységességre és követhetőségre törekszik. A törzsanyag szövege jól áttekinthető. A témán belüli kisebb ismeretanyag ismertetésére szolgáló egységek után kellő mennyiségű gyakorlat szerepel, így a frissen megismert tudásanyag azonnal begyakorlásra kerül. Az összefoglaló jellegű táblázatok, diagramok átláthatóvá teszik a tananyag felépítését, sőt a köztük lévő kapcsolatrendszer is feltárja. A nyelvtudomány egészéből válogatja az anyagot, ami a mindennapokba ágyazza be a tanulandó ismeretet. A tankönyv átfogó

didaktikai koncepcióval rendelkezik, és differenciáltan oktat. Ez különösképpen a feladatok kapcsán figyelhető meg: vannak könnyebb (mechanikus), illetve kreatív-produktív feladatok, melyeket a pedagógus – megfelelő tájékozottság mellett és az egyéni sajátosságok figyelembe vételével – differenciáltan végeztethet el. Megfigyelhető a kontrasztivitás elve, tehát az ugyanabban a funkcióban lévő nyelvi elemeket a szerző összehasonlítja a különböző változatokban, s elhelyezi a megfelelő szituációban. Úgy tanítja az anyanyelv minden elemét, hogy annak a nyelvben betöltött szerepéből indul ki. A könyv írója következetesen és tudatosan egymásból eredezteti a tananyagot, melyek között koherencia és logikai sorrend figyelhető meg – megfelelően ezzel az egymásra épülés elvének

A tudományos ismeretek életkornak megfelelő transzformációja megfigyelhető a könyvben, tehát a tankönyv az ismereteket a diákok életkori sajátosságainak megfelelő mennyiségben, minőségben és hangvételben tárgyalja. Épít azokra a sajátosságokra, melyek a tizenegyedik korosztályt jellemzik, hangsúlyos szerepet kap benne a közösen végzett tevékenység pedagógiai lehetősége (pl. csoportmunkák).

A tankönyv nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók a különböző kommunikációs szituációkban eredményesen használják az anyanyelvüket, hiszen a nyelvi kompetencia mellett a kommunikatív kompetencia fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektet, ám az információs forradalom vívmányai, következményei, az internetes nyelvhasználat és a tömegkommunikáció témák nem kerülnek ismertetésre benne, lévén, hogy a tankönyv 2011-ben jelent meg, s vidékünkön ekkor még nem voltak széles körben elterjedve a különböző, digitális világhoz köthető vívmányok. De a tankönyv anyaga e nélkül is megfelel az adott korosztály igényeinek és teljesítőképességének, s megfelelő tanári segítség mellett az ismeretek mindenki számára érthetővé, elsajátíthatóvá válnak.

A 2019-ben megjelent tankönyv az ismeretátadás során a deduktív módszert alkalmazza. Ez elsősorban abban nyilvánul meg, hogy a témákat több esetben azonnal szabály vagy meghatározás vezeti be (A közvetlen és közvetett emberi kommunikáció témát például a *Közvetlen emberi kommunikációnak nevezzük a hírközlést, ha az a felek jelenlétében eszköz nélkül történik, ilyenkor a személyiség teljes érzékszervi apparátusa résztvevő szabály* vezeti be; A nyelvi kommunikáció téma első mondatai: *Az emberi kommunikáció több csatornás. A nyelvi (verbális) kommunikáció mellett igen jelentősek a nem verbális közlési csatornák is.*) (Braun–Zékány–Kovács-Burkus 2019: 10, 12). Ezzel elmarad a ráhangolás fázisa, és kontextusba helyezés nélkül a címet azonnal az ismeretanyag közlése követi.

A könyv ugyan a nyelvtudomány széles területéről válogatja anyagait (kommunikáció, retorika, általános nyelvészet, szövegtan, jelentéstan, stilisztika, szövegalkotás, nyelv és társadalom összefüggése, nyelvtörténet), csak éppen a helyi, kárpátaljai nyelvhasználati sajátosságok bemutatása nem kap szerepet benne. A dolgozatban már szó esett arról, hogy több helyen a magyarországi viszonyokra szabva kerülnek bemutatásra az ismeretek. A nyelv mint jelrendszer témán belül a következőt olvashatjuk: *A jel érzékszerveinkkel felfogható (látható, hallható, tapintható) tárgy vagy jelenség, amely képes felidézni a valóság valamely részletét. Például ha a H betűt látjuk, gondolhatunk: a „h” mássalhangzóra; a kórház jelölésére; Magyarország felségjelére.* Utóbbi ideológiai kérdéseket is felvethet... (Braun–Zékány–Kovács-Burkus 2019: 46). Egy következő ilyen rész pedig A Magyarországon élő nemzetiségi nyelvhasználat téma (Braun–Zékány–Kovács-Burkus 2019: 129).

A differenciálás elve vagy szándéka minimálisan megjelenik, de a tankönyv didaktikai koncepcióját nem ez határozza meg, az ismeretek kevésbé alapoznak a differenciált fejlesztésre.

A tantárgy-pedagógiai elvek (kontrasztivitás, funkcionalitás) kevésbé vannak jelen a tankönyvben, ez szemléletének is köszönhető.

3.4. A kérdések, feladatok szerkesztettsége

Ez a szempont elsősorban azt foglalja magában, hogy mennyire megfelelők és változatosak a tananyag-feldolgozás módszerei, illeszkednek-e az ismeretanyaghoz, valamint a kérdések, gyakorló feladatok mennyire járulnak hozzá a tanulók készségeinek fejlesztéséhez.

A 2011-es magyarnyelv-tankönyvben nemcsak a témák után szerepelnek begyakorló feladatok, hanem az egyes témákon belüli kisebb egységek után is. A szerző az ismeretanyagot változatos feladatokkal gyakoroltatja be, és nem pusztán szabályokra, meghatározásokra kérdez rá, nem a lexikai ismeret, az ismeret elméletben való megmaradása a fő cél, hanem a gyakorlatban való alkalmazása. A feladatok szövegei jól szerkesztettek, melyekből első olvasás után kiderül, hogy mit vár a szerző. Didaktikailag a gyakorlatok széles skálán mozognak. Elemzésem során három tematikus blokkba sorolva vizsgáltam meg a feladatokat, úgymint aktivizáló feladatok, a diákok együttműködését igénylő feladatok és önálló véleményt igénylő feladatok.

Aktivizáló feladatok:

- *Tudtok-e olyan párbeszédet létrehozni, ahol egyetlen szó sem hangzik el (mert csak gesztusokkal, mimikával fejezitek ki magatokat)?* (Beregszászi 2011c: 12);
- *Figyeljétek meg osztálytársaitok és tanáraitok nyelvhasználatát, és keressetek egyedi, csak egy személyre jellemző nyelvi jegyeket!* (Beregszászi 2011c: 34);
- *Gondolkozzatok el azon, hogy milyen kapcsolatban vannak egy kárpátaljai magyar fiatalnak a társadalmi lehetőségei (tanulás, munka stb. terén) nyelvhasználatával és nyelvtudásával! Írjatok erről egy rövid fogalmazást!* (Beregszászi 2011c: 85);
- *Képzeljétek azt, hogy fociedzőként egy világverő válogatott kispadján ültök a világbajnoki döntő előtt! Készítsétek el, majd adjátok elő annak a lelkesítő beszédnek a szövegét, amit ebben a helyzetben az edző intézhetne a csapat játékosaihoz! Igyekeztek beszédekben mind értelmi-logikai, mind érzelmi érvelést alkalmazni!* (Beregszászi 2011c: 99);
- *Produkáljatok előszóban rögtönzött három perces beszédek az alábbi szituációkban: tanárként beszélj a diákjaidnak egy irodalmi olvasmányról; elmagyarázod barátnődnek egy étel elkészítésének módját; elmagyarázod a vendégségbe érkezett földönkívüli barátodnak, mi a focinak mint sportnak a lényege, és hogyan játsszák!* (Beregszászi 2011c: 115).

A másik, differenciálást szem előtt tartó kategória részét a diákok együttműködését igénylő feladatok képezik. Ezek közül néhány:

- *Dolgozzatok ki egy közös jelrendszert, amit csak a ti osztályotok tagjai ismernek, s melynek segítségével az egyes tantárgyakat jelölitek az osztályteremben kifüggesztett órarendben! Az ebben használt jelzések ikonok, indexek vagy szimbólumok?* (Beregszászi 2011c: 10);
- *Két ember vitázik. Rendezztek vitát párokba rendeződve az alábbi kérdésekről: 1. Létezik-e élet a Földön kívül? 2. Ki a legbátrabb hős a magyar irodalomban? 3. Ki jelenleg a világ legeredményesebb sportolója? 4. Melyik Kárpátalja legszebb városa?* (Beregszászi 2011c: 116);
- *Találjatok ki és játsszatok el néhány olyan helyzetet, amikor egy-egy mondat, kifejezés nem a megszokott, hanem az azzal ellentétes jelentésben értendő, és ezt jelezzétek a beszédek zenei elemei segítségével!* (Beregszászi 2011c: 162);
- *Nem mindenki tud jól viccet mesélni. A jó viccmesélő tudja használni a beszéd zenei elemeit. Biztosan van olyan tanuló az osztályotokban, aki szeret és szokott is viccet*

mesélni. Kérjétek meg, hogy mondjon el nektek egy viccet vagy vicces történetet, majd beszéljétek meg közösen, hogy milyen elemeket alkalmazott, miközben beszélt! (Beregszászi 2011c: 166);

- Az érvelés tudománya nélkülözhetetlen a kulturált vitatkozás során. Szervezzetek vitát az osztályt két részre (ellenzők és támogatók) osztva az alábbi témákból! A vitában minél több érvet kell felsorakoztatni egyik vagy másik vélemény mellett! Az érvek lehetnek az értelemre és az értelemre hatók egyaránt. 1. Tolkien Gyűrűk ura trilógiája-e a világirodalom legjobb könyve? 2. A reklámok pozitív és negatív hatásairól. 3. A történelmi kosztümös filmeknek hűen kell-e tükrözniük az adott történelmi korszakot? (Nagy Sándor, Gladiátor, Trója, Rettenthetetlen, Hazafi, Ellenség a kapuknál stb.) [...] (Beregszászi 2011c: 170–171).

