



Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
Fakulta stredoeurópskych štúdií
Közép-európai Tanulmányok Kara



Vančo Ildikó – Kozmács István

**A szlovák nyelv tanítása
magyar tannyelvű iskolákban:
Elméleti alapok, módszertani kérdések
és gyakorlati alkalmazások**

Nitra – Nyitra
2026

NYITRAI KONSTANTIN FILOZÓFUS EGYETEM
KÖZÉP-EURÓPAI TANULMÁNYOK KARA

A szlovák nyelv tanítása magyar tannyelvű
iskolákban: Elméleti alapok, módszertani
kérdések és gyakorlati alkalmazások

Vančo Ildikó – Kozmács István

Nyitra/Nitra
2026

Lektorálta: prof. Tódor Erika-Mária, PhD.
doc. PaedDr. Bauko János, PhD.

A kiadvány a „Príprava budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry do edukačnej praxe na školách s vyučovacím jazykom maďarským“ (06R02-20-V01-00002) elnevezésű projekt keretében a „Pilotovanie zmien v príprave budúcich učiteľov slovenského jazyka v národnostných školách” című felhívás keretében készült. A projektet az Európai Unió a NextGenerationEU programból finanszírozta.



© A szerzők, 2026
ISBN 978-80-558-2415-4
EAN 9788055824154

Tartalom

Bevezetés	7
1. A szlovák nyelv tanításának sajátos kontextusa a szlovákiai magyar kisebbség számára	11
1.1. A magyar anyanyelvű tanulók nyelvi helyzete Szlovákiában	11
1.2. A szlovák nyelv helye a magyar tananyelvű oktatásban	17
1.3. A szlovák és a magyar nyelv jogi és intézményi helyzete	17
1.4. Államnyelv, idegen nyelv, második nyelv, környezetnyelv	19
1.4.1. A szlovák mint államnyelv fogalma	19
1.4.2. A szlovák mint második nyelv fogalma	21
1.4.3. A szlovák mint környezetnyelv	21
1.4.4. A szlovák nyelv és az idegen nyelvi oktatás kapcsolata	23
1.5. A magyar tananyelvű iskola mint kétnyelvű oktatási tér	24
1.6. A szlovák nyelv és szlovák irodalom mint iskolai tantárgy	24
1.7. A kurrikuláris szemlélet változása	27
1.8. A nyelvoktatás tervezésének és megvalósulásának szintjei	27
2. A szlovák nyelv elsajátításának nyelvi és pszicholingvisztikai alapjai	31
2.1. A másodiknyelv-elsajátítás alapfogalmai	31
2.2. Életkor, motiváció és nyelvi környezet	35
2.3. A magyar és a szlovák nyelv tipológiai különbségei	39
2.3.1. Hangtani tipológia	40
2.3.2. Morfológiai tipológia	42
2.3.3. Mondattani tipológia	44
2.3.4. A magyar és a szlovák nyelv tipológiai különbségeinek következményei a nyelvtanulásban	48

2.4. A morfológiai komplexitás pszicholingvisztikai és módszertani következményei.....	51
3. A kommunikatív nyelvoktatás fogalma	59
3.1. Mit értünk kommunikatív nyelvoktatáson?.....	64
3.2 A kommunikatív kompetencia összetevői.....	65
3.3 A nyelvtan helye a kommunikatív nyelvoktatásban	69
3.4 A tanár és a tanuló szerepe	70
3.5 Feladatalapúság és cselekvésközpontúság.....	71
3.6 A kommunikatív nyelvoktatást támogató állami művelődési program az alapiskolák számára	74
3.7 Összegzés	76
4. A nyelvtani tudatosság szerepe.....	79
4.1 A szövegértés és a nyelvtani tudatosság kapcsolata	80
4.2 A nyelvtani tudatosság fejlődése kisiskolás korban.....	81
4.3 Módszertani következtetések	82
4.4 Összefoglalás.....	82
5. A tanulói nyelvi produkció fejlesztése és a tudástípusok szerepe	83
5.1 Tanulói hibák.....	92
5.1.1 Mi a tanulói hiba?.....	92
5.1.2 A tanulói hibák lehetséges forrásai	94
5.1.3 A magyar és szlovák nyelv szerkezeti távolsága mint átfogó tényező	98
5.1.4. A tanulói hibák típusai a szlovák nyelvi produkcióban	99
5.2.5. A hibatípusok pedagógiai értelmezése	104
6. A magyar anyanyelvi háttértudás módszertani felhasználása	109
7. A szlovák nyelvtani szerkezetek fokozatos tanítása	115
7.1. Egy főnévtípus vagy egyeztetési minta fókuszált gyakorlása..	115
7.2 A sa/si elemeket tartalmazó igei szerkezetek tanítása.....	124

7.2.1 A <i>sa/si</i> elsajátításának nehézségei magyar anyanyelvű tanulóknál	124
7.2.2 A <i>sa/si</i> nyelvtani státusza	125
7.2.3 Gyakoroltatásra javasolt <i>sa/si</i> -s igei szerkezetek	127
7.2.4 Összegzés	136
8. A szlovák nyelvi készségek fejlesztése	137
8.1. A beszédértés fejlesztése	137
8.1.1. Módszertani feladatok a szlovák beszédészlelés fejlesztésére	141
8.2 A szókincs fejlesztése	147
8.2.1 A szókincs szerepe a nyelvelsajátításban	147
8.2.2. Mit jelent „tudni” egy szót?	148
8.2.3. Szókincsfejlesztő feladatok alsó tagozaton	150
8.2.4. Szókincsfejlesztés a felső tagozaton	153
8.3. Összegzés	164
9. Befejezés	165
Hivatkozások	167

Bevezetés

A szlovák nyelv tanítása a magyar tannyelvű iskolákban egyszerre pedagógiai, nyelvi és társadalmi kérdés (Vančo, 2017, 2019). A tanulók többsége magyar anyanyelvű családi és közösségi környezetből érkezik az iskolába, miközben Szlovákiában a szlovák nyelv a hivatalos kommunikáció, a továbbtanulás, a munkaerőpiaci érvényesülés és a tágabb társadalmi részvétel egyik alapvető eszköze (Lanstyák, 2000; Vančo, 2017). Elsajátítása ezért nem pusztán tantárgyi követelmény: a közéleti tájékozódás, az intézményi ügyintézés, a továbbtanulás és a személyes boldogulás feltétele is. A magyar tannyelvű iskolák tanulói ugyanakkor nem klasszikus idegen nyelvként találkoznak a szlovákkal, hanem az állam nyelveként, amely az iskolán kívüli környezetükben is jelen van, de régióként, településtípusonként és családi háttér szerint nagyon eltérő mértékben (vö. Bartha, 1999; Lanstyák, 2000; Vančo, 2017).

A kötet egyik kiindulópontja, hogy a magyar anyanyelvű tanulók szlováknyelv-tanítása önálló szakmódszertani gondolkodást igényel. A tanítás nem építhet mechanikusan sem a szlovák anyanyelvű tanulók számára kidolgozott nyelv- és irodalomoktatásra, sem a széles körben oktatott idegen nyelvek, például az angol tanításában bevált eljárásokra (Vančo, 2017, 2019). A magyar tannyelvű iskolákban a szlovák nyelv tanítását egyszerre kell a kisebbségi kétnyelvűség, a másodiknyelv-elsajátítás, az államnyelvi funkciók és az adott életkor kognitív sajátosságai felől megtervezni (Baker, 2011; Bartha, 1999).

A tankönyv elsődleges célcsoportját az alsó tagozatos tanítóképzésben és a tanárképzésben részt vevő egyetemi hallgatók alkotják. A kötet azokba az elméleti és módszertani kérdésekbe vezet be, amelyekkel későbbi munkájuk során a magyar tannyelvű iskolákban találkozhatnak. A leendő pedagógusok számára különösen fontos, hogy ne csupán a szlovák nyelv és szlovák irodalom tananyagát ismerjék, hanem azt a nyelvi, társadalmi és oktatási környezetet is, amelyben a tanulók a szlovák nyelvet elsajátítják. A tanítási helyzetekben ugyanis nem elvont „nyelvtanulókkal” találkozunk, hanem konkrét gyermekekkel, akiknek eltérő családi nyelvhasználati háttérük, szlovák nyelvi tapasztalataik, motivációik, félelmeik és kommunikációs lehetőségeik vannak (Baker, 2011; Vančo, 2017).

A kötet a gyakorló pedagógusoknak is szól: az alsó tagozaton tanító tanítóknak, a szlovák nyelvet tanító tanároknak, valamint mindazoknak, akik magyar tananyelvű iskolákban vesznek részt a tanulók nyelvi fejlesztésében. Számukra nem lezárt módszertani recepteket kínál, hanem olyan elméleti, szemléleti és gyakorlati támpontokat, amelyek segítik a tanítás tudatosabb tervezését. A hangsúly nem egyetlen kizárólagos módszeren van, hanem azokon a döntési szempontokon, amelyekre a magyar anyanyelvű, eltérő szlovák nyelvi előismeretekkel rendelkező tanulók fejlesztésekor szükség van.

A tankönyv szemléletét a hozzáadott kétnyelvűség elve határozza meg. Ez azt jelenti, hogy a szlovák nyelv elsajátítása nem a magyar nyelv háttérbe szorítását, hanem a tanulók nyelvi repertoárjának bővítését szolgálja (Baker, 2011; Cummins, 2000). A magyar anyanyelv nem akadály, hanem fontos erőforrása a szlovák nyelv tanulásának. A tanulók magyar nyelven kialakult fogalmi tudása, kommunikációs tapasztalata, szövegértési képessége és nyelvi tudatossága a szlovák nyelv tanításában is felhasználható (Baker, 2011; Cummins, 2000). Ez különösen az alsó tagozaton lényeges, amikor a gyermekek anyanyelvi és második nyelvi fejlődése, gondolkodása, szókincs és iskolai tanulási stratégiái még intenzíven formálódnak (Baker, 2011; Vančo, 2019).

A kötet abból indul ki, hogy a szlovák nyelv tanulása nem merülhet ki nyelvtani szabályok, szavak és mondat szerkezetek elsajátításában. A nyelvtudás mindenekelőtt használati tudás: annak képessége, hogy a tanuló különböző helyzetekben megértse a hozzá intézett közléseket, kérdezni és válaszolni tudjon, kapcsolatot teremtsen, információt kérjen és adjon, valamint fokozatosan egyre összetettebb szövegeket értsen meg és hozzon létre (Baker, 2011; MŠVVaŠ SR, 2023). A kommunikációs képesség fejlesztése azonban nem jelenti a nyelvi forma háttérbe szorítását: a kiejtés, a szókincs, a nyelvtani pontosság és a nyelvi tudatosság fokozatos fejlesztése a használatközpontú nyelvtanításnak is alapvető része.

Külön figyelmet igényelnek a magyar és a szlovák nyelv közötti szerkezeti különbségek. A tankönyv későbbi fejezetei részletesen tárgyalják a magyar nyelv agglutináló és a szlovák nyelv flektáló jellegéből adódó módszertani következményeket. A magyar anyanyelvű tanulók számára különösen a főnevek neme, az esetrendszer, az egyeztetés, az igeragozás és az igereszemlélet jelenthet nehézséget. A két nyelv sajátosságainak összevetése ezért nem elméleti kitérő, hanem a tananyag kiválasztásának,

sorrendezésének és gyakoroltatásának egyik fontos szempontja; ennek jelentősége az állami oktatási program követelményeiben is megjelenik ((MŠVVaŠ SR, 2023).

A kötet hangsúlyosan foglalkozik az alsó tagozatos tanulók életkori sajátosságaival is. A kisiskolás gyermekek nyelvtanulásában meghatározó szerepe van a szemléltetésnek, az ismétlésnek, a játékoságnak, a mozgásos és cselekvéses tanulásnak, a biztonságos osztálytermi légkörnek és a sikerélménynek (Baker, 2011). Ezért a szlovák nyelv tanításában nem elegendő a tananyag lineáris közvetítése. Olyan tanulási helyzeteket kell teremteni, amelyekben a gyermekek mernek megszólalni, próbálkozni és hibázni, és amelyekben a már megismert nyelvi mintákat új helyzetekben is alkalmazhatják. A hibák ebben a megközelítésben nem pusztán hiányosságok, hanem a nyelvi fejlődés természetes és pedagógiaiilag értelmezhető jelenségei is.

A kötet felépítése az elméleti alapoktól halad a módszertani kérdéseken át a gyakorlati alkalmazások felé. Az első fejezet a szlovák nyelv tanításának sajátos kontextusát mutatja be: tárgyalja a szlovákiai kisebbségi oktatást keretező alapfogalmakat, valamint a jogszabályi és tantervi háttérrel (MŠVVaŠ SR, 2023; Národná rada Slovenskej republiky, 2008). Ezt követően a magyar anyanyelvű tanulók nyelvi helyzetét, a magyar tannyelvű oktatás intézményi kereteit, a szlovák nyelv államnyelvi szerepét és a kisebbségi kétnyelvűség pedagógiai következményeit tekintjük át. A további fejezetek a másodiknyelv-elsajátítás, a kétnyelvűség, az anyanyelvi transzfer, a kommunikációközpontú nyelvoktatás, a készségfejlesztés és a tanulói hibák kérdéseit tárgyalják. A cél az, hogy az olvasó ne elszigetelt módszertani ötleteket kapjon, hanem átfogó képet alakítson ki arról, mit és miért tanít, és milyen elvek alapján tervezhető eredményes szlováknyelv-oktatás a magyar tannyelvű iskolákban.

Ez a tankönyv különösen fontosnak tartja az elmélet és a gyakorlat összekapcsolását. Az olyan fogalmak, mint az államnyelv, a második nyelv, a kétnyelvűség, a nyelvi transzfer, a hozzáadó kétnyelvűség vagy a kommunikációs kompetencia csak akkor válnak hasznossá a pedagógus számára, ha segítik a tanórai döntések megértését. Ezért a kötet az elméleti kérdéseket pedagógiai helyzetekhez kapcsolja: hogyan kezeljük az eltérő nyelvi előismereteket, hogyan építünk a tanulók magyar nyelvi tudására, hogyan fejlesszük a beszédbátorságot, hogyan használjuk a hibákat tanulási

lehetőségként, és hogyan tervezzünk olyan feladatokat, amelyekben a szlovák nyelv valódi kommunikációs eszközzé válik.

A szlovák nyelv tanítása a magyar tannyelvű iskolákban tehát a kisebbségi oktatás egyik központi feladata. Az iskola egyszerre felelős az anyanyelvi fejlődés támogatásáért, a kisebbségi kulturális identitás megőrzéséért és az államnyelvi kompetencia fejlesztéséért. Ezek nem egymást kizáró, hanem egymást kiegészítő pedagógiai feladatok. A jó szlováknyelv-oktatás nem gyengíti a magyar nyelvhez és identitáshoz való kötődést, hanem hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók magabiztos, többnyelvű és rugalmas nyelvhasználókká váljanak.

A tankönyv ehhez a munkához kíván hozzájárulni. Célja, hogy segítse a leendő és gyakorló pedagógusokat abban, hogy a szlovák nyelv tanítását ne pusztán tantervi kötelezettségként, hanem tudatosan tervezett, a tanulók való nyelvvi helyzetéből kiinduló fejlesztési folyamatként értelmezzék. A kötet alap gondolata szerint a magyar anyanyelvű tanulók szlováknyelv-tanítása akkor lehet eredményes, ha épít a gyermekek meglévő nyelvvi erőforrásaira, figyelembe veszi a szlovák nyelv társadalmi szerepét, és olyan osztálytermi környezetet teremt, amelyben a szlovák nyelv nem feszültségforrásként, hanem fokozatosan birtokba vehető kommunikációs eszközként jelenik meg.

A kötet elméleti és módszertani megközelítésének kialakításában egyaránt támaszkodtunk arra a tudásra és tapasztalatra, amelyet a Magyar Tudományos Akadémia több éven át tartó támogatásával, különböző nemzetközi helyszíneken végzett kutatások és terepmunkák során szereztünk. Az így szerzett tapasztalatok hozzájárultak ahhoz, hogy a szlovák nyelv tanításának kérdéseit tágabb, a kétnyelvűség és a kisebbségi oktatás sajátosságait is figyelembe vevő összefüggésrendszerben vizsgáljuk. Ezúton fejezzük ki köszönetünket a Magyar Tudományos Akadémiának azért a támogatásért, amely lehetővé tette e kutatások és nemzetközi terepmunkák megvalósítását.

1. A szlovák nyelv tanításának sajátos kontextusa a szlovákiai magyar kisebbség számára

1.1. A magyar anyanyelvű tanulók nyelvi helyzete Szlovákiában

A szlovákiai magyar tannyelvű iskolák tanulóinak nyelvi helyzete nem írható le pusztán azzal, hogy a család és az iskola nyelve többnyire magyar, az államnyelv pedig szlovák. A két nyelvhez különböző társadalmi szintek, intézményes elvárások és identitásjelentések kapcsolódnak. A szlovák nyelv tanítása ezért olyan pedagógiai feladat, amelynek tétje nemcsak az iskolai teljesítmény, hanem az is, hogy a tanulók később a mindennapi, közéleti, tanulmányi és szakmai helyzetekben is tudjanak szlovákul cselekedni.

Szlovákiában a magyar nyelvű közösségek területi elhelyezkedése nem egyenletes. A magyar anyanyelvű lakosság elsősorban Dél-Szlovákia településein él, de az egyes régiók, járások és települések nyelvi összetétele jelentősen eltér egymástól. Vannak olyan települések, ahol a magyar a mindennapi helyi kommunikáció meghatározó nyelve, másutt viszont inkább a családi vagy szűkebb közösségi szintekhez kötődik. Ez nem pusztán demográfiai háttéradat, hanem közvetlen pedagógiai következményekkel jár. Egy magyar többségű településen élő gyermek az iskolán kívül gyakran kevés szlovák nyelvű interakcióban vesz részt, míg nyelvileg vegyes vagy szlovák többségű városi környezetben a szlovák nyelv mindennaposabban jelenhet meg. Az azonos tannyelvű iskolába járó tanulók nyelvi tapasztalatai ezért korántsem homogének. A szlovák nyelvhez való viszonyukat a lakóhely nyelvi összetétele, a család nyelvhasználata, a kortárskapcsolatok és az intézményes környezet együtt alakítja.

A szlovákiai magyar közösség a 2021-es népszámlálás alapján Szlovákia legnagyobb nemzeti kisebbsége. A népszámlálás során 422 065 személy vallotta magát magyar nemzetiségűnek, 462 175 személy pedig a magyar nyelvet jelölte meg anyanyelveként. A két adat eltérése arra figyelmeztet, hogy a nemzetiség, az anyanyelv és a tényleges nyelvhasználat nem feltétlenül esik egybe. A magyar anyanyelvű tanulók oktatási helyzetének értelmezésekor ezért külön kell kezelni a nemzetiséget, az anyanyelvet, a családi nyelvhasználatot, az iskola tannyelvét és a mindennapi kommunikációs gyakorlatokat (Gyurgyík, 2022; Harrach, 2024).

A szlovákiai magyar tanulók többnyelvű társadalmi közegben nőnek fel, de kétnyelvűségük mértéke és szerkezete tanulónként eltérő. Sok esetben a magyar nyelv a családi, érzelmi és közösségi kötődés elsődleges nyelve, míg a szlovák a hivatalos szinterek, a továbbtanulás, a munkaerőpiac és a tágabb társadalmi érintkezés nyelveként kap kiemelt szerepet. Ez a kétnyelvűség ritkán teljesen kiegyensúlyozott. Egyes tanulók már iskolába lépéskor rendelkeznek aktív szlovák nyelvi tapasztalatokkal, mások főként passzív befogadói ismeretekkel bírnak, és vannak olyan gyermekek is, akik számára a szlovák nyelv rendszeres használata elsősorban az iskolai tanulás során kezdődik el.

Kétnyelvűség (bilingvizmus): egyéni vagy társadalmi nyelvi jelenség, amelyben egy személy vagy közösség két nyelvet rendszeresen használ kommunikációs célokra. A mai nyelvészeti megközelítések szerint a kétnyelvűség nem feltételezi a két nyelv azonos, anyanyelvi szintű ismeretét. A meghatározás kiindulópontja nem önmagában a nyelvtudás mértéke, hanem a nyelvek használata: kétnyelvűnek tekinthető az a beszélő, aki két nyelvet különböző helyzetekben és funkciókban rendszeresen használ (Grosjean, 2010; Baker, 2011). A kétnyelvű személyek kompetenciája a két nyelvben gyakran eltérő, mert az egyes nyelveket más-más élethelyzetekben használják. Előfordulhat például, hogy az egyik nyelv elsősorban a családi kommunikáció, a másik pedig az oktatás, a munka vagy a közélet nyelve. A kétnyelvűség dinamikus jelenség: a társadalmi környezet, az oktatás és a nyelvi kapcsolatok változása az életút során a nyelvhasználat gyakoriságát és a nyelvtudás szintjét is módosíthatja.

A kisebbségi helyzetben élő tanulók nyelvi szocializációjának egyik sajátossága, hogy az általuk használt nyelvek társadalmi presztízse, intézményes funkciója és kommunikációs használati köre eltér egymástól (Bartha, 1999; Lanstyák, 2000, Tódor, 2015). A magyar nyelv a magyar tannyelvű iskolákban az oktatás fő nyelve, valamint a kulturális és identitásbeli folytonosság egyik meghatározó hordozója, országos szinten azonban kisebbségi nyelv. Használatát az oktatásban és bizonyos feltételek teljesülése esetén a hivatalos érintkezésben is jogszabályok biztosítják (Zákon č. 184/1999 Z. z., 1999, § 1–2; Zákon č. 245/2008 Z. z., 2008, § 12 ods. 3, 5). A szlovák nyelv ezzel szemben Szlovákia államnyelve, valamint az országos intézményes kommunikáció elsődleges nyelve (Zákon č. 270/1995 Z. z., 1995, § 1).

A szlovák nyelv megtanulása nem pusztán iskolai tantárgyi követelmény, hanem annak is lényeges feltétele, hogy a felnövekvő generációk eredményesen

vegyenek részt a szlovákiai társadalmi életben, és hatékonyan képviseljék egyéni, illetve közösségi érdekeiket. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy az államnyelv elsajátítása nem állítható szembe az anyanyelv megőrzésével. A sikeres kisebbségi oktatás egyik alapvető célja, hogy a tanulók anyanyelvükön magas szintű kognitív, nyelvi és műveltségi fejlődést érjenek el, miközben az államnyelvet is olyan szinten sajátítják el, amely lehetővé teszi számukra az iskolai előrehaladást és a társadalmi részvételt.

A szlovákiai magyar közösség nyelvi és identitásbeli összetétele tehát nem tekinthető teljesen egységesnek. A 2021-es népszámlálás adatai alapján láttuk, hogy eltérő azoknak a száma és részben a köre is, akik magyar nemzetiségűnek vallották magukat vagy második nemzetiségként jelölték meg a magyart, illetve a magyar nyelvet tekintették anyanyelvüknek. A nemzetiségi és az anyanyelvi kötődés tehát nem minden esetben fedi egymást teljesen, ami a szlovákiai magyar népesség belső sokféleségére és az egyéni nyelvi életutak összetettségére is rámutat (Gyurgyík, 2022; Harrach, 2024). Ez a változatosság az iskolák tanulói összetételében és a gyermekek eltérő nyelvi tapasztalataiban is megjelenhet.

A magyar tannyelvű iskolák jogi és oktatáspolitikai értelemben a szlovákiai nemzetiségi oktatás rendszerébe tartoznak. A szlovák közoktatási törvény a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyermekek és tanulók számára az államnyelv elsajátításához való jog mellett biztosítja az adott nemzeti kisebbség nyelvén folyó neveléshez és oktatáshoz való jogot is (Zákon č. 245/2008 Z. z., 2008, § 12 ods. 3, 5). A törvény ezzel összefüggésben különbséget tesz a szlovák tannyelvű iskolákban tanított szlovák nyelv és irodalom (slovenský jazyk a literatúra), valamint a nemzetiségi, így a magyar tanítási nyelvű iskolákban oktatott szlovák nyelv és szlovák irodalom (slovenský jazyk a slovenská literatúra) tantárgy között. Ez utóbbi a magyar tannyelvű alap- és középiskolákban kötelező tantárgy, amelyet a törvény szerint az idegen nyelvi nevelés és oktatás módszereivel és formáival kell tanítani (Zákon č. 245/2008 Z. z., 2008, § 12 ods. 3)¹. Ez azt jelenti, hogy a szlovák nyelv nem egyszerűen „egy tantárgy” a többi között, hanem olyan

¹ Deťom a žiakom občanov patriacim k národnostným menšinám sa zabezpečuje okrem práva na osvojenie si štátneho jazyka aj právo na výchovu a vzdelanie v jazyku príslušnej národnostnej menšiny za podmienok ustanovených týmto zákonom. Súčasťou výchovy a vzdelávania v základných školách a stredných školách s iným vyučovacím jazykom, ako je štátny jazyk, je aj povinný vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra v rozsahu vyučovania potrebného na jeho osvojenie alebo vyučovací predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra, ktorý sa vyučuje metódami a formami výchovy a vzdelávania ako cudzí jazyk.

nyelvi kompetenciaterület, amelynek fejlesztése a tanulók egész iskolai pályafutását végigkíséri.

A 2023-ban jóváhagyott új állami oktatási program a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgyat már a *slovenský jazyk ako druhý jazyk*, vagyis a „szlovák mint második nyelv” oktatási alrendszerbe sorolja. A tantárgy elsődleges célja, hogy a tanulók képesek legyenek szlovákul kommunikálni a hétköznapi és az iskolai kommunikációs helyzetekben, a megszerzett képességeket pedig gyakorlati módon használják (MŠVVaŠ SR, 2023). A tantervi szabályozás és a kapcsolódó módszertani támogatás így egyre határozottabban a kommunikációs nyelvi tevékenységek fejlesztését és a szlovák nyelv második nyelvként történő oktatását helyezi előtérbe (Národný inštitút vzdelávania a mládeže [NIVaM], 2024).

A jogszabályi és a tantervi megközelítés között ugyanakkor terminológiai különbség figyelhető meg. Míg a közoktatási törvény az idegen nyelvi oktatás módszereire és formáira hivatkozik, a 2023-as állami oktatási program a tantárgyat már egyértelműen a „szlovák mint második nyelv” alrendszerében helyezi el (MŠVVaŠ SR, 2023; Zákon č. 245/2008 Z. z., 2008, § 12 ods. 3). Ez a szemléleti elmozdulás világossá teszi, hogy a magyar anyanyelvű tanulók szlováknyelv-tanulása nem azonosítható teljesen az idegen nyelvek tanulásával. A szlovák nyelv a tanulók mindennapi és intézményes környezetének nyelve, legtöbbjük számára azonban nem a családi szocializáció elsődleges nyelve. A tanítás során ezért egyszerre kell figyelembe venni az idegennyelv-tanítás módszertani tapasztalatait, a másodiknyelv-elsajátítás sajátosságait és az államnyelvhez kapcsolódó társadalmi elvárásokat (Bartha, 1999; Vančo, 2017).

A magyar anyanyelvű tanulók szlovák nyelvi fejlődését meghatározza a tanulói nyelvi repertoár összetettsége. Az osztályteremben egymás mellett lehetnek olyan diákok, akiknek egyik vagy mindkét szülője szlovákul is rendszeresen kommunikál, olyanok, akik szlovák nyelvű óvodai vagy kortársi tapasztalatokkal rendelkeznek, és olyanok is, akik főként magyar nyelvű környezetben élnek. A egyes házasságok, a városi többnyelvű környezet, a médiafogyasztás, a sport- és szabadidős tevékenységek, valamint a digitális kommunikáció egyaránt befolyásolhatják a szlovák nyelvvel való találkozás gyakoriságát és jellegét (Bartha, 1999; Lanstyák, 2000; vö. Vančo, 2017). Ebből az következik, hogy az osztály tanulói között már az első évfolyamokban jelentős különbségek lehetnek a szókincs, a beszédértés, a kiejtés, a kommunikációs megnyilvánulások és a nyelvi önbizalom terén (Vančo, 2019).

Külön figyelmet érdemel a tanulók magyar nyelvi háttere is. A magyar tannyelvű iskolák tanulói nem egységes, kizárólag standard magyar nyelvváltozatot hoznak magukkal az iskolába. A szlovákiai magyar beszélőközösség nyelvhasználatára jellemzőek a regionális nyelvváltozatok, a nyelvjárási elemek, valamint a szlovák–magyar nyelvi érintkezésből fakadó kontaktusjelenségek (Lanstyák, 2000). Ez nem hiányosságként, hanem természetes szociolingvisztikai adottságként értelmezendő (Bartha, 1999; Lanstyák, 2000). A pedagógiai feladat nem a tanulók otthoni nyelvváltozatának leértékelése, hanem nyelvi repertoárjuk bővítése: annak elősegítése, hogy felismerjék, mely helyzetekben milyen nyelvváltozat, stílus és kifejezősmód célszerű. Ez a magyar és a szlovák nyelv oktatására egyaránt érvényes. A tanulók ugyanis nem „nyelv nélküli” kezdők, hanem már meglévő, magyar nyelven kialakult kommunikációs, fogalmi és szövegalkotási tapasztalatokkal rendelkező iskolás gyermekek (Cummins, 2000).

A magyar és a szlovák nyelv közötti tipológiai különbségek szintén meghatározóak. A magyar agglutináló nyelv, míg a szlovák flektáló szláv nyelv, amelyet gazdag névszói és igei paradigmák, nyelvtani nemek, esetrendszer és összetett egyeztetési viszonyok jellemeznek. A magyar anyanyelvű tanulók számára ezért a szlovák nyelv egyes szerkezeti sajátosságai – például a főnevek neme, a melléknévi egyeztetés, az esetvégződések rendszere, az igeszemlélet vagy bizonyos szórendi sajátosságok – külön tanulási nehézséget jelentenek. A kontrasztív szemlélet azonban – amelynek részletes kifejtésére a kötet későbbi részében térünk vissza – nem merülhet ki a különbségek és a tanulói hibák felsorolásában. A nyelvek közötti eltérések tudatosítása akkor lehet eredményes, ha kommunikációs helyzetekhez, jelentésalkotáshoz és gyakorlati nyelvhasználathoz kapcsolódik. A nyelvtani tudatosításnak ezért a nyelvhasználatot kell támogatnia, nem pedig önálló, a kommunikációtól elszakított célként megjelennie (MŠVVaŠ SR, 2023; Vančo, 2019).

A szlovák nyelvhez való tanulói viszony nemcsak nyelvi, hanem attitűdbeli kérdés is. A kisebbségi tanulók számára az államnyelv egyszerre jelenthet lehetőséget és feszültségforrást. Lehetőséget, mert megfelelő ismerete kiszélesíti a tanulók későbbi továbbtanulási, munkaerőpiaci és társadalmi részvételi lehetőségeit. Ugyanakkor feszültségforrást is jelenthet, mert az államnyelvhez értékelési, megfelelési és identitásbeli szorongás is kapcsolódhat (Cummins, 2000; Vančo, 2017). Ha a szlovák nyelv tanítása kizárólag a hiányok, a hibák és a teljesítménykényszer felől jelenik meg, a tanulóknál könnyen

kialakulhat szorongás vagy elutasítás. Ha viszont a tanítás kommunikációs sikerélményekre, fokozatosságra, biztonságos osztálytermi nyelvhasználatra és a tanulók saját nyelvi tapasztalatainak elismerésére épül, az államnyelv elsajátítása kevésbé válik szorongáskeltő, és esetleg a későbbiekben, a szülők rossz nyelvelsajátítási tapasztalatai miatt identitásfenyegető folyamattá (Cummins, 2000; NIVaM, 2024).

A magyar tannyelvű iskolák egyik alapvető feladata ezért a hozzáadó kétnyelvűség támogatása. Ez azt jelenti, hogy a szlovák nyelv elsajátítása nem a magyar nyelv rovására történik, hanem bővíti a tanuló nyelvi repertoárját. A hozzáadó szemléletben az anyanyelv nem akadály, hanem kiindulópontja a második nyelv tanulásának. A tanulók magyar nyelven kialakult fogalmi tudása, szövegértési stratégiái, kommunikációs tapasztalatai és metanyelvi tudása felhasználható és felhasználandó a szlovák mint második nyelv tanításában is (Baker, 2011; Cummins, 2000). Ez különösen fontos az alsó tagozaton, ahol a gyermekek affektív, kognitív és nyelvi fejlődése még erősen összekapcsolódik. A korai szlováknyelv-tanítás akkor lehet eredményes, ha fokozatosan építi fel a beszédértés, a beszédprodukció, az interakció, az olvasás és az írás alapjait (MŠVVaŠ SR, 2023; Vančo, 2019).

Az iskolai szlováknyelv-oktatás hatékonyságának egyik kulcskérdése a tanulók közötti különbségek kezelése. A magyar tannyelvű iskolákban a pedagógus gyakran olyan osztállyal dolgozik, amelyben a tanulók szlovák nyelvi bemenete, otthoni családi támogatottsága, és kommunikációs tapasztalatai erősen eltérőek. Ez differenciált pedagógiai megközelítést igényel. A kezdő vagy bizonytalanabb tanulók számára több szemléltetésre, ismételésre, modellált beszédre és biztonságos gyakorlási lehetőségre van szükség. A haladóbb tanulók esetében fontos, hogy a tanórák ne váljanak unalmassá: számukra nyitottabb, önállóbb és komplexebb nyelvhasználati feladatokat kell biztosítani. A csoportbontás, a kisebb létszámú nyelvi csoportok és a kommunikációközpontú feladatok mind azt szolgálhatják, hogy a tanulók több aktív nyelvhasználati alkalomhoz jussanak (MŠVVaŠ SR, 2023; NIVaM, 2024).

Összességében a magyar anyanyelvű tanulók nyelvi helyzete Szlovákiában többrétegű: egyszerre jellemzi őket a kisebbségi anyanyelvi közösséghez való tartozás, a magyar tannyelvű iskolai szocializáció, a szlovák államnyelv elsajátításának társadalmi szükségessége, valamint a kétnyelvű környezet eltérő mértékű jelenléte. A szlovák nyelv tanítása ebben a közegben akkor lehet eredményes, ha a tanulókat nem egynyelvű normákhoz viszonyítja,

hanem fejlődő kétnyelvű nyelvhasználókként értelmezi őket. A cél nem csupán a tantárgyi teljesítmény javítása, hanem olyan funkcionális államnyelvi kompetencia kialakítása, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók magyar anyanyelvük és identitásuk megőrzése mellett magabiztosan, eredményesen és rugalmasan vegyenek részt a szlovákiai társadalmi élet különböző színterein.

1.2. A szlovák nyelv helye a magyar tannyelvű oktatásban

A szlovák nyelv és szlovák irodalom a magyar tannyelvű iskolák kötelező tantárgya, amely önálló célokkal, követelményekkel és módszertani sajátosságokkal rendelkezik. Helyét nem csupán a heti óraszám és a tantervi követelmények határozzák meg, hanem az a feladat is, hogy kapcsolatot teremtsen a magyar nyelven folyó iskolai nevelés és a szlovák nyelvű társadalmi környezet között. A tantárgy egyszerre szolgálja a tantervi követelmények teljesítését, a használható nyelvtudás kialakítását és a tanulók további tanulmányokra való felkészítését (Misad, 2009). Eredményessége ezért meghatározó jelentőségű a magyar tannyelvű oktatás egészének megítélése és a tanulók későbbi lehetőségei szempontjából (ez nem csak a szlovákiai magyar kisebbség problémája, vö.: Csernicskó 2012).

A tantárgy sajátos helyzete abból következik, hogy a szlovák nyelv a tanulók számára egyszerre iskolai tananyag, jogi értelemben államnyelv és eltérő mértékben jelen lévő környezeti nyelv. Ezért tanítása nem épülhet a szlovák anyanyelvű tanulók számára kidolgozott nyelv- és irodalomoktatás egyszerű átvételére, és egy széles körben oktatott idegen nyelv, például az angol tanításának változatlan módszertani mintáira sem. A magyar tannyelvű oktatásban olyan önálló nyelvpedagógiai megközelítésre van szükség, amely a kisebbségi kétnyelvűség sajátosságaiból indul ki, feltárja a tanulók kiinduló nyelvi helyzetét, és az ahhoz igazodó módszereket alkalmazza. A sikeres nyelvoktatáshoz fokozatosan építkező gyakorlatrendszer kialakítása szükséges, amely a szókincset, a nyelvtani szerkezeteket és a kommunikációs helyzeteket nem elszigetelten, hanem egymással összekapcsolva fejleszti (ehhez l. 8. fejezet).

1.3. A szlovák és a magyar nyelv jogi és intézményi helyzete

A magyar tannyelvű oktatás jogi keretének egyik alapelve, hogy a nemzeti kisebbségekhez tartozó állampolgárokat egyszerre illeti meg az államnyelv elsajátításának és a saját nyelvükön folyó oktatásnak a joga. A Szlovák Köztársaság Alkotmányának 34. cikke a nemzeti kisebbségekhez és

etnikai csoportokhoz tartozó állampolgárok számára az államnyelv elsajátításához való jog mellett garantálja a saját nyelven történő oktatás jogát is. A szabályozás tehát az anyanyelvi oktatást és az államnyelv megtanulását nem egymással versengő lehetőségként, hanem egymást kiegészítő jogosultságként kezeli.

Ezt az alapelvet részletezi a nevelésről és oktatásról szóló 245/2008. számú oktatási törvény 12. §-ának (3) bekezdése. A rendelkezés értelmében a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyermekeknek és tanulóknak az államnyelv elsajátításához való jog mellett biztosítani kell a nemzeti kisebbség nyelvéen történő neveléshez és oktatáshoz való jogot is. A törvény ezzel összefüggésben különbséget tesz a szlovák tannyelvű iskolákban tanított szlovák nyelv és irodalom, valamint a nemzetiségi, így a magyar tanítási nyelvű iskolákban oktatott szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy között. Ez utóbbi a magyar tannyelvű iskolák kötelező tantárgya, amelyet a törvény szerint idegen nyelvi nevelési-oktatási módszerekkel és formákban kell tanítani (Zákon č. 245/2008 Z. z., 2008, § 12 ods. 3). A jogi szabályozásból két, egymást kiegészítő követelmény következik. Egyrészt a magyar tannyelvű iskola feladata a magyar nyelvű oktatás, a tanulók anyanyelvi fejlődésének támogatása, valamint kulturális és nyelvi identitásuk megőrzése. Másrészt az iskola kötelessége, hogy megfelelő feltételeket teremtsen az államnyelv használható szintű elsajátításához. A magyar tannyelvű iskola tehát nem egynyelvű intézmény, hanem olyan kisebbségi oktatási tér, amelynek működésében az anyanyelvi nevelés és a második nyelv eredményes oktatása egyaránt alapvető szerepet játszik.

A 2026-ban konszolidált állami oktatási program ezt a kettős funkciót világosan megfogalmazza. A dokumentum az oktatás nyelvét olyan nyelvként határozza meg, amelynek segítségével a tanuló ismereteket szerez, valamint személyes és kulturális identitását építi. A nemzetiségi iskolákban ez a nyelv a nemzeti kisebbség nyelve. Az államnyelvet ugyanakkor a dokumentum a nemzetiségi oktatás alapvető integrációs eszközeként határozza meg, amely lehetővé teszi a teljes értékű kommunikációt és a társadalmi érvényesülést. A nemzetiségi oktatás feladatai között ezzel párhuzamosan megjelenik a tanulók kulturális és nyelvi identitásának megőrzése és fejlesztése is.

A két cél nem zárja ki egymást. Az államnyelv magas szintű ismerete nem teszi szükségessé az anyanyelv háttérbe szorítását, az anyanyelvi oktatás pedig önmagában nem akadályozza az államnyelv elsajátításának. A kisebbségi

oktatás egyik meghatározó feladata éppen annak bizonyítása, hogy a biztos anyanyelvi tudás, a fejlett szövegértés, valamint a nyelvekről és a kommunikációról megszerzett ismeretek az államnyelv és a további nyelvek elsajátítását is támogatják.

1.4. Államnyelv, idegen nyelv, második nyelv, környezetnyelv

A szlovák nyelv magyar tananyelvű oktatásban betöltött helyzetének megértéséhez külön kell választani a nyelv jogi státuszát, társadalmi funkcióit és oktatási szerepét. Az államnyelv, a második nyelv, a környezetnyelv, az idegen nyelv és az iskolai tantárgy fogalma nem egymással versengő elnevezések: ugyanannak a nyelvnek eltérő szempontok alapján meghatározható szerepeit írják le.

1.4.1. A szlovák mint államnyelv fogalma

Az államnyelvi státusz jogi és társadalmi helyzetet jelöl. Az államnyelv olyan nyelv, amelyet egy állam alkotmánya vagy más jogszabálya az állam kiemelt jogállású nyelveként határoz meg. Szlovákiában a szlovák nyelv az állami intézmények működésének, az országos közéletnek, a közigazgatásnak, a többségi kultúrának és a társadalmi kommunikáció számos területének meghatározó nyelve. Államnyelvi státuszát a Szlovák Köztársaság Alkotmányának 6. cikke, használatának főbb területeit pedig a 270/1995. sz. államnyelvtörvény szabályozza (Zákon č. 270/1995 Z. z., 1995).

Az államnyelv és a hivatalos nyelv fogalma szorosan összefügg, de nem azonos jelentésű. Az államnyelv elsősorban az állam politikai és szimbolikus önmeghatározásához kapcsolódik: kifejezheti az állami szuverenitást, az állam egységét, valamint az állam nyelvi és nemzetpolitikai önértelmezését. A hivatalos nyelv ezzel szemben főként funkcionális-jogi kategória: azt szabályozza, hogy az állami vagy más közintézmények milyen nyelveken működnek, és hogy az állampolgárok milyen nyelveken léphetnek kapcsolatba ezekkel az intézményekkel.

Fontos különbség, hogy az állam népessége nem azonos a nemzettel vagy a többségi nemzettel. Az államnyelv meghatározásában ezért óvatosan kell használni azt a megfogalmazást, hogy az államnyelv „a többségi nemzet nyelve”. Gyakran valóban a többségi közösség nyelve tölti be ezt a szerepet, az állam népessége azonban nem azonos a nemzettel vagy a többségi nemzettel: egy államot több nemzeti, etnikai és nyelvi közösség tagjai is alkothatnak. Az államnyelvi státuszt ezért nem a beszélők etnikai

hovatartozása, hanem az alkotmányos és jogszabályi meghatározás alapozza meg. Az államnyelv kiemelt szerepet kap a közigazgatásban, a jogalkotásban, az oktatásban és a közéletben, de ez nem zárja ki, hogy más nyelvek meghatározott feltételek mellett hivatalos érintkezésben vagy regionális kommunikációban is szerepet kapjanak (Shohamy, 2006; Szarka, 2003).

A két kategória viszonya országonként eltérő. Egyes jogrendszerekben az államnyelv és a hivatalos nyelv elnevezése lényegében azonos tartalommal szerepel, más rendszerekben viszont az államnyelvnek szimbolikus-jogi státusza van, a hivatalos nyelv pedig az intézményes nyelvhasználat gyakorlati feltételeit jelöli. Egy államban több hivatalos nyelv is működhet egymás mellett, és egy nyelv regionális vagy részleges hivatalos státusszal is rendelkezhet anélkül, hogy államnyelvként határoznák meg (Szarka, 2003).

Szlovákiában a szlovák nyelv államnyelvi státuszát az Alkotmány 6. cikke rögzíti, míg az államnyelvtől eltérő nyelvek hivatalos érintkezésben való használatának feltételeit külön törvények szabályozzák.

Az államnyelv elsajátítása ebből következően nem csupán iskolai követelmény. A használható szlovák nyelvtudás hozzájárul a személyes önállósághoz, az információkhoz való hozzáféréshez, a továbbtanuláshoz, a munkavállaláshoz és a társadalmi részvételhez. Megteremtí a kapcsolatfelvételt lehetőségét a szlovák anyanyelvű beszélőkkel, és segíti a bekapcsolódást az ország kulturális és közéletébe. A szlovák nyelv oktatásának integrációs szerepe abban mérhető, hogy a tanulók képesek-e megszerzett tudásukat valós helyzetekben alkalmazni: megértik-e az intézményi és hétköznapi közléseket, tudnak-e önállóan ügyet intézni, kapcsolatot teremteni, továbbtanulni a többség nyelvén, valamint szlovák nyelvű szövegeket létrehozni. A nyelvtani, metanyelvi és irodalmi-kulturális ismeretek akkor töltik be pedagógiai funkciójukat, ha a használható nyelvi kompetencia kialakulását szolgálják.

Ez a szemlélet összhangban áll a Közös Európai Referenciakeret cselekvésközpontú megközelítésével, amely a nyelvtanulót társadalmi cselekvőként értelmezi, és a tanulási célokat a valós kommunikációs szükségletekből és élethelyzetekből vezeti le (Council of Europe, 2020). A 2023-as, a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgyra vonatkozó művelődési standard szintén a gyakorlati nyelvhasználatot, az eredményes kommunikációt, valamint a recepció, a produkció és az interakció fejlesztését helyezi előtérbe (MŠVVaŠ SR, 2023b, pp. 1–3).

1.4.2. A szlovák mint második nyelv fogalma

A második nyelvnek – gyakran L2-ként jelölve – az első nyelv mellett elsajátított további nyelvet nevezzük. Az L2 megnevezés a másodiknyelv-elsajátítás szakirodalmában nem feltétlenül jelent merev elsajátítási sorrendet: a szóban forgó nyelv ténylegesen a tanuló harmadik, negyedik vagy további nyelve is lehet. A másodiknyelv-elsajátítás fogalma (Second Language Acquisition, SLA) egyszerre utal arra a tudományterületre, amely azoknak az egyéneknek és csoportoknak a nyelvtanulását vizsgálja, akik első nyelvük gyermekkorban történő elsajátítása után egy további nyelvet tanulnak, valamint magára a nyelvtanulási folyamatra is. Az L2 elsajátítása történhet természetes nyelvi környezetben, intézményes oktatás keretében, illetve a két tanulási forma együttes jelenlétével (Saville-Troike & Barto, 2016, p. 2).

