

# ERUDITIO – EDUCATIO

A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata  
Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne  
Research Journal of the Faculty of Education of J. Selye University

2011/2  
(6. évfolyam)

## Tartalom

|                                                                                                                                                          |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>TANULMÁNYOK</b> .....                                                                                                                                 | <b>3</b>   |
| <i>Lőrincz Julianna</i> : Előszó .....                                                                                                                   | 3          |
| <i>Eőry Vilma</i> : A tankönyvelemzés módszertani kérdései .....                                                                                         | 6          |
| <i>Lőrincz Julianna</i> : Variativitás és tankönyvkutatás .....                                                                                          | 17         |
| <i>Simon Szabolcs</i> : Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban .... | 27         |
| <i>Misad Katalin</i> : Terminológiai problémák a szlovákiai magyar tankönyvekben és oktatási segédletekben .....                                         | 38         |
| <i>Vörös Ottó</i> : A tankönyvek helynévhasználatának nyelvpolitikai vonatkozásai ....                                                                   | 47         |
| <i>Kurtán Zsuzsa</i> : Angol nyelvű tankönyvek elemzésének tapasztalatai .....                                                                           | 52         |
| <i>Ludmila Benčatová</i> : A szlovák nyelv tankönyvei a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban (kivonat) .....                                           | 65         |
| <i>Ledneczky Gyöngyi</i> : Olvasókönyvek összehasonlító elemzése az alapiskola alsó tagozatában .....                                                    | 68         |
| <i>Tóth Etelka</i> : Korpuszépítés tankönyvkutatói célokra. Pályázási lehetőségek ....                                                                   | 80         |
| <i>Takács Edit</i> : A tankönyvkiadás helyzete Magyarországon .....                                                                                      | 94         |
| <i>Zimányi Árpád</i> : Tankönyvi szövegek mondatszerkezeti sajátosságainak vizsgálata ...                                                                | 104        |
| <b>FÓRUM</b> .....                                                                                                                                       | <b>113</b> |
| <i>Gőzsy Zoltán</i> : Magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században ...                                                                     | 113        |
| <b>RECENZIOK</b> .....                                                                                                                                   | <b>125</b> |
| <i>Angyal László</i> : Ragadványnevek kétnyelvű környezetben .....                                                                                       | 125        |
| <b>HÍREK</b> .....                                                                                                                                       | <b>131</b> |
| <i>Simon Mónika</i> : „Társadalmi jelenségek és változások”. A Selye János Egyetem II. Nemzetközi Tudományos Konferenciája .....                         | 131        |
| <b>SZERZŐINK</b> .....                                                                                                                                   | <b>135</b> |

**Alapító főszerkesztő:**

*Erdélyi Margit*

**Főszerkesztő:**

*Liszka József*

**Szerkesztőbizottság:**

*Doc. Ing. Albert Sándor, CSc.; doc. PhDr. Cséfalvay Zsolt, PhD.; RNDR. Csiba Peter, PhD.; Prof. PhDr. Erdélyi Margit, CSc.; Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer; Prof. Dr. Földes Csaba, DrSc.; Prof. Dr. Kovátsné Németh Mária; doc. PhDr. Liszka József, PhD.; Prof. PhDr. ThDr. Peres Imre, PhD.; Prof. PhDr. PaeDr Perhács János, CSc.; Prof. Ing. Stoffa Veronika, CSc.; Prof. Dr. Szabó András, DrSc.; Prof. Dr. Szabó Péter, PhD.; doc. Szarka László, CSc. (elnök); doc. RNDR. Tóth János, PhD.; doc. Dr. Tölgyesi József; Prof. Dr. Varga J. János, DSc.*

**Összeállította, nyelvileg szerkesztette:**

*Lőrincz Julianna*

**Jazyková úprava:**

*Marcel Pilecky*

**Language editor:**

*Sándor Vojtek*



Realizované s finančnou podporou Úradu vlády SR – program Kultúra národnostných menšín  
2011

**A szerkesztőség címe:** Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho; P. O. Box 54, SK-945 01 Komárno  
● **Tel.:** +421-35-3260-627 ● **E-mail:** liszkaj@selyeuni.sk ● **Kiadja a Selye János Egyetem Tanárképző Kara** (Komárom) ● **Szerkesztőségi munkatárs:** Hanusz Szilvia ● **Borító és nyomdai előkészítés:** Liszka Szabolcs  
● **Nyomta:** Tribun EU s. r. o., Brno ● **ISSN** 1336-8893 ● **EV** 2179/08

**Adresa redakcie:** Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho; P. O. Box 54, SK-945 01 Komárno  
● **Tel.:** +421-35-3260-627 ● **E-mail:** liszkaj@selyeuni.sk ● **Vydáva Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho** (Komárno) ● **Redakčná asistentka:** Hanusz Szilvia ● **Obal a tlačiarská príprava:** Szabolcs Liszka  
● **Tlač:** Tribun EU s. r. o., Brno ● **ISSN** 1336-8893 ● **EV** 2179/08

## Előszó

A Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén dogozó nyelvész munkatársak kutatómunkájuk összehangolására, valamint aktuális és jövőbeni közös feladatok elvégzésére 2010. április 23-án megalakították a *Variológiai kutatócsoportot*. A kutatócsoport öt taggal jött létre, közöttük két külső munkatárssal. Vezetője doc. dr. Lőrincz Julianna PhD, egyetemi docens, SJE TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Komárom – Eszterházy Károly Főiskola BTFK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Eger. További tagjai:

- doc. dr. Misad Katalin PhD – Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Pozsony
- Dr. Simon Szabolcs PhD, egyetemi adjunktus – SJE TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Komárom
- Dr. Tóth Etelka PhD, egyetemi docens – ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest
- Dr. Vörös Ottó CsC, nyugalmazott egyetemi docens – SJE TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Komárom – Komárom és Nyugat-Magyarországi Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék, Szombathely

A kutatócsoport tagjai 2010. szeptember 6–7-én a Selye János Egyetemen megrendezett *Társadalmi jelenségek és változások* témájú nemzetközi tudományos konferencián a *Nyelvi variabilitás/variativitás* című önálló szekcióban tartottak előadásokat. A szekció munkájának célja a témakör elméleti megközelítése volt, elsősorban nyelvközi, kétnyelvűségi vonatkozásban, a nyelvi rendszer különféle szintjein, illetve a nyelvhasználat színterein, például az anyanyelvoktatásban. A szekció munkájának befejezése után tartott megbeszélésen állapodtak meg a kutatócsoport tagjai abban, hogy konkrét kutatási irányt határoznak meg a nyelvi variativitás témakörén belül. Első kutatási feladatként tankönyvelemzéssel foglalkoznak. Erre a témára a következő megfontolások alapján esett a választásuk:

1. Az új szlovák közoktatási törvénynek megfelelő tankönyvcserével kapcsolatban a szlovákiai magyar tankönyvírás színvonalának emelése elsőrendű érdek. Az új tankönyvek elkészítése elsősorban a szlovákiai magyar tankönyvírók feladata. A szlovákiai magyar pedagógustársadalomnak szóló szakmai anyagok elkészítése alapvető feltétele a tankönyvírás elméleti megalkotásának.
2. A kutatási téma kiválasztásában a kutatócsoport tagjainak érdeklődési köre, tapasztalatai is meghatározóak. Tekintettel a kutatói állományra és a kutatócsoport lehetőségeire, a kutatás jelenlegi szakaszában a következő kutatási irányok körvonalazódtak:

- Lőrincz Julianna: A szlovákiai magyar tankönyvek szakmaisága, nyelve, stílusa
  - Simon Szabolcs: A tankönyvek didaktikai vonatkozásai
  - Misad Katalin: Szakterminológia a szlovákiai magyar tankönyvekben
  - Tóth Etelka: Szlovákiai magyar digitális tankönyvkorpusz
  - Vörös Ottó: A szlovákiai magyar tankönyvek nyelvtervezési/nyelvpolitikai vonatkozásai a tankönyvekben és az oktatási segédanyagokban
3. Mivel a közoktatási tananyagtartalom digitalizációja várható, a kutatócsoport a kutatás céljára saját tankönyvi elektronikus korpuszt kíván létrehozni. A korpusz kialakítása kedvezően befolyásolhatná az elektronikus tananyagok létrehozásának folyamatát.
4. A kutatócsoport magját képező kutatóknak a Selye János Egyetem Tanárképző Karán mint klasszikus tanárképző karon természetes lehetőségük adódik arra, hogy a tehetséges tanár szakos hallgatókkal, valamint a doktori iskola hallgatóival együttműködjenek, őket is bevonják a kutatómunkába.
- A megkezdett munkáról, a további elképzelésekről, a munka folytatásának lehetőségeiről 2010. november 25-én a Selye János Egyetem Tanárképző Karának tanácstermében *A tankönyvkutatás módszerei, feladatai* címmel rendezett munkakonferencián hangzottak el előadások, amelyeket a jelen kötet tartalmazza. A konferencián, amelyen a kutatócsoport tagjain kívül a Selye János Egyetem Modern Filológiai Tanszéke, az egri Eszterházy Károly Főiskola, a pozsonyi Pedagógiai Intézet, valamint a budapesti Nemzeti Tankönyvkiadó munkatársai vettek részt, sorrendben a következő előadások hangzottak el:
- Eöry Vilma (Eszterházy Károly Főiskola): *A tankönyvelemzés módszertani kérdései*
  - Lőrincz Julianna (Selye János Egyetem, Eszterházy Károly Főiskola): *Variológia és tankönyvkutatás*
  - Simon Szabolcs (Selye János Egyetem): *A tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar/szlovák szakirodalom*
  - Misad Katalin (Comenius Egyetem, Pozsony): *Terminológiai problémák a szlovákiai magyar tankönyvekben és oktatási segédletekben*
  - Vörös Ottó (Nyugat-Magyarországi Egyetem, Selye János Egyetem): *A tankönyvek helynévhasználatának nyelvpolitikai vonatkozásai*
  - Kurtán Zsuzsa (Selye János Egyetem, Pannon Egyetem): *Angol nyelvű tankönyvek elemzésének tapasztalatai*
  - Benčatová, Ľudmila (Comenius Egyetem, Pozsony): *A szlovák nyelv tankönyvei a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban*

- Ledneczky Gyöngyi (Pedagógiai Intézet, Pozsony): *Olvasókönyvek összehasonlító elemzése az alapiskola alsó tagozatában*
- Tóth Etelka (ELTE, Budapest): *Korpuszpítés tankönyvkutatási célokra. Pályázási lehetőségek*
- Takács Edit (Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest): *A tankönyvkiadás helyzete Magyarországon*

A konferenciát követő szakmai beszélgetésen kiváló alkalom kínálkozott a nemrég alakult komáromi és az egy évvel korábban létrejött egri székhelyű tankönyvi kutatócsoport, valamint a magyarországi és szlovákiai magyar kutatók közötti jövőbeni együttműködési lehetőség megteremtésére is. Ezt megelőzendő került be a jelen kötetbe Zimányi Árpád (Eszterházy Károly Főiskola, Eger) *Tankönyvi szövegek mondat szerkezeti sajátosságainak vizsgálata* című dolgozata is.

A konferenciakötet közreadásával a csoportnak több célja is van: egyrészt az eddigi eredményeket más kutató és oktató munkát végző felsőoktatási szakemberek, általános és középiskolai tanárok, valamint PhD-hallgatók számára is hozzáférhetővé szeretné tenni. Másrészt pedig a tankönyvkutató munkába való bekapcsolódásra, a munka folytatására kíván ösztönözni a kutatócsoport tagjaiban kívül más munkatársakat, leendő csoporttagokat is.

Lőrincz Julianna  
a Variológiai kutatócsoport vezetője

# A tankönyvelemzés módszertani kérdései

*Eőry Vilma*

## 1. A tankönyvkutatásról

A modern tankönyvkutatás is jelentős múlttal rendelkezik már Magyarországon. Az utóbbi évtizedekben a komplex kutatási szemlélet fokozatosan lesz egyre koherensebb, az egyes részterületek speciális feladatai pedig folyamatosan rajzolódnak ki a szakirányú tanulmányokban (vö. elsősorban Dárdai Ágnes 2002), és a kutatásban elért eredmények mérhetők a nemzetközi kutatási eredményekhez is (Dárdai Ágnes 2005). A tankönyv maga összetett dolog: tekinthető médiumnak, amely világ- és értékszemléletre nevel, valamint szaktudományi ismereteket tartalmaz; tekinthető tanulási eszköznek, amely valamilyen feltételeket teremt a tanuláshoz; valamint tekinthető árunak, piaci terméknek. Az első kettő jelentőségét az oktatásban nem lehet vitatni, és abból a szempontból a harmadikat sem, hogy a nagy választék lehetőséget ad a legjobb tankönyvek kiválasztására. Mindegyik szempontból születtek, születnek tanulmányok, zajlanak viták. Számunkra most azonban a tartalom fontos, tehát a tankönyv mint szemléletformáló, ismeretközvetítő taneszköz, amely valamilyen feltételeket teremt a tanuláshoz.

## 2. A tankönyvek szövege

A szemléletformáló és ismeretátadó tartalmat a tágabb értelemben vett tankönyvszöveg: a nyelvi szöveg, valamint az illusztrációk, ábrák stb., sőt az egész könyv kiállítása: látványa, tipográfiája együtt közvetítik. Ezeknek a vizsgálata a tankönyv információátadási potenciálját teszi mérlegre. Ennek a kutatásnak talán a legfontosabb területe a szűkebb értelemben vett nyelvi szöveg vizsgálata, hiszen a tartalom kifejtése a szövegben történik meg. S bár ez így van, éppen a tankönyv nyelvi szövegének kutatásában vannak fehér foltok, az elért eredmények mellett is. Talán az lehet az oka, hogy a nyelvességgel folyamatosan foglalkoztak ugyan hosszú évtizedek óta, de azzal, hogy mennyire tölti be a funkcióját, mennyire érthető és tanulható a szöveg, éppen bonyolultsága miatt kevésbé. Sokkal „mutatósabb”, látványosabb eredményeket értek el a kutatók a tankönyv vizuális eszközeinek elemzésében, hiszen a vizualitás kutatása a vizuális technikák fejlődésével együtt hatalmas léptekkel fejlődik. Nem állíthatjuk, hogy a szövegtan nem kínálna lehetőséget a szakszerű szövegvizsgálatra, mégis többször tapasztaljuk, hogy csak a legkönnyebben megközelíthető

szókincset mérik. Ilyen jellegű elemzésekre épült pl. az a kutatás, amelynek alapján meghatározták, hogy a tankönyvszöveg minősítésének nyelvi kritériumai közé tartozik, hogy hány idegen, illetve szakszó lehet egy oldalon, és hány karakterből állhat egy-egy mondat (Kojanitz 2004). E nem mellékes adatok mellett azonban szó sem esik pl. a mondatok, ill. a szöveg kapcsolódásairól, logikájáról, kifejtettségéről, igaz, ezek kevésbé mérhetők mechanikusan.

A szövegegészet figyelembe vevő tankönyvszöveg-kutatás azonban szerencsére megélné az utóbbi években, és szintén szerencsére egyre inkább az empirikus kutatás irányába tolódott el (pl. B. Fejes 2002, 2005, valamint pl.: Simon 2001; Laczkó 2004a, 2004b, 2006 stb.). Mindazonáltal továbbra is előttünk áll az a feladat, hogy módszereket dolgozzunk ki az érthető tankönyvszöveg kritériumainak teljesebb leírásához (vö. Eöry 2008).

### 3. A tankönyvszöveg-kutatás tudományos kerete

Az elmúlt években Amerikában kialakult egy alkalmazott nyelvtudományi terület, az oktatáslingvisztika (Educational Linguistic), amelyről összefoglalóan a *The Handbook of Educational Linguistics* 2008 tájékoztat. E tudományág két nagy területet ölel fel. Egyrészt (sőt túlnyomórészt) az idegennyelv-, ill. az anyanyelvoktatással kapcsolatos nyelvészeti kérdésekkel foglalkozik, megközelítésmódja elsősorban neurolingvisztikai, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai stb. Másrészt a nyelvnek mint az oktatás és a tanulás eszközének vizsgálata a tárgya. E területnek két nagyobb kutatási iránya van: a tankönyvszöveg-kutatás, valamint a tanóra nyelvhasználatának kutatása. A megközelítés általában funkcionális nyelvészeti, de sajnos sokszor nem kellően szöveg szemléletű, a vizsgálatok a gyakorlatban e keretben is többször kiragadott nyelvi mutatók alapján (szavak, szóhossz, mondat hossz stb.) vonnak le következtetéseket.

Ebben a keretben folyik néhány éve tankönyvszöveg-kutatás az Eszterházy Károly Főiskola Magyar Nyelvészeti, valamint Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén, és hangsúlyozottan szövegközpontú felfogásban. A továbbiakban azokat a módszertani kérdéseket tekintem át, amelyek a kutatócsoport eddigi és valószínűleg további munkájához alapul szolgálnak.

### 4. A tankönyvek nyelvének érthetőségvizsgálata

A tankönyvszöveg-kutatás eddigi tapasztalatainak alapján kijelenthető, hogy a szöveg érthetőségéről csak akkor tudunk releváns értékelést adni, ha érvényesítjük a funkcionális grammatikai szemléletet. A szövegnek bármely jellemzője csak a szövegegész (sőt a tágabb kontextus), ill. a jellemzőnek az abban elfoglalt helye figyelembevételével vizsgálható, és csak így nevezhető meg mint a szövegértést befolyásoló tényező. A szövegértés-elemzés módszertanát mindezek figyelembevételével szükséges kidolgozni.

Ahhoz, hogy megállapíthassuk a „neuralgikus” pontokat, illetőleg ezek sorát, szövegértés-vizsgálatokat kell végeznünk. Meg kell határozni, mely tanulói csoportok vesznek részt a felmérésben, mekkora lesz a reprezentatív minta a vizsgált jelenségek mérhetőségéhez. Ki kell választanunk a felmérésben/felmérésekben részt vevő tanulói csoportokat, meg kell szerveznünk a felmérést magát. A tanulói csoportok életkorának meghatározása a legegyszerűbb feladat: a kutatási kapacitástól függően lehet ugyanis egyetlen vagy több korcsoportot megjelölni. Esetünkben célszerű több korcsoportot kijelölnünk, ugyanis a szöveg érthetőségének kritériumai korosztályonként várhatóan változnak. Az „érthető szöveg” leírásához azonban nincs szükség pl. arra, hogy ugyanazt a mintát ismételten vizsgáljuk, az összehasonlítás itt statikus eredmények, az egyes korosztályi mutatók között történik. Hasznos, ha a felmérést különböző: városi, falusi, kis létszámú, nagy létszámú és különböző színvonalú iskolákban vegyesen végezzük, s a szükséges „szociális” adatokat, akár a nemet is a kérdőívben feltüntetjük. Nagy segítséget jelenthet, ha kapcsolatban vagyunk az adott iskolákban oktató pedagógusokkal, akik segítenek szervezni, esetleg a teszteket is kitöltetik.

A felmérésben használt értelmezendő szövegek szerencsés esetben többféle tantárgynak a korosztálynak megfelelő és valóban használt tankönyvéből származnak. Itt ügyelnünk kell arra, hogy a felmérésben használt szöveg a tanulók által már tanult anyagból és a tankönyvszöveg különböző típusú részszövegeiből (definíció, kifejtő szöveg, megjegyzés, feladat stb., ehhez az egri kutatócsoport a könyvtár segítségével egy másfajta célra is használható tankönyvadatbázist létesít) álljon. Kontrollvizsgálatra természetesen használhatók a még nem tanult tananyagból származó szövegek, sőt külön kívánatosak a nem tankönyvszövegek is.

A tesztek összeállításában ma már számtalan minta van segítségünkre, hiszen amióta rendszeressé váltak az országos (2001, 2003, 2004, 2006, 2007), illetve nemzetközi (PIRLS 2001, 2006, PISA 2000, 2003, 2006, 2009) kompetenciamérések, méghozzá a szövegértés területén is, az eleinte nem túl jó eredmények hatására is előtérbe került ez a szempont: az iskolák alkalmazzák a teszteket gyakorlásként, ellenőrzésként, sőt, az emelt szintű érettséginek meghatározó részévé vált (a legutóbb mért jó eredmények nem utolsó sorban bizonyára ennek a változásnak köszönhetőek). A tesztek összeállításában törekednünk kell arra, hogy a kérdések a megértésnek különböző területeit érintsék, mindazt, amit az adott korosztálytól a pedagógia elvár. Különböző jellegű, a szöveg különböző mélységeit érintő kérdéseket tegyünk tehát fel: legyen benne információkeresés: (*Fejezd be a mondatot...!, Nevezd meg...!, Válaszolj a kérdésre...!* stb.), a jó és rossz válasz közti választás (*Húzd alá a megfelelő választ!*), ok-okozati összefüggés megkeresése (*Magyarázd meg, miért...,* következtetés (*Milyen kapcsolatot találsz...?*). A feladatok egy része legyen tehát olyan, hogy a megoldás

pontosan benne legyen a szövegben (könnyebb, különösen a fiatalabb korosztályoknál), de legyenek olyanok is, amelyeket csak a jelentés-összefüggések alapján, nem „szó szerint” lehet megoldani. Nagyon jó felmérési módszer az, amelyben az értelmezendő, nehezebb szöveget egyszerűbben megfogalmazva egy külön pontban értelmeztetjük, esetleg a két szöveg közti összefüggések felismerésére is rákérdezhetünk. Ez utóbbiak a különböző nyelvi megformálás módú szövegek megértése közti különbséget mérik. A tankönyvszövegeknek az érthetőség szempontjából lényeges nyelvi jellemzőire pedig éppen ezek a különbségek mutatnak rá. (A mellékletben található egy olyan próbateszt, amely 6. osztályos tanulók szövegértését méri, és abban is van egy ilyen feladat, a 11. (vö. [http://www.tanitokklubja.hu/images/stories/letoltesek/feladatlap\\_olvasas\\_szovegertes.doc](http://www.tanitokklubja.hu/images/stories/letoltesek/feladatlap_olvasas_szovegertes.doc).)

Az értékelés feladata itt nem a tanulói teljesítményeknek, hanem a szöveg-érthetőség nyelvi jellemzőinek kimutatása a tesztek megoldásai alapján. Reprezentatívnak számító mennyiségű válasz alapján várhatóan kirajzolódnak azok a szövegjellemzők, amelyek különösen befolyásolják a szövegértés fokát az adott korosztályban. Feltételezésünk és próbafelméréseink szerint ebben a szöveg szerkesztésének „logikája”, valamint kifejtettsége főszerepet játszik, a további vizsgálatok a jellemzőket nyilván bővítik, és fontosságuk szerint rangsorolják is őket. A teljes felmérés és elemzés után szükség lesz majd kontrollvizsgálatra, amellyel a már vizsgált csoportokban olyan szövegek segítségével ellenőrizzük az elemzés eredményeit, amelyeknek az érthetőség szempontjából releváns jellemzőit már „javítottuk”.

## 5. Várható eredmények és a hasznosítás

Eredményként várhatóan olyan szövegjellemzőket kapunk, amelyeknek csak egy része lesz „megszámlálható” (pl. szakszavak, idegen szavak), s ezek valószínűleg nem is a legjelentősebb jellemzők lesznek. A többi részük olyan szöveg-szerkesztési, elemkapcsolási, kifejtettségbeli sajátosság lesz, amelyek egy olyan szakszöveg jellemzőit írják le, amely az adott korosztály számára már érthető: követhető, felfogható, tanulható és visszaadható. Ezeknek az eredményeknek a publikálása, eljuttatása a felhasználókhoz: a tankönyvminősítőkhöz és tankönyvírókhoz, ez lesz a kutatócsoport feladata.

## Irodalom

Dárdai Ágnes, 2002: A tankönyvkutatás alapjai. Pécs: Dialóg Campus.

Dárdai Ágnes, 2005: A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. *Iskolakultúra* 10, 120–126. p.

Eőry Vilma, 2008: Milyen a jó tankönyvszöveg? In Medve Anna–Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.* Iskolakultúra, Budapest, 7–16. p.

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

B. Fejes Katalin, 2005: Szintaktikai és szemantikai jegyzetek egy PISA-teszt mondatához. In *Szintaxis és koreferencialitás.* Szeged: JGYFK, 39–48. p.

Kojanitz László: Tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvkutatás <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=file&kod=Tankonyvdialogusok-I-05.pdf>.

Kojanitz László, 2004: A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. Oktatási Minisztérium, <http://www.om.hu/main.php?folderID=965>

Laczkó Mária, 2004a: Egy szöveg- és szóértési felmérés tanulságai. I. rész. *Tanító* 4, 6–8. p.

Laczkó Mária, 2004b: Egy szöveg- és szóértési felmérés tanulságai. II. rész. *Tanító* 5, 8–9. p.

Laczkó Mária, 2006: Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 9, 39–57. p.

Simon Orsolya, 2001: Ötödik és hatodik osztályosok szövegértési mutatói. *Iskolakultúra* 11, 92–100. p.

Spolsky, Bernard – Hult, Francis, 2008: *The Handbook of Educational Linguistics* [http://www.tanitokklubja.hu/images/stories/letoltesek/feladatlap\\_olvasas\\_szovegertes.doc](http://www.tanitokklubja.hu/images/stories/letoltesek/feladatlap_olvasas_szovegertes.doc)

## Függelék

### Feladatlap szövegértés felméréséhez

Az iskola neve, címe:

Osztály:

Nem:

**Olvasd el a tankönyv** (Takács Etel: A magyar nyelv könyve 5–6. Nemzeti Tankönyvkiadó) **következő részletét!**

A tömegkommunikációs eszközök (a sajtó, a rádió, a televízió) „egyirányú csatornán” közvetítenek információkat; a „címzettek” ugyanis *közvetlenül* nem válaszolhatnak a „feladó”-nak: egy-egy műsorra vonatkozó gondolataikat, véleményüket más úton – telefonon, levélben – juttathatják el az újság, a rádió, a televízió szerkesztőségébe.

Az említett tömegkommunikációs eszközök tájékoztató közleményeihez hasonló az ismeretterjesztő könyvek információkövetítő szerepe is. A *regények és versek* másfajta eszközökkel: a *művészi kommunikáció* eszközeivel közvetítik az író vagy a költő gondolatait, érzéseit, állásfoglalását. Az irodalmi műveket másképpen olvassuk, mint az ismeretterjesztő könyveket: az elbeszélő művek cselekménye és a lírai versek képei mögött a hozzánk is szóló üzeneteket keressük. A *képzőművészet* és a *zeneművészet* alkotásai sajátos kódrendszerben: a formák, a színek, a hangok „nyelvén” szólnak hozzánk.

**A szöveg megértését bizonyítsd a feladatlap megoldásával! A válaszadáshoz használd a szöveget!**

#### 1. Fejezd be azt a mondatot, amelyik igaz a most olvasott szövegre!

A tömegkommunikációs eszközök egyirányú csatornán közvetítenek információkat, ugyanis .....

Az ismeretterjesztő könyvek egészen más formáját valósítják meg a kommunikációnak, mint a tömegkommunikáció, mert .....

Az irodalmi műveket és az ismeretterjesztő szövegeket ugyanúgy olvassuk, mert .....

|   |  |
|---|--|
| 1 |  |
| 2 |  |

**2. Húzd alá azt a mondatot, amely igaz a most olvasott szövegre!**

A rádióhallgatók közvetlenül válaszolhatnak a rádióban hallott információkra.

Az ismeretterjesztő könyvekben nem egyirányú kommunikáció valósul meg.

A képzőművészet és a zeneművészet nem valamely emberi nyelven szól hozzánk, hanem formák, színek, hangok segítségével.

|   |  |
|---|--|
| 3 |  |
| 4 |  |

**3. Hogyan nevezi a szöveg a kommunikáció két résztvevőjét?**

.....

.....

|   |  |
|---|--|
| 5 |  |
| 6 |  |

**4. Milyen tömegkommunikációs eszközökről van szó a szövegben?**

**Sorold fel őket!**

.....

.....

|   |  |
|---|--|
| 7 |  |
| 8 |  |
| 9 |  |

**5. Hogyan nevezi a szöveg alkotója a regényeket és a verseket együtt?**

**Két szóval válaszolj!**

.....

.....

|    |  |
|----|--|
| 10 |  |
|----|--|

**6. Mihez hasonlít az ismeretterjesztő könyvek információközvetítő szerepe?**

.....

.....

|    |  |
|----|--|
| 11 |  |
|----|--|

**7. Sorold fel a képző- és zeneművészetben használt kódrendszereket!**

.....

.....

|    |  |
|----|--|
| 12 |  |
| 13 |  |
| 14 |  |

**8. Magyarázd meg, miért olvassuk másképp az irodalmi műveket, mint pl. az ismeretterjesztő szövegeket!**

.....

.....

.....

|    |  |
|----|--|
| 15 |  |
| 16 |  |
| 17 |  |

**9. Mely irodalmi műveknek van cselekményük?**

.....

.....

|    |  |
|----|--|
| 18 |  |
|----|--|

**10. Mi tartozik a szöveg a 2. bekezdése szerint a nem irodalmi, de művészi kommunikációhoz?**

.....

.....

|    |  |
|----|--|
| 19 |  |
| 20 |  |

**11. Olvasd el a következő szöveget!**

Ha gondolkodunk, tanulunk, tulajdonképpen magunkkal beszélgetünk. Ha a barátoddal találkozol, egyszer te beszélsz, egyszer ő, és ez így folytatódik. Ha este otthon vagytok, és mindenki a konyhában van, apa, anya Juli meg te felváltva beszéltek, és mindenki hallgatja a másikat. Ha egyszerre beszéltek, nem értitek egymást, az nem is igazi beszélgetés. Ha tévét nézel, a műsorvezető nemcsak hozzád beszél, hanem mindenkihez, aki éppen tévét néz, és nem szólhatsz vissza neki, de ha mégis mondasz valamit, arról ő nem tud.

**Milyen kapcsolatot találsz az első szöveg és e rövid szöveg között?  
Fogalmazd meg röviden!**

.....

.....

.....

|    |  |
|----|--|
| 21 |  |
| 22 |  |
| 23 |  |

**Javítókulcs**

A tanulók teljesítményét itemenként, azaz a feladatmegoldásokat részössze-  
tevőkre bontva értékeljük, így differenciált eredményt kaphatunk arról, hogy  
egy-egy feladat megoldásakor mi okozott problémát a tanulónak. Az itemeket  
sorszámokkal láttuk el (l. a feladatok végén a keretben). Minden itemre, meg-  
oldásrészletre – a javítókulcsban megadott – helyes megoldás esetén 1-1 pont  
adható. Ha a megoldás nem felel meg a javítókulcsban megadott kritériumnak,  
értéke 0 pont.

**A felmérés értékelése**

| A feladat<br>száma: | Az item<br>sorszáma: | A helyes válasz:                                                                                                                                                                          |
|---------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. feladat          | 1.                   | A tömegkommunikációs eszközök kezdetű mondat jó befejezése.<br>(Pl.: ugyanis a hallgató, a néző nem szólhat bele a beszélgetésbe,<br>vagy más, az szöveg tartalmának megfelelő indoklás.) |
|                     | 2.                   | Csak az 1. mondatot fejezte be. Ha más mondatot is befejezett,<br>0 pont. (Ez az item a válaszadás biztonságát mutatja.)                                                                  |
| 2. feladat          | 3.                   | A képzőművészet és a zeneművészet kezdetű mondat aláhúzása.                                                                                                                               |
|                     | 4.                   | Csak a 3. mondatot húzta alá. Ha mást vagy mást is aláhúzott,<br>0 pont. (Ez az item a megoldás biztonságát mutatja.)                                                                     |
| 3. feladat          | 5–6.                 | (5) címzettnek és (6) feladónak                                                                                                                                                           |
| 4. feladat          | 7–9.                 | (7) sajtó, (8) rádió, (9) televízió                                                                                                                                                       |
| 5. feladat          | 10.                  | irodalmi művek                                                                                                                                                                            |
| 6. feladat          | 11.                  | a tömegkommunikációs eszközök tájékoztató közleményeihez                                                                                                                                  |
| 7. feladat          | 12–14.               | (12) a formák, (13) a színek, (14) a hangok „nyelve”                                                                                                                                      |
| 8. feladat          | 15.                  | Mert a művészi kommunikáció eszközeivel közvetítik az író vagy<br>a költő gondolatait, érzéseit, állásfoglalását.                                                                         |
|                     | 16.                  | Mert az elbeszélő művek cselekménye és a lírai versek képei mögött<br>a hozzánk is szóló üzeneteket keressük.                                                                             |
|                     | 17.                  | A mondat értelmes.                                                                                                                                                                        |
| 9. feladat          | 18.                  | Az elbeszélő műveknek                                                                                                                                                                     |
| 10. feladat         | 19–20.               | (19.) A képzőművészet és (20) a zeneművészet                                                                                                                                              |
| 11. feladat         | 21.                  | Mindkettő a kommunikációról szól.                                                                                                                                                         |
|                     | 22.                  | Mindkettő az egyirányú és a nem egyirányú kommunikációról szól.                                                                                                                           |
|                     | 23.                  | Értelmesen fogalmazta meg a gondolatát.                                                                                                                                                   |

A tanulók feladatmegoldásait a javítókulcs használatával értékeljük. Az egyes itemekre adható 1 vagy 0 pontot a feladatlapon, az adott item sorszáma mellett tüntessük fel. A teljesítmények kiértékeléséhez készítsünk összesítő táblázatot. Bal szélére írjuk egymás alá a tanulók nevét vagy kódszámát, a fejrészbe pedig vízszintes irányban sorszámozva adjuk meg a feladat sorszáma. A tanulók feladatlajpáról írjuk be a táblázatba a megfelelő sorszámnál szereplő értéket: 1 vagy 0.

| A feladat száma: | 1. feladat: | 2. feladat: | 3. feladat: |
|------------------|-------------|-------------|-------------|
| Az item száma:   | 1. 2.       | 3. 4.       | 5.          |
| A                | 1 0         | 1 1         | 0           |
| B                | 0 0         | 1 0         | 1           |
| C                | 1 1         | 1 1         | 1           |

Valamennyi adat bevitele után a táblázaton kirajzolódik a teljesítménytérkép. Leolvashatók a sikeres területek – ahol az 1-esek tömörülnek –, és a 0 pontokkal fedetten körvonalazódnak a gyengeségek.

### Metodické otázky analýzy učebníc (Zhrnutie)

Štúdia, vychádzajúca zo súčasnej situácie výskumu učebníc, analýzu učebnicového textu umiestňuje na palete výskumu učebníc spolu s mnohými inými zložkami. Opodstatnenosť analýzy učebnicového textu vidí autor v tom, že problematika čítania s porozumením a učenia textu – popri iných činiteľoch – nie je zanedbateľná ani z hľadiska kvality učebnicového textu. Pojem jeho kvality je taktiež mnohostranný: obsahuje mnoho pedagogických aspektov, napr. veku primeranosť textu, štruktúrovanosť učiva (učivo by nemalo obsahovať neadekvátny počet nových a neznámych pojmov).

Obzvlášť dôležité hľadisko je však miera porozumenia textov venovaných samotným žiakom, t. j. textov učebníc. Čomu vlastne nerozumejú alebo iba ťažko rozumejú? Ktoré prvky tejto bariéry pramenia z vekových osobitostí, ktoré z nedostatočnej úrovne vedomostí a ktoré zas zo stvárňovania textu, z jeho zoštylizovania? Prezentovaný výskumný projekt hľadá odpovede na uvedené otázky, pričom vedúci tohto projektu v štúdiu koncipuje plánovaný postup výskumu a demonštruje doteraz vykonanú prácu.

### The Methodological Issues of Textbook Analysis (Summary)

The paper is based on the study of textbook research and locates the textbook analysis in the scene of manifold components dealing with textbook analysis. The present paper takes textbook analysis important, because besides the questions of literacy and learning – among other things – the quality of the text book is also important. The idea of a textbook quality is also a complex concept with many aspects of pedagogical

features, e.g. how much the text is adequate for the students' age, the appropriate scale of progress with the subject matter (e.g. there should not be a too big number of new phrases, concepts what the given age group has not learnt, or that has not been explained to them in an appropriate way).

But the really important aspect is to find out how much the students understand from the book's text. What is hard or even impossible for them to understand? What causes comprehension problems because of the lack of knowledge, the style, and the linguistic formation? A research project is trying to find the answers to these questions. The head of the project is trying to propose the outline of the project in this paper and describes the work that has already been done.

# Variativitás és tankönyvkutatás

*Lőrincz Julianna*

## 1. Bevezetés

Dolgozatomban a nyelvi variativitás főbb elméleti kérdéseit, valamint a nyelvhasználat és az iskolai anyanyelvoktatás összefüggéseit vizsgálom. A nyelvi változatoknak minden iskolai osztályban szerepük van a szövegalkotási, valamint a kommunikációs készség kialakításában és fejlesztésében. A különböző szövegalkotási folyamatokban a nyelvhasználó minden esetben a nyelv variáns elemei közül válogat, és azokat a különböző kommunikációs helyzeteknek megfelelően rendezi el. Így jöhet csak létre a konkrét kommunikációs szituációnak megfelelő, adekvát szöveg. Ezért is van nagy szerepe az anyanyelvoktatásban a nyelvi variativitás kérdéskörének.

A nyelvi variativitás kérdéseinek a grammatika és a jelentéstani ismeretek tanításában kiemelt helyet kell kapniuk az általános és középiskolai magyar nyelvtan anyagában egyaránt. A funkcionális szempontú grammatika és jelentés- és tan- oktatás elsődleges feladata, hogy olyan ismereteket adjon a tanulóknak, amelyeket a különböző kommunikációs helyzetekben létrehozandó szövegekben fel tudnak használni. A tanárnak azonban az anyanyelvi nevelésre jutó kis óraszám mellett nagyon oda kell figyelnie az arányokra is. Az oktatás különböző szintjein különböző mértékben súlypontoszva, a tananyagban a tantervhez igazodva, valamint a tantárgyi integráció elvét is figyelembe véve kell tanítania az elméleti és gyakorlati ismereteket.

A kommunikáció-központú anyanyelvoktatás, a kreatív szövegalkotás és szövegértés elsajátíttatása, a nyelvi, stilisztikai szempontból is adekvát szövegek létrehozásának (szövegprodukciónak) megtanítása a tanártól is megfelelő szakmai felkészülést követel, amely a tanulók kreatív nyelvelsajátítási készségének kialakításához elengedhetetlen. Különösen az ötödik-hatodik osztály nyelvi fejlesztése nehéz, mert az integrációs elvárások és a komplexitás, a funkcionális érvényesítéséhez való igazodás, a számtalan tantárgyi részterület (nyelv- tan, helyesírás, beszéd, olvasás, írásbeli és szóbeli szövegalkotás stb.) átfogó megtanítása igen komoly feladat elé állítja a tanárokat. Csupán a korábban alkalmazott hagyományos oktatási módszerekkel nem is tudja megtanítani és gyakoroltatni, valamint alkalmaztatni az összes szükséges ismeretet. A reflektív tanulás módszereivel és a kooperatív technikák alkalmazásával kell inspirálnia a tanulókat a magasabb szintű gondolkodási műveletek elvégzésére, ismereteik hatékony működtetésére (vö. G. Gödény, Koósé 2008).

## 2. A variativitás fogalmának elméleti háttere

A nyelv változásának természetes velejárói a nyelvi rendszerben folyamatosan végbemenő konvergens és divergens változások, így a variativitást az élő nyelvek természetes nyelvi fejlődési folyamataként kell értelmeznünk (vö. Gak 1998). A nyelv folyamatosan változik, a változás következtében létrejövő új nyelvi elemek pedig hosszabb-rövidebb ideig egymás mellett élnek a régebbi nyelvi elemekkel, különböző szövegtípusokban azonos denotatív, de eltérő pragmatikai jelentésekben. A funkcionális nyelvi variánsok egymás mellett élése a nyelv természetes variabilitásából adódik.

A variativitás formái az adott nyelvi szinttől és struktúrától függenek. Minden nyelvi szinten tetten érhetők a változások, és a létrejött variánsok típusai is többnyire jól elkülöníthetők. Szinkron aspektusban a variativitás a nyelvnek egyedi színezetet ad, amely a különböző nyelvhasználói csoportok, valamint az egyén mint a konkrét nyelvhasználói csoport tagja nyelvhasználatában realizálódik. Figyelembe kell azonban vennünk azt is, hogy a nyelv minden funkcionális változatában van ingadozási sáv is a nyelvi elemek használatában (vö. Szathmári 2001, 11).

### 2.1. A variativitás az egyes nyelvi szinteken

#### 2.1.1. Fonológiai szint

A modern nyelvtudomány történetében először a Prágai Nyelvész kör kutatói állították fel a fonéma/allofon oppozíciót, melyben az invariáns a nyelvi rendszer szintjén élő fonéma, a konkrét kommunikációs helyzetekben pedig ennek variánsai, az allofonok jelennek meg. Így az anyanyelvi szövegtípusoktól a nyelvjárási változatokon át az egyéni realizációig számtalan fonológiai variáns létezik a különböző szövegekben. Az egyes fonémavariánsoknak pedig a morféma variánsokban különböző mértékű jelentés-megkülönböztető szerepük lehet.

#### 2.1.2. Morfémaszint

Ezen a szinten a rendszerhez tartozó invariáns a morféma, amelynek konkrét megvalósulásai, variánsai az allomorfok. Az allomorfok lehetnek tővariánsok, pl. *kő* / *kövek*, és toldalékvariánsok is, pl. *lépeget* / *látogat*. A morfémaszint a tömorfémák esetében közvetlenül érintkezik a lexémaszinttel. A variáns párok tagjainak vizsgálatában az alaki hasonlóság mellett a szemantikai jelentés kap központi szerepet. A tanításban a szótővariánsok stilisztikai értékére és más pragmatikai jelentéseire is fel kell hívni a tanulók figyelmét (vö. Szathmári 2001).

### 2.1.3. Lexémaszint

A lexémaszinten az invariáns a lexéma, ennek variánsai az allolexák, amelyek már nem egyetlen oppozíciós párként állnak szemben az invariánssal, hanem a szó különböző előfordulási környezetétől függően változnak (szótári szó, szóalak, szóelőfordulás). A szó meghatározása a különböző elméleti alapú nyelvészeti szakirodalomokban nem egységes. Például a strukturalista nyelvészetben a lexikai szón kívül megkülönböztetnek fonológiai, morfológiai és szintaktikai szót is (Juhász 1980, Kiefer, É. Kiss, Siptár 1999).

### 2.1.4. Szintaktikai szint

Szintaktikai szinten még a kexémaszintnél is nehezebb az invariánsok és variánsok oppozícióba állítása. A szintagmák szintjén vannak formai variánsok, amikor a denotatív szemantikai jelentés azonossága mellett az oppozíciós párok tagjai között minimális, azaz nem morféma-, hanem csak fonémaértékű alaki eltérés van. De a mondatok szintjén a formai variativitás nem lehet alapkritérium. A szintaktikai variativitás csak az információtartalmak egyértelmű azonosságát jelentheti, ami a szakirodalomban már a szintaktikai szinonimitással érintkező kérdés (vö. Dömötör 2004, Haader 2001, Lőrincz 2010).

### 2.1.5. Szövegszint

Szövegszinten is beszélhetünk variativitásról, ugyanis a konkrét kommunikációs helyzetekben létrejövő azonos témájú, stílustípusú szövegek egymás variánsai. A fordításelméleti szakirodalomban több kutató a forrásnyelvi szöveg mint invariáns variánsának tart minden adekvát célnyelvi szövegvariánst (vö. Popović 1980; Lőrincz 2007).

### 2.1.6. A nemzeti nyelv különböző változatainak variativitása

A nemzeti nyelvek különböző változatait is variánsoknak tekinthetjük. A magyarországi magyar nyelvnek területi variánsai a különböző idegen nyelvi környezetben élő és különbözőképpen variálódó, fejlődő anyanyelvváltozatok. Így vizsgálható az erdélyi, a szlovákiai, a szlovéniai, a kárpátaljai, az őrvidéki, a vajdasági, a horvátországi magyar nyelvváltozat is a magyarországi magyar nyelvi sztenderdhez mint invariánshoz viszonyítva (vö. Lanstyák 2006; Lőrincz 2009).

### 3. A variativitás mint tananyag a szlovákiai magyar nyelvtan könyvekben

Dolgozatom következő fejezetében elsősorban a morféma- és a lexémaszinten lévő variánstípusokat vizsgálom a szlovákiai magyar 5–9. osztályos nyelvtan könyvekben, a jelenleg érvényben lévő tantervi követelményekkel összhangban. A szintaktikai variánsok közül a mondatok variativitásával a 8. és 9. osztályos tankönyvekben találkozunk. Az anyag nagy terjedelmére való tekintettel itt most csak a vizsgálataim egy részét mutatom be.