Önálló véleményalkotást igénylő feladatok:

- *Ukrajnának 1989-től az ukrán az államnyelve. Az ukrán nyelvnek ezt a státusát az Alkotmány és a nyelvtörvény rögzíti. Hogyan hat a mindennapokban az ukrán állampolgárok életére a nyelvpolitikai döntés, amely államnyelvvé emelte az ukrán nyelvet?* (Beregszászi 2011c: 80);
- *Nevezetek meg olyan beszédhelyzeteket, ahol elhangozhatnak, illetve olyanokat, ahol nem hangozhatnak el az alábbi mondatok! Nevezzétek meg a szituáció elemeit is! Származhat-e hátránya a beszélőnek az adott szituációban abból, ha nem odaillő elemet használ?* 1. Mi is szeressük a kalácsot! 2. Nézz körül alaposabban, mielőtt átmész! 3. Na húzzunk innen! 4. Nyanya, szabad? 5. Erre igazán nem számítottam! 6. Ennél egy számmal kisebbet kérek! 7. Kecskét vezess, ne meccset! (Beregszászi 2011c: 85);
- *Olvassátok el a szöveggyűjteményből Arany János Zrínyi és Tasso című beszédét, majd határozzátok meg a hallgatóságra vonatkozóan, milyen feltételezésekből indul ki a beszélő? Milyen hallgatóság számára készült az adott beszéd?* (Beregszászi 2011c: 120).

Mindezek mellett a tankönyvben olyan feladatok, gyakorlatok is helyet kapnak, amelyek kutató- és gyűjtőmunkára ösztönzik a tanulókat, elvégzésükhöz könyvtári utánanézéshez, szótárazáshoz vagy interneten való böngészéshez van szükség (ezek eredménye pedig – a feladat teljesítése mellett – képességek fejlesztése is):

- *Egynyelvű értelmező szótárak segítségével nézz utána, hogy az ukrán мова, az angol language, a német Sprache, illetve a francia langage szónak milyen*

jelentései vannak! Egybeesnek-e ezek a jelentések a magyar nyelv szó jelentésével? (Beregszászi 2011c: 6);

- *Nézzetek utána az a könyvtárban és az Interneten, hol élnek, mivel foglalkoznak a magyar nyelv rokon nyelveit beszélő népek!* (Beregszászi 2011c: 26);
- *A Termini Nyelvészeti Kutatóhálózatot szlovákiai, romániai, ukrainai, horvátországi, szlovéniai és ausztriai magyar nyelvészek közösen hozták létre. Egyik fő kutatási feladatuknak azt tekintik, hogy összegyűjtsék a Magyarország határain túli magyar nyelvváltozatoknak azokat a szavait, amelyek az adott állam többségi nyelvéből átvett kölcsönszavak. Ennek a munkának eredményeképpen már létrejött egy úgynevezett ht-lista (ahol a ht a határon túli rövidítése), mely több száz ilyen szót tartalmaz. Az iskolai számítástechnikai szaktanteremben keresd meg az Interneten ezt a ht-listát, és nézd meg, hogy találasz-e benne olyan szavakat, amelyek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatban használatosak! [...] (Beregszászi 2011c: 75);*
- *Vedd ki az iskolai könyvtárból P. Panykó Mária Tűzoltó nagymadár című népmese gyűjteményét vagy Nagy Zoltán Mihály Sátán fattya című verses regényét, és keress benne kárpátaljai tájszavakat!* (Beregszászi 2011c: 77).

A fentebb említettekből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tankönyv kellő mértékben támogatja az értelmes tanulást és a tanulói aktivitást. A feladatok az elmélet gyakorlati megvalósítását irányozzák elő, tehát a mindennapokban hasznosítható tudásra törekcsenek. A könyv gyakorlatainak következő pozitívuma, hogy nagymértékben alapoznak a tanulónak az emberi környezetben szerzett ismereteire, tapasztalataira, s további megfigyelésekre ösztönöznek. A szerző a feladatok összeállításakor tudatosan alkalmazza az interaktív tevékenységeket (vitamódszerek, didaktikai játék, drámapedagógiai elemek), továbbá az önálló megfigyelés, szemléltetés, kutatás, vizsgálódás módszereit. A bemutatott tankönyv feladattípusai változatosak, számtalan gyakorlati jellegű szituációs feladat szerepel benne, amelyek motiválják a tanulókat, ezáltal kedvet ébresztve bennük az önálló ismeretszerzéshez, kutatáshoz és gyűjtéshez.

A 2019-ben megjelent magyarnyelv-tankönyv feladatai sok helyen zavarosak, az újonnan megtanult ismeret begyakorlására – funkció nélkül – legtöbbször valamilyen helyesírási vagy grammatikai gyakorlat szolgál. Ezek közül néhány:

- *A nem nyelvi kommunikáció téma egyik gyakorlófeladata: Gyűjtsetek 3-3 példát ezekhez a képletekhez! a) szótő + képző; b) szótő + jel; c) szótő +*

rag; d) szótő + kötőhang + képző; e) szótő + kötőhang + jel; e) szótő + kötőhang + rag. (Braun–Zékány–Kovács Burkus 2019: 20);

- Az érvelés logikája. Az érvek fajtái és helyük a szövegbentéma begyakorlására szolgál a szerzők szerint a következő feladat: *Rendezzék az igealakokat az alábbi táblázat szerint, majd alkossatok velük mondatokat!* *adta volna, érdeklődni fognak, láttatok, nézelődünk, kérnék, jársz, mondtátok.* (Braun–Zékány–Kovács Burkus 2019: 26);

Igealak	Mód	Idő	Szám, személy	Ragozás

A feladat semmiképpen sem oldható meg, célszerűbb lenne – igaz, az ige tanítása kapcsán – ha inkább egy-egy igét kellene elemezni a megadott szempontok alapján.

- A *vita* téma alatt a j hang kétféle jelölésére szolgáló j és ly betűket kell behelyettesíteniük a tanulóknak a közmondásokba, szólásokba (mindezt érettségiző osztályban!) (Braun–Zékány–Kovács Burkus 2019: 37);
- a *Nyelvtípusok* témánál található a következő feladat: *Mi a tükörfordítás? Gyűjts az általad tanult idegen nyelvből vagy ukrán nyelvből olyan szavakat, amelyeket szó szerint lefordítva használunk a magyar nyelvben!* *Pl. porszívó – пылесос, пороховсмोकтувач.* (Braun–Zékány–Kovács Burkus 2019: 57). Megemlítendő, hogy ahol lenne alkalom szólniuk a szerzőknek a kárpátaljai magyar kontaktusjelenségekről, ott nem teszik meg. Itt pedig olyan ismeretanyagot kérnek számon, ami egyrészt nem illeszkedik a tanítandó ismerethez, másrészt nem kerülnek bemutatásra a tankönyvben;
- *A szókészlet elemeinek hatása a szépirodalmi művekre* téma egyik gyakorló feladatában a határozó fajtáját és a kifejező szófajt kell megállapítaniuk a tanulóknak (Braun–Zékány–Kovács Burkus 2019: 76). Megjegyzendő, hogy ez a gyakorlat azonos a tankönyv 80. oldalán szereplő 79. gyakorlattal, tehát egy gyakorlat kétszer és két helyen szerepel, némi módosítással: míg a 78. gyakorlatban példamondatok – melyek irodalmi idézetek – arab számokkal vannak felsorolva, addig a 79. gyakorlatban (Braun–Zékány–Kovács Burkus 2019: 80) a magyar ábécé betűivel jelölik a felsorolást;

- *A mondatok stilisztikája* kapcsán nyelvhelyességi hibákat kell a példamondatokban kijavítaniuk a tanulóknak (Braun–Zékány–Kovács Burkus 2019: 86–87);
- *A nyelvi tervezés elvei és feladatai* téma egyik gyakorlófeladata: *Érvelj ezen állítás mellett! Anyanyelvünk oly mértékben romlik, hogy szükség van törvényes szabályozásra!* (Braun–Zékány–Kovács Burkus 2019: 133);
- A nyelvművelés témakörben „a hiányzó *l* (a *j* helyett) vagy *ly* betűt” kell bepótolniuk a tanulóknak (Braun–Zékány–Kovács Burkus 2019: 136).

A tankönyvben ugyan mutatkozik igény a feladatok differenciálására (lásd a tankönyvhasználat jeleit – 3. o.), de az utasításszövegek megfogalmazásában és a feladatok kivitelezésében ez kevésbé nyilvánul meg. Mindenképpen jó, hogy a fejezeteket összefoglaló kérdések és feladatok zárják, ám ez a visszacsatolás elsősorban közvetlenül a lexikális ismeretekre, szabályokra rákérdezve valósul meg. Lehetne pl. kontextusba, konkrét szituációba helyezve visszakérdezni az ismeretet. A feladatok másik negatívuma, hogy néha funkció nélkül szerepelnek, néha több oldal hosszúságúak, ezáltal érdektelenné válhatnak. Előny, hogy sokszor irodalmi idézeteket hoz fel példának.

3.5. Szociokulturális beágyazottság

A 2011-ben megjelent magyarnyelv-tankönyv (Beregszászi 2011c) szerzője a nyelvtudomány igen széles területéről válogatja a tananyagot (szociolingvisztika, kommunikációelmélet, nyelvpolitika, nyelvi tervezés, (szocio)dialektológia, stilisztika, retorika), sok témából építkezik, ami nemcsak azt a célt szolgálja, hogy érdekessé teszi a tanulók számára a témát, hanem különösen alkalmas arra, hogy egy-egy tudományt közel is hozzon hozzájuk.

