

A szociolingvisztikai megközelítésmód érvényesítési problémái a közoktatásban

Az új Nemzeti Alaptanterv 2012. május 16-i elfogadása számos területen indukált változásokat a közoktatásban.

A NAT bevezetőjének átalakulásával a közoktatás hangsúlyos célja is megváltozott. A törvényalkotó az Alaptanterv rendeltetését „a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelöli meg” (NAT, 2012, 30. o.).

Az újfajta célkitűzés szellemében érdemes egy pillantást vetni a „magyar nyelv és irodalom” műveltségterületre, azon belül is az „anyanyelvi kultúra” című fejlesztendő feladatra. A dokumentum a tanulók számára a 9–12. évfolyamokra írja elő többek között a „nyelv több szempontú megközelítésének” elsajátítását (NAT, 2012: 62), „a nyelvhasználat társadalmi jelenségként való (szociolingvisztikai) szemléletét”, (ugyanott) illetve „napjaink nyelvi változásainak felismerését” (NAT, 2012, 63. o.). Pontosnak és árnyaltnak, már-már kutatóhoz méltónak tűnnek számomra ezek a sorok.

Néhány bekezdéssel lentebb, a Közműveltségi feladatok között szerepel az Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről című alfejezet (NAT, 2012, 70. o.), amelyből kiolvasható az új NAT nyelvpolitikája. A dokumentum szellemisége üdvözlendő: hangsúlyos célként jelenik meg benne a „nyelvi sokszínűség, nyelvi tolerancia” (ugyanott), amely többek között a „nyelvváltozatok, nyelvjárások” megismertetését; illetve „a hazánkban élő nemzetiségek nyelve, nyelvhasználatára” című témakört foglalja magában.

A közoktatás elvi fundamentumai tehát adottak ahhoz, hogy a nyelvtanoktatás többszólamú, demokratikus szellemű legyen.

A közoktatás konkrét szociolingvisztikai feladatai és néhány megoldási javaslat

A NAT szerint „az anyanyelvi nevelés alapvető feladata a nyelv mint változó rendszer megismerése, illetve a nyelvi kompetencia fejlesztése annak érdekében, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció eszköztárát, képessé váljanak azok funkcionális elemzésére, gyakorlati alkalmazására” (NAT, 2012, 56. o.). A tanítás gyakorlatában ez általában két nagyobb, egymással összefüggő fejlesztési területet jelent: (1) a tanulónak el kell sajátítania a magyar nyelv grammatikájának alapjait, majd ezt a tudást biztonsággal használnia is kell, (2) a nyelv-

tanórai céljai között szerepel a tanuló verbalitásának (beszédképesség, kommunikatív kompetencia) fejlesztése is. Sok pedagógus éppen ezt a fejlesztést hanyagolja el, pedig az árnyalt, kulturált beszédnek tanulók későbbi életében, munkapiaci lehetőségében óriási szerepe lehet. Az adekvát kommunikáció ipari-gazdasági igényéről ír Huszár Ágnes is. A szerző leszögezi: „az utóbbi időben egyre-másra jönnek létre azok a professziók, [...] melyeknek képviselői munkaidejük jó részében kommunikációs feladatokat oldanak meg. Ezeknek a professzióknak a gyakorlót Sankoff a nyelv technikusainak [...] nevezi” (Huszár, 2003, 103. o.).

Nyilvánvalónak látszik, hogy nem csak az iskola, hanem a munkaerőpiac érdeke is, hogy a közoktatás közvetítsen nyelvre vonatkozó szociális-kommunikatív ismereteket. Ezeknek fontos része a hazai nyelvjáráshoz kapcsolódó tapintat, a nyelvi illemszabályok ismerete és következetes alkalmazása. Ha mindez nem kap hangsúlyt a közoktatásban, akkor a későbbiekben szociális feszültségeket indukálhat a társadalomban. Például: ha a diákok nem jutnak modern szociolingvisztikai ismeretekhez, akkor nem lesznek képesek megfelelőképpen kezelni a nyelv presztízsváltozatának és stigmatizált változatának különbségeit.