#### 3.1. A szlovákiai magyar művelődési sztenderd és a magyar nyelvtan könyvek

A szlovákiai magyar Művelődési sztenderd anyagából (Nagy 2001) csak a grammatikai ismeretek megalapozásában fontos ismeretanyagot és követelményeket emelem ki az érintett osztályok tanterve alapján:

##### 3.1.1. Az 5. osztályos követelmények:

- a morfémák
- a hangalak és jelentés összefüggése
- a többértelműség
- a különböző nyelvi változatok megfigyelése, elsősorban a szókincsben (pl. szólásokban, közmondásokban stb.)

##### 3.1.2. A vizsgált tankönyv: Bukorné Danis Erzsébet – Bolgár Katalin: *Magyar nyelv az alapiskola 5. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava. 2009.

A Szóalaktan (65–85. o.) című fejezetben a szerzők a hagyományos magyarországi nyelvtankönyvekhez hasonlóan tárgyalják a különböző morfémákat. A morfémák tanításakor az alakváltozatokkal is megismertetik a tanulókat. Nézzünk meg egy olyan feladatot, amelyben a többalakú fő- és toldalék-morfémák felismertetése a cél!

3. feladat (66. o.) Tegyetek az alábbi szótövekhez különböző toldalékokat, s az így képzett szavakat írjátok le a füzetetekbe!

Pl. kéz – kezek, kezes, kezét, kézből, kézhez

tűz, só, út, tanul, nyár

A feladat megoldása előtt tanári magyarázatként valószínűleg elhangzik, hogy nem minden szóalakban a szótári fő szerepel, hanem bizonyos toldalékos alakokban a szótári fő más alakváltozata.

### 3.1.3. A 6. osztályos követelmények:

- a szófajok (ismétlés)
- szövegalkotás, szövegértés
- a szavak több jelentésének, árnyalatainak jártasságszintű felismerése

### 3.1.4. A vizsgált tankönyv: Szuchy Magdolna 2001. *Magyar nyelv az alapiskola 6. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Az év eleji ismétlés című fejezetben az igeragozási ismeretek felidézésére és gyakoroltatására a Rövidebb és hosszabb felszólítások (38. o.) című gyakorlatban a tanulók feladata az egyes szám 2. személyű felszólító módú tárgyas ragozású igealakok alakváltozatainak helyes használata.

Figyeld meg a tárgyas ragozású igealakokat, és jegyezd meg helyesírásukat!

|               |                 |
|---------------|-----------------|
| írd – írjad   | add – adjad     |
| kérd – kérjed | mondd – mondjad |
| mérd – mérjed | küldd – küldjed |

A feladat megoldatásakor a tanárnak fel kell hívnia a tanulók figyelmét a két-féle alak jelentéskülönbségére. A szemantikai különbség az azonos denotatív jelentések mellett az egyes variánsok pragmatikai jelentéseiben mutatkozik meg (pl. stilisztikai érték, nyelvrétegbeli érték).

A gyakorlathoz a következő magyarázatokat fűzi a tankönyvszerző:

„A *d* végű ige-tőhöz az E/2. személyű **-d** személyrag közvetlenül kapcsolódik, így ebben az alakban kettőzött *dd*-t írunk” (38. o.).

A fenti magyarázattal kapcsolatban a következő megjegyzést tehetjük:

A tanárnak fel kell hívnia a tanulók figyelmét a *0* morféma szerepére. A rövid alakban a felszólító mód jelének hiánya a funkciós *0* morféma. Ez mint variáns oppozícióban áll a *-j* invariáns jelváltozattal (variánssal, alternánssal). A *-d* pedig egyes szám 2. személyű tárgyas igei személyrag! A tankönyvszerző ugyanis nem a morféma variativitásával magyarázza a szótári alaktól eltérő írásmódot, hanem a már tanult hangtani változással. A feladat instrukciója így kellő magyarázat híján félrevezetheti a tanulókat.

„A példák azt mutatják, hogy a hosszabb alakokban a **j** módjel teljesen hasonló a szóvégi **s**, **sz**, **dz**-hez, ezért **ss**, **ssz**, **ddz**-t írunk” (38. o.).

|                   |               |
|-------------------|---------------|
| olvasd – olvassad | nézd – nézzed |
| játszd – játsszad | edzd – eddzed |

De a következő mondattal is félreinformálhatja a tanulókat a feladathoz fűzött magyarázat, mert nem szerepel benne az az új ismeret, hogy a felszólító mód jele *s*, *sz*, *dz* változat (variáns):

„A **t** végű igeek rövidebb felszólító alakjaiban **sd**, **szd**, **tsd** betűket írunk” (38. o.).

Nem elég ugyanis a gyakorlat instrukciójában csak a szavak helyesírására utalni, ennél sokkal fontosabb a szó szerkezeti elemzése. Ha ez nem történik meg, a tanulók azt is hihetik, hogy a félkövérrel kiemelt betűcsoport egyetlen morféma!

Fontos, hogy a tanár a feladathoz fűzött magyarázatában felhívja a tanulók figyelmét a rövidebb és hosszabb alakok pragmatikai jelentéseinek különbségére is: a rövidebb alak kategorikusabb felszólítást fejez ki, míg a hosszabb udvariasabb, kérő/kérlelő forma.

### 3.1.5. osztályos követelmények:

- a szintaktikai ismeretek jártasságszintű elsajátítása
- szövegértés, szövegalkotás
- szókincsfejlesztés
- kreatív szövegalkotás: szövegátalakítás, stílusgyakorlatok különböző hangnemekben.

### 3.1.6. A vizsgált munkafüzet: Nagy Adorján 2010. *Munkafüzet magyar nyelvből* 8. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava. 8. kiadás.

Az év eleji mondattani ismétlő fejezetben változatos kreatív gyakorlatokat találunk. Példaként emeljük ki a szintaktikai variativitás kérdéskörébe tartozó következő gyakorlatot:

#### 3. feladat (15. o.) Változatos gondolat kifejezés

Alkosd meg az alábbi egyszerű mondatok változatait! Változhatnak a szavak, módosulhatnak a mondatrészi szerepek, de csak addig, amíg az új mondat lényegében ugyanazt a gondolatot tartalmazza, mint az eredeti. Elemezd is a mondatokat!

Íme két minta:

Alapmondat: *Szavaink helyesírása a szabályzathoz igazodik.*

Változatok: *Szavainkat a szabályzat szerint írjuk.*

*Szavaink helyesírása a szabályzatot követi.*

Alapmondat: *A zsákot három helyen is kirágták az egerek.*

Változatok: *A zsákon három lyukat is rágtak az egerek.*

*Három helyen is kilyukadt a zsák az egérrágástól.*

Alapmondat: *A lelátó már megtelt a szurkolókkal.*

Változat(ok): .....

.....

Alapmondat: *A rossz jegyeim miatt a szüleim sokat búsultak.*

Változat(ok): .....

Alapmondat: *Kézmosás nélkül sosem ült asztalhoz.*

Változat(ok): .....

Alapmondat: *Ma egy órával később indult Prágába a vonat.*

Változat(ok): .....

Alapmondat: *A két író ismeretsége később barátsággá alakult.*

Változat(ok): .....

### 3.1.7. A 9. osztályos követelmények:

- szövegértés, -alkotás, -újraalkotás
- a szövegtani elméleti ismeretek készségszintű elsajátíttatása: különös tekintettel a szövegértésre és a kreatív szövegalkotásra.

### 3.1.8. A vizsgált munkafüzet: Nagy Adorján 2010. *Munkafüzet magyar nyelvből az alapiskola 9. osztálya számára.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava. Ötödik kiadás.

A szerző az év eleji ismétlést a 8. osztályos tankönyvre építi. Ennek megfelelően a fentebb ismertetett gyakorlattípussal ismételteti át a tanulókkal a mondatvariativitást is. A 8. és 9. osztályos feladatok között annyi különbség van, hogy az új gyakorlat nehezebb, mivel nem egyszerű, hanem összetett mondatokat kell alkotniuk a tanulóknak.

#### 2. gyakorlat (3. o.) *Kifejezőbben*

Fogalmazd át a következő összetett mondatokat úgy, hogy a változatok lényegében ugyanazt tartalmazzák, mint az alapmondat!

Pl. Alapmondat: *Helyesen cselekedett-e, amikor beengedte az idegeneket?*

Változatok: *Helyesen tette-e, amikor beengedte az idegeneket?*

*Hibázott-e, amikor beengedte az idegeneket?*

A szintaktikai variánsok felismertetésének és alkalmaztatásának a különböző típusú szövegek megalkotásában is nagy szerepe van, ez a gyakorlat ezért alapul szolgálhat a szövegtani variativitás tanításához, és ezáltal a kreatív szövegalkotási készségek kialakításához is. Ugyanakkor segíti a tanulók szövegértési készségének fejlesztését is.

## 4. Összegzés

Az általános iskola felső tagozatán alapkövetelmény, hogy a tanulók felismerjék a legfontosabb összefüggéseket a hangok, a szóelemek és a belőlük szerkesztett szavak, a szavakból építkező szintagmák között. Ezek az ismeretek alapul szolgálnak a mondattani és szövegtani ismeretekhez.

A 7–8. osztályban kiemelten fontos a forma és a jelentés viszonyának megismertetése, hogy a későbbi tanulmányaik során a tanulók eljussanak az ismereteik készségszintű alkalmazásáig (vö. Lőrincz 2009; Medve–Szabó 2010).

A magyar nyelvtan tanításában a rendszerszemlélet és a funkcionalitás a legmegfelelőbb forma (vö. Antalné Szabó 2004, 63). Ahhoz, hogy ezeknek a követelményeknek a tanulók meg tudjanak felelni, olyan funkcionális szemléletű feladatsorokat kellene írni számukra, amelyekhez mintául szolgálhatnak Nagy Adorján itt elemzett munkafüzeteinek egyes gyakorlatai is.

Az egyes nyelvi szintek elemeinek funkcióját és jelentését figyelembe vevő anyanyelvi készségek kialakításakor fontos továbbá az is, hogy az alapvető grammatikai ismeretek elsajátíttatása mellett a szemantikai alapismeretekre is figyelmet fordítsanak mind a tankönyvszerzők, mind pedig a tankönyveket az oktatásban felhasználó pedagógusok.

## Irodalom

Antalné Szabó Ágnes, 2004: A grammatikatanítás pedagógiája. In Zimányi Árpád (szerk.): *Szöveggyűjtemény az anyanyelvi tantárgy-pedagógia tanításához*. EKF Eger: Líceum Kiadó, 62–66. p.

Gak, V. G. Гак, В. Г., 1998: Виды языковых преобразований (A nyelvi változások típusai). Москва: Школа «Языки русской культуры».

Dömötör Adrienne, 2004: Mondatszerkezeti szinonímia és formai változatok. In Gecső Tamás (szerk.): *Variabilitás és nyelvhasználat*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XXXIV. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 73–79. p.

G. Gődény Andrea – Koósné Sinkó Judit, 2008: A nyelvhasználat fejlesztése komplex anyanyelv-pedagógiai módszerekkel a melléznevek gyakorlása közben. In Anyanyelv-pedagógia, 2008/3–4. sz. [www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=136](http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=136) Letöltve: 2010. aug. 25.

Haader Lea, 2001: Mikrodiakrónia és változásvizsgálat (az összetett mondatokban). *Magyar Nyelvőr* 125, 354–370. p.

Juhász József, 1980: Vázlatok a szó portréjához. In Rácz Endre–Szathmári István (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szókészlettana és jelentéstana köréből*. Budapest: Tankönyvkiadó, 99–120. p.

Kiefer Ferenc–É. Kiss Katalin–Siptár Péter, 1999: *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó.

Lanstyák István, 2006: Alaki változatosság. In Nyelvi változatosság a határon túli magyar szókincsben. *Kisebbségkutatás* 1. szám, 60–73. p.

Lőrincz Julianna, 2009: *Nyelvi jelentés és variativitás. Szemantikai alapismeretek*. Komárom: Selye János Egyetem.

Lőrincz Julianna, 2010: A nyelvi variánsok helye és szerepe az anyanyelvoktatásban. In Boda István Károly – Mónos Katalin (szerk.) *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció*. A XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus Debrecen, 2010. augusztus 26–28. kötete. Budapest – Debrecen: MANYE – Debreceni Egyetem, 2011. I. 352–359. p.

Medve Anna–Szabó Veronika, 2010: A mondattani elemzés lehetőségei az általános iskolában. *Anyanyelv-pedagógia* 1. szám: [www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=235](http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=235) (letöltve: 2010. július 20.)

Popovič Anton, 1980: *A műfordítás elmélete*. Bratislava: Madách.

Szathmári István, 2001: A funkcionális stilisztika és a szótőváltozatok. In Kugler Nóra és Lengyel Klára (szerk.) *Ember és nyelv. Tanulmánykötet Keszler Borbála tiszteletére*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszéke. 301–304. p.

## Vizsgált tankönyvek és tansegédletek

Bukorné Danis Erzsébet, 2001: Fogalmazástan az alapiskola 5–9. osztálya számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

Bukorné Danis Erzsébet – Bolgár Katalin, 2009: Magyar nyelv az alapiskola 5. osztálya számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

Nagy Adorján, 2001: Művelődési sztenderd magyar nyelvből és irodalomból az alapiskolák 5–9. évfolyama számára. Pozsony: Szlovák Köztársaság Oktatásügyi Minisztériuma.

Nagy Adorján, 2010a: Munkafüzet magyar nyelvből 8. 8. kiadás. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Nagy Adorján, 2010b: Munkafüzet magyar nyelvből az alapiskola 9. osztálya számára. Ötödik kiadás, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Szuchy Magdolna, 2001: Magyar nyelv az alapiskola 6. osztálya számára. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

## **Variativita a výskum učebníc** (Zhrnutie)

Štúdia skúma súvislosti medzi jazykovou variativitou a výskumom učebníc na základe rozboru učebníc maďarského jazyka a učebných pomôcok pre vyšší stupeň základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským v Slovenskej republike.

Autor analyzoval učebnice pre piaty, šiesty, ôsmy a deviaty ročník a niektoré pracovné zošity k učebniciam, a to z toho dôvodu, že v súlade so vzdelávacími štandardmi sa žiaci v týchto ročníkoch stretávajú s okruhom otázok variativity pri štúdiu variantov na rovine morfologickej a syntaktickej.

Vyučovanie v materinskom jazyku s dôrazom na komunikáciu, osvojovanie si kreatívnej tvorby a porozumenia textu, ako aj koncipovania adekvátnych textov z jazykového, štylistického hľadiska si zo strany učiteľa vyžaduje primeranú odbornú prípravu. Kvôli dosiahnutiu tohto cieľa by mali autori učebníc vytvárať také kreatívno-produktívne cvičenia, ktoré by poskytli poznatky aplikovateľné v praxi. Týmto kritériám však nezodpovedajú všetky analyzované učebnice v plnej miere.

## **Variability and Research of Schoolbooks** (Summary)

This work analyses connections between linguistic variability and research of schoolbooks by studying schoolbooks and workbooks of Hungarian Grammar of the upper classes of Hungarian elementary school(s) in Slovakia.

The author of this study has focused on the schoolbooks and certain workbooks of fifth; sixth, eighth and ninth classes of school, as, according to the requirements of syllabus, students meet the questions of variability, studying morphologic and syntactic variants, in these classes.

Teaching mother tongue, with communication in the centre, making students learn creative production and appreciation of texts, teaching students create grammatically and stylistically adequate texts, which is essential to form creative language learning skills of students, require suitable professional skills of the teacher, too.

To reach these aims the authors of schoolbooks must write such creative-productive exercises and drills, which give pupils useful knowledge in practice. We must say, nevertheless, not all schoolbooks, examined by the author of this paper, meet these requirements entirely.

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

*Simon Szabolcs*

## 1. A tankönyv szerepe

A tankönyv az iskolai dokumentumok közül minden bizonnyal az egyik legfontosabb, az oktató-nevelő folyamat sikerének – a tanár személye mellett – záloga, a kettejük közös célú tevékenységének nélkülözhetetlen eszköze. Emiatt az általános érdeklődés kitüntetett tárgya. Noha a technika fejlődésével egyre inkább előtérbe kerül szűkebb pátriánkban is a tananyag digitalizálásának kérdése<sup>1</sup> – s ezzel együtt, pontosabban ennek következményeként a klasszikus tankönyv szerepének csökkenése is –, a tankönyv központi szerepe az oktatás bármely szintjén megkérdőjelezhetetlen. Ugyanakkor napjainkban tanúi vagyunk az információátadás, amely a tankönyvek egyik fő funkciója, paradigma-váltásának. Az internet és a world wide web új szövegvilágot hoz létre, amelynek első szakaszában a könyvekben, ahogy a tankönyvekben tárolt szövegkincs is alakot változtat.

## 2. Néhány adat a hazai magyar tankönyvellátás múltjából és jelenéből

Csehszlovákiában a magyar tanítási nyelvű iskolák szervezése az 1950-es években indult meg tervszerűbben és nagyobb arányban. Ebben az időszakban dolgozták ki az általános iskolák számára a tanítás új koncepcióját. 1959. december 15-én új iskolatörvény lépett életbe, melynek következményeként előtérbe került a magyar tannyelvű iskolák magyar nyelvű tankönyvekkel való ellátása is. Innentől kezdve sorra jelennek meg az új tankönyvek, tanítói útmutatók, ill. módszertanok.

Az összes magyar tannyelvű iskola számára 1949–60-ig 284 tankönyv jelent meg (vö. Mózsi 1972 214). Ezzel az általános iskolák tankönyvellátása lényegében biztosítva volt. Hiányok elsősorban a szakközépiskolák ellátásában mutatkoztak. Ezt a feladatot azonban maradéktalanul sosem sikerült megoldani.

<sup>1</sup> A Szlovák Köztársaság Oktatási Minisztériumának elképzelése szerint 2011 szeptemberére a közoktatásbeli tankönyvek jelentős részét digitális tankönyveknek kellene felváltaniuk.

Jelenleg Szlovákiában a magyar tannyelvű iskolák számára kiadott tankönyvek és segédletek a pozsonyi Szlovák Pedagógiai Kiadónál és a Terra Könyvkiadónál jelennek meg. Az elsőként említett kiadó évente mintegy 25–30 tankönyvet ad ki. A mai helyzettel kapcsolatban megjegyezhetjük, hogy az oktatási minisztérium évről évre nyilvánosságra hozza az ún. „adremlistá”-t. Ez a jegyzék azzal a céllal készül, hogy az ott feltüntetett tankönyvekből megrendelésre választani lehessen a következő iskolai évre.

Örvendetes tény, hogy egyre több hazai szerző által hazai kiadónál megjelentetett tankönyv jelenik meg. Néhány éve elértük azt az állapotot, hogy a középiskolákban például választani lehetett két magyar irodalmi tankönyvcsalád között; ugyanakkor mindkét esetben az iskolaügyi minisztérium által jóváhagyott tankönyvekről volt szó, amelyek kiadása állami támogatást élvezett. A 2008-ban hatályba lépett új közoktatási törvény<sup>2</sup> már ezt nem teszi lehetővé, ennek alapján csupán egy tankönyvcsalád kiadását támogatja az állam. Ezzel a hazai tankönyvkiadóknak nem kis gyötrelmet okoz, ti. versenyhelyzetbe kényszeríti őket, ugyanakkor a hazai tankönyvpiac meglehetősen kicsi.

### 3. A tankönyvkészítés fontosabb szempontjai

A jó tankönyv elengedhetetlen feltétele egy tudomány megszerettetésének. A mindenkor tankönyvíróknak nagyon sokféle követelményt kell figyelembe vennie. A tankönyvnek pragmatikai, szaktudományi, pedagógiai-didaktikai, nyelvi, egyéb gyakorlati szempontoknak is meg kell felelnie. Mi az, ami feltétlenül szükséges, hogy benne legyen a tankönyvben, egyben biztosítja az iskolák közötti átjárhatóságot, mi az, ami elavult, ezért más, hasznosíthatóbb ismeretekkel cserélhető; a záróvizsga követelményei, és nem utolsósorban pontosan el kell találni az életkornak megfelelő nyelvezetet is. Ezek után az sem utolsó szempont, hogy sikerüljön mindezt egységes koncepcióba rendezni.

Az egyéb technikai kérdésekről, mint például a nyomdai előkészítés, nem is szólva. A nyomtatott könyv formája, szövegének elhelyezése nem kevés információt közvetít a benne foglalt tartalomról, a szöveg jellegéről. A könyvek kivitelezésének meghatározásában és minden tipográfiai tulajdonságának megválasztásában azonban döntő szempont az olvasás maximális hatékonyságának biztosítása. Számít például a kézben tarthatóság is. Ez nemcsak a tömeget és a papírméretet szabja meg, hanem hat csaknem valamennyi alkalmazott formai megoldásra: a betűformák és -méretek megválasztása, a különféle térközök (betűköz, szóköz, sorköz stb.) az évszázadok során mind az olvashatóság optimumának alárendelve alakultak (vö. Kis 2010). További fontos kérdés az alineáris

2 Zákonn č. 245 Z. z. o výchove a vzdelávaní – školský zákon – a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

olvasást elősegítő eszközök használata. A tankönyvet olvasó tanuló nem kezdi el minden esetben az elején a könyv olvasását. A tankönyvet nem egyfolytában olvassa el, amikor újból és újból kézbe veszi, hanem meg kell keresnie azt a helyet, ahol előzőleg abbahagyta.

Ide tartoznak a hipertextuális eszközök. A könyvszöveg legtipikusabb integráns részei, amelyek alkalmasak az alineáris olvasás szolgálatára, a címek. A tankönyvszövegek szempontjából érdemes megemlíteni a marginálisok alkalmazását is. Ezek a lap szélén megjelenő rövid szövegek, amelyek részint referenciaként, részint kiegészítő információval szolgálnak. A tankönyvek készítése tehát rendkívül igényes feladat. Napjainkban egyre nehezebb megfelelni a jó tankönyv követelményének.

## 4. A tankönyvelemzés fontosabb szempontjai

G. Stein szerint a tankönyvet három szempontból lehet tárgyalni: politikumként, pedagógikumként és információhordozó médiumként (idézi B. Fejes 2002, 13). Az idézett kutató vélekedése alapján a *politikum szempontja* (s általában a tankönyvkiadás politikája) a kutatás legátfogóbb szempontja, így nem véletlenül áll első helyen a német s az osztrák tankönyvkutatásban is, ugyanakkor magyar vonatkozásban is van hagyománya<sup>3</sup>.

Elsőrendűen fontos szempont az ideológia, amelyet a tankönyv tükröz. Noha faji, vallási, nemi, nyelvi alapú megkülönböztetés vagy csak ennek sugallása is megengedhetetlen a tankönyvekben, nem példa nélkül való a nyelvi megkülönböztetés sugallása, a nyelvváltozatok iránti érzéketlenség a hazai anyanyelvi tankönyvekben sem.

A tankönyveknek természetes didaktikai követelményeknek is eleget kell tenniük, mint az életkornak, a tanulók fejlettségi és tudásszintjének való megfelelés, a tananyag logikus felépítése, a témakörök/modulok tanórákhoz szabott egységekre való lebontása, a tananyag elsajátíthatóságát biztosító tényezők figyelembevétele (rajzok, képek, ábrák, utalásrendszer, fogalomszótár stb.).<sup>4</sup>

3 Vö. Csernicskó István és Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat* (A 8. élőnyelvi konferencia előadásai). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya. Polgár Tamás 2009. Megkopott barátság? A magyar történelem a lengyelországi gimnáziumi történelemtankönyvekben. *Új Pedagógiai Szemle* 3: 68–82.

4 Egy korábbi anyaországi felmérés tanulsága szerint a tanárok alapvetően elégedettek a tankönyv- és taneszközhelyeztetéssel. Igyekeznek szakmai szempontok szerint (tanulhatóság, szakmai hitelesség) kiválasztani a tankönyveket és taneszközöket. Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy bár a tanulhatóságot nagyon fontosnak tartják, az azt megalapozó tényezőket (didaktikai kimunkáltság, fejlődés-lélektani szempontok, képi illusztráció) kevésbé tartják fontosnak. Ennek oka az lehet, hogy az egyes tanárok gondolkodásában a tanulhatóság más-más tényezőkkel kapcsolódik össze (van, aki szerint a didaktikai kimunkáltságtól, mások szerint a képi illusztrációtól függ), így összességében az azt megalapozó faktorok a válaszaik alapján kevésbé tűnnek fontosnak, mint maga a tanulhatóság) (vö. Kerber–Varga 2004)

Rendkívül fontos tényező a tankönyvek struktúrája, nyelvisége is; az áttekinthető szövegszerkezet, viszonylag egyszerű szintaxis (vö. B. Fejes 2002), optimális arányban megjelenített és elhelyezett terminológia, egyértelmű meghatározások, ugyanakkor adekvát – nem eltúlzottan tudományos – nyelvi stílus, a tanulóval folyamatosan kapcsolatot tartó megszövegezés. „A nemzetközi kutatások újra és újra megerősítik a *két szövegtulajdonság* fontosságát. Az egyik a mondathosszúság, a másik pedig az igék és a főnevek aránya. Minél hosszabbak a mondatok, és minél kevesebb ige van a szövegben, annál inkább romlanak a tanulók olvasásértésének eredményei.” (Kojanitz 2005, 62)

A szaktárgy szempontjából a tankönyvnek, amennyire az lehetséges, összhangban kell lennie az adott tudomány állásával, tekintve hogy az iskolai tantárgyak általában az egyes tudományterületek leképeződései, ez utóbbi még akkor is érvényes, ha újabban előtérbe került a kompetencialapú szemlélet, amely felülírja a tananyag tudományterületek szerinti elrendeződését. Ugyanakkor a korszerű tudás közvetítése felveti a kérdést, hogy mennyi az átfutási ideje az új tudományos eredmények, felfedezések megjelenésének a tankönyvekben?

Mindezek alapján megállapítható, hogy a tankönyvekről szóló szakirodalom is szerteágazóan sokféle. A tankönyvkutatásnak világszerte sok műhelye s ebből következően óriási szakirodalma van.

A hazai tankönyvelemzések – érthető módon – ritkábban tesznek kísérletet holisztikus megközelítésre. A komplex megközelítésmód leginkább az új tankönyvek elbírálásakor részesül előnyben. Ahogy Szabó Mihály Gizella megállapítja, „szlovákiai magyar viszonylatban [...] csak az utóbbi években merült fel a tankönyvek értékelésének gondolata, s egyelőre csak az anyanyelvi olvasókönyvekkel, valamint a magyar nyelv és irodalom tankönyvekkel – amelyek köztudottan nem fordítások – foglalkoztak a szakemberek” (Szabó Mihály 2008, 84; vö. még Csík 2007, 9). Újabban a történelem tankönyvekkel kapcsolatban is megindult a kutatás (lásd pl. Vajda 2009).

## 5. A tankönyvek elbírálása

Az új 245/2008-as közoktatási törvény (amely magában foglalja az óvodák, általános iskolák, középiskolák – gimnáziumok, szakiskolák, konzervatóriumok –, továbbá a különleges oktatást nyújtó iskolák és nyelviskolák rendszerének leírását) szabályozza, tartalmazza és bevezeti a tankönyvek és tansegédanyagok használatát. Ugyanakkor nem tartalmazza a tankönyvvé nyilvánítás szabályait, de megengedi az olyan tankönyvek használatát is, amelyek nem szerepelnek az oktatási tárca listáján.

Mind az anyaországban, mind Szlovákiában létezik olyan szempontrendszer, amely a tankönyvek különféle szempontú elbírálására szolgál (hazai viszonylatban vö. Kritériá é. n., Nogová–Bálint 2005, 2006; Huttová–Nogová 2005). A szlovák Állami Pedagógiai Intézet által kidolgozott és a tananyag feldolgozásának

minőségére irányuló értékelési elvek hat kérdéskört ölelnek fel: (1.) Az alapvető pedagógiai dokumentumokkal való összhang: a tananyag feldolgozása megfelel-e a tantervi céloknak és tartalomnak, logikailag strukturált-e, és alkalmas-e arra, hogy az ún. törzsanyagot (alapkövetelményeket elsajátítsák belőle a tanulók; (2.) Személyiségfejlesztési szempontok: mennyire felel meg a tankönyv a készségfejlesztési céloknak, mennyire készíti fel a diákokat a mindennapi életre: szociális kompetenciák fejlesztése, felkészítés a mindennapi életben előforduló helyzetek kezelésére, (3.) Tartalmi kritériumok: a tartalom pontossága és szakmai helytállósága, ezen belül a helyes szakszóhasználat; a törzsanyag azonosítható: a tankönyv kiaknázza a tantárgyközi kapcsolatokat, a törzsanyag és a kiegészítő tananyag megfelelően aránylik egymáshoz, (4.) Didaktikai szempontok: a tankönyv nyelvezete megfelel-e a tanulók értelmi szintjének, érthető-e; a tananyag feldolgozása megfelelő és változatos módszerekkel történt-e, a kérdések és feladatok mennyire aktivizálók, mennyire szolgálják a készségfejlesztést; (5.) A grafikai megoldások értékelése: a szöveg és az illusztrációk elhelyezése, kapcsolatuk stb.; (6.) Társadalmi-etikai szempontok: sem a szöveg, sem a képanyag nem tartalmazhat valamely társadalmi rétegre, kisebbségre nézve diszkriminatív elemeket.

A magyarországi szabályozás a Tankönyvkutató Intézet kutatásain és ajánlásain alapul, az intézet az értékelések megkönnyítésére egy részletesebb munkaanyagot is kidolgozott (Értékelési kritériumrendszer 2006). A kétféle, a hazai és az anyaországi szempontrendszert összevetve Szabó Mihály Gizella megállapítja, hogy a magyarországi tankönyvértékelési rendszerben a szlovákiainál nagyobb hangsúlyt kap a rendszerszerűség, valamint a tanulásközpontúság, azaz mennyire segíti a tankönyv a tanulót a tanulásban, továbbá ebben az anyagban a nyelvi-szövegszerkezeti kérdések is<sup>5</sup> részletesebben ki vannak fejtve (vö. Szabó Mihály 2008, 87).

## 6. Tankönyvek és ideológia

Fentebb említettük, hogy a tankönyvelemzésnek legfontosabb szempontja a politikai-ideológiai aspektus. Szlovákiában az új közoktatási törvény, ill. az államnyelvtörvény módosítása miatt ez különös hangsúlyt kapott. A korábbi hatalom például olyan „magyar nyelvű” tankönyvek bevezetését szorgalmazta, amelyekben a helynevek csak államnyelven lettek volna megjelölve. Ezzel az ún. *név- és táblaháború* után a hazai „nyelvi háborúk” újabb fajtáját robbantotta ki, a *tankönyvháborút*.<sup>6</sup>

5 A tankönyvanalízis módszerének bemutatásához vö. Kojanitz 2005.

6 Jelen pillanatban az a gyakorlat érvényes, hogy a magyar helynevet perjel után a szlovák változat is követi, alapelvben, toldalékoktól megfosztott formában, pl. ...jogot sért az, aki Pozsonyban/Bratislava, Besztercebányán/Banská Bystrica vagy akárhol máshol... (Misad Katalin–Simon Szabolcs–Szabó Mihály Gizella 2009. *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo: Bratislava. 34. p.).

A kérdés külön figyelmet érdemel, mivel benne pregnánsan megnyilvánul a politikum. A tulajdonnevek bármely nemzeti nyelvnek ugyanolyan funkciójú elemei, mint a köznevek. A tulajdonneveken belül is önálló részrendszert alkotnak a helynevek. Mint ahogy a fogalomnevek esetében, a fellépő nyelvi hiányt itt is pótolja a nyelv, különféle módon: belső szóalkotással, szóteremtéssel, illetve szókölcsonzással. A szlovákiai helynevek tekintetében azonban nincs szó nyelvi hiányról. Vagyis a tankönyvi magyar nyelvű szövegek esetében csak akkor kellene szókölcsonzáshoz folyamodni, ha nem lenne a magyarban a célnak megfelelő saját lexikai egység. A nagy vihart kiváltott tankönyvek esetében azonban nem erről van szó. Földrajzórán nem a szlovák földrajzi neveket, hanem Szlovákia földrajzát kell a diákoknak megismerni. Illik a szlovák helyneveket is megtanulni, de nem feltétlenül magyar nyelvű tankönyv segítségével, hanem például a szlovák nyelvkönyvekbe beválogatott alkalmas szövegek végén. Abszurdnak tekinthető az olyan helyzet, melyben egy államhatalmi szerv akarja meghatározni, hogy egy bizonyos nyelvi szöveg milyen lexikai elemeket tartalmazhat.

A tankönyvekbeli ideológia kérdéséhez tartozik a különféle nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák megjelenése is a tankönyvekben. A szlovákiai magyar tananyelvű oktatási intézmények – a peremországokban működő magyar iskolákhoz hasonlóan – az oktatás legfontosabb nyelvi céljaként az anyanyelv már ismert beszélt regisztereinek megszilárdítását és fejlesztését, illetve újabbak (pl. a különböző szaknyelvek) elsajátíttatását jelölik meg. A magyar nyelv-tankönyvek szerzői ugyanakkor figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy a kisebbségi magyar gyermekek természetesen olyan kétnyelvű beszélőközösségben élnek, amelyben anyanyelvként egy, a többségi nyelv hatása alatt álló nyelvváltozatot sajátítanak el, s a mindennapi kommunikációs szituációkban szinte kizárólagosan ezt is használják. A fentiek ismeretében a szlovákiai magyar nyelv-tankönyveknek mind tartalmukban és szerkezetükben, mind módszereikben különbözniük kellene a magyarországi egynyelvű diákok számára írt tankönyvektől, vagyis figyelembe kellene venniük a kétnyelvű helyzetben történő anyanyelvi nevelés sajátosságait. E tekintetben a hazai nyelv-tankönyvek nem hiányoznak a nyelvi babonák lelőhelyei közül.

## 7. A tankönyvekkel foglalkozó szlovákiai magyar szakirodalom

A tankönyvkérdésről a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége 2006. május 9-én Komáromban<sup>7</sup>, majd 2009 májusában a Galánta melletti Taksonyban rendezett konferenciát.<sup>8</sup> Ez utóbbin heves vitát váltott ki az aktuális tankönyvpolitika, az oktatásügyi minisztériumnak az a lépése, hogy iskolatípusonként és fokozatonként csak egy tankönyv elkészítését támogatja, ahelyett, hogy liberalizálta volna a tankönyvpiacot. Ezenkívül a 2008. szeptember 4–6-án Párkányban *Nyelvideológiák, attitűdök, és sztereotípiák* címmel megtartott 15. Élőnyelvi konferenciának is volt ilyen témájú szekciója<sup>9</sup>.

Tekintettel a tankönyvkérdés fentebb jellemzett összetettségére, a vonatkozó hazai magyar nyelvű szakirodalom is többféle megközelítésben foglalkozik a tankönyvekkel: a) *ideológiai*, b) *pedagógiai-didaktikai*, c) *fordításelméleti*, d) *két-nyelvűségi*, *egyéb*. Olyan dolgozatokra is van példa, amelyek egyidejűleg több szempontot is megpróbálnak érvényesíteni, például *ideológiai és nyelvpolitikait, didaktikait és oktatáspolitikait, nyelvészetit és didaktikait*. Az is megállapítható, hogy a vonatkozó hazai szakirodalomnak jelentős része az anyanyelvi nevelés tankönyveire szorítkozik, ahogy ezt fentebb megállapítottuk. Mindez részben érthető, ha kellőképpen tudatosítjuk az anyanyelvi nevelés központi szerepét kisebbségi körülmények között.

Ez idáig az egyetlen, par excellence a tankönyvelemzéssel foglalkozó hazai kötet a Csík Zoltán szerkesztette *A magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése és fejlesztési lehetőségei a szlovákiai magyar oktatásban* című könyv. Ezért kissé részletesebben is bemutatjuk. A tanulmánykötet Csík Zoltán Bevezetője (5–12) után tizenhárom esettanulmányt tartalmaz, melyek szerzői gyakorló pedagógusok és egyetemi oktatók. Az egyes írások elemzik a közoktatásban aktuálisan érvényes olvasókönyveket, ill. a magyar nyelv és irodalom tantárgy tankönyveit az általános iskola 1. osztályától a középiskoláig bezárólag. A kötetnek hátránya, hogy nem érvényesít egységes elemzési szempontrendszert. Az egyes dolgozatok szakmai színvonala is változó. Vančo Ildikó a szlovákiai magyar alapiskolák alsó tagozatában érvényben levő olvasókönyvek és nyelvtankönyvek nyelvészeti-didaktikai vizsgálatával foglalkozott (13–13). Megállapítja, hogy az olvasókönyv feladata nemcsak az, hogy „kialakítsa a tanulás új formáját, vagyis eljuttassa a gyermekeket az olvasás készségéhez, hanem az is, hogy világosan

7 Az ülés témája a magyarországi tankönyvkutatási gyakorlat megismerése volt, különös tekintettel a magyar nyelv és irodalom tantárgy tankönyveire, vö. Csík 2007.

8 A konferencián elhangzott előadások a *Pedagógus fórum* című szakfolyóirat 2009/5–6. számában olvashatók.

9 Borbély Anna, Vančóné Kremmer Ildikó, Hattyár Helga (szerk.), *Nyelvideológiák, attitűdök, és sztereotípiák*. 15. Élőnyelvi konferencia. Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6. Tinta Könyvkiadó: Budapest.

és egyértelműen vállalja az anyanyelv (i változat), a társadalmi struktúra, a történelmi múlt, a kultúra értékeinek közvetítését.” (14) Ezzel kapcsolatban az 1. évfolyam számára szóló adaptált tankönyvek különféle fogyatékoságaira hívja fel a figyelmet: „az adaptálás ellenére benne maradtak olyan »hibák«, mint pl. *Karcsi édesapja mozdonyvezető. Ő a MÁV-nál dolgozik.*” (15) A 2. évfolyam nyelvtankönyvével kapcsolatban az olvasható, hogy Szlovákia fővárosának neve szlovák formában jelenik meg a könyvben (19). Drozdík Katalin gyakorló pedagógus szintén olvasókönyveket elemez didaktikai szempontból. Az 1. évfolyam számára szóló könyvben a szóbeli kifejezőképesség fejlesztésével kapcsolatban a képanyag mennyiségét kifogásolja, kevesli (24), ezenkívül szegényesnek tartja az alkalmazott feladattípusokat is (27). Pénzes István dogozatában funkcionális szempontot érvényesít. Kálosi Gabriella a tankönyvi szövegtípusok, a tankönyvi nyelvi stílusa felől közelíti meg a tankönyveket. Patús János (107–125) mélyebb elemzésre tesz kísérletet; a megfelelő tankönyvek hiányának szerteágazó okairól is értekezik. Ezek között említi például a szakmai következetlenséget. (108)

## 8. A tankönyvekkel foglalkozó fontosabb hazai szakirodalom, az abban érvényesülő szempontok szerinti besorolásban:

### 8.1. Ideológiai/nyelvpolitikai szempontot érvényesítő szakirodalom

Győry Adrienn 2010. Az államnyelv és a kisebbségi nyelv harca a magyar tanítási nyelvű iskoláknak szánt könyvekben. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 12/1: 5–93. p.

Misad Katalin–Simon Szabolcs 2009. Nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák egy szlovákiai magyar nyelv-tankönyvben. In: Borbély Anna, Vančoné Kremmer Ildikó, Hattyár Helga (szerk.), *Nyelvideológiák, attitűdök, és sztereotípiák*. 15. Élőnyelvi konferencia. Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6. Budapest. Tinta Könyvkiadó, 255–262. p.

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

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

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

## 8.2. Pedagógiai–didaktikai szempontú

Simon Szabolcs 2006. A szlovákiai magyar valóság néhány fontos pedagógiai dokumentumban. In Csanda Gábor (szerk.) *A (cseh)szlovákiai magyar irodalom oktatása*. Somorja. Fórum Kisebbségkutató Intézet.

## 8.3. Fordításelméleti szempontú

Szabó Mihály 2008. A tankönyvfordításról és a tankönyvek értékeléséről. In Fazekas József (szerk.) *Emlékkönyv Zeman László 80. születésnapjára*. Dunaszerdahely. Lilium Aurum.

## 8.4. Kétnyelvűségi szempontú

Bergendi Mónika 1995. Tankönyveink a kétnyelvűség vonzásában. *Kétnyelvűség* 3–4. 36–45. p.

Bergendi Mónika 2002. Tankönyvhasználat a magyar tanítási nyelvű iskolákban. Hodossy Gyula (szerk.), *Helyzetkép a szlovákiai magyar közoktatásról*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum Könyvkiadó, 85–109. p.

## 8.5. Egyidejűleg több szempontot is érvényesítő – didaktikai és nyelvészeti:

Csík (szerk.) 2007. A magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése és fejlesztési lehetőségei a szlovákiai magyar oktatásban. Komárom SJE Comenius Pedagógiai Intézet.

Misad Katalin 2009. Az anyanyelvi nevelés problémái a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben. 139–158. p.: uő. *Nyelvi kontaktusok*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum Kiadó.

Simon Szabolcs–Misadová Katarína 2006. Kurz maďarského jazyka a literatúry na slovenských stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským. In Švec Štefan a Bazáliková Janka (ed.), *Zborník Filozofická fakulta Univerzity Komenského – Paedagogica 18: Didaktika humanitných predmetov*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 165–178. p.

## 8.6. Egyéb

Simon Szabolcs 2004: A szlovákiai magyar oktatásügy bibliográfiája. Elektronikus kézirat.

## 8.7. Zárzó

Az elmúlt időszakban részben a hazai oktatási reformot elősegítendő különféle oktatási témájú projektek indultak, például a pedagógiai mérésekkel, az érettségi vizsgával vagy a tankönyvek innoválásával kapcsolatban is. Mindez bizakodásra adhat okot, hogy az általános reformelképzelésekkel párhuzamosan megteremtődő korszerű szakirodalom hatására olyan hazai, magyar nyelvű tankönyvek is készülnek majd, amelyekben a szerzők bátran vállalják a változtatás lehetőségét, azaz beépítik a tankönyvekbe a kutatások legfontosabb eredményeit, implementálják az alap- és középiskolai oktatásban ez idáig mostohagyereknek számító tudományágakat, s mindeközben nem feledkeznek meg a tankönyvet használó tanulókról sem. A módszeres tankönyvkutatás azért is nagyon fontos, mert a megalapozza a rendszerszerű tankönyvfejlesztést (vö. Kojanitz 2005). Hasznos lenne a tankönyvpiac analitikus jellegű folyamatos monitorozása. Nagyon fontos lenne a mindennapi gyakorlatról, a tanárok és a tanulók tankönyvhasználati szokásairól megbízható, empirikus kutatásokra támaszkodó képet kapnunk. Erről jelenleg szinte semmilyen vizsgálati eredményünk sincsen.

## Irodalom

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

Csík Zoltán, 2007: Bevezető. In A magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése és fejlesztési lehetőségei a szlovákiai magyar oktatásban. Szerk. Csík Zoltán. Komárom: SJE Comenius Pedagógiai Intézet, 5–12. p.

Huttová, Jana–Nogová, Mária, 2005: Education and Textbook Systems in the Slovak Republic. In „Has Past Passed”: Textbooks and Educational Media for the 21st Century. Red. Hornsley, M., Knudsen V., S. a Selander, S.. Stockholm–Bratislava: Stockholm Institute of Education Press–Štátny pedagogický ústav, 12–24. p.

Kerber Zoltán–Varga Attila, 2004: Tanítás és tanulás tanárszemmel. (A tantárgyak helyzetéről készített felmérés tanulságai az általános iskolák felső tagozatában.) In Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001–2003. Szerk. Kerber Zoltán. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 30–44. p.

KIS Ádám, 2010: A könyv mint szöveg. In Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban. Szerk. Geccsó Tamás–Sárdi Csilla. Székesfehérvár – Budapest: Kodolányi János Főiskola – Tinta Kiadó, 168–172. p.

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

Kritériá, é. n.: Kritériá na hodnotenie kvality rukopisu učebnice. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ([http://www.statpedu.sk/buxus/docs/vyskum/ucebnicova\\_politika/Postup\\_pre\\_tvorbu\\_a\\_vydavanie\\_ucebnic.pdf](http://www.statpedu.sk/buxus/docs/vyskum/ucebnicova_politika/Postup_pre_tvorbu_a_vydavanie_ucebnic.pdf))

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

Nogová, Mária – Bálint, Ľudovít; 2006: Systém kritérií na hodnotenie kvality učebníc. Pedagogická revue 58, 4. szám, 336 – 350. p.

Szabó Mihály Gizella, 2008: A tankönyvfördítéssről és a tankönyvek értékeléséről. In Emlékkönyv Zeman László 80. születésnapjára. Szerk. Fazekas József. Dunaszerdahely: Lilium Aurum Kiadó, 84–101. p.