A tankönyv teljes mértékben figyelembe veszi a tanulók életkori sajátosságait, ami az elvégzendő feladatokban is megnyilvánul (3–10. ábra). Azok szövegei s témaválasztása mind-mind az ismeretek megszilárdítását és a begyakorlás hatásosságát növelik. A különböző mintaanyagokhoz, témákhoz jó és részletes bemutatás tartozik. A tankönyv jól megszerkesztett, a témák elrendezése logikai sorrendet követ, hasznos térképek, összegző jellegű táblázatok, ismertetőik szerepelnek benne. A szemléltetésre szolgáló szövegek forrása minden helyen fel van tüntetve. Ha felkelti az olvasó érdeklődését, tovább mélyítheti ismereteit az utánaolvasás során.

47. Képzeld el, hogy két-három barátoddal titkos társaságot alapítottatok. Egy igazán titkos egyesületnek kell hogy legyen titkos nyelve is. Barátaiddal közösen találjátok ki néhány olyan szót, kifejezést, melyekkel az iskolához kapcsolódó tárgyakat, fogalmakat, eseményeket nevezitek meg, és próbáljátok használni is ezeket a szavakat osztálytársaitok előtt. Nem feltétlenül kell teljesen új szavakat kitalálnotok, elegendő, ha a nyelvben már meglévő szavakat ruházzátok fel más, csak általatok ismert jelentéssel. Figyeljétek meg, milyen lesz a hatás!

3. *ábra.* Egy, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe vevő feladat

51. A Termini Nyelvészeti Kutatóhálózatot szlovákiai, romániai, ukrainai, horvátországi, szlovéniai és ausztriai magyar nyelvészek közösen hozták létre. Egyik fő kutatási feladatuknak azt tekintik, hogy összegyűjtsék a Magyarország határain túli magyar nyelv-szavak. Ennek a munkának eredményeképpen már létrejött egy úgynevezett ht-lista (ahol *ht* a *határon túli* rövidítése), mely több száz ilyen szót tartalmaz. Az iskolai számításlás-e benne olyan szavakat, amelyek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatban használatosak! (A képen a Termini Kutatóhálózat internetes honlapjának nyitó oldalát láthatod.)

Szótárunkban azokat a magyarországiaktól eltérő, igeen eredetű szavakat igyekszünk összegyűjteni, amelyeket a Kárpát-medencében, az országhatáron túl élő magyarok használnak. A szótár mind a Fét, Magyarországot körülvevő ország magyarok régióinak szavait tartalmazza (Erdély, Felvidék, Vajdaság, Kárpátalja, Horvátország, Muravidék, Övidék). Tájnyelvi és olyan szavakat, melyeknek egyik eleme sem idegen eredetű szó, egyelőre nem tesszük közzé.

Célunk egyrészt az, hogy lehetővé tegyük a felhasználóknak, hogy megismerhessék más magyar nyelvélvtozatosok sajátos szavait és szójelentéseit (pl. *buletin, hranokl, bambusz, gruscslk, ciclabn, melanze*), másrészt az, hogy e régiók beszélői megismerhessék e szavak köznyelvi megfelelőit (ha vannak ilyenek).

4. *ábra.* Egy, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe vevő feladat

72. Milyen nyelvet, nyelveket használasz, ha az Internetet böngészed a számítógépen? Meg tudsz nevezni olyan területeket, amelyeket idegen nyelven olvasol, mert magyarul nem hozzáférhető?

5. *ábra.* Egy, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe vevő feladat

98. Neveztek meg a jelenlegi ukrainai és magyarországi közéletből olyan közéleti személyiségeket, akiknek a megszólalásait hitelesnek tartjátok! Indokoljátok meg, miben rejlik megszólalói hitelességük szerintetek!

6. ábra. Egy, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe vevő feladat

117. Nézzetek meg néhány filmrészletet hang nélkül, és próbáljátok kitalálni a gesztusokból, mi történik, mit mondanak a szereplők egymásnak, milyen érzelmekkel viseltetnek egymás iránt! A végén ellenőrizzétek, jól gondoltátok-e! Aztán játszhatjátok tovább ezt a játékot úgy, hogy rögtönzött módon megpróbáljátok szöveggel követni a filmen látottakat, beszélni a szereplők helyett.

7. ábra. Egy, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe vevő feladat

157. Érveljétek a fortiori módszerrel az alábbi témák valamelyikében!

- Egy telefontársaság koncertek szponzorálása helyett létesítsen több új telefonvonalát.
- Az osztály nevezzen be a helyi Ki Mit Tud-ra!

8. ábra. Egy, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe vevő feladat

191. Készítsétek el otthon egy beszéd szövegét a megadott témák valamelyikében úgy, hogy használjátok az összes tanult retorikai tudnivalót! A beszéd felépítésében és elkészítésében kövessétek a klasszikus retorikai szabályokat, a megformálásban pedig igyekezzetek betartani a négy stílusérényt, minél hatásosabban fogalmazni, ennek érdekében bátran használjátok a tanult szóképeket és alakzatokat! Következő órán adjátok elő az elkészített beszédeket!

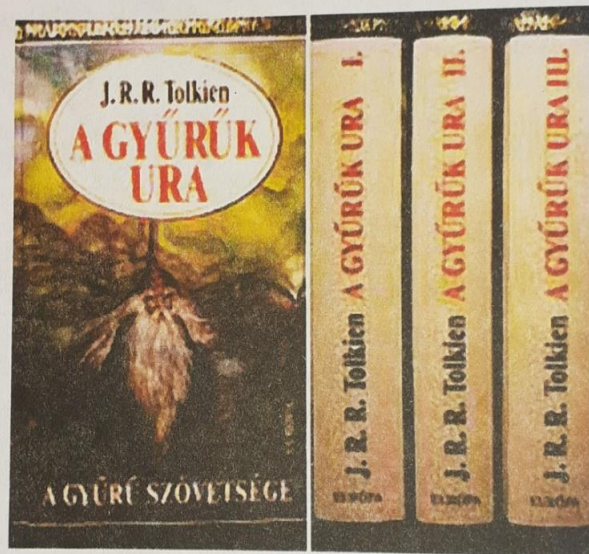
Választható szituációk:

- 1 A római szenátusban szenátorként beszélsz a galliai háború ellen.
- 2 Laudációt tartasz egy nagy tudósról a Nobel-díj átadásán.
- 3 Harry Potter bőrébe bújva lelkesítő beszédet tartasz társaidnak a Roxfort ostroma előtt.
- 4 Környezetvédőként tiltakozó beszédet tartasz valamilyen környezeti probléma kapcsán az Európai Parlamentben.

Magatok is kitalálhattok szituációkat!

9. ábra. Egy, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe vevő feladat

211. Az érvelés tudománya nélkülözhetetlen a kulturált vitakozás során. Szervezettek vitát az osztályt két részre (ellenzők és támogatók) osztva az alábbi témákból! A vitában minél több érvet kell felsorakoztatni egyik vagy másik vélemény mellett! Az érvek lehetnek az értelemre és az érzelmekre hatók egyaránt.



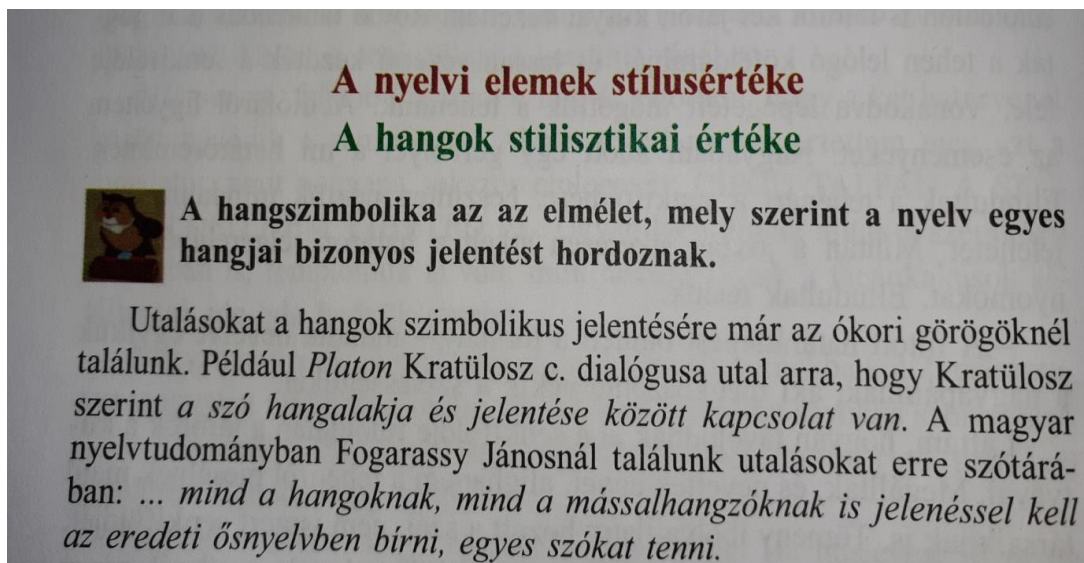
- 1 Tolkien *Gyűrűk ura* trilógiája-e a világirodalom legjobb könyve?
- 2 A reklámok pozitív és negatív hatásairól.
- 3 A történelmi kosztümös filmeknek hűen kell-e tükrözniük az adott történelmi korszakot? (*Nagy Sándor, Gladiátor, Trója, Rettenthetetlen, Hazafi, Ellenség a kapuknál stb.*)

10. ábra. Egy, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe vevő feladat

A fentiekből arra következtethetünk, hogy a tankönyv jól használható a tananyag közvetítésére, a különböző szakszavak és fogalmak megismerésére, ezenkívül érthető fogalmi rendszerrel és szövegezéssel rendelkezik. Az informális keretek között is hasznosítható, konvertálható ismereteket ad, melyeket – az adott korosztály igényeinek megfelelően – életszerű példákkal támaszt alá. Széleskörűen fejleszti a képességeket, elsősorban azokat, melyek a tudásanyag megszerzéséhez, rendszerezéséhez, rögzítéséhez, majd a mindennapi életben való alkalmazásához szükséges.