A két fogalmat egy példával szeretném megmagyarázni: az édes, kelesztett tészta sztenderd nyelvváltozatbeli neve szalagos fánk, míg a palócok ezt az ételt – szlovák nyelvi hatás miatt – pampuskának nevezik. Általában, ha ez a kifejezés sztenderd nyelvváltozatot beszélők előtt hangzik el (például Budapesten, egy büfében), az negatív attitűddel ruházza fel (stigmatizálja) a nyelvjárás használóját. Fodor Katalin és Huszár Ágnes a jelenséget így magyarázza: „Az egyes szociolektusok vagy dialektusok normáit követő beszédmód jelként értelmeződik a beszélő társadalmi hovatartozására vagy származására vonatkozólag. A nyelvi változatok felismerése legtöbbször intuitív, és hozzájuk értéképekzetek kapcsolódása is ösztönös” (Fodor és Huszár, 1998, 196. o.).

A közoktatásnak a nyelvi megőrzést tekintve az árral szemben kell haladnia: a diákok nyelvjárási beszélőkkel szembeni negatív attitűdjére csak ráerősítenek a tévés sorozatok, filmek szinkronjai. Ezekben általában „egy-egy hangtani sajátosság túlhangsúlyozott, karikatúrisztikus használatával” (Fodor és Huszár, 1998, 201. o.) hangsúlyozzák a „mucsai stílusban” beszélő tanulatlanságát. Éppen ezért kell kiemelnünk, hogy a nyelvi tapintatnak – bár a tanulók első megnyilvánulása alapján általában ellentmond intuitív vélekedésüknek – fontos helye van a tananyagban.

Érdemes megfigyelnünk, hogy a leggyakrabban és a legszélesebb körben használt tankönyvek milyen mértékben felelnek meg a NAT szociolingvisztikai elvárásainak. Vizsgálatom során találok olyan taneszközzel, melynek törzsszövegében a nyelvi tolerancia kisebb jelentőséggel bírt, ellenben teljes szakaszokat találtam benne a nyelvvédelemről, a nyelvi tervezésről. Fontos aláhúzni: a nyelvészet mostani ismeretei szerint a nyelvhasználat alapú megőrzésnek semmiféle tudományos alapja nincsen. A közoktatásnak mindenekelőtt a tanulók szituatív, tehát helyszíntől és helyzettől függő nyelvhasználatát kellene elősegítenie.

A taneszközök és a pedagógusok szemlélete szerencsére sokat fejlődött az elmúlt években, de még így is sok a tennivaló ezen a területen. Beregszászi Anikó (2011, 60. o.) írásában felel a „milyen volt?” kérdésre, és így jellemzi az anyanyelvi nevelés múltját: az oktatásban a felcserélő szemléletmód uralkodott, a kétnyelvűség fogalma negatív töltetű volt, a nyelvjárást és azok jellegzetességeit megőrizték, a nyelvtanoktatás nagyrészt a grammatika tanítására korlátozódott. Hogyan láthatjuk, van még mit tennünk. Például még ma sem számít általánosnak, hogy a diákok ismernék a határon túli magyarság sajátos, – Kontra Miklós (2001, 69. o.) alapján – „interferálónak” nevezhető nyelvváltozatait.

A rendszerváltás utáni oktatáspolitikai 1990-es évek végére indukált a tankönyvekben nagyobb szerkezeti és tananyagbeli változásokat. A tankönyvek szerzői egyre több

intertextuális, témák között átnyúló elemet építettek a tankönyvek törzsszövegébe: ezzel lehetővé tették a tanuló számára a jobb hatásfokú tanulást. Ez a folyamat azonban tovább optimalizálható.