Vajda Barnabás, 2009: Multiperspektivitás mint a magyar–szlovák közös történelemkönyv alapja. Új Pedagógiai Szemle 1. szám, 95–101. p.

### **Aspekty a perspektívy v odbornej literatúre na analýzu učebníc a iných školských dokumentov v maďarskom jazyku na Slovensku** (Zhrnutie)

V štúdií sa skúmajú rôzne aspekty analýzy učebníc, niektoré z nich sa na základe odbornej literatúry rozoberajú podrobnejšie. Autor venuje zvláštnu pozornosť otázkam ideológie prejavujúcej sa v učebniciach, ako aj aspektu jazyka učebníc. Konfrontuje jednotlivé smery vo výskume učebníc so smermi, ktoré majú odraz aj v domácej maďarskej odbornej literatúre. V záverečnej časti štúdie sa podľa jednotlivých smerov uvádzajú významnejšie bibliografické tituly, ktoré sa vzťahujú na analýzu učebníc hlavne materinského jazyka, alebo sa jej istým spôsobom dotýkajú. V štúdií sa konštatuje, že domáci výskum analýzy učebníc sa iba práve rozbieha, bolo by však nevyhnutne potrebné ho rozšíriť, keďže výskum v tomto smere je základom systematického rozvoja v tejto oblasti.

### **Aspects and Trends in the Analysis of Hungarian Textbooks and Other School-Related Documents in Slovakia** (Summary)

The study is dealing with various aspects of textbook-analysis. The author on one hand focuses on the ideologies represented by the textbooks; on the other hand he examines the textbooks' language. Certain tendencies in the textbook-research are confronted by various aspects occurring in the Slovak-Hungarian terminology. In conclusion the most important theses are demonstrated as far as the textbook-study is concerned, according to the aspects of the textbook-analysis. Finally the author draws attention to the fact that the textbook-study is in its initial stage and it would be very useful to make further investigations in this topic in order to ensure the systemic development of this subject.

## A szaknyelvek és a variativitás

### Terminológiai problémák a szlovákiai magyar nyelvű tankönyvekben és oktatási segédletekben

*Misad Katalin*

#### 1. Bevezetés

A nyelvben egy adott időszakban egymással párhuzamosan vannak jelen a különböző nyelvi elemek változatai, ami azt jelenti, hogy az egyes nyelvhasználó közösségek által elfogadott variánsok együtt élnek az ún. standard változatokkal, miközben minden változatnak megvan a maga helye a nyelvi-kommunikációs rendszerben (vö. Benkő 1988, 64; Lőrincz 2009, 93).

A nyelvi variativitás kérdése nyomon követhető a magyarországi, illetve a Magyarországon kívül élő magyarok nyelvhasználatában is: a többségi és a kisebbségi anyanyelvváltozatokban – a kiemelt közös nyelvi norma mellett – megjelennek a regionális változatok, a szociolektusok, a kisebb-nagyobb közösségi normarendszerek (Heltainé 2002, 230). A lexémák szintjén a nyelvi elemek variabilitása a szaknyelvekben is egyre erőteljesebben megmutatkozik.

#### 2. A szaknyelvi változatok alapkérdése

Napjainkban a magyar szaknyelvi regiszterek fejlesztése – mind tudományelméleti, mind gyakorlati-módszertani vonatkozásban – a nyelvtudomány egyik fő feladatkörét alkotja. A tudományos és a technikai ismeretek gyors gyarapodása – az ún. informatikai forradalom (Ritoók 1999, 9) – következtében a szaknyelvekben olyan hatalmas szókincs halmozódott fel, amely meghaladja a köznyelvi szóállományt (vö. Kiss 1996, 92). A nyelvészek és a különböző szaktudományok művelőinek véleménye szerint éppen ezért a szaknyelvek, a szaknyelvi változások egész köre kínál újabbnál újabb feladatokat. A megnevezési igények szempontjából elsősorban a szaknyelvekre jellemző írott nyelvi információk pontos és egyértelmű megfogalmazásában, valamint az értelmezési problémát okozó terminológiai következetlenségek áthidalásában mutatkoznak gondok (Pusztai 1999, 96). A határon túli – gyakran hiányos – magyar szaknyelvi szókészlet viszonylatában azonban egy újabb probléma is felmerül: a standard magyar nyelv szaknyelvi regiszterei szétfejlődésének a veszélye, melynek automatikus következménye a szaknyelvek egyértelműségének, egységének felbomlása

lenne. E területen már ma is egyre markánsabban mutatkoznak meg a különbségek: a tankönyvek és a szakkönyvek államnyelvből való fordításai ugyanazt a jelenséget más néven nevezik meg Szlovákiában, mint Magyarországon vagy egy másik országban (Erdélyben, a Vajdaságban vagy éppen Kárpátalján) (vö. Lanstyák 1996; Tolcsvai Nagy 1999; Misad 2005).

Szlovákiában a legtöbb szaknyelv magyar nyelvű művelésére gyakorlatilag nincs intézményes mód. Ez azt jelenti, hogy az illető szakterületről nem léteznek szlovákiai magyar kiadványok vagy szakközlemények, illetve hogy esetleges szlovákiai magyar művelőik többségi nyelven (tehát szlovákul) publikálnak (Lanstyák 1998, 26). A szakközépiskolát vagy szakmunkásképzőt látogató kisebbségi magyar diákok nagy része nem az anyanyelvén tanulja a szaktantárgyakat, tehát eleve nem magyar nyelven sajátítja el a szakterminológiát. Nincsenek sokkal jobb helyzetben az alapiskolába, illetve gimnáziumba járó tanulók sem, hiszen a magyar tannyelvű iskolákban használt tankönyvek államnyelvből való – szinte szó szerinti – fordítások, amelyek ugyanazt a jelenséget gyakran más-más néven nevezik meg, mint Magyarországon vagy a másik országban. A magyarországi szakterminológiát a felsőfokú végzettséggel rendelkező szlovákiai magyar szakemberek – esetünkben a tankönyvek fordítói, illetve a fordítás bírálói – sem ismerik, mivel tanulmányaikat elsősorban szlovákiai vagy csehországi egyetemeken, az illető állam nyelvén végezték (vö. Lanstyák 1998, 26; Misad 2005, 79; Misad 2009, 55). S mivel általában nem szakképzett fordítókról van szó, többnyire interlineárisan ültetik át szlovákból magyarra a szöveget, nem szegmentálnak minimális fordítási egységekre. Vagy a szó szintjén, vagy a morféma szintjén fordítanak, nem ügyelve az ekvivalenciára, azaz a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg egyenértékűségére (vö. Klaudy 1994, 68).

### 3. Mutatványok a szlovákiai magyar nyelvű tankönyvek és oktatási segédletek terminológiai jellegzetességeiből

A terminus technicusokkal szemben támasztott logikai és nyelvi követelményrendszer ismeretében a továbbiakban – a fenti példaanyag alapján – arra mutatok rá, milyen terminológiai jelenségekkel és egyéb problémákkal találkozhatunk a vizsgált kiadványok szóanyagának elemzésekor. A tanulmány elkészítését megelőzően – a komáromi Selye Egyetem magyar tanszéke mellett működő variológiai csoport kutatási témájával összhangban – feltérképeztem a szlovákiai magyar alap- és középiskolákban jelenleg használatban lévő tankönyvek nyelvi állapotát, illetve megvizsgáltam az olyan két- vagy többnyelvű (elsősorban szlovák–magyar vonatkozású) iskolai (szak)szótárak és (szak)szójegyzékek magyar nyelvű szóanyagát, amelyek felölelik egy-egy tantárgy alapvető terminológiáját.

### 3.1. Inadekvát megfeleltetések

Inadekvát megfeleltetéseknek azokat a szlovák–magyar vonatkozású (szak) szópárokat nevezem, amelyekben a szlovák és a magyar (szak)szó összevetése és azonosítása gondmentesnek tűnik, mivel a megfeleltetést nem nehezítik a két nyelv elemeinek motivációjában előforduló különbségek. A példaanyagban szereplő magyar ekvivalensek – különböző okok miatt – mégsem követik a szlovák megnevezés szemantikai és egyéb jellemzőit, pl.:

- blcha obyčajná – *emberbolha* (standard megfelelő: *közönséges bolha*)
- cesnak – *metélőhagyma* (s. m.: *fokhagyma*)
- cibuľa kuchynská – *fokhagyma* (s. m.: *vöröshagyma*)
- pažitka – *vöröshagyma* (s. m.: *metélőhagyma*)
- špargľová kapusta – *leveleskáposzta* (s. m.: *spárgakel* v. *brokkoli*) stb.

A „blcha obyčajná – emberbolha” szópár esetében valószínűleg a faj, illetve a fajta megnevezésének felcserélése okozta a problémát: a fajjelölő *blcha obyčajná* adekvát magyar megfelelője a szintén fajjelölő *közönséges bolha* szerkezet, ezen belül különböztetjük meg az *emberbolha*, *kutyabolha*, *macskabolha* stb. fajtaneveket.

A „cesnak – metélőhagyma”, „cibuľa kuchynská – fokhagyma”, „pažitka – vöröshagyma” inadekvát megfeleltetések feltételezéseim szerint a szerző vagy a fordító figyelmetlenségének köszönhetőek, a szlovák *cesnak* és *cibuľa* fajtajelölő megnevezéseket és magyar megfelelőjüket ugyanis a szlovákiai magyar beszélők túlnyomó többsége gyermekkor óta rendszeresen használja. Ebben a vonatkozásban – a konyhában való ritkább felhasználása miatt – egyedül a *pažitka* hagymafajta standard magyar megnevezése okozhat gondot: a szlovákiai magyarok a *metélőhagyma* helyett a német eredetű *snidling* megfelelőt részesítik előnyben.

A „špargľová kapusta – leveleskáposzta” feltételezett magyar megfelelője minden bizonnyal a vizsgált kiadványokra jellemző magyarító törekvések (lásd alább) révén keletkezett: a szerző vagy a magyarban több jelentéssel bíró, olasz eredetű *spárga* főnév, vagy a szintén olasz eredetű, s számára talán az előzőnél is idegenebbül hangzó *brokkoli* megnevezés helyett alkothatta meg a „leveleskáposzta” fogalmat.

### 3.2. Közvetett kölcsönszók

A szókölcsonzésnek azokat a fordítás során keletkezett példáit sorolom ebbe a csoportba, amelyek jelentésükben, szerkezeti felépítésükben és – részben – elemeik motiváltságában egyaránt követik az eredeti, esetünkben a szlovák modellt, s nyomukban új, a standard magyartól eltérő szóképzleti elem kerül be nyelvünkbe (vö. Lanstyák 1998, 31–32):

- hustota populácie – *populációsűrűség* (standard megfelelő: *népsűrűség*)
- líška polárna – *jeges róka* (s. m.: *sarki róka*)
- pohotovosť – *készültség* (s. m.: *orvosi ügyelet, ügyelet*)
- pohotovostná služba – *készenléti ügyelet* (s. m.: *orvosi ügyelet, ügyelet*)
- prvotný korienok – *elsődleges gyökerecske* (s. m.: *gyökérkezdemény*)
- vyšetrovacia izba – *vizsgálati szoba* (s. m.: *vizsgáló*) stb.

A „hustota populácie – populációsűrűség” kifejezőpár magyar megfeleltetésének vonatkozásában a szerző vagy a fordító tudatában volt annak, hogy a latin eredetű, a szlovákban *populácia* alakban előforduló főnév a standard magyar nyelvben *populáció* formában jelenik meg. Valószínűleg ennek okán gondolta, hogy a földrajztudomány, a statisztika stb. területén használt szak kifejezésben joggal szerepel az idegen eredetű előtag, s nem végezte el az egyértelmű azonosítást.

A „líška polárna – jeges róka” megfeleltetés a szemantikailag nagyobb terheltségű (1. ‘sarki’, 2. ‘jeges’) szlovák *polárny* melléknévnek köszönhető. Mivel a *medve’ polárny* kifejezés magyar megfelelője a *jegesmedve*, a szerző vagy a fordító valószínűleg ennek analógiájára (ugyanakkor nem a fajtanevek írására vonatkozó szabályt követve) alkotta meg a „jeges róka” megnevezést.

A „pohotovosť – készültség” és a „pohotovostná služba – készenléti ügyelet” szó párokkal kapcsolatban szükségesnek tartom megjegyezni, hogy a szlovákiai magyarok mindennapi nyelvhasználatukban a szlovák megnevezést részesítik előnyben (ha este fájdul meg a foguk, a „pohotovosť”-on kérnek segítséget), a „készültség”, illetve a „készenléti ügyelet” megnevezéseket csak abban az esetben alkalmazzák, ha mindenképpen el szeretnék kerülni a szlovák szó használatát. A szóban forgó kifejezések olyannyira jelen vannak a felsőfokú végzettséggel rendelkező beszélők nyelvhasználatában is, hogy a magyar írásbeli érettségi egyik feladatának („Keresse meg az alábbi szlovák kifejezés megfelelő magyar fordítását: pohotovosť!”) kizárólagos jó megoldásaként a szlovákiai magyar *készültség* megnevezést fogadják el a szerzők, a standard magyar *orvosi ügyelet* kifejezést pedig csak a ‘még megfelelő’ kategóriába sorolják (l. Csicsay–Gubík 2004).

A „prvotný korienok – elsődleges gyökerecske” magyar megfeleltetése a jelzős szerkezet megtartásában is követi a szlovák kifejezést, melynek második eleme stílusérték-kölcsönzést (l. Lanstyák 1998, 59) mutat: a „gyökerecske” a szlovák *korienok* kicsinyítő képzős főnév szó szerinti fordításából keletkezett.

A szlovák–magyar egészségügyi szakszótárból származó „vyšetrovacia izba – vizsgálati szoba” kifejezéspár feltételezett magyar megfelelőjének jelentése a standard magyar nyelvhasználatban: ‘vizsgálat lefolytatására szolgáló helyiség a rendőrségen’ (I. ÉKsz. 2003, 1481). A kórházban vagy rendelőintézetben a betegek vizsgálatára szolgáló helyiséget a standard magyar a *vizsgáló* főnévvel jelöli (I. ÉKsz. 2003, 1481).

### 3.3. Szómagyarító törekvések

A szlovákban – a környező indoeurópai nyelvekhez hasonlóan – mind a köznyelvben, mind a szaknyelvi regiszterekben gyakrabban fordulnak elő idegen eredetű szavak, mint a magyarban. A kontaktushelyzet következményeként a magyar nyelv szlovákiai változataiban – sokszor éppen a szóbeli nyelvhasználatban – a nemzetközi szavak jelenléte sokkal gyakoribb, elevenebb, mint Magyarországon (vö. Lanstyák 1998, 37–39). Ennek ellenére a vizsgált példaanyag elemzése során nemegyszer szembesültem azzal a ténnyel, hogy a szerzők az idegen eredetű szlovák megnevezés magyar megfelelőjeként semmiképpen sem az illető szónak a standard magyarban is használatos alakját adják meg, hanem ragaszkodnak annak magyarra fordításához. Sőt még abban az esetben sem tüntetik fel a magyarországi nyelvhasználatban is előforduló idegen eredetű szóalakot, ha az a szótárhasználó szempontjából újabb választási lehetőséget jelentene, illetve ha a kérdéses lexéma megtalálható a mai magyar nyelv szókészletét bemutató reprezentatív szótárakban, a három értelmező szótárban (*A magyar nyelv értelmező szótára*, *Magyar értelmező kéziszótár*, *Értelmező szótár* +) és az idegen szavak szótárában is, pl.:

- agónia – *haláltusa* (standard megfelelők: *agónia*, *haláltusa*, *haldoklás*)
- anatómia – *bonctan* (s. m.: *anatómia*, *bonctan*)
- anorexia – *étvágytalanság* (s. m.: *anorexia*, *étvágytalanság*, *kóros étvágytalanság*)
- deformácia – *torzulás* (s. m.: *deformáció*, *deformálás*, *deformálódás*, *torzítás*, *torzulás* stb.)
- dogma – *hittétel* (s. m.: *dogma*, *hittétel*, *tétel/tan* – az utóbbi pejoratív értelemben)
- flotila – *hajóraj* (s. m.: *flotta*, *flottilla*, *hajóhad*, *hajóraj*)
- idealizuje – *eszményít* (s. m.: *idealizál*, *szépít*, *tökéletesnek tüntet fel*, *eszményít* – az utóbbi a választékos nyelvhasználat eleme, l. Bakos 2002, 274)
- kafiléria – *állati fehérje tartalmú takarmányokat előállító vállalat* (s. m.: *fehérjefeldolgozó*)
- kanyl – *tubus* (s. m.: *kanül*, *üreges cső* v. *tű*, *tubus*)

- kapitalista – *tőkés* (s. m.: *kapitalista*, *tőkés*)
- modelovanie – *mintázás* (s. m.: *modellezés*, *mintázás*)
- rasista – *fajvédő* (s. m.: *raszista*, *fajgyűlölő*) stb.

A fenti példákkal szemléltetett magyarítási törekvések helyett az erősen kifogásolható tankönyvi stílus és az alapvető értelmezési problémát okozó szaknyelvi jelenségek – pl. terminológiai következetlenségek, a megnevezés motivációját figyelembe vevő adekvát megfeleltetések hiánya (vö. Pusztai 1999, 96) – vonatkozásában a szlovákiai magyar oktatási intézményekben olyan szakszótárakra, szakszójegyzékekre lenne szükség, amelyek segítségével a tanulók megtanulnák – a megfelelő helyen és módon – alkalmazni a görög–latin és egyéb (pl. angol) eredetű jövevényszavakat. Az idegen szavak korlátozása, illetve teljes mértékű megkerülése a magyar nyelven oktatott tantárgyak keretében egyúttal csökkenti az idegen nyelvek tanulásának eredményességét, s növeli az elsajátítandó idegen nyelvi szókészlet nem megfelelő használatának lehetőségét (vö. Szépe 1999, 123–125).

### 3.4. Szókészleti regionalizmusok

Vizsgálódásaim során érdeklődéssel figyeltem fel azokra a szó- és kifejezéspárokról, amelyekben a szlovák szó/szakszó mellett nem a standard magyar köznyelvi vagy szaknyelvi megfelelőt, hanem regionális jellegű szókészleti elemet találtunk. Ezek feltételezéseim szerint a magyarországi szakterminológiát nem vagy nem megfelelő mértékben ismerő tankönyvfordítók révén kerülhettek a szakszóanyagba, akik tanulmányaikat elsősorban szlovákiai vagy csehországi egyetemeken, az illető állam nyelvén végezték, tehát szlovák, illetve cseh nyelven sajátították el tudományterületük szakszókészletét, mindennapi magyar nyelvhasználatukban azonban jelen vannak a regionális elemek. Néhány példa a vizsgált szóanyagban előforduló szókészleti regionalizmusokból:

- bahnisko – *fertő* (standard megfelelő: *mocsár*, *láp*, *ingovány*)
- estragón – *esztragon* (s. m.: *tárkony*)
- kuchynská linka – *kredenc* (s. m.: *konyhaszekrény*)
- morča – *pulykapipe* (s. m.: *pulykacsibe*)
- púpava – *pitypang*, *kutyatej* (s. m.: *gyermekláncfű*)
- rozmarín – *rozmarin* (s. m.: *rozmarin*)
- tuponosý – *cimpaorrú* (s. m.: *pisze orrú*)
- vŕr – *buhu* (s. m.: *nagy fülesbagoly*, *uhu*) stb.

A fenti példaanyag egyes tételeinek tekintetében nem vonható le általános következtetés a szókészleti regionalizmusok felbukkanásának körülményeiről, ugyanis bizonyos esetekben a többnyire latin eredetű szlovák megnevezés is befolyásolhatta a szójegyzékbe való bekerülésüket, pl.: „*esztragon*”, *rozmarín* – *rozmarin*”.

## 4. Összegzés

Dolgozatomban mindenekelőtt arra szerettem volna rámutatni, milyen nehézségek merülnek fel a szlovákiai magyar oktatási intézményekben használt szakszótárak és szakszógyűjtemények szlovák–magyar, illetve magyar–szlovák szóanyagának összevetésében és azonosításában. Tapasztalataim szerint a megelégtetést leginkább a két nyelv elemeinek motivációjában előforduló különbségek nehezítik, de a szlovák és a magyar nyelv eltérő formai sajátosságai is rányomják bélyegüket a szlovákiai magyar szakszókincs állapotára és használatára. Márpedig a hiányzó szaknyelvi regiszterek létrehozása kisebbségi viszonylatban különös körülményt kíván. Annak eldöntéséhez, hogy melyik műszó legyen kodifikálva, vagyis melyik kerüljön be a standard magyar nyelv szlovákiai változatának szaknyelvi regiszterébe, hosszadalmas előkészítő munkára, mélyreható vizsgálatokra és szinte szavankénti mérlegelésre van szükség. Ha a szlovák és a magyar megfelelőiben eltérő szemantikai jegyek kapnak nyelvi formát, a magyarra fordítás esetében a magyarországi mintát ajánlatos követni. Ha azonban valamely szlovák fogalomnak nincs magyarországi megfelelője (és ennek következtében megnevezése), akkor egy új szakszót kell létrehozni: vagy egy olyan sajátos szlovákiai terminust, amelyet a szlovák megnevezés szemantikai jegyeinek figyelembevételével alakítunk ki, vagy a szlovák megnevezés tükörfordítását építjük be a terminológiai rendszerbe (vö. Szabó Mihály 2002, 184; Misad 2005, 79).

A szaknyelvi regiszterek fejlesztése szlovákiai magyar viszonylatban bonyolult folyamat. A legtöbb szaknyelv magyar nyelvű művelésére Szlovákiában gyakorlatilag nincs intézményes mód. Ez azt jelenti, hogy az illető szakterületről nem léteznek szlovákiai magyar kiadványok vagy szakközlemények, illetve, hogy esetleges szlovákiai magyar művelőik többségi nyelven (tehát szlovákul) publikálnak (Lanstyák 1998, 26). A szakközépiskolát vagy szakmunkásképzőt látogató kisebbségi magyar diákok nagy része nem az anyanyelvén tanulja a szaktantárgyakat, tehát eleve nem magyar nyelven sajátítja el a szakterminológiát. Nincsenek sokkal jobb helyzetben az alapiskolába, illetve gimnáziumba járó tanulók sem, hiszen a magyar tannyelvű iskolákban használt tankönyvek államnyelvből való – szinte szó szerinti – fordítások, amelyek ugyanazt a jelenséget gyakran más néven nevezik meg, mint Magyarországon vagy a másik országban. A magyarországi szakterminológiát a felsőfokú végzettséggel rendelkező szlovákiai magyar szakemberek – esetünkben a tankönyvek fordítói, illetve a fordítás bírálói – sem ismerik, mivel tanulmányaikat elsősorban szlovákiai vagy csehországi egyetemeken, az illető állam nyelvén végezték. Ráadásul Szlovákiában a szaknyelvek írott és beszélt változata kevésbé különül egymástól, a sajátos szaknyelvi fordulatok használatának nem volt mikor és hol kifejlődnie (Lanstyák 1998, 27).

Joggal mondja tehát Tolcsvai Nagy Gábor a határon túli magyarság e tekintetben is sajátos helyzetére utalva: „A szakszavak területén minden szocioregionális és interakciós kötöttségtől független folyamatos alkotómunka szükséges, különös tekintettel az elmúlt két évtized kudarcaira és a kisebbségi magyar nyelvű szaknyelvi beszéd helyzetére” (1999, 97).

## Irodalom

Bakos Ferenc, 2002: *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Második, átdolgozott kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Benkő Loránd, 1988: *A történeti nyelvtudomány alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Csicsay Károly–Gubík Mária, 2004: *Új érettségi vizsga. Magyar nyelv és irodalom*. Monitor-feladatlapok. Bratislava: SPN.

Heltainé Nagy Erzsébet, 2002: Megjegyzések a nyelvművelés a nyelvi norma értelmezéséhez. In *Éltető anyanyelvünk. Írások Grétsy László 70. születésnapjára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 226–231. p.

Kiss Jenő, 1996: A magyar nyelv változatainak kialakulása és mai állapota. In *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón*. Szerk. V. Raisz Rózsa. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság, 88–93. p.

Kaludy Kinga, 1994: *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.

Lanstyák István, 1996: A magyar nyelv állami változatainak kodifikálásáról. *Magyar Nyelvőr* 120/2, 125–151. p.

Lanstyák István, 1998: A magyar nyelv szlovákiai változatának sajátosságai. Dunaszerdahely: Lilium Aurum, 26–27., 31–32., 37–39. p.

Lőrincz Julianna, 2009: *Nyelvi jelentés és variativitás. Szemantikai alapismeretek*. Komárom: Univerzita J. Selyeho – Selye János Egyetem.

*Magyar értelmező kéziszótár*, 2003: Budapest: Akadémiai Kiadó.

Misad Katalin, 2005: A szaknyelvi regiszterek fejlesztésének szemantikai és pragmatikai összefüggései szlovákiai magyar viszonylatban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 7/4, 77–92. p.

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

Pusztai Ferenc, 1999: Magyarul és magyarán. In *A magyar nyelv az informatika korában*. Szerk. Glatz Ferenc. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, 91–98. p.

Ritoók Zsigmond, 1999: Előszó. In *A magyar nyelv az informatika korában*. Szerk. Glatz Ferenc. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, 9–11. p.

Szabó Mihály Gizella, 2002: A kisebbségi nyelvhasználati törvény gyakorlati alkalmazása és a szlovák hivatalos (jogi-közigazgatási) szövegek magyarra fordításának kérdései. In *Tanulmányok a szlovák–magyar kétnyelvűségről*. Szerk. Lanstyák István és Simon Szabolcs. Pozsony: Kalligram, 169–200. p.

Szépe György, 1999: Szakemberek és beszélők együttműködése a magyar nyelv jelenével és jövőjével kapcsolatos kérdésekben. In *A magyar nyelv az informatika korában*. Szerk. Glatz Ferenc. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, 119–128. p.

Tolcsvai Nagy Gábor, 1999: Lehetőségek és kötelességek a magyar nyelvi tervezésben. In *Nyelvművelés*. Szerk. Fábián Pál és Lőrincze Lajos. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 177–188. p.

### **Odborný jazyk a variabilita** **Terminologické problémy v maďarských učebniciach na Slovensku** (Zhrnutie)

Štúdia je zameraná na objasnenie terminologických problémov maďarských učebníc používaných v školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Konfrontačným skúmaním slovenských termínov a ich maďarských ekvivalentov sa odhaľujú slabé miesta dotýčnych učebných pomôcok, v ktorých sa v mnohých prípadoch uvádzajú neštandardné maďarské ekvivalenty slovenských pomenovaní. Príčinou neadekvátneho výberu maďarských ekvivalentov pritom môže byť nesprávna a/alebo nedostatočná konfrontácia slovenských a maďarských pomenovaní, ako aj ich variabilita a odlišná motivácia.

Terminologické plánovanie v menšinovom postavení si vyžaduje zvláštnu pozornosť: realizácia zámerov je bez kontrastívneho prístupu k problematike takmer nemožná. Ozrejenie toho, ktorý termín sa vyberie ako adekvátny ekvivalent termínu vo východiskovom jazyku, a teda ktorý termín má byť kodifikovaný, predpokladá nielen rozsiahle aktivity v teoretickej i praktickej rovine, ale predovšetkým výskumy v oblasti slovensko-maďarskej kontrastívnej lingvistiky, ako aj v oblasti translatológie.

### **Terminological Problems in Slovak-Hungarian and Hungarian-Slovak** **Specialized Dictionaries Published in Slovakia** (Summary)

The study presents Slovak-Hungarian and Hungarian specialized dictionaries, including school dictionaries published in Slovakia, which, according to their authors are designed for narrowly specialized professionals, students, who search for basic terms of their study subjects and even non-professionals interested in the subject. The confrontation of the examination of Slovak terms and their Hungarian equivalents revealed numerous weak points of these works – in many cases, the dictionaries do not use the standard Hungarian identification of Slovak words and expressions. This inadequacy in denoting Hungarian equivalents may be caused by incorrect and/or insufficient confrontation of Slovak and Hungarian terms, as well as their variance and different motivation. The contribution provides stimuli to research into differentiation of Hungarian specialized lexicon.

# A tankönyvek névhasználatának nyelvpolitikai vonatkozásai

Vörös Ottó

## 1. A tulajdonnév helye és szerepe az anyanyelv elsajátításában

A név az anyanyelv tanulásának egyik első eleme (ha nem a legelső), ugyanis a babát születése pillanatától megszólítják, ez pedig leggyakrabban saját nevével, valamivel ritkábban valamilyen névszerű nyelvi elemmel történik. Ettől kezdve tudása bővül a környezetében élők neveivel. Vagyis a személynév fogalmát a legelső nyelvi elemei között azonosítani tudja. Nyelvisége szempontjából ennél fogva nagyon fontos támpont, mivel annak fejlődése a konkrét > elvont sémát követi. A személynévek fogalmi rögzülése és használata a kiinduló pontja a helynév anyanyelvi megismerésének. A kezdeti helyfogalmak még személyekhez kötődnek. A *hova megyünk?* kérdésre a gyerek számára még a *mamához, keresztanyához, Pista bácsihoz* válasz a természetes. Az első igazi helyhatározók sem tulajdonnéviek, legfeljebb használatuk átmenetinek tekinthető, amikor *oviba, bölcsibe* megy. Ezek már a gyerek számára tulajdonnévvel is lefedhető helyfogalmakat jelentenek. Véleményem szerint 4–6 éves kor között alakul ki a gyermek nyelvi tudatában a helynév tulajdonnévi fogalma tapasztalati, nyelvhasználati vonatkozásában. Ez egyben a gyermek iskolaérettségét is jelzi.

## 2. A tulajdonnév az iskolában

**2.1.** A tulajdonnévek rendszerének megismeréséhez az iskolai oktatásban több érdek is fűződik. Nem kétséges, hogy ezen érdekek integrálója az anyanyelvi óra, ahol a gyerekek nyelvi tudatában gyakorlati szinten meglevő nyelvi anyag tudatos foglalkozássá válik, megismerik a tulajdonnév szófaji természetét, a helyesírás pedig segít a rögzülésben. Ez az alapja annak, hogy a kialakult tudást más tantárgyak keretében is alkalmazni tudják.

**2.1.1.** A megszerzett tudásnak fontos alkalmazási területe lesz a földrajz tantárgyban, a történelemben, de számos más területen is (márkanévek, címek, matematikai tételek, fogalmak neve, nevekhez köthető mértékegységek a fizikában stb.).

## 2.2. A tulajdonnév a jelenlegi tantervekben, tankönyvekben

**2.2.1.** A közoktatás tantervei, következésképpen a tankönyvei is, két szinten érintik a fogalmat. Elméleti vonatkozásban a nyelvtan ismeretanyagába integrálják, így először az alsó tagozatban annyit tudatosítanak belőle, amennyi az alapvető helyesírási ismeretekhez szükséges, majd a szófajtanban elmélyítik ezt a tudást, meghatározva most már tudományos alapossággal a terminust, körüljárják jelentéskategóriáit is. A megismert tudás gyakorlati alkalmazását bővítik más tantárgyakban, főként a földrajzban, történelemben.

**2.2.2.** Sajnálatos, hogy a tulajdonnévnek a közoktatásban betöltött szerepe a fentiekkel nagyjából be is teljesül. Elsikkad az a tény, hogy az iskola által közvetített műveltségi anyagban a tulajdonnévnek milyen fontos az identitásjelző szerepe. A helynevek nyelvi tudatunkban leképezik a szűkebb és tágabb hazát, a személynevek a legintimebb identitásjelzők, kínálatuk, nyelvi struktúrájuk az adott nyelvi kultúrát és nemzeti hagyományt képviseli. Mivel pedig az iskola az etnikai és kulturális identitás tudatosításának fontos helye, a fentiek szellemében a névtannak e kérdésben a tanítási–nevelési folyamatban sajátos szerepet kell szánni. 17 évvel ezelőtt történt egy kísérlet a középiskolák tanulóinak szánva, amikor a magyar nyelv oktatása számára a differenciált anyanyelvi nevelés szándékával különböző ismeretkörökből (nyelvtörténet, stilisztika, dialektológia stb.) kiegészítő tankönyvi füzeteket jelentetett meg a Nemzeti Tankönyvkiadó. Ebben a sorozatban készítette el Hajdu Mihály: *Magyar tulajdonnevek* című tananyagát (Hajdu, 1994). A szerző 80 oldalon 7 fejezetben ad alapvető, a téma nyelvi műveltséget megalapozó ismeretköréből merített összefoglalást.

### Tematikája:

- a) Fogalom, a fölosztás elvei
- b) Személynevek
- c) Állatnevek
- d) Helynevek
- e) Emberi létesítmények nevei
- f) Szellemi alkotások nevei: címek, áru- és márkanevek
- g) A tulajdonnevek helyesírása

### 2.2.2.1. A kísérlet során tapasztalt problémák:

- a) Hajdu könyve nem terjedt el az iskolákban. A tanárok sem tartották fontosnak ezeket az ismereteket. Nem csodálkozhatunk, ha tudjuk, hogy a középiskolai tanárok nagyobb része meg sem tartja a nyelvtanra szánható órákat.
- b) A könyv bár fontos elméleti ismereteket közöl szemléletes példákkal, azonban nem elemzi az élő névhasználatot. Tegyük hozzá, hogy abban az időben sokkal kevesebb feltárt ismeret állt rendelkezésre a témában.

- c) Nem foglalkozik a határon túli élőnyelvi névhasználat sajátos, a magyarországi törvényes gyakorlattól és hagyományos szokástól eltérő kérdéseivel, ezért itteni használata nem igen lett volna hatékony hozzáférhetősége esetén sem.

### 3. A határon túli oktatás sajátos igényei

**3.1.** E kérdés tárgyalásakor két fontos kérdést kell figyelembe vennünk. A magyarral érintkező szomszédos nyelvek mindegyike indoeurópai eredetű, ezért a tulajdonnevek szerkezete, helyesírási elvei, kialakult névadási hagyománya különösen a személynevek esetében eltér a finnugor vonásait megőrző magyartól. Másrészt minden állam egyedi, a többségi nyelvet figyelembe vevő anyakönyvi törvényben rögzíti a személynevek használatát, illetve a kataszteri törvényben és a helységnevekről esetleg külön törvényben a helyneveket. A kisebbségek nyelvhasználatát szabályozó külön törvénykezés, még ha megengedő is, azt sugallja, hogy az „igazi” tulajdonnevek hivatalos használata esetében kívánatos, hogy az „államnyelv” szabályainak megfelelő legyen, minden más legfeljebb csak megtűrt. Éppen ezért, ha nem akarjuk, hogy az identitáson így ütött rés egy lépcsőfok legyen az asszimilációs késztetés irányában, az oktatásnak a magyarországi tananyagnál nagyobb terjedelemben kell foglalkozni a kérdéssel. Benne kiinduló pont a nyelvhasználati törvények mibenlétének tárgyalása, majd külön teret érdemes szentelni a névhasználat megismerésének, értelmezésének, a gyerekek környezetében élő névszokás megbeszélésének, elemzésének, értékelésének.

**3.2.** Mivel a nyelvhatárokon különösen, de valamivel ritkábban a kisebbségi tömbhelyzetben is a korábban említett hivatalos többségi késztetésre, de akár spontán módon is kialakulhattak, kialakulhatnak sajátos, a magyarországi nyelvi tömbtől eltérő névformák: a magyarul nem tudó anyakönyvvezető akaratlan vagy szándékos elírásai, átírás többségi nyelvű olvasat szerint, vagy a vegyes házasságok teremtette sajátos nyelvi helyzet megoldása, a helynevek terén a település fejlesztési térképeinek nevei stb.

**3.2.1.** Külön figyelmet kíván a földrajz, a történelem oktatása által teremtett igény, hiszen ott a tulajdonnevek sajátos alkalmazása történik. De ide sorolható az irodalomtörténeti ismeretekben előforduló, művelődéstörténeti fogalomként is felfogható tulajdonnévkincs. Ez azért is fontos, mert pl. Szlovákiában a vezető értelmiség tiltakozása ellenére anakronikus módon történik a történelmi tulajdonnevek átírása. Zűrzavart okoz a gyerekek fejében, ha nem találják olvasmányaikban a kultúránkban csak magyarul használt (és használható) helyneveket, személyneveket, ha azokat nem a nyelvi hagyomány alapján, az események idején, a személyiségek korában, ahogy általában maguk is használták, ismerik meg az iskolában. Hogy hangzana Balassiról az alábbi tankönyvi mondat?

*Valentin Balasa Zvolenben született, Filakovoban volt végvári vitéz, és Šturovoban halt meg.* Ez a kérdés már átvezet bennünket következő gondolatunkhoz, hogy milyen legyen a határon túli, benne a szlovákiai magyar tannyelvű tankönyvek tulajdonnév-használata.

## 4. A határon túli (szlovákiai) jelenlegi tankönyvek (tankönyvi tervek) helynévhasználatának kérdései

**4.1.** Ma például Szlovákiában arról folyik vita, hogy a párhuzamos helynevek hogyan szerepeljenek a magyar nyelvű tankönyvekben. Sajnos maga az indítatás sem szakmai, hanem politikai célú. Vannak, akik azt az evidenciát vitatják, hogy ha egy helynévnek van a tannyelvnek megfelelő változata, akkor a tanulandó szövegben annak kell szerepelnie. Ez nem zárja ki azt, hogy ha feltételezzük, hogy a gyerekek nem ismerik a másik nyelvű változatot, akkor utaljunk rá, de semmi esetre sem úgy, hogy a szöveg tanulhatóságát a kódváltásra való kényszerítés megzavarja. Ugyanis tanulás közben a váratlan kódváltás a tanulók egy részét hátráltathatja. Minden tulajdonnévnek csak a saját nyelvi rendszerében van meg a kommunikációs szerepe.

**4.2.** A fentieket figyelembe véve a szlovákiai tankönyvíróknak (fordítóknak) csak az lehet a pedagógiaiilag alátámasztott ajánlásuk, hogy hagyják figyelmen kívül a laikus politikusok felesleges vitáit arról, hogy a párhuzamos helyneveknek mi legyen a sorrendje, mi kerüljön esetleg zárójelbe stb., mert a tanulási érdek azt kívánja, hogy magyar tannyelvű tankönyvben a magyar nyelvű változatnak van helye, a szlovákban a szlováknak. Minden más nyelvű tulajdonnevet, illetve a párhuzamos megfeleltetéseket a nyelvoktatásban kell megtanítani. Földrajz tankönyvben legfeljebb lap alji apró betűs jegyzetben, vagy egy szövegben kívüli szójegyzékben van helye az ismertetésnek a szövegtől elkülönítve (Bécs ~ Wien, Pozsony ~ Bratislava, Lipcse ~ Leipzig stb.). Az állam többségi nyelvű környezetében egyébként nem szokott gondot okozni a többségi változat, inkább azt tapasztaljuk, hogy az anyanyelvű hagyomány kopik.

## 5. Ajánlás a pedagógiai programok számára:

- a) Célszerű átírni a tanterv, illetve a tankönyvek tulajdonnevekre vonatkozó részét, kiegészítéseket tenni bele a helyi sajátosságoknak megfelelően.
- b) Valamely tantárgy keretében (ez lehet az állampolgári ismeretekre szóló tantervi egység is) új fejezetet írni a névhasználati törvényekről.
- c) A tulajdonnevekről szóló szófajtani fejezetben legyen szó a személynév-adásról és névhasználatról, akár a névdivatról. (Forrás már van hozzá.)

- d) Fel kell ismertetni a tanulókkal a név és az identitás összefüggésének fontosságát. Ehhez azonban az értelmiség egyetemi képzésében helyének kell lennie a névtannak, különben azok az identitást érintő zavarok, amelyek ma a tulajdonnevek nyelvi szerepében jelentkeznek, mélyülni fognak, és ez az asszimilációs késztetés egyik elemévé válhat.

## Irodalom

Hajdú Mihály, 1994: *Magyar tulajdonnevek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Fodor István, 2001: *Mire jó a nyelvtudomány? Nyelv és élet*. Budapest: Balassi Kiadó.

David Crystal, 2003: *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.

Vörös Ottó, 2010: Kétnyelvűség és személynévhasználat. In *A nyelvföldrajztól a névföldrajzig*. szerk.: Vörös Ferenc. MNYTK 234. sz. Budapest–Szombathely, 101–105. p.

A magyarországi és a szlovákiai közoktatás 2010-ben érvényben levő tankönyvei.

## Jazykovopolitické aspekty používania proprií v učebniciach (Zhrnutie)

V príspevku sa upozorňuje na to, že vo vyučovaní na základnej a strednej škole propriálna lexika ako veľmi významná a výrazne ohraničiteľná časť pokladu jazyka nedostáva náležitú pozornosť, zodpovedajúcu jeho závažnosti, jazykovej úlohe, ako aj úlohe označiť identitu. Autor zdôrazňuje, že hlavne v súvislosti s viacjazyčným prostredím by bolo dôležité prehodnotiť jeho miesto v učebných osnovách a kurikulumoch. Štúdiá sa zaoberá aj diskusiou, ktorá sa rozvinula v tejto otázke okolo učebníc v maďarskom jazyku na Slovensku. Autor konštatuje, že právo žiakov na nerušené vzdelávanie sa ani z tohto pohľadu nemôže byť podriadené domnelým politickým záujmom.

## Linguistic-Political Aspects of the Usage of Proper Names (Summary)

The paper deals with the usage of proper names in the textbooks. The author calls our attention to the fact that proper names are not involved as properly as they should be into the teaching material in primary and secondary schools. Nevertheless proper names form a very significant part of the language. Not only because it fulfils a linguistic role but also because it signifies the identity. The author further highlights that its place would be necessary to re-evaluate predominantly in the textbooks of multilingual communities.

The paper also deals with the discussion about the situation of the Hungarian-language textbooks in Slovakia. The author states that students' rights should be free from political interests.

# Tankönyvek funkcióinak és szövegjellemzőinek összehasonlító vizsgálata

*Kurtán Zsuzsa*

## 1. Bevezetés

A tankönyvek a különféle rendező elvek alapján kialakított tananyagot jelenítik meg. A szaktudománynak megfelelő információt közvetítenek, tényeket, ismereteket foglalnak magukba. Ugyanakkor az oktatással (tanítással-tanulással) kapcsolatos felfogásokat képviselnek, előnyben részesíthetnek egyes tanulási stílusokat, helyzeteket. Tehát a tankönyvek tudományos és pedagógiai funkciót töltenek be, a szaktudomány és a pedagógia tudományának háttéréből építkeznek, és mindez más műfajoktól elkülöníthető, jellemző szövegekben, nyelvhasználatban valósul meg.

A tankönyv szerzője irányító, vezető szerepet tölt be az elsajátítandó tartalom szövegben való közvetítésével. Új információt nyújt a felhasználóknak, a tudás, az ismeretek forrása, emellett a tanulás elősegítője is. Serkent, motivál a tanulásra, irányítja a tankönyvi tartalom feldolgozhatóságát. Attól függően, hogy a szerző milyen szerepet, milyen képet képzel el a tankönyv felhasználójáról, több vagy kevesebb segítséget, irányítást ad neki. A szerző a tankönyvben megjelenő szövegekkel nyelvhasználati modellt is nyújt. Ugyanakkor a hatékony tanulás szempontjából lényeges azt is ismernünk és tudatosítanunk, hogy melyek azok a tankönyvszerzők által alkalmazott szövegjellemzők, nyelvhasználati sajátosságok, amelyek egy-egy oktatási szituációban segítik, vagy éppen hátráltatják a tankönyvi tartalom értelmezését és feldolgozhatóságát.

Mára a dinamikusan fejlődő tankönyvkutatás széles skálán alakított ki szempontokat a tankönyvek elemzésére, értékelésére. A nemzetközi szakirodalomból kiragadva példaként említhetjük a korszerű szemléletet nyújtó UNESCO-publikációt (Pingel 2010). A tankönyvértékelésben mára a tanulásközpontú felfogások kerültek előtérbe, amelyek a tanulás összetevőiből indulnak ki (Mikk 2000).

Megállapítható azonban, hogy még mindig nagy szükség van arra, hogy az új tananyagok készítését és feldolgozását megelőzze a tapasztalatok összegzése, a korábbi tankönyvek szisztematikus, a szaktudományi és tanulási szempontokat együttesen érvényesítő értékelése, amely párosul a nyelvhasználati sajátosságok vizsgálatával is. Különösen kevés figyelem fordul a tankönyvi szövegek által a szerző és a tanuló közötti interakciók nyelvhasználati jellemzőinek

feltárására és leírására. Nagy szükség lenne arra, hogy a tankönyvek szerzői tudatosan válasszák ki a nyelvi formákat szándékaik megvalósításához, és hogy a tanárok képesek legyenek tudatosítani a tankönyvi funkciók és a szövegjellemzők összefüggéseit az esetleges nyelvhasználati nehézségek áthidalásához, diákjaik tanulásának segítéséhez.