A 2019-ben megjelent tankönyv (Braun–Zékány–Kovács–Burkus 2019) szöveganyaga önmaga vállalásaihoz viszonyítva is hiányos. A Tartalomjegyzékben feltüntetett témák közül kettő semmilyen formában nem kerül bemutatásra, a tartalmi részben csupán a cím van feltüntetve, aztán a következő téma ismertetését olvashatjuk. Az egyik ilyen téma a *Szövegtani, jelentéstani és stilisztikai ismeretek* témakörben szereplő *A nyelvi elemek stílusértéke* (11. ábra), a másik pedig a *Nyelv és társadalom* témakörön belüli *A határon túli magyar nyelvhasználat főbb adatai, tendenciái, a kétnyelvűség, a*

kettősnyelvűség, kevert nyelvűség kérdései. A nyelvváltozatot bemutató nyomtatott és elektronikus források tanulmányozása című téma (12. ábra). Nem meglepő, hogy éppen erre a témára semmilyen anyag nem található a könyvben, hiszen az egész tankönyv tartalmi megformáltsága kevésbé van a kárpátaljai viszonyokra aktualizálva. Előbb kerül ismertetésre a Magyarországon élő nemzetiségek nyelvhasználata (Braun–Zékány–Kovács-Burkus 2019: 129), mint a kárpátaljai magyar nyelvhasználat. Ennél a témakörnél éppen lehetősége adódna a magyartanárnak, hogy tudatosítsa a tanulóknál a standard és nem standard változatok közötti különbséget, a nyelvváltozatok használati körét, a kétnyelvűség fogalmát, hatását a kárpátaljai magyar nyelvhasználatra, ám a tankönyv ehhez semmilyen formában nem járul hozzá. Megjegyzendő, hogy ezek a témák a 2011-es tankönyvben (Beregszászi 2011c) kellő részletességgel vannak ismertetve. A kárpátaljai magyar nyelvváltozatok téma kapcsán pedig tudományos kutatások adataiból nyert összefoglaló táblázatok és diagramok, a helyi magyarok nyelvhasználatát ismertető kiadványok (Cserniczkó 1998, Cserniczkó szerk. 2003, Cserniczkó szerk. 2010, Cserniczkó–Márku szerk. 2007, Beregszászi–Cserniczkó szerk. 2004, Lizanec 1992–2003) bemutatásával – közvetlen környezetből vett példákat, szemléltetőket alkalmazva – életszerűbbé, sajátosabbá teszi a tananyagot.



11. ábra. Hiányzó téma a tankönyvben (*A nyelvi elemek stílusértéke*)

**A határon túli magyar nyelvhasználat főbb adatai,
tendenciái, a kétnyelvűség, a kettősnyelvűség,
kevert nyelvűség kérdései.**

**A nyelvváltozatot bemutató nyomtatott és
elektronikus források tanulmányozása**

**A tömegkommunikáció, valamint az információs
társadalom hatása a nyelvhasználatra**

Bizonyára te is sokat hallgatsz rádiót, szeretsz televíziót nézni, kedveled a neked szóló újságokat, képregényeket, s feltehetően jól kezeled a számítógépet, a világhálót. Miközben használod őket, nemcsak a leírt vagy a kimondott szavak hatnak rád, hanem az ezeket kísérő színek, képek, hangok is. Ezekkel a nyelvi és nem nyelvi kódokkal a tömegkommunikációs eszközök valamilyen információt közölnek, tájékoztatnak, vagy felhívják figyelmünket egy érdekes, fontos dologra. A tévé, a rádió, a sajtó által megfogalmazott üzenetekre mi, befogadók azonnal nem felelhetünk, csak később, és igen korlátozott módon van lehetőségünk válaszra.

12. ábra. Hiányzó téma a tankönyvben (A határon túli magyar nyelvhasználat főbb adatai, tendenciái, a kétnyelvűség, a kettősnyelvűség, kevert nyelvűség kérdései. A nyelvváltozatot bemutató nyomtatott és elektronikus források tanulmányozása)

A *Nyelvi sokszínűség, nyelvi tolerancia* összevont témának csupán első része kerül érintőleges bemutatásra. Nemhogy a nyelvi tolerancia szükségességéről, de még fogalmával sem ismertetik meg a diákokat a szerzők. Említés szintjén sem esik szó a nyelvi diszkriminációról (megbélyegzésről), annak következményeiről, s a nyelvtudományilag indokolt előítéletektől mentes hozzáállás megismertetéséről. Meg kell említenünk, hogy az előző magyarnyelv-tankönyvben (Beregszászi 2011c) ezek a témák részletesen ki vannak fejtve. Mind a nyelvi alapon történő hátrányos megkülönböztetés, mint a nyelvi tolerancia témák bemutatásra kerülnek, egyszerűen, közérthetően, a mindennapi életből vett példákkal alátámasztva. Ezt a témát pedig olyan begyakorló feladat zárja, amelyben a tanulóknak egyes beszédhelyzeteket kell megnevezniük, amelyekben a megnevezett kijelentések elhangozhatnak (13. ábra).

63. Nevezetek meg olyan beszédhelyzeteket, ahol elhangozhatnak, illetve olyanokat, ahol nem hangozhatnak el az alábbi mondatok! Nevezzétek meg a szituáció elemeit is! Származhat-e hátránya a beszélőnek az adott szituációban abból, ha nem odaillo elemet használ?

- 1 Mi is szeressük a kalácsot!
- 2 Nézz körül alaposabban, mielőtt átmész!
- 3 Na húzzunk innen!
- 4 Nyanya, szabad?
- 5 Erre igazán nem számítottam!
- 6 Ennél egy számmal kisebbet kérek!
- 7 Kecskét vezess, ne meccset!

13. ábra. Egy, a kommunikatív kompetenciát fejlesztő gyakorlat

Az új tankönyv viszonylag sok mintaanyaggal dolgozik, de az ezekhez kapcsolódó elemzések több helyen kevésbé kidolgozottak. A magyarázó szövegek sok helyen szárazak, kevésbé biztosítják a folyamatos figyelemfenntartást. A témabemutatók kapcsán néhol elég kevés információ van közölve egy-egy ismeretről (Braun–Zékány–Kovács Burkus 2019: 111, 113, 114, 117, 122, 124–125, 132, 203), melyeknek hangsúlyosabb szerepet kellene kapniuk. A könyv témaválasztása sok esetben ugyan sokszínűnek és változatosnak tűnik (tömegkommunikáció, média, információs társadalom, nyelvi identitás, nyelvi sokszínűség, nyelvi tolerancia, határon túli magyar nyelvhasználat), de maga a tartalom s főként a gyakorló feladatok kevésbé teszik azzá azt.

3.6. Szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk

A strukturális tankönyvelemzések során az elemzők a módszertani segédlet grafikai megoldásait is elemzik, tehát a könyv illusztrációit, hogy ezek milyen kapcsolatban vannak a szövegrésszel, s hogy mennyire kapcsolódnak az önálló tanulói feladatadáshoz (Kojanitz 2007: 116).

Egy tankönyv illusztrációi, képi elemei nemcsak esztétikai funkciót töltenek be, és barátságosabba teszik a könyvet, hanem nagy szerepük van az érdeklődés és a figyelem

felkeltésében, a motivációban és a ráhangolásban is: egy ömlesztett törzsanyag, melyet nem törnek meg képi megoldások, ijesztően hathat.

A 2011-es magyarnyelv-tankönyv két részre osztható: egy tartalomrészre, valamint egy szöveggyűjteményrészre. A szöveggyűjteményben különböző, az egyes feladatokhoz tartozó novella- és elbeszélésrészletek, beszédek kapnak helyet, melyek alapján el kell végezniük a feladatokat a tanulóknak. A lényegkiemelő részek dőlt betűvel vannak szedve, melyek sárgasatír-háttérrel kapnak. A könyv keskeny margóval és laza szövegtükörrel rendelkezik. Jól el vannak különítve az egyes fejezetek (témakörök) és az azokhoz tartozó témák címei. A fejezetekhez – ráhangolásképpen – bevezető szövegrészek is tartoznak (14–15. ábra). Célszerű lett volna ezek mellé ismertetni az adott témához kapcsolódó kulcsszavakat mint a tanulás megtervezését segítő eszközöket, amelyek egyben tanulási célként funkcionálnának, s felhívnák a tanulók figyelmét ezekre a célokra. A szabályrészek, fogalommeghatározások és fontosabb megállapítások a szövegtől jól elkülönítve, bekeretezve szerepelnek.

Az ismeretek hatékonyabb elsajátítását, színesítését különböző összefoglaló táblázatok, ábrák és illusztrációk szolgálják, melyek forrásmegjelöléssel vannak ellátva. Ezek széles skálán mozognak: demográfiai jellegű statisztikai adatok, nyelvhasználatra vonatkozó térképek, nyelvészeti kutatásokat bemutató tanulmánykötetek, szótárak, képek színházi előadásokról, filmrészlet, építészeti emlék stb. (16–18. ábra). Ezek a vizuális elemek elemzésre, rendszerezésre és összehasonlításra alkalmas anyagok, és olyan információkkal bírnak, melyek szorosan kapcsolódnak a szöveghez. A szerző minta- és vendégszövegeket is alkalmaz, melyek jól elkülönülnek a magyarázó szövegrésztől. Az alkalmazott illusztrációk és a szöveg is összehasonlításokra, összefüggések megfogalmaztatására ösztönözheti a tanulókat (a kárpátaljai magyar nyelvhasználat összehasonlítása más nyelvváltozatokkal, a körülöttünk élő más nemzetiségek nyelvhasználatával, ezáltal a nemzetek közötti kulturális hasonlóságok és különbségek is megmutatkoznak).