Ennek az úgynevezett „kontrasztív szemléletnek” a kiteljesítése a nyelvtan oktatásában lehetővé tenné, hogy a tanulók megismerkedhessenek a társadalmon belül, egymás mellett létező nyelvi változatokkal. Előnyelvi anyagok integrálásával a tankönyvek szervesen építhetnének a tanuló otthonról hozott nyelvi mintájára is. Elősegítené ezt a folyamatot a hanganyagok gyakoribb, órán való felhasználása: ez helyet adhatna az élő nyelvnek a tananyagban is. Ha a taneszközök lehetővé tennék, akkor az élő nyelv alapjául szolgálhatna egy informatívabb, nagyobb hatásfokkal rendelkező közoktatási módszertannak.

Ennek másik feltétele természetesen az, hogy valódi hangsúlyt kaphasson a közoktatás „nyelvvél és társadalommal” foglalkozó része a tanítás gyakorlatában is: a dialektus és szociolektus fogalompárnak kontextusban kellene előkerülnie, s nem csak kétszavas definícióként, megtanulandó szósorként a tananyag végi kék vagy sárga négyzetben.

Ez a gondolatsor elvezet írásom következő, sarkalatos pontjához: a tanulói motiváció, érdeklődés kérdésköréhez. E témakör rendkívül szerteágazó és bonyolult egységet képez a neveléstudományban. Nehezen lehetne vitatni Antalné Szabó Ágnes (2004, 330. o.) azon kijelentését, hogy a tanulói motiváció felkeltésében szerepet kell szánni a pedagógusnak is: „Az iskola, a pedagógusok felelőssége is, hogy a tanulóknak egészséges, előítélet-mentes, pozitív anyanyelvvel szemlélet alakuljon ki saját nyelvhasználatukkal, valamint társaik, a kisebbségek és a nyelvjárást beszélők nyelvhasználatával kapcsolatban”.

Én azonban egy másik szemléletmód figyelembevételét is szükségesnek tartom: a tankönyvek szerepét a motiváció felkeltésében. A tankönyveket átvizsgálva úgy találtam, hogy a taneszközök példaanyaga többnyire életidegen, nem illeszkedik a fiatalok mindennapi tapasztalataihoz. Ennek fontosságára már 2003-ban felhívta a figyelmet Kojanitz László: „...az elektronikus szórakoztatóiparból táplálkozó kultúrát szükséges bevonni az anyanyelvi és az irodalmi nevelésbe”.

Természetesen nem szükséges a tankönyvek feladatsorát minden kiadás során átdolgozni, az azonban elvárható, hogy az internetes közösségi oldalak „írott beszélt nyelve” (vesd össze: Bódi, 2004) nagyobb mértékben legyen képviselve a nyomtatott taneszközökben. Az élő nyelvi megközelítés alkalmazása a közoktatásban áthidalhatja a köznyelv és az internetes nyelv közötti szakadékot, amely évről-évre egyre mélyül. Az iskolának és a tankönyveknek megfelelő mértékben reagálnia kell minderre: túl kellene lendülniük a hibakeresés, „boszorkányüldözés” fázisán. Sajnos, a szakirodalomban megfogalmazott prognózisokat tekintve nem számíthatunk gyors javulásra ebben a kérdésben. A már idézett Kojanitz László (2003) így ír erről: „...a korábban bevált szerzők nem tudnak és nem

Én azonban egy másik szemléletmód figyelembevételét is szükségesnek tartom: a tankönyvek szerepét a motiváció felkeltésében. A tankönyveket átvizsgálva úgy találtam, hogy a taneszközök példaanyaga többnyire életidegen, nem illeszkedik a fiatalok mindennapi tapasztalataihoz. Ennek fontosságára már 2003-ban felhívta a figyelmet Kojanitz László: „...az elektronikus szórakoztatóiparból táplálkozó kultúrát szükséges bevonni az anyanyelvi és az irodalmi nevelésbe”.

is nagyon akarnak változtatni szemléletükön sem a műveltséganyag kiválasztása, sem pedig az ismeretközvetítés módszerei tekintetében”.