A tanulmány célja, hogy különféle oktatási szintekről és szakterületekről vett magyar és angol nyelvű (angolról magyarra fordított) tankönyvszövegek összehasonlító elemzése alapján a tankönyvek funkcióinak és szövegjellemzőinek lényeges összefüggéseire irányítsa a figyelmet. Ezeket az összefüggéseket a szerző szerepeinek perspektívájából vizsgáljuk, középpontba helyezve azokat a nyelvhasználati stratégiákat, jellegzetességeket, amelyek segíthetik vagy akadályozhatják az új ismeretek átadását, a tanulás motiválását, a tankönyvi tartalom feldolgozhatóságát.

## 2. A tankönyvszövegek elemzésének háttere: források, szempontok

A tankönyvekben megjelenített szövegek egyrészt olyan jellemzőkkel rendelkeznek, amelyek a tankönyv mint műfaj általános sajátosságai, másrészt olyan specifikus jellegzetességeket hordoznak, amelyek egy-egy szituációs kontextus (Halliday 1978) alapján különíthetők el más tankönyvektől (például az oktatási szintnek és a szakterületnek megfelelően a szerző célja, a felhasználók feltételezett előzetes ismeretei, szükségletei, a tankönyv szerző egyéni stílusa, szaktudományi és pedagógiai felfogása). Ebben a tanulmányban a vizsgálathoz véletlenszerűen választottam ki a példákat korábbi tankönyvszöveg elemzéseimből azzal a céllal, hogy elsősorban a tankönyvek általános, bármely szakterületre és oktatási szintre alkalmazható tulajdonságait ragadhassuk meg.

Korábbi elemzéseim a felsőoktatásban és a középiskolákban használatos, a tudományba, a szakismeretekbe bevezető angol és magyar nyelvű tankönyvekre terjedtek ki. A felsőoktatás szintjén a közgazdaságtan, a mezőgazdaság, a környezettan, az EU-jog, valamint a biológia/genetika szakterületek tudományába bevezető szövegeket (összesen mintegy 350000 szavas terjedelemben) vettem figyelembe abból kiindulva, hogy a szövegjellemzők szakterületenkénti összehasonlító elemzésével viszonylag kevés kutatás foglalkozik, holott feltételezhető, hogy a szövegjellemzők jelentős mértékben különböznek szakterületenként.

A tudományos gondolkodás, a szakmai beszélőközösségek interakcióinak egyik fontos eleme a kérdésfelvetés, ezért irányult vizsgálatom (Kurtán 2008) elsősorban a **kérdések nyelvhasználatának** főbb jellemzőire:

- előfordulási gyakoriság (arány) szakterületek szerint;
- a kérdések megjelenítése, nyelvi formai jellemzői, kognitív szintje;

- a kérdések célja, funkciója, majd ezen belül:
- az érdeklődés felkeltése, motiválás;
- meglévő ismeret, tudás felidéztetése;
- problémafelvetés;
- a szöveg megértetése, definíció, magyarázat;
- figyelemvezetés, szövegszervezés;
- az olvasó gondolkodásának irányítása;
- az olvasó véleményének befolyásolása.

További szakterületek (például nyelvészet) szövegeit is magába foglaló elemzéseim **a tankönyvek műfaji sajátosságainak, funkcióinak, nyelvhasználati jellemzőinek vizsgálatára** összpontosultak (Kurtán 2009), legfontosabbnak tartva a következő szempontokat:

- a tankönyvszerző szerepe mint a tudás, ismeret forrása, azaz magasabb szakmai szinten álló szakember ismeretközvetítése alacsonyabb szintű szakmaisággal rendelkező olvasónak;
- a tankönyvszerző mint a tanulás serkentője, motiválója;
- a tankönyvszerző mint a tankönyv értelmezésének, a tanulási folyamatoknak szervezője;
- a tankönyvszerző mint a tárgy specifikus nyelvhasználatának modellje.

A felsőoktatásban használatos tankönyvek elemzését véletlenszerűen kiválasztott **középiskolai tankönyvek vizsgálatára** is kiterjesztettem (Kurtán 2010a, Kurtán 2010b) a következő szakterületeken: biológia és környezetvédelem; faipari anyag- és gyártásismeret; gazdasági és jogi ismeretek; magyar nyelv; matematika; társadalomföldrajz. A tankönyvek nyelvhasználatát elemző megelőző kutatások elsősorban a nyelvi formák megjelenésére irányultak, például az előforduló mondatok hosszának, összetettségének elemzésére, a szakszavak gyakoriságának kimutatására. Szükségesnek láttam, hogy a nyelvi formák megjelenését összekapcsoljuk a pedagógiai, azaz a tanulást segítő funkciók tankönyvi szerepével. E cél érdekében nyelvhasználati (szövegjellemzők) vizsgálataimban a hangsúlyt a következőkre helyeztem:

- a tankönyvek tanulást segítő funkciói;
- az ismeretek megértése, tanulása;
- alkalmazkodás az előzetes tanulói ismeretekhez;
- az ismeretek kritikai alkalmazása;
- interakciók a tankönyv szerzője, a tankönyv szövege, valamint a tanuló és a tanár között;
- a figyelem irányítása, a tanulás, a motiválás, az érdeklődés felkeltése;
- a tankönyvszöveg kritikai értelmezésének serkentése.

Jelen tanulmányomban a továbbiakban eddigi vizsgálataim eredményei alapján azokat a főbb szempontokat kívánom példákkal bemutatni, amelyek rámutatnak arra, hogy a tankönyvszerzők szerepei, funkciói szerint milyen szövegjellemzők, nyelvi formák választása és tankönyvi megjelenítése segítheti a tanulási folyamatokat.

### 3. Kapcsolatteremtés, a tanulókat megszólító nyelvi formák

A tankönyvszerző és a tanuló között lejátszódó interakciókhoz elengedhetetlenül szükséges a kapcsolatteremtés. A szerző hasznos információt, tanácsokat nyújt a tanulónak a könyv használatára vonatkozóan, bemutatja a rendező elveket, a feldolgozás módszerét. A tankönyvek bevezetőinek nyelvhasználata előre vetíti a tankönyv továbbiakban várható jellemzőit, és sokat megtudhatunk arról, hogy mit feltételeznek a szerzők a lehetséges felhasználókról.

#### 3.1. Előszó

A tanulók világától távol álló, tanári szempontokat előtérbe helyező alábbi bevezető szöveg (1) inkább taszítja, mint vonzza a könyvvel először ismerkedő diákot. Ezt erősítheti a terpeszkedő szerkezet, valamint a kapcsolatteremtést gátló szenvedő szerkezetű forma alkalmazása is.

(1) **Előszó**

*Az átdolgozott tankönyvsorozatnak ebben a kötetében a kerettantervben megfogalmazott témakörök kerültek feldolgozásra a 11. évfolyam számára.*

A fenti példával ellentétés, a tanulókat nagy valószínűséggel vonzó szöveg (2) megszólítja és köszönti a tanuló olvasókat:

(2) **ELŐSZÓ A DIÁKOKHOZ**

*Kedves Tanulók!*

*A tankönyv szerzői sok szeretettel köszöntenek Titeket a 21. század új és izgalmas világában! De milyen is az a világ, amelyben élünk? Napról napra, percről percre újabb híreket hallunk, immár hatalmas mennyiségű információ jut el hozzánk. De értjük-e mindezt, ki tudunk-e igazodni a világ társadalmi, gazdasági és politikai kérdései között?*

A második személyű névmással a szerző már a bevezetőben a középpontba helyezi a diák olvasót, és az érdeklődést is felkeltő kérdésekkel megjelöli a várható témaköröket, érvel a tananyag szükségességé mellett. A többes szám első személyű forma használatával a szerző bevonja a tanulókat a téma közös feldolgozásába.

### 3.2. Az érdeklődés felkeltése

A szövegek szerzői általában, a tankönyvek szerzői pedig különösen törekednek az olvasó érdeklődésének felkeltésére és fenntartására. Megszólítják az olvasót, a hozzájuk intézett kérdésekkel (3) bevonják őket a dialógusba. E célnak megfelelően alkalmazzák a nem verbális eszközöket, a kérdések különféle, figyelmet felkeltő grafikai megjelenítését. Az érdeklődés felkeltésére szolgáló kérdések kiemelt pozíciót foglalnak el, rendszerint elkülönülnek a szöveg egészétől vagy egyes részeitől. Terjedelmük rendszerint rövidek, mindössze néhány szavasak.

- (3) *Miért érdemes elolvasni ezt a könyvet?*  
*De mi a helyzet az elvárásokkal?*  
*Hol tartunk? Hogyan tovább?*  
*Mit mondhat az osztrák iskola erre az ellenvetésre?*  
*Mikor nem rendelet a rendelet?*

## 4. Új információ nyújtása, magyarázat

A tankönyvszerzők alapvető feladata új információk, fogalmak bemutatása, az ismeretek átadása, mely folyamatokban a kifejezés módjának, a megfelelő nyelvhasználatnak döntő szerepe van. A tanulást segíti az új ismeretek megértése, strukturáltsága, a fogalmak és összefüggések kellő kifejtése és magyarázata. Mindehhez szükséges a jelentések tisztázása, a már meglévő ismeretekre építés, utalások, hasonlítások, egyes meghatározások újrafogalmazása, példákkal való alátámasztása, a téma fontosságának, lényegének kiemelése.

### 4.1. Közös ismeretekre utalás

A konstruktivista tanulásfelfogás szerint a meglévő ismeretekre építés célravezető a tanulási folyamatban. Emellett a közös ismeretekre utalás mint fontos nyelvhasználati forma a tankönyv szerzője és olvasója közötti kapcsolatot is fenntartja. A többes szám első személyben megfogalmazott felszólítás a tanulási folyamatba, a szöveg értelmezésébe való bevonás fontos eszköze, mint ahogy azt a (4) és (5) példákban láthatjuk:

- (4) *Az Európai Unió, valamint a közép- és a kelet-európai országok*  
*Idézzük fel, hogy mit is tanultunk korábban a regionális gazdasági integrációkról! Mi a közös piac? Mit jelent a gazdasági unió kifejezés? Az Európai Unió világgazdasági szerepköre...*
- (5) *Nagyon sok, másfajta egyenlet is van. Néhányat átalakíthatunk úgy, hogy azokat megoldhatjuk az előzőekben átismételt módszerekkel. Már tavaly is láttunk példákat arra, hogyan lehet egyes egyenleteket másodfokúra visszavezetni. 1. példa. Oldjuk meg...*

Mielőtt a szerző újabb problémakör tárgyalásába kezd (6), kérdések segítségével idézteti fel az olvasó háttérismereteit, melyekre azután a továbbiakban épít.

- (6) *Ezzel összefüggésben három kérdéskör vetődik fel. Mi a bíróság jogállása akkor, ha a felterjesztési döntés ellen nyújtanak be fellebbezést? Beavatkozhat-e az ECJ a nemzeti jogba? Befolyással lehet-e a Bíróság arra, hogy milyen ...*

## 4.2. Problémafelvetés

A tankönyvekben fontos szerepe van egy-egy tárgyalt probléma bemutatásának, mielőtt a szerző a részletes fejtegetésbe kezd. A téma kijelölésének eszköze például a problémára való utalás, majd a kérdés(ek) feltüntetése:

- (7) **A probléma felvetése**  
*Amennyiben a Közösség valódi szövetségi modellen alapulna, aligha mérülhetne fel a kérdés, hogy miként illeszkedik az EU jog a nemzeti alkotmányos rendbe.*
- (8) *„A problémát legegyszerűbben néhány kérdés alakjában fogalmazhatjuk meg: Vannak olyan növényfajok.....? Léteznek-e módok.....? Szerepel-e itt.....? Milyen különbségeket mutat...? Eddig aránylag kevés kutatást végeztek annak érdekében, hogy választ találjanak ezekre a kérdésekre.”*
- (9) *Mi van azonban abban az esetben, amikor az egyik ország például földrajzi hátrányok vagy a képzetlen népesség miatt mindent rosszabb feltételekkel tud termelni, mint a többi? A hátrányos helyzetben lévő országnak nem kell-e gátat vetnie a szabad kereskedelemnek, hogy a hazai ipar fejlődhesen? Mit tudna egyáltalán felajánlani a fejlettebb országoknak megvétele? A problémára a David Ricardo angol közgazdász nevéhez fűződő viszonylagos (komparatív) előnyökről szóló törvény adja meg a választ.*

## 4.3. A szöveg megértetése

Az alábbi példa olyan leíró osztályozó szöveget (10) szemléltet, amely lineáris építkezésű, és az adott téma kulcsszava egymással hierarchikus rendszerben elhelyezkedő fogalmak hálójából bontakozik ki. A tanárnak itt nagy szerepe van a jelentés tisztázásában, minthogy a tanuló számára a nyelvhasználatból eredő értelmezési követelmény igen magas. Nehézséget okozhat a tanuló számára az alá- és fölérendeltségi viszonyok, valamint az osztályozás kritériumának tisztázása. A figyelem és egyben a megértés irányításához ebben az esetben a tanárnak kiegészítő feladatot célszerű alkalmaznia. Olyan vizuális, a hierarchikus kapcsolatokat is szemléltető üres kockák felhasználása javasolható, amelyekbe a tanulóknak kell beírni a szövegből kikeresett és értelmezett fogalmak megnevezéseit:

(10) *Az erdő*

*A faipar nyersanyagát az erdő adja. Az erdő fákból, bokrokból, talajból, állatokból és egyéb élőlényekből álló biológiai életközösség. A közösség egy-egy csoportja hatást gyakorol más csoportokra, így a fák növekedését a talaj, a bokrok, az erdei növények, az állatok, a rovarok stb. hatása is befolyásolja.*

A következő példában (11) a cím és a lecke szövege közé a tanulókat is bevonó felszólító mondatot iktat be a szerző), ezzel sikeresen helyezi kontextusba a tárgyalt témát. Az *állam* szó a kiválasztott példaszövegben ötször fordul elő. Azonban nem az előfordulás gyakorisága a lényeges, hanem az, milyen eltérő funkciókat tölt be ugyanannak a szónak az ismétlése, így szolgálva a lexikai kohéziót, az új ismeret tanulását. Szerepel a téma megjelöléseként, a meghatározás előkészítésében, az általánostól a specifikus felé haladásban, retorikai kérdésként a fogalom vezetésében, majd a fogalom definíciójában:

(11) *A nemzetközi gazdaság és politika „főszereplői”, az államok*

Nézzük meg és tanulmányozzuk a világ politikai térképét!

*Földünkön rendkívül sok állam található, a nemzetközi szervezetek közel 200 állam politikai függetlenségét ismerik el. De mit is értünk valójában az állam fogalmán? Az állam olyan politikailag független (vagyis politikai értelemben önálló), nemzetközileg elismert földrajzi (területi) egység, amelyet országhatárok vesznek körül.*

A fogalom megértetését segíti a zárójelben beszúrt, más szavakkal megisméltelt magyarázat is: *politikailag független (vagyis politikai értelemben önálló).*

## 4.4. A jelentés tisztázása

Az új fogalmak tanulásához elengedhetetlen a jelentések tisztázása, melynek eszközei az utalások, hasonlítások, a jelentés megfogalmazása új nyelvi formában, példákkal való alátámasztás.

### 4.4.1. Utalás

A tankönyvekben előforduló utalásoknak, rámutatásoknak fontos szerepe van a jelentések összekapcsolásában, a koherencia és kohézió megteremtésében, ugyanakkor a tanulók figyelmének vezetésében is.

(12) *Napjainkban az országterület 11 %-a légszennyezett térség. Ez első olvasásra nem túl nagy terület, csakhogy éppen 11 %-on él hazánk lakosságának majdnem a fele!*

#### 4.4.2. Hasonlítás

A hasonlítások alkalmazása azért különösen hatékony, mert a tanulók előzetes ismereteihez köti az új ismeretek bevezetését. Ugyanakkor az alábbi (12) példa azt szemlélteti, hogy egy megjelölt téma előnyeinek és hátrányainak összehasonlításával ez a nyelvhasználati forma a kritikai értékelés fejlesztéséhez is hozzájárul.

- (13) *Ellentmondások a mezőgazdaság fejlődésében*  
*A magyar mezőgazdaság adottságai kedvezőek*  
*A termőföld – a talajok – minősége, termőképessége j.... A vegetációs időszak hőösszege kedvez.... A napsütéses órák száma kedvez a gyümölcs jó ízéne....*  
*A kedvező adottságokkal szemben hátrányos, hog....*

#### 4.4.3. A jelentés megfogalmazása új formában

Sikeres tankönyvszerzők gyakran alkalmazzák az új tananyag megértetéséhez a fogalmak, jelenségek magyarázatát azáltal, hogy más szavakkal, más nyelvi formákkal fogalmazzák meg ugyanazt a jelentést.

- (14) *Az utóbbi években egyre gyakrabban szerepel az újságokban, a híradásokban a belvízvesztély, vagyis az, hogy – elsősorban az Alföldön – a talajvíz akár hosszú hetekre is óriási területeket önt el.*

#### 4.4.4. Példákkal való magyarázat

Fontos pedagógiai célokat szolgál, ha a tankönyvek szerzői példákkal is alátámasztják, szemléltetik az elsajátítandó új ismereteket.

- (15) *A világ politikai eseményei, a világgazdaság egyes folyamatai (például a nemzetközi kereskedelem) az egyes államok szintjén, az államok közötti kapcsolatok alapján szerveződik.*

#### 4.4.5. A figyelem vezetése

Kérdések szolgálhatnak arra, hogy a szerzők az olvasó figyelmét vezessék rövidebb vagy hosszabb szövegrészekre át, akár több oldalon keresztül is. A szerző kijelöli a témát, majd kérdőszavakat tüntet fel egyes fejezetek, részek alcímében.

- (16) *I. fejezet. Az állati viselkedés evolúciós megközelítése*  
*A viselkedés kérdései*  
*A „hogyan” kérdés*  
*Hogyan dönti el a lepke.....?*  
*Hogyan alakultak ki.....?*

*A „miért” kérdése*

*Miért csinálják azt az állatok, amit csinálnak?*

*Vajon miért húzza előre a lepke az elülső szárnyait...?*

A több bekezdésnyi terjedelmű, kérdéseket magukba ölelő szövegrész után újabb bekezdések következnek, amelyek a felvetett kérdésekre adott válaszokat tartalmazzák

(17) *A „hogyan” kérdése megválaszolása*

*Nézzük át röviden, hogy milyen megközelítéseket használtak a viselkedés közvetlen okainak megértéséhez.*

*A „miért” kérdés megválaszolása*

*A miért kérdések megválaszolása olyan megközelítést igényel, amely...*

## 5. A tanuló gondolkodásának irányítása, véleményalkotásának befolyásolása

Sikeres tankönyvszerzők többféle eszközzel, nyelvi formák széles választékával irányítják, befolyásolják a tanulók szöveg-feldolgozási, tanulási, gondolkodási folyamatait. Szerepet kap a lényeges információ elkülönítésének képessége a kevésbé fontos vagy lényegtelen információktól, továbbá a kritikai képességek fejlesztése. A sikeres szerzők különféle manővereket végeznek annak érdekében, hogy az olvasó is úgy lássa a helyzetet, mint a szerző. Ennek érdekében minősítenek, értékítéleteket, attitűdöket fejeznek ki, explicit vagy implicit módon hangsúlyozzák a tárgyalt kérdés fontosságát, lényegét. Mindezt a következőkben néhány kiemelt példával szemléltetjük.

### 5.1. Fontosság, lényeg kiemelése

- (18) Két egyenes párhuzamossága vagy a merőlegessége fontos tulajdonság.
- (19) *Bár a fenntartható fejlődés pontos definíciója még bizonytalan, de jelentősége igen fontos a tekintetben, hogy .....*
- (20) *Napjaink monetáris világgazdaságában a pénz „egyedulalma” igen veszélyessé válhat, ugyanis fennáll annak a lehetősége, hogy minden olyan tevékenység háttérbe szorul, amelynek értéke nem, vagy csak igen közvetve fejezhető ki pénzben.*

### 5.2. Minősítés, értékítélet

- (21) *Az alkalmazott anyagok megismerése hozzásegít bennünket a szakma alapos elsajátításához, és lehetőséget ad a termékeink előállításához mind műszakilag, mind gazdaságilag legalkalmasabb anyag megválasztására.*

(22) *A nyelv és a beszéd*

*A nyelv gondolataink, érzelmeink kifejezésének eszköze az emberiség alapvető fontosságú alkotása. Szinte minden nap használjuk. Attól kezdve, hogy megtanulunk beszélni, életünk végéig a nyelv segítségével adjuk társaink tudtára mondanivalónkat; nélküle lehetetlen volna a gondolatok, tapasztalatok kicserélése, ennek hiányában szó sem lehetne közös munkáról, társadalomról, vagyis a valóban emberinek mondható életről.*

### 5.3. Attitűd kifejezése

(23) *Vegyük észre...Ezért hasznosnak látszik ...*

(24) *Nem véletlenül a világgazdasági előrejelzések egyik legtöbbet vitatott pontja a monetáris alapon szerveződő gazdasági rendszer jövőbeni átalakulása.*

(25) *Nagyon érdekes következtetésre juthatunk, ha azt vizsgáljuk, hogy.....*

### 5.4. Kérdésfelvetések a tanuló nevében

A tankönyvszövegekben előforduló kérdések egyik specifikus sajátossága, hogy a szerzők a kérdéseket nem közvetlenül a tanulókhöz intézik, hanem azokat a tanulók nevében teszik fel. Például számos esetben retorikai kérdéseket alkalmaznak különféle szándékaik megvalósításához. A retorikai kérdés célja, hogy az olvasó maga építse be tudásába, ismereteibe a válasz proposíciós tartalmát. Választás esetén a szerző feltételezi, hogy az olvasó tisztában van a kérdés által felvetett problémával, talán a megoldással is.

(26) *És mit jelent az összes cég tőkéjének összeadásával kapott összeg? Ha azt mondjuk, hogy a FooSoft cégnek 2 milliárd dollár a tőkéje, akkor egyben azt is állítjuk, hogy tulajdonosai nagyjából ekkora összeget kaphatnának a cég felszámolásával, azaz a tőke eladásával. Ugyanakkor mit jelent az, ha azt mondjuk, hogy a „társadalom” tőkéje 8 trillió dollár? Kinek adhatná el ezt a tőkét a társadalom? A társadalom nem adhat el 8 trilliónyi jószágot, ha valaki más nem akarja megvenni azt.*

(27) *Ebben az esetben azonban miért nem lehet két részre osztani az ítéletet? Az első adna választ a nemzeti bíróság által feltett kérdésekre, a második pedig ezt a választ terjesztené ki egy olyan általános szabályra, mely útmutatást adhatna a közösségi jog jövőbeni értelmezéséhez. Valóban az az értelmezés egységességének érdeke, hogy a nemzeti bíróságok a lehető legkisebb mozgásteret és saját belátási hatáskört kapjanak?*

Sikeres tankönyvek szerzői különösen törekednek az olvasó érdeklődésének felkeltésére és fenntartására. Megszólítják az olvasót, a hozzájuk intézett kérdésekkel bevonják őket a dialógusba. A téma kijelölésére, az érdeklődés felkeltésére szolgáló kérdések (14), (15) általában kiemelt pozíciót foglalnak el,

rendszerint elkülönülnek a szöveg egészétől vagy egyes részeitől. Terjedelmük rendszerint rövid, mindössze néhány szavas. Fontos ismertetőjegy, hogy a kérdéseket általában a tanulók nevében teszik fel a szerzők, az eldöntendő kérdések motiválnak, kíváncsivá tesznek:

(28) *Hazánknak mi az államformája?*

*Földünk országai az állami berendezkedés, vagyis az államforma alapján két csoportba oszthatók. Nevezetesen megkülönböztetünk köztársaságot és monarchiát*

(29) *A vízi közlekedés, múlt vagy jövő?*

## 6. Összegzés

A jelen tanulmányban bemutatott – különféle oktatási szintekről és szakterületekről vett magyar és angol nyelvű (angolról magyarra fordított) – tankönyvszövegek összehasonlító elemzésének példái alapján a tankönyvek funkcióinak és szövegjellemzőinek, azaz a szerzők szerepeinek, valamint szándékainak és a nyelvhasználati jellemzőknek lényeges összefüggéseit helyeztük a figyelem középpontjába. Ezeket az összefüggéseket a tankönyvszerző szerepeinek perspektívájából vizsgáltuk, bemutatva azokat a főbb nyelvhasználati stratégiákat, jellegzetességeket, amelyek segíthetik, vagy akadályozhatják az új ismeretek átadását, a tanulás motiválását, a tankönyvi tartalom feldolgozhatóságát.

A fenti elemzések eredményei azt szemléltetik, hogy a tankönyvek interakciónak nyelvhasználata sajátos és lényeges szerepet tölt be a tanulási folyamatok segítségével. A sikeres szerzők a tanuló bevonásával, motiválásával párbeszédet alakítanak ki, előre vetítik az olvasó feltételezett szükségleteit, reakcióit, és ezekre választ is adnak. A tankönyvek azonban az elvárásokat eltérő mértékben teljesítik.

Megállapíthatjuk, hogy nincs olyan tankönyv, amely egy-egy tanítási/tanulási szituációban az adott igényeknek, szükségleteknek teljes mértékben megfelel. Ezért a tanárnak különféle adaptációs, módosító – kiegészítő módszereket és eljárásokat kell alkalmaznia. Ahhoz, hogy ez a tanár által végzett irányított adaptációs folyamat hatékony lehessen, alapvetően szükség van arra, hogy a tanár tudatosítsa a tankönyv felhasználhatóságának főbb jellegzetességeit.

A fentiekben különböző szakterületek különböző oktatási szintű tankönyveinek nyelvhasználatát feltárva rámutattunk azokra a nyelvi formákra, amelyek erősíthetik, vagy éppen akadályozhatják a tanulást segítő pedagógiai célok megvalósítását. Mindennek tudatosítása alapján a tanulási folyamatot irányító tanár módosíthatja a tankönyvet a felhasználás során, vagy módszertani eszköz-tárából szükség szerint feladatokkal egészítheti azt ki. A nyelvhasználati sajátosságok tudatosítása nem csak a tanároknak lehet támasza a tankönyv saját oktatási kontextusukhoz igazított felhasználásában, hanem a tankönyvszerzőknek is a még hatékonyabb tankönyvek megírásában.

Végezetül megállapíthatjuk, hogy a tanulási szempontokat középpontba helyező tankönyvértékelés számára nélkülözhetetlen és elválaszthatatlan a szaktudományi, valamint pedagógiai szempontok érvényesülésének mérlegelése a nyelvhasználat megnyilvánulásának sokrétűen árnyalt értékelésétől. Egy-egy tankönyv nyelvezetének értékelése tehát nem szorítkozhat csupán a helyesírás és egyéb nyelvi formai jellemzők megítélésére, hanem szükséges, hogy kiterjedjen a tanulást segítő funkcióknak megfelelő szövegjellemzők, nyelvhasználat értékelésére is.

## Irodalom

Halliday, Michael; 1978: *Cohesion in English*. London: Longman.

Mikk, Jaan; 2000: *Textbook Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Pingel, Falk; 2010: *UNESCO Gudebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris/Braunschweig: UNESCO-Georg Eckert Institute for International textbook Research.

Kurtán, Zsuzsa; 2008: Szövegjellemzők összehasonlító vizsgálata: a kérdések nyelvhasználatára angolról magyarra fordított szakszöveg-korpuszban. In: Silye M. (ed) *Szakember, szaktudás, szaknyelv*. Debrecen: Debreceni Egyetem, 287–296.

Kurtán, Zsuzsa; 2009: Accessibility of scientific knowledge to the non-specialist reader. (Aplikovaná lingvistika) In: Nagy, Melinda (ed) *Vzdelávanie – Veda – Spoločnosť. Zborník z I. medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho, Komárno, 2009. Oktatás – Tudomány – Társadalom. A Selye János Egyetem I. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. Komárom: Univerzita J. Selyeho, 1–19.

Kurtán, Zsuzsa; 2010a: A tankönyvértékelés nyelvhasználati és pedagógiai szempontjai. In: Kozmács István, Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): *Közös jövőnk a nyelv: Nyelvtudomány és pedagógia*. Nyitra: Fakulta stredoeurópskych štúdií UKF v Nitre.

Kurtán, Zsuzsa; 2010b: Interactions in disciplinary textbook discourse. 'Language and its Study between Tradition and Innovation' 45th Linguistics Colloquium. Veszprém: University of Pannonia.

## **Porovnávacia analýza učebnicových funkcií a textových charakteristík (Zhrnutie)**

Učebnice spĺňajú vedeckú a pedagogickú funkciu, pričom ich tvorba je z úzadi odbornej vedy a pedagogiky. Realizuje sa to prostredníctvom špecifických textov, ktoré sú žánrovo odlučiteľné od iných textov. Autori učebníc v priebehu tvorby aplikujú rôzne rétorické stratégie, ktoré majú dôležitý význam v tom, aby zabezpečili žiakom interpretáciu a spracovanie textov v procese vzdelávania. Učebnice sa dnes už analyzujú a hodnotia podľa nespočetných aspektov. Napriek tomu je stále potrebný opis a odhalenie toho, s akými požiadavkami sa konfrontujú autori a čitatelia učebníc v rôznych odborných oblastiach a úrovniach vzdelávania. Cieľom štúdie je upriamiť pozornosť na podstatné súvislosti medzi funkciami učebníc a charakteristickými črtami ich textu na základe porovnávej analýzy maďarských a anglických učebnicových textov (preložených z angličtiny do maďarčiny), pochádzajúcich z rôznych úrovní a odborných oblastí vzdelávania. Tieto súvislosti sa skúmajú z perspektívy úloh autora, pričom sa stavajú do centra tie stratégie používania jazyka, ktoré môžu podporovať alebo obmedzovať odovzdávanie nových poznatkov, motiváciu a spracovateľnosť obsahu učiva v učebniciach. Demonštrované príklady sa zakladajú na analýze maďarských a anglických (z angličtiny do maďarčiny preložených) učebnicových textov stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania z viacerých odborných oblastí. Analýzy učebnicových textov boli vykonané autorom štúdie.

## **A Comparative Analysis of Textbook Functions and Discourse Features (Summary)**

Textbooks basically fulfil important scientific and pedagogic functions, which are realized in specific discourse features distinguishing textbooks from other genres. The rhetoric strategies textbook authors apply to engage their audience have great importance since these may elicit the learners' strategies for interaction and discourse interpretation in the process of learning. Despite a huge amount of publications related to various aspects of textbook analysis, we still have not enough information for a full understanding of the language use demands placed on textbook authors and readers across disciplines at various educational levels. The aim of this study is to explore and describe the main interrelations between textbook functions and discourse features which may promote or hinder the learning process. The focus of analysis has been laid on the interrelations between the main functions of the textbook writer, and some characteristic discourse features and strategies applied by the authors to realize these functions in order to promote learning. The examples demonstrated are based on textbook analyses in several disciplines at secondary and higher educational levels carried out by the author of the study.

## Valóban csak a tankönyveken múlna a szlovákiai magyar diákok szlováknyelv-tudása?

(Az előadás magyar nyelvű kivonata)

*Ľudmila Benčatová*

Az előadás azt a kérdést járja körül, hogy a szlovákiai magyar alapiskolás gyerekek miért nem tudják az államnyelvet a kellő színvonalon elsajátítani. (Kellő színvonalon azt értjük, hogy a diákok az államnyelvet bárhol, bármilyen körülmények között kommunikációs eszközként tudják használni). Másképpen, vajon miért nincs összhangban a szlovákiai, magyar tannyelvű alapiskolába járó gyerekek szlováknyelv-tudása a standardokban lefektetett követelményekkel?

A szlovák nyelv tanításának kérdéskörével a magyar tannyelvű iskolákban már több tanulmányunkban foglalkoztunk. Ezekben egyaránt felvetődött a kérdés: mi lehet a látszólagos sikertelenség oka? A kérdés megválaszolása eléggé szerteágazó, bonyolult, tekintve, hogy az államnyelv sikeres vagy kevésbé sikeres elsajátítását több tényező befolyásolja. Írásunkban az alábbi hárommal foglalkozunk részletesebben: 1. nyelvi környezet, 2. motiváció, (3.) a szlovák nyelv tankönyvei.

- 1. Nyelvi környezet.** Másodlagos forrásokból szerzett értesüléseink alapján állítjuk, hogy egy-egy bonyolultabb jelenség megvilágításánál, magyarázatok a gyerekekkel a szlovák nyelv óráin magyarul beszélnek a tanárok, mert így sokkal gyorsabban megértik a magyarázatot. E jelenség elterjedtségéről, mértékéről azonban nem szólnak felmérések, nincsenek adatok. Ugyanakkor, nagyon fontos lenne, hogy a szlovák nyelv óráin csak szlovákul beszéljenek a pedagógusok a gyerekekkel, hiszen a szlovákórának épp a szlovák nyelv gyakorlása az elsődleges célja. Ide tartozó kérdés a családi környezet szerepe is. Vegyes házasságokból származó gyerekek esetében érzékelhetően nem jelent problémát az államnyelv elsajátítása, főleg akkor, ha az anya szlovák anyanyelvi beszélő. Ha az apa szlovák anyanyelvű, már általában gyengébb az államnyelv elsajátításának szintje.
- 2. Motiváció.** Motiváció szempontjából az elsődleges cél az, hogy a gyerekek önként és kényszer nélkül sajátítsák el az államnyelvet, tudatosítva annak gyakorlati hasznát saját nyelvi praxisukban.

**3. A szlovák nyelv tankönyvei.** A gyerekekkel kitöltött kérdőívekből nyert adatok alapján megállapíthatjuk, hogy az elégtelen nyelvtudás okát a tankönyvekben is kell keresnünk, részben azok alkalmatlanságában, részben pedig a tankönyvellátás hiányosságában. A tankönyvek vizsgálatában eddig a morfológiai szintig jutottunk el. Noha a tananyag megjelenítése megfelel a szakmai követelményeknek, meg kell állapítanunk, hogy az alapiskola 5. és 6. osztálya számára készített új „reform” tankönyv felemás fogadtatásban részesült a gyakorló pedagógusok részéről. Korrekt módszertani eljárásai ellenére egyesek túlságosan igényesnek, mások ellenkezőleg, nem eléggé igényesnek tartották a tanulók számára aszerint, hogy az iskola hol, milyen nyelvi környezetben helyezkedik el, például nagyvárosban vagy egy kis faluban. Vizsgálódásaink alapján arra a megállapításra jutottunk, hogy valószínűleg a többféle céllal készült különféle tankönyvek közül való választás segíthetne a helyzeten. Sajnos jelen pillanatban ennek nagyon kevés a lehetősége.

A jó minőségű tankönyvek elengedhetetlenül fontosak az államnyelv elsajátítása szempontjából, ugyanakkor az osztálytermi munka elemzése alapján az is megállapítható, hogy más egyéb tényezők is befolyásolják a gyerekek államnyelvi ismereteinek, kompetenciáinak kialakulását. Szkeptikusak vagyunk abban a tekintetben, hogy a napjainkban oly sokat emlegetett digitális tankönyvek bevezetése önmagában megoldást jelenthetne a problémára.

## Irodalom

Alabánová, M. a kol.; 2009: *Slovenský jazyk pre 5. ročník ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským*. Bratislava: SPN.

2009: *Slovenský jazyk pre 6. ročník ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským*. Bratislava: SPN.

Benčatová, Ľ.; 2009: Dôležitosť motivácie na hodinách slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským. In *Vzdelávanie, veda, spoločnosť* (CD ROM), Komárno, Univerzita J. Selyeho, 168–175. p.

2010: Je slovenčina pre žiakov maďarskej národnosti ťažká? In *Spoločenské javy a zmeny* (CD ROM), Komárno: Univerzita J. Selyeho, 619 – 624. p.

2011: Slovenčina na školách s vyučovacím jazykom maďarským: analýza vyučovacích hodín zo slovenského jazyka. In *Jazyk a komunikácia v súvislostiach* 3. Bratislava: Univerzita Komenského, 403 – 411. p.

## **Závisí ovládanie slovenského jazyka na školách s VJM len od učebníc?** (Zhrnutie)

Ovládajú všetci žiaci maďarskej národnosti žijúci na území Slovenskej republiky na požadovanej úrovni stanovenej v kurikulumách slovenský jazyk? Ak je odpoveď na túto otázku kladná, prečo sa hodnotí súčasný stav ako neúspech? V článku autor uvažuje o tom, či dobré učebnice slovenského jazyka pre školy s vyučovacím jazykom maďarským samy osebe môžu garantovať osvojenie si slovenského jazyka alebo nie. Na základe analýzy činnosti v triedach, interview s učiteľmi slovenského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským a so žiakmi konštatuje, že hoci učebnica je dôležitá pomôcka, osvojenie si jazyka závisí od viacerých faktorov. Medzi nimi je napríklad prostredie, v ktorom žiak vyrastá, materinský jazyk jeho rodičov, priatelia a jazyk, v ktorom komunikujú. V tomto príspevku autor analyzuje tri nové učebnice slovenského jazyka pre školy s vyučovacím jazykom maďarským, a to učebnice pre 5. a 6. ročník základných škôl. Pokúša sa podať odpoveď na otázku, či tieto knihy zodpovedajú požiadavkám kladeným na učebné pomôcky, pričom sa primárne zameriava na morfológickú rovinu jazyka. Pozitívne hodnotí predovšetkým to, že v analyzovaných učebniciach je dodržaná jedna zo základných didaktických zásad, a to zásada primeranosti.

Autorka ďalej konštatuje, že učebné osnovy sú jasne formulované a sú v súlade so základnými didaktickými princípmi, špeciálne s princípom náročnosti a adekvátnosti.

## **Does the Command of Slovak Language in Schools of Hungarian Teaching Language Depend just on Textbooks?** (Summary)

Why do not all pupils of Hungarian nationality living in the Slovak Republic speak Slovak language on a required level that results from curricula? If the answer to that question is positive, where should we look for the causes of the lack of success? In this report we speculate if a good Slovak language textbook guarantees a good command of the language. On the basis of class analyses, discussions with Slovak language teachers in schools of Hungarian teaching language and also with pupils we state that a textbook is an important aid but the command of the language depends on more factors. For instance these are the environment where the pupils live, their parents' mother tongue, their friends and the language they communicate in. In this report we have made an attempt to analyse three new Slovak language textbooks for schools of Hungarian teaching language (5th and 6th grade of primary schools). We have also tried to answer the question if these textbooks meet the demands that are laid on teaching aids. We have primarily focused on the morphological level. We state that the curriculum is well-arranged and interpreted in an attractive way so it fulfils basic didactic principles especially the principles of fastidiousness and adequacy.

# Alsó tagozatos olvasókönyvek összehasonlító vizsgálata

*Ledneczky Gyöngyi*

A tankönyv mint a társadalom által történetileg létrehozott termék, maga is társadalmi tartalmak, értékek leképeződése, ennek következtében pedig a kutatás lehetséges tárgya is (Dárdai 2002, 13). A tankönyvet értelmezhetjük didaktikai szöveggént is, melynek célja az általa prezentált tananyag tanulókkal való elsajátíttatása. A tantervekben, művelődési standardokban előírt tananyag a tankönyvekben konkretizálódik.

Több kutatás igazolta, hogy a tanítási-tanulási folyamat minőségét nem a tantervek, hanem a tankönyvek határozzák meg (Turek 2008, 318).

Az alábbiakban az alsó tagozatos olvasókönyvek összehasonlító vizsgálatának eredményeit mutatjuk be. Az elemzés alapjául a tankönyvek tulajdonságai, a tankönyvek minőségét meghatározó paraméterek szolgálnak, amelyeket kvantitatív vizsgálatnak vetettünk alá. A vizsgálat célja Szlovákiában és Magyarországon használt alsó tagozatos olvasókönyvek elemzése és összehasonlítása volt a következő szempontok szerint:

- tartalmi összeállítás,
- terjedelem,
- olvashatóság,
- didaktikai apparátus.

## Az olvasókönyvek tartalmi összeállítása

Az olvasókönyvek tartalmi elemzéséhez 5 kategóriát választottunk, amelyek lefedték a vizsgált olvasókönyvek teljes tartalmi anyagát. Ezek a kategóriák a következők: vers, próza, (magyar, szlovákiai magyar, ill. a szlovák nyelvű olvasókönyvek esetében szlovák költők, írók művei) népköltészeti, világirodalmi alkotások és „egyéb” kategória. Az „egyéb” kategóriába soroltuk azokat a szövegeket, amelyek az előző kategóriákba nem voltak besorolhatók (pl. találós kérdések, viccek, bábjátékok, rádiójátékok, gyermekjátékok, definíciók, újságcikkek, nyelvtörők, képregények, dalok, illemszabályok, kiegészítő anyagok), de mindegyik vizsgált olvasókönyvben megtalálhatóak voltak.

**Szlovákiai szlovák tanítási nyelvű alapiskolák olvasókönyvei - Formátum: B5.**

2. évf. (SZ2) 21 fejezetből áll, 14 írott betűs szöveget tartalmaz.  
 3. évf. (SZ3) 5 nagyobb fejezetet és 10 írott betűs szöveget tartalmaz.  
 4. évf. (SZ4) 19 fejezetre tagolódik, írott betűs szöveget nem tartalmaz.

**Szlovákiai magyar tanítási nyelvű alapiskolák olvasókönyvei - Formátum: A4.**

2. és 3. évf. (SZM2, SZM3) két részből állnak, fejezetekre nem tagolódnak.  
 4. évf. (SZM4) mindkét rész 5 fejezetből áll.

A tankönyvek írott betűs szövegeket nem tartalmaznak.

**Magyarországi általános iskolák olvasókönyvei - Formátum: A4.**

2. évf. (M2) nem tagolódik fejezetekre, 14 írott betűs szöveget tartalmaz.  
 3. évf. (M3) 7 fejezetet és 1 írott betűs szöveget tartalmaz.  
 4. évf. (M4) 7 fejezetre tagolódik, írott betűs szöveget nem tartalmaz.

Az 1. táblázat a vizsgált olvasókönyvek tartalmi összeállítását szemlélteti; ez az egyes olvasókönyvek esetében nem mutat jelentős eltéréseket. Az olvasókönyvekben a legmagasabb százalékarányban a vers és a próza kategória képviselteti magát. Ez az arány összhangban van a PIRLS – Nemzetközi Szövegértés-vizsgálattal, amelyben megállapítják, hogy Szlovákiában és Magyarországon az olvasásórakon a tanulók elsősorban tankönyveket használnak, s leggyakrabban versekkel és rövid történetekkel találkozhatnak (Ladányiová 2007, 33).

| Kód  | Vers      | Próza     | Népköltészet | Külföldi gyermekirodalmi alkotások | Egyéb      | Összesen   |
|------|-----------|-----------|--------------|------------------------------------|------------|------------|
| SZ2  | <b>48</b> | <b>66</b> | <b>43</b>    | <b>4</b>                           | <b>15</b>  | <b>176</b> |
| %    | 27,3%     | 37,5%     | 24,4%        | 2,3%                               | 8,5%       | 100%       |
| SZ3  | <b>48</b> | <b>51</b> | <b>34</b>    | <b>10</b>                          | <b>10</b>  | <b>153</b> |
| %    | 31,4%     | 33,4%     | 22,2%        | 6,5%                               | 6,5%       | 100%       |
| SZ4  | <b>36</b> | <b>49</b> | <b>18</b>    | <b>18</b>                          | <b>27</b>  | <b>148</b> |
| %    | 24,3%     | 33,1%     | 12,2%        | 12,2%                              | 18,2%      | 100%       |
| SZM2 | <b>68</b> | <b>52</b> | <b>18</b>    | <b>21</b>                          | <b>70</b>  | <b>229</b> |
| %    | 29,7%     | 22,7%     | 7,9%         | 9,2%                               | 30,5%      | 100%       |
| SZM3 | <b>89</b> | <b>91</b> | <b>47</b>    | <b>13</b>                          | <b>102</b> | <b>342</b> |
| %    | 26,1%     | 26,6%     | 13,7%        | 3,8%                               | 29,8%      | 100%       |
| SZM4 | <b>59</b> | <b>70</b> | <b>30</b>    | <b>10</b>                          | <b>93</b>  | <b>262</b> |
| %    | 22,5%     | 26,7%     | 11,5%        | 3,8%                               | 35,5%      | 100%       |
| M2   | <b>66</b> | <b>73</b> | <b>28</b>    | <b>16</b>                          | <b>24</b>  | <b>207</b> |
| %    | 31,9%     | 35,3%     | 13,5%        | 7,7%                               | 11,6%      | 100%       |
| M3   | <b>63</b> | <b>75</b> | <b>23</b>    | <b>19</b>                          | <b>73</b>  | <b>253</b> |
| %    | 24,9%     | 29,6%     | 9,1%         | 7,5%                               | 28,9%      | 100%       |
| M4   | <b>36</b> | <b>83</b> | <b>20</b>    | <b>14</b>                          | <b>56</b>  | <b>209</b> |
| %    | 17,2%     | 39,7%     | 9,6%         | 6,7%                               | 26,8%      | 100%       |

**1. táblázat: Az olvasókönyvek tartalmi összeállítása**

A népköltészet kategória leginkább a szlovák tanítási nyelvű alapiskolák olvasókönyveiben dominál (SZ2, SZ23, SZ4), 24,4%–12,2%, a szlovákiai magyar tanítási nyelvű alapiskolák és a magyarországi általános iskolák olvasókönyveiben a népköltészet jelenléte sajnálatos módon szerényebb. Hasonlóképpen viszonylag alacsony százalékarányban jelennek meg a vizsgált olvasókönyvekben a külföldi gyermekirodalmi alkotások.