III. fejezet

Nyelvpolitika, nyelvi tervezés, nyelvművelés, nyelvi identitás, nyelvi megőrzés

A politika valamely állam, párt vagy intézmény, szervezet bizonyos társadalmi, gazdasági, kulturális stb. célok elérése érdekében kifejtett tudatos, tervezett tevékenysége. Az állami politika a mai társadalmak szinte minden területét érinti: befolyásolja a gazdasági életet, a kultúrát, a népesség mozgását, foglalkoztatását, az oktatást stb. Ennek megfelelően a politikának számos válfaját különböztethetjük meg: társadalompolitika, gazdaságpolitika, kultúrpolitika, oktatáspolitikai, népességpolitika stb.

Az államok rendszerint a területükön használt nyelvek vonatkozásában is kifejtnek bizonyos politikát. Ez a nyelvpolitika.

A nyelvpolitika az állam vagy más, politikai tevékenységet (is) kifejtő szervezet, intézmény által a nyelvi helyzet befolyásolása céljából kifejtett tudatos tevékenység, a nyelvi viszonyokba és a kommunikációs szokásokba történő, rendszerint valamilyen ideológiai célú és háttérű beavatkozás.

A nyelvi tervezés a nyelvpolitikának a mindennapokban jelentkező megvalósulása.

14. ábra. Bevezető szöveg az új fejezethez

V. fejezet

A közéleti szóbeliség és jellemzői

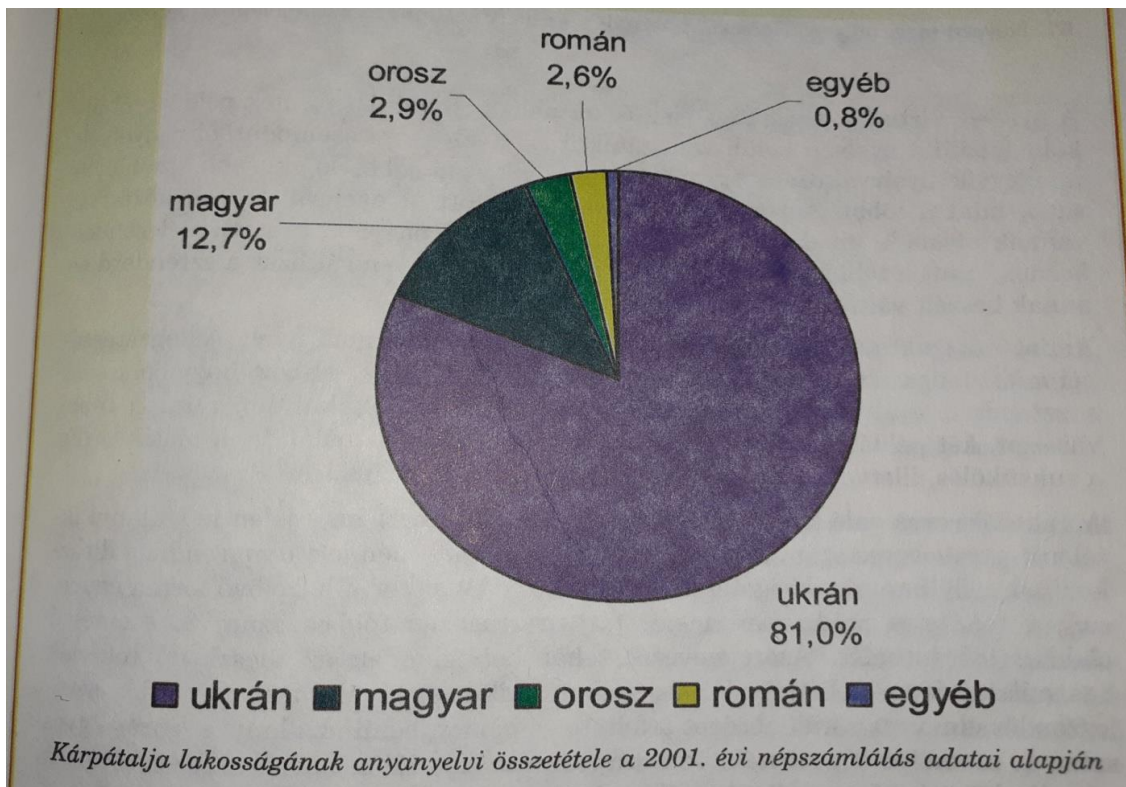
A 10. osztályban a stilisztika tárgykörében már tanultatok a közéleti szóbeliségről mint funkcionális stílusrétegről, melyet a társadalmi érintkezés egy jól körülhatárolható területén, a nyilvános, köznek szóló beszédek esetében használunk. Idézzük fel röviden, mit tudunk erről a stílusrétegről!

Tudjuk, hogy a közéleti szóbeliséget önálló stílusréteggé sajátos kommunikációs helyzete teszi: mindig nyilvános beszéd, ezért sokféle kötöttséggel rendelkezik, és természeténél fogva mindig élőszó, sajátosságait tekintve érintkezik a társalgási stílussal. A beszéd alkalmát és tárgyát tekintve kapcsolódhat a politikai és a tudományos vagy a publicisztikai nyelvhasználathoz. Ennek a stílusrétegnek segítségével általában közügyekről szólnak egy közösséghez, de szólhatnak a maguk nevében is.



Részlet A király beszéde című filmből

15. ábra. Bevezető szöveg az új fejezethez



16. ábra. Statisztikai illusztráció a tankönyvben



17. ábra. Nyelvhasználati kiadványok illusztrációi

76. Keressetek példát irodalmi olvasmányaitokban a köznek szóló lelkesítő beszédre! A legtöbb történelmi témájú alkotásban található ilyen (pl. Dobó István beszéde az egri várvedőkhöz).



Részlet az Egri csillagok című magyar filmből








18. ábra. Filmillusztráció a tankönyvben

A később megjelent magyarnyelv-tankönyv (Braun–Zékány–Kovács Burkus 2019) jól átlátható szövegtükörrel és keskeny margóval rendelkezik. A témakörök különböző kisebb, vonatkozó egységekből, témákból építkeznek. Az egyes fejezeteknek – a 2011-es tankönyvvel (Beregszászi 2011c) ellentétben – többnyire nincs felvezető részük, így a ráhangolás elmaradhat. A fejezetek címei csupa nagybetűvel vannak szedve, vörös színűek; a témák barna, s a témákhoz kapcsolódó kisebb egységek pedig zöld színnel vannak jelölve. Ez valóban az elkülönítést szolgálná, amennyiben a Tartalomjegyzékben feltüntetett minden téma ténylegesen ismertetésre kerülne a tankönyvben. A 74. oldalon – csupán címként – szereplő *A nyelvi elemek stílusértéke* című téma barna színnel van jelölve, míg a következő téma, *A hangok stilisztikai értéke* zölddel, mintha ez utóbbi az előzőnek egyfajta alpontja lenne (lásd 11. ábra). A következő ilyen téma pedig a már említett *A határon túli magyar nyelvhasználat főbb adatai, tendenciái, a kétnyelvűség, a kettősnyelvűség, kevert nyelvűség kérdései. A nyelvváltozatot bemutató nyomtatott és elektronikus források tanulmányozása* téma, mely szintén barna színnel van szedve, s mintegy alcímként, zölddel jelölve *A tömegkommunikáció, valamint az információs társadalom hatása a nyelvhasználatra* téma szerepel (lásd 12. ábra). A fontosabb részek

(meghatározások, szabályok, kulcsszavak) félkövérrel vannak formázva, a felsorolásokhoz tartozó példák pedig dőlten vannak jelölve – ezáltal átláthatóbb, rendszerezettebb a szöveg. Példaanyagát tekintve főként a szépirodalomból merít, ritkábban a nyelvtudomány területéről.

A tankönyvben különböző jelek vannak mellékelve a szabályok és a feladatok mellé, melyek mind-mind más jelentéssel bírnak (19. ábra). Alsóbb (5–6.) osztályokban helyénvalóbb lenne az efféle jelek használata, melyek elsősorban azt foglalják magukban, hogy a feladatok milyen nehézségi szinttel bírnak. Érdekes a *Könnyebb feladatok, mindenki oldja meg őket!* kategória elnevezése. Ítélje meg majd a pedagógus a gyakorlatban – az adott osztály képességeihez mérten –, hogy mi okoz nehézséget, és mit végeznek el könnyűszerrel (amennyiben differenciálásra törekszik).

A tankönyv használatánál vedd figyelembe a következő jeleket:


	Szabályok, amelyeket meg kell tanulnod!		Kérdések, feladatok
	Könnyebb feladatok, mindenki oldja meg őket!		
	Gondolkodó feladatok		
	Helyesírási és helyes kiejtési gyakorló		

19. ábra. Jelmagyarázat a tankönyvben

A tankönyvben nem szerepelnek diagramok, nincsenek kutatási eredményekre való hivatkozások, ezekkel kapcsolatos összegző jellegű táblázatok, így néha tudománytalannak tűnhet. Megfigyelhető továbbá, hogy rendkívül színes a könyv, és sok helyen indokolatlanul, funkció nélkül szerepelnek ezek a színek, nem egyértelmű, hogy mit jelölnek, zavaróak (20–23. ábra).



20. ábra. Táblázat fölősleges színezése

 77. Csoportosítsátok az alábbi szavakat a következő szempontok szerint! Alkossatok velük egységes szöveget! A kész szöveg lehet reklám, hirdetés, élménybeszámoló stb.