A közoktatás szerencsére nem csak kritikát, hanem megoldási javaslatokat is kapott a szaktudománytól. A szociolingvisztikai szakirodalomban számos útmutatás született az anyanyelvi nevelés elősegítésére. Csak három példa a könyvtárakat megtöltő szakirodalomból. Beregszászi Anikó (2011, 61. o.) például a következők érvényesítését látja szükségyszerűnek a közoktatásban:

- A hozzáadó nyelvi szemlélet rendszerszintű alkalmazását.
- A nyelvi változatosságra épülő oktatási stratégia alkalmazását.
- A kétnyelvűség természetes állapotként való elfogadását.
- A nyelvjárások sajátosságaira való értékékként tekintést, a helyi nyelvhasználati jellemzők beépítését a közoktatásba.
- Az iskolán kívül is felhasználható nyelvtani ismeretek közvetítését.

Antalné Szabó Ágnes (2004, 330. o.) a közoktatás végső céljaként a kódváltás képességének kifejlesztését jelöli meg a tanulóknál: a diákok legyenek képesek a standard nyelvváltozattól eltérő nyelvi produktumot befogadni, és megfelelő hatékonysággal kiválasztani az adott beszédhelyzetnek megfelelő nyelvváltozatot.

Kiss Jenő a funkcionális-szituatív kettősnyelvűség kialakítása mellett érvel. A szerző szerint az ilyen szemléletmód „a nyelvjárást tudatosan beépíti a köznyelv oktatásába” (Kiss, 2003: 150), valamint „támaszkodik a tanulók elsődleges nyelvváltozatára” (ugyanott).

Az elemzett tankönyvek szociolingvisztikai szemléletmódja

Az elméleti áttekintés után rátérünk arra: hogyan is konstruálódik meg ez az elméleti tudásanyag a tanórákon. Négy tankönyvet vizsgáltam át a szociolingvisztikai ismeretek megjelenését keresve a törzsszövegben. Mivel elsősorban a praktikumból kiindulva szerettem volna a kutatásomat indítani, így az elemzéshez nem akartam felhasználni kísérleti, vagy nagyon ritka tankönyveket. Kizárólag olyanokat, amelyek egy gimnáziumba is eljutnak. Emiatt nem az egyetemi könyvtárban fellelhető tananyagokat tanulmányoztam, hanem a pécsi Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola könyvtárában előforduló tankönyveket vettem igénybe. Ugyanezzel okolható, hogy nem legújabb kiadásokat alkalmaztam, hanem azokat, amelyeket az intézménykönyvtár aktuális adatbázisa tartalmazott. Így találtam, hogy mindegyik tankönyv 12. évfolyamra tervezte a legtöbb szociolingvisztikai téma tárgyalását, így tehát erre az évfolyamra fókuszáltam. A tankönyvelemzési szakirodalom gyakorlata alapján nem vettem be a kutatásomba a tankönyvekhez kiadott munkafüzeteket (erről ír Szabó, 2008 is).

Az elemzett tankönyvek

Jobbágné András Katalin, dr. Széplaki György és Törzsök Édua (2002): *Magyar nyelv (Tankönyv és szöveggyűjtemény a 12. Évfolyam számára)*. Nodus Kiadó, Veszprém. (Továbbiakban: Tankönyv 1.)

Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit (2003): *Magyar nyelv és kommunikáció (Tankönyv a 11-12. évfolyam számára)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (Továbbiakban: Tankönyv 2.)

Balázs Géza és Benkes Zsuzsa (2004): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (Továbbiakban: Tankönyv 3.)

Hajas Zsuzsa (2009): *Magyar nyelv 12. (középiskolásoknak)*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. (Továbbiakban: Tankönyv 4.)