## Az olvasókönyvek terjedelme

Az olvasókönyvek terjedelmét oldalban való méréssel valósítottuk meg, a tankönyvek méretének, betűnagyságának, a verbális és képi komponenseik arányának figyelmen kívül hagyásával. Ennél a mérésnél a tankönyvek méretét nem vesszük figyelembe, mégis érdemes megjegyezni, hogy ennek az adatnak a figyelembevétele finomabb elemzést tesz lehetővé. Annak ellenére, hogy egyszerű mérési módszerről van szó, az oldalszám gyakori mutató a tankönyvkészítés, a tankönyvelbírálás során, valamint az összehasonlító elemzésekénél. Érdekes eredményeket kapunk, ha az oldalszámot összevetjük az adott tantárgyra szánt tanítási órák számával (Průcha 1998, 51). A 2. táblázat a vizsgált olvasókönyvek oldalszámát és az egy tanítási órára eső oldalszámot szemlélteti.

A 2. táblázatból megállapítható, hogy a vizsgált olvasókönyvek oldalszáma nem mutat jelentős eltéréseket. A legmagasabb oldalszám a szlovákiai magyar tanítási nyelvű alapiskolák olvasókönyvei esetében figyelhető meg, az egy tanítási órára eső tananyagmennyiség itt 2,5 oldal. A negyedikes tanulók esetében ez nem mondható optimálisnak. Megjegyzendő azonban, hogy ezek az olvasókönyvek tartalmazzák a legtöbb kiegészítő tananyagot, tehát a tanulóknak vélhetően nem kell óráról órára ténylegesen megküzdeniük ezzel a tananyagmennyiséggel. A többi olvasókönyv esetében a terjedelem optimálisnak

| Olvasókönyv                                  | Oldalszám     | Egy tanítási órára eső oldalszám |
|----------------------------------------------|---------------|----------------------------------|
| Olvasókönyv, 2. évf. (SZ2)                   | 176           | 1,1                              |
| Olvasókönyv, 3. évf. (SZ3)                   | 176           | 1,3                              |
| Olvasókönyv, 4. évf. (SZ4)                   | 192           | 1,5                              |
| Olvasókönyv, 2. évf. (SZM2)<br>1. és 2. rész | 162 (81+81)   | 1,6                              |
| Olvasókönyv, 3. évf. (SZM3)<br>1. és 2. rész | 219 (112+107) | 2,2                              |
| Olvasókönyv, 4. évf. (SZM4)<br>1. és 2. rész | 251 (122+129) | 2,5                              |
| Olvasókönyv, 2. évf. (M2)                    | 140           | 0,9/1,3                          |
| Olvasókönyv, 3. évf. (M3)                    | 176           | 0,9/1,6                          |
| Olvasókönyv, 4. évf. (M4)                    | 204           | 1,8                              |

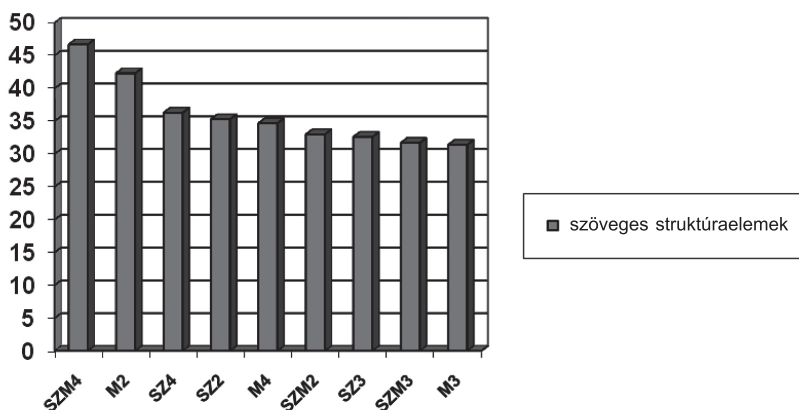
2. táblázat: Az olvasókönyvek terjedelme

mondható, az egy tanítási órára eső oldalszám úgyszintén. Érdekes megfigyelni, hogy valamennyi olvasókönyv esetében a második osztálytól a negyedik osztályig fokozatosan emelkedik az oldalszám, tehát a szerzők vélhetően figyelembe vették a tanulók kognitív képességeit és életkori sajátosságait.

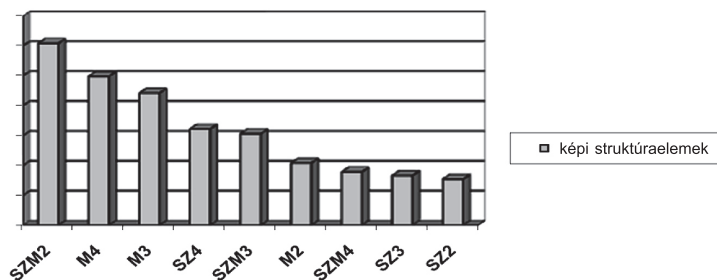
## Az olvasókönyvek struktúraelemei

A tankönyvek struktúraelemeinek megállapításához az oldalfelület-mérés módszerét választottuk. A vizsgálatot véletlenszerűen kiválasztott minta, 6–6 oldal alapján végeztük el, 1x1 cm-es oldalhosszúságú négyzetháló segítségével. A vizsgált oldalakon a szöveges (verbális) és képi struktúraelemek, valamint az üres helyek terjedelmét mértük. A szöveges struktúraelemekbe a címetek is besoroltuk. A számítás során a szöveges és képi elemek, ill. az üres helyek terjedelmét elosztjuk a teljes oldal terjedelmével. Mivel az olvasókönyvek különböző méretűek, az eredményeket százalékban célszerű kifejezni, így kiküszöbölhetőek a tankönyvek különböző méreteiből adódó torzítások (Průcha 1998, 52). A 100%-ot kifejező egység egy mért oldalnak felel meg.

Az 1. grafikon a szöveges struktúraelemek terjedelmét szemlélteti, melyek a vizsgált olvasókönyvek többségében nem mutatnak számottevő eltérést. Egy olvasókönyv esetében sem haladják meg az 50%-ot, annak ellenére sem, hogy az olvasókönyvekre a szöveges telítettség a jellemző. A szöveges struktúraelemek százalékaránya 31,4%–36,3%, csupán két olvasókönyv esetében, a szlovákiai magyar tanítási nyelvű alapiskolák 4. osztályos és a magyarországi általános iskolák 2. osztályos olvasókönyveiben ér el magasabb szintet, 46,7% ill. 42,3%-ot.



1. grafikon: A szöveges struktúraelemek terjedelme

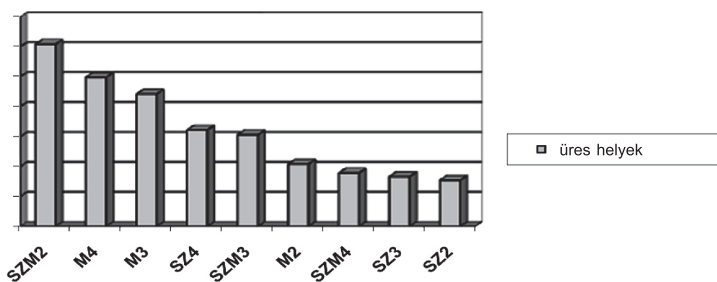


**2. grafikon:** A képi struktúraelemek terjedelme

A 2. grafikon a vizsgált olvasókönyvekben a képi struktúraelemek terjedelmét szemlélteti, s látható, hogy terjedelmük a szöveges struktúraelemekhez képest meglehetősen szerény. Egyetlen esetben, a szlovákiai magyar tanítási nyelvű alapiskolák 2. osztályos olvasókönyvében haladja meg kicsivel a 30%-ot. Három olvasókönyvben, a szlovákiai magyar tanítási nyelvű alapiskolák 4. osztályos, a szlovákiai szlovák tanítási nyelvű alapiskolák 2. és 3. osztályos olvasókönyveinek esetében nem éri el még a 10%-ot sem. Az alsó tagozaton használatos olvasókönyvek esetében ez a százalékarány nem mondható optimálisnak, hiszen a tanulók életkori sajátosságaiból adódóan ezekben a tankönyvekben az illusztrációknak kiemelkedő szerepük van. A többi olvasókönyvben a százalékarány 10,4% –24,9% között mozog. Érdeemes megjegyezni, hogy e helyütt a „képi elem” alatt kizárólag a kiválasztott oldalakon található illusztrációkat, képeket értettük és vizsgáltuk. Az egyéb típusú didaktikai képi komponensek, pl. színes kiemelések nem képezték a vizsgálat tárgyát.

A kihasznált felületek a vizsgált olvasókönyvekben átlagosan 52%-ot tesznek ki, ebből 36% szöveges és 16% képi struktúraelem.

A 3. grafikon az üres helyek százalékarányát szemlélteti, amelyek a vizsgált olvasókönyvekben nem mutatnak számottevő eltéréseket. Csupán a szlovákiai szlovák tanítási nyelvű alapiskolák 2. és 3. osztályos olvasókönyveinek esetében mutatnak viszonylag magas értéket 57% és 59,1%-ot. Az üres helyek aránya



**3. grafikon:** Az üres helyek terjedelme

átlagosan 48%-ot tesz ki, ami az alsó tagozaton használatos olvasókönyvek estében optimális lehet. Az „üres helyek” alatt azokat a ténylegesen üres felületeket értettük, melyek semmilyen tipográfiai jelet nem tartalmaztak.

A szerzők valószínűsíthetően ügyeltek arra, hogy az olvasókönyvek olvasáshigiéniai szempontból szellősek, könnyen áttekinthetőek legyenek. Főleg az alsó tagozatosok számára készült tankönyveknél érdemes ezt az alapelvet betartani, hiszen minél nagyobb az üres felület, annál kevesebb szöveges és képi információt tartalmaz, ezért a tanulók számára egyszerűbb, könnyebb feladatnak tűnhet az elsajátítás folyamata, az információk befogadása. A szövegértés és a tananyag elsajátításának szempontjából ez a tény csak részben nyújt segítséget, szükséges megvizsgálni az információk minőségét és a szövegértés folyamatát megkönnyítő egyéb paramétereket is.

## Az olvasókönyvek olvashatósága

Az olvashatóság/érthetőség mértékének megállapításánál a legtöbb kutató a szövegekben előforduló szavak gyakoriságát, valamint a mondatok hosszúságát veszi alapul (Mistrík 1977, 58). A szövegek olvashatóságának (**R** – readability) relatív mértékét a következő képlet segítségével állapíthatjuk meg:

$$R = 50 - \frac{M \times Sz}{I_i}$$

**M** = a mondatok átlagos hosszát a szövegben úgy számítjuk ki, hogy a kiválasztott szövegben előforduló összes szóegységet osztjuk a szövegben megtalálható mondatok számával.

**Sz** = a szavak átlagos hosszát úgy kapjuk meg, ha a szótagok számát elosztjuk a szövegben található szavak összegével.

**$I_i$**  = ismétlődési index a következő képlet segítségével állapítható meg:  $I_i = N : L$ , ahol az **N** a szövegben előforduló szavak összességét jelöli, az **L** pedig azoknak a szavaknak az összege, amelyek legalább egyszer előfordulnak a szövegben (Mistrík 1996, 99).

A szövegek olvashatósági indexe (**R**) 0–50 pontos skálán mozog, minél magasabb értéket mutat az index (**R**), annál alacsonyabb a vizsgált szöveg nehézségi foka.

Mistrík (1996, 99) szerint az olvashatóság vizsgálatához elég az adott szövegből kb. 300 szót, tartalmazó mintát kiemelni. A vizsgált tankönyvek mindegyikéből 5–5 ilyen mintát választottunk. A kiválasztott minták mindegyike összefüggő, mondatvégi írásjellel lezárt szöveg. Az 5 szöveg mindegyik olvasókönyv esetében egy népköltészeti prózai alkotás, egy klasszikus, egy kortárs író műve, egy világirodalmi alkotás és egy ismeretterjesztő szöveg volt.

| Olvasókönyvek                 | Olvashatósági index - R |
|-------------------------------|-------------------------|
| Olvasókönyv, 2. évf. – (M2)   | 37,2                    |
| Olvasókönyv, 2. évf. – (SZ2)  | 36,8                    |
| Olvasókönyv, 4. évf. – (M4)   | 36,4                    |
| Olvasókönyv, 2. évf. – (SZM2) | 35,3                    |
| Olvasókönyv, 3. évf. – (SZM3) | 35,0                    |
| Olvasókönyv, 4. évf. – (SZ4)  | 34,6                    |
| Olvasókönyv, 3. évf. – (M3)   | 33,8                    |
| Olvasókönyv, 3. évf. – (SZ3)  | 31,8                    |
| Olvasókönyv, 4. évf. – (SZM4) | 30,5                    |

**3. táblázat:** Az olvasókönyvek olvashatósága

A 3. összesítő táblázatban a vizsgált olvasókönyvek szövegmintáinak az átlagértéke szerepel. A táblázatból kitűnik, hogy az olvashatósági index (R) átlagos értéke a vizsgált tankönyvekben 30,5–37,2. Összességében elmondható, hogy az olvashatósági index a vizsgált tankönyvekben hasonló, kiegyensúlyozott értékeket mutat. Mistrík (1996, 100) szerint az így megállapított adatoknak csupán jelzésértékük van, tájékoztatási jelleggel bírnak, hiszen főleg az irodalmi szövegek esetében az olvashatóságot, a szövegértés nehézségi fokát sok más egyéb tényező is befolyásolja, amit kvantitatív módszerekkel nem lehet megállapítani. Mindazonáltal elmondható, hogy a szövegek nehézségi foka megfelel a tanulók életkori sajátosságainak. Természetesen az itt feltüntetett adatok csak a vizsgálat tárgyát képező szövegekre vonatkoznak, az olvasókönyvek teljes anyagának olvashatósági mértékére csak következtetéseket tudunk levonni.

## Az olvasókönyvek didaktikai apparátusa

A tankönyvek struktúrájában Průcha (1998, 94) szerint 36 verbális és képi komponenst különböztetünk meg, amelyeknek specifikus didaktikai funkciójuk van. A komponensek három csoportba sorolhatók aszerint, hogy milyen konkrét funkciót töltenek be:

- a tananyag prezentálásának apparátusa (14 komponens – 9 verbális, 5 képi),
- a tanulás irányításának apparátusa (18 komponens – 14 verbális, 4 képi),
- tájékoztatási apparátus (4 verbális komponens).

A tankönyvek didaktikai apparátusának megállapításánál úgy járunk el, hogy a komponenseket táblázatba foglaljuk, majd a vizsgált tankönyv alapján az egyes komponensek előfordulását (+) vagy (–) jelekkel jelöljük. Az egyes komponensek előfordulásának gyakoriságát nem vesszük figyelembe.

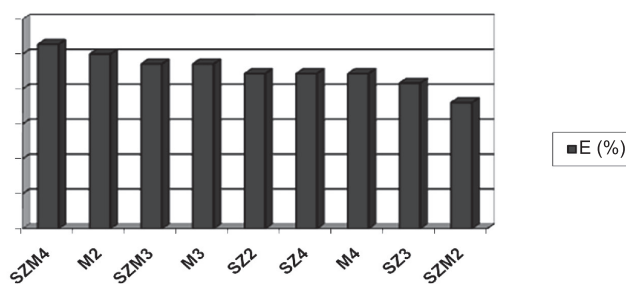
Az összesítés után kiszámítjuk a tankönyv teljes didaktikai felszereltségét (E). Pl.: Ha a vizsgált tankönyvben 14 elem fordul elő a lehetséges 36-ból, a következő képlet szerint számolunk:

$$E = \frac{14}{36} \times 100 = 38,9\%$$

Hasonlóképpen járunk el a részkoeficiensek megállapításánál is (**E I** – tananyag prezentálásának apparátusa, **E II** – tanulás irányításának apparátusa, **E III** – tájékoztatási apparátus, **E<sub>v</sub>** – verbális komponensek és **E<sub>k</sub>** – képi komponensek összessége).

Az értékek 0–100% között mozoghatnak, minél inkább közelít az egyes koeficiensek értéke a maximális értékhez, annál magasabb a vizsgált tankönyv didaktikai felszereltsége.

A 4. grafikon a vizsgált olvasókönyvek teljes didaktikai apparátusát szemlélteti, melyből megállapítható, hogy a szlovákiai és a magyarországi olvasókönyvek teljes didaktikai felszereltsége hasonló, számottevő különbségeket nem mutat, bár viszonylag alacsony, átlagosan 45% körül mozog, ami azt jelenti, hogy a szerzők a lehetséges 36 didaktikai komponensnek csupán a felét használják ki. Legmagasabb értéket a szlovákiai magyar tanítási nyelvű alapiskolák 4. osztályos olvasókönyve mutat, 52,8%-ot, 19 komponenset tartalmaz. A legalacsonyabb értéket pedig a szlovákiai magyar tanítási nyelvű alapiskolák 2. osztályos olvasókönyve mutatja – 36,1%, a lehetséges 36 komponensből csupán 13 komponenset alkalmaz.



4. grafikon: Az olvasókönyvek didaktikai apparátusa

## Összegzés

A vizsgálat eredményeit figyelembe véve, melyet 12 szlovákiai és magyarországi olvasókönyvön végeztünk el, összegzésként az alábbi következtetéseket vonhatjuk le.

Az olvasókönyveket tartalmi szempontból vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a vizsgált olvasókönyveket viszonylagos műfaji sokrétűség jellemzi. Többségében lírai és prózai jellegű művek fordulnak elő bennük. Ajánlatos lenne azonban az olvasókönyvek tartalmát tovább színesíteni, pl. ismeretterjesztő szövegek, eredeti gyermekalkotások, képregények, bábjátékok, egyéb dramatizációk besorolásával.

Az olvasókönyvek terjedelmüket tekintve a 140-től 251 oldalig terjedő intervallumban helyezkednek el. Az egy tanítási órára eső oldalszám a legrövidebb olvasókönyvben 1 oldal, a leghosszabbban 2,5 oldal. Az olvasókönyvek oldalszámának tervezésekor ugyanakkor ajánlatos figyelembe venni a tantárgyra, ill. ezen belül az olvasásra meghatározott órakeretet. Ennek megfelelően az egy tanítási órára tervezett oldalszámot évfolyamtól függően 1–2 oldalban ajánlatos meghatározni.

A vizsgált olvasókönyvek kihasznált felülete, vagyis az egyes oldalak szöveges és képi struktúraelemeinek aránya átlagosan 35%–15%-ot, az üres helyek terjedelme pedig 50%-ot tesz ki, ami viszonylag optimálisnak mondható. A szöveges és a képi struktúraelemek aránya évfolyamtól függően változhat, figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait. Az alsóbb évfolyamokban az olvasókönyvekbe ajánlatos lenne több képi struktúraelemet beépíteni, a felsőbb évfolyamokban pedig a szöveges elemek aránya lehet magasabb a képi elemekhez képest.

A vizsgált olvasókönyvek olvashatósági indexe (R) a 30–37-ig terjedő skálán helyezkedik el. A szövegek kiválasztásakor fontos ügyelni arra, hogy a szövegek ne tartalmazzanak túl hosszú szavakat, mondatokat, összetett mondatokat. Fontos továbbá, hogy a szövegek ismétlődő szavakat is tartalmazzanak, így a szövegek olvashatóbbá, könnyebben érthetővé válnak. Éppen ezért az olvasókönyvekbe szánt szövegeket ajánlatos – főleg alsó tagozaton – megszerkeszteni: lerövidíteni, alakítani, egyszerűsíteni; különös tekintettel az irodalmi szövegekre, oly módon, hogy azok ne veszítsenek művészi értékükből. A szövegek olvashatósági indexének alsó határa a felsőbb évfolyamokban  $R = 30$ , az alsóbb évfolyamokban akár  $R = 45$  is lehet.

Az olvasókönyvek didaktikai apparátus szempontjából kiegyensúlyozott értékeket mutatnak. A szerzők a tananyag prezentálásában a verbális és a képi komponenseket arányosan alkalmazzák. A tanulás irányításában inkább a képi komponensek alkalmazását részesítik előnyben. Az olvasókönyvek teljes didaktikai apparátusa átlagosan  $E = 45\%$ -os értékű.

A tanulók életkori sajátosságainak megfelelően az olvasókönyvekbe ajánlatos további verbális komponenseket is beiktatni, például: *az egész évi, ill. az előző évi tananyag, tematikus egységek összefoglalása; irodalmi fogalomtár; előszó; útmutató; a törzs- és a járulékos tananyag megkülönböztetése; kérdések, feladatok*

– az egész évi tananyaghoz; a tanulók önértékelésére szolgáló eszközök; feladatok, gyakorlatok megoldásai; széljegyzetek, élőfej, kiemelések. Megjegyezhetjük, hogy bizonyos komponensek hiánya nem jár feltétlenül a tankönyv minőségének romlásával.

Vizsgálatunk eredményei elsősorban tankönyvszerzők, tankönyvbírálok számára lehetnek figyelemfelkeltőek. Nem utolsósorban hasznos információkat nyújthat gyakorló pedagógusok számára is.

## A vizsgált olvasókönyvek jegyzéke

Báthori, A.; 2008: *Hétszínvilág. Olvasókönyv az általános iskolák 4. osztálya számára.* Celldömölk: Apáczai Kiadó, 204. p.

Benková, S. – Komlóssyová, H. – Pavlovič, J. – Štefeková, K.; 2006: *Čítanka pre 2. ročník základných škôl.* Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana, 176 p.

Benková, S. – Komlóssyová, H. – Pavlovič, J. – Štefeková, K.; 2007: *Čítanka pre 3. ročník základných škôl.* Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana, 176 p.

Benková, S. – Komlóssyová, H. – Pavlovič, J.; 2007: *Čítanka pre 4. ročník základných škôl.* Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana, 192 p.

Burai, L. – Faragó, A.; 2008: *Hétszínvirág. Olvasókönyv 3. osztályosoknak.* Celldömölk: Apáczai Kiadó, 176. p.

Drozdík, K. – Kremmer, J.; 2004: *Olvasókönyv a magyar tanítási nyelvű alapiskola 2. osztálya számára.* 1. rész. Bratislava: SPN, 80 p.

Drozdík, K. – Kremmer, J.; 2004: *Olvasókönyv a magyar tanítási nyelvű alapiskola 2. osztálya számára.* 2. rész. Bratislava: SPN, 80 p.

Nyiri, I.; 2008: *Hétszínvarázs. Olvasókönyv 2. osztályosoknak.* Celldömölk: Apáczai Kiadó, 140 p.

Szuchy, M. – Marták, K.; 1998: *Olvasókönyv a magyar tanítási nyelvű alapiskola 3. osztálya számára.* 1. rész. Bratislava: SPN, 112 p.

Szuchy, M. – Marták, K.; 1997: *Olvasókönyv a magyar tanítási nyelvű alapiskola 3. osztálya számára.* 2. rész. Bratislava: SPN, 107 p.

Szuchy, M. – Marták, K.; 2000: *Olvasókönyv a magyar tanítási nyelvű alapiskola 4. osztálya számára.* 1. rész. Bratislava: SPN, 122 p.

Szuchy, M.; 2001: *Olvasókönyv a magyar tanítási nyelvű alapiskola 4. osztálya számára.* 2. rész. Bratislava: SPN, 129 p.

## Irodalom

Bruillard, É. – Aamotsbakken, B. – Knudsen, V., S. (Eds.); 2006: *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Paris: JOUVE, 479 p.

Dárdai Ágnes; 2002: *A tankönyvkutatás alapjai*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus, 156 p.

Gavora, Peter; 1999: *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 236 p.

Knecht, Peter – Janík, Tomáš (a kol.); 2007: *Učebnice z pohledu pedagogického výskumu*. Brno: Paido, 196 p.

Ladányiová, Eva; 2006: *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ – Národná správa zo štúdie PIRLS*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 44 p.

Mistrík, Jozef; 1977: *Štylistika slovenského jazyka*. Bratislava: SPN, 584 p.

Mistrík, Jozef; 1996: *Efektívne čítanie*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 114 p.

Průcha, Jan; 1997: *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Brno: Paido, 148 p.

Turek, Ivan; 2007: *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 595 p.

Zujev, D.D.; 1986: *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: SPN, 296 p.

### **Analýza a komparácia čítaniek na 1. stupni základných škôl (Zhrnutie)**

Príspevok prezentuje výsledky analýzy a komparácie čítaniek na 1. stupni základných škôl v Slovenskej republike a Maďarskej republike. Cieľom práce bolo zhodnotiť kvalitu jednotlivých parametrov čítaniek. Predmetom analýzy boli vlastnosti učebníc, ktoré boli podrobené kvantitatívnemu meraniu. Príspevok prináša prehľad a charakteristiku výskumných metód, ktoré sa používajú pri hodnotení učebníc. Pri hodnotení jednotlivých parametrov čítaniek boli použité nasledovné metodické postupy: meranie plošného rozsahu čítaniek a ich štruktúrnych zložiek, meranie celkového rozsahu čítaniek, meranie čitateľnosti textov pomocou Mistríkovej miery zrozumiteľnosti a meranie didaktickej vybavenosti čítaniek. Uplatnením uvedených metodických nástrojov sa otvárajú ďalšie možnosti v pedagogickej praxi, najmä pri tvorbe nových učebníc. Výsledky hodnotenia môžu slúžiť aj ako podklad pri realizácii podobných výskumov.

## **An Analysis and a Comparison of Reading Books in Elementary Education** (Summary)

The paper presents results of an analysis and a comparison of reading books in elementary schools in Slovakia and Hungary. The aim of the paper is to assess the quality of various parameters of reading books. The characteristics of textbooks being under quantity measurements are the subject of the analysis. An overview and characteristic of research methods used in textbook assessment are brought up in the paper too. These methodological tools were used when assessing various parameters of reading books: the measurement of textbooks' area and their structural parts, the measurement of reading books' readability with the usage of Mistrík's rate of readability and the measurements of reading books' didactic facility. New possibilities in a pedagogical practice, especially in making new textbooks, are revealed with the usage of above mentioned tools. The results of the assessment can also help as a base for a realization of similar surveys.

# Korpusznyelvészet és a tankönyvek

Tóth Etelka

1. A magát korpusznyelvésztként definiáló tudományágat a nyelvészet kutatási területei között a legfiatalabbak egyikeként szokás említeni. Ennek a kijelentésnek azonban inkább csak a paradigma megnevezésében, illetve az utóbbi évtizedekben alkalmazott vizsgálati módszereket és eszköztárat tekintve van létjogosultsága.

A latin eredetű *korpusz* szó egyik – számunkra fontos – alapjelentése a Bakos-féle *Idegen szavak és kifejezések kéziszótára* (1994) szerint: 'a vizsgálat során feldolgozott forrásanyag, az adatok összessége'. A Pusztai Ferenc szerkesztette *Magyar értelmező kéziszótár* (2003) továbblép ennél a meghatározásnál, és a 'valamely kérdéskörre vonatkozó írások, források összessége' értelmezés mellett megjelenik az 'adattár, rendezett adathalmaz' jelentés is. Tolcsvai Nagy Gábor 2007-ben megjelent *Idegen szavak és kifejezések szótára* jóval átfogóbb értelmezést közöl, amely kitér a *korpusznyelvészetre* is (megjegyezzük, hogy a 2000-ben kiadott *Nyelvi fogalmak kisszótárában*, amelynek társszerzője Tolcsvai Nagy Gábor, még nem szerepel ez a nyelvészeti diszciplína a címszavak között):

*korpusz* [lat 'test'] 4. *ny, ir* meghatározott módszerrel és előismeretekkel összegyűjtött nyelvi v. irodalmi adatmennyiség, amely a tudományos kutatás v. vizsgálat alapja 5. *ny* számítógépre vitt és elemzőprogramokkal előzetesen feldolgozott, további kutatásokra (pl. gyakorisági vizsgálatra) alkalmas, különböző szövegtípusokból gyűjtött szövegmenyiség

*korpusznyelvészet ny* 1. különböző szövegtípusokból gyűjtött szövegmenyiség, nyelvi adatbázis számítógépre vitele és tárolása előzetes elemző programokkal feldolgozott állapotban, további kutatási célokból 2. számítógépes nyelvi, szöveges adatbázissal dolgozó nyelvtudományi irányzat

E három különböző szótárból idézett példa – ha távoli megközelítésben is, de – hűen tükrözi a tudományág gyors fejlődését, tartalmi gazdagodását. A *korpusznyelvészet* műszo Jan Aarts és Willem Meijs nevéhez fűződik (vö. Szirmai 2005, 17), akiknek a szerkesztésében ezzel a címmel – *Corpus linguistics: new studies in the analysis and exploitation of computer corpora* – 1984-ben jelent meg egy tanulmánygyűjtemény (W1). Ebben az értelemben tekinthető tehát fiatalnak a diszciplína megnevezése. Ami pedig a módszert és az eszköztárat, valamint ezzel párhuzamosan a tartalmi megújulást illeti, az a számítógépek nyelvészeti kutatásokban való megjelenéséhez (1950-es évek vége) köthető, amely napjainkban egy valóban új tudományágban, a nyelvtechnológiában ér el mind nagyobb perspektívát kínáló eredményeket.

2. A korpusz-, pontosabban a nyelvi tényeken/adatokon alapuló nyelvelírások kezdete az ókorig vezethető vissza. Gondoljunk csak a strukturalizmus egyik korai előfutárának tartott óind Pāṇini (i. e. 4. sz.) munkásságára, amelynek jelentősége (többek között a saussure-i *langue-parole* kettősség gyökerei) a 19. századi történeti-összehasonlító nyelvészet eredményeinek tükrében, illetve valamivel később, az amerikai deskriptív nyelvészeti irányzat megalapítójának, Leonard Bloomfieldnek köszönhetően vált ismertté (Máté 1997, 42). A mai értelemben vett – ám az indulásnál számítógéppel még nem támogatott – korpuszkutatások első, nemzetközileg kevésbé ismert állomása a gépi fordítás problémáival foglalkozó, szerb Đorđe Kostić nevéhez fűződik, aki az 1950-es évek közepén kezdte meg 11 millió szövegszót tartalmazó, különböző szempontok szerint kódolt korpuszának létrehozását (e korpusz számítógépes feldolgozása azonban csak 1996-ban kezdődött el). A másik, nemzetközileg széles körökben ismert kutatás a Quirk nevéhez fűződő *Survey of English* (elérhető: <http://www.ucl.ac.uk/english-usage/archives/seu-biblio.htm>) projekt (1959) volt, amely nagy mennyiségű (200 mintából álló, egyenként 5000 szavas), írott és beszélt nyelvi szövegből kiindulva kívánta leírni a művelt brit lakosság nyelvtani szerkezeit és szóhasználatát (vö. Szirmai 2005, 60–61). Ez utóbbi projekt külön érdeme, hogy az aktuális nyelvhasználat strukturális leírásával lényegében kísérletet tett a *parole* és a *langue* szembenállásának a feloldására is. Az adatok feldolgozása kezdetben kézi erővel történt, az elektronikus változat elkészítése több mint 25 évet vett igénybe.

Az első elektronikus korpusz, amely a korpusznyelvészet térnyeréséhez vezetett, az Amerikai Egyesült Államokban 1961-ben publikált szövegekre építő, valamivel több, mint egymillió szövegszót tartalmazó – Nelson Francis és Henry Kučera vezetésével készült – Brown University Standard Corpus of Present-Day American English, rövid nevén *Brown Corpus* (W2, W3) volt, amely a szerkezete, a mintavétel nagysága és tartalma miatt a későbbekben több más korpusz (például: LOB; vö. W4) mintájául is szolgált. Az ún. nagy korpuszok nyitánya 1980-ra tehető. Ekkor indult a Birminghami Egyetem és a Collins Publishers Kiadó együttműködésének köszönhetően a John Sinclair által vezetett projekt, amelynek eredményeképpen megszületett a *COBUILD* (*Collins Birmingham University International Language Database*) korpusz, majd belőle az első korpusz alapú szótár, amelyben a szójelentések sorrendjét az előfordulásuk gyakorisága határozta meg. A *COBUILD* továbbépítése eredményezte az első, szóanyagában folyamatosan bővülő *Bank of English* (BoE) korpuszt, amelynek jelenlegi szóanyaga 57 millió szó (W5). Nem sokkal később három kiadó (Oxford University Press, Longman Group – UK, Chambers), két egyetem (az oxfordi és a lancasteri), valamint egy könyvtár (British Library) támogatásával kezdődött el a *British National Corpus* (BNC) építése, amelynek modern brit angol írott és beszélt nyelvi szövegei 100 millió szövegszót tartalmaznak (W6).

A korpuszok bemutatását sokáig lehetne folytatni, hiszen ma már minden egyes, nyelvét kodifikáló nemzet törekszik a saját nyelvi korpuszának a kiépítésére. Ehhez azonban feltétlenül hozzá kell tennünk azt is, hogy a magyar kutatók a világ élvonalában voltak és vannak e tudományterület kutatásában. Voltak, hiszen Papp Ferenc és munkatársai 1969-ben a *debreceni thészaurusszal* létrehoztak egy olyan számítógépen tárolt, grammatikai adatbázist, amely kiváló alapja volt az agglutináló magyar nyelv strukturális leírásának (nem véletlenül lett ez a forrás a későbbi helyesírás-elemző programok egyik pillére). A jelent illetően pedig gondoljuk csak a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetének Nyelvtechnológiai Kutatócsoportjára, amely többek között a mai magyar írott köznyelv korpuszát, a *Magyar Nemzeti Szövegtár*at gondozza (W7). Hasonlóképpen kiemelkedő a magyar irodalmi és köznyelv nagyszótárának korpusza, a *Magyar Történeti Korpusz* (W8), amely a 18 kötetesre tervezett, világviszonylatban is különlegesnek számító munkának, *A magyar nyelv nagyszótárának* (W9) az alapja. E történeti jellegű értelmező szótár a szavak jelentéstartalmát nemcsak a mai nyelvéllapotnak megfelelően írja le, hanem mind címszóállományában, mind a szótározott jelentésekben és a jelentéseket illusztráló példákban túllép a szinkronia határain, és az elmúlt két évszázad szókincséből merítve a történeti dimenziót is megjeleníti.

Fontos fejlesztés a *Kárpát-medencei magyar nyelvi korpusz* is, amelynek kialakítása a Magyar Tudományos Akadémia Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézetének, valamint a Nyelvtudományi Intézet Nyelvtechnológiai Osztályának szervezésében indult 2005-ben. A korpusz sajátossága, hogy a nyelv különböző – sajtó, szépirodalom, tudományos próza, hivatalos nyelv és személyes közlések – regisztereiből merítve szövegeit, a következő megoszlásban tartalmazza a határon túli magyar nyelvváltozatokat: a szlovákiai magyar rész 4 millió, a romániai 6 millió, a kárpátaljai 3 millió, a vajdasági 2 millió szövegszó (W10).

3. A példák után következze a korpusznyelvészeti megközelítésben a *korpusz* meghatározása: „megadott szempontok szerint válogatott, géppel olvasható, természetes nyelvi megnyilatkozások gyűjteménye, melyet automatikusan vagy fél automatikusan lehet feldolgozni és/vagy elemezni” (Balaskó 2011, 167). Tágabb értelemben a korpuszt tekinthetjük adatbázisnak is, hiszen olyan módon rendszerezett adatok gyűjteménye, amely lehetővé teszi az adatok gyors elérését, kezelését és megújítását (Szirmai 2005, 20).

E meghatározásokból következik, hogy a reprezentatív mintavétel érdekében az adatgyűjtést a kitűzött céloknak megfelelően kell előzetesen megtervezni és kivitelezni. Az adatok automatikus vagy félautomatikus feldolgozásába tartozik például az, hogy a lemmatizáló program elvégzi a szövegszavak szótövesítését (pl. *nyelvek*, *nyelvet*, *nyelvnek* → *nyelv*), amely a morfológiaiag sokszínű magyar nyelv esetében különösen fontos, hiszen az adatbázisban való keresés során a jelentés meghatározásához a felhasználó a szótári alak

előfordulásait szeretné megkapni különböző szöveggörnyezetben. Ha az elektronikusan tárolt szövegeket a korpusz építése során további információkkal (jelekkel) látjuk el, akkor a keresési lehetőségek is árnyaltabbá válnak, újabb szempontokkal gazdagodnak. Az ún. korpuszannotáció (olyan plusz információk és jelek, amelyeket az eredeti szöveg nem tartalmazott, de a korpusz készítése vagy feldolgozása során meghatározott céllal kerültek be a szövegbe) leggyakoribb eseteinek tartjuk a szófaji címkézést (*tagging*) és a szintaktikai kapcsolatok meghatározását (*parsing*), de e kategóriák mellett (és tőlük függetlenül) további elemzési kategóriákat építhetünk be annotációs elemként az adatbázisba.

A nyelvészeti szempontból hasznos keresés/lekérdezés eredménye annak függvénye, hogy mire készítjük fel az elemzőprogramot. A keresés eredménye lehet kvantitatív és/vagy kvalitatív. A legáltalánosabb és leggyakoribb outputok a következők: meghatározhatjuk az adatbázis nagyságát, a szavak hosszúságát, készíthetünk szójegyzékeket alfabetikus vagy *a tergo* (szövegek szerinti) sorrendben, kilistázhatjuk a szövegszók, illetve a szótári szók előfordulását növekvő vagy csökkenő gyakoriság szerint, vizsgálhatjuk egyes karakterek vagy karakteregyüttesek, illetve egyes szavak vagy szókapcsolatok szöveggörnyezeti előfordulást (konkordanciák), kereshetünk szófajokra, szófajcsoportokra.

A vizsgálati szempontok annak függvényében is formálódhatnak, hogy a mintavétel módja szerint milyen korpuszal vagy korpuszokkal dolgozunk, és azokat mire akarjuk felhasználni (vö. Szirmai 2005, 32–37). Az ún. statikus korpuszok, amelyek a nyelvi tényeket mintegy pillanatfelvételiént ábrázolják, kiválóan alkalmasak adott nyelvéllapot feltérképezésére, a nyelvi szerkezetek leírására és a jelentésstruktúrák meghatározására. Ha pedig ugyanazon témában több – azonos elvek szerint annotált – statikus korpuszt helyezünk egymás mellé, akkor kiderül, hogy az adott téma milyen variációkban jelenik meg a vizsgált szövegekben.

A továbbiakban arra mutatunk be példát, hogy a korpusznyelvészet kínálta lehetőségek mennyiben segíthetnek kibontani az azonos ismeretkörben írott tankönyvek szövegeinek azonosságait és különbségeit. A bemutatásra kerülő makrometszet egy nagyobb volumenű, intelligens keresési lehetőségeket biztosító tankönyvadatbázis kiépítésének szükségességére hívja fel a figyelmet.

4. Ahogy arra már utaltunk, a korpuszok építésében fontos szerepe van a tervezésnek. Mintapéldánk a tervezési folyamat első lépéseit, a makroszint kiépítésének irányait szemlélteti.

A vizsgálat alapkritériuma az a tény, hogy a zárt rendszert képező kiinduló adatoknak – esetünkben a rendelkezésünkre álló tankönyvek ugyanazon témát feldolgozó szövegegységeinek – a témaazonosságból következően alkalmasnak kell lenniük az elemzésre, amely a későbbiekben meghatározott szempontok szerint történik. Jelen esetben a mintaadatbázis forrásanyagát három különböző, 9. osztályosoknak írott *magyar nyelv* tankönyv (Antalné–Raátz 2005,

Balázs–Benkes 2006, Misad–Simon–Szabó Mihály 2009) szövegei szolgáltatják. Ahhoz, hogy ezek a forrásszövegek valóban összevethetőek legyenek, mindezekelőtt meg kellett találnunk köztük a tematikus kapcsolódási pontokat. Ezért elkészítettük, és párhuzamba állítottuk az egyes tankönyvek témahálóját, amelyet a mellékletben közölt táblázat tartalmaz (a háló kidolgozása hallgatóimmal, Horváth Krisztinával és Varga Nórával történt korpusznyelvészeti szeminárium keretében).

A háló kibontásánál azt a címstruktúrát vettük alapul, amelyet a tankönyvek belső címhierarchiája (főcím = 1, alcím = 2, másodrendű alcím = 3) követ. Amint azonban a mellékletben látható hálóból kiderül, hogy a tankönyvekben megtalálható ismeretkörök csak részben mutatnak egymással kapcsolódási pontokat, és ezek a kapcsolódási pontok gyakran különböző szinteken jelennek meg. Ez a tény, bár úgy vélem, komoly elgondolkodásra készíthet minden tankönyvszerzőt és pedagógust, számunkra elsősorban azt jelenti, hogy a kapcsolatokat feltérképezését ki kell terjesztenünk a felmenő és a lemenő évfolyamokra egyaránt. Könnyen előfordulhat ugyanis, hogy a téma időben eltolódva, más évfolyamon jelenik meg, mint ahogy ez például nálunk is megfigyelhető a *retorika* esetében (a szlovákiai tankönyv a 9. évfolyamon, a magyarországi tankönyvek a 10. évfolyamon tárgyalják).

A táblázat színezett háttérrel jelölt elemei a közvetlen megfeleltethetőséget emelik ki. Látható az is, hogy a Magyarországon kiadott tankönyvek között több a kapcsolódási pont, de a tematikus címek egyúttal arra is utalnak, hogy a kapcsolat mélysége és hatóköre eltérő (így van ez például a *helyesírás* esetében). Ha pedig a *szöveg* témakört nézzük, akkor kiderül, hogy azzal a Szlovákiában kiadott tankönyv közel sem foglalkozik olyan mélységben, mint az anyaországbeliek. Ellenben megjelennek benne olyan témák (*kétnyelvűség, nyelvi emberi jogok*), amelyek a Magyarországon publikáltakban nem szerepelnek.

A megfeleltethető témakörök (például *kommunikáció*, illetve *helyesírás*) szövegeit a továbbiakban elektronikusan rögzítjük, és kvantitatív, illetve kvalitatív mutatókkal – egymással is összevetve – jellemezzük. A terjedelmi mutatók meghatározásán túl többek között megállapítjuk a szövegek kohézióját létrehozó kulcsszavakat és kifejezéseket, megvizsgáljuk, hogy ezek milyen környezetben, milyen összefüggésekben, milyen nyelvi példákkal igazolva jelennek meg.

Feltételezésünk szerint a módszer és az alkalmazott eszköztár alkalmas arra, hogy feltárja a tankönyvszövegek tartalmi elemeinek erősségeit és gyengeségeit, és ezáltal hozzájárulhat ahhoz, hogy a jövőben elméleti és módszertani szempontból egyaránt egységesebb tananyagok születhessenek.

## Irodalom

- Antalné dr. Szabó Ágnes – dr. Raátz Judit; 2005: *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Balaskó Mária, 2011: Korpusznyelvészet. In *Nyelvészetről mindenkinek*. Szerk. Balázs Géza. Budapest: Inter, 167–170. p.
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa, 2006: *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára*.<sup>4</sup> Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor, 2000: *Nyelvi fogalmak kisszótára*. Korona Kiadó, Budapest.
- Máté Jakab, 1997: *A 19. századi nyelvtudomány rövid története I*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabó Mihály Gizella, 2009: *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. [elektronikus kézirat Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, spol. s r. o.
- Papp Ferenc, 2000: A debreceni thésaurusz. *Lingustica series C Relationes 11*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Pusztai Ferenc, 2003: *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Szirmai Mónika, 2005: *Bevezetés a korpusznyelvészetbe*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. [letölthető: [http://www.korpusz.com/Monika/A\\_szerzrol.html](http://www.korpusz.com/Monika/A_szerzrol.html) ]
- Tolcsvai Nagy Gábor, 2007: *Idegen szavak szótára*. Budapest: Osiris.