Tőszó	Egyszerű toldalékos szó	Összetett szó		Többszörösen összetett szó	
		toldalék nélkül	toldalékkal	toldalék nélkül	toldalékkal

1. gépkocsivezető-tanfolyam
2. diploma
3. nyersanyagból
4. autóbusz-közlekedés
5. hazai
6. fénykép
7. nagy méretű
8. gonddal
9. képességű
10. ért
11. barátai
12. balett-tánckar
13. beszélő
14. itt-tartózkodásáig
15. balesetveszélyes
16. textildarab
17. lélegzetvisszafojtva,
18. fő
19. folyammederben
20. néha-néha
21. csemegeszőlő-fajta
22. édesapámmal
23. dimbes-dombos
24. jószívű
25. ág

21. ábra. Táblázat fölősleges színezése

Fontosabb nyelvtanaink a következők:

Szerzője	Megnevezése	Kora	Jellegzetessége
Sylvester János	<i>Rudimenta Grammatices Donati (értelmezések)</i>	1527, Krakkó	Második magyar nyomtatvány
Sylvester János	<i>Grammatica Hungaro-Latina</i>	1539, Újsziget	Az első Magyarországon nyomtatott nyelvtan
Dévai Bíró Mátyás	<i>Orthigraphia Vngarica</i>	1549, Krakkó	Első helyesírási szabályzat
Szenci Molnár Albert	<i>Novae Grammaticae Ungaricae ... libri duo</i>	1610, Hanau	A magyar nyelv rendszere szerint íródott
Geleji Katona István	<i>Magyar Grammatikatska</i>	1645, Gyulafehérvár	Első magyar nyelvű művelő könyv
Komáromi Csipkés György	<i>Hungarica Illustrata</i>	1655, Utrecht	Stilisztikai elemzést is közöl
Pereszlényi Pál	<i>Grammatica Linguae Ungaricae</i>	1686	Értekezés a hangrendről és az illeszkedésről
Tótfalusi Kis Miklós	<i>Apológia</i>	1697, Kolozsvár	Helyesírási szabályok

22. ábra. Táblázat fölösleges színezése

Előfordul, hogy a tankönyvben az illusztrációk több helyen funkció és következetesség nélkül szerepelnek, csupán mellékesek. A szemléltető képek alatt nagy ritkán szerepelnek aláírások, forrásmegjelölések. Didaktikai szempontból hasznos, hogy a fejezetek végén ismétlő kérdések és feladatok szerepelnek, melyek során a tanulóknak a megszerzett – elsősorban lexikai – tudásukról kell számot adniuk. Ezek a kérdések szorosan az elsajátított tárgyi ismeretre koncentrálnak, s kevésbé igénylik a kreativitást. Összegzésképpen pedig a tankönyvről elmondható, meglehet, hogy esztétikus megjelenítésre törekszenek, ugyanis a szép tankönyv esztétikai forrásul szolgálhat, de az illusztrációk használata nem eléggé hatékony és tudatos.

IV. A TANKÖNYVEK SZEREPE AZ ATTITÚDOK, IDEOLÓGIÁK KIALAKÍTÁSA ÉS A NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ SORÁN

A nyelvi ideológiák olyan nyelvvel, nyelvhasználattal kapcsolatos nyelvtudományi szempontból téves vélekedések, amelyek részei egy adott közösségnek, és befolyásolják a beszélők nyelvi tudatát és viselkedését. Az emberek ezek valóság alapját nem kérdőjelezzik meg, hanem elfogadják, sőt terjesztik őket. „A nyelvi ideológiák kultúrafüggő fogalmak, amelyeket a résztvevők és megfigyelők visznek bele a nyelvbe, gondolatok arról, hogy mire jó a nyelv, mit jeleznek az egyes nyelvi formák azokról az emberekről, akik ezeket használják, illetve egyáltalában miért vannak nyelvi különbségek” (Laihonen 2011: 20–21).

„A nyelvről, nyelvhasználatról való ismeretek megtanításával, tudatosításával, rendszeres számonkérésével és ellenőrzésével az iskola veti meg a tudatos nyelvi tudat alapjait. Az iskola tudatosítja legszélesebb körben és leginkább maradandó hatással a nyelvváltozatok közötti presztízsbeli különbségeket is. Az iskola tehát a diákok számára (anya)nyelvi tekintetben a legfontosabb, bár kétségtelenül nem az egyetlen orientáló tényező” (Kiss 1998: 259).

A nyelv egyik legfontosabb funkciója az identitásjelölés, a szolidaritás és összetartozás szimbóluma, „a nyelvjáráshoz való viszonyulás a szűkebb közösséggel való azonosulásnak és közösségvállalásnak egyik kifejezője” (Kiss 1996: 142).

A nyelvjárási jelenségeket és a nyelvjárásban beszélő gyereket diszkrimináló tankönyv azt sugallhatja a tanulónak, hogy az a közösség, amelyből érkezett, értéktelen és szégyellnivaló. „Az otthoni nyelve okán megszégyenített gyermek ugyanis nemcsak otthona nyelvével kerül konfliktusba, hanem mindazzal, ami e nyelv mögött van” (Kiss 2003: 297). A nem egységes és modern nyelvtudományi alapokra épített tankönyv a nem standard elemek megbélyegzésével a gyerek önazonosság-tudatát és közössége iránti szolidaritását rombolja. Kisebbségi helyzetben pedig ennek komoly következményei lehetnek: a nyelvjárásvesztés együtt járhat a nyelvcserevel, hiszen számos településen a nyelvjárás az egyetlen használt változata a magyar nyelvnek (Kiss 2002: 16–17).

A jó tankönyvnek lehetőséget kell biztosítania arra, hogy az anyanyelvórák során a magyartanár folyamatosan tudatosítsa a tanulóknak, hogy az emberi identitás egyik legfontosabb jellemzője a csoport-hovatartozás (vö. Smith–Mackie 2001: 321, idézi Csernicskó 2008: 113). Az ember egyszerre több közösséghez is tartozhat, és mindig a szituáció határozza meg, hogy identitásunk melyik részét helyezük előtérbe. Mindezt nyelvhasználatunkkal is érzékeltethetjük, ugyanis gondolataink kifejezése mellett a nyelv

legfontosabb szerepe az identitásjelzés, a közösséghez való tartozás, s hogy abban milyen szerepet töltünk be (Sándor 2001: 19–20).

A felnövekvő generáció nyelvi attitűdjének kialakításában óriási szerepe van a használatban lévő módszertani segédleteknek, továbbá az iskolának, a pedagógusoknak, főképpen pedig a magyartanároknak. Ha a rendelkezésre álló anyanyelvtankönyvek valamilyen nyelvi sztereotípiákat tartalmaznak, s a pedagógus ezekre építi magyarázatát, azzal nyelvtudományi szempontból pontatlan információt közvetít, és negatívan befolyásolja a gyerekek nyelvszemléletét. A magyartanárnak tisztában kell lennie a nyelvi hiedelmek pontatlanságával, s amennyiben a tankönyvben fellelhetők nyelvi sztereotípiák, képesnek kell lennie tudományosan megcáfolni azokat. „A döntő kérdés az, megvan-e, illetőleg kialakul-e a magyar szakos pedagógusokban a szakmai tájékozottság, valamint az akarat, hogy túllépjenek megkövesedett beidegződéseiken (Kiss 1998: 269).

V. ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásomban két, a kárpátaljai magyar tannyelvű középiskolákban használatos magyarnyelv-tankönyv összehasonlító elemzésével foglalkoztam, mely során öt, általam meghatározott szempontot figyelembe véve összevettem a két tankönyvet. Elsősorban azt vizsgáltam, hogy milyen a könyvek (nyelv)szemlélete, milyen didaktikai elvek mentén vannak felépítve a módszertani dokumentumok, mennyire alapoznak a differenciálásra és a tanulhatóságra, illeszkednek-e, vagy sem az adott korosztály igényeihez. A kérdéseket és feladatokat is górcső alá vettem, ahol azt vizsgáltam, hogy az utasításszövegek mennyire egyértelműek, differenciáltak-e a feladatok, és mennyire szolgálják azok a tanult ismeretek begyakorlását, elmélyítését. Megfigyeltem továbbá, hogy milyen a két tankönyv szociokulturális beágyazottsága, s hogy milyen szövegtípusokat alkalmaznak, és milyen illusztrációbázissal rendelkeznek.

A kutatásból kiderült, hogy a 2011-es magyarnyelv-tankönyv témái egységes, tudományos alapú tantárgy-pedagógiai szemlélet szerint vannak felépítve, a szerző pedig – tudatosan és következetesen – a nyelvtudomány széles területéről válogatja anyagait. Az ismeretek a leíró szemléleten nyugszanak, s azok átadása mindig valós élethelyzetbe, kontextusba van ágyazva. Ezzel szemben 2019-es tankönyv kevésbé követ bármilyen egységes nyelvtudományi és tantárgy-pedagógiai szemléletet. Az ismeretek többnyire elavult, nyelvművelő hagyományokon alapszanak. A tankönyv nyelvi és tantárgy-pedagógiai szemlélete elavult. Nem emeli ki az anyanyelvi nevelés azon tényezőit, melyek a szituatív nyelvhasználat kialakítását segítik. A nyelvészetileg indokolt hozzáadó szemlélet helyett egy alacsony hatékonyságú (felcserélő) szemléletet alkalmaz.

A 2011-es tankönyv szerzője a tananyag szerkesztése, egymásra építése során logikusságra, egységességre és követhetőségre törekszik. A tankönyv átfogó didaktikai koncepcióval rendelkezik, és differenciáltan oktat. Az információs robbanás következtében megváltozott kommunikációs környezet bemutatása ugyan kevésbé valósul meg (azonban ekkor még nem voltak széles körben elterjedve a digitális eszközök), ám a tankönyv anyaga e nélkül is megfelel az adott korosztály igényeinek és teljesítőképességének. A 2019-es tankönyvben a differenciálás elve vagy szándéka minimálisan megjelenik, de a tankönyv didaktikai koncepcióját nem ez határozza meg, az ismeretek kevésbé alapoznak a differenciált fejlesztésre. A tantárgy-pedagógiai elvek (kontrasztivitás, funkcionalitás) kevésbé vannak jelen a tankönyvben, ez szemléletének is köszönhető.

A 2011-es tankönyv feladattípusai változatosak, számtalan gyakorlati jellegű szituációs feladat szerepel benne, amelyek motiválják a tanulókat, ezáltal kedvet ébresztve bennük az önálló ismeretszerzéshez, kutatáshoz és gyűjtéshez, továbbá nagymértékben alapoznak a tanulónak az emberi környezetben szerzett ismereteire, tapasztalataira, s további megfigyelésekre ösztönöznek. Ezzel szemben az utóbb megjelent tankönyv kevésbé alkalmaz sokszínű feladatokat, ezek sok helyen funkció és következetesség nélkül szerepelnek. Több helyen grammatikai vagy helyesírási feladat szolgál bármilyen ismeret begyakoroltására.