A *Nyelv és társadalom* fejezet szemléletmódja szerint a képzeletbeli skála szélső, nyelv-
védő intervallumába sorolhatjuk az Antalné – Raátz szerzőpáros munkáját. A tankönyv
bizonyos fejezetei¹ felcserélő (szubtraktív) szemléletűek.² A 14 oldalnyi törzsanyag több
olyan mondatot is tartalmaz, amely alátámasztja ezt. Például: „A nyelvi tervezés feladatai
közé tartozik az is, hogy intézményhálózzal, megfelelő tömegtájékoztatóval segítse
a magyar nyelv fejlődését, a káros jelenségek visszaszorítását.” (*Tankönyv 2*, 135. o.)
Továbbá: „Ezért a nyelvművelőknek [...] tudatos döntéseket kell hozniuk az intézmé-
nyek [értsd: iskolák] munkájával kapcsolatban.” (*Tankönyv 2*, 136. o.)

A nyelvpolitikai témakör taglalása szempontjából talán a Hajas Zsuzsa-féle tanköny-
vet említhetném pozitív példaként. A taneszköz nyelvi szemléletmódja a szakirodalom
kívánalmainak megfelelő. Példaképpen idézem a ráhangoló feladatsort a nyelvterve-
zéssel foglalkozó fejezet elejéről: „Kell-e a nyelvet gondozni, védeni, ápolni és milyen
eszközökkel?” (*Tankönyv 4*, 77. o.) A vita a következő irányított kérdéssel folytatódik:
„Melyik módszert részesítenéd előnyben a nyelvhasználati kérdések megítélésben: a
tanácsadó munkát vagy a szigorú normák előírásait?” (ugyanott)

Az idézett feladatszöveg, illetve a törzsszöveg alapján állíthatom, hogy az elemzett
tankönyvek közül talán e nyomtatott taneszköz esetében jelenik meg optimális formában
a modern, szociolingvisztikai nyelv szemlélet. Szerencsés pedagógiai megoldással pedig
a diákok vitájuk során már azelőtt összeállíthatják a szembenálló szemléletmódok leg-
főbb jellegzetességeit, még mielőtt konkrétan szó lenne erről: a pedagógus számára csak
az összefoglalás, rendszerbe szervezés feladata marad.

A nyomtatott taneszköz elsősorban a tudományosság szempontjából tartalmaz néhány
tárgyi tévedést. Egy példa: egyedülálló módon ez a tankönyv külön részeket közöl a
cigányságról, melyekben a nemzetiség létszámához és életformájához kapcsolódó for-
rásokat épít be a tankönyvbe. Azonban tévedésnek tartom, hogy a tankönyv 1996-os
statisztika adataira támaszkodik, amely mára elavultnak tekinthető. Számtalan releváns
adat nyerhető ki a haza kutatók munkájából. Pálmainé Orsós Anna (2007, 54. o.) kutató-
saiból például kiderül, hogy Európában körülbelül 7–8,5 millió fő a cigányság létszáma,
szemben a tankönyvben szereplő 2–5,6 millió fős becsléssel.

Az ilyen és ehhez hasonló hibák miatt nem nevezhetjük a munkát jól megírtnak dacára
annak, hogy a külső kivitel, a hivatkozott források és a tananyag strukturáltsága elsőran-
gú tankönyvvé teszi a diákság számára. A nyomtatott taneszköz megfelelő szakirodalmi
háttérrel, a többi munkához képest változatos forrásanyaggal és feladatsorral mutatja be
a nyelvi tervezés, a nyelvi emberi jogok, az egyéni kétnyelvűség témaköreit. A tankönyv
szakirodalmi megalapozottságú, viszonylag modern törzsszövegét jól használható fel-
adatok és ábrák támasztják alá.

A másik két tankönyv a két minőségi véglet között helyezkedik el.