A szlovákiai magyar tanulók esetében a „második nyelv” megnevezés nemcsak elsajátítási sorrendet, hanem a szlovák nyelv sajátos társadalmi és oktatási helyét is jelöli. A szlovák a tanulók többsége számára nem az elsődleges családi és szocializációs nyelv, ugyanakkor környezetükben, akár a nyelvi tájképben, az intézményi színtereken és a tágabb társadalmi környezetben folyamatosan jelen van. A magyar tanítási nyelvű iskolába járó gyermekek többsége csak a magyar nyelv elsajátítása után kezd rendszeresen szlovákul tanulni, sokan viszont már kisgyermekkoruktól kapcsolatba kerülnek mindkét nyelvvel. A két nyelv elsajátításának sorrendjét és intenzitását a családi nyelvhasználat, a lakóhely nyelvi környezete és az iskolán kívüli kommunikációs lehetőségek egyaránt befolyásolják (Bartha, 1999; Lanstyák, 2000; Misad, 2009, 2014).

1.4.3. A szlovák mint környezetnyelv

A szociolingvisztikai szakirodalom a környezetnyelv fogalmát gyakran az idegen nyelv fogalmával szembeállítva használja. Míg az idegen nyelvvel a beszélő többnyire szervezett oktatásban találkozik, a környezetnyelv a mindennapi társadalmi érintkezésben is jelen lehet, ezért használata természetes kommunikációs helyzetekhez kapcsolódhat. A szlovák nyelv tehát ugyanazon tanuló számára jogi státusza szerint államnyelv, az oktatás szempontjából második nyelv, társadalmi hozzáférhetősége alapján pedig – eltérő intenzitással – környezetnyelv.

A környezetnyelv nem a tanuló anyanyelve, hanem annak a társadalmi környezetnek a nyelve, amelyben él; ezért az iskolai oktatáson kívül is kínálhat nyelvi inputot és kommunikációs alkalmakat (Nádor, 2018, pp. 18–19). A szlovák

nyelv esetében ez írott és beszélt nyelvi formájára egyaránt vonatkozik. A nyelvi tájképet² érintő kutatásaink jól adatolják azt a tényt, hogy a magyar lakta településeken a kétnyelvű feliratok jelenléte ellenére a legkisebb lélekszámú falutól a nagy lélekszámú városig mindenhol kimutatható a szlovák nyelvi tájkép vizuális jelenléte rendszerint erősebb a magyar nyelvvel szemben.³ A magyar nyelven szocializált gyermek tehát már iskolás kora előtt sokszor találkozhat a szlovák nyelvvel tágabb környezetében. A szlovákiai magyar tanulók számára a szlovák nyelv elsajátítása ebből a szempontból eltér az idegennyelv-tanulástól. A szlovák környezetnyelvi jelenlétének intenzitása azonban tanulónként jelentősen eltérhet. A nyelvnek való kitettséget befolyásolja a családi nyelvhasználat, a lakóhely etnodemográfiai összetétele, az óvodai és kortársi tapasztalat, valamint az, hogy a gyermek milyen gyakran kerül szlovák nyelvű intézményi és hétköznapi kommunikációs helyzetekbe (Mikes, 2006; Vančo, 2019). A szlovák többségű városban élő vagy két nyelven szocializálódó gyermek számára a szlovák rendszeres beszélt nyelvi inputot jelenthet. Ezzel szemben egy magyar többségű kistérségben, magyar családi és baráti környezetben szocializálódó tanuló számára akár az iskola lehet a szlovák nyelvvel való rendszeres és tudatos találkozás legfontosabb helyszíne (Vančo, 2019). Az oktatás tervezésének ezért meghatározó szempontja kell hogy legyen a tanulók környezetnyelvi kitettségének feltérképezése. Ennek során nem elegendő általánosságban abból kiindulni, hogy a gyermekek Szlovákiában élnek; azt is vizsgálni kell, hogy milyen színtereken, milyen gyakorisággal és milyen kommunikációs szerepekben találkoznak a szlovák nyelvvel. Ez azt is jelenti, hogy a magyar tananyelvű iskolába járó tanulókat nem lehet egységes nyelvi csoportként kezelni. Ugyanazon évfolyamon lehetnek olyan gyermekek, akik könnyen megértik a szlovák nyelvű utasításokat és spontán módon kezdeményeznek beszélgetést, míg mások csak néhány begyakorolt

² Nyelvi tájkép (linguistic landscape): a nyilvános térben megjelenő írott nyelvi jelek összessége, beleértve az utca neveket, közlekedési táblákat, intézményneveket, hirdetéseket, üzletfeliratokat és egyéb vizuális nyelvi megnyilvánulásokat. A nyelvi tájkép nemcsak tájékoztató funkciót tölt be, hanem tükrözi az adott közösség nyelvi viszonyait, a nyelvek státuszát, valamint a nyelvpolitikai és identitásbeli folyamatokat is (Landry & Bourhis, 1997). A többnyelvű térségekben a nyelvi tájkép fontos információkat nyújt a nyelvek láthatóságáról, egymáshoz való viszonyáról és a nyelvi jogok gyakorlati érvényesüléséről.

³ Szabó Mihály (2020) 82 olyan dél-szlovákiai település nyelvi tájképét vizsgálta, amelyekben a magyar lakosság aránya elérte legalább a 20%-ot. A kutatás szerint valamennyi vizsgált településen a szlovák volt a feliratokon leggyakrabban megjelenő nyelv: szlovák szöveg legalább a feliratok 80%-án, magyar szöveg pedig 25–55%-án szerepelt. A szlovák nyelv vizuális jelenléte tehát a magyar többségű településeken is meghatározó.

kifejezést ismernek. Az egységes tantervi célok elérése ezért nem feltétlenül jelenthet azonos tanítási utat, azonos tempót és minden tanulóval szemben azonos köztes teljesítménybeli elvárásokat.

A fentiek alapján a szlovák nyelv besorolása egyszerre több szinten értelmezhető: ugyanaz a nyelv eltérő szempontok alapján több szerepet is betölthet. Mit jelent ez a szlovákiai magyar tanulók esetében? A szlovák nyelv számukra:

- államnyelv, mert ez a Szlovák Köztársaság jogilag meghatározott államnyelve, valamint az állami és közigazgatási intézmények működésének elsődleges nyelve;
- második nyelv, mert rendszeres intézményes oktatás tárgya, és jelen van abban a társadalomban, amelyben a tanulók élnek; elsajátítása szükséges lehet a továbbtanuláshoz, a munkavállaláshoz, a közigazgatáshoz és a szélesebb társadalmi részvételhez;
- környezetnyelv, amennyiben ténylegesen jelen van a tanuló helyi vagy tágabb társadalmi környezetében.

E nyelvi szerepek tanulónként eltérő módon és különböző intenzitással érvényesülhetnek. Az ismertetett megállapítások többszörösen alátámasztják a differenciált oktatás szükségességét és fontosságát. A differenciálás ebben az összefüggésben nem a közös tantervi célok vagy követelmények feladását jelenti, hanem a tanulási tartalmak, módszerek, feladatok, támogatási formák és haladási ütem hozzáigazítását a tanulók eltérő nyelvi előismereteihez és nyelvhasználati tapasztalataihoz.

1.4.4. A szlovák nyelv és az idegen nyelvi oktatás kapcsolata

Az idegen nyelv olyan, a tanuló elsődleges szocializációs nyelvétől eltérő nyelv, amelynek elsajátítása jellemzően szervezett oktatás keretében történik, miközben az iskolán kívüli természetes nyelvi input és a rendszeres kommunikációs lehetőség korlátozott. A szlovákiai magyar tanulók esetében a szlovák nyelv társadalmi és jogi státusza alapján nem írható le általánosan idegen nyelvként, az oktatásban második nyelvként jelenik meg, és eltérő mértékben a tanulók környezetében is hozzáférhető. Egy magyar többségű településen, kizárólag magyar nyelvű családi és kortársi közegben élő gyermek nyelvtanulási

körülményei azonban közel állhatnak az idegennyelv-tanulás feltételeihez, mivel a szlovák nyelvvel elsősorban az iskolában találkozók.

A közoktatási törvény nem azt határozza meg, hogy a szlovák a magyar tannyelvű iskolák tanulói számára idegen nyelv, hanem azt írja elő, hogy a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgyat az idegen nyelvek oktatására jellemző módszerekkel és formákban kell tanítani (Zákon č. 245/2008 Z. z., 2008, § 12 ods. 3). A 2023-as oktatási standard a tantárgyat a „szlovák mint második nyelv” részterületébe sorolja, ugyanakkor hangsúlyozza az idegennyelv-oktatási módszerek és technikák alkalmazását. Előírja továbbá, hogy a tanítás tartalmát, módszereit, formáit és tempóját a tanulók nyelvi képességeihez, életkorához és az iskola nyelvi környezetéhez kell igazítani, a magyar nyelvre való tudatos támaszkodás mellett (MŠVVaŠ SR, 2023, pp. 1–3). Az idegen nyelvi módszerek alkalmazása tehát nem a szlovák nyelv társadalmi státuszát, hanem tanításának módszertani, nem státusbeli kiindulópontját határozza meg.

1.5. A magyar tannyelvű iskola mint kétnyelvű oktatási tér

A magyar tannyelvű iskola elsődleges oktatási nyelve a magyar. A tanulók ezen a nyelven sajátítják el a tantárgyi ismeretek jelentős részét, ezen keresztül fejlesztik gondolkodásukat, tanulási stratégiáikat és szakárgyi szókincsüket. A szlovák nyelv ezzel párhuzamosan külön tantárgyként, valamint a tágabb társadalmi környezet nyelveként van jelen. Az intézmény ezért akkor is kétnyelvű oktatási térként értelmezhető, ha a tantárgyak többségének oktatása magyarul történik.

A magyar tannyelvű iskola kétnyelvűsége azonban nem feltétlenül jelent kiegyensúlyozott vagy azonos mértékű nyelvhasználatot. A két nyelv eltérő funkciókat tölthet be. A magyar nyelv jellemzően az ismeretszerzés, a spontán társas kommunikáció és az identitás elsődleges nyelve, míg a szlovák nyelv használata sok tanuló esetében hosszabb ideig főként az irányított iskolai helyzetekhez kötődik. A szlovákoktatás egyik fontos feladata ezért az, hogy fokozatosan átvezesse a tanulókat a begyakorolt tanórai nyelvhasználatról az önálló és spontán kommunikáció felé.

1.6. A szlovák nyelv és szlovák irodalom mint iskolai tantárgy

Iskolai tantárgyként a szlovák nyelv oktatása tervezett és szabályozott folyamat. Meghatározott óraszámmal, tantervi célokkal, teljesítménykövetelményekkel, tankönyvekkel és értékelési eljárásokkal rendelkezik. Ez lehetővé teszi a nyelvtudás rendszeres és fokozatos fejlesztését, ugyanakkor annak veszélyét is

magában hordozza, hogy a nyelv elsajátítása az iskolai tananyag megtanulására és számonkérésére szűkül.

A nyelv tantárggyá válása nem változtathatja meg azt az alapvető tény, hogy a nyelv elsődlegesen kommunikációs eszköz. A szlovákra eredményességét ezért nem kizárólag az mutatja meg, hogy a tanulók mennyire pontosan tudnak meghatározásokat visszaadni, szavakat ragozni vagy nyelvtani kategóriákat felismerni. Legalább ilyen fontos, hogy képesek-e megérteni egy hozzájuk intézett közlést, kérdést feltenni, információt kérni és adni, rövid párbeszédben részt venni, valamint egyszerű szóbeli és írásbeli szövegeket létrehozni. A tantárgy kiemelt intézményi helyzetét az órakeret is jelzi. A 2026-os konszolidált állami oktatási programnak a nemzetiségi tannyelvű alapiskolákra vonatkozó kerettanterve a három oktatási ciklusban⁴, a ciklusok évfolyamaira együttesen számítva, a nemzeti kisebbség nyelve és irodalma tantárgy számára 17, 10 és 16, a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy számára pedig 12, 9 és 16 heti órát határoz meg. Az idegen nyelv megfelelő órakerete 2, 5 és 12 óra (MŠVVaM SR 2026, p. 25).⁵ A szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy órakerete így mindhárom ciklusban meghaladja az idegen nyelv számára meghatározott órakeretet, a harmadik ciklusban pedig megegyezik a nemzeti kisebbség nyelve és irodalma tantárgy órakeretével.

A szabályozás a magyar tannyelvű iskolákban a szlovák nyelv és szlovák irodalom óráin minden tanórán előírja az osztályok csoportokra bontását; egy csoport létszáma legfeljebb 17 tanuló lehet. Ez a rendelkezés kedvező feltételeket teremthet az interakcióhoz, a differenciált feladatok alkalmazásához és ahhoz, hogy minden tanuló több lehetőséget kapjon a megszólalásra. A kisebb csoport azonban önmagában nem garantálja a kommunikációközpontú oktatást: a lehetőséget a tanórai munka megszervezésének is ki kell használnia. A nyelvtudás fejlődését elsősorban az határozza meg, hogy mi történik ezeken az órákon. Nagyszámú tanóra mellett is korlátozott maradhat a tanulók kommunikációs

⁴ A három oktatási ciklus jelentése és felosztása

Első ciklus (1–3. évfolyam): A munkarutin kialakítása, az iskolai élethez és a tanuláshoz való pozitív viszony megalapozása, valamint az esetleges tanulási nehézségek korai felismerése.

Második ciklus (4–6. évfolyam): Az alapkészségek megszilárdítása, az elmélyült és összefüggésekben való gondolkodás fejlesztése.

Harmadik ciklus (7–9. évfolyam): Az önálló ismeretszerzés, a kritikus gondolkodás és a pályaválasztásra, valamint a továbbtanulásra való felkészülés.

⁵ A dokumentum a 2023-ban jóváhagyott állami oktatási programnak az 1–5. számú kiegészítésekkel egységes szerkezetbe foglalt változata; a 4. és 5. számú kiegészítés 2026. január 3-án lépett hatályba.

képessége, ha az órák jelentős része tanári magyarázatra, fordításra, mechanikus ismétlésre vagy elszigetelt nyelvtani feladatokra épül. Ezzel szemben a célszerűen szervezett páros és csoportos munka, a rendszeres szóbeli interakció és az értelmes kommunikációs feladatok a rendelkezésre álló idő hatékonyabb felhasználását teszik lehetővé.

A magyar tannyelvű iskola nyelvi nevelési célja ezért nem két, egymástól elszigetelt nyelv párhuzamos tanítása, hanem olyan többnyelvű kompetencia kialakítása, amelyben a tanulók meglévő nyelvi tudásukra támaszkodva képesek új ismereteket elsajátítani, nyelvek között közvetíteni és kommunikációs stratégiákat alkalmazni. A második nyelv tanításának eredményessége nagymértékben függ attól, hogy az oktatás mennyire veszi figyelembe a tanulók tényleges kiinduló nyelvi helyzetét. Kozmács (2019, p. 185) a nem anyanyelvként tanított nyelv oktatásának megtervezésekor öt alapvető tényező figyelembevételét hangsúlyozza:

- a) a második nyelv elsajátításának sajátosságait;
- b) az adott korosztály életkori jellemzőit, attitűdjeit, képességeit és előzetes tudását;
- c) a tanulók nyelvi kitettségét és tanulási lehetőségeit;
- d) az egyéni különbségeket;
- e) az elérendő kimeneti célokat.

E tényezők kölcsönösen hatnak egymásra. A kedvező nyelvi környezet önmagában nem biztosít eredményes tanulást, ha a gyermek negatív attitűdökkel rendelkezik, míg az erős motiváció részben ellensúlyozhatja a korlátozott iskolán kívüli nyelvhasználati lehetőségeket (vö. Spolsky, 1989, p. 28).

Az eltérő kiindulópontok figyelmen kívül hagyása kétféle pedagógiai hibához vezethet. Ha a tanár a jobb nyelvi háttérrel rendelkező tanulók tudását tekinti általánosnak, a kezdő vagy alacsonyabb szinten álló gyermekek már az oktatás kezdetén tartósan lemaradhatnak. Ha viszont kizárólag a legalacsonyabb szinthez igazodik, a szlovákul már kommunikáló tanulók nem kapnak megfelelő kihívást, és fejlődésük lelassulhat.

A differenciálás ezért nem pusztán különböző nehézségű feladatlapok kiosztását jelenti. A tanulók eltérhetnek abban is, hogy milyen támogatás segítségével tudják ugyanazt a kommunikációs célt elérni. Egy kezdő tanuló képek, mondatmodellek és megadott kifejezések segítségével mutathatja be családját, míg egy magasabb szinten álló gyermek önállóan fogalmazhat, kérdéseket tehet fel társainak, és röviden megindokolhatja állításait. A közös kommunikációs cél így megtartható, miközben a feladat végrehajtásának módja igazodik az egyéni nyelvi szinthez.

Az alsó és a felső tagozaton egyaránt fontos annak felismerése, hogy a gyermek hallás utáni megértése, reproductív nyelvhasználata és önálló beszédprodukciója nem azonos ütemben fejlődik. Előfordulhat, hogy a tanuló megérti a tanári utasítást, de még nem tud önálló mondatban válaszolni. Ez nem feltétlenül a tanulás eredménytelenségének jele, hanem a nyelvelsajátítás természetes szakasza. A pedagógus feladata olyan biztonságos helyzetek kialakítása, amelyekben a gyermek először rövid, támogatott válaszokkal, később pedig egyre önállóbban kapcsolódhat be a kommunikációba.

1.7. A kurrikuláris szemlélet változása

A szlovák nyelv oktatásával kapcsolatos korábbi dokumentumokban is megjelent a tantárgy sajátos és központi helyzetének felismerése. Vančo 2017-es elemzése szerint az akkori alsó tagozatos program a szlovákot a magyar után elsajátítandó második nyelvként és a Szlovák Köztársaság államnyelvként határozta meg. A dokumentum kiemelte a kommunikációalapú oktatás, a pozitív attitűd kialakítása és a tanulók eltérő nyelvi háttérének figyelembevétele fontosságát. Az elemzés ugyanakkor arra is rámutatott, hogy a deklarált kommunikációs célok és a tananyag, a tankönyvek, valamint a számonkérés gyakorlata között jelentős ellentmondások maradhatnak.

A 2023-ban elfogadott oktatási standard e korábbi törekvésekhez képest következetesebben épít a másodiknyelv-pedagógia és a kommunikatív nyelvoktatás alapelveire. A dokumentum szerint a tanulók a nyelvet valós életükhöz kapcsolódó feladatok végrehajtása közben sajátítják el. A standard hangsúlyozza az idegen nyelvek oktatásában alkalmazott módszerek és technikák felhasználását, valamint a hallás utáni megértés, a beszéd, az olvasásértés és az írás fejlesztését. A kommunikációt három egymással szorosan összekapcsolódó tevékenység, a recepció, a produkció és az interakció egységeként kezeli.

1.8. A nyelvoktatás tervezésének és megvalósulásának szintjei

A szlovák nyelv oktatásának eredményessége nem kizárólag az egyes tanárok módszertani döntéseitől függ. A tantervi célok, a tananyagfejlesztés, a tanárképzés, a kutatás, az értékelés és az osztálytermi gyakorlat egymáshoz kapcsolódó szinteket alkotnak.

A következő táblázat azt szemlélteti, hogy a nyelvoktatás tervezése és megvalósítása milyen szinteken, milyen intézményi szereplőkön és milyen „ter-mékeken” keresztül kapcsolódik össze. Ezek együttműködésének vizsgálata külön rendszerszintű elemzést igényel.

A nyelvoktatás tervezésének és megvalósulásának szintjei. Forrás: Bárdos, 2000 p. 19 alapján

Szint	Intézmény	Problémák	Termék
Politikai	Szaktárca (minisztériumok), országos hatáskörű szakintézmények	Melyik nyelvet? Kinek? Milyen óraszámban? Milyen szervezeti keretben?	Jogszabályok állami oktatási programok, kerettantervek, jelentések
Nyelvészeti	Kutatóintézetek, egyetemi műhelyek, általános és alkalmazott nyelvészek, szociolingvisták	Melyik nyelvészeti modellt? Mit és mennyit? Melyik társadalmi csoportnak milyen nyelvi tudásra van szüksége? Melyik társadalmi rétegnek milyen nyelvre van szüksége?	Tudományos és pedagógiai nyelvtanok, kutatási tanulmányok, empirikus elemzések
Pszichológiai	Kutatóintézetek, pszichológusok, pszicholingvisták	Milyen tanulási modellt? Milyen életkori és kognitív sajátosságokat kell figyelembe venni?	Tanulásméleletek, pszicholingvisztikai vizsgálatok, tanulmányok
Pedagógiai	Pedagógusképző intézmények, gyakorló pedagógusok, tanárok	Hogyan lehet a fenti szempontokat arányba állítani, variálni és kiegyensúlyozni? Hogyan tanítsam meg?	Tanterv, tanmenet, tananyag, tankönyv, saját tananyag, módszertani módosítások

Szlovákiában a felsorolt szintek közötti együttműködés sajátos módon alakul: a politikai döntéshozatal közvetlenül a pedagógiai gyakorlattal találkozik, miközben a közöttük elhelyezkedő nyelvészeti és alkalmazott kutatási szint nem épül be szervesen az oktatástervezés folyamatába. Nem elsősorban a nyelvészek, szociolingvisták vagy a kutatási eredmények hiányáról van szó, hanem arról, hogy

a nyelvészeti kutatások szereplői, problémafelvetései és eredményei nem kapcsolódnak intézményesen az oktatáspolitikai döntésekhez és azok pedagógiai megvalósításához. Ennek következtében a tantervi és oktatáspolitikai szabályozás nem minden esetben támaszkodik kellő mértékben a tanulók nyelvi szükségleteinek, a társadalmi környezetnek és a szlovák–magyar nyelvi viszony sajátosságainak tudományos vizsgálatára.

Az oktatás legfelső szintjén elhelyezkedő minisztérium és az állami szakintézmények határozzák meg a tantárgy oktatásának jogszabályi, tartalmi és szervezeti kereteit. Ide sorolhatók azok az intézmények is, amelyek az állami oktatási programokat, a tantervi követelményeket, a teljesítménystandardokat és részben az alkalmazandó módszertani irányelveket dolgozzák ki, illetve amelyek ellenőrzik az iskolák és a pedagógusok munkáját. Az Állami Pedagógiai Intézet, illetve jogutódjaként a Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet (Národný inštitút vzdelávania a mládeže, NIVaM), valamint az Állami Tanfelügyelőség (Štátna školská inšpekcia ŠŠI) funkcióját tekintve inkább a legfelső, politikai-igazgatási és szabályozási szinthez sorolható. Ezek az intézmények az állami oktatáspolitikai céljait konkretizálják, szabályozzák, végrehajtják vagy ellenőrzik; nem alkotnak a döntéshozatal és az iskolai gyakorlat között elhelyezkedő, önálló tudományos kutatási szintet.

Ezek az intézmények végezhetnek felméréseket, elemezhetik a tanulói teljesítményeket, módszertani anyagokat készíthetnek és megfogalmazhatnak fejlesztési ajánlásokat. Tevékenységük azonban elsősorban a központilag meghatározott célok végrehajtását, ellenőrzését és értékelését szolgálja. Az általuk végzett adatgyűjtés ezért nem azonos a nyelvészeti, pszicholingvisztikai vagy nyelvpedagógiai kutatással. A felügyeleti vizsgálatok például képesek kimutatni, hogy a tanulók teljesítménye elmarad a tantervi követelményektől, vagy hogy az egyes iskolák eredményei között jelentős különbségek vannak. Arra azonban nem adnak részletes választ, hogy ezek a különbségek milyen nyelvi, társadalmi, módszertani vagy intézményi tényezőkre vezethetők vissza, és milyen empirikusan kipróbált pedagógiai beavatkozásokkal lehetne azokat csökkenteni.

A rendszerből éppen az a köztes, kutatásra épülő szint hiányzik, amelynek elsődleges feladata a szlovák nyelv magyar anyanyelvű tanulók általi elsajátításának tudományos vizsgálata lenne. Ennek a szintnek kellene rendszeresen elemeznie többek között a tanulók tényleges nyelvi kiindulópontját, a szlovák nyelvvél való iskolán kívüli érintkezés mértékét, a regionális és társadalmi különbségeket, a magyar és a szlovák nyelv szerkezeti eltéréseinek hatását,

valamint az alkalmazott tanítási módszerek eredményességét. Ugyancsak ehhez a szinthez tartozna a tantervek, tankönyvek, mérési eszközök és oktatási módszerek tudományos megalapozása, kipróbálása és hosszabb távú értékelése.

A 2016 és 2021 között a minisztérium irányításával, a Metodicko-pedagogické centrum (MPC), a Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) és más állami szakintézmények részvételével megvalósított fejlesztési projekt sem tekinthető a hiányzó közvetítő szint működésére vonatkozó példának. A projekt lényegében ismét a felső, állami irányítási szint és a pedagógusok közötti közvetlen együttműködésre épült. Bár tanárokat vont be, továbbképzéseket szervezett és módszertani anyagokat hozott létre, nem alakult ki olyan önálló kutatási háttér, amely előzetes empirikus vizsgálatok alapján határozta volna meg a fejlesztés irányait, folyamatosan elemezte volna az osztálytermi folyamatokat, majd függetlenül értékelte volna a bevezetett változtatások eredményességét. A projekt így nem tudta tartósan összekapcsolni a tudományos problémafeltárást, az oktatáspolitikai döntéshozatalt és a pedagógiai gyakorlatot. Inkább felülről irányított, időben korlátozott fejlesztési kezdeményezésként működött, amelynek eredményei nem épültek be egy folyamatosan működő kutatási és visszacsatolási rendszerbe.

A köztes nyelvészeti és alkalmazott kutatási szint hiányának következtében az oktatáspolitikai döntések gyakran anélkül jutnak el közvetlenül az iskolákhoz, hogy azokat megfelelő, célzott kutatások alapoznák meg. A tantervi szabályozás így elsősorban azt határozza meg, hogy mit, milyen óraszámban és milyen követelmények alapján kell tanítani, miközben kevesebb figyelem jut annak vizsgálatára, hogy a magyar anyanyelvű tanulók milyen feltételek között, milyen módszerekkel és milyen ütemben képesek eredményesen elsajátítani a szlovák nyelvet. A pedagógusokra ezért olyan követelmények megvalósítása hárulhat, amelyek nem minden esetben támaszkodnak a tanulók tényleges nyelvi szükségleteinek és tanulási sajátosságainak tudományos feltáráására.

A rendszer fejlesztéséhez nem egyszerűen újabb állami projektekre vagy felmérésekre lenne szükség, hanem egy stabil, szakmailag önálló nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatási szint kialakítására. Ennek a szintnek tartós kapcsolatot kellene teremtenie a kutatás, az oktatáspolitikai és az iskolai gyakorlat között, és biztosítania kellene, hogy a tantervi és módszertani döntések ellenőrizhető empirikus eredményekre épüljenek.

2. A szlovák nyelv elsajátításának nyelvi és pszicholingvisztikai alapjai

2.1. A másodiknyelv-elsajátítás alapfogalmai

A másodiknyelv-elsajátítás kutatása azt vizsgálja, hogyan sajátítanak el a beszélők egy olyan nyelvet, amely nem az elsőként megtanult nyelvük, illetve hogyan alakul a nyelvtudás különböző életkorú, eltérő nyelvi környezetben élő és különböző motivációjú tanulók esetében. A terület központi kérdése nem csupán az, hogy a tanuló **megtanul-e** egy nyelvet, hanem az is, milyen feltételek között, milyen ütemben, milyen köztes állapotokon keresztül és milyen társadalmi-pedagógiai tényezők hatására fejlődik a nyelvi kompetenciája. A másodiknyelv-elsajátítás ezért egyszerre nyelvészeti, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai és pedagógiai kérdéskör (Ellis, 2015; Ortega, 2009, Tódor, 2015).

A másodiknyelv-elsajátítás egyik klasszikus fogalompárja az elsajátítás és a tanulás megkülönböztetése. Krashen⁶ elméletében az elsajátítás implicit⁷, természetes és többnyire nem tudatos folyamat, míg a tanulás explicit, tudatos szabályismeretre épülő folyamat (Krashen, 1982). Ez a különbségtétel nagy hatást gyakorolt a nyelvpedagógiára, mert ráirányította a figyelmet arra, hogy a nyelvtudás nem azonos a nyelvtani szabályok bemagolásával.

Ugyanakkor a mai szakirodalom óvatosabban kezeli ezt a szembeállítást. A tanórai tanulás, a tudatos nyelvi figyelem, a gyakorlás és a kommunikációs nyelvhasználat nem választható el mereven egymástól; a nyelvfejlődésben az implicit és explicit⁸ folyamatok egyaránt szerepet játszanak (Ellis, 2015; Lightbown & Spada, 2021). Ez a szlovák nyelv tanítása szempontjából különösen fontos: az élő kommunikáció, a jelentésközpontú feladatok és a beszédhelyzetek mellett szükség van tudatos nyelvi megfigyelésre, kontrasztív magyarázatokra és fokozatosan felépített gyakorlásra is.

A másodiknyelv-elsajátítás egyik alapfogalma az *input*, vagyis az a nyelvi anyag, amellyel a tanuló találkozik. Input lehet a tanári beszéd, a tankönyvi szöveg, a hallott párbeszéd, az olvasott feladat, a digitális tartalom vagy

⁶ Stephen Krashen (1941–) amerikai nyelvész és oktatáskutató, aki elsősorban a második nyelv elsajátításának elméletével vált ismertté. Munkássága nagy hatással volt a nyelvoktatásra világszerte.

⁷ kimondatlanul jelen lévő, közvetetten kifejezett, magában foglalt

⁸ kifejezett, egyértelműen megfogalmazott

bármilyen célnyelvi megnyilatkozás. Krashen szerint az elsajátítás feltétele az érthető input, vagyis az olyan nyelvi anyag, amely valamivel meghaladja a tanuló aktuális szintjét, de a kontextus, az előzetes tudás és a tanári segítség révén még feldolgozható számára (Krashen, 1982).

Az input azonban önmagában nem elegendő. A tanulónak észlelnie, értelmeznie és belsőleg feldolgoznia kell a nyelvi formákat; ezért különbséget szokás tenni input és *intake* között. Az *intake* az inputnak az a része, amely valóban bekerül a tanuló nyelvi feldolgozásába, és hozzájárulhat a köztes nyelvi rendszer fejlődéséhez.

A nyelvtanulásban az output, vagyis a tanuló saját nyelvi produkciója is lényeges szerepet játszik. Swain⁹ outputhipotézise szerint a nyelv elsajátításához az input szükséges, de nem elegendő; az aktív nyelvhasználat is nélkülözhetetlen. A beszéd és az írás nem pusztán a már meglévő tudás „bemutatása”, hanem a nyelvi fejlődés egyik feltétele is. Amikor a tanuló megpróbálja kifejezni magát a célnyelven, szembesül saját hiányaival, pontosítja jelentéseit, kipróbál nyelvi formákat, és visszajelzések alapján módosítja közléseit (Swain, 1985).

Ezért a nyelvórán nem elegendő, ha a tanuló csak hallgatja és érti a tanári beszédet. Olyan helyzetekre is szüksége van, amelyekben fokozatosan, biztonságos keretek között maga is létrehozhat célnyelvi megnyilatkozásokat. Különösen az alsó tagozaton fontos, hogy a produkció ne azonnal hibátlan mondatok megjelenését jelentse, hanem irányított, életkori sajátosságokhoz igazított nyelvhasználatot: megnevezést, választást, rövid választ, mondatminták átalakítását, párbeszédet, képleírást vagy játékos szerepbeszédet.

A másodiknyelv-elsajátítás interakciós megközelítése az input és az output mellett a kommunikációs együttműködés szerepét hangsúlyozza. Az interakciós hipotézis szerint a nyelvi fejlődést támogatja, ha a tanuló olyan helyzetekben vesz részt, amelyekben jelentést kell egyeztetnie, vissza kell kérdeznie, pontosítania vagy újrafogalmaznia szükséges (Long, 1996). Az ilyen helyzetekben a tanuló nem egyszerűen nyelvi formákat ismétel, hanem kommunikációs problémákat old meg.

⁹ Merrill Swain kanadai alkalmazott nyelvész, a második nyelv elsajátításának kutatásában vált ismertté. Legfontosabb hozzájárulása a nyelvelsajátításhoz az Output Hipotézis (Output Hypothesis).

A tanári kérdés, a társ válasza, a félreértés tisztázása, a javító visszajelzés vagy a megértést segítő újrafogalmazás mind olyan mozzanat lehet, amely a tanuló figyelmét a jelentés és a forma kapcsolatára irányítja. A szlovák nyelv tanításában ezért is különösen fontos, hogy a tanulók ne csak frontális tanári kérdésekre válaszoljanak, hanem páros és csoportos helyzetekben is kipróbálhassák a nyelvet. Az ilyen tevékenységek során a figyelem elsősorban a jelentésre és a feladat megoldására irányul: a kommunikáció célja nem a nyelvi forma önmagáért való gyakorlása, hanem a tanulók számára releváns probléma megoldása vagy személyes információ megszerzése.

A tanulói nyelv fejlődésének leírásában központi fogalom a köztes nyelv vagy *interlanguage*. Selinker¹⁰ meghatározása szerint a nyelvtanuló nyelve nem egyszerűen a cél nyelv hibás változata, hanem önálló, rendszerszerűen alakuló nyelvi rendszer, amelyben az első nyelv hatása, a cél nyelvi input feldolgozása, az általánosítások és a tanulási stratégiák egyaránt szerepet játszanak (Selinker, 1972). A tanulói hibák ezért nem csupán javítandó hiányosságok, hanem a nyelvi fejlődés jelei is.

Egy magyar anyanyelvű tanuló szlovák mondataiban például megjelenhet a magyar szórend, a toldalékolási logika vagy a névszói kategóriák eltérő kezelésének hatása. Ezeket a jelenségeket pedagógiailag nem elég „rossz válaszként” kezelni; azt is meg kell érteni, milyen nyelvi gondolkodás áll mögöttük.

A nyelvi fejlődés értékelésekor nem elegendő kizárólag a hibák számát figyelni. A másodiknyelv-elsajátítás kutatásában gyakran használják a pontosság, a folyékonyság és a komplexitás hármását. A pontosság azt jelenti, hogy a tanuló mennyire használja a cél nyelvi normának megfelelően a nyelvi formákat. A folyékonyság arra utal, hogy mennyire képes gördülékenyen, túlzott megakadás nélkül kommunikálni. A komplexitás pedig azt jelzi, mennyire változatos és összetett nyelvi eszközöket használ.

A kezdő nyelvtanulóknál ez a három terület nem egyformán fejlődik. Előfordulhat, hogy egy tanuló sokat beszél, de még pontatlanul; más tanuló kevés, de viszonylag szabályos mondatot alkot. A pedagógiai értékelésnek ezért fejlődési szempontúnak kell lennie: nemcsak azt kell vizsgálnia, mi

¹⁰ Larry Selinker (1937–2021) amerikai alkalmazott nyelvész a második nyelv elsajátításának kutatásában az *interlanguage* (köztes nyelv) fogalmának megalkotásával vált ismertté.

hiányzik a tanuló nyelvéből, hanem azt is, milyen szinten képes már jelentést létrehozni.

A nyelvelsajátítás folyamatát az életkor, a motiváció, az affektív (érzelmi) tényezők, a korábbi nyelvi tapasztalatok és a nyelvi környezet is alakítja. Ezeket a tényezőket a következő alfejezet tárgyalja részletesebben.

A másodiknyelv-elsajátítás alapfogalmai

A másodiknyelv-elsajátítás olyan folyamat, amelyben a tanuló az elsőként megtanult nyelvén kívül egy másik nyelvet sajátít el. A folyamat nem egyszerű szabálytanulás: a tanuló nyelvtudása fokozatosan, köztes állapotokon keresztül fejlődik.

Az **input** az a célnyelvi anyag, amellyel a tanuló találkozik, például tanári beszéd, tankönyvi szöveg, hallott párbeszéd vagy digitális tartalom. Az **intake** az inputnak az a része, amelyet a tanuló valóban feldolgoz, és amely beépülhet a fejlődő nyelvi rendszerébe. Az **output** a tanuló saját nyelvi produkciója: beszéd, írás, válaszadás, mondatalkotás vagy bármilyen célnyelvi megnyilatkozás.

A tanuló nyelvi fejlődését az **interakció** is támogatja, mert a kommunikáció során jelentést kell egyeztetnie, visszakérdeznie, pontosítani és újrafogalmaznia. A tanulói nyelv nem pusztán hibás célnyelv, hanem **köztes nyelvi rendszer**, amelyben az anyanyelv hatása, a célnyelvi input, a tanulási stratégiák és az általánosítások egyaránt szerepet játszanak.

A szlovák nyelv magyar tananyelvű iskolákban történő tanítása akkor lehet eredményes, ha az érthető inputot, az aktív nyelvi produkciót, az interakciót, a tudatos nyelvi megfigyelést és az anyanyelv–célnyelv közötti különbségek fokozatos feldolgozását egyaránt figyelembe veszi.

A másodiknyelv-elsajátítás alapfogalmainak ismerete a szlovák nyelv tanítása szempontjából azért lényeges, mert segít meghaladni két leegyszerűsítő nézetet. Az egyik szerint a szlovák nyelvet elegendő idegen nyelvként, kommunikációs játékokkal és beszédhelyzetekkel tanítani. A másik szerint a sikeres nyelvtudás fő útja a nyelvtani szabályok részletes megtanítása és számonkérése. A másodiknyelv-elsajátítás kutatása alapján egyik megközelítés sem elegendő önmagában. A tanulási folyamatban az érthető inputnak, az aktív nyelvi produkciónak, az interakciónak, a visszajelzésnek, a

tudatos nyelvi megfigyelésnek és az anyanyelv–célnyelv közötti különbségek fokozatos feldolgozásának egyaránt szerepet kell kapnia.

Összefoglalva: a másodiknyelv-elsajátítás nem lineáris, nem pusztán szabálytanulásból álló és nem minden tanulónál azonos módon végbemenő folyamat. A tanuló nyelve fejlődő rendszer, amelyet az input, az output, az interakció, az első nyelv hatása, a motiváció, az affektív tényezők és a társadalmi környezet egyaránt alakít. A szlovák nyelv magyar tannyelvű iskolákban történő tanításának ezért olyan módszertani szemléletre kell épülnie, amely egyszerre veszi figyelembe a kommunikációt, a nyelvi rendszer tudatosítását és a tanulók eltérő nyelvi kiindulópontját.

2.2. Életkor, motiváció és nyelvi környezet

A másodiknyelv-elsajátítás sikerességét több tényező határozza meg. Az életkor, a motiváció és a nyelvi környezet egymással összefüggő módon alakítja, hogy a tanuló milyen mértékben, milyen ütemben és milyen minőségben sajátít el egy új nyelvet. A magyar tannyelvű iskolákban ez a három tényező különösen szorosan kapcsolódik össze, mert a tanulók szlovák nyelvi tapasztalatai nemcsak életkorukból, hanem települési környezetükből, családi háttérükből és korábbi iskolai élményeikből is következnek.

Az életkor szerepe

Az életkor szerepét a másodiknyelv-elsajátítás kutatása régóta vizsgálja. A közvélekedés gyakran úgy fogalmaz, hogy „a gyerekek könnyebben tanulnak nyelveket”. Ez a megállapítás részben igaz, de pontosításra szorul. A kisgyermekes természetesebb módon, kevésbé tudatosan és általában kisebb szorongással vesznek részt nyelvi helyzetekben. Megfelelő mennyiségű és minőségű nyelvi input mellett kiejtésük, intonációjuk és hallás utáni feldolgozásuk különösen jól fejlődhet.

Ugyanakkor a nyelvtanulás iskolai környezetben nem azonos azzal a természetes, intenzív nyelvi bemerüléssel, amelyben egy gyermek a mindennapi élet teljes kommunikációs rendszerén keresztül találkozik a nyelvvel. Ez azért fontos különbség, mert a magyar tannyelvű iskolák tanulói közül sokan csak heti néhány tanórán, erősen pedagógiailag szabályozott helyzetben találkoznak rendszeresen a szlovák nyelvvel. Az életkor előnye tehát nem önmagában, hanem a megfelelő mennyiségű és minőségű nyelvi inputtal, interakcióval és motiváló környezettel együtt érvényesül.

A kritikus periódus vagy érzékeny periódus kérdése szintén árnyalt értelmezést kíván. A kutatások szerint bizonyos nyelvi területeken, különösen

a kiejtés és a fonológiai feldolgozás terén, a korai kezdés valóban előnyt jelenthet. Ugyanakkor az idősebb tanulók több kognitív, metanyelvi és tanulásstratégiai erőforrással rendelkeznek: tudatosabban képesek szabályokat felismerni, összehasonlítani, rendszerezni és gyakorolni. Ezért nem állítható egyszerűen, hogy a korábbi kezdés minden körülmények között automatikusan jobb eredményhez vezet. A korai kezdés akkor válik valódi előnnyé, ha hosszú távon folyamatos, életkornak megfelelő, érthető és használható nyelvi tapasztalat kapcsolódik hozzá (Singleton & Ryan, 2004; Muñoz, 2006; Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2006).

Az alsó tagozatos tanulók szlovák nyelvi fejlesztésében az életkori sajátosságokból számos módszertani következmény adódik. A fiatalabb gyermekek számára a nyelv elsősorban cselekvéshez, helyzethez, képhez, mozgáshoz, játékhoz és személyes tapasztalathoz kötődik. A nyelvi formák önmagukban, elvont nyelvtani kategóriaként nehezen válnak számukra jelentéssé. Ezért a tanításnak olyan helyzetekből kell kiindulnia, amelyekben a tanuló érti, mire szolgál az adott nyelvi forma: kérésre, válaszra, bemutatkozásra, tárgyak megnevezésére, tulajdonságok leírására, cselekvések kifejezésére, képek elmondására vagy egyszerű társas interakciókra.

A játékoság azonban nem jelentheti a nyelvi célok feladását. Az életkornak megfelelő módszertan lényege nem az, hogy az óra „könnyű” legyen, hanem az, hogy a tanuló világos nyelvi célokhoz kapcsolódó, fokozatosan felépített és sikerélményt adó helyzetekben használhassa a nyelvet. Egy alsó tagozatos szlovákórán például nem elegendő a játékos forma: a játéknak konkrét nyelvi funkciót kell gyakoroltatnia, például választást több lehetőség közül, kérdezést, megnevezést, tulajdonságok kapcsolását vagy rövid válaszadást.

A motiváció és az affektív tényezők

A motiváció a másodiknyelv-elsajátítás másik meghatározó tényezője. A klasszikus szociálpszichológiai megközelítés Gardner és Lambert munkái nyomán megkülönböztette az integratív és az instrumentális motivációt. Az integratív motiváció a célnyelvi közösséghez, annak kultúrájához és beszélőihez való pozitív viszonyt jelent, míg az instrumentális motiváció inkább gyakorlati célokhoz kapcsolódik: továbbtanuláshoz, munkához, érvényesüléshez vagy vizsgakövetelményekhez (Gardner & Lambert, 1972).

A szlovákiai magyar tanulók esetében mindkét motivációs dimenzió jelen lehet, de sajátos módon alakul. A szlovák nyelv hasznossága a továbbtanulás és társadalmi boldogulás szempontjából nyilvánvaló, ugyanakkor a nyelvhez való érzelmi viszonyt befolyásolhatják a többség-kisebbség kapcsolatának tapasztalatai, a családi attitűdök, a települési nyelvi viszonyok és az iskolai élmények. Ezért a tanuló motivációját nem lehet pusztán azzal magyarázni, hogy „tudja, szüksége lesz a szlovákra”. A hasznosság belátása önmagában még nem feltétlenül vezet megszólalási kedvhez, különösen akkor nem, ha a tanuló tudatában a szlovák nyelv használatához kudarc, javítás vagy bizonytalanság kapcsolódik.

A motivációkutatásban kiindulópontként Dörnyei¹¹ L2 Motivational Self System modellje használható. A modell szerint a nyelvtanulási motivációban szerepet játszik az ideális nyelvi énkép, vagyis az, hogy a tanuló el tudja-e képzelni önmagát a célnyelv sikeres használójaként. Emellett jelentős a kötelességként megélt nyelvi énkép is: mit vár el tőle a család, az iskola vagy a társadalom. A harmadik tényező a konkrét tanulási tapasztalat, vagyis az, hogy a tanuló milyen élményeket szerez a nyelvórán, mennyire érzi érthetőnek, kezelhetőnek és sikeresnek a tanulási folyamatot (Dörnyei, 2005, 2009).

Ez a megközelítés a szlovák nyelv tanítása szempontjából azért termékeny, mert a motivációt nem állandó adottságnak, hanem alakítható, pedagógiai befolyásolható tényezőnek tekinti. A tanár tehát nem kész motivációs állapottal találkozhat, hanem maga is alakítja azt: a feladatok nehézségi szintjével, a hibák kezelésével, a megszólalás biztonságával és azzal, hogy a tanuló kap-e lehetőséget valódi, de még teljesíthető nyelvi cselekvésre.

A magyar tannyelvű iskolákban a szlovák nyelvhez való viszony gyakran ambivalens. A tanuló egyszerre érzékelheti a nyelv fontosságát és a vele kapcsolatos nehézségeket. Tudhatja, hogy a szlovák nyelvre szüksége lesz, de közben félhet a megszólalástól, tartózkodhat a hibázástól, vagy úgy érezheti, hogy a szlovák nyelv az iskolai kudarcok egyik forrása. Ez az ambivalencia különösen akkor erősödhet fel, ha a szlovák nyelv az iskolában főként teljesítményhelyzetként jelenik meg, és kevés olyan alkalom adódik, amikor a tanuló nyomás nélkül, kis nyelvi egységekkel, részben előkészített formában próbálhatja ki magát.