## Internetes hivatkozások

- W1: [http://books.google.com/books?id=WSvo6Lyt8ulC&hl=hu&source=gbs\\_similarbooks\\_s&cad=1](http://books.google.com/books?id=WSvo6Lyt8ulC&hl=hu&source=gbs_similarbooks_s&cad=1)
- W2: <http://khnt.aksis.uib.no/icame/manuals/brown>
- W3: <http://www.helsinki.fi/varieng/CoRD/corpora/BROWN>
- W4: <http://khnt.hit.uib.no/icame/manuals/lobman>
- W5: <http://www.mycobuild.com/about-collins-corpus.aspx>
- W6: <http://www.natcorp.ox.ac.uk>
- W7: <http://corpus.nytud.hu/mnsz>
- W8: <http://www.nytud.hu/hhc>
- W9: <http://www.nytud.hu/publ/nszt/index.html>
- W10: [http://ht.nytud.hu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=15&Itemid=33](http://ht.nytud.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=33)

**Melléklet: A vizsgált tankönyvek témahálója**

**A jelölések feloldása:**

- a: Balázs Géza – Benkes Zsuzsa 2006 *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára*.<sup>4</sup>
- b: Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabó Mihály Gizella 2009 *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*.
- c: Antalné dr. Szabó Ágnes – dr. Raátz Judit 2005 *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára*.

1, 2, 3: A belső címhierarchia egyes szintjei

## **Korpusová lingvistika a učebnice** (Zhrnutie)

Štúdiá, vychádzajúc z definície korpusu, podáva prehľad najvýznamnejších etáp zrodu korpusovej lingvistiky. Pomocou zahraničných a domácich príkladov načrtáva teoretické a metodologické otázky disciplíny, jej súbor prostriedkov, ktorý – aj vďaka počítačovej technike – poskytuje možnosti na čoraz hlbšie a rozvetvujúce sa analýzy. V našom prípade súbor prostriedkov môže byť vhodný na vybudovanie takého paralelného korpusu, ktorého statickú databázu tvoria texty učebníc objavujúce sa v totožných predmetoch a napísaných rôznymi autormi. Tematická totožnosť poskytuje možnosť na obsahovú analýzu, na skúmanie vnútornej štruktúry textu, na odhalenie variability odborného jazyka, a to so zvláštnym zreteľom na používanie jazyka v materinskej krajine, ako aj za hranicami Maďarska. Analýzou vzorkových textov sa upozorňuje aj na to, že vzájomná prepojenosť medzi jednotlivými sériami učebníc v rámci daného učebného predmetu je v nejednom prípade spochybniteľná. Vzájomná nadväznosť medzi sériami učebníc by však bola veľmi potrebná tak z hľadiska pedagogického, ako aj metodického.

## **Corpus Linguistics and Textbook** (Summary)

The study reviews the most important stages of the development of corpus linguistics starting from the definition of corpus. Based on Hungarian and international examples, it presents the theoretical and methodological questions and tools of the discipline, which provide deeper and deeper and more and more varied ways of analysis thanks to computers. In our case it may be possible to build a parallel corpus whose static database is comprised of textbooks of the same subject written by different authors. Having the same subject allows for analysis of content, the examination of the inner structure of the text, the revealing of terminological variance, with special attention to the use of the language of the mother country and abroad. The analysis of samples also calls attention to the fact that in many cases transferability between textbook sets within a given subject is questionable, whereas it would be very important from both pedagogical and methodological aspects.

A belső címhierarchia egyes szintjei

| a1                                           | a2                                | a3 | b1                            | b2                           | b3                         | c1                                     | c2                   |
|----------------------------------------------|-----------------------------------|----|-------------------------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------------------|----------------------|
| magyar nyelven szóban,<br>írásban (ismétlés) |                                   |    |                               |                              |                            |                                        |                      |
| a kommunikáció<br>tényezői és funkciói       |                                   |    | információ<br>és kommunikáció |                              |                            | mi a kommunikáció?                     |                      |
| a tömegkommunikáció                          | médiaműfajok                      |    |                               | a kommunikáció               | álatti kommunikáció        | a médiaműfajok                         | a tömegkommunikáció  |
|                                              | a hír                             |    |                               |                              | emberi kommunikáció        |                                        | a sajtóműfajok       |
|                                              | a tudósítás                       |    |                               | új kommunikációs<br>létmódok |                            |                                        | a rádiós műfajok     |
|                                              | a riport                          |    |                               |                              |                            |                                        | a televíziós műfajok |
|                                              | az interjú                        |    |                               |                              |                            |                                        |                      |
|                                              | a cikk                            |    |                               |                              |                            |                                        |                      |
|                                              | a kritika és az esszé             |    |                               |                              |                            |                                        |                      |
|                                              | a jegyzet                         |    |                               |                              |                            |                                        |                      |
|                                              | a glossza                         |    |                               |                              |                            |                                        |                      |
|                                              | a sajtó nyelve és műfajai         |    |                               |                              |                            |                                        |                      |
|                                              | a rádió nyelve és műfajai         |    |                               |                              |                            |                                        |                      |
|                                              | a televíziózás nyelve,<br>műfajai |    |                               |                              |                            |                                        |                      |
| a nyelvi szintek<br>grammatikája             |                                   |    |                               | a nyelv mint jelrendszer     |                            | jelek és jelendszerek                  |                      |
| nyelv, grammatika,<br>nyelvi szintek         |                                   |    |                               |                              | a nyelv szó jelentése      | jel, jelentés, szójelentés             |                      |
|                                              | jel, jelendszer, nyelvi jel       |    |                               |                              | nyelvi és nem nyelvi jelek | a hangalak és a jelentés<br>kapcsolata |                      |
|                                              | a nyelvtanítás modellje           |    |                               |                              | jel, jelítő és jelölt      |                                        |                      |

| a1 | a2                                                                 | a3                                                                           | b1 | b2 | b3                               | c1                                   | c2                                  |
|----|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----|----|----------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
|    | a jelentéssel nem bíró nyelvi elemek (fonémák és szótagok) szintje |                                                                              |    |    | a jeltypusok                     | a beszéd és a nyelv                  |                                     |
|    |                                                                    | a beszédhangok meghatározása és felosztása                                   |    |    | a nyelv mint sajátos jelrendszer | a hangok és hangtörvények            |                                     |
|    |                                                                    | a hang és a jelentés viszonya a nyelvben                                     |    |    | nyelv és beszéd                  |                                      | a beszédhangok képzése              |
|    |                                                                    | a hangok előfordulásának szabályszerűségei a szavakban                       |    |    |                                  |                                      | a magánhangzók képzésének jellemzői |
|    |                                                                    | a szótagok meghatározása és felosztása                                       |    |    |                                  | a mássalhangzók képzésének jellemzői |                                     |
|    | a szóelemek (morfémák) szintje                                     |                                                                              |    |    |                                  | a szóelemek                          |                                     |
|    |                                                                    | a szóelemek (morfémák) meghatározása és osztályai                            |    |    |                                  |                                      | a szóelemek típusai                 |
|    |                                                                    | a tömorfémák formai és jelentéstani tulajdonságai                            |    |    |                                  | a szóalkotás módjai                  |                                     |
|    |                                                                    | a toldalék- és jelentéstani tulajdonságai                                    |    |    |                                  |                                      | a szóösszetétel                     |
|    |                                                                    | szóelemkapcsolatok (morfémakapcsolatok) formai és jelentéstani tulajdonságai |    |    |                                  |                                      | a szóképzés                         |
|    |                                                                    |                                                                              |    |    |                                  |                                      | a ritkább szóalkotási módok         |

| a1 | a2                                     | a3                                                                              | b1 | b2 | b3 | c1               | c2                            |
|----|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|------------------|-------------------------------|
|    | a szavak (elemek és szóalakok) szintje | a szó meghatározása és a szavak szófajkba sorolása                              |    |    |    | a szavak         |                               |
|    |                                        | az egyes szófajokhoz tartozó szavak formai és jelentéstani tulajdonságai        |    |    |    | a szószervezetek | a szófajok                    |
|    |                                        | a képzett és az összetett szavak formai és jelentéstani tulajdonságai           |    |    |    |                  | a hozzárendelő szószervezet   |
|    | a szókapcsolatok szintje               |                                                                                 |    |    |    |                  | az alárendelő szószervezetek  |
|    |                                        | a szókapcsolatok meghatározása és osztályai                                     |    |    |    |                  | a mellérendelő szószervezetek |
|    |                                        | a morfológiai szószervezetek (szintagmák) formai és jelentéstani tulajdonságai  |    |    |    |                  |                               |
|    |                                        | a szintaktikai szószervezetek (szintagmák) formai és jelentéstani tulajdonságai |    |    |    |                  |                               |
|    |                                        | a nem grammatikai szókapcsolatok formai és jelentéstani tulajdonságai           |    |    |    |                  |                               |
|    | a mondatok szintje                     |                                                                                 |    |    |    | a mondatok       |                               |

| a1                                       | a2                  | a3                                                          | b1       | b2 | b3 | c1                         | c2                                                                       |
|------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------------|----------|----|----|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
|                                          |                     | a mondat meghatározása és a mondatok osztályai              |          |    |    |                            | a mondatok fajtái a kommunikációs tartalom és a beszélő szándéka szerint |
|                                          |                     | az egyszerű mondatok formai és jelentéstanai tulajdonságai  |          |    |    |                            | a mondatok fajtái szerkezetük szerint                                    |
|                                          |                     | az összetett mondatok formai és jelentéstanai tulajdonságai |          |    |    |                            |                                                                          |
| a szöveg fogalma, szintjei és szerkezete |                     |                                                             | a szöveg |    |    | mi a szöveg?               |                                                                          |
|                                          | a szöveg fogalma    |                                                             |          |    |    | a szöveg és a kommunikáció |                                                                          |
|                                          |                     | a mondat és a szöveg elhatárolása                           |          |    |    | a szöveg szerkezete        |                                                                          |
|                                          |                     | szövegmondat – szöveg                                       |          |    |    |                            | a szöveg szerkezeti egységei                                             |
|                                          |                     | szöveg meghatározások                                       |          |    |    |                            | a szöveg szerkezetitípusai                                               |
|                                          |                     | antológia                                                   |          |    |    | a szöveg jelentése         |                                                                          |
|                                          | a szöveg szintjei   |                                                             |          |    |    |                            | a szöveg témája                                                          |
|                                          |                     | a szöveg szintjeiről általában                              |          |    |    |                            | jelentésbeli kapcsolatok elemek a szövegben                              |
|                                          |                     | a szöveg pragmatikai szintje                                |          |    |    | a szöveg grammatikája      |                                                                          |
|                                          |                     | a szöveg nyelvi-jelentéstanai szintje                       |          |    |    |                            |                                                                          |
|                                          |                     | a szöveg stílusfunkcionális szintje                         |          |    |    |                            |                                                                          |
|                                          | a szöveg szerkezete |                                                             |          |    |    |                            |                                                                          |

| a1                               | a2                                                       | a3                                 | b1                         | b2                          | b3                                       | c1                      | c2                                           |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------|-----------------------------|------------------------------------------|-------------------------|----------------------------------------------|
|                                  |                                                          | a szövegszerkezetéről<br>általában |                            |                             |                                          |                         |                                              |
|                                  | a szöveg megszoálaltatása,<br>a szövegfonetikai eszközök |                                    |                            |                             |                                          |                         |                                              |
|                                  |                                                          |                                    |                            |                             |                                          |                         |                                              |
| a magyar helyesírás<br>alapelvei |                                                          |                                    | az írásbeliség kialakulása |                             |                                          | helyesírásunk rendszere |                                              |
|                                  |                                                          |                                    |                            | írásrendszerek és írástíjak |                                          | helyesírásunk alapelvei |                                              |
|                                  |                                                          |                                    |                            | a magyar írásbeliség        |                                          |                         | a kiejtés szerinti írásmód                   |
|                                  |                                                          |                                    |                            |                             | magyar írásbeliség latin<br>környezetben |                         | a szóelemzés szerinti<br>írásmód             |
|                                  |                                                          |                                    |                            |                             | művelődés nemzeti<br>nyelven             |                         | a hagyományos írásmód                        |
|                                  |                                                          |                                    |                            |                             | a magyar helyesírás                      |                         | az egyszerűsítő írásmód                      |
|                                  |                                                          |                                    |                            |                             | szabályzatok, kézikönyvek                | helyesírásunk szabályai |                                              |
|                                  |                                                          |                                    |                            |                             | helyesírásunk alapelvei                  |                         | a különírás és az egybeírás                  |
|                                  |                                                          |                                    |                            |                             |                                          |                         | a kezdőbetű                                  |
|                                  |                                                          |                                    |                            |                             |                                          |                         | az idegen szavak<br>helyesírása              |
|                                  |                                                          |                                    |                            |                             |                                          |                         | az elválasztás                               |
|                                  |                                                          |                                    |                            |                             |                                          |                         | az írásjelek                                 |
|                                  |                                                          |                                    |                            |                             |                                          |                         | a rövidítések és a<br>mozaikszók helyesírása |
|                                  |                                                          |                                    |                            |                             |                                          |                         | a számok helyesírása                         |
|                                  |                                                          |                                    |                            |                             |                                          |                         |                                              |
|                                  |                                                          |                                    | a kétnyelvűség             |                             |                                          |                         |                                              |

| a1 | a2 | a3 | b1                    | b2                                            | b3                                                          | c1 | c2 |
|----|----|----|-----------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|----|----|
|    |    |    |                       | a kétnyelvű beszélő-<br>közösségek            |                                                             |    |    |
|    |    |    |                       |                                               | egynyelvűség és<br>kétnyelvűség a világban                  |    |    |
|    |    |    |                       |                                               | az egyéni kétnyelvűség                                      |    |    |
|    |    |    |                       |                                               | a közösségi kétnyelvűség                                    |    |    |
|    |    |    |                       |                                               | a kétnyelvűség típusai                                      |    |    |
|    |    |    |                       | a szlovákiai magyarság<br>nyelvhasználat      |                                                             |    |    |
|    |    |    |                       |                                               | általános jellemzők                                         |    |    |
|    |    |    |                       |                                               | kódváltás és közvetlen<br>kölcsönzés                        |    |    |
|    |    |    |                       |                                               | kevésbé feltűnő<br>sajátosságok                             |    |    |
|    |    |    |                       |                                               |                                                             |    |    |
|    |    |    | a nyelvi emberi jogok |                                               |                                                             |    |    |
|    |    |    |                       | az emberi jogok és a<br>kisebbségi jogok      |                                                             |    |    |
|    |    |    |                       | a nyelvi jogok a nemzetközi<br>egyezményekben |                                                             |    |    |
|    |    |    |                       | a nyelvhasználat<br>szabályozása Szlovákiában |                                                             |    |    |
|    |    |    |                       |                                               | a Szlovák Alkotmány<br>nyelvhasználat és peres<br>eljárások |    |    |
|    |    |    |                       |                                               | hivatali nyelvhasználat                                     |    |    |
|    |    |    |                       |                                               |                                                             |    |    |
|    |    |    | a retorika alapjai    |                                               |                                                             |    |    |
|    |    |    |                       | mi a retorika?                                |                                                             |    |    |

| a1 | a2 | a3 | b1 | b2                                    | b3                                                                   | c1 | c2 |
|----|----|----|----|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----|----|
|    |    |    |    | a beszédformák                        |                                                                      |    |    |
|    |    |    |    | a (szónoki) beszéd hagyományos részei |                                                                      |    |    |
|    |    |    |    | az érvelés fajtái                     |                                                                      |    |    |
|    |    |    |    |                                       | az érv felépítése                                                    |    |    |
|    |    |    |    |                                       | az érvek elrendezése                                                 |    |    |
|    |    |    |    |                                       | a kapcsolatteremtés és -fenntartás nyelvi és nyelven kívüli eszközei |    |    |

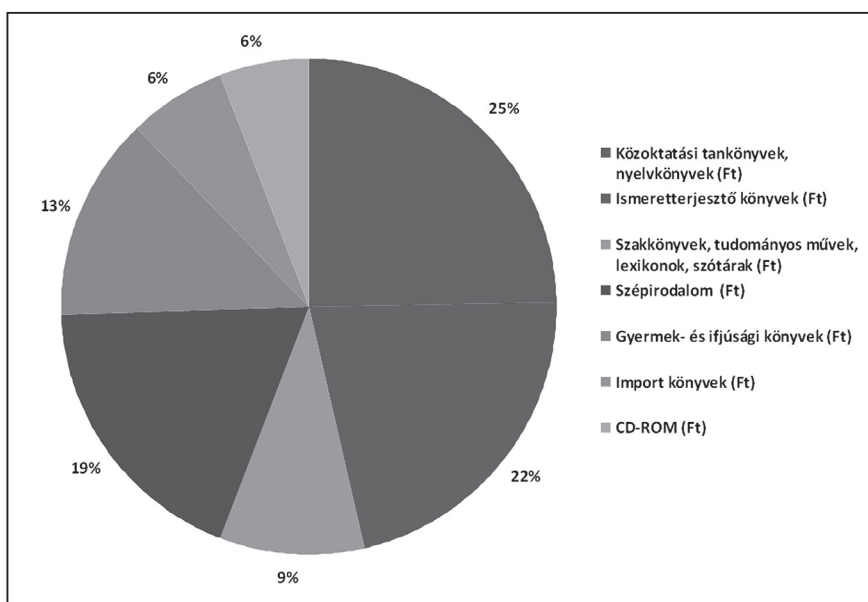
# A tankönyvkiadás helyzete Magyarországon

*Takács Edit*

## 1. A könyvkiadás legfőbb jellemzői Magyarországon

Ahhoz, hogy a tankönyvkiadás mai helyzetét megvizsgálhassuk, szükséges, hogy a könyvkiadás általános, jellemző vonásait áttekintsük.

Nézzük meg legelőször a könyvkiadás műfajok szerinti megoszlását!

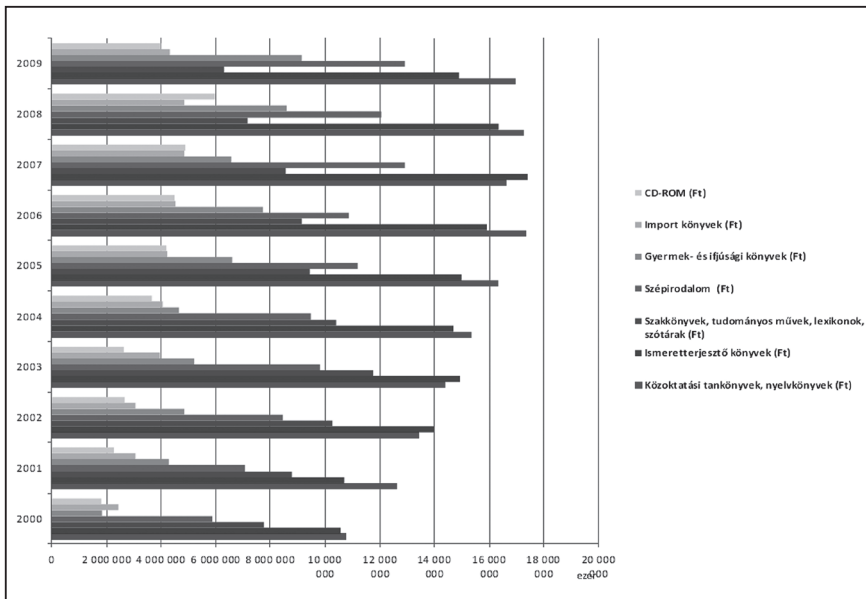


**1. ábra:** A magyarországi könyvkiadás jellemzői műfajok szerint 2009

2009-ben a legtöbb megjelent könyv a közoktatási tankönyvek és nyelvkönyvek körébe tartozott. Így mindjárt igazolódik, hogy a könyvkiadás egészének pontosan egynegyedét kitevő tankönyvek a legmeghatározóbb, bár igen összetett, tematikus szegmensét képezik a könyvpiacnak. Majdnem ilyen arányban vannak jelen az ismeretterjesztő művek is. Mindebből az is következik, hogy az oktatás és az ehhez kapcsolódó kiegészítő ismeretek kiadása a szakkönyvekkel, tudományos művekkel és lexikonokkal együtt a könyvpiac több mint felét jelenti. (Összesen 56%.) Így az a hiedelem, hogy a szépirodalom, netán a gyermekirodalom uralja a könyvkiadást, teljességgel megdőlt. Összesen

sem tették ki a vásárolt könyvek egyharmadát. (Együtt 32%.) Bár a CD-ROM kategória ugyancsak összetett, a szokásos nyelvkönyv-mellékletek mellett egyre növekvő számban vannak az úgynevezett hangos könyvek is jelen a piacon. Elterjedtségük, népszerűségük évről évre nő. Valószínűleg ez a terméktípus növekvő ismertséget ad azon klasszikus műveknek is – nem egy esetben éppen a neves előadóművészek hangjának köszönhetően –, amelyeket idő hiányában egyre kevesebben olvasnának.

Azonban ez a helyzet nem volt mindig így, s a változások tendenciáit az elmúlt évtized adatainak alapján a következőképpen jellemezhetjük.



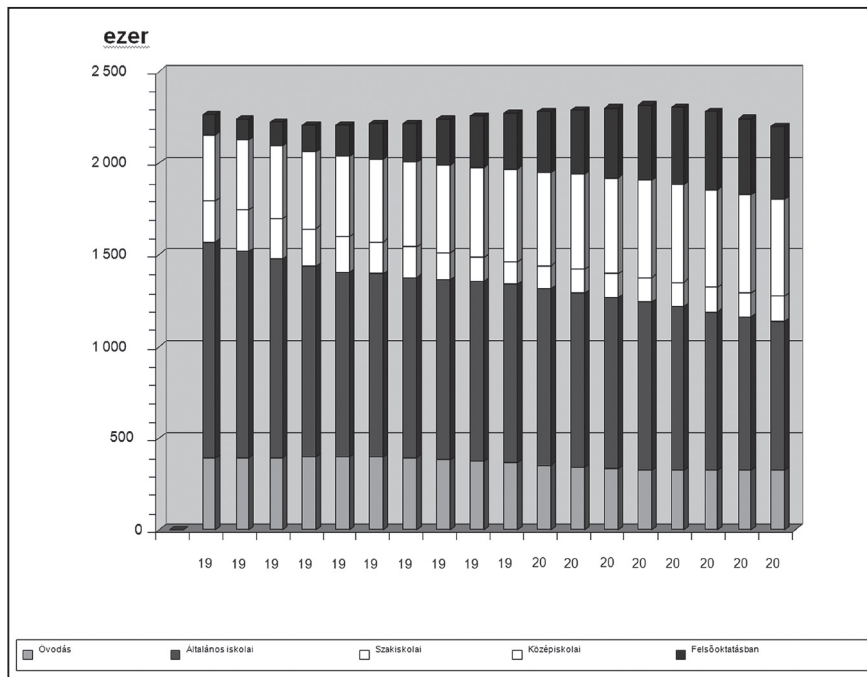
2. ábra: A magyarországi könyvkiadás változásának tendenciái 2000-2009

Ez alatt a tíz év alatt – miközben a gyermeklétszám évfolyamonként évről évre csökkent – a köznevelési tankönyvek száma szinte folyamatosan emelkedett. Ma már több mint 50%-kal több tankönyvet adnak ki, mint tíz évvel ezelőtt. Ugyancsak szinte egyenletesen emelkedett a kiadott CD-ROM-ok száma is. Az ismeretterjesztő könyvek mennyisége 2002-ben, 2003-ban és 2007-ben is meghaladta a tankönyvekét, azóta azonban számuk jelentősen apadt. A gazdasági válság lehet ennek is egyik oka, hiszen a kultúrára fordított összeg a családok fogyasztói kosarában is egyre kevesebb lett, s a kötelezően megvásárolandó tananyagtartalmak szerepe ezáltal nőtt. Ugyanezen idő alatt – 2003-tól kezdődően – igen nagy mértékben csökkent a tudományos munkák, szótárak, lexikonok nyomtatott, papír alapú kiadásainak száma, mennyisége. S míg a gyermekkönyvek és szépirodalmi művek is nagyobb számban fogytak, arányuk a piacon folyamatosan egyre kisebb.

## 2. A tankönyvpiac jelenlegi helyzete Magyarországon

A tankönyvpiac jelenlegi helyzetét befolyásoló fő tényezők:

### a) A gyermeklétszám csökkenése



3. ábra: A gyereklétszám változása 1990-2008

A születésszám az elmúlt évtizedben rendszerint évi 100000 alatt maradt. A tankönyvpiacra azonban a folyamatosan csökkenő számok (évi kb. 3%) mellett a korosztályok szerinti megoszlás is jelentős hatással van. Míg az általános iskolai korosztály és a szakiskolai tanulók száma egyenletesen fogy, a középiskolai tanulók összlétszáma megközelítőleg változatlan, a felsőoktatásban részt vevők száma pedig kitartóan emelkedik. Így fordulhatott elő az, hogy az első éves felsőoktatási hallgatók létszáma adott évben meghaladta az általános iskola első évfolyamába belépők létszámát.

### b) Iskola-összevonások

Mindez az egyes évfolyamok létszámának fogyásával maga után vonja azt, hogy a kistérségek osztálylétszámai annyira csökkentek, hogy az iskolafenn tartók a gazdaságos működtetés kényszere miatt iskola-összevonások sorozatára kényszerültek. Falvak maradtak iskolák nélkül, gyermekek kényszerülnek kisiskolásként naponta hosszú időt tölteni iskolába utazással, illetve kollégiumi életre.

### c) Gazdasági megszorítások

A gazdasági válság nem hagyta érintetlenül az oktatás területét sem. A gazdasági megszorítások hatására a fenntartók a taneszköz-támogatásokat is hatékonyabbá kívánták tenni, emellett azonban valamennyi területen szűkösebbek az anyagi lehetőségek.

### d) Tartós tankönyvek használatának elterjedése

Ez is jelentősen befolyásolta azt, hogy a tartós tankönyvek használata egyre nagyobb arányban terjed. A gazdasági nehézségek (a munkanélküliség egyre gyakoribb és esetleg egyre hosszabbá válása, az általános áremelkedések, a tankönyvekre fordítható önkormányzati támogatások összegének ezzel nem arányos emelkedése stb.) miatt az iskolák a tartós tankönyvek használatát kényyszerülnek preferálni. Ez a kiadókat is arra ösztönzi, hogy tartós kivitelben (pl. kemény táblás fedéllel), nagyobb előállítási költséggel, de évente emiatt nem emelkedő, esetenként csökkenő példányszámban állítsák elő kiadványaikat.

### e) Könyvtári kölcsönzéssel biztosított ingyenes példányok

A fenti okok is közrejátszanak abban, hogy megnőtt a könyvtári kölcsönzéssel biztosított ingyenes tankönyvek aránya a tankönyvhasználatban, ami azonban nem vonta maga után az erre költhető éves anyagi keretek automatikus bővítését.

### f) A tankönyvvé nyilvánítást szabályozó rendelet változása

Az előbbiekhöz hasonlóan jelentős változásokat indított el, hiszen csak a hivatalos tankönyvjegyzéken szereplő tankönyvekre kérhető állami támogatás. S bár a tankönyvjegyzéken szereplő tankönyvek száma tantárgyanként és évfolyamonként választást is lehetővé tesz, a tankönyvek akkreditációja határozott időre (jelenleg 5 évre) szól, a változó akkreditációs feltételek pedig megkövetelik a kiadóktól a folyamatos megújítást.

|                         | Kiadók összes könyve (db) | Piaci részesedés (%) | Közzoktatás | Sajátos nevelési igény (SNI) | Nemzetiségi |
|-------------------------|---------------------------|----------------------|-------------|------------------------------|-------------|
| Nemzeti                 | 1101                      | 33%                  | 626         | 157                          | 318         |
| Műszaki                 | 276                       | 8%                   | 265         | 11                           | 0           |
| Mozaik                  | 246                       | 7%                   | 246         | 0                            | 0           |
| Apáczai                 | 236                       | 7%                   | 233         | 3                            | 0           |
| Dinasztia               | 94                        | 3%                   | 94          | 0                            | 0           |
| Konsept-H               | 79                        | 2%                   | 21          | 27                           | 25          |
| Pauz-Westermann         | 70                        | 2%                   | 70          | 0                            | 0           |
| Pedellus                | 64                        | 2%                   | 62          | 0                            | 0           |
| Croatia                 | 59                        | 2%                   | 1           | 0                            | 59          |
| Maxim                   | 33                        | 1%                   | 33          | 0                            | 0           |
| Krónika Nova            | 16                        | 0%                   | 16          | 0                            | 0           |
| <b>Többi kiadó (43)</b> | <b>1071</b>               | <b>32%</b>           | <b>895</b>  | <b>31</b>                    | <b>33</b>   |
| <b>Összesen</b>         | <b>3345</b>               | <b>100%</b>          | <b>2562</b> | <b>229</b>                   | <b>435</b>  |

4. ábra: A nagyobb forgalmú tankönyvkiadók tankönyvjegyzéken szereplő címeinek megoszlása 2009

Mindezek függvényében az alábbi táblázat szemlélteti a magyarországi tankönyvpiac legjelentősebb kiadóit, kiadványaik számát, piaci részesedésük arányait a közoktatási, a sajátos nevelési igényű és a nemzetiségi tankönyvek kiadása terén.

Amint a táblázat is egyértelműen világossá teszi, ma Magyarországon a legrégebbi tankönyvkiadó a legnagyobb, a Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., mely megközelítőleg a piac egyharmadát uralja az összesített táblázat szerint.

### 3. A Nemzeti Tankönyvkiadó 60 évének rövid bemutatása

#### a) A Nemzeti Tankönyvkiadó története 1949–2010 között.

1949 márciusában megalakult a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat. A kiadó profilja a hosszú évek alatt jelentős átalakuláson ment át. Kezdetben fő feladata a készen kapott kéziratok nyomdai előkészítése volt, majd a kész tankönyvek eljuttatása az iskolákba.

1952-ben beolvadt a Közoktatásügyi Kiadó, és a kiadóhoz került a minisztérium tankönyvosztálya, ekkor alakult meg a Nemzetiségi Szerkesztőség is.

1958-ban a kiadóhoz kerültek a pedagógiai lapok: Köznevelés, Pedagógiai Szemle, Felsőoktatási Szemle stb.

1971-től indult meg a gyógypedagógiai tankönyvkiadás. Ekkor már – egyetlen magyarországi tankönyvkiadóként – minden iskolatípus (az óvodától az egyetemig) minden osztályfokának, minden tantárgya számára egy, államilag jóváhagyott tankönyvet kiadott. A tevékenységének feltételei, körülményei azonban többször és jelentősen változtak ezen időszak alatt.

#### b) Az első időintervallumban a tankönyvkiadás állami monopólium volt (1949–1991).

E korszak jellemzői: Az állam finanszírozza a tankönyvkiadás költségeit, a kiadó „mesterséges” körülmények között gazdálkodik. Nincs kereskedelem az egy tankönyves világban, csak elosztás, s emiatt nincs szükség propagandára és marketingre sem. A kiadó fő tevékenysége a kéziratokból – a lehetőség szerint szakmai és könyvészeti szempontból minél jobb minőségű – tankönyvek előállítás és az iskolák időben történő, azaz tanévkezdésre való ellátása a tankönyvekkel. Ki ne emlékezne ebből a korszakból az évente már-már hisztérikusan feltett médiakérdésre: lesz-e idén tankönyvhiány? 1989–1991 között megkezdődik az „egy tankönyves” rendszer erodálódása, alternatív tankönyvek jelennek meg, új kiadók alakulnak.

#### c) 1991-ben kormányhatározat mondta ki, hogy Magyarországon a tankönyvellátás piaci körülmények között valósul meg.

**d) A kiadó működése a tankönyvpiac liberalizációjának idején (1991–2005).**

Ebben az időszakban a piacosodás érdekében háttérbe szorították az állami kiadót, hiszen minden új kiadó csak a Nemzeti Tankönyvkiadó rovására nyerhetett teret a piacon. Emellett természetesen a piacvezető kiadó kiadási gyakorlatának utánzása is jellemezte az újonnan megalakulókat. A tankönyvpiac létrejöttének következménye volt a piac lassú konszolidációja, a valódi versengés létrejötte.

**e) A kiadót állami döntés következtében 2005-ben privatizálták. Jelenleg, 2007 óta a Sanoma vállalatcsoport tagja.**

## 4. A Nemzeti Tankönyvkiadó jelene

A Sanoma Európa egyik legnagyobb, piacvezető oktatói és tankönyvkiadói csoportja. A divízió vállalatai jelenleg 7 országban működnek. Az alábbi vállalatok tartoznak a csoporthoz:

Malmberg (Hollandia), Van In (Belgium), WSOY (Finnország), NTK-Perfekt Oktató és Kiadó Holding Zrt. (Magyarország), Young Digital Planet (Lengyelország), Nowa Era (Lengyelország), Sanoma Learning Russia (Oroszország). Van köztük több mint százéves múltra visszatekintő családi vállalkozás hagyományaira építő és van az új digitális technológiákra specializálódó fiatal vállalat is.

Mindezek tökeerős anyagi és szakmai háttérrel biztosítanak kiadónk számára. A vállalatcsoport számos területen támogatja az NTK működését, fejlesztéseit, például előtérbe helyezve a szakmai és technika szinergiák kihasználását. Ennek az európai méretű háttérnek a hatása lehetővé teszi, hogy az NTK egyre újabb, modernebb, nemzetközi színvonalú tankönyveket és digitális anyagokat készítsen a közoktatás valamennyi szereplője számára. Ez határozza meg a Nemzeti Tankönyvkiadó küldetését: az NTK a magyarországi tankönyvpiac és a felnőttképzés meghatározó, piacvezető szereplője. A hatvanéves múlt is arra kötelezi, hogy a nemzeti értékeket megőrizze és közvetítse, a nemzeti és az európai értékek összhangját garantálja. Ezért állítja a számára fontos értékeket a célok szolgálatába. Ez magában foglalja a minőségi, teljes körű szolgáltatáson alapuló együttműködést partnereinkkel. Vevőink magas színvonalon történő kiszolgálását, bizalmuk megszerzését és megőrzését. A piaci igényeknek



5. ábra: Sanoma-logó

megfelelő tartalmú és minőségű kiadványok készítését minden évfolyamon, minden iskolatípusra, minden tantárgyra. A folyamatos fejlesztést és a termékek és a szolgáltatások rugalmas megújítását. Az európai szintű tapasztalatok beépítését a fejlesztésekbe a Sanoma-csoport révén. Ennek az értékközpontú alkotásnak és szolgáltatásnak a megvalósítását három nagy üzletág keretein belül valósítja meg.

### **A Nemzeti Tankönyvkiadó üzletágai és szerkesztőségei a következők:**

#### **Általános iskola:**

- alsó tagozatos és gyógypedagógiai könyvek szerkesztősége
- felső tagozatos tankönyvek szerkesztősége

#### **Középiskola és idegen nyelv:**

- középiskolai tankönyvek szerkesztősége
- idegen nyelvi könyvek szerkesztősége
- nemzetiségi könyvek szerkesztősége
- középfokú szakképzési tankönyvek kiadása

#### **Felsőoktatás:**

- felsőoktatás és felsőfokú szakképzés taneszközeinek kiadása.

Ez a vállalatstruktúra jól mutatja, hogy minden korosztálynak, minden iskolatípusnak készít a kiadó tankönyveket. Tantárgyanként esetenként több tankönyvsorozattal is rendelkezik. Egy-egy tankönyvcsaládban a tankönyveken kívül tanulói munkafüzetek, feladatlapok, emellett feladatgyűjtemények, antológiák, tanári módszertani útmutatók és kézikönyvek, valamint a modern technológiai igényeknek megfelelően CD-k, CD-ROM-ok is megtalálhatók.

## **5. Új irányok, kihívások a tankönyvpiacon – a Nemzeti Tankönyvkiadó válaszai**

### **a) A tankönyvpiacot érintő jelenlegi nehézségek:**

A kiadványok árát továbbra is alapvetően a minisztérium és nem a piac szabályozza. Példányszámtól és kiviteli paraméterektől függő szempontok szerint évente újradefiniált árkorlát biztosítja, hogy a maximált árat a piacon lévő tankönyvek ne lépjék túl, ezenkívül ugyancsak miniszteri rendelet határozza meg évente az éves lehetséges áremelés maximális százalékát.

A könyvpiaci válság az ipar minden szereplőjét eléri: a kiadók, terjesztők, nyomdák, papíripar stb. nehezedő vagy hirtelen változó helyzete az új fejlesztések sorsát már tervként befolyásolja. Az iskolai terjesztés területén jelentős centralizáció jelei mutatkoznak. A kereskedelmi tevékenységeket szabályozó

törvények, a felsőoktatási rendszerére vonatkozó jogszabályok változása, a tandíj és a tankönyv (jegyzet-)támogatás eltörlése a felsőoktatásban ugyancsak jelentősen átstrukturálják az egész iparágat.

### **b) Kihívások a tankönyv piacon:**

Az elektronikus termékek, illetve adathordozók hirtelen és robbanásszerű ütemben történő fejlődése megkerülhetetlenné teszi a minél gyorsabb bevonásukat a mindennapi oktatásba. Így alapelvárásként fogalmazódik meg a nyomtatott tananyaghoz kapcsolódó komplex szolgáltatási csomag (beleértve az interaktív szolgáltatások bevezetését is). Ezzel egy időben a digitális nyomdatechnológia állandó szerepet kap a papír alapú taneszközök előállításában. Az igények bővülése az árak csökkenését eredményezi. Jelentős hatása lesz az új kormányzat oktatáspolitikai terveinek is a piac alakulására (pl. ingyenes tankönyvek az általános iskolákban minden tanuló számára).

### **c) A Nemzeti Tankönyvkiadó válasza:**

Interaktív táblák alkalmazása: 2006 végéig 1200–1300 interaktív tábla jelent meg az oktatásban. Mit jelent ez? Az újdonság az interaktivitás: a táblára felírt információt a számítógép értelmezi, tárolja, a tananyagot egyénileg számtalan variációban megőrzi, és újra felhasználhatóvá teszi. Az NTK-nak számos fejlesztése készült erre a területre, mellyel a papír alapú tankönyveket kiegészíti. Ilyen fejlesztések az ún. flipbookok, melyek alapváltozatban ingyenesen hozzáférhetők, a kiadó honlapjáról elérhetők, letölthetők. Ezeknek továbbfejlesztett változatai az interaktív flipbookok. Minden iskolafokon, több tantárgyhoz is készültek már. Mindezek megtalálhatók és letölthetők a <http://www.ntk.hu> weboldalakról.



**6. ábra:** Comenius EduMédia Díj 2009

A feladatkészítő alkalmazás hasonlóan új, melyben adott algoritmus szerint a tanárok maguk készíthetik tanulóiknak, tanulócsoportjaiknak a személyre vagy csoportra szabott feladatsorokat. Ez tehát elsődlegesen a pedagógusok munkáját segítő eszköz, melynek segítségével a hagyományos feladattípusok,

egyszerű feladatok látványosan és gazdaságosan előállíthatók, emellett a saját, letöltött tartalmak is megjeleníthetők általa. Ez a termékünk 2009. június 19-én Berlinben Comenius EduMedia Díjat kapott.

## 6. Kapcsolódás a kutatócsoport munkájához

Mi indokolja a kapcsolódást a kutatócsoport munkájához? Ennek megválaszolására vizsgáljuk meg a tankönyvek és a nyelvészet kapcsolatát! Nézzük meg a nyelvészet azon funkcióit, amelyek a tankönyvekben nyilvánvalóan jelen vannak.

Ezek:

- a) Eszközfunkció: a nyelv a tananyag átadása során alkalmazó eszköz (nem csak magyar nyelvtanból!).
- b) Pedagógiai funkció: a nyelv és ezen belül a helyesírás pontos ismerete normakövetésre tanít. Ahogy ezt Fábián Pál professzor úr megfogalmazta egy előadásában: „Az a nagyszerű a magyar helyesírásban, hogy szabályzata nem törvényen, hanem önkéntes követésen alapszik 1832 óta.”
- c) A helyes és szabatos nyelvhasználat egyben gondolkodni tanít: Babits Mihály szerint „Minden rossz mondat törött ablak, melyen át egy rossz gondolatra látni.” A helyes gondolkodás tanítását, fejlesztését segíti elő a középiskolai stilisztikai és retorikai ismeretek hangsúlyos és szisztematikus tanítása.
- d) Jövőformáló funkció: a nyelv visszahat, alakítja nemcsak a használója gondolkodását, hanem magát a nyelvet és egyben a nyelvi normát is (gondoljunk csak arra, hogy az e-mail, sms stb. mennyire megváltoztatta az előbeszédet is az elmúlt pár évben). Amikor a tankönyvek és a nyelvészet vagy annak bármely tudományterülete kapcsolatát vizsgáljuk, mindegyik funkciót szükséges figyelembe vennünk.

Feltehetjük tehát a kérdést: Milyen irányokat jelöljünk, jelölhetünk ki munkacsoportunk számára? Merre haladjunk?

Egységesítés vagy a régiók önállósága, azaz egyfelé tartás vagy széttartás?

Összehangolás vagy konvertálhatóság legyen-e a cél? Ez miben nyilvánul meg: tartalomban, eszközökben, módszerekben?

Mely nyelvészeti területeket érintheti a kutatás: helyesírás, nyelvhelyesség, grammatika, szövegten? Hol vannak, hol legyenek a hangsúlyok?

Milyen eszközöket vizsgáljunk? Helyesírási szótár/akat, szakmai szótárakat, szójegyzékeket, tankönyvek önálló függelékeit (fogalomtárak stb.) vagy esetleg a tankönyvi szövegeket önmagukban?

### Milyen módszerrel lesz eredményes vizsgálódásunk?

- a) Deduktív módszerrel: „törvényi úton” (új, összehangolt szabályok, új helyesírási tankönyvek, új grammatikák stb.) létrehozása útján.

- b) Induktív módszerrel: iskolai versenyek (helyesírási stb.), felnőtt helyesírási verseny rendezésével.
- c) Konszenzuson alapulva: konkrét tevékenységek, együttműködések révén (példákat hozhatunk a Nemzeti Tankönyvkiadó Nemzetiségi Szerkesztősége tevékenységének gyakorlatából, ahol anyaországi nyelvi lektorok segítik a tankönyvek nyelvi pontosítását, az azonos nyelvi problémákat közös elvek alapján igyekszünk különböző nyelveken megjeleníteni).

Van tehát számos lehetősége a kutatás módjának és módszereinek, melyekkel elindulhatunk a közös munkában. Bátran tanuljunk egymástól.

### **Situácia výskumu učebníc v Maďarsku**

(Zhrnutie)

Štúdia po predstavení štruktúry knižného trhu v Maďarsku analyzuje osobitosti trhu s učebnicami, oboznamuje čitateľa s jeho základnou charakteristikou, s hlavnými črtami jeho rozdelenia, ako aj s jeho najvýznamnejšími postavami. Po demonštrovaní 60-ročnej histórie a súčasného pôsobenia, vydavateľskej politiky Národného vydavateľstva učebníc, ktoré je najväčším maďarským vydavateľstvom, objasňuje kľúčové otázky dnešnej situácie vo vydávaní učebníc. V záverečnej časti autor štúdie v zastúpení Národného vydavateľstva učebníc podáva odpovede na otázky v súvislosti s naznačenou výzvou.

### **The Study Analyses in Hungary**

(Summary)

The study analyses the specialities of book market, outlines its features, the considerable participants and the main characters of the market's partition following the presentation of the Hungarian book market construction.

After demonstrating the publishing politics of the largest Hungarian publisher; – the National Textbook Publishing House – the key problems are revealed about the present situation of publishing textbooks, then their answers presented for these questions.

# Tankönyvi szövegek mondatszerkezeti sajátságainak vizsgálata

*Zimányi Árpád*

## 1. Bevezetés

Az utóbbi két évtizedben Magyarországon megkülönböztetett figyelem irányul a tantárgyi programokra, ezen belül a tankönyvekre és a tankönyvi szövegekre egyaránt. A korábbi központosított tankönyvpiac helyébe lépő óriási túlkínálat – a kétségtelen eredmények mellett – bizonyos felhígulással járt, ezért törvényszerű reakcióról beszélhetünk. Megalakult a tankönyvkutató intézet (hivatalos nevén a Tankönyv és Taneszköz Kutató és Fejlesztő Intézet), melynek sokrétű feladatairól honlapjukon ([www.commitment.hu](http://www.commitment.hu)) kívül számos helyen jelent meg összefoglalás. Szakmai céljuk elsősorban az elemzési és értékelési kultúra kialakítása. Ebben fontos szerepet szánnak egy olyan új kritériumrendszer kidolgozásának, amely a tanulás és a tanuló szemszögéből ragadja meg a tankönyvek minőségét és használhatóságát. Többek között arra keresik a választ, hogy a tankönyv hogyan segíti az ismeretek megértését, milyen feltételeket biztosít az ismeretek alkalmazásának, a problémamegoldásnak, helyes módszereket követ-e stb. 2006-ban az intézet az oktatási miniszter felkérésére szerepet kapott a magyarországi tankönyvszabályozó rendelet átdolgozásában. Az új rendelet az általuk javasolt szempontrendszert fogadta el, s ezután került sor bevezetés előtti kipróbálására. Ennek kapcsán a következő alapelvek érvényesítését látták indokoltnak a tankönyvkutatás és -elemzés szempontjából: tudományosság, interdiszciplináris kompetencia, metodológiai kompetencia, gyakorlatorientáltság (Kojanitz 2005, 121).