A Balázs–Benkes-féle tankönyvet nagyrészt modern szemléletűnek tartom. A törzs-
anyag szakirodalmi alátámasztását Szöllősy Éva (2008, 175. o.) is kiemeli, magát a *Nyelv
és társadalom* fejezetet pedig „az ideális ismeretterjesztő szövegnek” tekinti. A tankönyv
alaposan, tudományos alapokra építve körüljárja a *Nyelv és társadalom* témáját: a nyelv-
járásokat, nem standard nyelvváltozatokat nem minősíti, igaz ugyan, hogy ez a tankönyv
is tartalmazza „néhány nyelvi vétség” leírását, de az ezekre helyezett hangsúly cseké-
lyebb, mint az előbb említett tankönyvben volt. A kötet nagy hiányossága, hogy a nyelv-
műveléssel foglalkozó fejezet ellentmond a többi fejezet szemléletmódjának.

A nyomtatott taneszköz másik hátránya, hogy törzsanyaga rendkívül részletes és szeretőgázó, amely középiskolások számára (életkori sajátosságainak köszönhetően) nehezen megtanulható. A tankönyv e negatívumát még az sem tudja ellensúlyozni, hogy a benne található feladatok segítségével a tananyag valamennyi eleme feldolgozható: ennek csak óraszám és a pedagógus kreativitása szab határt.

A Jobbágyiné–Széplaki–Törzsök-féle munkacsoport tankönyvének előnye, hogy viszonylag modern szemlélettel, kevés tárgyi tévedéssel mutatja be a *Nyelv és társadalom* fejezetet. Hátránya, hogy a fogalomválogatás, valamint definíciók kérdéskörében következtelen, néhol szerkesztési hibák is nehezítik az órai felhasználást. Az egyik ilyen negatívum, hogy a szerzők az elemzett fejezet bekezdései közé helyezték a „nyelvtudomány újabb ágai” című rövid ismertetőt, amelyet pedagógiailag nem tartok indokoltnak (*Tankönyv 1*, 101. o.). A kognitív nyelvészet, a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika terminusok adott helyen való használatát ad hoc jellegűnek érzem, melyet a tananyag összetétele nem igazol. Azzal sem számoltak a szerzők, hogy a tankönyv hevenyészett értelmezéseinek kijavítása többletidőt igényel a pedagógustól, aki – nem értve a tankönyvírók logikáját – ki is hagyja az egyébként sokszínű nyelvészeti tudományágak bemutatását az órájából.

A tankönyv tárgyi tévedései közé tartozik például az, hogy egyenlőség jelet tesz a nyelvi és a kommunikációs (helyesebben kommunikatív) kompetencia közé. A fejezet, bár törzsszövegében megfelelőképpen körülírja a különbséget, mégsem fogalmaz egyértelműen: a diákság számára nem lesz tisztán érthető, hogy a nyelvi kompetencia Noam Chomskyhoz köthető fogalma (*Wardhaugh*, 1995, 10. o.) „a beszélőnek a grammatikailag helyes mondatok létrehozására szolgáló képessége” (lásd: *Gumperz*, 1972, idézi: *Wardhaugh*, 1995, 224. o.), míg a kommunikatív kompetencia (*Csernicskó*, 2008, 107. o. alapján) annak alkalmasságára értendő, hogy az ember az adott szituációnak megfelelő nyelvváltozatot használja.