A 2011-ben megjelent tankönyv jól használható a tananyag közvetítésére, a különböző szakszavak és fogalmak megismerésére, ezenkívül érthető fogalmi rendszerrel és szövegezéssel rendelkezik. Az informális keretek között is hasznosítható, konvertálható ismereteket ad, melyeket – az adott korosztály igényeinek megfelelően – életszerű példákkal támaszt alá. A 2019-es tankönyv szöveganyaga önmaga vállalásaihoz viszonyítva is hiányos, ugyanis két, a Tartalomjegyzékben feltüntetett téma nem kerül ismertetésre, így hiányzik a kárpátaljai magyar nyelvhasználat bemutatása is.

Megvizsgálva a tankönyvek illusztrációit, szemléltetőit, kiderül, hogy a korábbi tankönyvben (Beregszászi 2011c) a képi elemek célja a szemléltetés és az információszerzés, és megértést segítő funkciót töltenek be. A grafikai elemek változatosak, találkozhatunk képekkel, diagramokkal, összegző jellegű táblázatokkal. Szerepük túlmutat az illusztratív jellegén, ugyanis mind-mind a megértést szolgálják. A nemrégiben megjelent tankönyvben (Braun–Zékány–Kovács–Burkus) az illusztrációk több helyen funkció és következetesség nélkül szerepelnek, csupán mellékesek. A szemléltető képek alatt nagy ritkán szerepelnek aláírások, forrásmegjelölések. Didaktikai szempontból hasznos, hogy a fejezetek végén ismétlő kérdések és feladatok szerepelnek, melyek során a tanulóknak a megszerzett – elsősorban lexikai – tudásukról kell számot adniuk. Az illusztrációk használata nem eléggé hatékony és tudatos.

Jelen dolgozatból kiderül, hogy milyen szakadék húzódik az iskolák valósága és aközött a modern alapokon nyugvó tantárgy-pedagógiai szemlélet között, amit a Rákóczi-főiskola közvetít. Az elmúlt 15 év tapasztalatait tanulmányozva kiderült, hogy a középiskolai anyanyelvoktatás hasznosíthatóbb módszertani segédletekkel volt ellátva. A két elemzett tankönyv összevetésével azt szerettem volna szemléltetni, hogy milyen két útja lehet az anyanyelvi nevelésnek a tananyagtartalom és módszerek megválasztásával, illetve hogy a két út közül az egyik előre mutat, a másik viszont a felcserélő szemléletű múltba vezet.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bábosik István 1999. *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Beregszászi Anikó 2002. *Magyar nyelvi tervezés Kárpátalján. Célok, problémák és feladatok*. PhD-értekezés. Budapest: ELTE.
- Beregszászi Anikó 2004. Anyanyelvoktatásunk hatékonyságáról. In: Beregszászi Anikó, Csernicskó István szerk. *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Beregszász: PoliPrint – Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola. 79–97.
- Beregszászi Anikó 2009. Anyanyelv-oktatás hozzáadó (additív) szemléletben: a magyar nyelv tanterv kínálta lehetőségek. In: Karmacsi Zoltán, Márku Anita szerk. *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. Ungvár: PoliPrint. 20–25.
- Beregszászi Anikó 2010. *Magyar nyelv – 10. osztály. Stilisztika*. Csernyivci: Bukrek.
- Beregszászi Anikó 2011a. A kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás ideológiai és tantárgy-pedagógiai szemléletváltásáról. *Modern Nyelvoktatás* 2011/1: 32–44.
- Beregszászi Anikó 2011b. Ideológiák, kutatási eredmények a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatásban és a hasznosíthatóság gyakorlata. In: Hires-László Kornélia, Karmacsi Zoltán, Márku Anita szerk. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. Budapest–Beregszász: Tinta Könyvkiadó – Hodinka Antal Intézet. 59–70.
- Beregszászi Anikó 2011c. *Magyar nyelv – 11. osztály. Nyelvi változatosság és retorika*. Csernyivci: Bukrek.
- Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlen lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztálya számára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Beregszászi 2014a. „Anyanyelvünk peremén” is otthon: a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés helyzete és céljai. In: Beregszászi Anikó, Hires-László Kornélia szerk. *Meszelt falakon túl. Születésnap köszöntő kötet Kótyuk István tiszteletére*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológiai Tanszék, Magyar Tanszéki Csoport – Hodinka Antal Intézet. 11–24.
- Beregszászi 2014b. Új témák, változó szemlélet. Az anyanyelvi nevelés új iránya a kárpátaljai magyar középiskolákban. *Anyanyelv-pedagógia* 2014/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=504>
- Beregszászi 2014c. Új tendenciák a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelésben a tantervek, a tankönyvek és a tankönyvírás tapasztalatainak tükrében. In: Vančo Ildikó, Kozmács István szerk. *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század*

elején. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv és Irodalomtudományi Intézet. 31–46.

Beregszászi 2014d. A magyar nyelv tantárgy tartalma a kárpátaljai magyar iskolákban. *Muratáj. Irodalmi, művelődési, társadalomtudományi és kritikai folyóirat* 2014/1–2: 41–51.

Beregszászi 2015a: A magyar mint anyanyelv oktatásának tárgyköre a magyartanárok képzésében Beregszászon. In: Márku Anita, Hires-László Kornélia szerk. *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból*. Ungvár: Autdor-Shark Kiadó. 27–33.

Beregszászi 2015b. A magyar mint anyanyelv tantárgy tartalma a magyarországi és a kárpátaljai magyar középiskolákban. In: Gazdag Vilmos szerk. *Nyelvi és kulturális sokszínűség Kelet-Közép-Európában: értékek és kihívások. Előadásvázlatok. / Мовне і культурне розмаїття у Східній та Центральній Європі: цінності та виклики. Тези доповідей / Linguistic and cultural heterogeneity in East-Central-Europe: Value and Challenges. Abstracts*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. 8–9.

Beregszászi 2015c. Új tendenciák a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelésben a tantervek, tankönyvek és a tankönyvírás tapasztalatainak tükrében. In: Vančo Ildikó szerk. *Tanulmányok a nyelvtanítás módszertanához*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. 163–172.

Beregszászi 2015d. A lehetetlent lehetni. Nyelvi megbélyegzés az iskolában. In: Vančo Ildikó szerk. *Tanulmányok a nyelvtanítás módszertanához*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. 173–179.

Beregszászi 2015e. Mintafeladatok gyűjteménye. 9. osztály. In: Vančo Ildikó szerk. *Tanulmányok a nyelvtanítás módszertanához*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. 205–211.

Beregszászi 2016a. A magyar mint anyanyelv tantárgy tartalma a kárpátaljai magyar középiskolákban az ukrainai és magyarországi érettségi rendszer tükrében. In: Gazdag Vilmos, Karmacs Zoltán, Tóth Enikő szerk. *Értékek és kihívások. II. kötet*. Ungvár: Autdor-Shark. 163–169.

Beregszászi 2016b. Defficles nugae. Terhes semmiségek a középiskolai magyar nyelvtantervben. In: Hires-László Kornélia szerk. *Nyelvhasználat, kétnyelvűség. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból II*. Ungvár: Autdor-Shark. 209–218.

- Beregszászi Anikó 2018. Amagyar nyelv érettségi vizsga tartalma és formája a kárpátaljai magyar iskolákban. *Közoktatás XXXIII.* 2018/1–2: 22–28.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2004a. Egy új iskolatípus mint társadalmi és nyelvi strukturáló tényező? *Magyar Nyelv C/2*: 195–203.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2004b. ...itt mennyit ér a szó? *Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról.* Ungvár: PoliPrint.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2007a. A kárpátaljai magyar nyelvjárások és az iskola: elméleti és módszertani kérdések. *Acta Beregsasiensis* 2007/1: 44–62.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2007b. A kárpátaljai magyar nyelvjárásokról. In: Csernicskó István, Márku Anita szerk. *Hiába repülsz te akárhová. Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához.* Ungvár: PoliPrint.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István szerk. 2004. *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról.* Ungvár: PoliPrint.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó 2001. *Nyelv, oktatás, politika.* Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Beregszászi Anikó – Dudics Lakatos Katalin 2019. Utak és tévutak az anyanyelvi nevelésben a kárpátaljai magyar középiskolákban. In: Csernicskó István, Beregszászi Anikó szerk. *A nyelvészet műhelyeiből. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból V.* Ungvár: Autdor-Shark. 150–164.
- Beregszászi Anikó – Papp Richárd szerk. 2005. *Kárpátalja. Társadalomtudományi tanulmányok.* Budapest–Beregszász: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Braun László – Csernicskó István – Molnár József 2010. *Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján.* Ungvár: PoliPrint.
- Braun Éva – Zékány Krisztina – Kovács-Burkus Erzsébet 2018. *Magyar nyelv – 10. osztály.* Lemberg: Szvit Kiadó.
- Braun Éva – Zékány Krisztina – Kovács-Burkus Erzsébet 2019. *Magyar nyelv–11. osztály.* Lemberg: Szvit Kiadó.
- Buzás László 1979. *Tantervelmélet.* Pedagógiai stúdium c. sorozat. Budapest: ELTE. 53–54.
- Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján).* Budapest: Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Csernicskó István 2008. Új szemlélet – régi reflexek. Hogyan tehetjük hatékonyabbá a magyar anyanyelvi nevelést? In: Csernicskó István – Kontra Miklós szerk. *Az*

üveghegyen innen. Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés. A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus azonos című szimpóziumán elhangzott előadások anyaga. 105–147.