¹¹ **Dörnyei Zoltán** (1960–2022) magyar származású alkalmazott nyelvész és pszichológus.

A motiváció azonban nem pusztán abból áll, hogy a tanuló „szereti-e” a nyelvet. Fontosabb kérdés, hogy kialakul-e benne a kompetenciaérzés: megtapasztalja-e, hogy képes megérteni valamit, képes válaszolni, képes egyszerű mondatokat alkotni, képes részt venni egy rövid párbeszédben. Az ismétlődő, kicsi, de valódi sikerélmények erősíthetik az önbizalmat, és hosszabb távon a motivációt is.

Ha a tanuló a szlovák nyelvvel biztonságos, hétköznapi és pozitív helyzetekben találkozik, könnyebben alakulhat ki benne természetesebb viszony a nyelvhez. Ilyen helyzet lehet egy jól előkészített párbeszéd, egy kiszámítható tanórai rutin, egy képleírás közösen felépített mondatmintákkal, vagy akár egy olyan szerepjáték, amelyben a tanulónak nem rögtön szabadon kell beszélnie, hanem ismert nyelvi elemekből építkezhet. Ha viszont a szlovák nyelvhez elsősorban számonkérés, javítás, kudarc, konfliktus vagy társadalmi feszültség kapcsolódik, akkor a tanuló motivációja és megszólalási hajlandósága gyengülhet. Ez különösen az iskolán kívüli, mindennapi nyelvhasználatban válhat érzékelhetővé.

A nyelvi környezet és az iskola szerepe

Az azonos évfolyamra járó tanulók szlovák nyelvi bemenete és korábbi nyelvhasználati tapasztalata jelentősen eltérhet. Egyesek szlovák többségű településen élnek, rendszeresen kommunikálnak szlovák barátokkal vagy rokonokkal, mások döntően magyar nyelvű környezetben nőnek fel, és a szlovákkal szinte kizárólag az iskolában találkoznak. Ugyanaz a tananyag ezért – akár egy adott osztályban is – eltérő kiinduló helyzetekre épül rá, ami módszertani differenciálást tesz szükségessé.

Az iskola szerepe különösen fontos ezért azokban a közösségekben, ahol a tanulók kevés természetes szlovák nyelvi tapasztalattal rendelkeznek. Ilyen helyzetben az iskola nem csupán rendszerezi a már meglévő nyelvtudást, hanem sok esetben maga teremti meg az első stabil, rendszeres és pedagógiailag irányított szlovák nyelvi inputot, felkészítve a tanulót az iskolán kívüli nyelvhasználatra. Ez nagy felelősség: ha az iskola az egyetlen rendszeres szlovák nyelvi tér, akkor nem engedheti meg magának, hogy a nyelvórát kizárólag tankönyvi feladatokra, fordításra vagy hibakeresésre szűkítse. Olyan nyelvi helyzeteket is teremtenie kell, amelyek legalább részben pótolják a természetes nyelvi kontaktus hiányát.

Összefoglalva: az életkor, a motiváció és a nyelvi környezet a második nyelv elsajátításának kulcstényezői, de egyik sem értelmezhető önmagában. A

korai kezdés önmagában nem garancia a sikeres nyelvelsajátításra, ha nem kapcsolódik hozzá elegendő, érthető és használható nyelvi tapasztalat. A motiváció nem egyszerűen tanulói tulajdonság, hanem az osztálytermi sikerélmények, a társas légkör, a hibák kezelésének módja és a nyelvhez kapcsolódó társadalmi tapasztalatok eredője. A nyelvi környezet különbségeit az iskola nem tudja teljesen megszüntetni, de módszertanilag tudatosan mérsékelheti: több irányított beszédhelyzettel, ismétlődő mondatmintákkal, biztonságos megszólalási lehetőségekkel és a tanulók kiinduló nyelvi tapasztalatainak figyelembevételével.

2.3. A magyar és a szlovák nyelv tipológiai különbségei

A nyelvtipológia a nyelvészet azon ága, amely a nyelveket szerkezeti tulajdonságaik alapján hasonlítja össze. Nem azt vizsgálja elsősorban, hogy a nyelvek történetileg rokonok-e egymással, hanem azt, hogy milyen hangtani, alaktani, mondatnyi és jelentéstani megoldásokat alkalmaznak. A tipológiai összehasonlítás azért lehetséges, mert az emberi nyelvekben vannak közös, összehasonlítható szerveződési szintek. Ezek azonban nyelvenként eltérő módon valósulhatnak meg.

1. Nincsen olyan hangzó nyelv, amelyben ne lennének artikulált hangok. A hangzó nyelvek hangrendszere meghatározott számú és minőségű hangból épül fel; ezek között rendszerint magánhangzókat és mássalhangzókat különböztetünk meg.
2. Nincsen olyan hangzó nyelv, amelyben ne lennének hangokból felépülő, jelentést hordozó nyelvi egységek. Ezek lehetnek lexikai elemek, például a világ dolgait, cselekvéseit, tulajdonságait megnevező szavak, valamint grammatikai elemek, amelyek a nyelvtani viszonyok kifejezésében vesznek részt.
3. Nincsen nyelv, amelyben ne lennének mondatok vagy mondatértékű megnyilatkozások, vagyis olyan szerkezetek, amelyekben a nyelvi egységek jelentéssel bíró nagyobb egésszé kapcsolódnak össze.
4. Nincsen nyelv, amelyben ne lennének szabályok vagy rendszeres mintázatok arra, hogy
 - a) milyen hangok és hangkapcsolatok fordulhatnak elő egymás mellett,
 - b) milyen grammatikai elemekkel fejezhetők ki a nyelvtani viszonyok,
 - c) hogyan kapcsolódhatnak egymáshoz a szavak, toldalékok és mondatrészek.

A nyelvek tehát nem abban különböznek egymástól, hogy vannak-e bennük hangok, szavak, mondatok és szabályok, hanem abban, hogy ezeket milyen módon szervezik meg. A magyar és a szlovák nyelv összevetése a nyelvoktatás szempontjából azért különösen fontos, mert a két nyelv több alapvető szerkezeti sajátosságában eltér egymástól. A magyar túlnyomórészt agglutináló nyelv, amelyben a grammatikai jelentések gyakran egymás után kapcsolódó toldalékokkal fejeződnek ki. A szlovák ezzel szemben flektáló nyelv, amelyben egyetlen toldalék több grammatikai információt is hordozhat egyszerre. Ez a különbség a magyar anyanyelvű tanulók számára nem elvont nyelvészeti kérdés, hanem mindennapi tanulási nehézségek forrása: hatással van a főnévragozás, a melléknévi egyeztetés, az igeragozás, a vonzatok és a mondataalkotás elsajátítására.

2.3.1. Hangtani tipológia

A hangtani tipológia a nyelvek hangrendszereit veti egybe. Azt vizsgálja, milyen magánhangzó- és mássalhangzó-készlettel rendelkeznek az egyes nyelvek, milyen szótagstruktúrákat engednek meg, hogyan működik bennük a hangsúly, a hanghosszúság, a hanglejtés, illetve bizonyos nyelvekben a tónus.

A magyar és a szlovák összevetésében a tónus kérdése nem lényeges, mert egyik nyelv sem tonális nyelv. A tanítás szempontjából sokkal fontosabb a magánhangzók minősége és hosszúsága, a szótagalkotás, a mássalhangzókapcsolatok, valamint azok a hangok, amelyek az egyik nyelvben fonémaként jelen vannak, a másikban viszont hiányoznak.

Hangtani szempontból a magyarban és a szlovákban egyaránt van magánhangzó-hosszúság, de a két nyelv magánhangzó-rendszere nem azonos. A magyar anyanyelvű tanulók számára nehézséget okozhat például a szlovák illabiális /a/ ejtése, mert a magyar köznyelvi /a/ labiális, kerekített hang. A szlovák anyanyelvű magyarul tanulók számára ezzel szemben különösen az **ö/ő** és **ü/ű** hangok ejtése lehet nehéz, mivel ezek a szlovák hangrendszerből hiányoznak.

A szótag felépítésében szintén fontos különbség van a két nyelv között. A magyarban a szótag magját magánhangzó¹² alkotja. A legegyszerűbb szótagtípusok a következők:

- a) **V**: *a-u-tó, te-a*
- b) **CV, VC**: *ta-lál, el-ad*
- c) **CVC**: *lep-ke, ren-del, la-pát*

¹² V = magánhangzó (vokális); C = mássalhangzó (consonant)

A szlovákban ezzel szemben a magánhangzókön kívül bizonyos mássalhangzók is lehetnek szótagalkotók. Különösen az /r/ és az /l/ tölthet be szótagmag-szerepet: *krk*, *vlk*, *prst*, *zmrzlina*. Ennek kiejtése a magyar anyanyelvű tanulók számára azért nehéz, mert a magyar szótagalkotásban a magánhangzó szerepe sokkal meghatározóbb. A magyar tanulók számára további nehézséget jelenthet a szlovák **ch** betűvel jelölt /x/ hang. A magyar köznyelvben nincs önálló /x/ fonéma, ezért a tanulók gyakran [h]-ként ejtik: *chlapec* → *hlapec*. A tanításban ezért külön figyelmet kell fordítani a /h/ és a /ch/ megkülönböztetésére. Ugyancsak tudatosítást igényel a szlovák /l/ hang pl. *ľud*, *ľalia*, az **ô** betűvel jelölt kettőshangzó, például *kôň*, *stôl*, valamint a szlovák diftongusok megléte, például a **ie**, **ia**, **iu**: *mlieko*, *biely*, *piatok*; *tretiu*¹³. Ezek nem pusztán helyesírási sajátosságok, hanem a kiejtés, a hallás utáni feldolgozás és a szófelismerés szempontjából is fontosak.

Összefoglalva, a magyar anyanyelvű tanulók számára a szlovák hangrendszerben különösen a következő jelenségek okozhatnak nehézséget:

- a szlovák illabiális **a** ejtése;
- a **ch** /x/ hang megkülönböztetése a /h/ hangtól;
- a szótagalkotó /r/ és /l/: *krk*, *vlk*, *prst*;
- a szlovák kettőshangzók: *mlieko*, *biely*, *piatok*; *tretiu*
- az **ô** betűvel jelölt kettőshangzó;
- a /l/ ejtése;
- az /ä/ hang, illetve annak helyesírási és kiejtési bizonytalanságai;
- bizonyos mássalhangzó-kapcsolatok;
- a zöngésségi hasonulások;
- a szlovák ritmikai törvény.

Ezekben az esetekben gyakran megfigyelhető az anyanyelvi hangrendszer hatása, amelyet a szakirodalom interferenciának nevez. A szlovák hangrendszer tanításában ezért nem elegendő a betűk és hangok egyszerű bemutatása. A tanulóknak hallási megkülönböztetésre, artikulációs tudatosításra, sok ismétlésre és olyan szavakra van szükségük, amelyekben a problémás hangok természetes, jelentéssel bíró környezetben fordulnak elő (Pekarovičová, Žigová, Palcútová, & Štefánik, 2005).

¹³ Az *iu* kettőshangzó csak a ragozás során jelenik meg: *tretiu triedu* 'harmadik osztályt'

2.3.2. Morfológiai tipológia

A morfológiai, vagyis alaktani tipológia azt vizsgálja, hogy a nyelvek milyen eszközökkel fejezik ki a grammatikai jelentéseket és nyelvtani viszonyokat. Ilyen grammatikai jelentés lehet például a szám, az eset, a személy, az idő, a mód, a határozottság vagy a nem.

A nyelvek különböző módon fejezhetik ki ugyanazt a grammatikai kategóriát. Jó példa erre a határozottság. A magyarban a határozottság egyik fontos jelölője a határozott névelő: **a/az**. A mai magyar nyelvben az **a/az** névelőként működik, nyelvtörténetileg azonban mutató névmási eredetű. Ez azt jelenti, hogy eredete kapcsolatban áll az **az** mutató névmással, de mai nyelvtani szerepében már nem mutató névmásként, hanem határozott névelőként írjuk le. A magyarban a határozottság emellett az igeragozásban is megjelenhet: más igealakot használunk határozatlan és határozott tárgy esetén.

Magyar:

Látok egy érkező buszt.

Látom az érkező buszt.

Az angolban a határozottság szintén névelővel fejeződik ki, de az angol névelőrendszer másképpen működik, mint a magyar.

Angol:

I can see an arriving bus.

I can see the arriving bus.

A szlovákban ezzel szemben nincs grammatikai névelőrendszer. A határozottságot vagy határozatlanságot a szlovák nyelv szükség esetén más eszközökkel, például szövegkörnyezettel, szórenddel, mutató névmással vagy határozatlanságot jelölő elemmel fejezheti ki.

Szlovák:

Vidím prichádzajúci autobus.

Vidím nekajý prichádzajúci autobus.

Vidím ten prichádzajúci autobus.

A szlovák példák azt mutatják, hogy a határozottságot a szlovák nyelv nem kötelező grammatikai elemmel jelöli. Szükség esetén használhat mutató névmást vagy határozatlanságot jelölő elemet, például *ten* vagy *nejaký*, de ezek nem felelnek meg teljesen a magyar *a/az* és egy névelők rendszerének.

A hagyományos morfológiai tipológia a nyelvtani jelentések kifejezésének módja alapján több nagy típust különböztet meg: izoláló, agglutináló, flektáló és polyszintetikus nyelveket. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ezek nem

merev kategóriák. Tiszta izoláló, tiszta agglutináló vagy tiszta flektáló nyelv a gyakorlatban alig létezik. A nyelvek különböző stratégiákat alkalmaznak, és egy nyelven belül is megjelenhetnek eltérő típusú megoldások, az uralkodó típus mellett.

Az izoláló nyelvekben a szavak többnyire nem kapnak olyan toldalékokat, amelyek grammatikai kategóriákat fejeznének ki. A grammatikai viszonyokat inkább szórenddel, önálló szavakkal vagy partikulákkal jelölik. A jelen tankönyv szempontjából azonban nem az izoláló nyelvek részletes bemutatása a lényeges, hanem annak felismerése, hogy a nyelvek eltérő módon szervezik a grammatikai információt.

Az agglutináló nyelvekben a szavakhoz toldalékok kapcsolódnak, és egy-egy toldalék általában egy jól körülhatárolható grammatikai jelentést fejez ki. A magyar nyelv alapvetően agglutináló jellegű:

A könyveket az asztalra teszem.

könyv+ek+et = könyv + többes szám + tárgyeset¹⁴

asztal+ra = asztal + irányjelölő toldalék

tesz+em = ige + egyes szám első személyű határozottságot kifejező igerag

A magyarban a toldalékok sorrendje és funkciója sok esetben jól elkülöníthető. A *könyv+ek+et* alakban az *-ek* a többes számot, az *-et* a tárgyesetet jelöli. Az *asztal+on* és *asztal+ra* alakokban külön toldalék fejezi ki a helyben létet illetve az irányulást.

Ugyanakkor a magyar sem tisztán agglutináló nyelv. Az igeragok például több grammatikai információt is hordozhatnak egyszerre. A *teszem* alakban az *-em* ugyanis egyszerre jelöli az egyes szám első személyt és a határozott tárgyra irányuló ragozást, azaz ez az egy alak két grammatikai kategóriát fejez ki. Ez már flektáló jellegű vonás. Ezért a magyar nyelvet célszerű úgy leírni, mint alapvetően agglutináló, amelyben más típusú megoldások is megjelennek.

A flektáló nyelvekben egyetlen toldalék gyakran több grammatikai kategóriát fejez ki egyszerre. A szlovák nyelvet ezért soroljuk a flektáló nyelvek

¹⁴ Érdekesség: Az *agglutináló* és a *glutén* szó közös latin eredetű. A latin *glūten* jelentése 'ragasztó, enyv', az *agglūtīnāre* pedig 'összeragaszt'. Az agglutináló nyelvek elnevezése arra utal, hogy a grammatikai elemek mintegy egymáshoz és a szótőhöz „ragadva” kapcsolódnak.

közé. A szlovák főnévi és melléknévi végződések egyszerre utalhatnak például a számra, az esetre és a nyelvtani nemre.

Knihy sú na stole.

'A könyvek az asztalon vannak.'

Knihy sú na stoloch.

'A könyvek az asztalokon vannak.'

Knihy položím na stôl.

'A könyveket az asztalra teszem.'

Knihy položím na stoly.

'A könyveket az asztalokra teszem.'

A példákban jól látható, hogy a szlovákban a helyviszony kifejezésében a prepozíció és az eset együtt működik. A **na stole** és **na stoloch** helyben létet fejez ki, ezért lokatívuszi alak áll a prepozíció után. A **na stôl** és a **na stoly** irányulást fejeznek ki, ezért akkuzatívuszi alak jelenik meg. A magyarban ezzel szemben a helyben lét és az irányulás külön toldalékkal fejeződik ki: *asztalon* – *asztalra*, *asztalokon* – *asztalokra*.

A szlovák flektáló jellegét az is mutatja, hogy a toldalékok mellett gyakran töváltozások is megjelennek. Például:

žena – žený – žien

'nő – nők – nőknek/nőkből/nők közül' / genitív többes számú alak

A *žien* alak nem egyszerűen toldalék hozzákapcsolásával jön létre, hanem a szó töve módosul. Ez a magyar anyanyelvű tanulók számára különösen nehéz lehet, mert a magyarban a tanuló gyakran átlátható toldaléksorokra számít.

A morfológiai különbségek felismerése azért fontos, mert a tanulói hibák egy része nem figyelmetlenségből, hanem a magyar agglutináló szerveződésének a szlovák flektáló rendszerre való átviteléből fakad. A pedagógiai következményeket a 2.3.4. alfejezet foglalja össze.

2.3.3. Mondattani tipológia

A mondattani tipológia azt vizsgálja, hogy a nyelvek milyen módon rendezik el a mondat alkotóelemeit, és milyen szerkezeti eszközökkel fejezik ki a mondatrészek közötti viszonyokat. A szórendi tipológia egyik legismertebb szempontja az alany, az igei állítmány és a tárgy sorrendje a semleges értékű mondatban. A nemzetközi szakirodalomban ezek jelölése általában: **S** = alany (subject), **V** = igei állítmány (verbum), **O** = tárgy (object). Fontos azonban

hangsúlyozni, hogy az **O** ebben a jelölésben nem „egyéb mondatrészt” jelent, hanem elsősorban tárgyat. A határozók, előljárós szerkezetek és más bővítmények szórendi viselkedése külön kérdés.

A tipológiai besorolás rendszerint a semleges, kijelentő, tárgyas mondatok alapsorrendjét vizsgálja. Ennek alapján a leggyakrabban említett alapszórendi típusok a következők:

SOV = alany – tárgy – ige

például: *János almát eszik.*

SVO = alany – ige – tárgy

például angolul: *John eats apples.*

magyarul: *János eszi az almát. (nem semleges értékű mondat)*

VSO = ige – alany – tárgy

például gael nyelven: *Itheann Seán úll. 'János almát eszik'.*

Például: *Eszi János az almát. (nem semleges értékű mondat)*

A világ nyelveiben az SOV és az SVO sorrend a leggyakoribb alaptípusok közé tartozik, míg a VSO ritkább. A további lehetséges sorrendek, például VOS, OVS és OSV, jóval kisebb arányban fordulnak elő. Az ilyen tipológiai osztályozás azonban csak kiindulópont. Nem minden nyelv írható le egyszerűen egyetlen alapszórendi címkével, különösen akkor nem, ha a szórend jelentős szerepet játszik az információszerkezet kifejezésében.

A magyar és a szlovák nyelv összevetése ebből a szempontból különösen tanulságos. Mindkét nyelvben viszonylag szabadabb szórend lehetséges, de ez a szabadság nem jelent tetszőlegességet. A magyar nyelvben a szórend erősen összefügg a topik–fókusz¹⁵ szerkezettel, vagyis azzal, hogy miről beszélünk, és a mondatban melyik eleme kap kiemelt információs szerepet. A szlovákban is fontos az információszerkezet, de a

¹⁵ A topik a mondatnak az a szerkezeti és jelentésbeli egysége, amely a közlés kiindulópontjaként szolgál, meghatározza, hogy miről szól az állítás, és jellemzően ismert (kontextuálisan vagy a világismeret alapján adott) információt hordoz.

A fókusz a mondatnak az a szerkezeti és jelentésbeli egysége, amely a közlés legfontosabb, új vagy kiemelt információját hordozza, és amelyhez a mondat legfőbb hangsúlya, valamint egy (gyakran kirekesztő vagy azonosító jellegű) szemantikai többlet társul.

szórendi változatok másképpen kapcsolódnak a mondat grammatikai, stilisztikai és kommunikációs szerveződéséhez.

A magyarban például a következő mondatok mind grammatikusak lehetnek, de nem azonos kommunikációs értékűek:

Péter könyvet olvas.

Semleges mondatként értelmezhető, például arra a kérdésre válaszolva:
Mit csinál Péter?

Péter olvassa a könyvet.

Határozott tárgyas szerkezet, amelyben a beszélő egy ismert könyvre utal, arra a kérdésre válaszolva: *Ki olvassa a könyvet?*

A könyvet Péter olvassa.

A mondat azt emeli ki, hogy a könyvet nem más, hanem Péter olvassa, arra kérdésre válaszolva: *A könyvet ki olvassa?*

Péter a könyvet olvassa.

A fókusz a könyvre kerül: Péter nem mást, hanem a könyvet olvassa, arra a kérdésre válaszolva: *Mit olvas Péter?*

Ezekben a példákban nem egyszerűen arról van szó, hogy a magyarban „SOV” vagy „SVO” sorrend van. A szórend a mondatjelentés finomításában és az információ kiemelésében vesz részt.

A szlovákban a semleges tárgyas kijelentő mondat SVO jellegű:

Peter číta knihu.

'Péter könyvet olvas.'

A szlovák szórend azonban szintén változhat, különösen akkor, ha a beszélő más elemet kíván előtérbe állítani:

Knihu číta Peter.

'A könyvet Péter olvassa.' / 'A könyvet Péter olvassa, nem más.' *Ki olvassa a könyvet?*

Peter knihu číta.

'Péter a könyvet olvassa.' / 'Péter olvassa a könyvet.' *Mit csinál Péter a könyvvel?*

Číta Peter knihu?

'Olvas Péter könyvet?' / 'Péter könyvet olvas?'

A szlovák példák azt mutatják, hogy a szórend itt sem pusztán grammatikai sorrend, hanem összefügg a mondat kommunikációs szerveződésével, a hangsúllyal, a kontrasztal és a mondattípussal. Ugyanakkor a magyar és a szlovák fókuszszerkezetek nem feleltethetők meg

egymásnak automatikusan. Ami magyarul természetes fókuszpozícióval fejeződik ki, azt szlovákul gyakran más szórenddel, hangsúllyal vagy szöveggörnyezettel kell megoldani.

Ezt jól mutatják a kérdés-felelet párok:

Mit csinál Péter?

Péter könyvet olvas.

Čo robí Peter?

Peter číta knihu.

Ebben a párban mindkét nyelvben a cselekvés és annak tárgya kerül közlésbe. A magyarban természetes a *Péter könyvet olvas* szerkezet (SOV), amelyben a határozatlan tárgy az ige előtt áll. A szlovákban viszont semleges válaszként a *Peter číta knihu* (SVO) mondat a természetesebb.

Más a helyzet akkor, ha a kérdés arra irányul, hogy ki olvassa a könyvet:

Ki olvassa a könyvet?

Péter olvassa a könyvet.

Kto číta knihu?

Knihu číta Peter.

vagy semlegesebb szöveggörnyezetben: *Peter číta knihu.*

Itt a szlovákban a *Knihu číta Peter* olyan szórend, amely a mondat végére kerülő *Peter* elemet erősebben kiemelheti. A magyarban viszont a fókusz az ige előtti pozícióban jelenik meg: *Péter olvassa a könyvet*, vagy kontrasztívabb esetben: *A könyvet Péter olvassa.*

A magyar anyanyelvű tanulók számára ebből több pedagógiai következmény adódik. Először is, nem elegendő a szlovák mondatokat magyar szórendi minták alapján szó szerint felépíteni. Másodszor, a szórendet nem pusztán nyelvtani szabályként kell tanítani, hanem beszédhelyzethez és kérdés-felelet szerkezetekhez kapcsolva. Harmadszor, a tanulóknak meg kell tapasztalniuk, hogy ugyanazokból a szavakból többféle mondat is alkotható, de ezek nem mindig ugyanazt jelentik, és nem mindig ugyanabban a helyzetben természetesekek.

Ezért a szórend tanításának egyik leghatékonyabb módja a kérdés-felelet párok tudatos gyakorlása. A tanulóknak nemcsak azt kell megtanulniuk, hogy a szlovák mondatban hová kerül az alany, az ige vagy a tárgy, hanem azt is, hogy egy adott mondat milyen kérdésre válaszol. Például:

Čo robí Peter?

Peter číta knihu.

Čo číta Peter?

Peter číta knihu. / Peter číta rozprávku.

Kto číta knihu?

Knihu číta Peter. / Peter číta knihu.

Číta Peter knihu?

Áno, Peter číta knihu. / Nie, Peter nečíta knihu.

Az ilyen gyakorlatok segítenek abban, hogy a tanuló ne elszigetelt mondatokat tanuljon, hanem mondatokat és beszédhelyzeteket kapcsoljon össze. Ez különösen fontos a szlovák nyelv tanításában, mert a magyar és a szlovák szórend között nem egyszerűen formai, hanem információszerkezeti különbségek is vannak.

A hangtani, morfológiai és mondattani eltérések nem pusztán leíró nyelvészeti különbségek: közvetlenül befolyásolják a magyar anyanyelvű tanulók szlovák nyelvi fejlődését és a tanítás módszertani tervezését. Ezeket a

A magyar és a szlovák nyelv legfontosabb tipológiai különbségei

A magyar anyanyelvű tanulók szlovák nyelvtanulásában különösen a következő tipológiai különbségeknek van pedagógiai jelentőségük:

1. a hangrendszer különbségei, például a szlovák /ch/, /ll/, diftongusok és szótagalkotó mássalhangzók;
2. a magyar agglutináló és a szlovák flektáló szerkezet közötti eltérés;
3. a szlovák nyelvtani nemek rendszere;
4. az esetek és az elöljárószók eltérő kapcsolata;
5. a magyar és a szlovák eltérő szórendi és információszerkezeti működése.

következményeket a következő alfejezet foglalja össze

2.3.4. A magyar és a szlovák nyelv tipológiai különbségeinek következményei a nyelvtanulásban

Az előző alfejezetekben bemutatott tipológiai különbségek a nyelvtanulásban nem elvont nyelvészeti problémaként jelennek meg, hanem konkrét tanulói nehézségekben. A magyar anyanyelvű tanuló a szlovák nyelv elsajátításakor olyan nyelvi rendszerrel találkozik, amely több ponton másképpen szervezi a grammatikai információt, mint az anyanyelve. Ez

különösen a főnévragozásban, a grammatikai nemek rendszerében, az előjárószó–eset kapcsolatokban, a szórendben és az igei jelentések kifejezésében válik érzékelhetővé.

A magyarban a toldalékok sorrendje és funkciója sok esetben jól elkülöníthető, míg a szlovákban egy-egy végződés egyszerre több nyelvtani információt hordozhat. Ezért a szlovák nyelv tanításában nem elegendő és nem is lehet csupán elszigetelt végzódéseket vagy szabályokat tanítani; a tanulóknak fokozatosan azt is meg kell tapasztalniuk, hogy a szlovák szóalakok ragozási mintákhoz, nyelvtani nemhez, esethez és mondatbeli szerephez kapcsolódnak.

magyar	szlovák
ház-ban	v dome
ház-ak-ban	v domoch

A magyar *ház-ak-ban* alakban a többes szám és a helyviszony külön toldalékkal jelenik meg. A szlovák *v domoch* alakban ezzel szemben a végződés egyszerre kapcsolódik az esetszerephez, a számhoz és a főnév ragozási típusához. Ez a különbség magyarázza, miért nem elegendő a szlovák főnévragozást egyszerű „esetvégzódések” sorozataként tanítani.

A főnevek tanításában ezért a ragozási minták, illetve paradigmacsoportok fokozatos tudatosítása szükséges, például: *chlap, žena, mesto, srdce*. A tanárnak a visszatérő alaki mintázatokra tudatosan kell építenie. A tanuló számára fokozatosan kell világossá válnia, hogy a szlovák szavak különböző mondatbeli szerepekben eltérő alakokat vesznek fel.

A nyelvtani nem és az egyeztetés tanításában nem az elvont kategóriák magyarázatából kell kiindulni. A főneveket kezdetől visszatérő jelzős szerkezetekben és mondatmintákban célszerű bemutatni – például *nový stôl, dobrá žena, malé mesto* –, hogy a tanulók a szókincs részeként tapasztalják meg az egyeztetési mintákat.

Alsó tagozaton ehhez képi jelölések, ismétlődő mondatminták, rövid párbeszéd és irányított gyakorlatok használhatók. A cél nem a nemek elvont megnevezése, hanem a hozzájuk kapcsolódó alakok rendszeres használata.

A magyar és a szlovák nyelvben az igei aspektus ugyancsak fontos tipológiai különbség. A szlovákban az igék rendszerében alapvető szerepe van annak, hogy a cselekvés folyamatként, ismétlődő vagy lezáratlan eseményként, illetve befejezett, eredményre irányuló eseményként jelenik-e

meg. A magyar is kifejezi ezeket a jelentéseket, de nem kötelező, igepárokban szerveződő rendszerként.

A magyar anyanyelvű tanuló érzékeli például az *Írom a leckémet* és a *Megírom a leckémet* különbségét, de ezt többnyire nem aspektuskategóriaként tudatosítja. A szlovákban ugyanez a különbség gyakran igepárokban jelenik meg: *písať – napísať, čítať – prečítať, robiť – urobiť*.

A szlovák igepárok külön lexikai egységekként rendeződnek, és ugyanahhoz a jelentéstartományhoz eltérő aspektuális nézőpontot kapcsolnak. A folyamatos és befejezett pár viszonya nem mindig egyszerű igekötő-hozzáadás; például *prepísať – prepisovať*.

Módszertani szempontból ezért a szlovák igéket, amikor lehetséges, igepárokban és rövid, jelentéses helyzetekben célszerű tanítani:

písať – napísať

čítať – prečítať

robiť – urobiť

kupovať – kúpiť

prepisovať – prepísať

A szokásszerű cselekvés kifejezése – *chodím* és *chodievam*

A szlovák igék tanításakor nemcsak a befejezett és befejezetlen aspektus különbségére kell figyelni, hanem arra is, hogy egyes igealakok a cselekvés ismétlődését vagy szokásszerűségét is jelölhetik. Ilyen a *chodíť – chodieváť* különbsége. Mindkét ige befejezetlen aspektusú. A *chodím* általánosan azt jelenti: 'járok', 'megyek', 'szoktam járni' valahová, a *chodieváť* 'el-el jár, gyakran jár, járogat' viszont erősebben utal a rendszeres vagy időnkénti ismétlődésre.

Chodím do školy. – Iskolába járok.

Chodím do práce autobusom. – Busszal járok munkába.

V sobotu chodievam na trh. – Szombatonként ki szoktam menni a piacra.

A magyarban ezt a jelentéskülönbséget többnyire olyan elemekkel fejezzük ki, mint a *szokott, gyakran, rendszeresen, időnként* vagy akár *szombatonként*.

A tanulónak nem két hasonló jelentésű szót kell megtanulnia, hanem azt, hogy az igepár tagjai eltérő módon mutatják be a cselekvést. A kérdések – *Mit csinál most? Mit csinált meg? Mi lett kész?* – a jelentéshez kapcsolják a formát.

A tipológiai különbségek ismerete nem azt jelenti, hogy a tanulóknak nyelvészeti rendszereket kell megtanulniuk. Pedagógiai háttértudást ad a tanárnak ahhoz, hogy felismerje az anyanyelvi minták hatását, és a problémás szerkezeteket fokozatosan, sok példával, irányított gyakorlással és kontrasztív magyarázattal tanítsa.

2.4. A morfológiai komplexitás pszicholingvisztikai és módszertani következményei

A szlovák nyelv tanításáról szóló vitákban gyakran megjelenik az az érv, hogy a magyar tannyelvű iskolák tanulói angolul viszonylag eredményesen tanulnak, ezért a szlovák nyelv tanításában is elegendő lenne ugyanazokat a kommunikatív módszereket alkalmazni. Ez az érv azonban figyelmen kívül hagy egy alapvető nyelvszerkezeti különbséget. Az angol és a szlovák nem azonos típusú nyelv, ezért a kezdő nyelvhasználat feltételei sem azonosak.

A kommunikatív nyelvoktatás a 20. század második felében, különösen az 1970-es évektől vált meghatározó irányzattá. Kialakulása szorosan kapcsolódott a brit nyelvoktatási hagyomány átalakulásához és az angol mint idegen nyelv tanításának megújulásához. A kommunikatív szemlélet fontos felismerése az volt, hogy a nyelvtudás nem merül ki a nyelvtani szabályok ismeretében: a tanulónak képesnek kell lennie arra, hogy a nyelvet valós vagy valószínű kommunikációs helyzetekben használja (Richards & Rodgers, 2014).

Ez az alapelv a szlovák nyelv tanításában is érvényes. A kommunikatív szemlélet azonban nem jelent minden nyelvre azonos módon alkalmazható módszertani eljárásrendszert. A kommunikáció feltételeit részben maga a tanult nyelv szerkezete határozza meg, ezért az egyes nyelvek eltérő mértékű és jellegű nyelvtani támogatást igényelhetnek már a kezdő szinten is. Az angol nyelv tanításában kialakított kommunikációs modellek és módszerek ezért nem

Az analitikus nyelv olyan nyelv (a görög *analüszisz* = felbontás szóból), amely a nyelvtani viszonyokat (pl. az időt, a módot, a birtoklást vagy a tárgyat) nem a szavak végére ragasztott toldalékokkal fejezi ki, hanem különálló segédszavakkal (előjárókkal, segédigékkel) és kötött szórenddel. Ellentéte a szintetikus nyelv (a görög *szintézis* = összetétel szóból), amely olyan nyelv, amely a nyelvtani viszonyokat és a jelentésmozzanatokat a szótőhöz kapcsolt toldalékokkal (ragokkal, jelekkel, képzőkkel) fejezi ki, nem pedig különálló segédszavakkal.

vihetők át változtatás nélkül a szlovák nyelv tanítására. A mai angol nem tisztán izoláló nyelv, hanem inkább erősen analitikus, kevésbé flektáló indoeurópai nyelv. Ez azt jelenti, hogy a nyelvtani viszonyok kifejezésében nagy szerepet kap a szórend, a segédigék, az elöljárószók és más önálló funkciószavak használata, miközben a főnévi és igei ragozás jóval korlátozottabb, mint a szlovákban (Haspelmath & Sims, 2010).

Ezért a kezdő angol nyelvhasználatban a tanuló sok esetben már kevés elemet tartalmazó szókinccsel és viszonylag kevés alaktani tudással is képes egyszerű, érthető közléseket létrehozni. A szlovák nyelvben ezzel szemben már az egyszerű mondatalkotás is több morfológiai döntést kíván. A tanulónak nemcsak azt kell eldöntenie, milyen szót szeretne használni, hanem azt is, milyen alakban kell az adott szónak megjelennie: milyen nemű a főnév, milyen esetet kíván az ige vagy az elöljárószó, hogyan kell egyeztetni a melléknevet vagy a névmást, és milyen igealak felel meg a mondat jelentésének.

A különbség tehát nem abban áll, hogy az angol kommunikatív módon tanítható, a szlovák pedig nem, hanem abban, hogy a szlovák nyelv kommunikációs használatát már kezdő szinten is erősebben kell támogatni morfológiai mintákkal, egyeztetési gyakorlatokkal és tudatosan felépített mondatkeretekkel.

A különbség az angol és a szlovák esetében a következőképpen foglalható össze:

Jellemző	Kommunikatív nyelvoktatás az angol kezdő szintű tanításában	Kommunikatív nyelvoktatás a gazdag morfológiájú szláv nyelvekben
Nyelvtan szerepe a kezdő szakaszban	A kezdő kommunikáció viszonylag kevés alaktani tudással is elindítható; a szókinccs és az alapvető szórend gyorsan használhatóvá válik.	A ragozás, az egyeztetés és az eset-elöljárószó kapcsolatok már egyszerű mondatokban is fontosak.
A hibák következménye	Sok kezdő hiba mellett is létrejöhet érthető közlés, mert a morfológiai hibák gyakran kevésbé érintik a mondat alapjelentését.	Egy rosszul megválasztott eset, a nyelvtani nem vagy az esetegyeztetés könnyen megzavarhatja a mondat értelmezését vagy természetességét.

Jellemző	Kommunikatív nyelvoktatás az angol kezdő szintű tanításában	Kommunikatív nyelvoktatás a gazdag morfológiájú szláv nyelvekben
A haladás érzete	A tanuló már korán megtapasztalhatja, hogy kevés szóval és egyszerű szerkezetekkel is képes kommunikálni.	A kezdeti haladás lassabbnak tűnhet, mert a használható mondatalkotáshoz több morfológiai döntést kell automatizálni.
A tanár szerepe	A tanár gyakran facilitátorként, kommunikációs partnerként és bátorítóként jelenik meg.	A tanárnak a kommunikáció támogatása mellett magyarázó, rendszerező és mintákat tudatosító szerepe is erősebb.

A lengyel és a cseh mint idegen nyelv tanításának módszertani tapasztalatai szintén arra hívják fel a figyelmet, hogy a gazdag morfológiájú szláv nyelvekben a kommunikációs nehézséget nem pusztán a szókincs hiánya okozza (Malolepsza & Szymkiewicz, 2010; Piotrowska-Rola & Porębska, 2023; Stemppek et al., 2010). A tanuló sokszor nem azért hallgat el, mert nincs mondanivalója vagy nem ismeri a szükséges szót, hanem az alaki bizonytalanság miatt: tart attól, hogy rossz esetet, nemet vagy egyeztetést használ, és emiatt a közlése hibássá vagy nehezen érthetővé válik.

Gazdag morfológiájú nyelvekben nem elegendő arra számítani, hogy a tanuló pusztán kommunikáció közben „ráérez” a formák működésére. A mondatalkotáskor egyszerre sok dologra kell figyelnie (ahogy fentebb már írtuk): a főnév nemére, számára és esetére, az ige vagy elöljárószó vonzatára, valamint a melléknév és a névmás egyeztetésére. A kezdő tanuló ezeket a különbségeket jelentésközpontú feladatokban rendszerint nem tudja önállóan kiszűrni és rendszerre szervezni; ezért szükség van tudatos formai megfigyelésre és irányított gyakorlásra (DeKeyser, 2003).

A kommunikáció és a formai tudatosítás nem zárja ki egymást. Amit mi itt fontos kiindulópontnak tartunk, az a második- és idegennyelv-oktatás szakirodalmában leírt formára irányuló oktatás (form-focused instruction), amely olyan pedagógiai eljárásokat jelöl, amelyek a tanulók figyelmét a nyelv formai sajátosságaira irányítják anélkül, hogy a nyelvhasználat kommunikációs célja háttérbe szorulna.

Ennek a szemléletnek egyik meghatározó megközelítése a Michael Long által leírt **Focus on Form – nyelvi formára irányuló figyelem** módszer.

Lényege, hogy a tanulás alapvetően jelentésközpontú kommunikációs tevékenységekben zajlik, de a tanulók figyelme szükség esetén röviden és célzottan egy-egy nyelvi formára irányul (Long, 1991; Long & Robinson, 1998). A forma tehát nem önmagában, elszigetelt nyelvtani tananyagként jelenik meg, hanem azért kerül előtérbe, mert a pontosabb megértéshez vagy nyelvi produkcióhoz szükség van rá. Így a kommunikáció elsődlegessége megmarad, de a tanuló nem marad magára a ragozási, egyeztetési és esethasználati problémákkal.

A jelenség értelmezéséhez a **kognitív terhelés elmélete** (cognitive load theory) is támpontot ad. Eszerint a tanulás hatékonyságát erősen befolyásolja, hogy a feladat mekkora terhet ró a korlátozott kapacitású munkamemóriára (Sweller, 1988). A komplex morfológiájú nyelvek beszédprodukciójában a helyes esetvégződés és egyeztetés kiválasztása jelentős kognitív energiát igényelhet, és a folyékonyság rovására mehet. A tanuló nem tud egyszerre azonos mértékben a jelentésre és a bonyolult formára figyelni; a munkamemória kapacitása megoszlik a tárolás és a feldolgozás között (Barrouillet & Camos, 2007). Ha a morfológiai egyeztetés túl sokáig tart, a beszédprodukcióhoz szükséges információk kieshetnek a memóriából, mielőtt a tanuló kimondaná őket (Skehan, 1998; Segalowitz, 2010).

A cseh nyelvi paradigmák variációjának vizsgálata szintén arra utal, hogy a morfológiai alakválasztás bizonytalanságot okozhat még anyanyelvi beszélők számára is. Bermel és munkatársai cseh anyanyelvi beszélőkkel végzett produkciós feladatokban olyan paradigmacellákat vizsgáltak, amelyekben ugyanarra a grammatikai funkcióra több használatos alak áll rendelkezésre (*overabundance*), illetve amelyekben nincs egyértelműen rögzült, általánosan használt alak (*defectivity*). Eredményeik szerint különösen az utóbbi esetben nőtt meg jelentősen a bizonytalanság: a beszélők többféle alakot hoztak létre, gyakrabban választottak más lexémát vagy átfogalmazást, illetve esetenként kerülték a problémás formát (Bermel et al., 2024). Ezt a megfigyelést a szlovák mint második nyelv tanítására csak óvatosan lehet átvinni, de jól jelzi, hogy a gazdag flektáló paradigmarendszerek feldolgozása nem pusztán szabályismereti kérdés.

A második nyelv feldolgozásának egy további fontos szempontjára világít rá a Bates és MacWhinney által kidolgozott **Competition Model**. A modell szerint a nyelvi feldolgozás során különböző nyelvi jelzések (*cues*) – például a szórend, az esetjelölés, az egyeztetés vagy a szavak szemantikai tulajdonságai – együttesen segítik a mondat értelmezését. A második nyelv

tanulásakor a tanuló kezdetben hajlamos az anyanyelvében kialakult feldolgozási mintákat és a különböző nyelvi jelzések ott megszokott súlyát átvinni az L2-re. Ha azonban a célnyelv ugyanazokat a grammatikai viszonyokat más formai jelzésekkel vagy azok eltérő kombinációjával fejezi ki, a tanulóknak fokozatosan át kell alakítani ezeket a feldolgozási stratégiákat (MacWhinney, 1987, 1992).

A folyamatot a következő mondat szemlélteti:

Vidím tvoju novú knihu.

Míg az angol *I see your new book* mondatban a beszélő a szavak kiválasztása után egy alapvető szórendi sémára támaszkodhat, a szlovák mondat létrehozásakor a tanulóknak több egymással összefüggő műveletet kell elvégeznie a munkamemóriájában:

1. **Szóválasztás:** kiválasztja a lexikai elemeket (*vidieť, tvoj, nový, kniha*).

2. **Vonzat felismerése:** tudja, hogy a *vidieť* ige tárgyesetet, vagyis akkuzatívuszt vonz.

3. **A nyelvtani nem azonosítása:** tudatosítja, hogy a *kniha* nőnemű főnév. A munkamemóriának a főnév nyelvtani tulajdonságát fenn kell tartania, miközben a névmás és a melléknév alakját ehhez igazítja (Baddeley, 1992).

4. **Morfológiai egyeztetés:**

a) a birtokos névmást nőnemű tárgyesetbe teszi: *tvoja* → *tvoju*;

b) a melléknévet nőnemű tárgyesetben használja: *nová* → *novú*;

c) a főnevet tárgyesetbe teszi: *kniha* → *knihu*.

A a tanulók a második nyelv feldolgozásakor kezdetben hajlamosak az anyanyelvükben megszokott nyelvi jelzésekre és feldolgozási stratégiákra támaszkodni. Magyar L1 esetén ezért nem feltétlenül ugyanazokra a formai jegyekre irányul a figyelmük, amelyek a szlovák nyelvben az adott grammatikai viszony felismeréséhez szükségesek

A második nyelvi fluenciáról (folyékonyságról) szóló kutatások arra mutatnak rá, hogy ha a formai hozzáférés és az alakválasztás nem automatizálódik, a beszédprodukció lelassulhat vagy töredezetté válhat (Segalowitz, 2010).

Egyetlen főnévi szerkezetben több morfológiai változó – nem, szám, eset, hímnemű főneveknél az élő–élettelen különbség – kapcsolódhat össze. A magyar anyanyelvű tanuló számára ez azért szokatlan, mert a magyar tárgyrag nem függ a főnév nemétől, és a szerkezet többi elemét nem kell egyeztetni a főnévvel. Ha a tananyag egyszerre kívánja megtanítani a nőnemű, a hímnemű

élő és élettelen, valamint a semleges nemű alakokat, a feladat könnyen kognitív túlterheléshez vezethet.

Ebből nem a pontosság feladása következik, hanem annak fokozatos felépítése. Hatékonyabb, ha a tanár először egyetlen gyakori mintát emel ki és több funkcionális szerkezetben gyakoroltat – például a nőnemű *-a* → *-u* változást: *kniha* – *knihu*, *škola* – *školu*, *taška* – *tašku* –, majd csak később vezet be újabb típusokat, például a hímnemű élettelen főneveket, amelyek tárgyesetben többnyire az alanyesettel azonos alakúak.

A morfológiai komplexitás tehát nem azt jelenti, hogy a szlovák nyelvet kevésbé kommunikativan kell tanítani. Inkább azt jelenti, hogy a kommunikációt erősebben kell támogatni előkészített nyelvi szerkezetekkel. A tanulóknak olyan mondatkeretekre, visszatérő mintákra és rövid párbeszédre van szükségük, amelyekben a nyelvtani forma nem elszigetelten jelenik meg, hanem konkrét beszédszándékhoz kapcsolódik.