Pedagógiai perspektívából talán Hajas Zsuzsa tankönyve a legerőteljesebb. Szerkesztésmódja és a tanulói feldolgozást segítő elemek gazdasága miatt tartom én korszerűnek. A sorban Balázs Géza és Benkes Zsuzsa munkája követi, amely bár a tanulói feldolgozáshoz elengedhetetlenül szükséges ábrákból, illusztrációból kevesebbet tartalmaz, ám feladatai sokszínűségével³ és szakirodalmi alapú törzsszövegének frissességével mindenképpen előkelő helyen szerepelne a képzeletbeli pedagógiai szempontú ranglistán. Őt követi Jobbágyiné András Katalin, dr. Széplaki György és Törzsök Édua tankönyve, amely világos szerkesztésű és modernebb szemléletmóddal rendelkezik, mint az Antalné – Raátz szerzőpáros munkája. Azonban a modern pedagógiai szakmódszertanból alig használ valamit, törzsanyagának órai feldolgozásához jelentős tanári előkészület szükséges. Az elemzett tankönyvek közül Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit munkája szemléletmódját tekintve és pedagógiai szempontból sem mintaszerű: a túlzottan leegyszerűsített törzsszöveg és a túlnyomórészt az ismeretek „bemagolását” lehetővé tevő feladatok felesleges terhet rónak a pedagógus vállára.

1. táblázat. Az elemzett tankönyvek fontosabb adatai

Tankönyv megnevezése:	A „Nyelv és társadalom” című fejezet terjedelme:	Az átnézett szöveg szaknyelvi elemeinek száma:	A megértést segítő elemek összetétele:
Jobbágné András Katalin – Dr. Széplaki György – Törzsök Édua: <i>Magyar nyelv (Tankönyv és szöveggyűjtemény a 12. évfolyam számára)</i> [TANKÖNYV 1.]	7 + 7 A/5 oldal	16 db	1 db szöveges forrás
Antalné Szabó Ágnes – Raázt Judit: <i>Magyar nyelv és kommunikáció (Tankönyv a 11–12. évfolyam számára)</i> [TANKÖNYV 2.]	14 A/5 oldal (7 oldal szól a nyelvmuvelésről [11. évfolyam], 3 oldal a határon túli magyarok nyelvhasználatáról, és 3 oldal a nyelvpolitikáról.)	12 db	2 db idézet és 2 db fénykép.
Balázs Géza – Benkes Zsuzsa: <i>Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára</i> [TANKÖNYV 3.]	22 oldal A/5 oldal	20 db	4 táblázat, 5 szöveges forrás, 1 fotó
Hajas Zsuzsa: <i>Magyar nyelv 12. (középkölásoknek)</i> [TANKÖNYV 4.]	29 A/4 oldal	22 db	2 diagram, 8 idézet, 45 fotó és illusztráció, 8 táblázat, 5 térkép

A tankönyvek elemzése eléggé vegyes eredményt hozott. Egyrészt megállapítható, hogy valamennyi munka tartalmazott szociolingvisztikai részt, amelyeket a különböző tankönyvszerzők máshogyan dolgoztak fel. A legtöbb nyomtatott taneszköz kevés hibával integrálta a törzsszövegébe a NAT által meghatározott célokat és előírt közismereteket. A tankönyvek pedagógiai kidolgozása is eltérő határfokú: a feladatok és a megértést segítő elemek mennyisége általában optimálisan megoldott, egy esetben túlzott mértékű, és csupán egy esetben tartható kevésnek.

Természetesen valamennyi tankönyv felhasználható a tanításban: a közöttük levő markáns különbség a pedagógusnak nyújtott didaktikus segítség arányából és a diák otthoni munkáltatásának lehetőségéből fakad. Ha nekem kellene összeállítanom az ideális tankönyvet, minden bizonnyal ötvözném Hajas Zsuzsa szerkesztésmódját a Balázs – Benkes szerzőpáros általam redukált, egyszerűsített nyelvezetű törzsszövegével. Az optimális oktatási anyag azonban nem csak a két kötet kompilátuma lenne: a megfelelő tankönyvi nyelvezet kialakítását feltétlenül el kellene végezni. Erre figyelmeztet Peter Trudgill is. Úgy vélekedik, hogy a tankönyveknek „amennyire csak lehetséges, figyelembe kell venniük a gyerek már meglévő nyelvi, nyelvhasználati ismereteit és a világról összegyűjtött tudását, ebből kell kiindulnunk” (Trudgill, 2001, 134. o.).