A részletek felé haladva, a tankönyvelemzés bonyolult szempontrendszerébe többek között beletartoznak a következő nyelvi összetevők:

- a szavak használatának gyakorisága,
- a szavak hosszúságának átlaga betűhelyben,
- a szófajiség,
- a szavak jelentésének elvontság,
- mondathosszúság szóban,
- mondathosszúság betűhelyben,
- szenvedő szerkezetű szavak százalékaránya,
- elvont toldalékú főnevek százalékaránya,
- a konkrét főnevek százalékaránya

- távoli szerkezetekben előforduló szavak százalékaránya,
- az idegen szavak szótárában megtalálható szavak százalékaránya,
- a 10 betűs vagy annál hosszabb szavak százalékaránya,
- a 12 betűs vagy annál hosszabb szavak százalékaránya (Kojanitz 2004b, 39).

A teljesség igénye nélkül következzenek néhány részterület indoklása. Milyen tanulsággal járhat az, ha megvizsgáljuk a szavak használatának gyakoriságát? A felmérések szerint az ismert és a mindennapi életben gyakori szavak olvasása gyorsabb. A szövegértés egyik feltétele a leggyakoribb 5000 szó automatikus, rutinszerű felismerése. Alapvető szórutinnal olvasó gyerek esetében oldalonként 5–10 olyan szó lehet, amelyet még nem ilyen automatizmus szerint ismer föl. A szövegértést segíti, könnyíti – vagy éppen ellenkezőleg: megnehezíti – nemcsak a szó konkrét vagy elvont volta, hanem az ezzel részben összefüggő szófajiség. Ennek mérőszáma a főnévi index (a főnevek és az igék számának hányadosa) és a szófaj-komplikáltsági index (főnév + melléknév/ige + határozószó). A nemzetközi szakirodalomra alapozott magyarországi kutatások tehát nem szorítkoznak a legegyszerűbb, formális statisztikai adatokra, mint amilyen a szóhosszúság vagy a mondat hosszúság, hanem bonyolultabb szempontokat is figyelembe vesznek. Körültekintő alkalmazásuk révén árnyaltabb kép alakítható ki a tankönyvi szövegek bizonyos jegyeiről.

Részletesebben most egy tényezőt ragadunk ki, jelesül a *mondatszerkezeti jellemzőket*. Vizsgálatuknak már nagy hagyománya van a magyarországi szakirodalomban, hiszen különféle szövegtípusokra kiterjedő elemzések fűződnek mindenekelőtt Deme Lászlóhoz (1971), Békési Imréhez (1982) és B. Fejes Katalinhoz (2002). A Deme-féle elemzési rendszer a közlő próza, a fejtegető próza és a szépirodalom műfajait adatolta, míg Békési munkája – Szövegszerkezeti alapisvizsgálatok – magyar újsághíryanag elemzésével készült, B. Fejes Katalin pedig tankönyvi szövegekre összpontosított. A mondatszerkezeti sajátságok statisztikai vizsgálatát eredményesen alkalmazta szövegelemzéseiben V. Raisz Rózsa is, pl. a Mikszáth-elbeszélések mondatszerkesztésének vizsgálatakor (1993). Adattaira – összevető jelleggel – igen szerencsésen hivatkozhatunk az alábbiakban.

Mindezen munkák elméleti és gyakorlati eredményeit fejlesztette tovább Eöry Vilma (2008). Átfogó elemzési rendszert dolgozott ki azzal a céllal, hogy minél teljesebb képet kaphassunk a szöveg működéséről, hatásosságáról, nem utolsósorban a befogadás eredményességéről. Módszertanilag is rendkívül figyelemreméltó komplex vizsgálati rendszeréből most csak azokat a tényezőket soroljuk fel, amelyek témánk szempontjából relevánsak:

- a mondategységek kapcsolata a szöveggel,
- a mondategységek egymáshoz való viszonya,
- a mondatok szerkesztettsége,

- az egyszerű és az összetett mondatok aránya,
- az összetett mondatok szintmélysége,
- a mondategységek szerkesztettsége,
- a mondategységek szinteződése, tömbösödése,
- a szerkezettagok kapcsolódása,
- a mondatrészek zsúfoltsága és telítettsége,
- a szerkezetes mondatrészek szavainak száma (Eöry 2008, 10–13).

## 2. Tankönyvi szövegek mondatszerkezeti sajátosságai

A továbbiakban a Deme-féle mondatszerkezeti jellemzők vizsgálatára szorítkozunk annak szemléltetéseképpen, hogy e részadatok milyen módon építhetők be a tankönyvkutatásba. Különös időszerűséget ad jelen munkának a kerek évforduló: éppen negyven éve annak, hogy megjelent a Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata. A benne foglalt képletek mai alkalmazása meggyőzően bizonyítja, hogy mit sem veszített időszerűségéből és használhatóságából. A mutatók kifejezetten alkalmasak a viszonyításra és az összehasonlításra. Mindezek alapján statisztikai módszerrel megvizsgáljuk néhány tankönyv szövegének mondatszerkezeti jellemzőit. Ehhez a Nemzeti Tankönyvkiadó három kiadványát, az 1990-es évekbeli 7. és 11. osztályos fizika-, valamint 10. osztályos történelemkönyvet vesszük alapul.

| <b>A korpusz adatai:</b>                                   | Fizika 7. | Fizika 11. | Történelem |
|------------------------------------------------------------|-----------|------------|------------|
| A mondategységek száma:                                    | 348       | 375        | 423        |
| A mondategységek száma:                                    | 591       | 727        | 575        |
| A szóelőfordulások száma:                                  | 4077      | 5378       | 5036       |
| <b>A mondatok és mondategységek átlagai:</b>               |           |            |            |
| Szerkesztettségi mutató (mondategységek/mondategységek):   | 1,70      | 1,93       | 1,35       |
| Telítettségi mutató I. (szóelőfordulások/mondategységek):  | 11,8      | 14,6       | 11,9       |
| Telítettségi mutató II. (szóelőfordulások/mondategységek): | 6,7       | 7,3        | 8,7        |

**a) Szerkesztettségi mutató.** A szövegkonstrukciót jól kifejezi a mondategységek és a mondategységek hányadosa, a szerkesztettségi mutató. Ez a fontos adat tehát azt jelzi, hogy egy mondategész átlagosan hány tagmondatból áll. A tankönyvekben a befogadhatóság szempontjából az egyszerű, kevés tagmondatra bomló mondatok tűnnek előnyösebbnek, újabb gondolat újabb mondategészt igényel. A vizsgálat adatai ezt a hipotézist alá is támasztják:

a tankönyvekben viszonylag alacsony – 1,35 és 1,93 közötti – értékekkel találkozunk: többszörösen összetett mondat csak elvétve akad, és a mondategészek döntő többsége egy vagy két mondategységből áll. A több mint 1100 mondatos korpuszon belül az 5–7 mondategységre bomló mondategészek száma mindössze 14 (azaz 13 ezrelék). Érdekes mindezt összevetni Deme László adataival: a szerkesztettségi mutató legalacsonyabb értéke nála a közlőprózában 1,88 és 1,99 között ingadozik, más műfajokban viszont 2,4 és 3,5 között változik (i. m. 136–157). Hasonló megállapításokra jutott Mikszáth-szövegek vizsgálatával V. Raisz Rózsa is (1993, 73). Ezekhez viszonyítva tehát a tankönyvek nyelvezete egyszerűbbnek, könnyebben befogadhatónak tűnik.

**b) Telítettségi mutatók.** A telítettségi mutatók a mondategészek (I.) és a mondategységek (II.) szóelőfordulásainak átlagát jelzik. A vizsgált anyagban megoszlásuk hasonló a szerkesztettségi mutatóhoz: egy-egy mondategész átlagosan 11,8 és 14,6 közötti, egy-egy mondategység pedig – ugyancsak átlagosan – 6,7 és 8,7 közötti szóból áll. Deme vizsgálatában a következőket találjuk: a mondategészek telítettségi mutatója 15,67, a mondategységeké 8,32 (i. m. 273, 276). A tankönyvek átlaga jórészt alatta marad a kontrollértéknek tekinthető utóbbi adatoknak. Ha ehhez hozzáteszem korábban végzett sajtónyelvi felmérésem idevágó értékeit, mely szerint a politikai lapok mondategészeinek telítettségi mutatója 21,6 (Zimányi 2005, 122), akkor még világosabban látszik, hogy a tankönyvi mondatok több szövegtípussal összevetve rövidebbek, illetve kevesebb szóból állnak.

**c) Bonyolultsági mutató.** A bonyolultsági mutató a mondategészekben belül a mondategységek kapcsolásainak számát, illetőleg annak átlagát jelzi. Az egyszerű mondatban – mivel egyetlen mondategységből áll – nincs kapcsolat, mutatója: 0. A két tagmondatos mondatban egy, a három tagmondatosban kettő a kapcsolások száma, és így tovább. Általános képletnek tekinthetjük, hogy a kapcsolások száma eggyel kevesebb, mint az adott mondatban lévő mondategységek száma. A szöveg mondategészeit kifejező értékek átlaga adja a bonyolultsági mutatót (Deme 1971, 163). Ezt az adatot kétféleképpen számíthatjuk ki: vagy úgy, hogy figyelembe vesszük az egy tagmondatos (nullás értékű) mondategészeket, vagy pedig úgy, hogy kihagyjuk őket. A korpusz egészére vonatkozó bonyolultsági mutató számához tudnunk kell, hogy mennyi az 1, 2, 3, ...n mondategységből álló mondategészek száma. Érdekes közölni a százalékos arányokat is:

|                 | Fizika 7.               | Fizika 11.              | Történelem              |
|-----------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
|                 | A mondatok száma – %-a* | A mondatok száma – %-a* | A mondatok száma – %-a* |
| 1 mondat egység | 156 – 45%               | 158 – 43%               | 281 – 67%               |
| 2 mondat egység | 142 – 41%               | 126 – 35%               | 124 – 29%               |
| 3 mondat egység | 41 – 11%                | 58 – 15%                | 17 – 3%                 |
| 4 mondat egység | 5 – 1,6%                | 25 – 6%                 | 3 – 0,7%                |
| 5 mondat egység | 3 – 1%                  | 7 – 0,2%                | 1 – 0,02%               |
| 6 mondat egység | 1 – 0,4%                | 1 – 0,03%               | 0                       |
| 7 mondat egység | 0                       | 1 – 0,03%               | 0                       |

\* A százalékos adatok kerekítve szerepelnek.

Ezeknek az adatoknak az ismeretében meghatározhatjuk a bonyolultsági mutatót, ami a kapcsolások számának és a mondat egységek számának hányadosa. Az első esetben figyelembe vesszük az egy mondat egységből álló mondat egységeket:

#### Fizika 7.

$$(156 \times 0 + 142 \times 1 + 41 \times 2 + 5 \times 3 + 3 \times 4 + 1 \times 5) : (156 + 142 + 41 + 5 + 3 + 1) = 256 : 348 = 0,735$$

#### Fizika 11.

$$(158 \times 0 + 126 \times 1 + 58 \times 2 + 25 \times 3 + 7 \times 4 + 1 \times 5 + 1 \times 6) : (158 + 126 + 58 + 25 + 7 + 1 + 1) = 356 : 376 = 0,947$$

#### Történelem

$$(281 \times 0 + 124 \times 1 + 17 \times 2 + 3 \times 3 + 1 \times 4) : (281 + 124 + 17 + 3 + 1) = 171 : 326 = 0,524$$

A második esetben figyelmen kívül hagyjuk az egy tagmondatos mondatokat. Ekkor a bonyolultsági mutatók a következők: 1,333; 1,631; 1,172.

A bonyolultsági mutató jelzi, hogy a történelemkönyv és a 11. osztályos fizikakönyv mondat szerkezetileg jelentősebb mértékben különbözik egymástól. A kontrollszövegekkel összevetve azt tapasztaljuk, hogy az egy tagmondatos mondat egységeket is magában foglaló érték nagyjából hasonló, mint amit Deme László a közlőprózáról megállapított, de lényegesen eltér az egyéb szövegtípusok mutatóitól (Deme 1971, 174). Ugyancsak jelentős a különbség, ha V. Raisz Rózsa szépprózái adatait idézzük: I. 1,33; 2,6; 1,42; II. 2,11; 3,46; 2,1. – ezek tehát sokkal magasabb értékek (V. Raisz 1993, 76).

**d) Egyéb mutatók.** A mondatszerkezeti sajátosságok között beszédes adat lehet még a szinteződés vizsgálata, valamint a mélységi mutató. Az utóbbi kiszámításakor a beszéd szintjén lévő mondategységeket egy, az alárendelt mondategységeket annyi értékűnek vesszük, ahányadik szinten állnak. A kapott értékeket összeadjuk, és elosztjuk a mondategységek számával. Tankönyvi szövegek elemzésekor mégis mellőzhetjük ezt az eljárást, mivel szövegtípusunkat viszonylag rövidebb mondategységek, illetőleg mondategységek jellemzik, s mind a szinteződés, mind a mélységi mutató elsősorban a hosszabb, szerkesztett mondatok, többszörösen összetett mondatok árnyalt megkülönböztetésére alkalmas. Hasonlóan eltekinthetünk az egyensúlytörvény alkalmazásától. Deme szerint a többszörösen összetett mondatok két terjedelmesebb pillére az első és az utolsó tagmondat, a közbülsők rövidebbek; ez a jellegzetesség a tankönyvi szövegeken nem mutatható ki.

### 3. Példák

Mindkét fizikakönyvet jellemzi, hogy a magyarázatok érthetőek, a szöveg- és mondatszerkezeti jellemzők elősegítik, megkönnyítik a befogadást. A következő, 6 mondategységből álló bekezdés 506 karakterből áll, tehát egy-egy mondat átlagosan rövidebb 100 karakternél. Statisztikai vizsgálatunkhoz ugyan nem tartozna hozzá, de itt feltétlenül meg kell jegyezni, hogy a mondat- és szöveg-szintű kapcsoló- és utalóelemek átgondolt alkalmazása a világosság alapfeltétele:

*Az olyan testben is van töltés, amely nincsen elektromos állapotban, hanem elektromosan semleges. A testekben ugyanannyi negatív töltés van, mint pozitív. Dörzsléskor (szoros érintkezéskor) az egyik fajta töltésnek, a negatívnak egy része átmehet az egyik anyagról a másikra. Így az egyik anyagban túlsúlyba kerül a pozitív töltés, a másikban pedig túlsúlyba kerül a negatív töltés. Az előbbi testről mondjuk röviden azt, hogy pozitív töltésű, a másíkról pedig azt, hogy negatív töltésű. Az elektromosan töltött testek egymásra hatása fokozatosan gyengül, ha a testeket távolítjuk egymástól.*

(7. osztályos fizikakönyv, III. fejezet, Elektromosság)

Egészen más megállapítást tehetünk a történelemkönyv bekezdésnyi szövegéről. Mintegy ellenpéldaként azt láthatjuk, hogy az egy-két tagmondatos mondategységek, valamint a kevés szóból álló tagmondatok ellenére (10 mondategység, 109 szó, 760 karakter) befogadása sokkal nehezebb, sokkal kevésbé tanulható. Ennek oka pedig a rendkívül sok adat: évszámok, helynevek, személynevek – a 109 szóelőfordulás közül 35 tartozik közéjük:

*A visszahódítást megkönnyítette, hogy 1028 után a córdobai kalifátus szétesett. A kisebb-nagyobb taifák elleni háború a XI. században elsősorban Kasztília sikereit hozta. Túljutottak a középső Sierrán, és 1080-ban már övék Toledo. Előretörésüket az Észak-Afrikából segítségül hívott Almoravidák állították meg. A XII. században*

*Aragónia terjeszkedett. Egy újabb észak-afrikai birodalom, az Almohádok ellentámadása annyira veszélyesnek bizonyult, hogy valamennyi keresztény állam összefogott ellene. 1212-ben Las Navas de Tolosa mellett döntő győzelmet arattak. Ezután szerezte meg Portugália déli tartományait, Kasztília Córdobát és Seville, Aragónia Valenciát. 1270 után csak Granada maradt a mórok kezén; igaz, a XV. század végéig a reconquista is megállt. Portugália az Atlanti-óceán, Aragónia a Földközi-tenger felé fordult, Kasztíliát trónviszályok gyengítették.*

Ehhez a bekezdéshez kapcsolódva érdemes megjegyezni, hogy mellette, a lap szélén a következő szavak magyarázata olvasható: *Sierra, Almohádok, Almoravidák*. Az idézet utáni ötsoros bekezdésben még ezekkel a ritka idegen szavakkal találkozunk: *mozarabok, mudajérok, fuero*.

Nemcsak a magyarázatokban, hanem a feladatok szövegében is alapvető követelmény a világos mondat szerkesztés. Ilyen szempontból kevésbé szerencsés a 7. osztályos fizikakönyvből vett következő példa 3. és 4. mondategésze:

[1] *Köss össze két tiszta, száraz porcelántányéron álló konzervdobozt vagy alumíniumlábst fémhuzallal, ködfénylámpán keresztül.* [2] *A ködfénylámpa mellé helyezz bekapcsolt táskarádiót!* [3] *„Fenyegesd” egy megdörzsölt műanyag vonalzóval (vagy ha tudsz szerezni, építkezéseknél használt műanyag csődarabbal), fésűvel az egyik konzervdobozt, és hallgasd meg, hogy mi történik!* [4] *(Elég sötét szobában látni is a villogást, sőt az is látszik, hogy a ködfénylámpába benyúló két fémvégződés közül hol az egyik, hol a másik világít, attól függően, hogy melyik irányban haladnak át az elektronok.* [5] *A villogás sokkal erősebb lesz, ha a műanyag vonalzótól távolabb eső konzervdobozt kézzel is megfogod.* [6] *Miért?)*

Megnehezíti a 3. mondategész befogadását a zárójeles közbevetés, amely megszakítja az előtte álló mondategységet, mégpedig úgy, hogy a halmozott tárgyakat választó mellérendelő szó szerkezettel, az utóbbit pedig önálló mondategységgel bővíti. A 4. mondategész már önmaga is zárójelben áll, szintaktikai érdekessége az *elég* mondatrészi szerepe: a mondategész ismeretében mértekhatózó, de a mondat első felét elolvasva névszói állítmánynak is vélhetjük; ez a kettősség a megértést zavaró momentum.

A korpusz leghosszabb mondategésze hét mondategységből, 39 szóból és 226 karakterből áll. Kiragadott példa lévén kommunikatív értékét itt nem véleményezzük:

*Holott ez esetben is inkább arról van szó, hogy van az anyag, amelynek többféle „arca” van, s bizonyos mértékig tőlünk is függ, hogy melyiket helyezzük vizsgálódásaink középpontjába, melyiket is „akarjuk” éppen látni, melyiket tartjuk éppen akkor és ott fontosnak.*

Végző tanúlságként leszögezhetjük, hogy a tankönyvi szövegek elemzésekor természetesen nem ragadhatunk meg a formális módszereknél, a pusztá statisztikánál, hanem a különféle szempontok együttes alkalmazásával adhatunk árnyalt képet mindazokról a tényezőkről, amelyek a szövegbefogadását elősegítik vagy nehezítik.

## Irodalom

Békési Imre, 1982: *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok*. Nyelvészeti Tanulmányok sorozat 20. sz. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Deme László, 1971: *Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

B. Fejes Katalin, 1982: *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Eöry Vilma, 2008: Milyen a jó tankönyvszöveg? In *Anyanyelvi nevelési tanulmányok. Iskolakultúra-könyvek* 33. Sorozatszerk. Gécz János. Szerk. Medve Anna és Szépe György, 7–16. p.

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

Kojanitz László, 2004a: A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje. *Magyar Pedagógia* 4. sz., 429–442. p.

Kojanitz László, 2004b: Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra* 9. sz., 38–50. p.

Kojanitz László, 2005: A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. *Iskolakultúra* 10. sz., 120–126. p.

V. Raisz Rózsa, 1993: A Mikszáth-elbeszélések mondatszerkesztése. In *Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei. Tanulmányok a magyar nyelvről*. Eger, 59–82. p.

Zimányi Árpád, 2005: Mondatszerkezeti sajátságok vizsgálata napilapok szövegei alapján. In *Az Eszterházy Károly Főiskola Tudományos Közleményei. Tanulmányok a magyar nyelvről*. Eger: Líceum Kiadó, 105–124. p.

[www.commitment.hu](http://www.commitment.hu)

/Tankönyvértékelés/Új értékelési kritériumrendszer kidolgozása

## **Analýza osobitostí vetných štruktúr učebnicových textov** (Zhrnutie)

Metodológia analýzy učebnicových textov v praxi v Maďarsku sa udomácnila v posledných dvoch desaťročiach na báze medzinárodných skúseností. Inštitucionalizovaný systém poskytuje významnú pomoc autorom učebníc pri vytváraní prijateľných učebníc, vhodných na vzdelávanie. Štúdia sa zameriava na osobitosti vetných štruktúr v učebnicových textoch, t. j. na dĺžku viet, počet slov, počet vetných jednotiek, ako aj na mnohé iné charakteristické črty. V tejto súvislosti boli vypracované špecifické meracie čísla a indexové čísla, pomocou ktorých je možné objektívne merať uvedené textové charakteristické črty, a ktoré umožňujú komparáciu textov. Autor porovnáva údaje vlastného výskumu s meracími číslami iných učebnicových textov a typov textov. Podľa autora skúmané učebnicové texty v maďarskom jazyku sú menej zložité ako beletristické, úradné alebo publicistické texty. Uvedený postup analýzy učebníc však nie je sám osebe aplikovateľný, iba spolu s inými metódami môže poskytnúť ucelený obraz o texte.

## **Syntactical Characteristics in Schoolbook Texts** (Summary)

The methodology of analysing schoolbooks has developed during the last decade in Hungary. The institutional forms made it possible for the state to provide well-organised help for the publishing houses. The text analyses are based on principles and tried practises from the English and American experts. The paper focuses on syntactical features such as the length of the sentences, the length of the clauses, the number of the words and the quality of sentence construction. Special index numbers indicate the linguistic forms of a text, making it possible to compare them in various types of texts. The author comes to the conclusion that the texts found in Hungarian schoolbooks are less complicated than the literary, legal or political texts.

## Magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században<sup>1</sup>

A Pécsi Tudományegyetem Történettudományi Intézetén belül tevékenykedő akadémiai kutatócsoport (MTA-PTE Magyarország, Európa és Ibero-Amerika Kutatócsoport) azt a fontos, ugyanakkor teljesíthető célt tűzte maga elé, hogy a magyarságkép alakulását vizsgálja a 20. század második felében.<sup>2</sup> A program keretében jó érzékkel építettek ki egy olyan kutatói hálózatot, amelynek tagjai érdemben képesek a téma kutatására és felvázolására, egyrészt a kérdést komplexitásában szemlélik, másrészt közgyűjteményi kutatásokat folytatnak és végül, de nem utolsó sorban a kérdéskör metodikai vonatkozásaival is tisztában vannak. Az alább bemutatott kötet a 2007 novemberében a „*Magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. század második felében*” címmel rendezett konferencia anyagát tartalmazza.

Jelen vállalkozás éppen az alteritás-kutatások egyik legnehezebb feladatát választotta, hiszen a történeti alapon kikristályosodott sztereotípiák egyik leg-eklatánsabb manifesztációját, a történelem tankönyveket helyezték a szerzők górcső alá. Azért különösen nehéz feladat ez, mert a tankönyvekbe egyrészt több szűrőn, lépcsőfokon keresztül kerülnek be történeti megállapítások (ráadásul több év, akár évtized is eltelhet, míg a historiográfia új eredményei bekerülnek a tananyagba), másrészt pedagógiai okokból a már kialakult klisék újabb didaktikus, triviális, olykor lecsupaszított formát kapnak.<sup>3</sup> A különböző történeti korszakok, társadalmi berendezkedések más és más követelményeket (minőségben, súlypontokban) fogalmaztak meg a tankönyvekkel szemben,<sup>4</sup> sok esetben a „történelemtanításnak lényeges politikai funkciója volt”<sup>5</sup>, és ez

1 Hornyák Árpád–Vitári Zsolt szerk.: *Magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. század második felében*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem 2009, 527 p. /Kutatói füzetek 14./ A kötetre a továbbiakban Kutatói füzetek 14 formában hivatkozom.

2 A projekt elnevezése: „Magyarságkép Közép-Európában és Ibero-Amerikában a 20. század második felében.”

Az ibero-amerikai térséggel kapcsolatban megjelent kötet: Ponencias presentadas en el coloquio internacional “La imagen de Hungría en Iberoamérica en el siglo XX”, Pécs, 2007. május 4. (Szerk.: Fischer Ferenc - Lilón Domingo). Iberoamericana Quinceeclesiensis 6. (2008) Pécsi Tudományegyetem Ibero-Amerika Központ. Pécs, 2008.

3 Vö. F. Dárdai Ágnes: Tankönyvek a társadalmi-politikai érdekek keresztüztüében. In *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. II. kötet*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára. XLII. Budapest 2006. (a továbbiakban: F. Dárdai 2006) 8–9; F. Dárdai Ágnes: A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In F. Dárdai 2006, 104–105.

4 F. Dárdai 2006, 106.

5 Mätzing, Heike Christina: A Német Demokratikus Köztársaság történelem- és földrajztankönyveinek magyarság- és Magyarország-képe. In Kutatói Füzetek 14. 2009, 161. p.

napjainkra is érvényes. A Közép-európai régióban ráadásul az egyes államokban tapasztalható történelemtanítás lényegében még mindig a „kizárólagosságra törekvő nemzetközpontú történelemszemlélettel érkezik a tárgyalasztalhoz”, és az egyes nemzetek „többnyire egymás ellenében alakították ki a nemzeti történelemszemléletüket és nemzettudatukat”.<sup>6</sup> Az alteritás, illetve a tankönyvek kutatója ilyen esetben egyetlen vállalható módon azt a célt fogalmazza meg, hogy szisztematikusan visszafejti, lebontja azokat a szegmenseket, mechanizmusokat, ok-okozati összefüggéseket, amelyek a kialakult sztereotípiákhoz, illetve előítéletekhez vezettek. Ez igen komplex, sokrétű és nagy munkát igénylő vállalkozás. Ennek elvégzése azonban kielégítő és ugyanakkor látványos eredményt hoz(hat).

A kutatónak figyelmet kell szentelnie a keletkezéstörténetnek is. A vizsgálat során nagy segítséget jelent annak tisztázása, hogy ki,<sup>7</sup> mikor, miért írta (sőt: íratta) az adott oktatási anyagot, milyen körülmények között, milyen célból, motivációból, koncepcióval született a tankönyv.<sup>8</sup> Éppen ezért fontosnak tartom, hogy a vizsgálat során ezek a szempontok érvényesítésre kerüljenek. Többek között Sokcsevits Dénes tanulmánya mutat rá arra, hogy mennyire speciális szempontok érvényesülnek az egyes tankönyvek létrejöttében. A dualizmus-kori horvát tankönyvek esetében a magyar kormányzat, a bán (más a helyzet Mažuranić és más Khuen-Héderváry bánsága idején), a horvát elit, az uralkodó szellemi és politikai áramlatok, sőt a tankönyvíró szempontjai is érvényesültek valamilyen szinten (és még hosszasan sorolhatnánk a további tényezőket), ráadásul még a tankönyvek műfaji sajátosságait sem szabad figyelmen kívül hagynunk.<sup>9</sup> Ennek minimum az a tanulsága, hogy a tankönyvkutatásnak igen sok szempontot kell alaposan és komplex módon vizsgálnia.

Mindezek talán komoly elvárásnak tűnhetnek, ám Nyugat-Európában evidenciaként kezelik ezeket. Úgy gondolom, hogy meg kell ismerni a tankönyvekben megfogalmazott történeti megállapítások kialakulásának okait, stációit és eredetét, és nem elégséges eljárás az, ha csupán konstatáljuk meglétüket, esetleg interpretáljuk, értelmezzük az adott szituációban való jelentésüket, illetve

6 Jakab György: Lehet-e közös magyar-szlovák történelemkönyvet írni? In Kutatási Füzetek 14. (a továbbiakban: Jakab) 2009, 321–322; 329.

7 Pl. történelemtanár vagy (vezető) történész? Vö. Hornyák Árpád: A szerb történelemkönyvek magyarságképe a 20. század második felében. In Kutatási Füzetek 14. (a továbbiakban: Hornyák) 2009, 509.

8 Árnyaltan kell kezelni a tankönyvkészítéssel kapcsolatos felelősséget, illetve koncepciókat, hiszen azok egyáltalán nem egyértelműek, miként Szabolcs Ottó 1977-ben megfogalmazta: „Akik a tantervet és a tankönyvet készítik, azok nem termelői, hanem fogyasztói a tudománynak; az oktatás tartalmi, szemléleti hibáiért a tudomány is felelős.” Szabolcs Ottó: Történelemtanításunk helyzete és feladatai. In Történelemtanítás – személyiségfejlesztés. A III. Országos Történelemtanítási Konferencia anyaga. 1977. december 14–15. Budapest, 1979. 44.

9 Sokcsevits Dénes: A dualista korszak horvát tankönyveinek magyarságképe. In Kutatási Füzetek 14. (a továbbiakban: Sokcsevits) 2009, 497–498; 501–504.

vizsgáljuk az adott megnyilvánulás megszületésének konkrét, közvetlen okait. Elengedhetetlennek tartom mind a historiográfiai tendenciák, mind a művelődéspolitikai koncepciók feltárását, bemutatását, mind az egyes tankönyvek (és annak elkészültének) szisztematikus vizsgálatát. Ezek hiányában ugyanis nem lehet ténylegesen és érdemben rekonstruálni a tankönyvek szövegeit, és az egyes, kiemelt részletek, megállapítások csupán a levegőben lógnak. Nagy Mihály Zoltán kötetbeli tanulmánya jól prezentálja, hogy ezt a problematikát is lehet komplex és tematikus módon vizsgálni. Tanulmányában a romániai magyarságképpel kapcsolatban vizsgálja a sztereotípiák geneziséjét, a történelmi ön- és ellenségkép szerkezetét, a hivatalos emlékezetpolitika változásait, továbbá figyelembe veszi a kultúrpolitikai korszakhatárokat.<sup>10</sup>

Leginkább azért tartom fontosnak a komplex és kiterjedt vizsgálatot, mert a meglévő toposzok egy része ugyanis ténylegesen és konkrétan kimutatható 19–20. századi történétírók (Szalay László, Horváth Mihály, Acsády Ignác és mások) írásaiban. Ezek ugyanakkor nemcsak a magyar, de közvetve és áttételesen az európai történétírásban is rögzültek, és bekerültek a történelemtanítás érvrendszerébe. Igen gyakran magyar szerzők értékítéletei jelentettek muníciót az amúgy gazdag tárházból szemezgető külhoni történészek és tankönyvírók számára. Ezáltal az is kérdés lehet ezzel kapcsolatban, hogy más nemzetek tankönyveiben valójában magyarságképet kutatunk vagy a magyar történétírásban megfogalmazott önkép tükröződését, esetleg torzképét.<sup>11</sup>

Egy további fontos fundamentum az eredményes kutatás és szintetizálás tekintetében a metodológia alapjainak számbavétele. Akár az alteritáskutatásnak, akár az imagológiának, akár a tankönyvkutatásnak komoly, részben már kanonizálódott eredményei, részben még alakuló tendenciái vannak, melyeket a kutatóknak figyelembe kellett venniük.<sup>12</sup>

Egyet kell értenünk Dárdai Ágnessel abban, hogy az eredményes tankönyvkutatáshoz nem elégséges pusztán történeti vizsgálatot rendelni, hanem didaktikai és pedagógiai szempontokat is figyelembe kell venni,<sup>13</sup> ugyanis bizonyos tartalmi elemekkel, pedagógiai módszerekkel, látásmóddal megbújó eszközökkel (akár akaratlanul is) közvetve vagy közvetlenül olyan hatásokat válthatnak ki a szövegek, amelyek hozzájárulnak a sztereotípiák kialakulásához,

10 Nagy Mihály Zoltán: A múltszemlélet „színeváltozása” Romániában. A közös hagyományoktól a kirekesztésig. A magyarságkép változása a romániai történelemtankönyvekben 1947–1989 között. In Kutatási Füzetek 14. (a továbbiakban: Nagy) 2009, 411–430.

11 Vö. Pilkhoffer Mónika: Magyarságkép a Hungexpo kiállításain az 1960–1980-as években. In Kutatási Füzetek 14. 21.; Hofer Tamás: A nemzettudat változó jelképei. In Magyarságkép és történeti változásai. Szerkesztette: Pataki Ferenc-Ritoók Zsigmond Budapest, 1999.

12 Ezzel kapcsolatban: F. Dárdai Ágnes: A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. In Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. II. kötet. 2006, 54–66.

13 F. Dárdai Ágnes: A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. II. kötet. 2006, 107.

megegyezéséhez. A tankönyvekben a historiográfia és a művelődéspolitikai mellett a pedagógiai-didaktikai szemléletváltás is indukálhat változásokat (ami leginkább a lexikális tudásanyag, továbbá a politikatörténeti részek mennyiségi csökkenésén, illetve a társadalomtörténet, a képességfejlesztés-jellegű részek hangsúlyának erősödésén látszik).<sup>14</sup> Éppen ezért leginkább komplex módon (egyszerre történeti és történelemdidaktikai módszerekkel) érdemes a történelemtankönyveket vizsgálni.<sup>15</sup> Ennek elvégzése éppen olyan sok munkát jelent, mint amilyen látványos eredményeket feltételez.

Jelen kötet – mind a szerkezet, mind az egyes tanulmányok tekintetében – hasonló logika alapján építkezett. Az íráskor jelentős részében dominál az első szempont, azaz a történeti vizsgálat és bár ritkábban, mégis több esetben tetten érhető a történelemdidaktikai módszerek érvényesítése is. Nem csupán a magyarsággal kapcsolatos megnyilvánulásokat vizsgálták, hanem azok minőségét, kontextusát és konnotációját is. Szerencsére csak elvétve fordul elő azon eljárás, amely csupán számba veszi az egyes tankönyvekben szereplő, magyarsággal kapcsolatos megállapításokat, és a meglévő toposzok, klisék meglétét konstatálja, ám sem eredetüket, sem státuszukat, sem céljukat nem vizsgálja. A kötet úttörő jellegét és érdemeit jelzi, hogy még ez utóbbi, szakmai szempontból kifogásolható szövegek is komoly haszonnal bírnak, ugyanis számos értékes és releváns forrást közölnek (a jó érzékkel válogatott, viszonylag nagyszámú forrásközlés a kötet egyik vitathatatlan erőssége).<sup>16</sup> A tanulmányok egy részénél viszont hiányzik a tankönyvek elkészültével kapcsolatos szisztematikus kutatás, az egyes munkákat ritkán kontextualizálják. A keletkezés körülményeinek vizsgálata nélkül azonban nem beszélhetünk érdemi komparatistikáról.

A kötet első részében három tanulmány hivatott megadni a szükséges történeti, művelődéspolitikai, illetve metodikai alapokat. Gyarmati György rendkívül invenciós, fajsúlyos, ugyanakkor elegáns tanulmánya (*A szakmai múltfeltárás a történeti közgondolkodás és tananyag között*) alapozza meg a kötetet historiográfiai, Radek Tünde (*A magyarságkép jellemzőiről a középkori német nyelvű történetírásban – Imagológiai megközelítés*) és Gerhard Seewann (*A Németországról alkotott kép Magyarországon a 20. század első felében*) tanulmánya pedig leginkább módszertani (és ugyanakkor természetesen történeti) tekintetben. Három rendkívül jól sikerült tanulmányról van szó, amelyek valóban

14 Dévényi Anna: Kurucokról labanc szemmel. Magyarság és magyar történelem az 1945 után megjelent osztrák történelemtankönyvekben. In Kutatási Füzetek 14. (a továbbiakban: Dévényi, 2009.) 203; Jakab, 339.

15 Vö. Unger Mátyás: A modern tankönyvmodell. In Történelemtanítás – személyiségfejlesztés. A III. Országos Történelemtanítási Konferencia anyaga. 1977. december 14–15. Budapest, 1979, 256.

16 Vannak olyan tanulmányok, melyek kifejezetten nagy mennyiségű forrást illesztenek a szövegbe, kiemelendő többek között: Bocskor Medvecz Andrea: Ukrajnai történelemtankönyvek képe a magyarokról és a magyar történelemről; Hornyák; Szilágyi Imre: Vogsokról a rendszerváltásig. Janus arcú magyarok a szlovén történelemtankönyvekben.

hiánypótlóak, és minden valószínűség szerint a későbbiekben is etalonnak fognak számítani. Annyiban is egységet képeznek, hogy míg Radek Tünde a középkorra vonatkozó vizsgálatával jól előkészíti a német, svájci tankönyvekben a kalandozásokkal kapcsolatban előkerülő toposzokat, addig Gyarmati György és Gerhard Seewann a 19. század második felében és a 20. században gyökerező klisék eredetét vázolja fel.

Mindezekkel együtt személy szerint valamelyest sűrítettem volna a kötetnek ezen „alapozó” részét. A három tanulmány ugyanis, bár valóban szerteágazó bázist nyújt a kötethez, mégis szükségét érzem egy intenzívebb és koncentráltabb absztrakciónak. Az előbb megfogalmazott, hangsúlyos historiográfiai igényeimnek megfelelően hasznosnak tartottam volna egy, a 19. század első felére (a romantika miatt) vagy akár korábbra is (egészen a 16. századig a konfesszionális polemizálás miatt) visszanyúló olyan historiográfiai tematikájú tanulmány megírását, amely bemutatná a (magyar) történetírásnak a történelemtanítás súlypontjaira gyakorolt hatásait. Egy olyan tanulmányét, amely számba veszi a tankönyveink – egyelőre halhatatlannak tűnő – toposzainak origóját, illetve a leggyakrabban megjelenő fals információk forrásait. Erre azért is szükség lenne, mert részben a marxista ideológia alapjain megírt értekezések állnak rendelkezésünkre,<sup>17</sup> részben pedig nem tárgyalták komplexen a historiográfia és a történelemtanítás kapcsolatrendszerét.<sup>18</sup> Azért is hiányolom ennek megvalósulását, mert legújabbban is a korábbi írások ismétlése és – minimális változtatással történő – feldolgozása folyik.<sup>19</sup> Egy ilyen számbavétel egyrészt megmagyarázná a magyar tankönyvekben szereplő tendenciákat, másrészt bemutatná, hogy a külföldi tankönyvekben található magyarságkép igen gyakran éppen a magyar történetíráson, illetve annak (történelmi) polarizáltságán alapul. A német és a svájci egyháztörténet-írás leginkább magyarországi protestáns szerzőkre támaszkodik, amikor egyfajta permanens és differenciálatlan konfliktusként

17 Többek között: Dr. Bíró Sándor: *Történelemtanításunk a XIX. század első felében*. A korabeli tankönyvirodalom tükrében. Budapest, 1960.

18 Kiemelendő munka ebből a szempontból Szebenyi Péter könyve. Szebenyi Péter: *Feladatok – módszerek – eszközök*. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára. Budapest, 1970.

19 Vö. Katona András „*A magyar történelemtanítás történetéből*” című előadása, amely a Párbeszéd a történelemtankönyvről címmel az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, a Magyar Tudományos Akadémia Társadalomkutató Központ által 2010. március 26–27-én Budapesten szervezett nemzetközi konferencián hangzott el.

és katolikus elnyomásként mutatja be a 17–18. századi hazai felekezeti viszonyokat, egységesen az ország egész területére.<sup>20</sup> Többek között a svájci és német tankönyvek is éppen ezekre támaszkodva értékelik és találják ezt a kérdéskört. („*Protestantizmust meg akarta szüntetni... a rekatolizáció elégedetlenséget váltott ki*”)<sup>21</sup>

Erre a problémára utal Dévényi Anna az osztrák történelemtankönyvek vizsgálata során. Az utóbbi években Gerhard Baumgartner mutatott rá arra, hogy nyugati szomszédaink inkább magyar vagy német szerzők munkáit olvassák, ha a magyar történelemről akarnak megtudni valamit.<sup>22</sup> Ehhez hozzá kell vennünk azt is (amire újabban Norbert Spannenberger hívta fel a figyelmet), hogy az osztrák historiográfia a magyarokkal kapcsolatban előszeretettel támaszkodik már a 19. században rögzült történetírói toposzokra.<sup>23</sup>

A historiográfiai és módszertani megalapozást követően a szerkesztők az egyes államok szerint (német, svájci, osztrák, lengyel, szlovák, ukrán, román, szlovén, horvát és szerb sorrendben) csoportosították a tanulmányokat, melyek során a tankönyveket veszik górcső alá (kivévelt csupán Pátrovics Péter tanulmánya képez, melyben a lengyel történeti szakirodalomból kikristályosodó magyarságképet vizsgálja, ez ugyanakkor jól kiegészíti Polgár Tamásnak a lengyel tankönyvekről szóló munkáját).<sup>24</sup> Az egyes államok vizsgálata nem egy szerző tanulmányán alapszik, hanem általában kettő, sőt Szlovákia esetében három írás dolgozza fel a kérdéskört. Ezek nem egymást ismétlő vagy párhúza-

20 A kizárólagosságnak eklatáns példája Marie-Élisabeth Ducreux egy mondata, mely szerint a 18. század első felében katolikus „visszafoglalásról” beszélhetünk, amely minden tétovázást és kompromisszumot érthetően elkerült: „*Man kann auch für Ungarn von einer katholischen Rückeroberung sprechen, die jegliches Zaudern und Kompromisse zu vermeiden verstand.*” Marie-Élisabeth Ducreux: Die Habsburgische Länder. In: Die Geschichte des Christentums. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. 9. Das Zeitalter der Vernunft (1620/30–1750). Szerk. Marc Venard. Basel–Freiburg–Wien, 1998, 15–16., Legutóbb: Juliane Brandt: Konfessionelle Existenz in einem rechtlich abgestuften Raum und Religionsausübung als Raumerfahrung. Ungarn im späten 17. und im 18. Jahrhundert. In: Formierung des konfessionellen Raumes in Ostmitteleuropa. Hrsg. Evelin Wetter. Stuttgart, 2008, 297–319. illetve monográfiaként: Joachim Bahlcke: Ungarischer Episkopat und österreichische Monarchie. Von einer Partnerschaft zur Konfrontation (1686–1790). Stuttgart, 2005. Mindezen munkák közös jellemzője, hogy forrásaik döntően magyar történeti munkák, elsősorban protestáns monográfiák. Ugyanez a tendencia – bizonyos szintig – érvényes azonban a katolikus szemléletű művekre is.

21 Vitári Zsolt: A svájci történelem- és földrajztankönyvek. In Kutatási Füzetek 14. 2009, 183

22 Dévényi, 2009. 201; Baumgartner, Gerhard: Magyarország és a magyarság történelme a közép-európai történetírásban. Távoli rokonok. A magyar történelem osztrák szemléletmódjáról. Regio. Kisebbség, politika társadalom. 11. évf. 2000/2. sz. 55–70

23 Spannenberger, Norbert: Interpretationen der Ansiedlungspolitik des 18. Jahrhunderts in der österreichischen und ungarischen Historiographie. In Die Ansiedlung der Deutschen in Ungarn. Beiträge zum Neuaufbau des Königreiches nach der Türkenzeit. Hg. Seewann, Gerhard – Krauss, Karl-Peter – Spannenberger, Norbert. München, 2010, 5–41.

24 Pátrovics Péter: „Z dalekiego kraju.” Magyarország képéről a Lengyelország történetekben. In Kutatási Füzetek 14. 233–241; Polgár Tamás: Az újabb lengyelországi történelemtankönyvek magyarságképe. In Kutatási Füzetek 14. 2009, 243–258.

mos argumentációt vonultatnak fel, hanem egymást kiegészítik, magyarázzák, és együttesen képesek komplex képet nyújtani. Az eredmény ismeretében ez mindenképpen megalapozott szerkesztői döntésnek minősíthető, és az amúgy igen jól megírt, ám szingularitásban lévő horvát, szerb és szlovén tematikájú tanulmány rámutat a több szerzős eljárás előnyeire.