Például a tárgyeset tanításakor nem önmagában az **akkuzatívusz** szabályaiból kell kiindulni, hanem olyan funkciókból, amelyekben a tárgy természetesen megjelenik:

Čo vidíš? Vidím knihu. 'Mit látsz? Egy könyvet látok.'

Čo máš? Mám tašku. 'Mid van? Táskám van.'

Čo hľadáš? Hľadáam pero. 'Mit keresel? Egy tollat keresek./A tollat keresem'

Čo kupuješ? Kupujem zošit. 'Mit vásárolsz? Egy füzetet veszek.'

Az ige-főnév szerkezetek elsajátítását tovább erősíti, ha **a tanulók jelzős szerkezetekben** is gyakorolják a főneveket, mert ez segíti a nemek és az egyeztetési minták rögzítését is. Az ilyen kérdés-felelet párok egyszerre kommunikációs és nyelvtani egységek. A tanuló nemcsak azt gyakorolja, hogyan kell tárgyesetet képezni, hanem azt is, milyen helyzetben van szüksége erre az alakra. Ez különösen fontos a magyar anyanyelvű tanulók számára, mert a szlovák morfológiai döntések jelentős része nem következik közvetlenül a magyar nyelvi mintákból.

Čo vidíš? 'Mit látsz?

Vidím novú knihu. 'Látok egy új könyvet.'

Čo máš? 'Mid van?

Mám červenú tašku. 'Piros táskám van.'

Čo hľadáš? 'Mit keresel?'

Hľadáam modré pero. 'Egy kék tollat keresek.'

Čo kupuješ? 'Mit vásárolsz?'

Kupujem nový zošit. 'Egy új füzetet veszek.'

A morfológiai komplexitás figyelmen kívül hagyása hosszabb távon ahhoz vezethet, hogy a tanuló ugyan képes lesz egyszerű üzeneteket közvetíteni, de nyelvi rendszere pontatlan, esetleges és nehezen fejleszthető marad. A másodiknyelv-elsajátítás kutatása ezt a jelenséget gyakran fosszilizációként írja le: a tanulói nyelv bizonyos pontatlan formái rögzülnek, mert a kommunikáció látszólag működik, de a formai pontosság nem fejlődik tovább (Selinker, 1972).

A szlovák nyelv tanításában ezért a kommunikatív szemléletet nem elvetni, hanem a nyelv szerkezetéhez igazítani kell. A cél nem a ragozási táblázatok mechanikus megtanítása, hanem olyan kommunikatív nyelvtan, amelyben a forma mindig jelentéshez, funkcióhoz és beszédhelyzethez kapcsolódik. A magyar anyanyelvű tanulók akkor tudnak biztonságosabban megszólalni szlovákul, ha a tanítás egyszerre kínál jelentéses helyzeteket, ismétlődő szerkezeti mintákat, fokozatosan adagolt morfológiai tudást és elegendő irányított gyakorlást.

3. A kommunikatív nyelvoktatás fogalma

A kommunikatív nyelvoktatás fogalma csak akkor értelmezhető pontosan, ha először röviden áttekintjük azt a korábbi grammatika- vagy formaközpontú nyelvoktatási szemléletet, amelyhez képest a kommunikatív megközelítés szemléleti és módszertani fordulatot jelentett.

A 20. század jelentős részében a nyelvoktatás középpontjában elsősorban a nyelvi rendszer megismerése és megtanulása állt. A tanulónak először a hangrendszert, a szókincset, a nyelvtani szabályokat, az alaktani formákat és a mondat szerkezeteket kellett megtanulnia, majd ezek alapján kellett szert tennie a működő, használható nyelvismeretre. E megközelítés abból indult ki, hogy a nyelvtudás alapja a nyelvi formák pontos ismerete és helyes alkalmazása (Richards & Rodgers, 2014).

Grammatikai megközelítésen tehát olyan nyelvoktatási szemléletet értünk, amely a nyelvi – grammatikai – formákból indul ki. E szemlélet középpontjában elsősorban az áll, hogy ezek az elemek miként kapcsolhatók össze nyelvtanilag helyes mondatok létrehozása érdekében. A tanítás ennek megfelelően gyakran szabálymagyarázatra, paradigmatis rendszerezésre, mondatalkotási gyakorlatokra, fordításra és a hibák javítására épült.

Ez a megközelítés kétségtelenül fontos szerepet játszott a nyelvi pontosság megtanításában, azonban korlátai is egyre nyilvánvalóbbá váltak. A tanulók sok esetben képesek voltak nyelvtani szabályokat felidézni, mondatokat elemezni vagy írásbeli gyakorlatokat megoldani, de nehezen boldogultak olyan helyzetekben, ahol a nyelvet spontán, társas és célhoz kötött módon kellett volna használniuk. Más szóval: a szabályismeret nem mindig alakult át használható nyelvtudássá (Widdowson, 1978).

Ennek felismerése nyomán erősödött meg fokozatosan az a nyelvpedagógiai szemlélet, amely a nyelvi formák elsajátítása mellett a nyelv kommunikációs funkcióját helyezte előtérbe. A kommunikatív nyelvoktatás koncepciója nem a nyelvtan tanításának elutasításából született, hanem abból a felismerésből, hogy a nyelvtani tudás csak akkor válik pedagógiailag igazán értékké, ha a tanuló képes azt jelentésalkotásra, interakcióra és valós kommunikációs célok elérésére használni (Hymes, 1972).

Mára a kommunikatív nyelvoktatás a modern nyelvpedagógia egyik leg-
többet hivatkozott, ugyanakkor egyik leggyakrabban leegyszerűsített fogalmá-
vá vált. A „kommunikatív” jelző a nyelvoktatásban sok esetben általános mód-
szertani elvárásként jelenik meg. Aligha találunk olyan korszerűnek tekintett

tantervet, tankönyvet vagy akár pedagógiai programot, amely ne hivatkozna valamilyen formában a kommunikációközpontúságra. Vigyázni kell azonban a fogalom használatával. Nem elég önmagában a kommunikatív nyelvoktatásra hivatkozni. Amennyiben nem kapcsolódik hozzá világos nyelvelméleti, nyelvpedagógiai és tanulásszervezési koncepció, akkor a „kommunikatív” jelző nem több korszerűnek hangzó címkénél. A gyakori használat nem jelenti szükségszerűen a fogalom pontos értését. Éppen ellenkezőleg: minél inkább magától értetődő jelszóvá válik a kommunikatív nyelvoktatás, annál nagyobb a veszélye annak, hogy tartalma elmosódik. Emiatt számos tévhit is kapcsolódik hozzá (Richards, 2006; Richards & Rodgers, 2014).

Emiatt ennek a fejezetnek az elején azt tisztázzuk, hogy mi **nem kommunikatív nyelvoktatás**.

1. tévhit: A kommunikatív nyelvoktatás a beszélgetésközpontú tanítás.

Az egyik leggyakoribb félreértés szerint a kommunikatív nyelvoktatás lényege az, hogy a tanulók az órán sokat beszélnek. A beszéd valóban fontos eleme a kommunikatív nyelvórának, de önmagában a beszéd mennyisége még nem tesz egy tevékenységet kommunikatívvá.

Egy párbeszéd mechanikus felolvasása, előre betanult mondatok ismétlése vagy tartalom nélküli kérdés-felelet nem feltétlenül jelent valódi kommunikációt. A kommunikatív tevékenységben a tanulóknak valamilyen jelentést kell közvetíteniük: információt kérnek vagy adnak, döntést hoznak, problémát oldanak meg, véleményt fogalmaznak meg, hiányzó információt pótolnak, vagy közös jelentést alakítanak ki.

A kommunikatív nyelvoktatás tehát nem pusztán „beszélgetést” jelent, hanem olyan tanulási helyzetek létrehozását, amelyekben a nyelvhasználatnak valódi vagy legalábbis pedagógiailag hiteles célja van, hiszen minden valós kommunikáció valamely funkcióhoz kötött (Littlewood, 1981; Richards, 2006).

2. tévhit: A kommunikatív nyelvoktatás nyelvtanellenes

A másik gyakori tévhit szerint a kommunikatív nyelvoktatásban nincs helye nyelvtani magyarázatnak, szabálytanításnak vagy tudatosításnak. Ez különösen káros leegyszerűsítés. A kommunikatív szemlélet nem a nyelvtan elhagyását jelenti, hanem a nyelvtan funkcionális értelmezését (Richards, 2006).

A nyelvtani szerkezetekre azért van szükség, mert nélkülük a tanuló nem tud pontosan, árnyaltan és érthetően kommunikálni. A különbség nem abban áll, hogy tanítunk-e nyelvtant, hanem abban, hogy a nyelvtant önmagában,

elszigetelt szabályrendszerként kezeljük-e, vagy összekapcsoljuk a jelentéssel és a használattal.

A magyar anyanyelvű tanulók szlovák nyelvi fejlesztésében ez különösen fontos. Szervezett oktatási keretek között a szlovák nyelv alaktani rendszere, esetrendszere, igeragozása és egyeztetési szabályai nem sajátíthatók el kizárólag spontán kommunikáció útján. A kommunikatív szemlélet itt nem helyettesíti a tudatos nyelvtani építkezést, hanem annak célját jelöli ki: a tanult formáknak használható nyelvtudássá kell válniuk (DeKeyser, 2003; Richards, 2006).

3. tévhit: A kommunikatív óra kötetlen, szabad beszélgetés

Sokan a kommunikatív tanítást a szabad, nyitott végű beszélgetésekkel azonosítják. Ez részben érthető, hiszen a kommunikáció valóban feltételez bizonyos nyitottságot. Ugyanakkor a kommunikatív nyelvóra nem szervezetlen beszélgetés, hanem gondosan megtervezett tanulási folyamat.

A tanárnak pontosan tudnia kell, milyen nyelvi/nyelvtani elemeket, szókinccset, beszédszándékokat, interakciós mintákat vagy stratégiákat kíván fejleszteni. A jó kommunikatív feladatnak van célja, nyelvi előkészítése, végrehajtási módja és visszacsatolása. A kötetlenség önmagában nem pedagógiai érték. Akkor válik azzá, ha a tanulók nyelvi fejlődését szolgálja (Littlewood, 1981; Richards, 2006).

4. tévhit: Minden páros vagy csoportmunka kommunikatív

A páros és csoportmunka gyakran kapcsolódik a kommunikatív nyelvoktatáshoz, de nem minden tanulói együttműködés jelent kommunikációt. Ha a tanulók párokban ugyanazt a mondatmintát ismétlik, vagy közösen kitöltenek egy nyelvtani feladatlapot, az lehet hasznos gyakorlás, de nem feltétlenül kommunikatív tevékenység. Ez nem jelenti azt, hogy a mondatminták gyakorlására nem lehet szükséges egy tanórán bizonyos nyelvtani elemek begyakorlásához. Azonban a begyakorolt elemeket élővé, a beszéd részévé kell tenni.

A kommunikatív jelleg akkor jelenik meg, ha a tanulók között valódi információcsere, választási lehetőség, döntés, jelentéssalkotás vagy problémahelyzet van. A lényeg nem a munkaforma, hanem a feladat kommunikációs természete. Egy frontális tanári kérdés is lehet kommunikációs szempontból megfelelő, míg egy páros feladat is lehet teljesen mechanikus (Littlewood, 1981; Richards, 2006).

5. tévhit: A kommunikatív nyelvoktatásban nem kell hibát javítani

A kommunikatív szemlélet nem azt jelenti, hogy a hibák lényegtelenek. Inkább azt jelenti, hogy a hibajavítás módját és időzítését a kommunikációs célhoz kell igazítani. Nem minden hibát kell azonnal megszakító módon javítani, mert ez gátolhatja a beszéd folyamatosságát és a tanulói bátorságot. Ugyanakkor a hibák következetes figyelmen kívül hagyása pontatlansághoz, rögzült hibákhoz és félreérthető nyelvhasználathoz vezethet (Lyster & Ranta, 1997).

A tanárnak mérlegelnie kell: mely hibák akadályozzák a megértést, melyek kapcsolódnak az aktuális tananyaghoz, melyek ismétlődnek rendszeresen, és melyeket érdemes késleltetett visszajelzésben kezelni. A kommunikatív nyelvoktatás tehát nem hibajavítás nélküli tanítás, hanem tudatos, pedagógiailag indokolt visszacsatolás (Lyster & Ranta, 1997).

6. tévhit: A kommunikatív nyelvoktatás csak haladó tanulónál működik

Gyakran elhangzik, hogy kommunikálni csak akkor lehet, ha a tanuló már „elég sokat tud”. Ez a felfogás a kommunikációt a nyelvtanulás végpontjának tekinti, nem pedig a tanulási folyamat részének. A kommunikatív szemlélet ezzel szemben abból indul ki, hogy már kezdő szinten is lehet értelmes nyelvhasználati helyzeteket teremteni.

Alsó tagozaton ez nem hosszú, bonyolult beszélgetéseket jelent, hanem egyszerű, jól előkészített kommunikációs cselekvéseket: bemutatkozást, választást, kérdezést, tárgyak megnevezését, képek összehasonlítását, mozgással kísért utasításokat, rövid válaszokat, formulákat, játékos információcserét. A kezdő tanuló kommunikációja korlátozott, de ettől még lehet célhoz kötött és társas jelentéssel bíró (Littlewood, 1981; Richards, 2006).

7. tévhit: A kommunikatív nyelvoktatás azonos a játékos tanítással

A játékoság fontos módszertani eszköz, különösen gyermekek esetében, de nem azonos a kommunikatív nyelvoktatással. Egy játék lehet kommunikatív, ha a tanulónak nyelvi eszközökkel kell célokat elérniük, információt cserélniük vagy döntéseket hozniuk. Ugyanakkor egy játék lehet pusztán mechanikus ismétlés is (Littlewood, 1981).

Ezért a kérdés nem az, hogy az óra játékos-e, hanem az, hogy a játék milyen nyelvi és kommunikációs fejlődést szolgál. A játékoság önmagában nem garancia a nyelvelsajátításra; csak akkor válik pedagógiailag értékesé, ha világos tanulási cél kapcsolódik hozzá.

8. tévhit: A kommunikatív nyelvoktatás minden nyelvi és oktatási helyzetben ugyanúgy alkalmazható

A kommunikatív nyelvoktatás alapelvei általánosak, de alkalmazásuk mindig függ az adott nyelvi, társadalmi és oktatási kontextustól. Más helyzetet jelent az angol mint idegen nyelv tanítása heti néhány órában, és mást a szlovák mint államnyelv tanítása magyar tananyelvű iskolákban. Az utóbbi esetben a nyelvhez nemcsak tanórai, hanem társadalmi, jogi, identitásbeli és továbbtanulási funkciók is kapcsolódnak (Richards & Rodgers, 2014).

Ezért nem elegendő az angol nyelv tanításából ismert kommunikatív technikák automatikus átvétele. A szlovák nyelv tanításában figyelembe kell venni a magyar anyanyelvű tanulók nyelvi kiindulópontját, a magyar és szlovák nyelv szerkezeti különbségeit, a tanulók eltérő nyelvi környezetét, valamint azt, hogy egyes régiókban a tanulók az iskolán kívül kisebb mértékben találkoznak természetes szlovák nyelvi inputtal.

9. tévhit: A kommunikatív nyelvoktatásban elég „életszerű” témákat választani

Az életszerű téma fontos, de önmagában nem tesz kommunikatívvá egy órát. Lehet a téma bevásárlás, utazás, család vagy iskola, ha a feladat mégis csak szövegtárgyak megértéséből vagy mondatok mechanikus fordításából áll. Ugyanakkor egy kevésbé hétköznapi téma is lehet kommunikatív, ha a tanulók valódi jelentésalkotásban vesznek részt.

A kommunikatív jelleg nem kizárólag a témából, hanem a feladat szerkezetéből következik. Van-e célja a megszólalásnak? Van-e információhiány? Kell-e dönteni? Kell-e valamit megérteni, továbbadni, átalakítani vagy létrehozni? Van-e szerepe a tanuló saját választásának? Ezek a kérdések fontosabbak, mint az, hogy a téma önmagában „életszerűnek” tűnik-e (Littlewood, 1981; Richards, 2006).

10. tévhit: A kommunikatív nyelvoktatás módszer, amelyet egyszerűen „be lehet vezetni”.

A kommunikatív nyelvoktatás nem egyetlen technika vagy kész recept. Nem vezethető be pusztán azzal, hogy a tankönyvbe több párbeszédet, projektet vagy csoportmunkát teszünk. Szemléletváltást igényel: másképp kell gondolkodni a nyelvtudásról, a tanulói aktivitásról, a hibáról, a tanári szerepről, a tananyag sorrendjéről és az értékelésről (Richards & Rodgers, 2014).

Ha a kommunikatív nyelvoktatás csak felszíni elemekben jelenik meg, miközben az értékelés alapja továbbra is szabályos mondatok létrehozását,

fordítást vagy izolált nyelvtani pontosságot kér számon, akkor a gyakorlatban nem történik valódi módszertani változás. A kommunikatív szemlélet csak akkor működik, ha a célok, a tananyag, a feladatok és az értékelés összhangban vannak egymással (Richards & Rodgers, 2014).

3.1. Mit értünk kommunikatív nyelvoktatáson?

A kommunikatív nyelvoktatás olyan nyelvpedagógiai szemlélet, amelynek középpontjában nem önmagában a nyelvi rendszer megtanítása, hanem a nyelv **értelmes, célhoz kötött és társas használata** áll. A tanulónak nemcsak azt kell tudnia, hogy egy mondat nyelvtanilag helyes-e, hanem azt is, hogy **mikor, kinek, milyen helyzetben, milyen szándékkal és milyen formában** mondhatja vagy írhatja azt. Másként fogalmazva a cél az, hogy az elhangzottak megértésének a tanuló számára jelentősége, és megszólalásának funkciója legyen, vagyis valóban közölni akarjon valamit. Ez a szemlélet a nyelvtudást nem pusztán szabályismeretként, hanem kommunikációs képességként értelmezi (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980).

A kommunikatív nyelvoktatás nem egyetlen merev módszer, hanem alapelvek rendszere. Richards megfogalmazása szerint a CLT – *communicative language teaching* – a nyelvtanítás céljaira, a tanulás természetére, az osztálytermi tevékenységek típusaira, valamint a tanári és tanulói szerepekre vonatkozó elvek együttese. Ismételten hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a kommunikatív nyelvoktatás nem azonos a nyelvtan elhagyásával, a kötetlen beszélgetéssel vagy kizárólag a beszédképesség fejlesztésével: **a cél egyszerűre a folyékonyság és a pontosság** fejlesztése (Richards, 2006).

A kommunikatív megközelítés elméleti háttére Dell Hymes (1927–2009) amerikai nyelvész, szociolingvista kommunikatív kompetencia-fogalomhoz vezethető vissza. Hymes a chomskyánus nyelvi kompetencia¹⁶ fogalmát bővítette ki azzal, hogy a nyelvhasználó tudásába beletartozik a társadalmi és

¹⁶ Noam Chomsky (1928–) amerikai nyelvész, filozófus, kognitív tudós, politikai gondolkodó és társadalomkritikus, a modern nyelvészet egyik legnagyobb hatású alakja. Elmélete szerint minden ember rendelkezik egy veleszületett nyelvi képességgel (faculty of language), amely lehetővé teszi, hogy a gyermekek viszonylag rövid idő alatt, korlátozott nyelvi input alapján elsajátítsák anyanyelvüket. E felfogás egyik központi eleme a nyelvi kompetencia fogalma. A nyelvi kompetencia a beszélő-hallgató fejében lévő, implicit nyelvtudásra utal, amely lehetővé teszi számára, hogy anyanyelvén végtelen számú grammatikailag helyes mondatot hozzon létre és értsen meg, még akkor is, ha azokkal korábban nem találkozott.

kulturális megfelelés is: a beszélőnek nemcsak grammatikailag helyes mondatokat kell tudnia alkotni, hanem azt is tudnia kell, hogy az adott nyelvi forma az adott helyzetben elfogadható-e (Chomsky, 1965; Hymes, 1972).

3.2 A kommunikatív kompetencia összetevői

A kommunikatív nyelvoktatás központi fogalma, a kommunikatív kompetencia több egymással összefüggő részből áll. Canale és Swain (1980) modellje grammatikai, szociolingvisztikai és stratégiai kompetenciát különített el, Canale (1983) pedig a diskurzuskompetenciát is önálló összetevőként tárgyalta. Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell (1995) későbbi pedagógiai modellje a kommunikatív kompetenciát diskurzus-, nyelvi, akcionális, szociokulturális és stratégiai kompetenciaként írja le.

A grammatikai kompetencia a nyelv formai rendszerének ismeretét jelenti: hangtan, helyesírás, szókincs, alaktan, mondat. A kommunikatív szemléletben ez nem tűnik el, hanem funkcionális szerepet kap: a tanuló azért gyakorolja be például az igeragozást, az esetvégződéseket vagy a szórendet, hogy pontosabban és érthetőbben tudjon jelentést közvetíteni (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983).

A szociolingvisztikai kompetencia annak tudása, hogy a nyelvi forma illeszkedik-e a beszédhelyezethez. Másként beszélünk egy baráttal, egy tanárral, egy hivatalos ügyintézővel vagy egy ismeretlen felnőttel. Ide tartozik az udvariasság, a megszólítás, a tegezés–magázás, a regiszter, a társadalmi távolság és az adott nyelvközösség kommunikációs normáinak ismerete (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983).

A diskurzuskompetencia azt jelenti, hogy a tanuló képes hosszabb szövegeket, párbeszédeket, elbeszéléseket vagy írásbeli szövegeket összefüggően létrehozni és értelmezni. Nem elegendő különálló mondatokat alkotni; a nyelvhasználnak tudnia kell, hogyan kapcsolódnak egymáshoz a mondatok, hogyan épül fel egy történet, egy magyarázat, egy levél vagy egy rövid véleménykifejtés (Celce-Murcia et al., 1995).

A stratégiai kompetencia a kommunikáció fenntartásának képessége akkor is, ha a tanuló nyelvtudása hiányos. A stratégiai kompetencia verbális és nem verbális kommunikációs stratégiák készlete, amelyek a kommunikációs zavarok kompenzálására aktiválódnak. Ilyen stratégia például a körülírás, a visszakérdezés, a pontosítás kérése, a gesztus használata, az ismétlés, a javítás vagy az, ha a beszélő egyszerűbb szerkezettel fejezi ki ugyanazt a jelentést. Ez különösen fontos a második nyelvet tanuló gyermekeknél, mert a

sikeres kommunikáció nem azt jelenti, hogy hibátlanul beszélnek, hanem azt, hogy képesek részt venni a jelentésalkotásban.

Kompetencia	Mit jelent?	Egyszerű példa	Miért fontos a szlovák nyelv tanításában?
Nyelvi / grammatikai kompetencia	A nyelv formai rendszerének ismeretét jelenti: szókincs, kiejtés, helyesírás, nyelvtani szerkezetek, mondatalkotás.	A tanuló tudja, hogy a <i>chlapec</i> szó ragozott alakja lehet például <i>chlapca</i> , vagy képes egyszerű mondatot alkotni: <i>Dievča číta knihu.</i>	Alapfeltétele annak, hogy a tanuló érthető és nyelvileg elfogadható szlovák mondatokat tudjon létrehozni. Ugyanakkor önmagában nem elegendő a sikeres kommunikációhoz.
Szociolingvisztikai / szociokulturális kompetencia	Annak tudását jelenti, hogy a nyelvhasználat függ a beszédhelyzettől, a beszélők kapcsolatától, az udvariasságtól, a társadalmi és kulturális normáktól.	A tanuló felismeri, hogy másképp szólítja meg a tanárt, mint az osztálytársát: <i>Dobrý deň, pani učiteľka</i> – szemben például azzal, hogy <i>Ahoj, Peter</i> .	Különösen fontos kisebbségi környezetben, mert a tanulóknak nemcsak nyelvtani szerkezeteket kell elsajátítaniuk, hanem azt is, hogyan használható a szlovák nyelv különböző társas helyzetekben.
Akcionális / pragmatikai kompetencia	Azt jelenti, hogy a tanuló képes nyelvi cselekvéseket végrehajtani: kérni, kérdezni, válaszolni, bemutatkozni, véleményt mondani, engedélyt kérni, megköszönni valamit.	Például: <i>Môžem ísť von?., Prosím si vodu., Myslím si, že..., Ďakujem pekne.</i>	A kommunikáció nem pusztán mondatok létrehozása, hanem cselekvés a nyelv segítségével. Ezért a szlovákórán a tanulóknak konkrét beszédszándékokat is gyakorolniuk kell.

Kompetencia	Mit jelent?	Egyszerű példa	Miért fontos a szlovák nyelv tanításában?
Diskurzuskompetencia	A mondatok és megnyilatkozások összefüggő szöveggé vagy beszédfolyamattá szervezésének képességét jelenti. Ide tartozik a kohézió, a koherencia, a témafenntartás, a szövegtípushoz való alkalmazkodás és a párbeszédépítés.	A tanuló nemcsak különálló mondatokat mond a képről, hanem összefüggően beszél: kik vannak a képen, hol vannak, mit csinálnak, és mi történhet ezután.	Ez kapcsolja össze a különböző részkompetenciákat a tényleges nyelvhasználatban. A cél nem elszigetelt szavak vagy mondatok produkálása, hanem érthető, követhető közlés létrehozása.
Stratégiai kompetencia	Azoknak a verbális és nem verbális stratégiáknak az alkalmazását jelenti, amelyekkel a beszélő fenntartja a kommunikációt, ha valamit nem tud pontosan kifejezni, nem ért meg, vagy kommunikációs nehézségbe ütközik.	Ha a tanuló nem tudja a <i>dáždnik</i> szót, körülírja: <i>to, čo používame, keď prší</i> , vagy segítséget kér: <i>Ako sa povie po slovensky...?</i>	A nyelvtanulók gyakran hiányos nyelvtudással kommunikálnak. A stratégiai kompetencia segít abban, hogy ne hallgassanak el, hanem képesek legyenek áthidalni a nyelvi hiányokat.

A diskurzuskompetencia Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell későbbi modellje szerint azt jelenti, hogy a tanuló képes a mondatokat, megnyilatkozásokat, beszédaktusokat összefüggő, koherens szöveggé vagy beszédfolyamattá szervezni. Ebbe tartozik például a kohézió, koherencia, témafenntartás, szövegtípushoz való alkalmazkodás, párbeszédépítés. Modelljük azért fontos a nyelvtanítás számára, mert nem elvont nyelvészeti fogalomként, hanem tanítható és fejleszthető képességrendszerként írja le a kommunikatív kompetenciát (Celce-Murcia et al., 1995).

Fogalom	Mit jelent?	Egyszerű példa	Miért fontos a szlovák nyelv tanításában?
Kohézió	A szöveg nyelvi összetartását jelenti. Ide tartoznak azok a nyelvi eszközök, amelyek összekapcsolják a mondatokat és a szöveg részeit.	Kötőszók, névmások, ismétlések, utalások használata: <i>Dievča je v kuchyni. Ona varí čaj.</i>	Segíti, hogy a tanuló ne elszigetelt mondatokat mondjon vagy írjon, hanem összefüggő szöveget alkosson.
Koherencia	A szöveg tartalmi-logikai összefüggését jelenti. Akkor koherens egy szöveg, ha a gondolatok érthető rendben követik egymást.	Egy képleírásban először megnevezi a szereplőket, majd elmondja, mit csinálnak, végül esetleg következtetést fogalmaz meg.	A tanuló így nemcsak nyelvtanilag helyes mondatokat hoz létre, hanem értelmes, követhető közlést is.
Témafenntartás	Azt jelenti, hogy a beszélő vagy író képes ugyanarról a témáról több mondaton keresztül beszélni vagy írni anélkül, hogy indokolatlanul témát váltana.	A tanuló a képen látható családról beszél, és minden mondata ehhez kapcsolódik: ki van a képen, hol vannak, mit csinálnak.	Különösen fontos az alsó tagozaton, mert a tanulók gyakran csak egy-egy szót vagy mondatot produkálnak; a cél a hosszabb, összefüggő közlés kialakítása.
Szövegtípushoz való alkalmazkodás	Azt jelenti, hogy a beszélő vagy író felismeri, milyen típusú szöveget kell létrehoznia, és ehhez igazítja a nyelvhasználatát.	Másképp fogalmaz egy képleírásban, egy bemutatkozásban, egy rövid történetben vagy egy kérdés megfogalmazásakor.	A szlovákórán nem elég szavakat és mondatokat tanítani; a tanulóknak azt is meg kell tanulnia, hogyan működik egy leírás, párbeszéd, elbeszélés vagy egyszerű vélemény.

Fogalom	Mit jelent?	Egyszerű példa	Miért fontos a szlovák nyelv tanításában?
Párbeszédépítés	A beszélgetésben való részvétel képességét jelenti: a tanuló tud kérdezni, válaszolni, reagálni, visszakérdezni, beszélgetést kezdeni vagy lezárni.	– <i>Ako sa voláš?</i> – <i>Volám sa Anna. A ty?</i> - vagy <i>Čo robíš?</i> – <i>Čítam knihu.</i>	A kommunikációs kompetencia szempontjából alapvető, mert a nyelvhasználat nemcsak mondatok létrehozását, hanem másokhoz való kapcsolódást is jelent.

Canale és Swain (1980), Canale (1983), valamint Celce-Murcia – Dörnyei –Thurrell (1995) alapján.

3.3 A nyelvtan helye a kommunikatív nyelvoktatásban

A kommunikatív nyelvoktatással kapcsolatban gyakori félreértés, hogy ez a szemlélet „nyelvtanellenes”. A kommunikatív megközelítés nem tagadja a nyelvtan szerepét, hanem más helyre teszi azt: a nyelvtan nem öncélú szabályanyag, hanem a pontos, árnyalt és helyzethez illő kommunikáció eszköze (Richards, 2006).

A kommunikatív órán is szükség van nyelvtani tudatosításra, gyakorlásra, javításra és rendszerezésre. A különbség az, hogy a nyelvtani forma lehetőleg jelentéssel és használattal együtt jelenik meg. Nem elég megtanítani egy ragozási paradigmát; azt is meg kell mutatni, milyen beszédhelyzetekben, milyen mondatokban, milyen jelentéskülönbségek kifejezésére használható. Ez különösen fontos a magyar anyanyelvű tanulók szlovák nyelvitanításában, ahol a két nyelv tipológiai különbségei miatt a formai tudatosítás nem kerülhető.

A korszerű kommunikatív nyelvoktatás ezért a jelentésközpontú nyelvhasználat és a formára irányuló figyelem (focus on form) összekapcsolására törekszik. Az előző fejezetben már kifejtettük a focus on form szemléletmód lényegét; itt csak arra utalunk, hogy a fogalom a jelentésközpontú tanórai tevékenységekben megjelenő, célzott formai figyelemre vonatkozik (Long, 1991; Doughy & Williams, 1998; Ellis, 2015).

Nyelvi jelenség	Miért indokolt a <i>focus on form</i> ?	Kommunikatív helyzet
Esetragozás	A magyar és a szlovák szerkezetek nem feleltethetők meg mechanikusan egymásnak.	Képleírás: <i>Vidím mamu / otca / dieťa.</i>
Igeidő és ige szemlélet	A magyar tanulónak nem mindig világos, mikor milyen szlovák igealak szükséges.	Történetmesélés: mi történik most, mi történt tegnap.
Egyeztetés	A nem, szám és eset szerinti egyeztetés a magyarból hiányzik ebben a formában.	Tárgyak, személyek leírása: <i>malý chlapec, malá škola, malé dieťa.</i>
Szórend	A szlovák mondat információs szerkezete nem mindig azonos a magyar mintával.	Egyszerű állítások és válaszok alkotása. <i>Könyvet Péter olvas vs. Knihu číta Peter.</i>
Elöljáró szerkezetek	A magyar esetragoknak gyakran szlovák előljáró szerkezet felel meg.	Helymeghatározás: <i>v škole, do školy, zo školy.</i>

Jelen fejezetben amellet érvelünk, hogy a magyar tanítási nyelvű iskolákban a kommunikatív szlováknyelv-oktatás nem lehet nyelvtanmentes, mert a tanulók számára a szlovák nyelv alaktani és mondattani rendszere jelentős tudatosítást igényel. A cél azonban nem a szabályok öncélú megtanítása, hanem az, hogy a formai tudás a tényleges beszédértést, beszédprodukciót és szövegalkotást támogassa (Long, 1991; Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2015).

3.4 A tanár és a tanuló szerepe

Kommunikatív szemléletben a tanár szerepe megváltozik, de nem csökken. Előtérbe kerül a nyelvhasználati helyzetek megtervezése, a megfelelő nyelvi input biztosítása, az interakció szervezése, a hibák értelmezése és a tanuló fejlődés követése. A tanár feladata, hogy olyan helyzeteket teremtsen, amelyekben a tanulóknak valóban szükségük van a célnyelvre.

Ezzel párhuzamosan aktívabbá válik a tanuló szerepe. Nem pusztán befogadóként és reprodukálóként jelenik meg, hanem kérdez, válaszol, dönt, együttműködik, jelentést alkot, próbálkozik, hibázik és javít. A hiba ebben a szemléletben nem kerülendő jelenséggént van jelen, hanem a nyelvi fejlődés

természetes része. Ez nem jelenti azt, hogy a hibák jelentéktelenek. A tanárnak kell mérlegelnie, mikor szükséges azonnali javítás, mikor elég a késleltetett visszajelzés, és mikor fontosabb a kommunikáció fenntartása, mint a formai pontosság megszakitása.

3.5 Feladatalapúság és cselekvésközpontúság

A kommunikatív nyelvoktatás későbbi fejlődésében fontos szerepet kapott a feladatalapú nyelvtanítás.

A feladatalapú megközelítésben a tanulási egység nem feltétlenül egy nyelvtani szerkezet, hanem egy elvégzendő kommunikációs feladat. Ilyen lehet például egy útvonal megtervezése, információk összehasonlítása, közös döntés meghozatala egy probléma megoldásakor vagy egy rövid előadás készítése. A kommunikatív és cselekvésközpontú nyelvszemlélet a Közös Európai Referenciakeret 2001-es kiadásában, majd a 2020-as kiegészítő kötetben (*Companion Volume*) is meghatározó szerepet kap. A 2020-as kiegészítő kötet különösen a mediáció, az online interakció, valamint a plurilingvális és plurikulturális kompetencia leírásával bővíti a korábbi keretet. Itt két szempontot emelnénk ki, a mediációt és az online interakciót. A mediáció általános értelemben közvetítést jelent. A nyelvoktatásban azonban nem szűken vett fordítást értünk rajta, hanem olyan nyelvi tevékenységeket, amelyek során a nyelvhasználó elősegíti az információ, a jelentés vagy a gondolatok megértését és továbbadását. A tanuló például mások számára hozzáférhetővé tesz egy szöveget vagy információt: összefoglal, átfogalmaz, magyaráz, fordít, kiemeli a lényegét, vagy segíti a kommunikációs felek közötti megértést. A mediáció ebben az értelemben nemcsak információkövetítést jelent, hanem a fogalmak és gondolatok közös kidolgozásának, valamint a kölcsönös megértésnek és a kommunikációnak az elősegítését is. Ezzel a tanuló a nyelv segítségével cselekszik: nem önmagában a nyelvi forma elsajátítása kerül a középpontba, hanem az, hogy a tanuló a nyelvet konkrét helyzetekben értelmezésre, közvetítésre, együttműködésre és problémamegoldásra használja. Az online interakció a CEFR Companion Volume keretében azt jelenti, hogy a nyelvhasználó a digitális térben vesz részt kommunikációban. Ez nem egyszerűen „internethasználat”. A tanuló például chatel, kommentel, videóhívásban beszélget, online felületen kérdez, válaszol vagy feladatot old meg másokkal.

A hangsúly itt sem a nyelvi forma önálló gyakorlásán van, hanem azon, hogy a tanuló digitális közegben, valós kommunikációs célok érdekében

cselekszik a nyelv segítségével (Council of Europe, 2001, 2020). A szlovák tanóra esetében ez lehet nagyon egyszerű is: például a tanulók szlovákul írnak rövid üzenetet egy osztálycsoportba, válaszolnak egy meghívásra, megkérdeznak valamit egy online felületen, közösen készítenek rövid digitális plakátot, vagy videóhívásos helyzetet játszanak el. A szlovák nyelv tanítása során azonban a kommunikációs cél nem választható el a nyelvi pontosságtól. A magyar és a szlovák nyelv szerkezeti különbségei miatt a kommunikációs gyakorlat önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a szükséges nyelvi formák pusztán az órai nyelvi input hatására megfelelően rögzüljenek és használatuk automatizálódjon. Szükség van kontrasztív magyarázatokra, fokozatos nyelvtani építkezésre, sok mintára, ismétlésre, mondatmodellekre és tudatosított forma-jelentés kapcsolatokra. A kommunikatív szemlélet a nyelvtani, lexikai és fonológiai ismereteket kommunikációs célok alá rendezi. A kérdés nem az – s ezt nem lehet elég sokszor elismételni –, hogy kell-e nyelvtant tanítani, hanem az, hogy a nyelv szerkezetéről való tudás hogyan válik a beszédértés, beszédprodukció, olvasás, írás és társas nyelvhasználat eszközévé.

Ehhez nyújt elméleti keretet a feladatalapú nyelvtanítás és a cselekvésközpontú szemlélet. A feladatalapú nyelvtanítás és a cselekvésközpontú szemlélet között szoros kapcsolat van, a gyakorlatban nem mindig választhatók el élesen egymástól. Mindkettő abból indul ki, hogy a nyelvtanulás nem pusztán nyelvi formák elsajátítását jelenti, hanem a nyelv használatát valamilyen cél elérése érdekében. A tanuló a nyelv segítségével kérdez, válaszol, információt kér vagy ad, kapcsolatot teremt. Ebben az értelemben a feladatalapú megközelítés is nyelvi cselekvés. A tanulók nem önmagukban gyakorolják a nyelvtani szerkezeteket vagy a szavakat, hanem valamilyen tanórai feladat megoldása közben használják őket.

A feladatalapú nyelvtanítás és a cselekvésközpontú nyelvtanítás között a különbség elsősorban a szemléleti szintben van. A feladatalapú nyelvtanítás a tanítás megszervezésének módját jelöli: a pedagógus olyan feladatokat hoz létre, amelyekben a tanulóknak a nyelvet egy konkrét cél érdekében kell használniuk. Ilyen lehet például egy vásárlási helyzet eljátszása, útvonal kérése és megadása, egy kép alapján történetalkotás, közös program megtervezése, információk összehasonlítása. Ezeket a feladattípusokat a pedagógusok természetesen régóta használják, sokszor anélkül, hogy

kifejezetten feladatalapú vagy cselekvésközpontú keretben neveznék meg őket.

A cselekvésközpontú szemlélet ehhez képest tágabb elméleti keretet ad. Nem azt jelenti, hogy teljesen új feladatokat kell kitalálni, hanem azt, hogy a már ismert tanórai tevékenységeket tudatosabban lehet megtervezni. A kérdés nem csupán az, hogy milyen játékot, pármunkát vagy szerephelyzetet alkalmazzunk, hanem az is, hogy a feladat milyen nyelvi cselekvést készít elő. Ez a szemlélet segít meghatározni a nyelvi cselekvés tágabb célját. Mit fog tudni a tanuló a feladat után jobban megtenni? Tud-e segítséget kérni? Tud-e választani és döntését indokolni? Tud-e reagálni egy kérésre? Tud-e információt közvetíteni? Tud-e részt venni egy rövid hétköznapi párbeszédben? A cselekvésközpontú szemlélet tehát abban segít, hogy a tanórai feladat ne öncélú tevékenység legyen, hanem kapcsolódjon a nyelv valós használatához.

Ez különösen fontos a magyar tanítási nyelvű iskolákban a szlovák mint második és államnyelv tanítása során. A tanulóknak nemcsak a tanórán kell megfelelniük, hanem olyan iskolai, hétköznapi és társadalmi helyzetekben is, ahol a szlovák nyelv használata valódi kommunikációs szükségletként jelenik meg. Ezért a feladatok tervezésekor nem elegendő azt kérdezni, hogy milyen szókincset vagy nyelvtani szerkezetet akarunk gyakoroltatni. Azt is végig kell gondolni, hogy az adott nyelvi forma milyen funkcióban jelenik meg, milyen helyzethez kapcsolódik, és milyen tanulói cselekvést tesz lehetővé. Például az udvarias kérdés tanítása nemcsak egy nyelvi szerkezet gyakorlását jelenti, hanem annak előkészítését is, hogy a tanuló egy boltban, iskolai helyzetben vagy hivatalosabb kommunikációban segítséget tudjon kérni.

A feladatalapúság és a cselekvésközpontúság tehát nem egymással szemben álló megközelítések. Inkább úgy értelmezhetők, hogy a feladatalapúság a tanórai munka konkrét megszervezéséhez ad módszertani segítséget, a cselekvésközpontúság pedig azt a tágabb célt jelöli ki, amely felé ezeknek a feladatoknak vezetniük kell. A cél nem az, hogy a pedagógus minden órára látványosan új feladattípust találjon ki, hanem az, hogy a feladatok tudatosan kapcsolódjanak a nyelvhasználathoz, a kommunikációs funkciókhoz és a tanulók valós vagy elképzelhető élethelyzeteihez. Így a tanórai tevékenységek nem elszigetelt gyakorlatok maradnak, hanem a használható szlovák nyelvtudás fokozatos felépítésének eszközeivé válnak. (Ehhez l.: Nunan, 2004; Ellis, 2003; Council of Europe, 2001, 2020).

3.6 A kommunikatív nyelvoktatást támogató állami művelődési program az alapiskolák számára¹⁷

A szlovákiai tantervi szabályozás többszintű rendszerben működik. A 245/2008 Z. z. számú, a nevelésről és oktatásról szóló törvény (*školský zákon*) **jelenleg hatályos változata szerint** az állami oktatási program (*štátny vzdelávací program*) kötelező alap az iskolai oktatási program (*školský vzdelávací program*) kidolgozásához, az oktatási kiadványok elkészítéséhez és elbírálásához, valamint a tanulói eredmények értékeléséhez (§ 6 ods. 6). Az iskolai oktatási program az iskola alapidokumentuma, amely szerint az iskolai nevelés és oktatás megvalósul; a dokumentumot az iskola igazgatója adja ki a pedagógiai tanácsban és az iskolatanácsban való megtárgyalás után, és összhangban kell lennie az adott állami oktatási programmal (§ 7 ods. 1–3). Az iskolai oktatási program tartalmazza többek között az oktatási tervet (*učebný plán*) és a tantervi részt / tantervet (*učebné osnovy*) is (§ 7 ods. 4 písm. e–f). Ezek fogalmi elkülönítését a törvény § 9 ods. 6–7 pontosítja: az oktatási terv az állami keretóraterv iskolai lebontása, míg a tantervi rész / tanterv a konkrét nevelési-oktatási célok és oktatási standardok évfolyamokra bontott kidolgozása az iskolai oktatási program oktatási terve szerint. A Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie dokumentumot (ŠVP) 2023. március 31-én hagyták jóvá; az alapiskoláknak legkésőbb a 2026/2027-es tanévtől, az első évfolyamtól kezdve e szerint kell eljárniuk. A központi ŠVP nem kész óraterveket ír elő, hanem az elérendő kompetenciákat, standardokat és a kapcsolódó tartalmi keretet határozza meg.

A pedagógus tanórai munkája ebben a viszonyrendszerben helyezkedik el: a központi keret és az iskolai program alapján választ célokat, tartalmakat, módszereket, munkaformákat és feladatokat. A tanórai tervezés tehát nem a központi standard mechanikus alkalmazása, hanem az állami keret, az iskolai program, a tanulócsoport sajátosságai és a tanári szakmai döntések összehangolása.

Az Állami művelődési programban a Slovenský jazyk a slovenská literatúra tantárgy a szlovák nyelv mint második nyelv (*slovenský jazyk ako druhý jazyk*) alrészhez kapcsolódik, és a magyar tanítási nyelvű nemzetiség

¹⁷ Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie 2023: Szlovák nyelv és szlovák irodalom (Slovenský jazyk a slovenská literatúra) rövid bemutatása

iskolákra, illetve nemzetiségi osztályokra vonatkozik. A tantárgy *expressis verbis*¹⁸ kifejezett célja, hogy a tanulók megtanuljanak szlovákul kommunikálni hétköznapi és iskolai kommunikációs helyzetekben, gyakorlati nyelvhasználattal, hatékony kommunikációval és tevékenységközpontú megközelítéssel. A dokumentum egyik kulcsmondata szerint a tantárgy kiindulópontja a kommunikatív oktatás és a tanítási koncepció, illetve stratégia kommunikatív megközelítése („Východiskom vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra je komunikatívne vyučovanie, komunikatívny prístup k tvorbe koncepcie a stratégie vyučovania.”) Ez nem általános elvi kijelentésként értelmezhető, mert a dokumentum megnevezi a tematikus nyelvmodellezést, az idegennyelv-tanítás elveit, a nyelvi környezetet, a tanulók nyelvi képességeit, az elsajátított nyelvi kódot és az életkort is mint figyelembe veendő tényezőket.

A kommunikatív szemlélet a standardok szerkezetében is megjelenik. A dokumentum a kommunikációs kompetenciát pragmatikai, nyelvi és szociolingvális összetevőkre bontja, és ezekhez kapcsolja a nyelvi funkciókat, a szókinccset, a kiejtést, a grammatikai jelenségeket, valamint a társas-kulturális megfelelőséget. Különösen fontos, hogy a dokumentum a magyar nyelvre mint anyanyelvre való támaszkodást is kimondja: a szlovák nyelv elsajátításánál a magyar nyelv támogatásából kell kiindulni, a tartalmat, módszereket, formákat és tempót a tanulók nyelvi készségeihez kell igazítani, a kommunikatív megközelítés következetes alkalmazásával. Ugyanitt szerepel a szlovák funkcionális grammatika tanítása is a magyar grammatika rendszeres konfrontációjában. Ez azért lényeges, mert a dokumentum nem nyelvtanmentes kommunikatív tanítást ír elő, hanem kommunikációs céloknak alárendelt, funkcionális és kontrasztív grammatikatanítást.