- Csernicskó István 2013. *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010).* Budapest: Gondolat Kiadó. 473–499.
- Csernicskó István szerk. 2003. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba.* Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Csernicskó István szerk. 2010. *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról.* Budapest–Beregszász: MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság – Hodinka Antal Intézet.
- Csernicskó István – Beregszászi Anikó – Braun Éva – Hnatik-Riskó Márta 2010. *Magyar nyelv tanterv. 11. osztály.* Kijev: Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma.
- Csernicskó István – Hires-László Kornélia – Márku Anita szerk. 2008: „*Hogy a magyarság ne vesszen el nyomtalanul ezen a vidéken*”. *A kárpátaljai magyarság 20. századi története és mai helyzete mélyinterjúk tükrében.* Ungvár: PoliPrint.
- Csernicskó István – Márku Anita szerk. 2007. *Hiába repülsz te akárhová... Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához.* Ungvár: PoliPrint.
- Eliot R. Smith – Diane M. Mackie 2001. *Szociálpszichológia.* Budapest: Osiris Kiadó. 321.
- F. Dárdai Ágnes 1999. Tankönyvelméleti modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. In: *Iskolakultúra*, 4. 44–54.
- F. Dárdai Ágnes 2002. *A tankönyvkutatás alapjai.* Budapest–Pécs. 34–34.
- Gerd Stein 1976. *Schulbuchkritik als Schulkritik. Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht.* Saarbrücken.
- Illés Lajosné szerk. 1967. *A korszerű tankönyv. A pedagógia időszerű kérdései külföldön c. sorozat.* Budapest: Tankönyvkiadó. 65, 69.
- Jan Amos Komenský (Comenius) 1970. *A könyvekről az értelmi képzés fő eszközeiről. Státni pedagogické nakladatelství n. v., Prága.* 6–7.
- Josef Thonhauser 1992. *Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt.* Schulbücher auf dem Prüfstand, i.m. 55–78.
- Karl-Ernst Jeismann 1979. Internationale Schulbuchforschung. Aufgaben und Probleme. *Internationale Schulbuchforschung*, 1979/1, 7–22.
- Karmacs Zoltán 2007. *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás.* Ungvár: PoliPrint.
- Kiss Jenő 1996. A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. In: *Magyar Nyelv* XCII: 138–151.

- Kiss Jenő 1998. Helyes és helytelen (nyelvjárási környezetű általános iskolások nyelvi adatainak a tükrében). In: *Magyar Nyelv* 2008/3: 257–269.
- Kiss Jenő 2002. Dialektológia és nyelvtudomány: hagyomány és korszerűség. *Magyar Nyelvjárások XL*: 3–20.
- Kiss Jenő 2003. Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok. In: Kiefer Ferenc szerk. *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 271–300.
- Kojanitz László 2007. A tankönyvek minőségének megítélése. In: *Iskolakultúra*, 6–7. 114–126.
- Kontra Miklós 2010. *Hasznos nyelvészet*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Kótyuk István 2005. *Magyar nyelv – 5. osztály*. Csernyivci: Bukrek.
- Kótyuk István 2008. *Magyar nyelv – 8. osztály*. Csernyivci: Bukrek.
- Lappints Árpád 1986. A tankönyv struktúrájának szerepe a tanulás irányításában. In: Karlovitz János szerk. *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Budapest: Tankönyvkiadó. 89, 98–99.
- Lénárd Ferenc 1987. A tankönyvek tanulhatósága. In: *Köznevelés*, 1987/5, 3–5.
- Lizanec Péter 1992–2003. *A kárpátaljai magyar nyelvjárások atlasza 1–3*. Budapest–Ungvár–Debrecen, Akadémiai Kiadó–Ethnica.
- Márku Anita 2008. *Érvényes történetek. Nyelvválasztási és kódváltási kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar fiatalok körében*. Ungvár–Beregszász: PoliPrint.
- Molnár József – Molnár D. István 2005. *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tankönyv- és Taneszköz Tanács.
- Nagy Sándor 1997. *Az oktatás folyamata és módszerei*. Budapest: Volos Kiadó. 181.
- Peter Weinbrenner 1995. Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Richard Olechowski (Hrsg.): *Schulbuchforschung*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 21–45.
- Petriné Feyér Judit 1998. Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: Falus Iván szerk. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 335.
- Petteri Laihonen 2011. A nyelvvideológiák elmélete és használhatósága a magyar nyelvvel kapcsolatos kutatásokban. In: Hires-László Kornélia, Karmacs Zoltán, Márku Anita szerk. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Budapest–Beregszász. 49–58.

- Sándor Klára 2001. Szociolingvisztikai alapismeretek. In: Sándor Klára szerk. *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. Szeged: JGYF Kiadó. 7–48.
- Sándor Klára 2016. *Nyelv és társadalom*. Budapest: Krónika Nova Kiadó Kft. 176.
- Takács Etel 1981. Milyen könyv a tankönyv? In: *Pedagógiai Szemle*, 1981/9, 813–817.
- Zaláné Szablyár Anna – Petneki Katalin 1997: *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet? Az iskolai nyelvoktatásban használt nyelvkönyvek, tanulási és tanítási segédletek minősítési rendszere*. Budapest: Soros Alapítvány. 17.

Internetes források

- http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/2015_XV-evfolyam/Konyvszemle_2015.pdf
- https://anyanyelvcsavar.blog.hu/2019/03/01/a_lehetlent_lehetni
- <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=440>
- http://acta.bibl.u-szeged.hu/36403/1/nyelvtudomany_49_50_239-240.pdf

РЕЗЮМЕ

У моєму дослідженні займався з двома підручниками, якими користуються на Закарпатті, під час роботи у порівнянні двох підручників використав 5 принципів за допомогою яких виконав дослідження. По-перше досліджував те, що які наявні погляди на мову (мовні погляди), за якими дидактичними принципами оформлені ці методичні документи, чи відповідає зміст підручників для вікової групи. Передивився всіх завдань, перечитав, чи тексти для виконання завдань зрозумілі для учнів, чи є у підручниках диференційовані завдання, чи служить для закріплення та поглиблення нового матеріалу. Також спостерігав, яка соціокультурна вбудованість підручників та якими картинками та шрифтом ілюструють матеріал.

У дослідженні виявилось, що теми у підручниках виданням 2011 року є однаковими (спільними), побудовані на основі наукових принципів, автор підручника вибирає матеріалів свідомо та послідовно. Всі знання наявні у підручниках на основі опису, пояснення тем у справжніх ситуаціях, контекстах з життя. У підручнику виданням 2019 зовсім інші погляди. Мовні та предметно педагогічні погляди у підручниках 2019 року виданням старовинні. Підручник не використовує ситуативних методів для розвитку рідної мови. Замість принцип додавання використовує принцип взаємозамінність.

Автор підручника виданням 2011 року старається логічно побудувати його. У підручник наявні дидактичні концепції, завдання диференційовані. Ілюстрації у підручник не розвинені, (проблема у тому, що тогочас не були такі можливості для ілюстрацій, інформатика та технологія раптово розвивалася), але матеріали підручника без ілюстрацій ефективний, відповідають вимогам вікової групи. Підручник виданням 2019 року наявний мінімальній рівні диференційованість, але не наявні функціонованість та контраст.

Завдання у підручниках виданням 2011 року різноманітні, багато завдань та вправ з справжніх життєвих ситуацій, за допомогою яких учні із задоволенням виконують їх, також завдання оформлені на основі отриманих знань, спостережень та досвіду з життя. Навпроти цим другі підручники не застосовують таких завдань, для закріплення матеріалу здебільшого застосовують орфографічні завдання.

Підручник виданням 2011 року добре для використання для ознайомлення нових тем, для вивчення нових термінів, також є висока термінологічна система в них. Завдання у них корисні для учнів дає корисних інформацій для набуття досвіду.

Зміст підручника виданням 2019 року неповна. Теми які є в списку відсутні, тема представлення закарпатської діалектної мови не присутні.

Дослідуючи ілюстрації у підручниках, виявляється, що у підручнику (Берегасі, 2011 с) мета картинних елементів (ілюстрацій) це ознайомлення та надання інформацій, допомагають у розумінні тем. Діаграми, підсумкові таблиці дуже корисні для учнів у навчальному процесі. У недавно виданому підручнику (Браун–Зекань–Буркуш) ілюстрації не знаходяться в послідовному порядку. Під ілюстрацій не завжди наявне пояснення. Важливий принцип, що після тем завжди питання, за допомогою яких можна перевірити знання учнів. Використання ілюстрацій не ефективний та не свідомий.

З цієї роботи виявляється, що яка велика прірва між школами та принципами на основі предметної педагогіки, що передає Інститут імені Ференца Ракоці II. З досвіду останніх 15 років виявляється, що у вихованні на рідну мову, інститут видав корисніших посібників. За допомогою аналізу цих двох підручників схотів показати те, що які дві путі бувають для вивчення рідної мови вибравши зміст та методи, також з цих двох доріг одна показує наперед, а друга в минуле.

Ім'я користувача:
Моца Андрій Андрійович

ID перевірки:
1007641934

Дата перевірки:
30.04.2021 23:08:20 EEST

Тип перевірки:
Doc vs Internet

Дата звіту:
01.05.2021 06:45:17 EEST

ID користувача:
100006701

Назва документа: Orbán Gyula_Magyar szak_Magiszteri munka_2021

Кількість сторінок: 56 Кількість слів: 12885 Кількість символів: 106819 Розмір файлу: 3.67 MB ID файлу: 1007752626

15% Схожість

Найбільша схожість: 4.54% з Інтернет-джерелом (http://real.mtak.hu/23323/1/BA_B5_proba.pdf)

15% Джерела з Інтернету

307

Сторінка 58

Пошук збігів з Бібліотекою не проводився

17.5% Цитат

Цитати

67

Сторінка 59

Не знайдено жодних посилань

0% Вилучень

Деякі джерела вилучено автоматично (фільтри вилучення: кількість знайдених слів є меншою за 8 слів та 0%)

0% Вилучення з Інтернету

3

Сторінка 60

Немає вилучених бібліотечних джерел