A szerzők szinte mindegyike egységes koncepció és jelentős, differenciált forrásbázis alapján dolgozott, vizsgálatukba bevontak többek között speciális tankönyveket is. Ugyan előfordul, hogy a szelekció módja és indoklása kevésbé kerül kifejtésre vagy esetleg vitatható, ennek ellenére megállapítható, hogy a feldolgozott forrásbázis – mind mennyiségi, mind minőségi szempontból – alkalmas a megalapozott konzekvenciák levonására. Többek között ez eredményezte, hogy a kötet igen sok tekintetben meghaladja az eddigi magyarországi próbálkozásokat, mind a koncepció, mind a megközelítés, mind a forrásbázis tekintetében. A kutatóknak figyelembe kell venniük azt is, hogy maga a történelem tantárgy egyre komplexebb, egyre változatosabb képet nyújt. Teret kap a gazdaság, a társadalom, a technika, a kultúra- és az ideológia története az egymással való kölcsönhatások rendszerében, és ezek a változások folyamatosan zajlanak, újabb és újabb súlypontokkal, a közép-európai régióban is majd fél évszázada erősebb hangsúlyokkal.<sup>25</sup>

A nehézségekhez és komplexitáshoz hozzá kell vennünk e térségnek azt az igen érdekes sajátosságát, hogy a második világháború után az addig, bár hasonló motivációkkal dolgozó, de mégis külön pályákon futó nemzeti, nemzetközpontú történetírásokat integráló, homogenizáló céllal felülről letakarták egy egységes transznacionalista, marxista jelleggel.<sup>26</sup> Ezek a többé-kevésbé kényszerű külső hatások és elvárások sajátos módon keveredtek a térség historiográfiájában és történelemtanításában.<sup>27</sup> Az 1940-es évek második felétől jelentkező elváráshoz részben meggyőződéssel, de sokkal inkább felszínesen alkalmazkodtak a szocialista blokk országai, egyfajta „színelt együttműködés jegyében”.<sup>28</sup> A szocialista-internacionalista ideológia a térség államaiban ráépült, egyfajta csomagolásként rásimult a hagyományosan nemzetközpontú történetiszemléletre és közgondolkodásra. Ez több esetben okozott máig ható torzulásokat a történelemszemléletben (pl. az antiklerikális szemlélet). Egyrészt prekonceptiókat legitimált a történetírásban, illetve egyfajta szelektív eljárási módot. Másrészt kialakított egy több szinten mozgó, relatív történetiszemléletet, történeti diskurzust (mást jelentett a hivatalos, elfogadott álláspont

25 Vö. Szabolcs Ottó: Korszerű történelmi műveltség az iskolában. In: Korszerű történelmi műveltség és az ifjúság. Szerkesztette: Szabolcs Ottó. Budapest, 1972, 19–20.

26 Vö. Jakab, 331; Nagy, 411–415.

27 Ez azért is izgalmas, mert a magyar történetírásban amúgy is jelen van bizonyos szinten ezek szerves előképeinek, a felvilágosodásnak és a romantikának a kettőssége és koegzisztenciája.

28 Jakab, 331.

és mást a ténylegesen gondolt). Ez nagymértékben és hosszútávon csökkentette a történettudomány tekintélyét. A napjainkban dominánssá váló egyéni, az „akadémiai” állásponttal szembehelyezkedő, magabiztos történelemértelmezések egyrészt ebből a kettős, relativizált gondolkodásmódból származnak, másrészt a hagyományos nemzetközpontú szemlélet mesterséges elnyomásából. A rendszerváltások után újra megismétlődött, megismétlődik ez a folyamat, amennyiben az egyes államokban 1990 után ismét előtérbe kerülő és teret nyelő, legitimált, sőt bizonyos esetekben támogatott nemzetközpontú szemlélet egyfajta elvárásként szembekerül az Európai Unió ajánlásaival, a nyugati integrációs, illetve globalizációs folyamatokkal. Bár a tankönyvekben a hagyományos, nemzetközpontú narratívák fokozatosan háttérbe szorulnak, és lassanként teret nyer az „etnocentrizmustól távolodó szemlélet”,<sup>29</sup> ezt a tendenciát a történeti közbeszéd nem minden esetben követi. Igen jól mutatja be ennek a problematikáját Vajda Barnabás és Jakab György Szlovákia, Nagy Mihály Zoltán Románia esetében.

A szerzők nem csupán általános képet akartak nyújtani az egyes államok tankönyveiről, hanem azokat differenciálták, tematizálták. Olyan szempontokra figyeltek fel és helyeztek hangsúlyt, amit tényleg csak az egyéni és a szerkesztői koncepció, illetve a megfelelő kutatói hozzáállás hívhatott életre. Vitári Zsolt és Tóth Imre a német, svájci és osztrák tankönyvek esetében tartományi szinten is differenciálták forrásaikat (ez Burgenland esetében különösen indokolt). Fedinec Csilla külön vizsgálta az Ukrajnában élő magyarok tankönyveit is.<sup>30</sup> Többek között Dévényi Anna, Tóth Imre és Vajda Barnabás is rámutatott arra, hogy nem csupán történeti okai lehetnek a magyarságkép módosulásának a tankönyveken belül, hanem pedagógiai módszertani, didaktikai motivációk is közre játszhatnak ebben.<sup>31</sup> E szerzők felhívják a figyelmet a forrásközpontú történelemtanítás okozta módosító lehetőségekre. A források célzatos válogatása, mellé- vagy beillesztése a szövegbe – akár közvetve, akár közvetlenül – jelentős mértékben befolyásolhatja a tanulóknál kialakuló képet.<sup>32</sup>

29 Zahorán Csaba: Rivalis nemzeti narratívák. A román és a magyar középiskolai tankönyvek összehasonlító elemzése. In Kutatási Füzetek 14. 2009, 465.

30 Fedinec Csilla: Ukrajnai történelem- és földrajztankönyvek magyar szempontból. In Kutatási Füzetek 14. 2009, 368–370.

31 Ld. Vajda Barnabás: Multiperspektivitás mint a magyar-szlovák közös történelemkönyv alapja. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/1., 95–101. old.

32 Vö. Tóth Imre: Magyarország-kép az 1990 utáni osztrák és burgenlandi történelemtankönyvekben. In Kutatási Füzetek 14. 2009, 226–227; Kollai István: A szlovák középiskolai történelem-tankönyvek összehasonlító jellegű bemutatása. In Kutatási Füzetek 14. (a továbbiakban: Kollai) 2009, 305.

E problematikára Magyarországon is számos példát találunk. Ilyen többek között a Száray Miklós-féle III. osztályos középiskolai tankönyvben a Carolina Resolutio forrásként való szerepeltetése. Ennek a központba állításával ugyanis a szerző a folyamatos vallási konfliktus képzetét kelt(het)i a 18. századdal kapcsolatban, miközben ezt jóval árnyaltabban kellene kezelni (a resolutio rendelkezései kevésbé mentek át a gyakorlatban, a 18. századot alsó- és középszinten nem kizárólag ezek az elvek határozták meg).<sup>33</sup>

A szerzők vizsgálták a tankönyvek minőségét is, és ezt figyelembe vették az osztályozásuknál. Új szempontokat vetettek fel, amelyek befolyásolták, árnyalták a történeti értékelést (pl. a lokális kötődés). Vajda Barnabás a mennyiségi vizsgálattal kapcsolatban szempontként megemlíti a tárgyalás hiányát, ami lehet – jelentéssel bíró – szándékos elhallgatás is. Pozitívumként kell megemlíteni, hogy egyes tanulmányok együttesen vizsgálják a külföldi és a magyar tankönyveket. Dévényi Anna az osztrák tankönyvek elemzésekor összehasonlításként bevonta a csehekről alkotott képet is, míg Kollai István a szlovákok, Zahorán Csaba a románok vizsgálatakor magyar tankönyveket.

A tanulmányokkal kapcsolatban tapasztalhatunk egyfajta egyenetlenséget, ami leginkább abból származik, hogy a szerzők között vannak a kérdéskörrel intenzívebb kapcsolatot ápolók és vannak olyanok, akik nem gyakorolják rendszeresen a tankönyvkutatást. Ez utóbbi leginkább a vizsgálati szempontokban (illetve azok hiányában) és a terminológiában nyilvánul meg. Mint említettem, az egyik alapvető probléma, hogy a magyarságkép vizsgálata és a tankönyvkutatás esetenként kimerül a magyarsággal kapcsolatos megnyilvánulások lejegyzésével. A vizsgálati szempontok hiányát és a terminológiai problémákat jól jelzik a kötetben előforduló olyan kritériumok, kategóriák, mint a „kevés/sok információt tartalmaz” vagy a „röviden/hosszan szól a témáról”.

Ezeket leszámítva a kötet ténylegesen sikeres, tudományos vállalkozás, hiánypótló és használható. Az elemezett részekből kimagaslik a szlovákiai magyarságképpel és a szlovák-magyar tankönyvekkel foglalkozó három tanulmány, melyek egyenként és együttesen is koherens egységet alkotnak. Kollai István, Vajda Barnabás és Jakab György egyaránt nagy forrásbázis alapján, magas színvonalon és komplex módon vizsgálta a tankönyveket. Előbbi komparatív célzattal bevonta vizsgálatába a magyar kiadványokat is, amelynek keretében számba vette a két ország tankönyveiben szereplő terminológiai különbségeket, és igyekezett helyretenni a sokszor nem egyértelmű földrajzi, történelmi fogalmakat (többek között: Uhorsko és Maďarsko, illetve Slovensko, Felvidék).<sup>34</sup> Ez az eljárás többek között azért is elengedhetetlen, mert ezek tisztázása nélkül nem lehet érdemben konstruktív párbeszédet folytatni a különböző történelmi

33 Száray Miklós: Történelem III. középiskolák, 11. évfolyam. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2007, 82–83.

34 Kollai, 284–288.

narratívák egymástól eltérő pontjairól.<sup>35</sup> A „szlovák triász” ráadásul koncepcióját tekintve is igen jól strukturált, Kollai és Vajda alapos feltárása után Jakab György – igen jól kigondolt tematika keretében – egy potenciális szlovák-magyar közös tankönyv esélyeit vizsgálja. Ennek esetleges realizálódásához a szerző számba veszi a történelemkönyvek készítőinek jelenlegi helyzetét és viszonyrendszerét.<sup>36</sup> Üdvöztető megoldásként más tanulmányokban is felmerül a közös tankönyv ideája. Ennek megvalósítása több problémát is felvet, bemutatásra kerülnek egyrészt az ezzel járó nehézségek, másrészt a már működő európai minták és az elvárások. A szlovák elemzés mellett az osztrák (Dévényi Anna, Tóth Imre) és a román helyzet (Nagy Mihály Zoltán, Zahorán Csaba) több szempontú ismertetése is dicsérhető.

A szomszédos államok tankönyveinek vizsgálata a magyarságkép-kutatáson felül többet is nyújthat számunkra: a különböző népcsoportokkal „közös megélt” események egyedi, saját szempontú értelmezésének és ezen alapuló narrációjának megismerését. A kötetben erre is találunk igen jó elemzéseket. Kollai István külön figyelmet szentel ennek, kölcsönösen vizsgálja a speciális megnyilvánulásokat. Vannak olyan történelmi események, amelyek megítélése – leginkább a történelemtanításnak köszönhetően – teljesen egyértelmű hazánkban. Éppen ezért fontos bemutatni azt, hogy mennyire másként éltek meg ezeket más nemzetiségek, más államokhoz tartozó közösségek. Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy ezek nem kötelezően és kizárólagosan a 20. századi politikum kivetülései, hanem sok esetben már a korabeli perspektivikus eltérések öröklődnek át. Jól példázza ezt az eltérő megítélést Rákóczi-szabadságharc vagy az 1848-as szabadságharc, amelyet már az adott korban igencsak különbözően értékelték az egyes nemzetiségek,<sup>37</sup> majd a 20. században – újabb inspirációknak, motivációknak, okoknak, céloknak köszönhetően – tovább nőttek az interpretációs különbségek. Az egészen eltérő narráció és argumentáció következtében a szlovák, horvát, szerb, román, illetve a magyar diákok egészen eltérő képet kapnak ezekről az eseménysorokról.<sup>38</sup> A kötetben szereplő országok egy része számára a magyarság története bizonyos esetekben saját, bizonyos esetekben közös história, bizonyos esetekben pedig „egyetemes” történelem.

35 Kollai, 317.

36 Jakab, 321.

37 Vö. Gözsy Zoltán: Bányavárosok a legkegyelmesebb királyok uralkodása alatt. Válogatás Béli Mátyás leírásából. Fordította: Tóth Péter. Központi Bányászati Múzeum 3. Sopron, 2004. Bányavárosok a legkegyelmesebb királyok uralkodása alatt. Selmezbánya. Fordította: Tóth Péter. Központi Bányászati Múzeum 4. Sopron, 2006. *Levéltári Szemle*, 2006. IV. 73–78.

38 Kollai, 299–300; Sokcsévits, 502–503.

A kötet még a tematikus tanulmánykötetekhez képest is igen feszes, koncepciózus, egységes és koherens. Ez egyaránt érdeme a szerkesztőknek és a szerzőknek. A végiggondolt szerkezetben csupán a kötet nyitó tanulmányának szánt írás okoz kisebb zavart. Pilkhoffer Mónika tanulmánya (*Magyarságkép a Hungexpo kiállításain az 1960–1980-as években*) ugyanis valamelyest „kilóg” a kötet tematikájából, nyitó helyre kerülésének talán éppen ez eltérő szegmens „letudása” jelentette, ám szerencsésebb lett volna ezt a kötet végére illeszteni. Pilkhoffer Mónika szisztematikusan feltárta a Magyar Országos Levéltárban található dokumentumokat, aminek köszönhetően a magyar politikum által – gazdasági, kereskedelmi célokból – sugárzott magyarságképről igen plasztikus képet kaphatunk. A szerkesztők kötethez csatoltak mellékletként egy CD-lemezt, amelyen Fischerné Dárdai Ágnes az 1956-os forradalom pedagógiai recepcióját mutatja be, magyar és külföldi tankönyvekből készített egy igényes és iskolákban is használható összeállítást.

Magyarországon és a környező országokban számos munka érintette már ezt a témát különböző szempontokból, különböző megközelítésekből és különböző súlypontokkal.<sup>39</sup> De szisztematikusan és a lehetőségekhez képest teljes körűen mindezt nem járták végig. Éppen ezért (is) tartom örömdetesnek e kutatást. A kötet tanulmányai önmagukban és együttesen is jól funkcionálnak, összehasonlításra, tendenciák levonására alkalmasak. A tanulmányokból plasztikusan körvonalazódnak azok a tendenciák, szempontrendszerek, amelyeken keresztül a vizsgált közép-európai országok a magyar történelmet szemlélik. A feldolgozás foka és színvonala megadja a lehetőséget a kutatócsoport számára, hogy a téma (a módszertani, pedagógiai szempontokat jobban figyelembe véve és a tankönyvek elkészültével kapcsolatos művelődéspolitikai, illetve historiográfiai tényezőket hangsúlyosabban és tematikusabban kidomborítva) monografikusan feldolgozásra kerüljön.

Gözy Zoltán

39 A teljesség igénye nélkül: Dárdai Ágnes: Az összehasonlító tankönyvkutatás nemzetközi tapasztalatai. *Educatio*, 2000. Ősz. 498–508; Szabolcs Ottó: Külföldi tankönyvek magyarságképe. Budapest, 1990; Kapitány Ágnes: Magyarságszimbólumok. Budapest, 2002; Pataki Ferenc: Magyarságkép és történeti változásai. In *Magyarságkép és történeti változásai*. Szerkesztette: Pataki Ferenc–Ritoók Zsigmond. Budapest, 1999. 7–19; Sokcsévits Dénes: Magyar múlt horvát szemmel. Budapest, 2004.

*Simon Szabolcs*

# Nyelvi szondázások

Alkalmazott nyelvészeti  
tanulmányok a szlovákiai  
magyar nyelvhasználat köréből

Lilium Aurum

## Ragadványnevek kétnyelvű környezetben

A szlovákiai magyar nyelvtudomány aktuális feladatai közé tartozik a ragadványkincs vizsgálata. Bauko János legújabb névtani kiadványa ennek a kíváncsiságnak próbál eleget tenni. Abból a tézisből indul ki, hogy a ragadványnevek a személynevek szerves részrendszerét képezik, olyan azonosító funkcióval bírnak, mint a család-, kereszt- és becenevek. A szerző helyesen mutat rá arra a nyelvi szabályszerűségre, hogy bármilyen nyelvi jel vagy hangsor ragadványnévvé válhat. Az olvasó hiánypótló munkát tart a kezében, hiszen a szlovákiai magyar ragadványnév-kutatásban ez idáig nincs számottevő eredmény. Csúspán néhány dolgozat jelent meg, azok is főleg a személynév-kutatás terén. Ezek közül is kiemelhetjük VLADIMÍR PATRÁŠ *Sekundárne pomenovania (prezývky) a ich sociolingvistický rozmer vo formalizovaných mikrospoločenstvách* című tanulmányát, melyben az iskolai ragadványnevek szociolingvisztikai sajátosságával foglalkozik. Az iskolai ragadványneveket lexikális egységeknek tekinti. További példa VINCENT BLANÁR és JÁN MATEJČÍK kétkötetes műve, a *Živé osobné mená na strednom Slovensku (Élő személynevek Közép-Szlovákiában)*, melyben a szerzők külön tárgyalják az élő személyneveken belül az egyéni ragadványneveket mint funkcionális elemeket. JÁN MATEJČÍK Nógrád megyéről írott nyelvjárástani munkájában számos magyar etimonú ragadványnevet is lejegyez: *Okos, Bogár, Hangos* stb. A ragadványneves szakirodalom ugyan bőséges, de a felvidéki névtan a felsorolt eredmények ellenére is jelentős adósságokat halmozott fel a névtípus kutatásának terén. Bauko János ezeket a hiányosságokat próbálja meg dolgozatában kiküszöbölni. A szerző négy szlovákiai magyar településen (Búcs, Dunamocs, Hetény, Izsa) gyűjtötte a névanyagot.

A ragadványnevek állományára, nyelvi milyenségére hatással van a magyar–szlovák kétnyelvű környezet, ezért munkájában a névanyagban fellelhető kontaktusjelenségeket is vizsgálja. Elsőrendűen a felnőttek névhasználatával foglalkozik, de a diákok névadási szokásait is ismerteti. Mind a diakrón, mind a szinkrón névanyagot tüzetesebb vizsgálat alá helyezi. A ragadványnevek elsődleges forrása az írott forrásokban található írásbeli alakjuk is. A szerző vizsgálja az élőnyelvben használatos ragadványnevek névadási indítékait is. Nem elhanyagolhatóak a névanyagban fellelhető szociolingvisztikai, dialektológiai, etimológiai, névélettani, szófajtnai, morfológiai, stilisztikai sajátosságokat sem. Összeveti a felnőttek és a diákok névanyagát, s helyesen mutat rá a két korosztály ragadványnevei közötti differenciáltságra, az eltérő névadási sajátosságokra. A szerző ismertetéséből nem hiányozhatnak az egyes falvak névadási, névhasználati szokásai sem.

A dolgozat egyik számottevő kutatási eredménye, a diákragadványnév-kincs kutatása a felnőtt lakosság névrendszerének vizsgálatához képest sokkal később indult meg a magyar nyelvtudományban. Az iskolában használt ragadványnevek gyűjtésére KÁLMÁN BÉLA hívja fel a figyelmet *A nevek világa* c. könyvben. A szerző ezen a téren is jelentős eredményeket tud felmutatni (*Diákragadványnév-vizsgálatok magyar–szlovák kétnyelvű környezetben, Ragadványnév-kutatók Szlovákiában, Ragadványnevek rendszere Izsán, Tájnyelvi elemek az izsai ragadványnevekben stb.*). A szerző eddigi közléseiből jól leszűrhető, hogy a magyar–szlovák kétnyelvű környezet hatással van a szlovákiai magyar diákok névadási, névhasználati szokásaira.

A szerző a dolgozat első részében elméleti kérdésekkel foglalkozik: ismerteti a ragadványnév fogalmát, kialakulását, bemutatja a személynevek történetében és rendszerében elfoglalt helyét. Vázlatosan áttekinti a magyar ragadványnév-kutatók történetét, s ezen belül a felvidéki kutatásokat. Bemutatja a kutatópontokat, majd az anyaggyűjtés módszereit és forrásait tárgyalja. A kutatópontok kiválasztásánál döntő érv volt, hogy az adott településeken a magyar nemzetiségű lakosok alkossák a helyi összlakosság nagyobb részét, hasonló lélekszámmal rendelkezzenek, egymáshoz közel álljanak, és legyen iskolájuk. A kiválasztott kutatópontok a Komáromi járásban fekszenek. A szerző érdemeiből mit sem von le, hogy csak négy kutatóponton végzett vizsgálatokat. Okvetlenül kiemelendő, hogy eredeti és gyümölcsöző elgondolásnak bizonyult mind a szóbeli, mind az írásbeli ragadványnevek együttes vizsgálata. Nemes feladat ez, hiszen egy település teljes ragadványnév-állományának összegyűjtése nem kis vállalkozás, hiszen ez a névanyag elsősorban a szóbeli nyelvhasználatban él, s egy része csak családon belül használatos és a falu közössége előtt rejtve marad. A szerző ezekkel a nehézségekkel is eredményesen megbírkózott. Szemléletmódja, felfogása, értékrendje minden fejezetben világos, közérthető. Az eredményekből is kitűnik, hogy az aktív kérdező módszer és a kérdőíves módszer hatékony, jól hasznosítható munkaalapot jelentettek a szerző számára az adatok gyűjtésénél. A következő fejezetekben több szempont szerint vizsgálja mind a diakrón, mind a szinkron névanyagot. Tüzetesen elemzi az írott forrásokban szereplő megkülönböztető neveket, hiszen a történeti nevek által közelebb kerülünk a mai névanyag megismeréséhez. Ezek után a névanyagot a névadás indítéka szerint vizsgálja. A személynév-vizsgálatokban ez a legfrekvenciáltabb eljárás és alkalmazott szempont. Egyúttal tájékoztat bennünket az adott település lakosainak életmódjáról is. „Minden névadási aktus szemantikailag tudatos.” A névadás indítéka nem azonosítható a név jelentésével.

A következő fejezetben a szerző a ragadványnevek szociolingvisztikai vizsgálatát tűzi ki célként. Mivel a szlovákiai magyar beszélőközösség kétnyelvűnek tekinthető, ezért elengedhetetlen megvizsgálni a névanyagot a kétnyelvűség aspektusából is. Foglalkoztatja, hogy milyen arányban jelennek meg a névanyagban a kontaktusjelenségek. Általánosságnak tekinthető, hogy a kétnyel-

vűség hatással van a névválasztásra s így közvetetten az adott település névanyagának alakulására is. Dolgozatának értékét növeli, hogy Bauko János szerény előzményekre támaszkodhatott – kiváltképp az írott névanyagot illetően –, a szerző azonban igazolta, hogy a vizsgált földrajzi területet is számontartván a névtanban megkerülhetetlen a kétnyelvűség. További részekben foglalkozik a ragadványnevek dialektológiai szempontjaival is. A rámutatásai alapján elmondható, hogy a ragadványnevekben elsősorban a nyelvjárással egyező hangtani jelenségek jelennek meg. Az alaki tájszavak a kutatópontokon sokszor töltönek be ragadványnévi funkciót. Ragadványneveket a nyelvjárásban használatos frazeologizmusok is tartalmaznak. A szerző helyesen ítéli meg, hogy szükség van a név iránti attitűd alaposabb szemügyrevételére is. „A név iránti attitűdöt több tényező befolyásolja: a névadó egyén illetve a közösség, a név születésének színhelye, körülményei, a név sértő, kedveskedő volta, a névhasználati szintér, szituáció (formális vagy informális), a névviselő és névhasználó közötti viszony (barátok vagy ellenségek), a névadás óta eltelt idő stb.” – idézhetjük a szerző ide vonatkozó megállapítását.

Az életkor szerinti markáns eltérések a felnőttek és a diákok ragadványnévhasználatában is megmutatkoznak. A felnőttek ragadványnévadása elsődlegesen értelmi jellegen alapul: a sok azonos nevű személy pontosabb azonosítása érdekében jöttek létre a „csúfnevek”. A diákoknál főképpen az érzelmi jelleg határozza meg a ragadványnevek keletkezését.

A felnőtteknél az összegyűjtött névanyag legnagyobb hányadát a külső tulajdonságra utalók és az ismeretlen eredetűek teszik ki. A diákoknál ezzel ellentétben a névadás indítéka többnyire ismert. Mind a felnőtteknél, mind a diákoknál hasonló megoszlási arányban szolgál a névadás alapjául a külső és belső tulajdonság, valamilyen esemény és a családtagok, ismerősök neve. A diákoknál nem jelenik meg névadási motívumként a foglalkozás, a felnőttek között azonban gyakrabban szerepelnek a tulajdon- és köznevek elferdített alakváltozatai, míg a diákoknál a lexikális köznevek. A felnőttek ragadványnevei általában hosszabb életűek, invariánsak (csak ritkán változnak), az egyén gyakorta egész életén át viseli a faluközösség által ráragasztott nevet, sőt ez a név öröklődhet is. Bauko János megállapítja, hogy a ragadványnevek nagy része azonban nem öröklődik, az 1299 névből csupán 299 öröklődik, ez a névanyag eleynysző számát, 23 %-át teszi ki. Az élőnyelvben 12-féle névszerkezet fordul elő. A ragadványnevek legnagyobb részét az önmagukban használt nevek alkotják (62,43%). Ezek önállóan identifikálják a személyt. A kételemű névkapcsolatban használt ragadványnevek (33,56%) típusán belül a leggyakoribb szerkezet típus az R+B, amikor a ragadványnév megelőzi a becenevet, s lényegében a családnevet helyettesíti. A három tagból álló névkombinációban ragadványnevek ritkábban fordulnak elő (4%).

Gyümölcsöző eljárásnak tekinthető a szerző felgyűjtött korpuszának szófaji vizsgálata. Mivel a ragadványnevek személynevek, ezért a főnév (tulajdonnév) szófaji kategóriájába tartoznak. Rendszerezésében rámutat, hogy a ragadvány-név alapjául szolgáló lexémák milyen szófajból származnak. Ez azonban elképzelhetetlen a névadás motivációjának ismerete nélkül. A személynévtípusok közül leginkább a ragadványneveknél ismerhető fel a tulajdonnév köznévi eredete. A ragadványnevek nagy része főnévből (55,04%), ezen belül elsősorban köznévből (35,26%) keletkezett. A legtipikusabb névalkotási mód a tőszó, elemi köznév tulajdonnevesülése és ragadványnévként való használata (30,87%).

A morfológiai részben a szerző a ragadványnév-alkotás módozataival foglalkozik. A névtípus alkotásmódja hasonlóságot mutat a becenevek alaki rendszerével. A következő részben a ragadványnevek kifejezőeszközeinek vizsgálatával, a szemantikai eszközökkel foglalkozik. A névtan és a stilisztika kapcsolata ismert a nyelvtudományban. A tulajdonnév stílusértékéről elsőként az irodalmi névadás kapcsán olvashatunk.

Bauko János munkája komoly, szintetikus vállalkozás, a ragadványnév-kutatás újabb számottevő eredménye. Kötelezi a szerzőt, hogy újabb települések ragadványnévrendszerét tárja a nyilvánosság elé. Hiszen a ragadványnevek a személynevek szerves részrendszerét képezik, éppolyan identifikáló funkcióval bírnak, mint a család-, kereszt- és becenevek. A személynevek közül a legnyitottabb rendszert alkotják: bármilyen nyelvi jel vagy értelmetlen hangsor ragadványnévvé válhat. Ezekben nyilvánul meg leginkább az ember ősi névadó ösztöne.

Külön ki kell emelnünk a kötet újdonságszámba menő legfőbb értékeit. A dolgozat érdemi fejezete, amely a ragadványneveket vizsgálja különböző szempontok szerint, eddig még – legalábbis kellőképpen – nem vizsgált kérdések módszeres áttekintését nyújtja, igyekszik áttekintő és több ponton teljességre törekvő rendszerességgel megvizsgálni a ragadványnevek szerteágazó, sokat vitatott és sok nyitott kérdést magába sűrítő elméleti vonatkozásait. Mert ugyan komoly eredményeket tudhat magáénak a szlovákiai magyar ragadványnév-kutatás, de számos ponton nagy hiányokkal kell még mindig szembesülnünk. A munka módszertani megjegyzései hasznosnak bizonyulhatnak további vizsgálódások számára. Bauko János dolgozata nem egyszeri elolvasásra készült: névtanosok, nyelvészek és a szélesebb szakma folytonos hivatkozásai is erről árulkodnak. A kötet felépítése, a fejezetek egymásra épülése jó, címrendszere jól áttekinthető, kifejtése logikus, világos. Fogalmazása, nyelvhasználata gondos, szakszerű, helyesírása igényes. Hivatkozásai, szakirodalmi utalásai, könyvészeti adatai, irodalomjegyzéke mintaszerű, gyakorlott névkutatóra vall.

Ismertetésünket azzal zárhatjuk, hogy Bauko János *Ragadványnév-vizsgálatok kétnyelvű környezetben* című munkája nemcsak névtani irodalmunknak, hanem a magyar és az általános névtudománynak is nyeresége, kiváltképp a szlovákiai magyar tudományterületnek. Mintaszerű alaposságával, világos,

áttekinthető rendszerezésével, sokoldalú szemléletével, kifinomult módszerével, olvasmányos stílusával az utóbbi évek legsikerültebb, leghasznosabb, legértetebb szlovákiai magyar névtani kiadványa. Kötelezi a szerzőt a vizsgálatok folytatására, a tudományterületen elért minden fontos eredményeinek rendszerszerű közzétételére.

*Angyal László*

Bauko János: *Ragadványnév-vizsgálatok kétnyelvű környezetben. Négy szlovákiai magyar település ragadványnévrendszere*. Nyitra–Budapest: Konstantin Filozófus Egyetem–Magyar Nyelvtudományi Társaság 2009, 228 p. ISBN 978-80-8094-505-3

Liszka József

# Bevezetés a folklorisztikába

Lilium Aurum



## „Társadalmi jelenségek és változások”

A Selye János Egyetem II. Nemzetközi  
Tudományos Konferenciája  
(Komárom, 2010. szeptember 6–7.)

A Selye János Egyetem Konferenciaközpontja szeptember 6–7-én második alkalommal adott helyet nemzetközi tudományos konferenciának Tóth Jánosnak, az egyetem rektorának védnöksége alatt. A „Társadalmi jelenségek és változások” címet viselő nemzetközi rendezvény célja egyetemi oktatók, kutatók, doktorandusz hallgatók tudományos eredményeinek, munkáinak megismertetésére volt hasznos, ezen kívül tapasztalat- és eszmecserére, majd kapcsolatteremtésre is lehetőséget nyújtott. Összesen 102 szakember, egyetemi oktató, vagy a kutatás területén dolgozó kolléga, valamint egyetemi hallgató jelentkezett a rendezvényre hazai és külföldi felsőoktatási intézményekből és kutatóközpontokból. A konferenciát Tóth János, a Selye János Egyetem rektora nyitotta meg. Beszédében hangsúlyozta a konferencia célkitűzéseinek, szellemiségének fontosságát, üdvözölte a szakmai fórum hagyományának folytatását, valamint kiemelte az egyes szekcióülések programját és célkitűzéseit.

A konferenciát megnyitó plenáris ülés előadói Falus Iván, Voigt Vilmos és Vladár Gábor voltak. Falus Iván professzor előadásában a kompetenciaalapú tanárképzés fontosságát hangsúlyozta, betekintést nyújtva a konferencia résztvevőinek a Neveléstudományi szekció témaköreibe és munkájába. Voigt Vilmos professzor „Icon Animorum Joannis Barclaii és a nemzet-sztereotípiák c. előadása a napjainkban is élő nemzet – sztereotípiákra hívta fel a figyelmet, hangsúlyozva, hogy nem a fennálló sztereotípiák, hanem azok helytelen használata vezet félreértésekhez. A plenáris ülést Vladár Gábor professzor előadása zárta „A szinoptikus tradíció” címmel.

A plenáris előadásokat követően hat szekcióban hallhattunk tematikusan csoportosított előadásokat, amelyeket szekcióként rövid eszmecsere, vita követte. Nehéz lenne az egyes szekciók munkáját részletesen ismertetni, ezért csak betekintést nyújthatunk az egyes csoportok munkájába.

A rendezvény legnagyobb létszámú szekciójának a Neveléstudományi szekció bizonyult 28 előadóval. A szekció Albert Sándor vezetésével ülésezett a konferencia első napján. A szekció ülésének másnapján nagyszerű, változatos témák következtek Erdélyi Margit és Nagy Melinda elnöklésével. A szekció célja azon elvárások és kompetenciák meghatározása volt, amelyek főleg a pályakezdő pedagógusok számára nélkülözhetetlenek. Az előadások sokszínűsége a gyakorló tanároknak is nyújtott újdonságot, széles spektrumban közelítette

meg az adott kérdéskört, újabb dilemmákat és kérdéseket is felvetve. Az előadások kitértek az alternatív pedagógiai módszerek alkalmazásának kérdésére az oktatásban, betekintést nyertünk a kooperativitásra épülő oktatási módszerek alkalmazásába, majd az irodalomtanításba beépülő új szemléletek és tanári kompetenciák megvitatására is sor került. A szekció előadói hangsúlyozták az oktatási intézményekkel szemben támasztott változó követelményeket és a társadalmi változások tükrében megújuló tanári kompetenciák fontosságát. A résztvevők kutatási eredményeik ismertetésével járultak hozzá a témakör fontos aspektusainak kiemeléséhez.

Változó világunk egyre újabb és bonyolultabb kihívásokat támaszt a pedagógusokkal szemben. A szakmai kihívások mellett a tanári gyakorlatban egyre gyakrabban találkozunk konfliktushelyzetekkel és az iskolai agresszióval. Az előadók arról sem feledkeztek meg, hogy a konfliktuskezelés is részévé vált a pedagógiai gyakorlatnak. A Strédl Terézia által vezetett szekció előadói között magyarországi intézmények kutatói és oktatói is megjelentek, így összevetésekre is lehetőséget adó eredményes tapasztalatcsere alakulhatott ki az elhangzott előadások kapcsán.

A nyelvészeti szekció vezetője Simon Szabolcs „Nyelvi variabilitás/variativitás – változatosság a nyelvben” címmel hirdette meg a szekció programját. Az előadók célja a nyelvi variabilitás/változatosság témájának megközelítése, elsősorban nyelvközi, kétnyelvűségi vonatkozásban a nyelvi rendszer különféle szintjein, ill. a nyelvhasználat különféle szinterein. A szekcióban elhangzott előadások keretében találkozhattunk a szaknyelvi regiszterek fejlesztésének kérdésével, valamint a szlovákiai magyar iskolákban használt (szak)szótárak, (szak)szójegyzékek szóanyagának feltérképezésével. A résztvevők friss információt kaptak a 2010/2011-es tanévben induló kutatási programról, amely a Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke nyelvészeti/nyelvpedagógiai csoportjának kezdeményeként az iskoláinkban folyó nyelvi képzés helyzetét hivatott feltárni, beleértve a magyar nyelv és irodalom, szlovák nyelv és irodalom valamint az idegen nyelvek oktatását. A szekció munkáját nyelvtörténeti és dialektológiai előadások tették színesebbé, teret kapott a szaknyelvek használata az oktatási intézményekben, a sajtó nyelvezetének vizsgálata, valamint a tudományos és hétköznapi életünket behálózó idegen szavak használatának kérdésköre is. A szekcióban 15 előadás hangzott el.

Az irodalomtudományi szekció vezetője Szabó András a szekció programját az „Irodalmi és művelődési központok Felső-Magyarországon a 16. és 17. században” címmel hirdette meg. 7 előadás hangzott el ebben a témakörben, betekintést nyújtva az adott korszak művelődési központjainak életébe, a könyvkiadás és könyvkultúra világába. Előadást hallottunk Eperjes, a felső-magyarországi evangélikus műveltség központjáról. A szekció tartalmas munkáját irodalmárok és történészek egyaránt gazdagították.

Az idei konferenciát két interdiszciplináris szekció is fémjelezte.

„Születő és elhaló sztereotípiák” címmel Liszka József vezetésével, egyrészt az etnikai sztereotípiák, másrészt a nemi, foglalkozásbeli és egyéb sztereotípiák vizsgálati eredményeinek bemutatására, elemzésére került sor. A szekcióban 15 előadás hangzott el. Az előadók különböző megközelítési nézőpontja, a sztereotípiák egyes tudományágakban való megjelenési formája tette érdekfeszítővé az előadásokat. Az adott témakört a résztvevők eltérő szemszögből, más-más tudományterületekről kiindulva vitathatták meg. Egy-egy előadás foglalkozott a sztereotípiák jelenlétével az edukációban, a nemi sztereotípiák kérdésével napjainkban, illetve a nemi különbségek problematikájával a munkahelyeken. Ugyanakkor a történelmet górcső alá véve érdekes előadást hallhattunk a hidegháborús sztereotípiákról, majd születő és elhaló sztereotípiákat vizsgálhattunk az irodalomban. A témát ugyan óvatosan illik kezelni, de azt is megtudhattuk, hogy napjaink viccei sem mentesek az említett előítéletektől, sőt a politika és sztereotípiák összefüggéseire is fény derült az Osztrák-Magyar Monarchia fennállása során ábrázolt sztereotip figurák, Német Miska és Magyar Miska alakjában.

Keserű József szervezésében megvalósult interdiszciplináris szekció a „Mintázatfelismerés” címet kapta. A szekció az egyes tudományágakban létrejött és automatizálódott sémák, minták szerepét és létjogosultságát kutatta, illetve megkérdőjelezte létezésük szükségszerűségét. Ismeretszerzésünk egyik alapvető jellegzetessége a mintázatkereső hajlam, a világban létező szabályszerűségek keresése és feltárása. Napjainkban az áltudományok és azok tételeinek előretörésével egyre inkább megfogalmazódnak az emberben olyan kérdések, kételyek, amelyekre visszaigazolást vár, és amelyekre magyarázatot keres. Az áltudományok megjelenése újabb kihívás a tudósok és a tudomány számára, ugyanis bizonyítaniuk kell az áltudományos világkép hamisságát.

A szekció előadói eltérő szakterületeken tevékenykedő kutatók és oktatók, az általuk kutatott/oktatott tudományterületek nézőpontjából közelítették meg a kérdést. Ennek szellemében érdekes előadásokat hallhattunk, ahol a különböző szakterületek érintkezése tette érdekessé az eszmecserét. Az előadások sorában találkozhattunk mintázatfelismeréssel az irodalomban, betekintést kaptunk Kelet-Európa és a modernizációs folyamat ellentmondásaiba, amely még sok meglepetéssel szolgálhat számunkra a jövőben. A pedagógiatörténet elmúlt évtizedeiben bekövetkezett szemléletváltásról is hallottunk előadást, amely a tudománynak az interdiszciplinaritás és kultúrtudomány(ok) irányába való elmozdulását tárta fel.

A szekció sikerét igazolja, hogy az elhangzott előadások kiemelték az interdiszciplinaritás fontosságát, bizonyították, hogy az egyes tudományágak nem elszigetelten léteznek, hanem az egymásra való kölcsönhatás szellemében.

A teológiai szekció „Kollektív szövegek értelmezése a vallásokban” címmel hirdette meg idei szekciómunkáját. A szekció Molnár János vezetésével ülésezett. Az előadások kitértek az iszlám „tradíció” szövegének keletkezésére, kollektív szövegek értelmezésére a gyakorlati teológiában. Előadást hallottunk a szíkhemi országgyűlésről, a kanonizációs folyamatról a prófétáknál. A szekció előadássorozata „Az archaikus imádságok, mint kollektív szövegelemek a néphitben” című előadással zárult.

Az idei konferencia sikerét abban lehet leginkább megragadni, hogy a tudományos élet hazai és külföldi képviselői betekintést nyertek egymás kutatási szakterületébe, megoszthatták eddig elért tapasztalataikat és kutatási eredményeiket. Külön kiemelhetjük a Selye János Egyetem Tanárképző Karán belül a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék részvételét és munkáját az idei rendezvényen. Az említett tanszék oktatói négy szekció szervezésében és vezetésében tevékenykedtek, sőt mindahányan a doktorandusz hallgatókkal együtt előadóként is aktív résztvevők voltak. (Irodalmi szekció, Nyelvészeti szekció, Interdiszciplináris szekció, Neveléstudományi szekció). Mindezt az tette lehetővé, hogy a Magyar Tanszék oktatói sokrétű és elmélyült kutatásokat végeznek nemcsak a szorosan vett nyelv és irodalom területén, hanem felelősséggel kezelik az interdiszciplinaritásban rejlő fejlesztő lehetőségeket is.

A rendezők biztosították a konferencián elhangzott előadások közzétételét. Az előadások anyagát digitális kiadványban szekciók szerint válogatva tették közzé, amelyhez minden érdeklődő hozzájuthat.

*Simon Mónika*

**Angyal László**

Tompa Mihály Alapiskola  
Základná škola Mihálya Tompu  
Šrobárova 12  
SK-979 01 Rimavská Sobota  
e-mail: langyal96@gmail.com

**PhDr. Benčatová, Ľudmila, CSc.**

Univerzita Komenského  
Filozofická fakulta  
Katedra slovenského jazyka  
Gondova 2, SK-814 99 Bratislava 1  
e-mail: lbencatova(at)gmail.com

**Dr. Eőry Vilma, PhD.**

Eszterházy Károly Főiskola  
Magyar Nyelvészeti Tanszék  
Eszterházy tér 1.  
H-3300 Eger  
e-mail: eory@ektf.hu

**Gózszy Zoltán**

Pécsi Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Újkortörténeti Tanszék  
Rókus utca 2.  
H-7624 Pécs  
e-mail: gozsy@btk.pte.hu

**doc. dr. Kurtán Zsuzsa CSc**

Selye János Egyetem  
Tanárképző Kar  
Modern Filológia Tanszék  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
e-mail: kurtanzs@gmail.com

**PaeDr. Ledneczky Gyöngyi**

Štátny pedagogický ústav  
P.O.Box 26  
Pluhová 8  
SK-830 00 Bratislava  
e-mail: gyongyi.ledneczka@statpedu.sk

**doc. dr. Lőrincz Julianna PhD.**

Selye János Egyetem  
Tanárképző Kar  
Magyar Nyelv- és Irodalom Tanszék  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
e-mail: jel2ster@gmail.com

**doc. dr. Misad Katalin PhD.**

Comenius Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Magyar Nyelv- és Irodalom Tanszék  
Gondova ul. 2  
SK-818 01 Bratislava 16  
e-mail: katarina.misadova@fphil.uniba.sk

**Simon Mónika**

Selye János Egyetem  
Tanárképző Kar  
Magyar Nyelv- és Irodalom Tanszék  
Doktori Iskola  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
e-mail: simonm@selyeuni.sk

**PhDr. Simon Szabolcs PhD.**

Selye János Egyetem  
Tanárképző Kar  
Magyar Nyelv- és Irodalom Tanszék  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
e-mail: simons@selyuni.sk

**Dr. Takács Edit**

Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.  
Szobránc utca 6-8.  
H-1143 Budapest  
e-mail: takacs.edit@ntk.hu

**doc. Dr. Tóth Etelka PhD.**

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet  
Mai Magyar Nyelvi Tanszék  
Múzeum krt. 4/A  
H-1088 Budapest  
e-mail: toth.etelka@btk.elte.hu

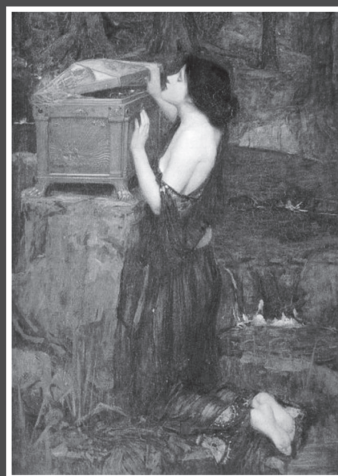
**doc. dr. Vörös Ottó CSc.**

Selye János Egyetem  
Tanárképző Kar  
Magyar Nyelv- és Irodalom Tanszék  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
e-mail: Voros.Otto@gmail.com

**dr. Zimányi Árpád CSc.**

Eszterházy Károly Főiskola  
Magyar Nyelvészeti Tanszék  
Eszterházy tér 1.  
H-3300 Eger  
e-mail: zimanyi@ektf.hu

Pandora Könyvek 24.



*Lőrincz Julianna*

**KOMMUNIKÁCIÓ – STÍLUS – VARIATIVITÁS  
ÉS ANYANYELVOKTATÁS**

Eger, 2011