A standardok szintjén is azonosíthatók kommunikatív elemek. Az 1. ciklusban például célként szerepel, hogy a tanuló használjon egyszerű utasításokat és köszönéseket, hétköznapi gyakorlati helyzetekben tudjon kommunikálni, képes legyen egyszerű dialógust vezetni, kérdezni és válaszolni, valamint a tanult ortoepiai, ortográfiai és grammatikai szabályokat rövid, egyszerű szóbeli és írásbeli kommunikációban alkalmazni. A 2. ciklusban a fő cél már kifejezetten a tanulók kommunikációs kompetenciájának fejlesztése az aktív szlovák nyelvhasználatához a hétköznapi kommunikációs helyzetekben.

A tantárgyi standardok szervezésében meghatározó a recepció, a produkció és az interakció hármassága. Ez a megközelítés inkább a

¹⁸ Az „*expressis verbis*” latin kifejezés, amelynek szó szerinti jelentése 'kifejezetten szavakkal' vagy 'kimondott szavakkal'.

KER/CEFR¹⁹ kompetenciaalapú szemléletéhez kapcsolódik. A 2. ciklusban az interakciós standardok között szerepel a társalgás fenntartása, bemutatkozás, bocsánatkérés, kérdés, meghívás, meghívásra reagálás, telefonbeszélgetés, információkérés, vásárlás, éttermi rendelés, ismételtes. A szöveg felsorolja az elvárt teljesítményeket, de mint tantervi keret nem magyarázza el, hogyan kell ezeket didaktikailag felépíteni. Több elem továbbra is erősen irányított, reprodukív vagy modellkövető: például egyszerű mondatok ismételtes a tanár után, szövegek reprodukálása, feladatok elvégzése minta alapján (podľa vzoru), mondatalkotás mondatmodellek alapján. Ezek az elemek önmagukban nem állnak szükségszerűen ellentétben a kommunikatív szemlélettel, de csak akkor illeszkednek hozzá, ha világos kommunikációs funkcióhoz kapcsolódnak, és előkészítik a tanulót a nyelvi forma önálló, jelentésszerű használatára. Az egyszerű mondatok tanár utáni ismételtes, a szövegek reprodukálása, a „podľa vzoru” típusú feladatok vagy a mondatmodellek alapján történő mondatalkotás önmagukban elsősorban irányított formai gyakorlást jelentenek. Kommunikatív értékük akkor lesz, ha a begyakorolt szerkezetek később kérdés, kérdezés, információadás, választás, reagálás vagy más konkrét beszédszándék megvalósítását szolgálják.

Hasonlóképpen, a kontrasztív szemlélet sem azonos a nyelvi formák irányított gyakorlásával. Akkor valósul meg, ha a tanítás tudatosan feltárja a magyar és a szlovák nyelv eltérő szerkezeti megoldásait, és ezekre építve segíti a tanulót a célnyelvi minták megértésében és használatában. A dokumentum tehát több olyan elemet tartalmaz, amelyek alkalmasak lehetnek egy fokozatos, irányított másodnyelv-oktatás támogatására, de a kommunikatív és kontrasztív megközelítés tényleges megvalósítása már a pedagógiai tervezés szintjén dől el: azon múlik, hogy a formai gyakorlás kapcsolódik-e jelentéshez, kommunikációs funkcióhoz és a két nyelv közötti releváns különbségek tudatosításához.

3.7 Összegzés

A kommunikatív nyelvoktatás lényege, hogy a nyelvtanulás célját a használható, helyzethez illő és jelentésközpontú nyelvtudás kialakításában látja. A tanuló nemcsak nyelvi formákat tanul, hanem azt is, hogyan lehet ezekkel a formákkal társas helyzetekben cselekedni: kérni, válaszolni, elutasítani, visszautasítani, megköszönni, elmesélni, véleményt mondani, magyarázni, együttműködni. A kommunikatív szemlélet ugyanakkor nem

¹⁹ Közös Európai Referenciakeret/Common European Framework of Reference for Languages

jelentheti a nyelvi rendszer háttérbe szorítását. A magyar anyanyelvű tanulók szlovák nyelvi fejlesztésében ezért különösen fontos, hogy a kommunikációs gyakorlat, a formai tudatosítás és a fokozatos nyelvi építkezés egymást erősítse.

A szlovák állami oktatási program a magyar tanítási nyelvű iskolákban oktatott szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgyat kommunikációközpontú, másodiknyelv-pedagógiai kommunikatív keretben értelmezi. A kommunikatív szemlélet nem pusztán retorikai elem, nem csupán deklarált alapelv, mert megjelenik a célrendszerben, a kompetenciaértelmezésben, a recepció–produkcio–interakció szerint szervezett standardokban, valamint a funkcionális és kontrasztív grammatikatanítás hangsúlyozásában is. A dokumentum nem nyújt részletes módszertani modellt, de tantervi dokumentumként nem is ez a feladata. Elsődleges funkciója a célok, kompetenciák, teljesítmény- és tartalmi standardok kijelölése, nem pedig az egyes tanórai eljárások részletes meghatározása. A tényleges didaktikai megvalósítás ezért szükségszerűen az iskolai programok, a tananyagfejlesztés, a tankönyvek és mindenekelőtt a pedagógiai tervezés szintjén történik.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy a dokumentum módszertani szempontból minden tekintetben problémamentes. Miközben hangsúlyozza a kommunikatív és kontrasztív megközelítést, a standardokban meghatározott elvárt tanulói teljesítmények között több olyan is szerepel, amely erősen irányított, reprodukív vagy modellkövető nyelvi tevékenységet feltételez. Ezek önmagukban indokolt előkészítő gyakorlatok lehetnek, a dokumentum azonban nem minden esetben teszi egyértelművé, hogyan kapcsolódjanak később konkrét kommunikációs funkciókhoz és önálló, jelentéssel nyelvhasználathoz. Hasonlóképpen, a kontrasztív szemlélet elvi szinten megjelenik, de annak konkrét alkalmazása – vagyis hogy miként kell a magyar és a szlovák nyelv releváns szerkezeti különbségeire tudatosan építeni – már kevésbé kidolgozott.

A „kommunikatív” elv tehát a tantervi keretben határozottan jelen van, tényleges pedagógiai tartalma azonban csak az osztálytermi megvalósítás során válik teljessé. Ennek minősége azon múlik, hogy a tananyagfejlesztők és a pedagógusok képesek-e a formai gyakorlást jelentéssel és kommunikációs funkcióval összekapcsolni, a kontrasztív szempontokat következetesen érvényesíteni, és a fokozatosan kiépített nyelvi tudást valóban használható szlovák nyelvtudássá alakítani.

4. A nyelvtani tudatosság szerepe

A sikeres nyelvtanulás egyik fontos feltétele a nyelvtani tudatosság, amely a metanyelvi tudatosság egyik összetevőjeként értelmezhető. Ez alatt azt a képességet értjük, hogy a tanuló képes a nyelvet mint rendszert szemlélni, felismerni annak szabályszerűségeit, valamint tudatosan reflektálni a nyelvi formák és jelentések kapcsolatára. A szakirodalom alapján a metanyelvi tudatosság jelentős szerepet játszik az olvasás, az írás és az idegen vagy második nyelvek elsajátításának folyamatában (Juhász, 2022, 2023; Roehr-Brackin, 2025).

A 2–5. osztályos korosztály a nyelvi tudatosság fejlődése szempontjából fontos életkori szakaszban van: az anyanyelvi készségek gyors fejlődése mellett ekkor alapozódnak meg azok a nyelvtanulási stratégiák is, amelyek később meghatározhatják a szlovák nyelv használatának sikerességét. A nyelvtani tudatosság fejlesztése nem azonos a ragozási paradigmák fejből való megtanulásával vagy a nyelvtani szabályok mechanikus ismétlésével. Sokkal inkább azt jelenti, hogy a tanuló észreveszi a nyelvi formák működését, felismeri a forma és jelentés kapcsolatát, és fokozatosan képes összehasonlítani a magyar és a szlovák nyelv szerkezeti megoldásait.

Juhász szerint a nyelvi tudatosság olyan képesség, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók figyelmüket a nyelv formai sajátosságaira irányítsák, és tudatosan reflektáljanak a nyelvi szerkezetek működésére. A szerző hangsúlyozza, hogy a nyelvi tudatosság nem csupán az anyanyelvi fejlődés egyik meghatározó tényezője, hanem az olvasástanulás és a további nyelvsajátítás alapja is. A metanyelvi tudatosság részeként a nyelvtani tudatosság hozzájárul ahhoz, hogy a gyermek felismerje a mondatok szerkezetét, a funkcióhoz kötött nyelvi szabályokat, valamint a nyelvi egységek közötti kapcsolatokat (Juhász, 2022).

A nyelvtani tudatosság az alábbi képességeket foglalja magában:

- a mondatok szerkezetének felismerése;
- a szófajok és mondatrészek elkülönítése;
- a nyelvtani szabályok funkcióhoz kötött alkalmazása;
- a hibák felismerése és javítása;
- a különböző nyelvek szerkezeteinek összehasonlítása.

A magyar anyanyelvű tanulók esetében ez a képesség különösen fontos a szlovák nyelv tanulása során, mivel a két nyelv szerkezeti eltérései tudatos feldolgozást igényelnek. A gyermeknek nemcsak új szavakat kell megtanulnia,

hanem új nyelvtani kategóriákat és szabályrendszereket is el kell sajátítania. A szlovák nyelvben ilyen tudatosítást igényelhet például a nyelvtani nem, a főnévi esetek rendszere, a melléknévi egyeztetés, az igei vonzatok vagy az előjárós-
esetes szerkezetek használata. A tanulónak nemcsak azt kell felismernie, hogy a *dobrá škola*, *dobrý kamarát* és *dobré diéta* alakok különböznek, hanem azt is, hogy ezek a különbségek jelentéssel és mondatbeli funkcióval kapcsolódnak össze.

4.1 A szövegértés és a nyelvtani tudatosság kapcsolata

A nyelvtani tudatosság jelentőségét Juhász (2023) a szintaktikai tudatosság vizsgálatán keresztül mutatja be. Eredményei alapján a mondat szerkezetek tudatos felismerése és elemzése szoros összefüggést mutat a szövegértés fejlettségével. Azok a tanulók, akik képesek az összetettebb mondatok grammatikai szerkezetének azonosítására, eredményesebben értelmezik az olvasott szövegeket, és könnyebben dolgozzák fel az új információkat. Ezért szükséges már a kezdő szinten is rövid, életkornak megfelelő szövegekkel dolgozni, mielőtt a tanulók az adott nyelven képesek az alapvető olvasási és írásbeli műveletekre. A rövid szövegek olvasása, közös értelmezése és nyelvi megfigyelése egyszerre támogatja a szövegértést és a nyelvtani tudatosság fejlődését.

Ez a megállapítás a szlovák nyelv tanulásában is jelentős. A magyar anyanyelvű tanulók számára a szlovák nyelvben gyakran nehézséget jelentenek a ragozott alakok, az egyeztetés vagy a bonyolultabb mondat szerkezetek. A szintaktikai tudatosság fejlesztése ezért nemcsak a nyelvtani szabályok elsajátítását segíti, hanem a szlovák nyelvű szövegek megértését is támogatja. Egy egyszerű szlovák mondatban is több grammatikai jel működik együtt: *Vidím malého chlapca*. A tanulónak értenie kell az ige jelentését, a tárgyesetet, a melléknévi egyeztetést és a főnév alakját is. A *malého chlapca* szerkezetben a melléknév és a főnév alakja nemcsak azt jelzi, hogy tárgyesetű szerkezetről van szó, hanem azt is, hogy hímnemű élő személyre vonatkozik. Ezzel szemben a *Vidím malý stôl* mondatban a *malý stôl* alak hímnemű, de élettelen főnévre utal, ezért a tárgyeset alakja egybeesik az alanyesettel. Ha ezek a jelzések nem válnak értelmezhetővé számára, a mondat jelentésének megértése is bizonytalanabbá válik.

4.2 A nyelvtani tudatosság fejlődése kisiskolás korban

Roehr-Brackin (2025) áttekintő tanulmányában rámutat arra, hogy a metanyelvi tudatosság fejlődése fokozatos folyamat, amely az alsó tagozatos évek során jelentős változásokon megy keresztül. A gyermekek kezdetben intuitív módon használják a nyelvet, később azonban egyre inkább képessé válnak a nyelvi szabályszerűségek tudatos megfigyelésére, analógiás használatára és magyarázatára. A tanulmány alapján a metanyelvi tudatosság olyan tényezőként értelmezhető, amely az idegen vagy második nyelv tanulásának vizsgálatában is fontos szerepet kap.

A 2–5. osztályos magyar anyanyelvű tanulók esetében ez azt jelenti, hogy az életkori sajátosságok lehetővé teszik a tudatos nyelvi összehasonlítás alkalmazását a szlovák nyelv oktatásában. A tanulók fokozatosan képessé válnak arra, hogy felismerjék a magyar és a szlovák nyelv közötti különbségeket, és ezeket a felismeréseket saját nyelvhasználatukban is alkalmazzák.

A nyelvi tudatosság fejlesztése akkor a leghatékonyabb, ha a tanulók aktívan dolgoznak nyelvi problémákkal, és lehetőséget kapnak a nyelvi jelenségek megfigyelésére, összehasonlítására és megbeszélésére. A szlovák nyelv oktatásában ezért célszerű olyan feladatokat alkalmazni, amelyek tudatosan építenek a magyar és a szlovák nyelv közötti kapcsolatok feltárására. Ez történhet egészen egyszerű megfigyelésekkel is: például a tanulók összehasonlíthatják, hogy magyarul azt mondjuk: *látom a jó anyát*, szlovákul pedig: *vidím dobrú mamu*; vagy azt, hogy a magyar *iskolában* – *iskolába* – *iskolából* különbség a szlovákban *v škole* – *do školy* – *zo školy* szerkezetekkel fejezhető ki.

Ismételten hangsúlyozzuk (vö. Roehr-Brackin, 2025), hogy a metanyelvi tudatosság fejlesztése nem önálló cél, és nem jelentheti definíciók magoltatását, hanem a kommunikációs kompetencia fejlesztésével összhangban kell történnie. Ennek megfelelően a nyelvtani szabályok felismertetése akkor lehet eredményes, ha azok valós nyelvhasználati helyzetekhez kapcsolódnak, és a tanulók számára funkcionális jelentéssel bírnak.

A többnyelvű tanulók nyelvi tapasztalata lehetőséget ad arra, hogy kapcsolatokat keressenek a különböző nyelvek között. A nyelvi-nyelvtani tudatosság lehetővé teszi, hogy a gyermek felismerje:

- mi az, ami hasonló a két nyelvben;
- mi az, ami különbözik;
- mely szabályok alkalmazhatók egyik vagy másik nyelvben.

4.3 Módszertani következtetések

A nyelvtani tudatosság fejlesztése ebben az életkorban akkor a legeredményesebb, ha a tanítás nem elszigetelt szabálymagyarázatokra épül, hanem kommunikációs helyzetekbe ágyazódik, és az egyes nyelvtani jelenségek funkciókhoz kapcsolódnak.

Ajánlott, hogy a pedagógus rendszeresen hívja fel a figyelmet a magyar és a szlovák nyelv közötti hasonlóságokra és különbségekre. Mindezt lehetőleg kötetlen formában tegye. Érdekes a gyermekektől rövid beszélgetésekben, példákon keresztül megtudni, mit vesznek észre a két nyelv működéséből.

A nyelvtanítás kommunikatív és funkcionális szemléletéből következően a nyelvtani jelenségeket elsősorban szövegben, mondatban és beszédhelyzetben érdemes vizsgálni, minden esetben a jelentés és a funkció megismerésével (Misad, 2012). Az elszigetelt példákon végzett gyakorlás önmagában kevésbé segíti a funkció felismerését, ezért szükség van olyan feladatokra is, amelyekben a tanulók a nyelvtani formát jelentéssel és használati helyzettel kapcsolják össze. A korszerű nyelvpedagógiai megközelítések szerint a nyelvtani tudatosság fejlesztése akkor igazán eredményes, ha a nyelvi szabályok tudatosítása a kommunikációs készségek fejlesztésével párhuzamosan történik.

4.4 Összefoglalás

A nyelvtani tudatosság fejlesztésének alapvető szerepet kell játszania a magyar anyanyelvű 2–5. osztályos tanulók szlovák nyelvtanulásában. Segíti a nyelvi rendszerek összehasonlítását, a hibák felismerését, a szövegértést és a szókincs fejlődését. A magyar és a szlovák nyelv szerkezeti különbségei miatt a tudatos nyelvi reflektálás különösen fontos. A pedagógiai gyakorlatban ezért olyan módszerek alkalmazása indokolt, amelyek fejlesztik a metanyelvi gondolkodást, ugyanakkor megőrzik a kommunikációközpontú nyelvtanítás előnyeit. A szakirodalom alapján a fejlettebb nyelvi és nyelvtani tudatosság támogathatja az olvasásértést, az írásbeli és szóbeli nyelvhasználat fejlődését, valamint az idegen vagy második nyelv tanulását. A szlovák nyelv esetében mindez különösen fontos, mert a tanulóknak nemcsak kommunikációs helyzetekben kell boldogulniuk, hanem egy, az anyanyelvüktől több szempontból eltérő nyelvi rendszer működését is fokozatosan meg kell érteniük.

5. A tanulói nyelvi produkció fejlesztése és a tudástípusok szerepe

A tanulói nyelvi produkció fejlesztése nem merülhet ki abban, hogy a tanulók egyre hosszabb mondatokat vagy szövegeket alkotnak. A produkció minősége attól is függ, hogy az alapvető nyelvtani és lexikai szerkezetek milyen tudásszinten vannak jelen a tanuló nyelvhasználatában. A pszicholingvisztikai, ezen belül a készségelsajátítási megközelítés szerint különbséget kell tenni a deklaratív tudás, a procedurális tudás és az automatizált használat között (DeKeyser & Criado, 2013).

Tudásszint	Tanítási cél	Megfelelő gyakorlás
deklaratív tudás	a szabály megértése és rögzítése	kontrollált, formafókuszú gyakorlatok
procedurális tudás	a szabály működtetése	irányított, jelentéssel bíró mondatalkotás; kommunikációs célhoz kötött gyakorlás
automatizált használat	gyors, viszonylag hibátlan alkalmazás	nyitottabb kommunikációs feladatok, szerepjáték, vita, szövegalkotás

A deklaratív tudás azt jelenti, hogy a tanuló ismeri vagy képes megfogalmazni a szabályt. Például tudja, hogy a szlovák nyelvben a melléknévnek egyeznie kell a főnévvel nemben, számban és esetben. Ez a tudás azonban még nem azonos a használható nyelvtudással. A tanuló felismerheti a helyes alakot, ki tudja választani egy feladatban, vagy akár el is tudja mondani a szabályt, de spontán beszédben vagy írásban mégis hibázhat. A deklaratív tudás tehát fontos kiindulópont, de önmagában nem elegendő a nyelvi produkcióhoz.

A procedurális tudás már azt jelenti, hogy a tanuló képes a szabályt működtetni. Nemcsak tudja, hogy mit kellene mondania, hanem irányított feladatban, egyszerű mondatokban vagy begyakorolt szerkezetekben alkalmazni is tudja. Például nemcsak felismeri a *dobrá mama* – *dobrú mamu* 'jó anya – jó anyát' különbséget, hanem egyszerű mondatokban használni is tudja:

Vidím dobrú mamu. 'Látom a jó anyukát.'

Mám dobrú mamu. 'Jó anyukám van'.

Peter kreslí dobrú mamu. 'Péter jó anyukát rajzol.'

A procedurális tudás szintje különösen fontos átmenet a szabályismeret és a valódi kommunikáció között. Ha ez a szint hiányzik vagy gyenge, akkor a tanuló szabadabb feladatban könnyen visszatérhet a hibás vagy leegyszerűsített formákhoz.

Az automatizált használat azt jelenti, hogy a tanuló a szerkezetet gyorsan, viszonylag hibátlanul és túlzott tudatos figyelem nélkül képes alkalmazni. Ez a nyelvi produkció szempontjából döntő jelentőségű. Beszéd vagy írás közben a tanulónak egyszerre kell figyelnie a jelentésre, a szókincsre, a mondatalkotásra, a kiejtésre vagy helyesíráásra, valamint a kommunikációs célra. Ha a nyelvtani alakok előhívása még nem automatizált, a produkció lassúvá, töredezetté és bizonytalanná válhat. Az automatizálás azért fontos, mert tehermentesíti a figyelmet, a tanuló nemcsak a formára, hanem az üzenetre is tud koncentrálni.

A nyelvi tudás működési szintjeinek megkülönböztetése azért lényeges, mert segít pontosabban értelmezni a tanulói hibákat. Ha egy tanuló felsőbb évfolyamon is hibásan használ egy szerkezetet, abból nem feltétlenül az következik, hogy „nem tanulta meg” a szabályt. Lehetséges, hogy a szabály deklaratív szinten megvan, de még nem alakult át procedurális tudássá, vagy nem automatizálódott. Ilyenkor nem elegendő a szabály újbóli elmagyarázása, mert a probléma nem feltétlenül a megértés hiánya, hanem a használat bizonytalansága.

Az automatizált használat kialakulásának egyik alapfeltétele, hogy a tanulók ugyanazokkal a szavakkal, kifejezésekkel és szerkezetekkel többféle szituációban találkozzanak. Nem elegendő, ha egy szó vagy szerkezet egyetlen tankönyvi példához kötődik, mert ilyenkor a tanuló gyakran csak az adott helyzetben ismeri fel vagy használja. A nyelvi tudás akkor válik rugalmasabbá, ha a tanuló megtapasztalja, hogy ugyanaz a forma más beszédhelyzetben, más tárgykörben vagy más jelentésárnyalatban is előfordulhat.

Ez különösen fontos a második vagy idegen nyelv tanítása során, mert két nyelv jelentéstartományai²⁰ és szerkezetei nem mindig fedik egymást, s így

²⁰ **Jelentéstartomány:** azoknak a jelentéseknek és használati lehetőségeknek az összessége, amelyek egy adott szóhoz kapcsolódnak. Két nyelv megfelelőnek tekintett szavai jelentéstartományukban nem feltétlenül fedik egymást teljesen: előfordulhat, hogy az egyik nyelv egyetlen szóval jelöl olyan jelentéseket, amelyeket a másik nyelv több különböző szóval fejez ki.

van ez a magyar és a szlovák nyelv esetében is. A magyar anyanyelvű tanuló sokszor abból indul ki, hogy egy magyar szóhoz egy jól körülhatárolható szlovák megfelelő tartozik. A valós nyelvhasználatban azonban egy szlovák szó több olyan jelentésterületet is lefedhet, amelyet a magyar külön szavakkal vagy specifikusabb kifejezésekkel jelöl. Például az *obálka* szó jelentheti a borítékot, de egy könyv borítóját is: *obálka knihy*, illetve *knižná obálka*. A magyar nyelvhasználó számára a 'boríték' és a 'könyvborító' két különböző fogalmi területhez tartozik, ezért nem feltétlenül magától értetődő, hogy szlovákul ugyanaz az alapszó jelenhet meg mindkét helyzetben, jóllehet a szlovák nyelvhasználó számára egyértelmű a kapcsolat: mindkettő az *obaliť* 'becsomagol, beborít' igéhez kapcsolódik.

Ebből módszertanilag az következik, hogy a szókincset nem lehet elszigetelt szólistákban gyakoroltatni, hanem sokféle jelentésű helyzetben és visszatérő szókapcsolatokban kell megjelenüniük. A forma és jelentés tudatos összekapcsolása egyúttal a formafókuszú, de jelentésközpontú nyelvtanítás elvéhez is kapcsolható (Long, 1991; DeKeyser & Criado, 2013). Az *obálka* például nemcsak önmagában tanítandó, hanem többféle használatban, esetleg az *obaliť* 'becsomagol, beborít' igével összekapcsolva.

Néhány példa az említett *obálka* szó eltérő jelentéseire és tipikus használati környezeteire:

papierová obálka – papírboríték

poštová obálka – levélboríték / postai boríték

obálka knihy – könyvborító

farebná obálka – színes boríték

pekná knižná obálka – szép könyvborító

Čo je na obálke knihy? – Mi van a könyv borítóján?

Daj list do obálky. – Tedd a levelet a borítékba.

Pozri sa na obálku knihy. – Nézd meg a könyv borítóját.

Így a tanuló nemcsak egy magyar–szlovák megfeleltetést tanul meg, hanem azt is, hogy az adott szlovák szó milyen tárgyakkal, milyen helyzetekben és milyen szerkezetekben használható. Ez segíti a jelentéstartományok és jelentésmezők pontosabb kialakulását, csökkenti az anyanyelvi transzferből eredő bizonytalanságot, és hozzájárul ahhoz, hogy a kifejezés ne csak felismerhető, hanem aktívan használható legyen.

Az anyanyelvi transzfer, illetve tágabban a keresztnyelvi hatás azt a jelenséget jelöli, amikor a nyelvtanuló a már meglévő nyelvi tudásának elemeit,

szabályait, szerkezeit vagy mintáit tudatosan vagy tudattalanul átvizsgálja a tanult második vagy idegen nyelvre. A transzfer tehát nem pusztán hibatípus, hanem a másodiknyelv-elsajátítás természetes velejárója: a tanuló az új nyelvi rendszert a már meglévő nyelvi tapasztalatain keresztül próbálja értelmezni és működtetni (Odlín, 1989). Ez egy teljesen természetes és elkerülhetetlen kognitív folyamat, az emberi elme az új, ismeretlen nyelvi rendszert a már meglévő, stabil nyelvi hálóján keresztül próbálja megérteni és feldolgozni.

Az anyanyelvi transzfer kétféle módon nyilvánulhat meg a nyelvtanulás során: pozitív és negatív transzferként. A pozitív transzfer akkor segíti a tanulást, amikor az anyanyelv és a cél nyelv bizonyos elemei hasonlóak vagy részben megfeleltethetők egymásnak. Ilyenkor a már meglévő nyelvi tudás megkönnyítheti az új forma, szó vagy szerkezet felismerését és rögzítését. Ha a magyar anyanyelvű tanuló az *škola* vagy *školka* szavak ismeretében találkozik a szlovák *škola* vagy *školka* szavakkal, a hangzásbeli és jelentésbeli hasonlóság megkönnyítheti a megértést és a megjegyzést. A negatív transzfer, vagy interferencia akkor jelentkezik, amikor a tanuló olyan anyanyelvi mintát visz át a cél nyelvre, amely ott nem érvényes. Ez gyakran rendszerszerű tanulói hibákhoz vezet. A szlovákiai magyar tanulók esetében a magyar és a szlovák nyelv tipológiai különbségei miatt a negatív transzfer több nyelvi szinten is megjelenhet.

a) **Szintaktikai transzfer.** A magyarban a jelző, így a birtokos jelző is megelőzi a jelzett szót. A tanuló ezt a mintát átviheti a szlovákra, és létrehozhatja a *slovenský jazyk učiteľ* típusú szerkezetet az *učiteľ slovenského jazyka* helyett.

b) **Morfológiai, vonzatbeli transzfer.** A magyar *fél valamitől* szerkezet mintájára a tanuló mondhatja például azt, hogy *bojí sa od psa*, a szlovákban elvárt *bojí sa psa / bojí sa niečoho* szerkezet helyett.

c) **Lexikai, tükörfordítási transzfer.** Ilyenkor a tanuló egy magyar kifejezést szóról szóra próbál szlovákra fordítani. Például magyarul az *önt* ige nemcsak folyadékokra használható, hanem bizonyos helyzetekben szilárd tárgyakra is: *öntsd az almákat a vödörbe*. A szlovákban azonban a *liat/naliat'* elsősorban folyadék öntésére vonatkozik, ezért a magyar mintát követő *nalej jablká do vedra* szerkezet hibás. Ilyen helyzetben a szlovákban inkább a *vysypat'/nasypat'* 'szórni' vagy egyszerűbben a *dať* 'tenni, adni' ige használható: *vysyp jablká do vedra*, illetve *daj jablká do vedra*. A hiba oka tehát nem

egyszerű szókinshiány, hanem az, hogy a tanuló a magyar ige tágabb jelentéskörét viszi át a szlovák nyelvre.

Mindez azt jelenti, hogy a tanulói nyelvi produkció fejlesztése során a következő kulcsfogalmakra kell összpontosítanunk: kontextualizált gyakorlás, szituatív variabilitás, lexikai mező, kollokáció, anyanyelvi transzfer, forma–jelentés kapcsolat és rugalmas előhívás. Ezek nem különálló módszertani elemek, hanem ugyanannak a fejlesztési folyamatnak a részei: a tanuló csak akkor tud egy szerkezetet vagy szót aktívan használni, ha azt nemcsak felismeri és szabályként érti, hanem többféle helyzetben, jelentéssel összekapcsolva, fokozatosan automatizálódó módon is gyakorolja.

A **kontextualizált gyakorlás** azt jelenti, hogy a szavakat, kifejezéseket és nyelvtani szerkezeteket nem önmagukban, hanem jelentéses nyelvi környezetben gyakoroltatjuk. A tanuló nem csupán azt tanulja meg, hogy egy adott szlovák szó magyarul mit jelent, hanem azt is, hogy milyen helyzetben, milyen mondatban és milyen más szavakkal együtt használható. Erre példa lehet az *obálka* szó többféle használata: *poštová obálka*, *obálka knihy*, *knižná obálka*. A kontextualizált gyakorlás azért fontos, mert a tanuló így nemcsak felismeri a szót, hanem használati mintákat is társít hozzá.

A **szituatív variabilitás** és a kontextualizált gyakorlás közötti különbség inkább hangsúlybeli, nem teljesen tartalmi. A szituatív variabilitás azt jelenti, hogy ugyanazt a nyelvi elemet többféle kommunikációs helyzetben kell gyakorolni. Ha egy szó vagy szerkezet csak egyetlen tankönyvi példában fordul elő, akkor a tanuló gyakran csak abban az egy helyzetben tudja előhívni. Ha azonban ugyanaz a forma többféle szituációban is megjelenik, akkor a tudás rugalmasabbá válik.

postán: *Potrebujem obálku.* 'Borítékra van szükségem.'

könyvről beszélve: *Táto kniha má peknú obálku.* 'Ennek a könyvnek szép a borítója.'

rajzórán: *Navrhni obálku knihy.* Tervezz egy könyvborítót.'

vásárláskor: *Kúp desať obálok.* 'Vegyél tíz borítékot.'

A fenti példák természetesen nem elszigetelt mondatlistaként alkalmazandók a tanórán. A pedagógiai gyakorlatban ezeket ki kell bontani: rövid párbeszédekben, páros munkában, csoportos feladatban, szerepjátékban vagy közös szövegalkotásban érdemes gyakoroltatni. Ezek a módszertani formák a pedagógusok számára nem újak; a hangsúly itt nem új feladattípusok bevezetésén van, hanem azon, hogy a tanár tudatosan figyeljen arra, hányféle helyzetben jelenik meg ugyanaz a szó vagy szerkezet. Egy-egy

szó aktív használata csak akkor válik biztonságossá, ha a tanuló nem egyetlen példamondathoz kapcsolja, hanem többféle szituációban, eltérő mondat szerkezetekben és különböző kommunikációs célokkal is találkozni vele. A tanuló számára éppen az lehet meglepő és tanulságos, hogy a szlovák nyelv ugyanazt az alapszót használja olyan esetekben is, amelyeket a magyar külön fogalmi területként kezel.

A **jelentésmező** vagy **szemantikai mező** azt a jelentéstartományt jelenti, amelyben egy szó vagy kifejezés működik. A nyelvek jelentésmezői eltérhetnek egymástól. A két nyelv szókincse nem mindig azonos módon tagolja a tapasztalati világot: előfordulhat, hogy egy szlovák lexéma olyan jelentéseket kapcsol össze, amelyeket a magyar külön szavakkal fejez ki, míg más esetekben egy magyar kifejezésnek több, használati helyzettől függő szlovák megfelelője van. Az *obálka* példája jól mutatja ezt: magyarul a „boríték” és a „könyvborító” különböző fogalmi kategóriának tűnik, szlovákul azonban mindkettő kapcsolatba kerülhet az *obálka* szóval. Ezért a szókincstanításban nem elegendő a szótári megfeleltetés; a tanulóknak azt is meg kell tapasztalniuk, hogy az adott szó milyen jelentésmezőben mozog.

A **kollokáció** olyan gyakori szókapcsolatot jelent, amelyben bizonyos szavak rendszeresen együtt fordulnak elő. A nyelvtanulás szempontjából ez azért fontos, mert a tanulók nemcsak különálló szavakat használnak, hanem visszatérő szókapcsolatokat és kifejezési mintákat is. A szlovákban például az *obálka* szóhoz természetesen kapcsolódhatnak ilyen szerkezetek: *poštová obálka*, *farebná obálka*, *obálka knihy*, *knižná obálka*. Hasonlóképpen nemcsak azt kell megtanítani, hogy *dom* = ház, hanem azt is, hogy milyen melléknevekkel, igékkel és mondat szerkezetekkel fordulhat elő: *veľký dom*, *starý dom*, *mám dom*, *bývam v dome*. A kollokációk tanítása segíti a természetesebb nyelvhasználatot, és csökkenti annak veszélyét, hogy a tanuló magyar szerkezeteket fordítson szó szerint szlovákra.

Hasonló példa:

Ha a *szem* jelentése 'látószerv', akkor szlovákul általában:

oko

modré oko – kék szem

bolí ma oko – fáj a szemem

pozriet' sa vlastnými očami – saját szemével megnézni

Ha a *szem* jelentése 'mag, gabonaszem, apró egység', akkor már nem *oko*, hanem többféle szlovák megfelelő lehet:

zrno / zrnko – gabonaszem, apró mag

zrno pšenice – búzaszem

zrnko ryže – rizsszem

zrnko piesku – homokszem

Gyümölcsnél, például szőlőnél inkább:

bobuľa

bobuľa hrozna – szőlőszem

Borsónál, babnál, kukoricánál helyzettől függően:

zrnko / zrno

zrnko hrášku – borsószem

zrno kukurice – kukoricaszem

Vagyis a magyar *szem* jelentésmezeje tágabb: lehet látószerv, gabonaszem, gyümölcszem, apró darab, sőt bizonyos tárgyak egysége is. A szlovákban ezek a jelentések több különböző lexémára oszlanak szét: *oko*, *zrno/zrnko*, *bobuľa*, esetenként *kus/kúsok*. A szótárak is az *oko* megfelelővel adják a látószerv jelentésű *szem* szót, de a „szem” nem minden magyar használata fordítható *oko*-val.

A **rugalmas előhívás** azt jelenti, hogy a tanuló egy szót, kifejezést vagy szerkezetet nemcsak egy begyakorolt helyzetben tud használni, hanem újabb, részben eltérő kommunikációs helyzetekben is képes előhívni. Ez összhangban áll azzal a szemlélettel, amely szerint a nyelvtani és lexikai tudás fejlesztése akkor eredményes, ha a forma, a jelentés és a használat összekapcsolódik, és a tanuló többféle kontextusban találkozik ugyanazzal a nyelvi elemmel (Ellis, 2006; DeKeyser & Criado, 2013). Ez az automatizált nyelvhasználat egyik fontos feltétele. A tanuló akkor jut el erre a szintre, ha a nyelvi elemmel sokszor és változatos módon találkozik: hallja, olvassa, kimondja, leírja, kérdésre válaszként használja, majd önálló mondatban vagy rövid szövegben is alkalmazza. A rugalmas előhívás különösen fontos a beszédben, mert ott kevés idő van a tudatos szabálykeresésre és fordításra.

A kulcsfogalmak összefoglalását az alábbi táblázat tartalmazza.

Kulcsfogalom	Rövid meghatározás	Módszertani jelentősége
kontextualizált gyakorlás	a szavak, kifejezések és szerkezetek jelentéses nyelvi környezetben való gyakorlása	segíti, hogy a tanuló ne csak felismerje, hanem használni is tudja az adott nyelvi elemet
szituatív variabilitás	ugyanannak a nyelvi elemnek többféle kommunikációs helyzetben való megjelenítése	rugalmasabbá teszi az előhívást és csökkenti az egyetlen tankönyvi példához kötött tudást
jelentésmező / szemantikai mező	az a jelentéstartomány, amelyben egy szó vagy kifejezés működik	segít megérteni, hogy a magyar és a szlovák szókincs nem mindig azonos módon tagolja a tapasztalati világot
kollokáció	gyakori, természetes szókapcsolat	támogatja a természetesebb szóhasználatot és csökkenti a szó szerinti fordításból eredő hibákat
anyanyelvi transzfer	az anyanyelvi minták átvitele a tanult nyelvre	magyarázatot adhat pozitív tanulási könnyítésekre és visszatérő tanulói hibákra
rugalmas előhívás	egy szó, kifejezés vagy szerkezet használata újabb, részben eltérő helyzetekben is	az automatizáltabb és kommunikációban is működőképes nyelvhasználat egyik feltétele

A tanulói nyelvi produkció fejlesztésének központi kérdése nem pusztán az, hogy a tanuló képes-e mondatokat vagy rövid szövegeket létrehozni, hanem az is, hogy ezekben mennyire stabilan és rugalmasan használja a tanult nyelvi elemeket. A produkció során a szóválasztás, a jelentés, a szókapcsolatok, a nyelvtani forma és az előhívás gyorsasága egyszerre vesz részt a nyelvi teljesítményben. Ez a szlovák nyelv esetében különösen jól látható például a főnévi esetek, a melléknévi egyeztetés, az igei vonzatok és az előjárás szerkezetek használatában. Nem ugyanaz a tudásszint az, amikor a tanuló felismeri a *veselá veverička* – *veselú veveričku* különbséget, és az, amikor beszédben is képes helyesen használni a szerkezetet: *Vidím veselú veveričku*. Hasonlóképpen nem elegendő tudni, hogy a *dom* jelentése 'ház'; a tanulóknak olyan szerkezetekben is működtetnie kell a szót, mint *veľký dom*, *bývam v dome*, *idem do domu* vagy *vraciam sa z domu*. Ezért a hibák kezelésekor nem elegendő a helyes alak megadása vagy a szabály újbóli

magyarázata. A tanárnak azt kell feltárnia, hogy a bizonytalanság a jelentésmező értelmezéséből, a kollokációk hiányos ismeretéből, a nyelvtani szerkezet alkalmazásának nehézségéből vagy az automatizált előhívás hiányából fakad-e. Például a *bojím sa od psa* típusú hiba mögött nem feltétlenül egyszerű esethasználati bizonytalanság áll, hanem a magyar *fél valamitől* szerkezet átvitele is; a *pekný kniha* típusú hiba az egyeztetés bizonytalanságára, a *v škole – do školy – zo školy* szerkezetek keverése pedig az előjárós-esetes szerkezetek még nem stabil működtetésére utalhat.

Ebből következik a tanulói nyelvi produkció fejlesztésének további alapelve: ha egy nyelvtani szerkezet használata magasabb évfolyamban sem stabil, akkor diagnosztikusan vissza kell térni az egyszerűbb, kontrolláltabb példákhoz. Ezt azonban nem egyszerű ismétlésként kell értelmezni. A tanári beavatkozásnak figyelembe kell vennie, hogy a tanuló az adott szerkezet feldolgozására és működtetésére milyen szinten áll készen. Pienemann (1984) taníthatósági hipotézise arra hívja fel a figyelmet, hogy az oktatás hatása összefügg a tanuló aktuális fejlődési és feldolgozási szintjével. Ez nem a tananyag mechanikus ismétlését jelenti, hanem a produkció újr alapozását. A cél az, hogy a tanuló először átlátható, rövid szerkezetekben gyakorolja a formát, majd egyszerű mondatokban, később pedig irányított és szabadabb kommunikációs helyzetekben használja. Például a melléknévi egyeztetés gyakorlása kezdődhet egyszerű szerkezetekkel: *dobrý kamarát, dobrá mama, dobré dieťa*, majd mondatokkal: *Mám dobrého kamaráta, Vidím dobrú mamu, Poznám dobré dieťa*. Ezt követhetik olyan irányított feladatok, amelyekben a tanuló képről beszél, családtagokat mutat be, vagy rövid párbeszédben használja a szerkezeteket. Ugyanez érvényes az igei vonzatokra is: a tanulóknak nemcsak azt kell megtanulnia, hogy *tešiť sa* jelentése 'örülni / várni valamit', hanem azt is, hogy milyen szerkezetekben használható: *teším sa na výlet, teším sa na prázdniny, teším sa z darčeka*. A szlovák nyelv flektáló jellege miatt szükség van fokozatosan felépített gyakorlásra, amely a deklaratív szabályismerettől a procedurális használaton keresztül vezet el az automatizáltabb nyelvi produkcióig.

Módszertani alapelv: A tanulói nyelvi produkció fejlesztésében különbséget kell tenni a szabály ismerete, a szabály alkalmazása és a szabály automatizáltabb használata között. Ha a tanuló egy szerkezetet magasabb évfolyamon is hibásan használ, akkor nem biztos, hogy a szabályt nem ismeri; lehet, hogy a tudás még nem procedurális, vagy nem automatizálódott. Ilyenkor

a tanításnak vissza kell térnie az egyszerűbb, kontrolláltabb szerkezetekhez, és ismételt, fokozatos gyakorlással kell elvezetnie a tanulót a pontosabb, stabilabb és kommunikációban is használható nyelvi produkcióhoz. Egy-egy nyelvtani forma akkor tekinthető valóban elsajátítottnak, ha a tanuló nemcsak felismeri vagy megmagyarázza, hanem beszédben és írásban is képes viszonylag gyorsan, pontosan és a kommunikációs tartalomra figyelve használni.

5.1 Tanulói hibák

5.1.1 Mi a tanulói hiba?

A tanulói hiba a nyelvtanulási folyamat természetes velejárója. A második nyelv elsajátítása során a tanuló nem egyszerűen kész nyelvi szabályokat vesz át, hanem fokozatosan építi ki saját, átmeneti nyelvi rendszerét. Ebben a rendszerben természetes módon jelennek meg a célnyelvi normától eltérő alakok is, amelyek nem feltétlenül véletlenszerűek, hanem gyakran szabályszerűséget mutatnak. Ezért a tanulói hibát nem pusztán hiányosságként, hanem diagnosztikai értékkel bíró jelenséggként érdemes értelmezni (Corder, 1967; vö. Bándli, 2024).

A hiba tehát a tanár számára is információ: megmutatja, hogy a tanuló mit értett meg az adott nyelvi jelenségből, milyen szabályt próbál alkalmazni, és hol tart az elsajátítás folyamatában.

Ebből következik, hogy a tanulói hibát nem egyszerűen „rossz” válaszként értelmezzük. A rossz válasz megállapítása csupán annyit jelent, hogy az adott megoldás nem felel meg a célnyelvi elvárásnak. A tanulói hiba elemzése ennél tovább megy, arra kérdez rá, hogy miért éppen így hibázott a tanuló. Anyanyelvi mintát vitt át? Túláltalánosított egy megtanult szlovák szabályt? Nem kapott elég inputot? Túl sok alakot kellett egyszerre feldolgoznia? Vagy csupán pillanatnyi figyelmetlenségről van szó?

A hiba értelmezésében ezért fontos különbséget tenni tévesztés és rendszeres hiba között. A tévesztés alkalmi teljesítményprobléma: a tanuló elvileg ismeri az adott formát, de fáradtság, sietség, figyelmetlenség vagy beszédhelyzeti nyomás miatt nem megfelelően használja. Ilyen lehet például, amikor a tanuló más helyzetben helyesen használja a *pekná škola* szerkezetet, de egy gyors szóbeli válaszban azt mondja: *pekný škola*. A rendszeres hiba ezzel szemben arra utal, hogy az adott szerkezet még nem épült be stabilan a tanuló nyelvi rendszerébe. Ha a tanuló következetesen hímnemű melléknévi

alakot használ nőnemű főnevekkel is, akkor nem pusztá figyelmetlenségről van szó, hanem az egyeztetés rendszerének hiányos vagy átmeneti elsajátításáról.

A tanulói hiba fogalma szorosan kapcsolódik az *interlanguage*, magyarul *köztes nyelv* vagy *tanulói nyelv* fogalmához. Selinker szerint a második nyelvet tanuló beszélő olyan önálló, átmeneti nyelvi rendszert alakít ki, amely nem azonos sem az anyanyelvvél, sem a célnyelvvél. Ez a rendszer folyamatosan változik: egyes elemei közelednek a célnyelvi normához, más elemei hosszabb ideig bizonytalanok maradnak, sőt bizonyos hibák rögzülhetnek is (Selinker, 1972; Rulík, 2009).

A hibák vizsgálata ezért a pedagógus számára nem „hibavadászatot” jelent, hanem értelmező munkát. Carl James szerint a hibaelemzés az alkalmazott nyelvészet egyik központi területe, mert nemcsak azt vizsgálja, hogy „számít-e a helyesség”, hanem azt is, hogyan viszonyul egymáshoz a pontosság, a folyékonyság és az üzenet közvetítése (James, 1998). A szlovák mint második nyelv tanításában ez különösen lényeges: a tanulónak beszélnie kell akkor is, ha még hibázik, de a visszatérő, rendszerszerű hibákat nem szabad észrevétlenül hagyni, mert ezek később rögzülhetnek.

A tanulói hibák pedagógiai értelmezéséhez ezért nem elegendő a hibás alak azonosítása. A pedagógusnak azt is mérlegelnie kell, hogy milyen típusú hibáról van szó, mennyire rendszeres, mi lehet a forrása, és milyen tanári reakció segíti leginkább a további fejlődést. Ez a szemlélet összhangban áll Corder hibaértelmezésével és James hibaelemzési megközelítésével (Corder, 1967; James, 1998).

A hibák elemzésekor a következő alapvető kérdéseket kell feltennünk:

1. Milyen nyelvi szinten jelentkezik a hiba?

Hangtani, alaktani, mondattani, lexikai, pragmatikai vagy helyesírási hibáról van szó?