Az elemzés csak megerősíteni tudta az a tudományos megállapítást: a nyomtatott taneszközöknek mindenképpen tovább kell fejlődniük azért, hogy segítségükkel a közoktatás a diákokból jól felkészült érettségizetteket, majd azután a munkaerőpiacon elhelyezkedni tudó felnőtteket nevelhessen.

Jegyzetek

¹ Például: *Tankönyv 2*, 78. o. (*A nyelvművelés napjainkban*); *Tankönyv 2*, 82. o. (*A tömegkommunikáció szerepe a nyelvművelésben*)

² Ennek jellemzőit leírja *Beregszászi*, 2011, 60. o.

³ A tankönyvcsalád feladatait méltatja: *Szöllősy*, 2008.

Irodalomjegyzék

Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit (2003): *Magyar nyelv és kommunikáció (Tankönyv a 11–12. évfolyam számára)*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest. (Tankönyv 2.)

Antalné Szabó Ágnes (2004): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. In: Balázs Géza (szerk.): *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője II*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 328–348.

Balázs Géza és Benkes Zsuzsa (2004): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (Tankönyv 3.)

Beregszászi Anikó (2011): Ideológiák, kutatási eredménye a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatásban és a hasznosíthatóság gyakorlata. In: Hires-László Kornélia, Karmacsai Zoltán és Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban – a 16. Előnyelvi Konferencia előadásai*. Tinta, Budapest–Beregszász. 59–71.

Bódi Zoltán (2004): Az internet hatása a szövegre és a nyelvstratégiára. In: Balázs Géza (szerk.): *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője II*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 129–154.

Csernicskó István (2008): Új szemlélet – régi reflexek. In: Csernicskó István és Kontra Miklós (szerk.): *Az üveghegyen innen*. PoliPrint Kft. – II. Rákóczi Ferenc KMF, Ungvár–Beregszász. 105–147.

Fodor Katalin és Huszár Ágnes (1998): Magyar nyelvjárások presztízisének rangsora. *Magyar Nyelv*, 2. sz. 196–210.

Hajas Zsuzsa (2009): *Magyar nyelv 12. (középközépiskolásoknak)*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. (Tankönyv 4.)

Huszár Ágnes (2003): Szakmai és szociális kompetencia – kulturált beszéd. *Iskolakultúra*, 13. 10. sz. 101–109.

Jobbágné András Katalin, dr. Széplaki György és Törzsök Édua (2002): *Magyar nyelv (Tankönyv és*

szöveggyűjtemény a 12. Évfolyam számára). Nodus Kiadó, Veszprém. (Tankönyv 1.)

Kiss Jenő (2003): *Magyar dialektológia*. Osiris, Budapest.

Kojanitz László (2003): *Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata I*. 2012. 11. 06-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/szakiskolai-tankonyvek>, elérés: 2012-11-06)

Kontra Miklós (2001): *Egy s más a kétnyelvűségről*. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. JGYF Kiadó, Szeged. 69–82.

NAT (2012) *Új Pedagógiai Szemle*, január-március. 2013. 11. 10-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/upsz-2012-1-3-jav4>

Pálmainé Orsós Anna (2007): A beás nyelv Magyarországon. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 52–70.

Szabó Veronika (2008): Tankönyvek és kontrasztív nyelvészet. In: Medve Anna és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra, Budapest. 156–166.

Szöllősy Éva (2008): Egy additív tankönyvcsalád. In: Medve Anna és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra, Budapest. 167–182.

Trudgill, P. (2001): A tankönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. JGYF Kiadó, Szeged. 133–145.

Wardhaugh, R. (1995): *Szociolingvisztika*. Osiris-Századvég, Budapest.

Porkoláb Ádám

PhD-hallgató

Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi
Doktori Iskola