2. Rendszeres vagy alkalmi a hiba?

Egyszeri tévesztésről beszélünk, vagy több feladatban, több helyzetben is visszatérő mintázatról?

3. Mi lehet a hiba forrása?

Anyanyelvi hatás, célnyelvi túláltalánosítás, hiányos input, nem megfelelő gyakorlás, túlterhelés vagy teljesítményprobléma állhat a háttérben?

4. Milyen pedagógiai választ igényel?

Azonnali javítást, késleltetett visszajelzést, újabb gyakorlást, szemléltetést, kontrasztív magyarázatot vagy egyszerűen több inputot? (vö. Corder, 1967; James, 1998).

A tanulói hibák elemzése megmutatja a következő tanítási lépést. A pedagógus feladata nem az, hogy minden hibát azonnal kijavítson, hanem az, hogy megkülönböztesse a fejlődési szempontból fontos, visszatérő hibákat az alkalmi tévesztésektől. A tanuló számára azt kell közvetíteni, hogy a hiba nem szégyen, hanem a tanulás része. Ugyanakkor a nyelvi forma helyessége sem közömbös, hiszen a forma hordozza a jelentés és a mondatbeli viszonyok lényeges részét. Kisebbségi helyzetben a helyes nyelvi norma használata ezen kívül társadalmi elvárásként is megjelenhet, sok esetben túlzott mértékben.

Tanulói hiba, tévesztés, rendszerszerű hiba	
Tanulói hiba	A tanulói hiba a célnyelvi normától való olyan eltérés, amely a tanuló aktuális nyelvi rendszerének állapotát tükrözi. Másodnyelv-elsajátítási szempontból a hiba nem pusztán hiányosság, hanem diagnosztikai értékű jelenség: megmutatja, hogy a tanuló milyen szabályokat ismert fel, melyeket alkalmaz túl szélesen, és mely területeken van szüksége további inputra, gyakorlásra vagy tudatosításra.
Tévesztés	A tévesztés alkalmi teljesítményhiba. A tanuló elvileg ismeri az adott nyelvi formát, de pillanatnyi figyelmetlenség, fáradtság, sietség vagy beszédhelyzeti nyomás miatt nem megfelelően használja.
Rendszerszerű hiba	A rendszerszerű hiba ismétlődő, több helyzetben is megjelenő eltérés. Arra utal, hogy az adott nyelvi elem vagy szabály még nem épült be stabilan a tanuló köztes nyelvi rendszerébe.

A tanulói hibák értelmezése után a következő kérdés az, hogy milyen sajátos hibatípusok jelennek meg a magyar anyanyelvű tanulók szlovák nyelvhasználatában. Ezek feltárása azért fontos, mert a szlovák nyelv tanítása magyar tananyelvű iskolákban nem épülhet általános idegennyelv-oktatási intuíciónak. A pedagógusnak ismernie kell azokat a nyelvi területeket, ahol a magyar és a szlovák rendszer különbségei várhatóan tanulási nehézséget okoznak.

5.1.2 A tanulói hibák lehetséges forrásai

Anyanyelvi transzfer

A tanulói hibák egyik leggyakoribb forrása az anyanyelvi transzfer. Erről a jelenségről részletesen olvashattunk ebben a fejezetben korábban.

Túláltalánosítás

A hiba másik fontos forrása lehet a túláltalánosítás. Ez akkor történik, amikor a tanuló felismer egy célnyelvi szabályt vagy mintát, majd azt olyan esetekre is kiterjeszti, ahol azt nem lehet alkalmazni. A túláltalánosítás tehát nem feltétlenül tudatlanságot jelez, hanem éppen azt, hogy a tanuló már elkezdte felismerni a célnyelv belső szabályszerűségeit. Richards a belső, vagyis intralingvális és fejlődési hibák között tárgyalja az ilyen jelenségeket, például a túláltalánosítást, a szabálykorlátozások figyelmen kívül hagyását vagy a szabályok hiányos alkalmazását (Richards, 1971).

A szlovák nyelv tanulásában ilyen lehet, amikor a tanuló egy már megtanult ragozási mintát más főnevekre is alkalmaz, vagy egy ismert igei szerkezet alapján hoz létre új, de nem célnyelvi formát. A túláltalánosítás különösen gyakori lehet akkor, amikor a tanuló már rendelkezik valamilyen nyelvtani mintával, de még nem tudja pontosan, meddig terjed annak érvényessége. Ilyenkor a hiba fejlődési jellegű: azt mutatja, hogy a tanuló aktívan rendszerezi a nyelvi inputot.

Pedagógiai szempontból a túláltalánosításból származó hibák esetében azt kell megmutatni a tanulónak, hogy az általa felismert szabály milyen esetekben működik, és hol nem alkalmazható. Ez különösen fontos a szlovák nyelvben, ahol a szabályok mellett sok kivétel, ragozási típus és alakváltozat is jelen van. A tanulók jól kiválasztott minták, gyakori szerkezetek, valamint a szabályok alkalmazását elősegítő gyakorlatok segítségével sajátíthatják el a nyelvtani szabályok hatókörét.

Hiányos vagy egyoldalú input

A hibák jelentős része abból is fakadhat, hogy a tanuló nem találkozik elegendő mennyiségű, változatos és érthető célnyelvi inputtal. A szlovákiai magyar tanulók esetében ez különösen régiófüggő kérdés, mint ahogyan arra a 2025-ben és 2026-ban közölt kutatásaink is rámutattak (Oros Bugár et al., 2025a, 2025b; Vančo et al., 2026). Szórványban vagy szlovák dominanciájú környezetben a tanulók gyakrabban találkozhatnak természetes szlovák nyelvhasználati helyzetekkel, míg tömbvidéken sok tanuló számára a szlovák nyelv elsősorban iskolai tantárgyként jelenik meg. Ilyen esetben a tanulók iskolán kívüli nyelvi tapasztalata gyakran szűkebb: kevesebb élő beszédhelyzettel, kevesebb spontán interakcióval és kevesebb természetes visszajelzéssel találkoznak.

A hiányos input nemcsak azt jelenti, hogy a tanuló kevés szlovák szót hall. A probléma mélyebb: lehet, hogy kevés változatos mondat szerkezettel találkozik, kevés alkalma van hallani a ragozott alakokat természetes kontextusban, vagy nem látja, hogy egy adott szerkezet milyen beszédhelyzetben használható. Ennek következménye lehet a szegényesebb szóincs, a sablonos mondatalkotás, a bizonytalan toldalékolás, a magyaros szerkezetek átvitele, illetve az, hogy a tanuló ugyan ismeri a szabályt, de nem tudja azt működő nyelvhasználatban alkalmazni.

Pedagógiai következményként ebből az következik, hogy az órán olyan inputot kell biztosítani, amely gyakori, érthető, életkori szempontból megfelelő és többszörösen visszatérő nyelvi mintákat tartalmaz. Az alsó tagozatos tanulók esetében különösen fontos a sok hallott nyelvi minta, a képekkel, mozgással, szerepjáttékkal és ismétlődő beszédhelyzetekkel támogatott nyelvhasználat. A tanuló csak azt tudja önállóan használni, amellyel korábban elegendő alkalommal találkozott értelmes, feldolgozható és számára tartalmilag is releváns kontextusban. A nyelvi input akkor válik igazán hatékonnyá, ha nem pusztán a nyelvtani forma bemutatását szolgálja, hanem jelentést hordoz, új vagy releváns információt közvetít, és **valódi kommunikációs céllal kapcsolódik össze**. Ilyenkor a tanuló figyelme elsősorban a jelentés megértésére és az információ feldolgozására irányul, miközben a nyelvi szerkezetek természetes módon, ismétlődően jelennek meg.

A tanítási folyamat hatása

A hibák forrása olykor maga a tanítási folyamat is lehet. Ez nem azt jelenti, hogy a tanár „okozza” a hibát, hanem azt, hogy a tanítás során alkalmazott sorrend, magyarázat, példaanyag vagy gyakorlattípus hatással van arra, milyen nyelvi minták rögzülnek a tanulóknál. Ha például egy tankönyvi lecke egyszerre túl sok nyelvtani nemet, esetet, végződést vagy igei szerkezetet vezet be, a tanuló könnyen összekeverheti a formákat. Ha a gyakorlatok főként izolált mondatokra épülnek, akkor a tanuló nehezebben viszi át a tanultakat szövegalkotásba vagy spontán beszédbe.

A pedagógiai kérdés ilyenkor nem az, hogy kell-e nyelvtant tanítani, hanem az, hogy milyen sorrendben, milyen mennyiségben és milyen gyakorlati cél érdekében történik a nyelvtani tudatosítás. A magyar anyanyelvű tanulók esetében különösen fontos a fokozatosság: nem célszerű egyszerre minden nemet, minden esetet vagy minden ragozási típust megtanítani. Hatékonyabb,

ha egy-egy szerkezeti mintát hosszabb ideig, többféle beszédhelyzetben gyakoroltatunk, majd fokozatosan bővítjük a rendszert.

Teljesítményhiba és pillanatnyi bizonytalanság

Nem minden hiba utal tartós nyelvi hiányra. A tanuló akkor is hibázhat, ha egyébként ismeri a helyes formát, de a beszédhelyzet gyorsasága, az írásbeli feladat nyomása, a figyelmi terhelés, a fáradtság vagy a szorongás miatt nem tudja a megfelelő alakot előhívni. Corder klasszikus különbségtétele alapján ezért fontos elválasztani az alkalmi teljesítményhibát a rendszeres, a tanuló köztesnyelvi rendszerébe beépülő vagy azt tükröző hibától (Corder, 1967).

Ez a különbség a tanári értékelésben alapvető. Ha a tanuló egy adott formát több feladatban, több beszédhelyzetben következetesen hibásan használ, akkor valószínűleg rendszeres hibáról van szó. Ha azonban ugyanaz a tanuló máskor helyesen alkalmazza a formát, akkor inkább pillanatnyi teljesítményhibával állunk szemben. Az előbbi tanítási beavatkozást, újramagyarázást vagy célzott gyakorlást igényelhet, az utóbbi esetében viszont elegendő lehet a finom visszajelzés, az önjavítás lehetősége vagy a tanuló figyelmének ráirányítása az adott alakra.

Az alsó tagozaton ez különösen fontos, mert a tanulók nyelvi teljesítményét erősen befolyásolja az aktuális helyzet. Egy kép leírása, egy tanári kérdésre adott válasz vagy egy rövid írásbeli feladat nem feltétlenül mutatja meg teljes egészében a tanuló nyelvi tudását. Ezért a tanulói hibát nem szabad egyetlen produkció alapján túlértékelni. A pedagógusnak ismétlődő mintázatokat kell keresnie: milyen hibák térnek vissza, milyen helyzetekben jelennek meg, és milyen támogatás mellett csökkennek.

Elkerülési stratégia

A tanulói hibaelemzésben nemcsak azt kell figyelni, amit a tanuló hibásan mond vagy ír, hanem azt is, amit elkerül. Az elkerülési stratégia azt jelenti, hogy a tanuló nem használ bizonyos szerkezeteket, mert bizonytalan bennük. Ilyenkor a felszínen kevesebb hiba látszik, de ez nem feltétlenül jelent magasabb nyelvi kompetenciát. Lehet, hogy a tanuló egyszerűbb mondatokkal, ismétlődő szerkezetekkel, általános szavakkal vagy rövid válaszokkal oldja meg a feladatot, mert nem meri használni a bonyolultabb nyelvi formákat. Schachter klasszikus megfigyelése szerint a hibaelemzés ebben az esetben éppen azért lehet félrevezető, mert a tanuló által elkerült szerkezetek nem

jelennek meg hibaként a produkcióban, mégis fontos információt hordoznak a tanuló nyelvi kompetenciájáról (Schachter, 1974).

A szlovák nyelv tanulásában ez megjelenhet például úgy, hogy a tanuló kerüli a ragozott főnévi szerkezeteket, az előjárós kifejezéseket, a többtagú mondatokat, a múlt idejű alakokat vagy az igei vonzatokat. Írásban ez rövid, felsorolásszerű, gyakran ige nélküli mondatokhoz vezethet. Beszédben pedig a tanuló válaszai lehetnek nyelvileg „biztonságosak”, de tartalmilag szegényesek. Ezért az értékelésben nem elegendő csak a hibák számát nézni; figyelni kell a nyelvi teljesítmény gazdagságát, kockázatvállalását és komplexitását is.

Pedagógiai szempontból az elkerülésre biztonságos gyakorlási helyzetekkel lehet válaszolni. A tanulóknak olyan feladatokra van szüksége, amelyekben kipróbálhatja az új szerkezeteket anélkül, hogy minden hibáért azonnali negatív értékelést kapna. Ha a tanár minden hibát azonnal javít, a tanuló könnyen visszahúzódik, és inkább csak a számára biztos formákat használja. A fejlődéshez viszont szükség van arra, hogy a tanuló merjen nyelvileg kockázatot vállalni.

5.1.3 A magyar és szlovák nyelv szerkezeti távolsága mint átfogó tényező

A magyar anyanyelvű tanulók szlovák nyelvi hibáinak hátterében átfogó tényezőként jelenik meg a két nyelv szerkezeti távolsága. A magyar agglutináló típusú nyelv, amelyben a toldalékok viszonylag jól elkülöníthetők, a nyelvtani nem hiányzik, és sok nyelvtani viszonyt toldalékok fejeznek ki. A szlovák ezzel szemben flektáló típusú nyelv, amelyben a toldalékok több nyelvtani jelentést is egyszerre hordozhatnak, a főnevek neme meghatározó szerepet játszik, és az egyeztetés a mondat több elemét is érinti.

Ez a különbség nemcsak egyes hibákban jelenik meg, hanem a tanuló egész nyelvtani gondolkodását befolyásolja. A magyar tanulók számára a szlovák nyelv tanulása egyszerre jelent kommunikációs feladatot és szerkezeti alkalmazkodást egy más típusú nyelvtani rendszerhez. A tanulói hibák jelentős része éppen ott válik érthetővé, ahol a két nyelv rendszere eltér: a nemek, az esetek, az egyeztetés, az igei vonzatok, a visszaható szerkezetek, a szórend és a lexikai kapcsolódások területén.

A hibaelemzés pedagógiai értéke abban áll, hogy segít különbséget tenni a véletlen tévesztés, a fejlődési jellegű hiba, az anyanyelvi hatás, az inputhiány, az elkerülés és a tanítási beavatkozást igénylő rendszeres probléma között. A

tanulói hiba így nem a tanuló minősítésének, hanem a további fejlesztés tervezésének eszköze.

5.1.4. A tanulói hibák típusai a szlovák nyelvi produkcióban

A tanulói hibák forrásainak feltárása után szükséges áttekinteni azt is, hogy a hibák milyen nyelvi szinteken jelenhetnek meg. A szlovák nyelvi produkcióban a hibák nem elkülönülten, hanem gyakran egymással összefonódva jelentkeznek: egy morfológiai hiba például mondattani következményekkel is járhat, egy helytelenül kiválasztott szó pedig a szöveg érthetőségét is befolyásolhatja. A hibatípusok rendszerezése ennek ellenére hasznos pedagógiai eszköz, mert segít a tanárnak azonosítani, hogy a tanuló nyelvi teljesítményében mely területek igényelnek célzottabb fejlesztést.

A másodiknyelv-elsajátítás kutatásában a hibaelemzés hagyományosan nem csupán a hibás alakok felsorolását jelenti, hanem annak vizsgálatát is, hogy a hiba milyen tanulói nyelvi rendszerre utal (Corder, 1967; James, 1998). A szlovák mint államnyelv tanításában ez különösen fontos, mert a magyar anyanyelvű tanulók hibái gyakran nem véletlenszerűek, hanem a magyar és a szlovák nyelv közötti szerkezeti különbségekből, az eltérő nyelvi környezetből, valamint az iskolai input sajátosságaiból fakadnak.

Hangtani hibák

A hangtani hibák a beszélt nyelvi produkcióban jelennek meg. Ide tartoznak azok az ejtési eltérések, amelyek a szlovák hangrendszer magyar anyanyelvű tanulók számára nehezebben elsajátítható elemeihez kapcsolódnak (erről a hangtani tipológia részben (ld. a 40. oldal). A hangtani hibák pedagógiai kezelésekor fontos, hogy a tanár ne kizárólag javítsa a hibás ejtést, hanem először segítse a hangok és hangkapcsolatok észlelését és megkülönböztetését. A tanulónak hallania kell a különbséget, mielőtt következetesen képes lenne létrehozni azt. Különösen alsó tagozaton hatékony lehet a hangok játékos megfigyeltetése, ismétlése, mozgással, képpel, ritmussal és rövid mondókákkal való összekapcsolása. A cél nem az anyanyelvi szintű kiejtés azonnali elérése, hanem az érthető, fokozatosan pontosodó szlovák beszéd kialakítása.

Helyesírási hibák

A helyesírási hibák az írott produkcióban válnak láthatóvá. A szlovák helyesírás a magyar tanulók számára több szempontból is nehézséget jelenthet: eltérő a hang–betű megfeleltetés egyes területeken, fontos szerepük

van a mellékjeleknek, külön figyelmet igényel az **i/y** használata, valamint a hosszúság jelölése is más rendszer szerint működik, mint a magyar nyelvben.

Az **i/y** használata különösen fontos terület, mert nem egyszerűen technikai helyesírási kérdés. A szlovákban az **i/y** írása több esetben nyelvtani, etimológiai és alaktani tudást is feltételez. Alsó tagozaton ezért nem célszerű túl korán, elvont szabályrendszerként kezelni ezt a kérdést. Hatékonyabb, ha a tanulók gyakori szavakban, szókapcsolatokban és mondatokban találkoznak a helyes alakokkal, majd fokozatosan alakul ki bennük a vizuális és morfológiai mintafelismerés.

Gyakori helyesírási hiba lehet a mellékjelek elhagyása vagy téves használata. A tanuló például nem jelöli a hosszúságot, nem teszi ki a lágyítójelet, vagy a magyar írásrendszer alapján próbálja lejegyezni a szlovák szavakat. Ez különösen akkor fordul elő, ha a tanuló a szót elsősorban hallás után ismeri, de írásban még nem találkozott vele elegendő alkalommal. A helyesírási hiba tehát sokszor nem önálló probléma, hanem összefügg a szóalak vizuális rögzülésével, a hangtani megkülönböztetéssel és a morfológiai tudatossággal is.

A **ď**, **ť**, **ň** esetében nem a hangképzés okoz nehézséget, hiszen ezeknek a magyarban vannak közeli megfelelőik, hanem inkább a szlovák írásmóddhoz, előfordulási környezethez és szóalakokhoz való kapcsolásuk igényelhet tudatosítást. Ezek a hibák nem pusztán kiejtési pontatlanságok, hanem a hallási megkülönböztetés, a fonológiai tudatosság és az artikulációs gyakorlat hiányosságaival is összefügghetnek.

A helyesírási hibák javításánál fontos különbséget tenni aközött, hogy a hiba akadályozza-e a megértést, rendszeresen visszatér-e, illetve kapcsolódik-e valamely nyelvtani jelenséghez. Más tanári reakciót igényel egy alkalmi elírás, mint egy következetesen hibásan írt toldalék vagy egyeztetési forma.

Morfológiai hibák

A morfológiai hibák a szlovák nyelv tanulásában központi jelentőségűek, mert a szlovák flektáló nyelvként gazdag alaktani rendszerrel rendelkezik. A magyar anyanyelvű tanulók számára különösen nehéz lehet, mint ahogyan azt már többször említettük, a főnév neme, az esetragozás, az egyeztetés, az igealakok, az igeidők, az aspektus, valamint a visszaható és kölcsönös szerkezetek használata. Ezek a hibák gyakran nem elszigetelt formaproblémák, hanem az egész mondat szerkezetére hatással vannak.

Az egyik leggyakoribb morfológiai nehézség a nyelvtani nem felismerése és alkalmazása. Mivel a magyarban nincs nyelvtani nem, a tanulónak egy olyan kategóriát kell elsajátítania, amely az anyanyelvében nem működik. A szlovákban azonban a főnév neme nemcsak magát a főnevet érinti, hanem meghatározza a melléknév, a névmás, a számnév és bizonyos szerkezetekben az igealak használatát is. Ezért a nem téves azonosítása több további hibát is maga után vonhat. Hasonlóan nehéz terület az esetragozás. A magyar tanuló számára a szlovák esetvégződések megtanulása nem pusztán új toldalékok elsajátítását jelenti, hanem annak megértését is, hogy a szlovákban az eset, a szám, a nem és a ragozási típus együtt határozza meg az alakot. A tanuló gyakran egy ismert végződést alkalmaz más szavakra is, vagy a magyar toldalékolási logika alapján próbálja megalkotni a szlovák alakot. Ez részben anyanyelvi transzferrel, részben túláltalánosítással magyarázható.

Az igei rendszerben szintén megjelenhetnek morfológiai hibák. Ide tartozik az igealakok személyhez és számhoz igazítása, az időhasználat, az aspektus, valamint a visszaható *sa/si* elemek használata (erről részletesen a 7. fejezetben, 121. oldaltól).

Pedagógiai szempontból a morfológiai hibák kezelésekor különösen fontos a fokozatosság. Nem célszerű egyszerre minden nemet, minden esetet és minden ragozási típust begyakoroltatni. Hatékonyabb, ha a tanítás egy-egy jól körülhatárolt mintára épül, például először egy főnévtípusra, egy mondat szerkezetre vagy egy gyakori kommunikációs helyzetre. A morfológiai pontosság nem önmagában, hanem jelentéssel és használattal összekapcsolva fejleszthető.

Mondattani hibák

A mondattani hibák a szavak mondatbeli összekapcsolásához, a mondat szerkezet felépítéséhez és a nyelvtani viszonyok kifejezéséhez kapcsolódnak. A magyar anyanyelvű tanulók szlovák produkciójában gyakoriak lehetnek a szórendi, egyeztetési, vonzatbeli és mondat szerkesztési hibák. Ezek egy része a magyar nyelv szórendi és szerkezeti mintáinak átviteléből, más része a szlovák mondat szerkezet még nem kellően stabil ismeretéből fakad.

A szórendi hibák különösen érdekesek, mert a magyar és a szlovák nyelv egyaránt viszonylag rugalmas szórenddel rendelkezik, de a rugalmasság mögött eltérő nyelvtani és információszerkezeti elvek állnak. A tanuló ezért gyakran magyaros mondat sorrendet hoz létre szlovákul, amely esetenként

érthető ugyan, de nem természetes, vagy nem felel meg az adott kommunikációs helyzetnek. A szórendi hiba tehát nem mindig akadályozza a megértést, de befolyásolhatja a mondat természetességét és stílári megfelelőségét.

Az egyeztetési hibák a mondattani és morfológiai szint határán helyezkednek el. Ha a tanuló tévesen azonosítja a főnév nemét vagy számát, akkor gyakran a hozzá kapcsolódó melléknév, névmás vagy bizonyos esetekben az igealak is hibás lesz. Ezért az egyeztetés tanítását nem érdemes elszigetelt végződésgyakorlatokra korlátozni. A tanulónak egész szerkezeteket kell látnia és használnia: például jelzős főnévi csoportokat, alany–állítmány kapcsolatokat és rövid, gyakori mondatmintákat.

A vonzatbeli hibák szintén gyakoriak lehetnek. A szlovák igék, melléknevek és főnevek sok esetben más esetet vagy más előjárós szerkezetet kívánnak, mint amit a magyar alapján a tanuló várna. Ezért a vonzatokat nem célszerű pusztán szótári jelentésként tanítani. Az igéket és gyakori kifejezéseket vonzataikkal együtt kell rögzíteni, például nemcsak azt, hogy mit jelent egy ige, hanem azt is, milyen szerkezetben használható.

A mondattani hibák pedagógiai kezelésekor fontos, hogy a tanuló ne csak különálló szavakat tanuljon, hanem mondatkereteket és szerkezeteket is. A mondatalkotási gyakorlatoknak fokozatosan kell haladniuk az egyszerűbb, erősen támogatott mondatmintáktól az önállóbb, bővített mondatok és rövid szövegek felé. A tanulói hiba itt is diagnosztikai jellegű: megmutatja, mely szerkezeteket tudja a tanuló már önállóan működtetni, és melyeket használn még csak részlegesen vagy bizonytalanul.

Lexikai hibák

A lexikai hibák a szókincs használatához kapcsolódnak. Ide tartozik a helytelen szóválasztás, a szó jelentésének pontatlan ismerete, a magyarból való tükörfordítás, a hamis barátok²¹ használata, a kollokációs hibák, valamint az, amikor a tanuló túl általános vagy nem a helyzethez illő szót választ. A lexikai hibák különösen fontosak, mert közvetlenül befolyásolják a kommunikáció sikerességét.

A magyar anyanyelvű tanulók szlovák nyelvhasználatában gyakori lehet a magyar jelentésszerkezetek átvitele. A tanuló ilyenkor nem feltétlenül szót

²¹ Olyan szópárok, amelyek két különböző nyelvben alakilag rendkívül hasonlóak vagy azonosak, miközben jeletésükben részben vagy teljesen eltérnek.

hibázik, hanem magyar gondolkodási vagy szerkesztési mintát fordít le szlovákra. Ez különösen a szókapcsolatokban, állandósult kifejezésekben, igei vonzatokban és kollokációkban jelenik meg. A szlovák szó önmagában ismert lehet, de a tanuló nem biztos, hogy tudja, milyen más szavakkal kapcsolódik természetesen össze.

A lexikai hibák másik típusa a szókincs szűkösségéből fakad. Ha a tanuló kevés szót tud mozgósítani, gyakran ismétli ugyanazokat az általános kifejezéseket, vagy elkerüli a pontosabb jelentésű szavakat. Ilyenkor a szöveg érthető lehet, de kevésbé árnyalt, kevésbé informatív. Ez különösen a szövegalkotási feladatokban válik láthatóvá, ahol a tanulónak nemcsak egy-egy szót kell felidéznie, hanem eseményeket, tulajdonságokat, viszonyokat és értékeléseket kell nyelvilag kifejeznie.

Szövegalkotási hibák

A szövegalkotási hibák túlmutatnak az egyes szavak és mondatok szintjén. Ide tartoznak azok a problémák, amelyek a szöveg felépítésével, koherenciájával, kohéziójával, logikai szervezésével és kommunikációs céljával kapcsolatosak. A tanuló mondhat vagy írhat nyelvtanilag részben helyes mondatokat, de ezek még nem feltétlenül állnak össze jól szervezett szöveggé.

Alsó tagozatos tanulóknál gyakori lehet, hogy a szöveg inkább felsorolásra hasonlít, nem pedig összefüggő leírásra vagy elbeszélésre (vö. Vančo, I., Kozmács, I., & Oros Bugár, A. 2026). A tanuló egymás után írja vagy mondja a látott elemeket, de nem kapcsolja össze őket térbeli, időbeli vagy ok-okozati viszonyokkal. Ilyenkor a probléma nem egyszerűen nyelvtani, hanem szövegszervezési jellegű: a tanulónak meg kell tanulnia, hogyan lehet a mondatokat egymáshoz kapcsolni, hogyan lehet eseménysort, leírást vagy véleményt felépíteni.

A szövegalkotási hibák közé tartozik a kötőelemek hiánya vagy egyoldalú használata is. Ha a tanuló nem ismeri vagy nem meri használni a kapcsolóelemeket, akkor a szöveg darabossá válik. Gyakori lehet az ismétlés, a névmási utalások bizonytalansága, az időrend felbomlása vagy a témától való eltérés. Ezek a hibák különösen akkor jelennek meg, amikor a tanulónak önállóan kell szöveget alkotnia, nem pedig előre megadott mondatokat kiegészítenie. Ilyen lehet például a kapcsolóelemek egyoldalú használata: *Ráno som vstal a potom som sa umyl a potom som sa obliekol a potom som sa naraňajkovať a potom som išiel do školy.* A szöveg koherensebbé és

természetesebbé válik, ha a tanuló változatosabban kapcsolja össze az eseményeket: *Ráno som vstal, umyl sa a obliekol. Po raňajkách som si pripravil školskú tašku a potom som išiel do školy.* A szövegalkotási teljesítmény értékelésekor ezért nem elegendő a nyelvhelyességi hibák megszámlálása. Figyelní kell arra is, hogy a tanuló képes-e témát tartani, képes-e mondatokat összekapcsolni, tud-e új információt közölni, és a szöveg megfelel-e a feladat kommunikációs céljának. Egy nyelvtanilag hibátlan, de nagyon szegényes szöveg nem feltétlenül mutat magasabb szintű nyelvi kompetenciát, mint egy nyelvtanilag hibásabb, de tartalmilag gazdagabb és önállóbb próbálkozás.

A pedagógiai fejlesztésben ezért a szövegalkotást fokozatosan kell támogatni. Hasznosak lehetnek a képsorok, mondatkeretek, hiányos szövegek, közös szövegalkotási feladatok, rövid párbeszédok, valamint olyan mintaszövegek, amelyek nem tankönyvízűek, hanem a tanuló számára valódi tartalmi információt hordoznak. A cél az, hogy a tanuló ne csak nyelvi formákat gyakoroljon, hanem jelentést hozzon létre, információt közöljön és kommunikációs szándékot valósítson meg.

5.2.5. A hibatípusok pedagógiai értelmezése

A hangtani, helyesírási, morfológiai, mondattani, lexikai és szövegalkotási hibák elkülönítése segíti a pedagógust abban, hogy célzottabban értelmezze a tanulói produkciót. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy ezek a hibatípusok a gyakorlatban gyakran összekapcsolódnak. Egy rosszul hallott vagy rosszul rögzült szóalak helyesírási hibához vezethet; egy tévesen azonosított főnévi nem egyeztetési hibát okozhat, a szűkös szókincs pedig szövegalkotási problémákban is megmutatkozhat.

A tanári értékelésben ezért nem az a legfontosabb kérdés, hogy hány hibát követett el a tanuló, hanem az, hogy milyen típusú hibák térnek vissza, ezek mennyire akadályozzák a megértést, és milyen fejlesztési lépéseket tesznek szükségessé. A hibaelemzés pedagógiai szempontból akkor igazán hasznos, ha a tanár nemcsak kijavítja az egyes hibákat, hanem azt is figyeli, milyen hibák térnek vissza, melyek tekinthetők a nyelvi fejlődés természetes velejáróinak, és melyek mögött állhat anyanyelvi hatás. Ezek alapján dönthető el az is, hogy a tanulóknak több inputra, további gyakorlásra vagy a magyar és a szlovák szerkezetek tudatosabb összevetésére van-e szüksége.

A tanulói hibák ilyen értelmezése összhangban áll azzal a szemlélettel, amely a tanulói nyelvet nem hibás célnyelvként, hanem fejlődő köztesnyelvi

rendszerként írja le (Selinker, 1972). A pedagógiai feladat ennek megfelelően nem a hibák mechanikus kiirtása, hanem annak támogatása, hogy a tanuló egyre pontosabb, gazdagabb és önállóbb szlovák nyelvhasználóvá váljon.

Az alábbi pedagógiai döntési táblázatban javaslatot teszünk arra, hogy mikor indokolt azonnali javítás, mikor célszerű késleltetett visszajelzést adni, mikor elegendő az önjavításra ösztönzés, és mikor szükséges az adott szerkezet vagy nyelvi jelenség célzott újratanítása.

Pedagógiai döntési táblázat: Hogyan reagálunk a tanulói hibára?

Pedagógiai kérdés	Mire figyeljen a tanár?	Javasolt tanári reakció	Példa a gyakorlatban
Akadályozza-e a hiba a megértést?	A tanuló közlése érthető-e a hiba ellenére? Teljesül-e a kommunikációs cél?	Ha a hiba nem akadályozza a megértést, nem szükséges azonnali megszakítani a tanulót. A javítás történhet késleltetve, a feladat után.	A tanuló hibás végződést használ, de a mondat jelentése világos. A tanár előbb engedi befejezni a mondanivalót, majd később visszatér a formára.
Rendszeres vagy alkalmi hibáról van szó?	Ugyanez a hiba több feladatban, több helyzetben is visszatér-e? Vagy csak egyszeri tévesztésről van szó?	Alkalmi teljesítményhiba esetén elég lehet finom jelzés vagy önjavításra ösztönzés. Rendszeres hiba esetén célzott gyakorlásra van szükség.	Ha a tanuló egyszer kihagy egy toldalékot, nem kell túlértékelni. Ha következetesen rossz esetet használ, újra kell gyakoroltatni a szerkezetet.
Fejlődési jellegű hibáról van-e szó?	A hiba arra utal-e, hogy a tanuló már felismerte a szabályt, de még túl szélesen alkalmazza?	A tanár ne pusztán javítson, hanem mutassa meg, hol működik a szabály és hol nem.	A tanuló egy ismert ragozási mintát más főnevekre is alkalmaz. A tanár összehasonlító példákkal segíti a szabály hatókörének pontosítását.

Pedagógiai kérdés	Mire figyeljen a tanár?	Javasolt tanári reakció	Példa a gyakorlatban
Anyanyelvi transzfer állhat-e a hiba mögött?	Magyar szerkezeti, szórendi vagy jelentésbeli minta jelenik-e meg a szlovák mondatban?	Érdemes röviden összevetni a magyar és a szlovák szerkezetet, de életkorhoz igazított, egyszerű formában.	A tanuló magyaros szórendet vagy vonzatot használ. A tanár megmutatja a szlovák mondatmintát, majd több hasonló példában gyakoroltatja.
A hiba a tananyag vagy a tanítási folyamat túlterheltségéből fakadhat-e?	Túl sok új nyelvtani forma, végződés, kivétel vagy szerkezeti típus jelent meg egyszerre?	A tanár szűkítse a fókusz: egyszerre csak egy szerkezeti típusra, egy főnévi nemre, egy mondatmintára vagy egy használati helyzetre koncentráljon.	Ha a tanulók keverik a hímnemű, nőnemű és semlegesnemű alakokat, előbb csak egy típust gyakoroltatunk sok példán keresztül.
Hiányos input okozhatja-e a hibát?	Találkozott-e a tanuló elegendő alkalommal az adott szerkezettel érthető, jelentéses kontextusban?	Több modellmondatra, hallott és olvasott mintára, ismétlődő használati helyzetre van szükség.	A tanuló nem tud önállóan használni egy szerkezetet, mert eddig csak szabályként találkozott vele. A tanár képekhez, rövid történetekhez vagy párbeszédhez kapcsolja.
A tanuló elkerüli-e a nehezebb szerkezeteket?	Kevés a hiba, de nagyon rövid, sablonosak, nyelvileg szegényesek-e a válaszok?	A tanár biztonságos gyakorlási helyzeteket teremtsen, ahol a tanuló kipróbálhatja új szerkezeteket anélkül, hogy minden hibáért azonnali negatív visszajelzést kapna.	A tanuló csak egyszavas válaszokat ad. A tanár mondatkereteket ad: Na obrázku je..., Vidím..., Deti sa...

Pedagógiai kérdés	Mire figyeljen a tanár?	Javasolt tanári reakció	Példa a gyakorlatban
A hiba fontos-e az adott feladat célja szempontjából?	A feladat célja nyelvtani pontosság, szövegalkotás, szókincsaktiválás vagy kommunikációs sikeresség volt?	Csak azt javítsuk kiemelten, ami az adott feladat céljához kapcsolódik.	Ha a feladat képleírás, nem kell minden kisebb hibát azonnal javítani; fontosabb, hogy a tanuló tud-e összefüggő mondatokat alkotni.
Lehetőséget ad-e a hiba tanulásra?	A hiba alkalmas-e arra, hogy egy fontos szerkezetet, szókapcsolatot vagy különbséget tudatosítsunk?	A hibát tanulási lehetőségként lehet használni: rövid magyarázat, közös javítás, újramondás vagy hasonló példák segítségével.	A tanuló rossz vonzatot használ. A tanár nemcsak javítja, hanem kiemeli az egész szerkezetet, és új mondatokban gyakoroltatja.
Milyen visszajelzés segíti leginkább a tanulót?	Képes-e a tanuló önjavításra? Szüksége van-e explicit javításra, vagy elég egy jelzés?	Lehetséges reakciók: önjavításra ösztönzés, metanyelvi jelzés, átfogalmazás, ismétlés helyes formában, késleltetett javítás vagy célzott újratanítás.	A tanár megismétli a tanuló mondatát helyes formában, vagy kérdez: „Biztos, hogy így mondjuk?” Ezzel lehetőséget ad az önjavításra.

A hiba akkor válik tanulási lehetőséggé, ha a tanár nemcsak kijavítja a hibás alakot, hanem segít a tanulónak megérteni, milyen rendszerbeli különbség áll mögötte, és milyen nyelvi minta használható helyette.

A tanári döntés lényege nem az, hogy minden hibát azonnal kijavítsunk, hanem az, hogy felismerjük: a hiba milyen természetű, mennyire akadályozza a kommunikációt, és milyen fejlesztési lépés következik belőle. Az értékelésben ezért a hibák száma mellett figyelembe kell venni a hiba típusát, rendszerességét, kommunikációs súlyát és fejlesztési jelentőségét is. Ez a szemlélet összhangban áll Corder teljesítményhiba és rendszeres tanulói hiba

közötti különbségtételével, valamint a korrekciós visszajelzés differenciált értelmezésével (Lyster & Ranta, 1997).

Összefoglalva: a tanulói hibák forrásainak feltárása lehetővé teszi, hogy a pedagógus ne egységesen, hanem differenciáltan reagáljon a tanulói produkcióra. Másféle beavatkozást igényel az anyanyelvi transzfer, mást a túláltalánosítás, mást a hiányos input, mást az elkerülési stratégia, és mást az alkalmi teljesítményhiba. A hibaelemzés így nem a tanuló megbélyegzését szolgálja, hanem a tanítás pontosabb tervezését, a fejlesztési irányok kijelölését és az értékelés árnyaltabbá tételét.

6. A magyar anyanyelvi háttértudás módszertani felhasználása

A magyar tanítási nyelvű iskolákban tanuló gyermekek nem „nyelvi előzmények nélkül” kezdik el a szlovák nyelv tanulását. Mire iskolába kerülnek, már rendelkeznek egy működő anyanyelvi rendszerrel: tudnak jelentéseket megérteni, kérdezni, válaszolni, történetet mesélni, személyeket és tárgyakat megnevezni, viszonyokat kifejezni, udvariasan kérni vagy tiltakozni. Ez az anyanyelvi háttértudás természetesen jelen lévő és fontos erőforrás a szlovák nyelv tanításában, mert a tanuló már érti, hogy a nyelvvel cselekedni lehet, és rendelkezik azokkal az alapvető fogalmi kategóriákkal, amelyekre az új nyelvi formák építhetők.

A módszertani kérdés ezért nem az, hogy jelen legyen-e a magyar nyelv a szlovákórán, hiszen a gyermek elméjében, tudásában folyamatosan jelen van, hanem az, hogy ez a tudás milyen szerepet kapjon. A magyar nyelv használata akkor segíti a tanulást, ha nem helyettesíti a szlovák nyelvi tevékenységet, hanem átmeneti támaszként működik.

Az anyanyelvi háttértudás több területen is segítheti a tanulást:

- a) a jelentés tisztázásában;
- b) a nyelvi különbségek felismerésében;
- c) a hibák okainak megértésében;
- d) a tanulói tudatosság fejlesztésében.

Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy a tanóra nem lehet fordításközpontú. A jelentés kialakítását cselekvésekkel, beszédhelyzetekkel, képekkel, tárgyakkal, mozgással, szemléltetéssel és gazdag nyelvi inputtal is támogatni kell. A magyar nyelv bevonása nem a szlovák nyelvhasználat kiváltását jelenti, hanem azt, hogy a pedagógus tudatosan épít a tanuló már meglévő fogalmi és nyelvi tudására.

A magyar anyanyelvi háttértudás módszertani felhasználása elsősorban irányított összehasonlítást jelent, amelyet csak bőséges példaanyaggal és célzott kommunikációs tevékenységekkel szabad megvalósítani. A tanár segíthet a tanulónak észrevenni, mikor működik hasonlóan a két nyelv, és mikor, illetve hogyan működik másképpen a szlovák nyelv. A szlovák főnévragozás, az elöljárós szerkezetek, a nyelvtani nem, az egyeztetés, a szórend és az igei vonzatok elsajátításakor a magyar anyanyelvi intuíciónak egyszerre lehet segítség és hibaforrás: segítség, mert a tanuló már rendelkezik

a jelentésviszonyok fogalmi megértésével; hibaforrás, mert a magyar szerkezeteket gyakran közvetlenül átviszi a szlovákba.

Jól megfigyelhető ez például a helyviszonyok tanításában. A magyar tanuló anyanyelvi tudásában már jelen van az a fogalmi különbség, amelyet az *iskolában*, *iskolába* és *iskolából* alakok fejeznek ki: tudja, hogy nem ugyanazt jelenti valahol lenni, valahová menni, illetve valahonnan elindulni, vagyis rendelkezik az irányhármasság ismeretével. A szlovákban azonban ezek eltérő elöljáróesetes szerkezetek, amelyekben az alapszó alakja eltérő, mert az elöljárószó szerint más és más főnévi végződéskezeléssel fejeződnek ki: *v škole*, *do školy*, *zo školy*. A magyar háttértudás itt kiindulópont lehet, de a tanítás célja nem az, hogy a tanuló magyar ragokat fordítson szlovákra, hanem az, hogy megtanulja: a szlovák nyelv a helyviszonyokat gyakran elöljárószó és a megfelelő főnévi alak kapcsolatával fejezi ki. A pedagógusnak ezért nem elegendő azt mondania, hogy a *-ban/-ben* jelentése *v*, a *-ba/-be* jelentése *do*, a *-ból/-ből* jelentése *z/zo*. A tanulónak azt is meg kell figyelnie és gyakorolnia, hogy az elöljárószóhoz milyen főnévi alak kapcsolódik: *v škole*, de *do školy* és *zo školy*. Ezt természetesen nem elszigetelt alakmegfeleltetésként, hanem mindig konkrét szituációhoz, jelentéshez és mondat szerkezethez kapcsolva érdemes végezni: *Som v škole*, *Idem do školy*, *Idem zo školy domov*. Ebben az esetben nem új feladattípusok bevezetését hangsúlyozzuk, hanem arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a pedagógus a már ismert és használt tanórai helyzeteket tudatosan úgy építse fel, hogy a tanuló egyszerre figyelje meg a jelentést, az elöljárószót és a hozzá kapcsolódó főnévi alakot.

A magyar háttértudás azonban nemcsak a nyelvtani jelentésviszonyok felismerésében használható fel, hanem a szókincs tanításában is. A magyar nyelvben számos szláv eredetű jövevényszó található, illetve több olyan szó van, amely alakjában vagy jelentésében közel áll a szlovák megfelelőhöz. Ezek a hasonlóságok különösen az alsó tagozaton lehetnek motiváló erejűek, mert a tanuló azt élheti át, hogy a szlovák nyelv nem teljesen idegen, hanem vannak benne felismerhető, részben már ismerős elemek.

Az ilyen szókincsbeli kapcsolódások sikerélményt adhatnak. Ha a gyermek felismeri, hogy a magyar *kalács* és a szlovák *koláč*, a magyar *kulcs* és a szlovák *klúč*, a magyar *kovács* és a szlovák *kováč*, a magyar *málna* és a szlovák *malina*, vagy a magyar *vacsora* és a szlovák *večera* alakja és jelentése hasonló, az csökkentheti az idegenségérzetet, és erősítheti a tanulási motivációt. A tanuló számára ez a felismerés nem etimológiai ismeretként

fontos, hanem tanulási élményként: „ezt már valahonnan ismerem”, „ez hasonlít”, „ez könnyebb megjegyezni”.

A hasonlóságok felismerését ugyanakkor módszertanilag irányítani kell. Nem minden hasonló alakú szó jelentése azonos, és nem minden magyar–szlovák hasonlóság magyarázható egyszerű közvetlen átvétellel. Sem az alsó, sem a felső tagozaton nem nyelvtörténeti magyarázatokra van szükség, hanem olyan életkornak megfelelő felfedeztető feladatokra, amelyekben a tanulók képekkel, tárgyakkal, szókérdőívekkel vagy játékos párosító feladatokkal vehetik észre a hasonlóságokat. A tanár például megkérdezheti: „*Mit gondoltok, mit jelenthet ez a szó?*”, „*Miben hasonlít a magyar szóra?*”, „*Miben más a hangzása?*”, „*Hogyan mondjuk ki szlovákul?*” Lényeges, hogy a magyar nyelv ne váljon a szlovák nyelvi tevékenység helyettesítőjévé, hanem segítsen a tanulónak észrevenni, mi az, ami ismerős, mi az, ami hasonló, és mi az, ami szlovákul másképpen működik.

A korábban tárgyalt pozitív és negatív transzfer megkülönböztetése itt módszertani szempontból is fontossá válik. A magyar anyanyelvi tudás bizonyos esetekben segítheti a szlovák nyelv megértését vagy használatát. Ilyen lehet egy ismerős jelentésviszony felismerése, egy hasonló alakú szó megértése vagy egy beszédszándék azonosítása. Más esetekben azonban a magyar szerkezetek félrevezető mintaként működhetnek. Ilyen például, amikor a tanuló a magyar *iskolába megyek* szerkezet mintájára elhagyja a szlovák előjárószt, vagy ugyan felismeri a *do* előjárószt irányjelölő szerepét, de még nem kapcsolja hozzá a megfelelő főnévi alakot. Így jöhetnek létre olyan bizonytalan vagy hibás alakok, mint például *idem škola* vagy *idem do škola* a helyes *idem do školy* helyett. A magyarban a helyviszonyt ebben az esetben elsősorban a főnévhez kapcsolódó rag jelöli, míg a szlovákban a tanulónak több nyelvi elemet kell összehangolnia: a megfelelő előjárószt, a főnév alakját és az előjárós szerkezethez kapcsolódó esetet. Ezért az anyanyelvi háttértudásra való építés nem egyszerű megfeleltetést jelent, hanem annak tudatosítását, hogy ugyanaz a jelentésviszony a két nyelvben eltérő szerkezeti eszközökkel fejeződik ki. Pozitív transzfer esetében a jelentés szempontjából felismerhető szavakat célszerű nem elszigetelten, hanem témakörök szerint csoportosítva tanítani. A gyümölcsök, zöldségek, ételek, tárgyak vagy foglalkozások köré rendezett példák segítenek abban, hogy a tanulók ne pusztá szólistaként találkozzanak a hasonló elemekkel, hanem jelentéssel és használati helyzettel együtt fedezzék fel őket. Például az ételek témakörében

megjelenhet a *koláč*, *večera*, *polievka*; a foglalkozásoknál a *kováč*; a tárgyaknál a *klúč*. A cél nem az, hogy a tanuló etimológiai kapcsolatokat tanuljon, hanem az, hogy a szlovák szavakat jelentéssel, számára értelmezhető hálózatban rögzítse.

A magyarban meglévő a szlovák szóval alakilag és jelentésben összekapcsolható szavak tanítására az alábbi táblázat ad példákat. A példák nem nyelvtörténeti magyarázatként fontosak, hanem módszertani lehetőségként: megmutatják, hogyan lehet a tanulók meglévő magyar szókincsére és felismerési képességére építeni.

Témakör	Magyar szó	Szlovák megfelelő	Módszertani lehetőség
Gyümölcsök	málna	<i>malina</i>	A tanulók könnyen felismerhetik a hasonló hangzást és jelentést
Gyümölcsök	szilva	<i>slivka</i>	Megfigyelhető, hogy a szó hasonlít, de nem teljesen azonos; jó alkalom a hangzásbeli különbségek észrevételére.
Gyümölcsök	cseresznye	<i>čerešňa</i>	A hasonlóság kevésbé azonnali, de képpel együtt felismerhetővé tehető. A tanulók megfigyelhetik a magyar cs és a szlovák č hang/betű kapcsolatát.
Zöldségek / élelmiszerek	káposzta	<i>kapusta</i>	Piac, bevásárlás, ételek témakörben használható; jól mutatja, hogy a hasonló szóalak segítheti a megértést.
Zöldségek / élelmiszerek	uborka	<i>uhorka</i>	A tanulók megfigyelhetik a hasonló alakot és az eltérő hangzást. A jelentés könnyen felismerhető, de a hangalak eltér: a magyar <i>b</i> helyén a szlovákban <i>h</i> áll. Jó példa arra, hogy a hasonló szavaknál is tudatosítani kell a pontos szlovák alakot és kiejtést.
Ételek	kalács	<i>koláč</i>	Ünnepek, család, étkezés témakörben jól használható; a tanulók számára gyorsan felismerhető kapcsolat.
Ételek / napi rutin	vacsora	<i>večera</i>	Napi tevékenységek és étkezések tanításakor alkalmazható. A tanulók megfigyelhetik a hasonló jelentést és az eltérő hangalakot.

Témakör	Magyar szó	Szlovák megfelelő	Módszertani lehetőség
Tárgyak	kulcs	<i>klúč</i>	Jó példa arra, hogy a szó ismerős lehet, de a szlovák kiejtés és íráskép eltérő. Külön figyelmet igényel a <i>l</i> ejtése.
Foglalkozások / személyek	kovács	<i>kováč</i>	A hasonlóság mellett megfigyelhető az eltérő íráskép is: a magyar cs betűnek a szlovákban a č betű felel meg.
Falusi környezet / természet	szalma	<i>slama</i>	Állatok, gazdaság, falusi élet témakörben kapcsolható képekhez, tárgyakhoz vagy rövid történethez.

Ezeknek a szavaknak a tanításánál a következő módszertani alapelv javasolható: A magyarban meglévő szláv eredetű vagy a szlovák szóval alakilag és jelentésben összekapcsolható szókinccselemek az alsó tagozaton nem nyelvtörténeti tananyagként fontosak, hanem motivációs és tanulásszervezési erőforrásként. Segíthetnek abban, hogy a tanulók felismerjék: a szlovák nyelvben vannak számukra ismerős elemek, amelyekre építeni lehet. A tanár feladata, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy a hasonlóság nem mindig jelent teljes azonosságot: figyelni kell a jelentésre, a szó eltérő hangalakjára, írásképére és a használatra is.

A magyar nyelv tehát nem a szlovákóra ellenfele, hanem megfelelően irányítva a tanulás egyik fontos támasza lehet. A cél nem az, hogy a tanulók magyarul elemezzék a szlovák nyelvet, hanem az, hogy meglévő anyanyelvi tudásuk segítségével jobban megértsék a szlovák nyelv működését, sikerélményt szerezzenek a felismerhető elemek révén, és egyre pontosabban tudjanak részt venni szlovák nyelvű kommunikációban.

Összefoglalva:

A magyar háttértudás típusa	Hogyan használható fel?	Mire kell figyelni?
Jelentésviszonyok ismerete	A tanuló érti például a hely, irány, birtoklás, tárgy vagy címzett fogalmát. Ezekre lehet építeni az új szlovák szerkezeteket.	A magyar jelentésviszony nem mindig egyetlen szlovák formának felel meg. Például az <i>iskolában</i> – <i>iskolába</i> – <i>iskolából</i> viszonyok a szlovákban <i>v škole</i> – <i>do školy</i> – <i>zo školy</i> szerkezetekkel jelennek meg.
Beszédszándékok ismerete	A tanuló már tud kérni, kérdezni, válaszolni,	Nem a magyar mondat szó szerinti fordítása a cél, hanem a szlovák

A magyar háttértudás típusa	Hogyan használható fel?	Mire kell figyelni?
	bemutatkozni, tiltakozni vagy véleményt mondani magyarul. Ezekhez szlovák mondatkeretek kapcsolhatók.	beszédminta elsajátítása: például <i>Prosím si..., Môžem...?, Nechcem..., Myslí si, že...</i>
Szláv eredetű vagy hasonló szókincselemek felismerése	Az olyan párok, mint <i>kalács – koláč, kulcs – kľúč, kovács – kováč, málna – malina</i> kapaszkodót adhatnak.	A hasonlóság nem mindig jelent teljes azonosságot. Figyelni kell a kiejtésre, az írásképre, jelentésre és használatra.
Magyar nyelvi intuíció	Segíthet a tanulónak abban, hogy értelmezze, miről szól a kommunikációs helyzet.	Félrevezető lehet, ha a tanuló automatikusan magyar szerkezeteket visz át a szlovákba, például <i>idem do škola</i> a helyes <i>idem do školy</i> helyett.
Korábbi nyelvi tapasztalatok	A tanuló már tudja, hogy a nyelvvel cselekedni lehet: kérhet, mesélhet, reagálhat, kapcsolatot teremthet.	A szlovák nyelvi formákat külön kell felépíteni, nem elég a magyar kommunikációs minta. A tanulónak fokozatosan kell megtanulnia, hogyan működik ugyanaz a beszédészándék szlovákul.

A magyar anyanyelvi háttértudás módszertani felhasználása tehát nem a fordításközpontú oktatáshoz való visszatérést jelenti. Sokkal inkább tudatos pedagógiai döntés: a tanár felismeri, hogy a tanuló a szlovák nyelvet nem üres térben tanulja, hanem meglévő anyanyelvi tudására támaszkodva. Ezt a tudást lehet figyelmen kívül hagyni, de az akkor is hatni fog a tanulói nyelvhasználatra. Hatékonyabb, ha a pedagógus irányítottan, röviden és célzottan bevonja az anyanyelvi tudást, majd a tanulót visszavezeti a szlovák nyelvi cselekvéshez: a megértéshez, a mondatalkotáshoz, a párbeszédhez, a szövegalkotáshoz és a hétköznapi kommunikációhoz.

7. A szlovák nyelvtani szerkezetek fokozatos tanítása

7.1. Egy főnévtípus vagy egyeztetési minta fókuszált gyakorlása

A fokozatosság egyik alapelve, hogy egy adott tanítási egységben például ne a három nyelvtani nemet gyakoroltassuk tudatosan egyszerre, hanem mindig csak egy főnévtípust, illetve egy egyeztetési mintát állítsunk a figyelem középpontjába. Ez nem jelenti azt, hogy az órán nem fordulnak elő vagy nem fordulhatnak elő más nyelvtani nemű főnevek is, hiszen a természetes nyelvhasználatban ezek nem különíthetők el teljesen egymástól. Lényeges azonban, hogy a tudatos gyakorlás fókusza lehetőleg egy kiválasztott mintán maradjon.

Kiválaszthatjuk például, hogy egy adott leckében a nőnemű főnevek begyakorlása legyen a cél. Minden esetben törekedjünk arra, hogy a főnevet lehetőleg jelzős szószervezetekben tanítsuk. Ebben az esetben a produktív feladatokban elsősorban ilyen szerkezetek jelenjenek meg: *veľká škola*, *dobrá mama*, *zelená paprika*, *malá taška*, *veľká myš* 'nagy iskola, jó anyuka, zöld paprika, kis táska, nagy egér'. A tanulók ezekkel a szerkezetekkel nevezzenek meg képeket, válaszoljanak kérdésekre, alkossanak rövid mondatokat, majd használják őket egyszerű párbeszédekben. Csak akkor érdemes a hímnemű vagy semleges nemű főnevek tudatos begyakorlására áttérni, amikor az adott egyeztetési mintából már elegendő tanulói output keletkezett, vagyis a tanulók nemcsak felismerték, hanem többször, változatos helyzetekben produktívan is használták a szerkezeteket.

Ugyanez fordítva is érvényes. Ha a tanítási egység középpontjában először hímnemű főnevek állnak, akkor a gyakoroltatás fókusza ilyen mintákon legyen: *malý dom*, *dobrý chlapec*, *veľký stôl*, *červený balón* 'kis ház, jó fiú, nagy asztal, piros léggömb'. Ezt követően lehet áttérni a nőnemű vagy semleges nemű főnevek tudatosabb gyakorlására. A lényeg nem az, hogy az órán mesterségesen kizárjunk minden más alakot, hanem az, hogy a tanuló számára világos, ismétlődő és észlelhető legyen az a formai minta, amelyet éppen rögzíteni szeretnénk.

Mit jelent ez a tankönyvek használata során? Az egyes leckék szókincséből ki kell választani azt az egy főnévtípust vagy egyeztetési mintát, amelyet az adott leckében célzottan begyakoroltatunk. A lecke tartalmazhat más típusú szavakat is, de a produkciós feladatok – képleírások, kérdés-válasz gyakorlatok, párbeszéd, játékkal összekapcsolható gyakorlatok – elsősorban

a kiválasztott mintára épüljenek. Így a tanulók nem széttartó, véletlenszerű példákkal találkoznak, hanem fokozatosan épülő formai rendszerrel.

Ez jól kapcsolódik a formára irányuló figyelem (*Focus on Form*) szemléletéhez. Esetünkben ez azt jelenti, hogy a jelentésközpontú tevékenységben van egy előre kijelölt célforma: például a nőnemű főnevek melléknévi egyeztetése. A tanulók képeket írnak le, tárgyakat keresnek, kérdésekre válaszolnak, vicces jelzős szerkezeteket alkotnak, de közben ugyanazt a formai mintát használják újra és újra: *velká škola, malá taška, zelená paprika, velká myš*. A pedagógus javító újrafogalmazással, ismétléssel és modellálással segíti a forma rögzülését.

Az alábbi példa rávilágít a nyelvtani javítás módjára is:

Tanuló: *To je velký myš.* 'Ez egy nagy egér (a jelző hibásan hímnemű végződésű)

Tanító: *Áno, je to velká myš. Velká myš. A kde ešte vidíš myš?* 'Igen, ez egy nagy egér. Nagy egért. És hol látsz még egeret' (A tanító helyes nőnemű jelzőt használ)

Tanuló: *Aj tam.* 'Ott is'

Tanító: *A tá myš je aká? Velká či malá?* 'És az az egér milyen? Nagy vagy kicsi?' (a tanító újra megismétli a helyes nőnemű jelzőt)

Tanuló: *Tá myš je malá.* 'Az az egér kicsi' (A tanuló is már helyes, nőnemű jelzőt használ)

Ebben az esetben a *velká – malá myš* 'nagy – kis egér' szerkezetpár különösen jó példa, mert a főnév alakja önmagában nem ad támpontot a szó nyelvtani nemével kapcsolatban a magyar anyanyelvű tanulónak. A melléknévi forma végén megjelenő magánhangzó azonban hallhatóbb, szonorásabb elemként segíti a nőnemű egyeztetés észlelését. A tanuló nem elvont szabályból indul ki, hanem sokszor hallott és használt szerkezetekből építi fel a mintát.

A jelzős szerkezetek gyakorlásakor nem szükséges mindig a valóságnak megfelelő jelentéskapcsolatokat létrehozni. Alsó tagozaton kifejezetten hasznos lehet a játékos, humoros vagy szándékosan szokatlan szókapcsolatok alkalmazása is. A cél nem csupán az, hogy a tanuló reális állításokat alkosson, hanem az is, hogy minél többször találkozzon a főnév és a melléknévi egyeztetett alakjával.

A tanulók például nemcsak azt mondhatják, hogy *veľký dom*, *malá škola* vagy *červené auto* 'nagy ház, kis iskola, piros autó', hanem olyan játékos szerkezeteket is alkothatnak, mint *malý slon*, *veľká myš*, *žltý pes*, *kockovaný banán*, *dlhý dom* vagy *krátka cesta* kis elefánt, nagy egér, sárga kutya, kockás banán, hosszú ház, rövid út'. Minél meglepőbb vagy mulatságosabb a kapcsolat a főnév és a jelző között, annál könnyebben válhat emlékezetessé a szerkezet. A humor, a képtelenség és a vizuális elképzelhetőség ebben az esetben nem zavaró tényező, hanem a tanulást támogató eszköz.

Az ilyen játékok különösen alkalmasak a nyelvtani nemek rögzítésére, mert a tanuló nem elszigetelten tanulja meg a főnevet, hanem ismétlődő szerkezetekben: *malý chlapec*, *malá mačka*, *malé auto*; *veľký dom*, *veľká škola*, *veľké okno*; *červený balón*, *červená taška*, *červené jablko* 'kis fiú, kis macska, kis autó; nagy iskola, nagy ablak; piros léggömb, piros táska, piros alma'. A melléknév változó alakja így nem elvont szabályként jelenik meg, hanem sokszor hallott, mondott és játékosan variált nyelvi mintaként.

A tanár feladata, hogy a játékoság mellett következetesen fenntartsa az egyeztetés pontosságát. A jelentés lehet tréfás vagy képtelen, de a nyelvi forma legyen helyes: ha a tanulók „kockás banánt” rajzolnak vagy „piros elefántot” neveznek meg, a szerkezet akkor is igazodjon a szlovák főnév nyelvtani neméhez. Így a tanulók egyszerre tapasztalják meg a nyelv kreatív használatát és a formai pontosság jelentőségét.

Az alábbi táblázat példákat ad arra, hogyan jelenhet meg ugyanaz a melléknév a három nyelvtani nemben. Fontos azonban, hogy ez a táblázat nem azt jelenti, hogy a három nemet egyszerre kell tudatosan tanítani. A táblázat összefoglaló jellegű; a tanórai gyakorlás kiindulópontja továbbra is az egy kiválasztott formára vagy egyeztetési mintára való fókuszálás.

Melléknév	Hímnem	Nőnem	Semleges nem	Játékos gyakorlási lehetőség
<i>malý / malá / malé</i>	<i>malý slon</i>	<i>malá žirafa</i>	<i>malé auto</i>	Kicsi elefánt, kicsi autó rajzolása vagy eljátszása.
<i>veľký / veľká / veľké</i>	<i>veľký pes</i>	<i>veľká myš</i>	<i>veľké jablko</i>	Nagy egér, óriási alma elképzelése.

Melléknév	Hímnem	Nőnem	Semleges nem	Játékos gyakorlási lehetőség
červený / červená / červené	červený dom	červená mačka	červené slnko	Szokatlan színű dolgok rajzolása.
žltý / žltá / žlté	žltý balón	žltá škola	žlté okno	„Furcsa világ” leírása sárga tárgyakkal.
dlhý / dlhá / dlhé	dlhý banán	dlhá cesta	dlhé pero	Hosszú tárgyak túlzó, vicces rajzolása.
krátky / krátka / krátke	krátky vlak	krátka rieka	krátke pravitko	Rövid vonat, rövid folyó elképzelése.
kockovaný / kockovaná / kockované	kockovaný pes	kockovaná ryba	kockované auto	Kockás állatok vagy tárgyak rajzolása.

Álljon itt néhány konkrét példa a szószerkezetek használatára. Segédeszközként **képek, bábok, szókártyák vagy tanulói rajzok használhatók**. Az alábbi párbeszédék természetesen nem merev forgatókönyvek, hanem minták: a pedagógus az adott osztály szókincséhez, életkorához és nyelvi szintjéhez igazíthatja őket. A lényeg az, hogy a tanulók a főnév és a melléknév egyeztetett alakjával többféle helyzetben találkozzanak, és a szerkezeteket ne elszigetelten, hanem kérdésben, válaszban, választásban, rajzban vagy játékos helyzetben használják.

1. Furcsa állatok – hímnemű szerkezet alanyesetben és hímnemű élő főnév tárgyesetben

- Čo je to? 'Mi ez?'
- To je slon. 'Ez egy elefánt'
- Aký je tento slon? 'Milyen ez az elefánt?'
- Tento slon je malý. 'Ez az elefánt kicsi.'
- Malý slon? Ty vidíš malého slona? 'Kicsi elefánt? Te kicsi elefántot látsz?'
- Áno, vidím malého slona. 'Igen, kicsi elefántot látok.'
- Čo je to? 'Ez mi?'
- To je pes. 'Ez egy kutya.'
- Aký je tento pes? 'Milyen ez a kutya?'

- *Tento pes je modrý.* 'Ez a kutya kék.'
- *Modrý pes? Naozaj?* 'Kék kutya? Tényleg?'
- *Áno, tento pes je modrý.* 'Igen, ez a kutya kék.'
- *A akého psa chceš, modrého alebo zeleného?* 'És milyen kutyát akarsz, kéket vagy zöldet?'
- *Chcem modrého psa. / Chcem modrého.* 'Kék kutyát akarok. / Kéket akarok.'

Ebben a feladatban a tanuló először alanyesetben találkozik a szerkezettel: *malý slon, modrý pes*, majd tárgyesetben is használja: *malého slona, modrého psa*. A cél nem a ragozási táblázat felmondása, hanem annak sokszori hallása és használata, hogy élő hímnemű főnév tárgyesetben más alakot kap.

2.Nőnemű szerkezet alanyesetben és tárgyesetben

- *Čo je to?* 'Mi ez?'
 - *To je taška.* 'Ez egy táska.'
 - *Aká je táto taška?* 'Milyen ez a táska?'
 - *Táto taška je zelená.* 'Ez a táska zöld.'
 - *Zelená taška? Páči sa ti?* 'Zöld táska? Tetszik neked?'
 - *Áno, páči sa mi zelená taška.* 'Igen, tetszik nekem a zöld táska.'
 - *A ktorú tašku chceš, zelenú alebo červenú?* 'És melyik táskát akarod, a zöldet vagy a pirosat?'
 - *Chcem zelenú tašku.* 'A zöld táskát akarom.'
-
- *Čo je to?* 'Mi ez?'
 - *To je mačka.* 'Ez egy macska.'
 - *Aká je táto mačka?* 'Milyen ez a macska?'
 - *Táto mačka je červená.* 'Ez a macska piros.'
 - *Červená mačka? Vaša mačka je červená?* 'Piros macska? A ti macskátkot piros?'
 - *Áno, naša mačka je červená.* 'Igen, a mi macskátk piros.'
 - *A chceš červenú mačku alebo bielu mačku?* 'És piros macskátk vagy fehér macskátk akarsz?'
 - *Chcem červenú mačku.* 'Piros macskátk akarok.'

A nőnemű szerkezeteknél jól hallható a melléknév végén megjelenő -á, illetve tárgyesetben az -ú: *veľká myš – veľkú myš, červená mačka – červenú*

mačku. A tanulónak így nem önmagában a nőnem fogalmát kell megjegyeznie, hanem ismétlődő, jelentéses szerkezetekben tapasztalja meg az egyeztetést.

3. Kockás és pöttyös világ

- *Čo je to?* 'Mi ez?'
- *To je lavica.* 'Ez egy pad.'
- *Aká je táto lavica? Pozrite sa, sú na nej bodky.* 'Milyen ez a pad? Nézzétek, pöttyök vannak rajta.'
- *Je bodkovaná.* 'Pöttyös.'
- *Áno, táto je bodkovaná lavica.* 'Igen, ez egy pöttyös pad.'

Ha a tanuló nem ismeri a *bodkovaný/bodkovaná/bodkované* szót pöttyös jelentésben, a pedagógus megadja és modellálja:

- *Pozrite sa. bodky. Lavica je bodkovaná. Je to bodkovaná lavica. 'Nézzétek: pöttyök. A pad pöttyös. Ez egy pöttyös pad.'*

- *Čo je to?* 'Mi ez?'
- *To je ryba.* 'Ez egy hal.'
- *Aká je táto ryba?* 'Milyen ez a hal?'
- *Táto ryba je kockovaná.* 'Ez a hal kockás.'
- *A kto chce ešte kockovanú rybu?* 'És ki akar még kockás halat?'
- *Aj ja chcem kockovanú rybu.* 'Én is kockás halat akarok.'

Ebben a feladatban a játékosság a formai pontosságot szolgálja. A *bodkovaná lavica* vagy *kockovaná ryba* jelentésben szokatlan lehet, de nyelvtanilag helyes szerkezet. A tanuló így úgy gyakorolja az egyeztetést, hogy közben képet néz, választ a lehetőségek közül, ismételi és a helyzetnek megfelelően reagál.

4. Igaz vagy nem igaz?

- *To je veľký dom. Je to pravda?* 'Ez egy nagy ház. Igaz ez?'
- *Áno, to je pravda.* 'Igen, ez igaz.'
- *To je bodkovaný slon. Je to pravda?* 'Ez egy pöttyös elefánt. Igaz ez?'
- *Nie, to je smiešne.* 'Nem, ez vicces.'
- *Ale po slovensky je to správne?* 'De szlovákul helyes?'
- *Áno, bodkovaný slon je správne povedané.* 'Igen, a bodkovaný slon szlovákul helyesen van mondva.'

- *To je červený pes. Je to pravda?* 'Ez egy piros kutya. Igaz ez?'
- *Nie.* 'Nem.'
- *Ale po slovensky je to správne?* 'De szlovákul helyes?'
- *Áno, červený pes je správne povedané po slovensky.* 'Igen, a červený pes szlovákul helyesen van mondva.'

Ez a feladat segít elválasztani a jelentés valóságtartalmát és a nyelvi forma helyességét. A *červený pes* lehet furcsa vagy nem valószínű, de nyelvtanilag helyes. Alsó tagozaton ez különösen hasznos, mert a humoros vagy képtelen szerkezetek könnyen megjegyezhetők, miközben az egyeztetési minta ismétlődik.

5. Javítsd ki!

Hasonló feladat, mikor helytelen alakokat kell javítania a tanulónak.

- *To je dobrá pes.* 'Ez egy jó kutya.' (A jelző hímnemű alak helyett nőnemű alakban van.)
- *Nie, správne je dobrý pes.* 'Nem, helyesen ez jó kutya.' (A jelző megfelelő nemben van.)
- *To je veľká dom.* 'Ez nagy ház.' (a jelző hímnemű alak helyett nőnemű.)
- *Nie, správne je veľký dom.* 'Nem, helyesen nagy ház.' (A jelző megfelelő nemben van.)
- *To je bodkovaná tiger.* 'Ez pöttyös tigris.' (A jelző hímnemű alak helyett nőnemű alakban van.)
- *Nie, správne je bodkovaný tiger.* 'Nem helyesen pöttyös tigris.' (A jelző megfelelő nemben van.)
- *Výborne. Ešte raz: dobrý pes, veľký dom, malý pes, bodkovaný tiger.* 'Kitűnő. Még egyszer: jó kutya, nagy ház, kis kutya, pöttyös tigris..' (A tanító megismétli a helyes alakokat.)

A javító feladatot óvatosan kell alkalmazni, hogy ne megszégyenítő, hanem játékos nyelvi megfigyelés legyen. Hasznos lehet, ha a pedagógus először maga mond hibás szerkezeteket, a tanulók pedig „tanárként” javítják. Így a hiba felismerése nem a tanuló személyéhez kötődik, hanem közös nyelvi játékká válik.

6. Rajzold le!

- *Nakresli malého psa.* 'Rajzolj egy kiskutyát.'

- *Akého psa?* 'Milyen kutyát?'
- *Malého psa.* 'Egy kiskutyát.'

- *Nakresli velkého bodkovaného slona.* 'Rajzolj egy nagy pöttyes elefántot.'
- *Akého slona?* 'Milyen elefántot?'
- *Velkého bodkovaného slona.* 'Nagy pöttyes elefántot.'

- *Nakresli červenú mačku.* 'Rajzolj egy piros macskát.'
- *Akú mačku?* 'Milyen macskát?'
- *Červenú mačku.* 'Piros macskát.'

- *Nakresli malé zelené auto.* 'Rajzolj kis zöld autót.'
- *Aké auto?* 'Milyen autót?'
- *Malé zelené auto.* 'Kis zöld autót.'

A rajzolás azért jó gyakorlási forma, mert a tanuló a nyelvi utasítást cselekvéssé alakítja. A feladatban nem a szabály elmondása a cél, hanem az, hogy a tanuló megértse és végrehajtsa az egyeztetett szerkezetet: *malého psa, bodkovaného slona, červenú mačku, malé zelené auto.*

7. Milyen a te világod?

- *V mojom svete je pes modrý.* 'Az én világomban a kutya kék.'
- *Modrý pes?* 'Kék kutya?'
- *Áno, modrý pes.* 'Igen, kék kutya.'
- *V mojom svete je slon malý.* 'Az én világomban az elefánt kicsi.'
- *Malý slon?* 'Kicsi elefánt?'
- *Áno, malý slon.* 'Igen, kicsi elefánt.'
- *V mojom svete je dom okrúhly.* 'Az én világomban a ház kerek.'
- *Okrúhly dom?* 'Kerek ház?'
- *Áno, okrúhly dom.* 'Igen, kerek ház.'
- *V mojom svete je tiger bodkovaný.* 'Az én világomban a tigris pöttyös.'
- *Bodkovaný tiger?* 'Pöttyös tigris?'
- *Áno, veľmi bodkovaný tiger.* 'Igen, nagyon pöttyös tigris.'

A feladatok tetszőlegesen tovább bővíthetők páros vagy csoportos munkában. A tanulók saját „furcsa világot” rajzolnak, majd rövid mondatokkal bemutatják: *V mojom svete je...* A pedagógus közben modellálja és szükség esetén javító újrafogalmazással megerősíti a helyes szerkezetet.

8. Válassz!

– *Chceš malého psa alebo veľkého psa?* 'Kis kutyát akarsz vagy nagy kutyát?'

– *Chcem malého psa.* 'Kis kutyát akarok.'

– *Chceš červenú tašku alebo zelenú tašku?* 'Piros táskát akarsz vagy zöld táskát?'

– *Chcem zelenú tašku.* 'Zöld táskát akarok.'

– *Chceš malé auto alebo veľké auto?* 'Kis autót akarsz vagy nagy autót.'

– *Chcem veľké auto.* 'Nagy autót akarok.'

Ez a feladat azért hasznos, mert a tanuló nemcsak ismételt, hanem választ is. A választás kommunikációs célt ad a szerkezet használatának, miközben a tárgyeseti alakok is gyakorolhatók: *malého psa, zelenú tašku, veľké auto*.

9. Tanári újrafogalmazás hibás tanulói válasz esetén

– *To je kockovaný mačka.* 'Ez kockás macska.' (A jelző nyelvtanilag hibás formában van.)

– Áno, je to **kockovaná mačka**. Kockovaná mačka! A čo robí tá kockovaná mačka? 'Igen, ez kockás macska. Kockás macska! És mit csinál az a kockás macska?' (Megismételve a kifejezés nyelvtanilag helyes formában.)

– *Tancuje.* 'Táncol.'

– *Presne, kockovaná mačka tancuje. A má sukňu?* 'Pontosan, a kockás macska táncol. És van szoknyája?'

– Áno. 'Igen.'

– *Výborne. Kockovaná mačka má bodkovanú sukňu. A ešte aká je tá sukňa?* 'Kitűnő. 'A kockás macskának pöttyös szoknyára van. És még milyen az a szoknya?'

– *Zelená a veľká.* 'Zöld és nagy.'

– Áno, kockovaná mačka má veľkú bodkovanú zelenú sukňu. 'Igen, a kockás macskának nagy, zöld, pöttyös szoknyája van.'

Ebben a példában a pedagógus nem szakítja meg hosszú magyarázattal a kommunikációt, hanem javító újrafogalmazással adja vissza a helyes alakot. A tanuló így a beszélgetés folytatása közben hallja és használja a megfelelő szerkezetet. Figyeljük meg azt is, hogy olyan szavakat használtunk, melyek a

magyar nyelv segítségével is könnyebben megérthetők, így hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a helyes formát a tanulók könnyebben elsajátítsák.

A párbeszédekben a jelentés szándékosan lehet játékos vagy képtelen, de az egyeztetésnek következetesen pontosnak kell lennie. A tanár a humoros szókapcsolatokat nem hibaként kezeli, hanem tanulási lehetőségként: a gyerekek nevezhetnek azon, hogy van „pöttyös tigris” vagy „nagy egér”, közben azonban többször kimondják és hallják a helyes szerkezeteket: *bodkovaný tiger, veľká myš* stb. A játékos jelzős szerkezetek később a tárgyeset gyakorlásába is átvezethetők: *Vidím bodkovaného tigra, Nakresli veľkú myš, Chcem malého psa*. A játékoság így a nyelvtani nemek, a melléknévi egyeztetés és az esethasználat fokozatos rögzítését támogatja.

Összefoglalva: a tanulói nyelvi produkció fejlesztése során minden leckében ki kell jelölnünk, mi az adott lecke nyelvtani célformája. Nemcsak azt, hogy milyen szavakat tanítunk, hanem azt is, hogy milyen szerkezetet akarunk ténylegesen produktívvá tenni. Így a tanulók nem egyszerre találkoznak a teljes rendszerrel, hanem fokozatosan, jelentésközpontú tevékenységekben sajátítják el a szlovák nyelv alapvető egyeztetési mintáit.

7.2 A *sa/si* elemeket tartalmazó igei szerkezetek tanítása

7.2.1 A *sa/si* elsajátításának nehézségei magyar anyanyelvű tanulónál

A szlovák nyelv elsajátítása során a magyar anyanyelvű tanulók számára az egyik különösen nehéz területet a *sa/si* elemeket tartalmazó igei szerkezetek jelentik. A magyar anyanyelvű tanulók esetében ez a nehézség részben abból adódik, hogy a magyarban nincs a szlovák *sa/si* rendszerével közvetlenül megfeleltethető nyelvtani elem. A tanulók ezért gyakran nem tudják eldönteni, hogy a *sa/si* mikor fejez ki valódi visszaható jelentést, mikor jelöl kölcsönösséget, mikor módosítja az ige jelentését, illetve mikor tartozik egyszerűen az ige lexikailag kötelező szerkezetéhez.

A *sa/si* tanításában ezért nem az a cél, hogy a tanulók elszigetelt igelistákat tanuljanak meg, hanem az, hogy felismerjék azokat az igei szerkezeteket, amelyekben ezek az elemek megjelennek. A *sa/si* ugyanis alaki és szórendi szempontból klitikus elem²², de funkciója nem minden esetben

²² A klitikus elem olyan önálló hangsúllyal nem rendelkező rövid nyelvi forma, amely kiejtésében egy másik szóhoz kapcsolódik, miközben nyelvtani szempontból bizonyos önállóságot őriz. A klitikumok mondatbeli helye rendszerint kötött. A szlovák *sa/si* ilyen klitikus elemek.

azonos: egyes szerkezetekben valódi visszaható viszonyt mutat, más esetekben a cselekvés kölcsönösségét, személytelenségét vagy jelentésbeli árnyalatát jelöli, bizonyos igéknel pedig az ige kötelező, lexikailag rögzült részeként működik. Ilyenek például a *smiat' sa* 'nevet', *bát' sa* 'fél', *čudovat' sa* 'csodálkozik' vagy *radovat' sa* 'örül' típusú igék. Más esetekben a *si* válik a szerkezet rögzült részévé, például: *všimnúť si* 'észrevesz', *pamätať si* 'emlékszik valamire', *myslieť si* 'gondol valamit'.

Ebben a fejezetben először a *sa/si* nyelvtani jellegét tisztázzuk, majd bemutatjuk azokat a főbb igeszerkezeti típusokat, amelyekben ezek az elemek előfordulnak. Ezt követően olyan szerkezetgyűjteményt adunk közre, amely a leggyakoribb, *sa/si*-vel használatos igéket és kifejezéseket tartalmazza. A fejezet célja, hogy a tanulók és a leendő tanárok ne pusztán megtanulják, mely igék mellett kell kitenni a *sa/si*-t, hanem megértsék azt is, milyen szerepet tölt be az adott szerkezetben.

7.2.2 A *sa/si* nyelvtani státusza

A *sa/si* elemek a szlovák nyelvben formai és mondatbeli megjelenésük szempontjából rövid, hangsúlytalan formák (klitikus elemek), amelyek a mondatban rendszerint más mondatbeli elemhez kapcsolódnak. Szórendi helyük kötött, többnyire az első hangsúlyos mondatrész után, gyakran a mondat második pozíciójában jelennek meg. Például: *Ján sa smeje, Včera sa okúpaj, Kúpil si knihu*. 'János nevet, Tegnap fürdött, Vett magának könyvet.' Fontos azonban, hogy a második pozíció nem mechanikus szószámlálást jelent, hanem a szlovák mondat szórendi rendszeréhez kapcsolódó klitikus pozíciót (vö. Ivanová, 2025, Ivanová et al. 2021).

Funkcionálisan, jelentéstani szinten a *sa/si* elemek különböző szerepet tölthetnek be. Ezért nem célszerű őket egyszerűen visszaható névmásként kezelni vagy minden esetben visszaható névmásként fordítani, mert ez sok igei szerkezet esetében félrevezető lehet. A magyar anyanyelvű tanulók számára különösen fontos annak felismerése, hogy a *sa/si* nem mindig felel meg a magyar *magát*, *magának* jelentésű visszaható névmásnak. A tanítás szempontjából ezért az a legfontosabb, hogy a tanuló ne különálló *sa* vagy *si* elemet tanuljon, hanem teljes igei szerkezeteket: *umývať sa*, *rozprávať sa s kamarátom*, *bát' sa psa*, *všimnúť si obrázky*, *kúpiť si knihu* 'mosakodni, beszélgetni a baráttal, félni a kutyától, észrevenni a képet, könyvet venni magának'.

A következő főbb típusok különíthetők el:

a) Valódi visszaható viszonyt jelölő elem

Ebben az esetben a cselekvés az alanyra irányul vissza: az alany egyszerre a cselekvés végrehajtója és érintettje. Ilyen például az *umývať sa* 'mosakodik' vagy a *česať sa* 'fésülködik'. Ezekben a szerkezetekben a *sa* jelentése közel áll a magyar *magát* jelentéshez, bár magyarul gyakran nem névmással, hanem visszaható képzős igével fordítjuk. A *si* is megjelenhet valódi visszaható vagy saját érintettséget jelölő szerkezetekben, például: *umývam si ruky* 'megmosom a kezem', *češem si vlasy* 'fésülöm a hajam'. Itt a magyar fordításban nem mindig jelenik meg külön a *magamnak*, de a szlovák szerkezetben a *si* az alanyhoz kötött érintettséget jelzi. Ezekben az esetekben helyettesíthető a teljes alakú *seba/sebe* visszaható névmással.

b) Kölcsönösséget kifejező elem

A sa olyan szerkezetekben is megjelenhet, amelyekben a cselekvés két vagy több résztvevő között kölcsönösen megy végbe. Ilyen például a *rozprávať sa* 'beszélget', *stretnúť sa* 'találkozik'. Ezekben az esetekben a *sa* nem egyszerűen azt jelenti, hogy 'magát', hanem azt jelzi, hogy a cselekvés résztvevői egymással kapcsolatban állnak: beszélgetnek egymással, találkoznak egymással. A tanításban érdemes ezeket mindig résztvevőkkel együtt gyakoroltatni: *rozprávam sa s kamarátom*, *stretli sme sa pred školou*, *deti sa hrajú spolu*.

c) Jelentésmódosító igei szerkezet része

Bizonyos igéknél a *sa/si* megjelenése megváltoztatja az alapige jelentését, vagy új, önálló lexikai jelentésű igei szerkezetet hoz létre. Például az *učiť* jelentése 'tanít', míg az *učíť sa* jelentése 'tanul'. Ilyenkor a *sa/si* nem fordítható külön visszaható névmásként, mert a szerkezet egészének van új jelentése. Hasonlóképpen: *vrátiť* 'visszaad, visszajuttat', de *vrátiť sa* 'visszatér'; *dostať* 'kap', de *dostať sa* 'eljut, bekerül valahová'. Ezeket nem szóelemenként, hanem teljes szerkezetként kell tanítani.

d) Személytelen vagy általános alanyú szerkezet része

A sa személytelen szerkezetekben is előfordulhat, amikor a mondat nem nevez meg konkrét cselekvőt, hanem általános, meghatározatlan alanyra utal. Ilyen például a *hovori sa* 'azt mondják / mondják', *tu sa nefajčí* 'itt nem dohányoznak'. Ezekben a szerkezetekben a *sa* nem visszaható jelentésű, hanem az általános vagy személytelen mondat szerkezet kialakításában vesz részt. Ide tartozhatnak az iskolai nyelvhasználatban gyakori minták is: *Tu sa*

píše ceruzkou 'itt ceruzával írunk / írnak', *Ako sa to povie po slovensky?* 'Hogy mondják ezt szlovákul?'

e) Lexikailag kötött, kötelező igei elem

Bizonyos igeéknél a *sa/si* az ige kötelező része: az adott ige ebben a jelentésben nem használható *sa/si* nélkül. Ilyen például a *bát' sa 'fél'*, *smiat' sa 'nevet'*, *čudovať sa 'csodálkozik'*, *radovať sa 'örül'*. Ezeket reflexíva tantum²³ típusú igeéknél, szlovák terminussal *čisto zvrtné slovesá*-nak nevezhetjük, vagyis olyan igeéknél, amelyek az adott jelentésben nem léteznek nem reflexív, azaz *sa/si* nélküli alakban. Ezekben az esetekben a *sa/si* nem önálló jelentésű visszaható névmás, hanem az ige lexikailag rögzült szerkezeti eleme. A tanításban ezért nem a *bát' + sa* elemeket kell külön összerakni, hanem a teljes mintát kell rögzíteni: *bát' sa psa*, *smiat' sa na vtipe*, *čudovať sa odpovedi*, *radovať sa z darčeka*.

f) Opcionális, az alany érintettségét vagy saját célját jelölő *si*

Bizonyos igei szerkezetekben a *si* nem kötelező eleme az igeéknél, vagyis a mondat nélküle is nyelvtanilag helyes marad. Megjelenése azonban árnyalja az igei szerkezet jelentését, azt fejezheti ki, hogy a cselekvés az alany saját érdekében, saját kedvére, saját használatára vagy személyes érintettségével történik. Például a *čítam knihu* jelentése egyszerűen 'könyvet olvasok', míg a *čítam si knihu* inkább azt sugallja, hogy 'olvasok magamnak / olvasgatok egy könyvet', vagyis a cselekvés az alany saját tevékenységeként, saját élményeként jelenik meg. Hasonló jelentésárnyalat figyelhető meg például a *pozriem film – pozriem si film* 'megnézek egy filmet', *vypijem kávu – vypijem si kávu* 'megiszom egy kávét' típusú párokban is. Ezekben az esetekben a *si* nem valódi visszaható névmásként fordítandó, hanem a cselekvés alanyhoz kötöttségét, személyes érintettségét vagy kedvtelés jellegét emeli ki. A magyar anyanyelvű tanulóknak ezt azért nehéz felismerniük, mert a magyar fordítás sokszor nem jelöli külön ezt az árnyalatot.

7.2.3 Gyakoroltatásra javasolt *sa/si*-s igei szerkezetek

Az alábbiakban a leggyakoribb *sa/si*-vel használatos igei szerkezeteket adjuk meg, amelyeket magyar anyanyelvű tanulóknál különösen érdemes gyakoroltatni. A *sa/si* tanításában a legfontosabb egység nem az önmagában

²³ A reflexíva tantum megnevezés olyan igeékre utal, amelyek csak visszaható formában használatosak.

álló ige, hanem az igei szerkezet. A tanulónak azt kell megtanulnia, hogy az adott igével együtt a *sa/si* milyen funkciót tölt be: a lexikai jelentés része-e, valódi visszaható névmásként működik-e, kölcsönös jelentést fejez-e ki, új jelentést hoz-e létre, csak jelentésárnyalatot ad-e, vagy személytelen szerkezet része-e. Ez a megközelítés segíti, hogy a magyar anyanyelvű tanulók ne mechanikusan tegyék ki vagy hagyják el a *sa/si* elemet, hanem visszatérő, jelentéses igei mintákban sajátítsák el a használatát.

Megjegyzés: Az itt következő táblázatokban a szlovák igéket infinitívuszi (főnévi igenévi) alakban adjuk meg, mert a szlovák nyelvtani és szótári hagyományban az ige alapformája az infinitívusz: *smiať sa, báť sa, učiť sa, kúpiť si*. A magyar megfelelőket ugyanakkor nem infinitívuszi alakban, hanem a magyar szótári gyakorlatnak megfelelően jelen idejű, egyes szám harmadik személyű alakban közöljük: 'nevet', 'fél', 'tanul', 'vesz magának'. Ez a megoldás nem alaktani megfeleltetést jelent, hanem jelentésmegadást. A cél nem az, hogy a szlovák infinitívuszt magyar főnévi igenévvel fordítsuk, hanem az, hogy a tanuló és a pedagógus számára világos legyen az adott szlovák igei szerkezet magyar jelentése. Ezért szerepel például a *smiať sa* mellett a 'nevet', nem pedig a 'nevetni', illetve a *báť sa* mellett a 'fél', nem pedig a 'félni' alak.

1. Valódi visszaható és saját érintettséget jelölő párok: **sa = seba, si = sebe**

Ezeknél az igéknél a *sa/si* a magyar nyelvvel is viszonylag jól magyarázható, hiszen több esetben megfeleltethető a „magát”, „magának” jelentésű névmásoknak. A szlovákban segíthet, ha a tanuló megérti, hogy a *sa* gyakran a *seba* 'magát', a *si* pedig a *sebe* 'magának' rövid, klitikus megfelelőjeként viselkedik. Ugyanakkor már ezen a ponton is fontos jelezni, hogy ez a megfeleltetés nem minden *sa/si*-s szerkezetre érvényes, csak azokra, amelyekben valóban visszaható vagy saját érintettséget jelölő jelentés van jelen.

Sa/si nélkül	Sa/si-vel	Magyarul
<i>umývať dieťa</i>	<i>umývať sa</i>	mos valakit – mosakodik
<i>umyt' dieťa</i>	<i>umyt' sa</i>	megmos valakit – megmosakszik
<i>umyt' dieťaťu ruky</i>	<i>umyt' si ruky</i>	megmossa a gyermek kezét – megmossa a saját kezét
<i>česať dcéru</i>	<i>česať sa</i>	fésül valakit – fésülködik

Sa/si nélkül	Sa/si-vel	Magyarul
<i>učesať dieťa</i>	<i>učesať sa</i>	megfésül valakit – megfésülködik
<i>holiť otca</i>	<i>holiť sa</i>	borotvál valakit – borotválkozik
<i>obliekať dieťa</i>	<i>obliekať sa</i>	öltöztet valakit – öltözik
<i>oblíčať dieťa</i>	<i>oblíčať sa</i>	felöltöztet valakit – felöltözik
<i>oblíčať dieťaťu bundu</i>	<i>oblíčať si bundu</i>	ráad valakire egy kabátot – felvesz magára egy kabátot
<i>vyzliekať dieťa</i>	<i>vyzliekať sa</i>	levetköztet valakit – levetkőzik
<i>prezliekať dieťa</i>	<i>prezliekať sa</i>	átöltöztet valakit – átöltözik
<i>kúpať dieťa</i>	<i>kúpať sa</i>	fürdet valakit – fürdik
<i>skrýť hračku</i>	<i>skrýť sa</i>	elrejt valamit – elrejtőzik
<i>kúpiť niekomu knihu</i>	<i>kúpiť si knihu</i>	vesz valakinek könyvet – vesz magának könyvet
<i>objednať jedlo</i>	<i>objednať si jedlo</i>	rendel valamit – rendel magának / saját részre
<i>pripraviť obed</i>	<i>pripraviť si obed</i>	elkészít valamit – elkészít magának
<i>vziať knihu</i>	<i>vziať si knihu</i>	elvesz / fog egy könyvet – vesz magának / magához vesz egy könyvet
<i>požičať kamarátovi pero</i>	<i>požičať si pero</i>	kölcsönad valakinek – kölcsönkér / kölcsönvesz magának

Alsó tagozaton jellegzetesen használt gyakorló mondatok lehetnek:

Ráno sa umývam. 'Reggel mosakszom.'

Umyjem si ruky. 'Megmosom a kezem.'

Potom sa obliekam. 'Utána felöltözöm.'

Oblečiem si bundu. 'Felveszem a kabátom.'

Češem sa. 'Megfésülködöm'

Pripraviť si školskú tašku. 'Elkészítem az iskolatászkám.'

Vezmem si desiatu. 'Elviszem a tízórait.'

javaslat feladatokra:

Reggeli készülődés – Mi történik először?

A tanulók képsort kapnak, és sorrendbe rakják a képeket. Utána elmondják, mit csinál a szereplő:

Ráno sa Tomáš zobudí. 'Reggel Tamás felébred.'

Najprv sa umyje. 'Először megmosakszik.'

Potom si umyje ruky a tvár. 'Azután megmossa a kezét és arcát.'

Učeše sa. 'Megfésülködik.'

Oblečie sa. 'Felöltözik.'

Oblečie si modrú bundu. 'Felveszi a kék kabátját.'

Pripraví si školskú tašku. 'Összekészíti az iskolatáskáját.'

Vezme si desiatu a ide do školy. 'Magához veszi a tízóráját és megy az iskolába.'

Mi van rosszul?

A tanár mutat egy képet egy gyerekről, aki furcsán készülődik:

Peter sa ráno umyje. Potom si oblečie bundu. Ale bundu si oblečie naopak.

Učeše sa vidličkou. Do školskej tašky si dá papuču a banán.

Desiatu si nechá doma. 'Péter reggel megmosakszik. Azután felveszi a kabátját. De a kabátot fordítva veszi fel. Villával fésülködik. Az iskolatáskájába papucsot és banánt tesz. A tízóráját otthon hagyja.'

Kérdések:

Čím sa Peter češe? Čo si dá do tašky? Čo si zabudne doma? Čo si má vziať do školy? 'Mivel fésülködik Péter? Mit tesz a táskájába? Mit felejt otthon? Mit kell magával vinnie az iskolába?'

„Én vagy a baba?” játék, amely nagyon szépen szembeállítja a sa/si és a tárgyas szerkezeteket:

Umývam bábiku. – *Umývam sa.* 'Mosom a babát. – Mosakszom.'

Češem bábiku. – *Češem sa.* 'Fésülöm a babát. – Fésülködöm.'

Obliekam bábiku. – *Obliekam sa.* 'Öltöztetem a babát. – Öltözöm.'

Umyjem bábike ruky. – *Umyjem si ruky.* 'Megmosom a baba kezét. – Megmosom a kezem.'

Oblečiem bábike bundu. – *Oblečiem si bundu.* 'Ráadom a babára a kabátot. – Felveszem a kabátomat.'

Alsó tagozaton a *sa/si-s* szerkezeteket célszerű rövid, összefüggő cselekvéssorokban gyakoroltatni, nem pedig egymástól független mondatokként. Különösen jól használhatók a mindennapi rutinok, a képsorok, a bábokkal végzett cselekvések és a már említett, szándékosan humoros helyzetek. A tanuló így ugyanazon kommunikációs helyzetben találkozhat például az *umyt' sa – umyt' si ruky, obliec' sa – obliec' si bundu* típusú szerkezetpárokkal, és a *sa/si* használatát nem elszigetelt elemként, hanem az egész igei szerkezet részeként sajátítja el.

2. Kölcsönös jelentésű szerkezetek: *sa/si* = egymást, egymásnak

A *sa/si* itt nem „magát/magának”, hanem kölcsönös viszonyt fejez ki. Ezekben a szerkezetekben a cselekvés két vagy több résztvevő között jön létre: a résztvevők egymást látják, egymással találkoznak, egymásnak segítenek vagy egymásnak írnak.

Alapige / nem kölcsönös szerkezet	Sa/si-s szerkezet	Magyarul
<i>bozkávať niekoho</i>	<i>bozkávať sa</i>	csókol valakit – csókolóznak / csókolják egymást
<i>objímať niekoho</i>	<i>objímať sa</i>	ölel valakit – ölelkeznek / átölelik egymást
<i>stretnúť niekoho</i>	<i>stretnúť sa s niekým</i>	találkozik valakivel / találkoznak egymással
<i>vidieť niekoho</i>	<i>vidieť sa</i>	lát valakit – látják egymást
<i>poznať niekoho</i>	<i>poznať sa</i>	ismer valakit – ismerik egymást
<i>pomáhať niekomu</i>	<i>pomáhať si</i>	segít valakinek – segítenek egymásnak
<i>písať list niekomu</i>	<i>písať si s niekým</i>	ír valakinek – írnak egymásnak / leveleznek
<i>telefonovať niekomu</i>	<i>telefonovať si s niekým</i>	telefonál valakinek – telefonálnak egymással

Fontos megjegyzés: a *rozprávať* sa nem egyszerűen 'magáról beszél', hanem 'beszélget'. Ezért ezt külön mintaként kell tanítani:

Rozprávam príbeh. 'Mesélek egy történetet.'

Rozprávam sa s kamarátom. 'Beszélgetek a barátommal.'

Hasonlóan érdemes teljes szerkezetben tanítani a többi kölcsönös vagy társas jelentésű igét is:

Stretol som kamaráta. 'Találkoztam / összefutottam egy baráttal.'

Stretol som sa s kamarátom. 'Találkoztam a barátommal.'

Píšem kamarátovi. 'Írok a barátomnak.'

Píšeme si s kamarátom. 'Írogatunk egymásnak / levelezünk egymással.'

3. Jelentésmódosító párok

Ezeknél az igéknél a *sa/si* új jelentést vagy más szerkezetet hoz létre. Az alábbiakban a legfontosabb tanítási párokat közöljük. Figyeljünk arra, hogy a magyar anyanyelvű tanulók hajlamosak a *sa/si* elemet „magát/magának” jelentéssel értelmezni. Ezekben az esetekben azonban a tárgyalt elemeknek nem ez a szerepük: a szerkezet egészének van új, külön megtanulandó jelentése.

Sa/si nélkül	Jelentés	Sa/si-vel	Jelentés
učiť niekoho niečo	tanít valakit valamire	učiť sa niečo	tanul valamit
tešiť niekoho	örömet okoz valakinek	tešiť sa na niečo / z niečoho	vár valamit / örül valaminek
venovať niečo niekomu	adományoz, ajánl, szentel valamit valakinek	venovať sa niečomu	foglalkozik valamivel
vyvíjať niečo	fejleszt valamit	vyvíjať sa	fejlődik
meniť niečo	megváltoztat valamit	meniť sa	változik
vracať niečo	visszaad, visszavisz valamit	vracať sa	visszatér
volať niekoho	hív valakit	volať sa	úgy hívják
držať niečo	tart valamit	držať sa niečoho	kapaszkodik valamibe / tartja magát valamihez
pozerať televíziu	tévét néz	pozerať sa na niečo	néz valamire

Sa/si nélkül	Jelentés	Sa/si-vel	Jelentés
pýtat' /pýtat' si niečo	kér valamit / kér magának valamit	pýtat' sa niekoho na niečo	kérdez valakit valamiről
priať niekomu niečo	kíván valakinek valamit	priať si niečo	kíván / szeretne magának valamit
myslieť	gondolkodik, vél	myslieť si	úgy gondolja, véli
predstaviť niekoho	bemutat valakit	predstaviť si niečo	elképzel valamit
upovedomiť niekoho	értesít valakit	uvedomiť si niečo	tudatosít / ráébred valamire

Nagyon jó gyakorló pár például:

Volám mamu. 'Hívom anyát.'

Volám sa Anna. 'Annának hívnak / Anna vagyok.'

Vagy:

Teší ma tvoj úspech. 'Örömmel tölt el a sikered.'

Teším sa na prázdniny. 'Várom a szünidőt.'

Teším sa z darčeka. 'Örülök az ajándéknak.'

A jelentésmódosító párok tanításakor különösen fontos, hogy a tanulók ne szóelemenként próbálják megfejteni a szerkezetet. Az *učiť sa*, *tešíť sa na*, *volať sa*, *myslieť si* vagy *predstaviť si* típusú szerkezeteket egészen, mondatban és visszatérő helyzetekben kell gyakoroltatni.

4. Személytelen, általános vagy passzív jellegű sa-s alakok

Nem visszaható igék visszaható alakjai. A mondatokban a cselekvő nincs megnevezve, háttérbe szorul, vagy általános, meghatározatlan cselekvőként értelmezhető. Magyarul az ilyen szerkezeteket gyakran többes szám harmadik személyű, általános alanyú, személytelen vagy passzív jellegű mondatokkal fordítjuk: *hovori sa* 'mondják / azt mondják', *tu sa nefajči* 'itt nem dohányoznak', *predáva sa dom* 'eladó a ház / házat árulnak', *dá sa to urobiť* 'meg lehet csinálni'.

Szerkezet	Magyarul
<i>hovori sa, že...</i>	azt mondják, hogy...
<i>píše sa tu...</i>	itt az van írva...
<i>číta sa to ľahko</i>	ezt könnyű olvasni

Szerkezet	Magyarul
<i>predáva sa dom</i>	eladó a ház / házat árulnak
<i>robí sa to takto</i>	ezt így szokták csinálni
<i>tu sa nefajčí</i>	itt nem dohányoznak
<i>tu sa nesmie behať</i>	itt nem szabad futni
<i>dá sa to urobiť</i>	meg lehet csinálni
<i>dom sa stavia</i>	a ház épül
<i>dvere sa otvárajú</i>	az ajtók nyílnak

Ezekkel a kifejezésekkel a tanulók gyakran a feliratok, szabályok közlésekor találkozhatnak, ilyenkor érdemes felhívni a tanulók figyelmét a feliratokra, elismételve a feliraton megjelenő szöveget, rákérdezve, hogy érthető-e számukra, mi a felirat jelentése.

Tu sa nefajčí.

Tu sa nebehá.

Dá sa to urobiť.

Ako sa to povie po slovensky?

5. Teljes alakjukban tanítandó, lexikailag rögzült igealakok - kötelezően sa/si-vel tanítandó igék

A kötelezően sa/si névmással megjelenő igei szerkezeteket nem érdemes párként tanítani, mert ebben a jelentésben a sa/si az ige lexikai része. A tanulónak ezeket az igéket teljes alakjukban kell rögzíteniük.

Szerkezet	Magyarul	Példa
<i>smiať sa</i>	nevet	<i>Dieťa sa smeje.</i>
<i>báť sa</i>	fél	<i>Bojím sa psa.</i>
<i>čudovať sa</i>	csodálkozik	<i>Čudujem sa.</i>
<i>radovať sa</i>	örül	<i>Radujem sa z darčeka.</i>
<i>všimať si / všimnúť si</i>	észrevesz, megfigyel	<i>Všímam si obrázok.</i>
<i>pamätať si / zapamätať si</i>	emlékszik, megjegyez	<i>Pamätám si tvoje meno.</i>
<i>oblúbiť si</i>	megszeret, megkedvel	<i>Oblúbil si túto knihu.</i>
<i>zaumieniť si</i>	elhatároz	<i>Zaumienil si, že príde.</i>

Szerkezet	Magyarul	Példa
<i>páčiť' sa (mi)</i>	tetszik	<i>Páči sa mi tá kniha.</i>
<i>podobat' sa</i>	hasonlít	<i>Podobá sa na otca.</i>
<i>snažiť' sa</i>	igyekszik	<i>Snažím sa hovoriť po slovensky.</i>
<i>starat' sa o (niečo)</i>	gondoskodik valamiről/valakiről	<i>Starám sa o psa.</i>

6. Jelentésárnyalatot adó *si*

Bizonyos szerkezetekben a *si* nem kötelező eleme az igének. Az ige *si* nélkül is helyes, de a *si* azt fejezi ki, hogy a cselekvés a beszélő saját kedvére, saját céljára, saját részére történik.

Si nélkül	Si-vel	Magyar jelentésárnyalat
<i>čítam knihu</i>	<i>čítam si knihu</i>	olvasok – olvasgatok/magamnak olvasok
<i>píšem listy</i>	<i>píšem si s niekým</i>	levelet írok – levelezek valakivel
<i>kreslím obrázky</i>	<i>kreslím si obrázky</i>	rajzolok – rajzolgatok magamnak
<i>spievam pieseň</i>	<i>spievam si pieseň</i>	énekelek – dúdolgatok/énekelgetek magamnak
<i>varím čaj</i>	<i>varím si čaj</i>	teát főzök – teát főzök magamnak
<i>robím úlohu</i>	<i>robím si úlohu</i>	feladatot csinálók – a saját feladatomat csinálom
<i>beriem knihu</i>	<i>beriem si knihu</i>	elveszek egy könyvet – veszek magamnak egy könyvet
<i>dávam kávu</i>	<i>dávam si kávu</i>	adok kávét – iszom egy kávét
<i>kupujem chlieb</i>	<i>kupujem si chlieb</i>	kenyeret veszek – veszek magamnak kenyeret

Ez a típus azért nagyon fontos, mert megmutatja: a *si* nem mindig kötelező lexikai elem, hanem sokszor használati árnyalatot ad. A *čítam knihu* 'könyvet olvasok' és a *čítam si knihu* 'magamnak olvasok könyvet' mindkettő jó, csak nem teljesen ugyanaz a beszédhelyzet.

7.2.4 Összegzés

Összességében a *sa/si* elemek tanítása jól mutatja, hogy a szlovák nyelvtani formákat nem lehet elszigetelt elemekként, hanem csak szerkezetek részeként érdemes (és kell) tanítani. A magyar anyanyelvű tanulók számára különösen fontos annak felismerése, hogy a *sa* és a *si* nem minden esetben felel meg a magyar *magát*, *magának* jelentésű névmásoknak. Egyes szerkezetekben valódi visszaható vagy kölcsönös jelentést fejeznek ki, máskor új igei jelentést hoznak létre, személytelen vagy általános alanyú szerkezet részei, illetve lexikailag kötött elemként vagy jelentésárnyalatot adó formaként jelennek meg.

Módszertani szempontból ezért a tanítás alapegysége nem az önmagában álló ige, hanem a teljes, mondatba ágyazott szerkezet: *umývať sa* 'mosakodik', *rozprávať sa s kamarátom* 'beszélget a barátjával', *učíť sa slovenčinu* 'szlovákul tanul', *báť sa psa* 'fél a kutyától', *páči sa mi* 'tetszik nekem', *dá sa to urobiť* 'meg lehet csinálni'. Ezeket a tanulóknak ismétlődő, jelentéses helyzetekben kell hallaniuk és használniuk: rövid párbeszédekben, kérdés-válasz helyzetekben, mindennapi cselekvések megnevezésében, szabályok értelmezésében vagy egyszerű szövegalkotási feladatokban.

A fokozatosság elve itt is meghatározó. Először azokat a szerkezeteket célszerű gyakoroltatni, amelyek jelentése a magyarból könnyebben megközelíthető, majd fokozatosan lehet áttérni a kölcsönös, jelentésmódosító, lexikailag kötött és személytelen *sa/si*-s szerkezetekre. A cél nem az elméleti kategóriák megtanítása, hanem az, hogy a tanulók a leggyakoribb szerkezeteket biztonságosan felismerjék, helyesen használják, és a *sa/si* elemeket ne bizonytalanul illesztett toldalékszerű formaként, hanem a szlovák igei szerkezet természetes részeként kezeljék.

8. A szlovák nyelvi készségek fejlesztése

8.1. A beszédértés fejlesztése

A beszédértés pszicholingvisztikai szempontból aktív jelentésépítő folyamat, amely a beszédpercepcióra (beszédészlelésre), a hallott szóalakok felismerésére, aktiválására, a nyelvtani mintázatok feldolgozására és a kontextus alapján történő következtetésre épül (Buck, 2001; Field, 2009; Gósy, 2005; Rost, 2011).

A beszédértés első, nyelvileg közvetlenül megragadható szintje a beszédpercepció, vagyis a beszédhangok, hangkapcsolatok, hangsúlyminták, szóhatárok és ismétlődő hangzó mintázatok észlelése. A tanulónak először fel kell ismernie, hogy a folyamatos beszédfolyamban milyen hangok, szótagok és szavak hangzanak el. A második nyelv beszédészlelésének fejlesztésében külön figyelmet kell fordítani azokra a hangokra és hangkapcsolatokra, amelyek az anyanyelvben nem fordulnak elő, vagy nem ugyanabban a rendszerben működnek. A tanuló ugyanis a hallott idegen nyelvi hangokat kezdetben gyakran az anyanyelvének hangrendszerén keresztül próbálja értelmezni. Ezért előfordulhat, hogy nem hall meg bizonyos különbségeket, vagy azokat a magyar hangokhoz hasonlóként azonosítja.

A tanulóknak azt is meg kell tanulniuk, hogyan hangzanak a szlovák szavak természetes beszédben. Fejleszteni kell annak észlelését, hogy hol kezdődnek és hol végződnek a szavak, milyen hangkapcsolatok fordulnak elő bennük, mely hangok különböztetnek meg jelentést, és hogyan jelennek meg a rövid grammatikai elemek a mondatban. A beszédészlelés fejlesztése tehát a szlovák nyelv tanításának önálló feladata: a tanulónak először meg kell hallania és fel kell ismernie a szlovák hangzó mintázatokat ahhoz, hogy később pontosan értse és használja őket.

A szlovák nyelvben a magyar anyanyelvű tanulók számára külön figyelmet igényelnek a lágy mássalhangzók, különösen a *l'*, valamint a szlovák diftongusok, például *ia*, *ie*, *iu*, *ô* megkülönböztetése, a szótagalkotó *r*, *ř*, *l*, *ĺ*, például *prst*, *vlk*, *dlhý*; valamint a magyarhoz képest gyakoribb mássalhangzótorlódások, például *štvrto*k, *zmrzlina*, *prst*. Ebből következik, hogy a beszédészlelés fejlesztése önálló tanítási feladat kell, hogy legyen. A tanulóknak rendszeresen kell olyan gyakorlatokat adni, amelyekben hallás után különböztetik meg a szlovák hangokat, hangkapcsolatokat és szóalakokat. Ilyen lehet például a hallott szó kiválasztása képek közül, hasonló hangzású szavak megkülönböztetése, rövid szópárok ismétlése, a szótagalkotó *r//*

felismerése, vagy a *l' – l*, *r – ř*, *l – ľ*, *ch – h* típusú különbségek tudatosítása. A cél nem pusztán a helyes kiejtés, hanem az, hogy a tanuló hallás után is felismerje azokat a szlovák hangzó mintázatokat, amelyekre később a beszédértés és a beszédprodukció épül. Ezek a jelenségek nem azonos nehézségűek, de a szlovák hangrendszerben és szóalakokban mégis külön gyakoroltatást igényelnek. A *l'*, a diftongusok, a szótagalkotó *r/l* és a mássalhangzó-torlódások a magyar anyanyelvű tanulók számára különösen szokatlanok lehetnek. A magyar anyanyelvű tanulók számára külön figyelmet igényel a szlovák *l – l'* megkülönböztetése, mivel a *l'* lágy laterális hang, amelynek a mai magyar köznyelvben nincs közvetlen megfelelője. Ettől elkülönítve kell kezelni a szótagalkotó *l/ľ* jelenségét, például a *vlk*, *dlhý*, *stĺp*, *kĺb* típusú szavakban. Itt nem a *ľ* lágy ejtése, hanem az okoz nehézséget, hogy az *l* mássalhangzó szótagmagként jelenik meg, az *ľ* pedig ennek hosszú változata.

ľavý 'bal'
ľudia 'emberek'
učiteľ / *učiteľ* 'tanító, tanár'
veľký 'nagy'

illetve

dĺžka 'hosszúság'
kĺb 'ízület'
stĺp 'oszlop'
hĺbka 'mélység'

A percepció azonban önmagában még nem jelent megértést. A tanuló hallhatja és részben felismerheti a szlovák hangzó formát anélkül, hogy pontosan értené a közlés jelentését. A beszédértés akkor jön létre, amikor az észlelt hangzó formák összekapcsolódnak a mentális lexikonban²⁴ tárolt szavakkal, a nyelvtani szerkezetekkel, a beszédhelyzettel és a tanuló előzetes

²⁴ A mentális lexikon az egyén hosszú távú emlékezetében tárolt szavak és lexikai egységek rendszere, amely a szavak hangalakjára, jelentésére, nyelvtani tulajdonságaira és egymással való kapcsolataira vonatkozó tudást is tartalmazza. Beszédértéskor a hallott szóalakok felismerése után a hozzájuk kapcsolódó jelentések ebből a rendszerből aktiválódnak.

tudásával. A beszédértés tehát a percepcióra épül, de annál összetettebb folyamat: a hallott nyelvi jelekből jelentést kell alkotni (Gósy, 2005; Rost, 2011).

Miután a hallgató felismeri a szóalakokat, hozzákapcsolja azokat a mentális lexikonban tárolt jelentésekhez, majd a szavakat nyelvtani és jelentéstani szerkezetekbe rendezi. A megértés ugyanakkor nem kizárólag a hangzó jelből indul ki: a hallgató felhasználja előzetes tudását, a beszédhelyzetet, a témára vonatkozó elvárásait és következtetéseit is. A beszédértés tehát interaktív folyamat, amelyben az alulról felfelé irányuló nyelvi feldolgozás és a felülről lefelé irányuló jelentésalkotás egyszerre működik (Goh & Vandergrift, 2022).

Az alulról felfelé irányuló feldolgozás azt jelenti, hogy a tanuló a hangzó beszédből indul ki: felismeri a hangokat, szótagokat, szavakat, végződéseket, igealakokat és mondat szerkezeteket. Ez különösen fontos a szlovákban, mert a nyelvtani jelentések gyakran rövid végzésekben, esetformákban és egyeztetési alakokban jelennek meg. A magyar anyanyelvű tanulónak például nemcsak azt kell felismernie, hogy a *pes*, *psa*, *psovi* ugyanahhoz a lexikai elemhez kapcsolódik, hanem azt is, hogy az egyes formák a mondatban más-más viszonyt jelölnek.

A felülről lefelé irányuló feldolgozás ezzel szemben azt jelenti, hogy a tanuló nem minden egyes hangból és szóból építi fel külön a jelentést, hanem előzetes tudása alapján is következtet. Ha tudja, hogy a szöveg az iskoláról szól, képet lát hozzá, vagy ismeri a beszédhelyzetet, akkor könnyebben megjósolja, milyen szavak és szerkezetek fordulhatnak elő. Ez csökkenti a feldolgozási terhelést. A hallgatás céljának is nagy szerepe van: másképp hallgatunk egy szöveget, ha csak a szereplőt kell felismerni, és másképp, ha részletes tartalmi információkat kell megérteni.

Fontos tényező a munkamemória is. A hallott beszéd gyorsan eltűnik: a tanulónak rövid ideig fejben kell tartania az elhangzott formákat, miközben már a következő szavakat is feldolgozza. Ha túl sok az ismeretlen szó, túl gyors a beszéd, vagy túl bonyolult a szerkezet, a munkamemória túlterhelődik, és a megértés bizonytalanná válik.

A szlovák nyelv tanításában ebből az következik, hogy a beszédértést nem pusztán ellenőrizni kell, hanem tanítani kell a feldolgozás lépéseit is (Field, 2009). A tanulónak szüksége van rövid, ismétlődő, jól kontextualizált hangzó inputra; vizuális támaszokra; előzetes jelentésaktiválásra; világos hallgatási célra; valamint olyan feladatokra, amelyek nem követelik meg azonnal minden

szó megértését. A beszédértés fejlesztése tehát egyszerre jelenti a hangzó formák felismerésének, a szókincs aktiválásának, a nyelvtani mintázatok érzékelésének, a következtetésnek és a jelentésépítésnek a fejlesztését.

Alapfogalmak	
Beszédészlelés	A beszédészlelés a hangzó beszéd elsődleges feldolgozását jelenti. Ennek során a hallgató érzékeli és azonosítja a beszédhangokat, hangkapcsolatokat, szótagokat, hangsúlymintákat és a folyamatos beszédben megjelenő szóhatárokat. A beszédészlelés még nem azonos a megértéssel, de annak alapfeltétele: a tanulónak először fel kell ismernie a hangzó nyelvi formát ahhoz, hogy jelentést tudjon kapcsolni hozzá.
Beszédértés	A beszédértés az a folyamat, amelyben a hallgató az észlelt hangzó nyelvi formákból jelentést alkot. A beszédértés során nemcsak a szavakat kell felismerni, hanem értelmezni kell a nyelvtani szerkezeteket, a mondat jelentését, a beszédhelyzetet és a beszélő szándékát is. A beszédértés ezért aktív jelentésépítő folyamat, amelyben a hallgató egyszerre támaszkodik a hallott nyelvi jelekre, előzetes tudására és a kontextusra.
Mentális lexikon	A nyelvhasználó belső szókészlete, amelyben a szavak hangalakja, írott alakja, jelentése, nyelvtani tulajdonságai és használati kapcsolatai tárolódnak. Beszédértéskor a tanuló a hallott szóalakokat megpróbálja összekapcsolni a mentális lexikonban tárolt elemekkel. Ha egy szót a tanuló csak írott alakban ismer, de hangzó formában nem, akkor beszédben nehezebben ismeri fel.
Munkamemória	A munkamemória az a rövid idejű emlékezeti rendszer, amely lehetővé teszi, hogy a hallgató az éppen elhangzó nyelvi információt rövid ideig megtartsa és feldolgozza. Beszédértéskor a tanulónak fejben kell tartania az elhangzott szavakat és szerkezeteket, miközben már a következő információkat is hallja. Ha a beszéd túl gyors, túl hosszú vagy túl sok ismeretlen elemet tartalmaz, a munkamemória túlterhelődhet, és a megértés bizonytalanra válik.

Az alábbiakban olyan módszertani gyakorlatokat közlünk, amelyeket elsősorban a szlovák nyelv elsajátításának kezdeti szakaszára javasolunk. A feladatok célja a beszédértés fejlesztése mellett a szlovák hangzó forma tudatos észleltetése: a tanulók hallás után ismerjék fel a szlovák hangokat, hangkapcsolatokat, szóhatárokat, gyakori szóalakokat és rövid szerkezeti elemeket. Fontos, hogy közben a szavak, szerkezetek és mondatok jelentését is feldolgozzák. Ezek a gyakorlatok különösen fontosak a magyar anyanyelvű tanulók számára, mert a szlovák beszédhangok és hangkapcsolatok egy része nem, vagy nem ugyanúgy működik a magyar nyelvben. A beszédészlelési feladatokat azért javasoljuk, mert megteremtik a későbbi beszédértés és beszédprodukciónak alapját.

8.1.1. Módszertani feladatok a szlovák beszédészlelés fejlesztésére

Alsó tagozaton a szlovák beszédészlelés fejlesztésében fontos, hogy a tanulók ne csak jelentésük szerint tanulják meg a szavakat, hanem hallás után is felismerjék a szlovák hangokat, hangkapcsolatokat, szóhatárokat és szóalakokat. A gyakorlatoknak fokozatosan kell épülniük egymásra: először a hallás utáni megkülönböztetésre, majd a felismerésre, végül az utánmondásra és az önálló használatra. A beszédészlelési feladatok célja nem pusztán a helyes kiejtés előkészítése, hanem annak fejlesztése, hogy a tanuló azokat a hangzó formákat is felismerje, amelyekre később jelentést tud építeni.

1. Hallom – nem hallom

A tanár egy adott szlovák hangra vagy hangkapcsolatra irányítja a tanulók figyelmét, például *l*, *ô*, *ie*, szótagalkotó *r/l*. Ezután szavakat mond, a tanulók pedig jelzik, hogy hallják-e bennük a keresett hangot. Jelezhetnek kézfeltartással, kártyával, tapssal vagy mozdulattal.

Például:

l: *ľavý, lopta, ľudia, list, škola*

szótagalkotó r: *prst, krk, strom, ruka*

A feladat célja nem az, hogy a tanulók azonnal helyesen ejtsék a hangot, hanem hogy először hallás után felismerjék.

2. Egyforma vagy különböző?

A tanár két szót vagy szóalakot mond egymás után. A tanulók eldöntik, hogy a két hangzó forma azonos-e vagy különbözik. Kezdetben erősen eltérő szavakat érdemes használni, később hasonló hangzású párokat, illetve olyan

kontraszpárokat is, amelyek közül az egyik elem lehet nem létező vagy hibás alak. Ilyenkor a tanárnak egyértelművé kell tennie, hogy a feladat célja a hallási megkülönböztetés, nem új szavak tanulása.

Például:

lavý – lavica, ľudia – list, ľúbit’ – lúka, ľad – lak

A feladat jól fejleszti a finom hallási megkülönböztetést. Különösen hasznos azoknál a hangoknál és hangkapcsolatoknál, amelyek a magyar nyelvben nincsenek meg, vagy a magyarhoz képest eltérő írásmódban, más szóalakokban és más hangkörnyezeti feltételek között jelennek meg.

Megjegyzés: hasonló feladatokat használunk a magyar anyanyelvi fejlesztésben is annak ellenőrzésére, hogy a tanuló beszédészlelése megfelelő-e, illetve nincs-e részképességzavarra utaló nehézsége az anyanyelvi hangok észlelésében. Az észlelés fejlettsége az anyanyelvben sem minden gyermeknél azonos. A hangok és hangkapcsolatok megkülönböztetésére célszerű nonszensz (jelentés nélküli) párokat használni, hogy a tanuló ne a szó jelentéséből következtessen ki, mit hallott, hanem valóban a hangzásbeli különbségre figyeljen. Ilyen párok lehetnek például: *ipi – ippi, ila – illa, aka – áka, ine – íne, utu – uttu, ala – alla, ese – esse, olo – oro*. A feladatban a tanulók jelezhetik, hogy azonos vagy különböző hangsort hallottak-e, illetve később meg is ismételhetik a hallott alakokat.

3. Hallott szó kiválasztása képek közül

A tanulók előtt több kép van. A tanár kimond egy szót, a tanulók pedig kiválasztják vagy megmutatják a megfelelő képet. Ez különösen a nyelvelsajátítás elején hatékony és gyakori módszer, amelyben a hangzó forma közvetlenül jelentéssel kapcsolódik össze, és nincs szükség magyar fordításra. A gyakorlat nehezíthető úgy, hogy hasonló hangzású vagy azonos témakörbe tartozó szavak szerepelnek együtt.

4. Szótagolás tapssal vagy mozgással

A tanár szavakat mond, a tanulók pedig tapssal, dobbantással vagy korongokkal jelölik a szótagokat. Ez segít a szlovák szóalakok ritmusának, hosszúságának és belső szerkezetének érzékelésében.

Például:

ma-ma, ško-la, ka-ma-rát, u-či-teľ-ka, zmrz-li-na, štvr-tok, strie-bor-ný, pre-zlie-kať sa, sprá-vať sa, bra-ti-slav-ské rož-ky

Külön figyelmet érdemelnek azok a szavak, amelyekben a magyar tanuló nehezebben érzékeli a szótaghatárokat, például a mássalhangzó-torlódásokat

vagy szótagalkotó *r/ř*, *l/ľ* elemet tartalmazó alakok: *prst*, *krk*, *vlk*, *dlhý*, *stíp*, *kľb*, *zmrz-li-na*, *štvr-tok*, *prs-te-ne*.

5. Hány szót hallasz?

A tanár rövid szósorokat vagy mondatokat mond. A tanulók megszámolják, hány szót hallottak, vagy korongokkal jelölik a hallott szavakat. Ez a gyakorlat a folyamatos beszéd szegmentálását fejleszti, vagyis azt, hogy a tanuló felismerje, hol kezdődnek és hol végződnek a szavak.

Például:

Toto je dlhý pes.

Malý chlapec číta knihu.

Veľké dievča má červenú tašku.

A feladat azért fontos, mert a tanulók sokszor ismerik a szavakat külön-külön, de természetes beszédben nem biztos, hogy felismerik őket.

6. Keresd a mondatban!

A tanár előre megad egy szót vagy szerkezetet, amelyet a tanulóknak a hallott mondatban fel kell ismerniük. Ha meghallják, jeleznek.

Például a keresett elem: *sa*

Ján sa smeje.

Dievča kreslí dom.

Mama sa pýta.

Tu sa nefajčí.

Vagy a keresett elem: *si*

Kúpil si knihu.

Čítam si rozprávku.

Píšem domácu úlohu.

Dám si čaj.

Ez a feladat különösen hasznos a rövid, hangsúlytalan klitikus elemek, például a *sa/si* felismerésére, mert ezek a folyamatos beszédben könnyen elsikkadhatnak.

7. Hallás utáni sorba rendezés

A tanulók képeket vagy kártyákat kapnak, a tanár pedig rövid szöveget vagy utasítássort mond. A tanulóknak a hallottak alapján sorrendbe kell rendezniük a képeket.

Például:

Ráno vstanem. Umyjem sa. Oblečiem sa. Vezmem si tašku. Idem do školy.

Ez a feladat egyszerre fejleszti a beszédértést, az időrend felismerését és a gyakori igei szerkezetek hallás utáni feldolgozását.

8. Mozgásos utasítások

A tanár egyszerű szlovák utasításokat ad, amelyeket a tanulók mozgással hajtanak végre. Ez különösen fontos a nyelvelsajátítás elején, mert a hallott forma közvetlenül cselekvéshez kapcsolódik. A feladat előnye, hogy a tanuló akkor is részt tud venni, ha még nem képes szlovákul válaszolni.

Például:

Postav sa.

Sadni si.

Otvor knihu.

Zober ceruzku.

Ukáž na okno.

Nakresli kruh.

9. Hangzó forma és írott alak összekapcsolása

Miután a tanulók már többször hallottak egy szót vagy szerkezetet, megkaphatják annak írott alakját is. A tanár kimondja a szót, a tanulók pedig kiválasztják a megfelelő írott formát.

Például:

ľudia – ľudia

kôň – kon

deň – den

čítam – čítam si

umývam sa – umývam si ruky

Ez a feladat segít abban, hogy a tanulók ne csak hallva vagy éppen leírva ismerjék fel a szlovák szavakat, hanem a hangzó és az írott alakot is összekapcsolják.

10. Rövid mondatok ritmikus utánmondása

A tanár rövid, gyakori mondatokat mond, a tanulók pedig ritmikusan utánmondják őket. A cél nem mechanikus ismétlés, hanem a szlovák mondatritmus, a hangsúlytalan elemek és a gyakori szerkezetek rögzítése.

Például:

Ján sa smeje.

Bojím sa psa.

Dám si vodu.

Čítam si knihu.

Tu sa nefajčí.

Ako sa voláš?

A ritmikus ismétlés segíti a rövid elemek, például a **sa/si** helyének és hangzásának rögzülését.

11. Hasonló hangzású szavak és kontrasztpárok gyakorlása

A tanulók olyan szavakat, szó párokat vagy kontrasztpárokat hallgatnak, amelyekben egy-egy hang, hangkapcsolat vagy szótagalkotó mássalhangzó felismerése fontos. A feladat lehet hallás utáni választás, párosítás, jelölés vagy utánmondás. Nem minden példa valódi minimális pár; a cél nem a minimális pár-elemzés, hanem a hallási figyelem irányítása és a szlovák hangzó forma tudatosítása.

A magyar anyanyelvű tanulók számára szintén figyelmet igényelhet a szlovák *h* és *ch* betűkkel jelölt hangok megkülönböztetése is. A szlovák *ch* hangot egyes tanulók kezdetben a magyar *h*-hoz vagy más közeli hanghoz hasonlítják. A szlovákiai magyar tanulók egy része a környezetnyelvi tapasztalatok miatt könnyebben felismeri és ejti ezt a hangot, de az iskolai fejlesztésben ezt nem vehetjük adottnak: a *h* – *ch* különbséget tudatos hallás utáni megkülönböztetéssel és kiejtési gyakorlással is támogatni kell.

Például:

I – I': lavica – ľavica, lopta – ľudia, list – ľavý, lúka – ľúbiť

szótagalkotó I/Í: vlk, dlhý, stíp, kĺb, hĺbka

szótagalkotó r/r': krk, prst, vrch, vĺba, kĺmiť, trń, mĺtvý

diftongusok: les – liek, rok – rôzny, biely, dieťa, piatok, žiak, kôň, stôl, môj

h – ch: hladný – chladný, horí – chorý, hlava – chlapec, hra – chlieb, noha – mucha

A feladat célja a megkülönböztetés tudatosítása, majd ezután a pontosabb kiejtés.

12. Hallott szerkezet felismerése és értelmezése több változat közül

A tanár egy mondatot mond, a tanulók pedig eldöntik, melyik szerkezetet hallották.

Például:

Učím deti.

Učím sa.

Mit jelentenek magyarul? Mi a különbség?

Vagy:

Čítam knihu.

Čítam si knihu.

Mit jelentenek magyarul? Mi a különbség?

Ez a feladat segít felismerni, hogy a *sa/si* jelenléte megváltoztathatja vagy árnyalhatja a mondat jelentését. A tanulók így nemcsak „hallják” a *sa/si* elemet, hanem megtanulják jelentés szerkezeti elemként értelmezni.

13. Hallgatás előtti jóslás képek alapján

A tanulók képeket néznek meg, és előre megpróbálják kitalálni, miről fog szólni a hallott szöveg. Ezután meghallgatják a szöveget, és ellenőrzik a jóslásukat.

Például egy reggeli készülődést ábrázoló képsor előtt a tanár előkészítheti a következő szerkezeteket:

vstane, umyje sa, oblečie sa, vezme si tašku, ide do školy

Ez a gyakorlat a felülről lefelé irányuló feldolgozást fejleszti: a tanuló nem elszigetelt szavakat próbál megérteni, hanem a helyzet alapján várható jelentéseket kapcsol a hallott szöveghez.

14. Részleges megértésre épülő feladatok

A kezdő tanulóknál nem szabad mindig teljes megértést elvárni. Olyan feladatokat is kell adni, amelyekben elegendő egy-egy kulcsszó, szereplő, szín, szám, tárgy vagy cselekvés felismerése.

Például:

Vypočuj si a označ, akú farbu počuješ.

Vypočuj si a zakrúžkuj, o ktorom zvierati bola reč.

Vypočuj si a ukáž, kto čo robí.

Vypočuj si a rozhodni, či sa dej odohráva doma alebo v škole.

Ez csökkenti a tanulók szorongását, és segíti a beszédértés fokozatos felépülését: nem kell minden szót érteni ahhoz, hogy a tanuló sikeresen részt vegyen a feladatban.

A beszédészlelési feladatok célja nem csupán a helyes kiejtés előkészítése, hanem annak fejlesztése, hogy a tanuló hallás után is felismerje a szlovák hangokat, hangkapcsolatokat, szóhatárokat és rövid szerkezeti elemeket. Csak arra a nyelvi formára tud jelentést építeni, amelyet előbb észlelni és azonosítani tud.

8.2 A szókincs fejlesztése

8.2.1 A szókincs szerepe a nyelvelsajátításban

A szókincs elsajátítása a nyelvelsajátítás egyik alapvető feltétele. Az egyén szókincse egy adott nyelv azon lexikai elemeinek rendszere, amelyeket a beszélő vagy a nyelvtanuló ismer, felismer és különböző mértékben használni tud. A szókincs nem elszigetelt szavak listáját jelenti, hanem olyan nyelvi egységek hálózata, amelyekhez hangalak, jelentés, nyelvtani tulajdonságok, szókapcsolatok és használati helyzetek kapcsolódnak. A szókincsbe nemcsak önálló szavak tartoznak, hanem gyakori szókapcsolatok, állandósult kifejezések, főnévi és igei szerkezetek, valamint kommunikációs fordulatok is (Nation 2022).

Az idegen vagy második nyelvet tanuló nyelvet tanuló csak akkor képes megérteni és létrehozni idegen vagy második nyelvi közléseket, ha rendelkezik azokkal a lexikai elemekkel, amelyekből a jelentés felépül. A hangzó nyelvekben (ne felejtjük el, hogy a siketnémák által használt jelelés is nyelv) a szavak mindig hangzó vagy írott formában, konkrét beszédhelyzetben, más szavakkal együtt, meghatározott nyelvtani szerkezetek részeként jelennek meg. Ezért az idegen nyelvi szókincs fejlesztése nem csupán az anyanyelv és az idegen nyelv megfelelő szópárjainak megtanulását jelenti. A szlovák nyelv tanításában különösen fontos, hogy a szókincs fejlesztését ne válasszuk el a beszédértéstől, a beszédproduktiótól, s a nyelv írott formájának elsajátításától, az olvasástól és az írástól. A tanuló először gyakran hallás után találkozik egy szóval: felismeri egy tanári utasításban, egy képen alapuló feladatban vagy egy rövid párbeszédben. Később megtanulja a szavak írott alakját, majd

fokozatosan képessé válik arra, hogy maga is használja a nyelvet beszédben és írásban egyaránt. A szókincstanulás tehát több lépésből álló folyamat: a tanuló először észleli és felismeri a szót, majd jelentést kapcsol hozzá, végül különböző nyelvi helyzetekben használni is tudja.

A magyar anyanyelvű tanulók szlovák nyelvi fejlesztésében a szókincs szerkezetekben való tanítása különösen fontos szerepet kap, mert a szlovák szóalakok gyakran olyan nyelvtani információkat is hordoznak, amelyek a magyarban másképpen jelennek meg. Egy szlovák főnév tanulásakor a tanulónak fokozatosan meg kell ismernie a főnév nemét, tipikus jelzőit, toldalékolt alakjait és mondatbeli kapcsolatait is. Hasonlóképpen az igék esetében sem elég az alapalak és a magyar fordítás megtanítása: fontos az ige vonzata, a vele együtt használt szerkezetek, valamint az, hogy milyen kommunikációs helyzetben használható. Ha a szavak kezdettől fogva gyakori szókapcsolatokban, mondatmintákban és rövid beszédhelyzetekben jelennek meg, akkor a tanuló nemcsak jelentéseket sajátít el, hanem fokozatosan érzékelni kezdi a szlovák nyelv szerkezeti sajátosságait is. Például a *malá škola*, *pekná kniha* – *malú školu*, *peknú knihu* típusú szerkezetek nemcsak új szavakat közvetítenek, hanem a nyelvtani nem és az egyeztetés mintázatát is láthatóvá és hallhatóvá teszik.

A szókincsfejlesztésben fontos a gyakoriság és az ismétlődés. Egy új szó ritkán rögzül egyetlen hallás és kimondás után. A tanulónak többször, különböző formákban és különböző helyzetekben kell találkoznia vele: hallania kell, képpel vagy cselekvéssel kell összekapcsolnia, mondatban kell felismernie, majd fokozatosan saját közlésekben is használnia kell. Az ismétlés azonban nem lehet pusztán mechanikus. A hatékony szókincstanulásban az ismétlődésnek jelentésesnek kell lennie. Ugyanannak a szónak újabb és újabb helyzetekben kell visszatérnie, más szavakkal kell összekapcsolódnia, hogy így egyre gazdagabb nyelvi hálózat részévé váljon. A szlovák szókincs tanításának egyik alapelve, hogy a tanulók ne elszigetelt szavakat, hanem különféle helyzetekben használható nyelvi egységeket sajátítsanak el.

8.2.2. Mit jelent „tudni” egy szót?

A szakirodalom a szó ismeretét rendszerint nem egyetlen készségként, hanem több összetevőből álló tudásként írja le. Nation (2022) szerint egy szó ismerete a forma, a jelentés és a használat ismeretét feltételezi; Schmitt hangsúlyozza, hogy a szóismeret nem egységes, egyszerre meglévő tudás, hanem több összetevőből áll. Különbséget kell tenni a receptív, felismerésen

és megértésen alapuló, valamint a produktív, önálló használatot lehetővé tevő szókincstudás között (Schmitt, 2000).

Receptív szóismeretről akkor beszélünk, amikor a tanuló a szót hallás vagy olvasás után felismeri és megérti, de önállóan még nem feltétlenül tudja használni. Ilyenkor a szó a tanuló megértési szókincséhez tartozik: például felismeri a *pes*, *škola*, *kniha* szavakat egy hallott mondatban vagy írott szövegben, és tudja, mire vonatkoznak.

Produktív szóismeretről akkor beszélünk, amikor a tanuló a szót saját közlésében is elő tudja hívni és megfelelő formában, megfelelő szerkezetben használni tudja. Ez már összetettebb tudást feltételez. A tanulónak azt is tudnia kell, hogyan hangzik, hogyan írjuk, milyen nyelvtani tulajdonságai vannak, és milyen más szavakkal fordul elő természetesen együtt. A receptív és produktív szókincs nem azonos ütemben fejlődik. A tanuló rendszerint több szót ért meg, mint amennyit önállóan használni tud. Ez természetes folyamat, különösen a nyelvelsajátítás kezdeti szakaszában. A szókincsfejlesztésben ezért nem szabad minden újonnan tanított szót azonnal produktív használatként számon kérni. Először biztosítani kell a többszöri felismerést, a jelentéssel való összekapcsolást és a különböző kontextusokban való találkozást; csak ezután várható el fokozatosan az önálló használat.

A szavak jelentése csak használat közben, szókapcsolatokban és mondatokban válik egyértelművé. A magyar és a szlovák szavak jelentése gyakran nem fedi egymást teljesen. Egy magyar megfelelő több szlovák szóval is kifejezhető, illetve egy szlovák szó különböző helyzetekben eltérő magyar fordítást kaphat. Ezért a tanulóknak meg kell tanulniuk a szó használati ismeretét, vagyis hogy mikor és milyen beszédhelyzetben alkalmazható az adott szó vagy kifejezés. Más szavakat használunk tanórai utasításokban, másokat baráti beszélgetésben, bemutatkozásakor, képleírásakor vagy vásárlási helyzetben. A szókincs tanítása ezért akkor hatékony, ha a szavakat konkrét kommunikációs helyzetekben gyakoroltatjuk. Ez segíti annak megtapasztalását, a szó valamire használható: kérdezhet vele, válaszolhat, kérhet, leírhat, megnevezhet, összehasonlíthat vagy véleményt mondhat.

A „tudni egy szót” tehát fokozati kérdés. A tanuló először talán csak felismeri a szót képpel együtt, később hallás után is azonosítja, majd megérti mondatban, végül maga is használni kezdi. Ez a folyamat nem egyszerre megy végbe. Arra különösen figyelni kell, hogy a szavak elsajátítása tanulónként

különböző sebességgel, intenzitással történik/történhet. Az egyik tanuló már produkálni tudja a szót, a másik még a hallás utáni felismerésnél tart csupán.

A szókincsfejlesztésben ezért a feladatokat fokozatosan mindig fokozatosan kell felépíteni: a receptív felismeréstől az irányított használaton át az önállóbb produktív nyelvhasználatig.

8.2.3. Szókincsfejlesztő feladatok alsó tagozaton

1. Hallott szó jelentésének felismerése képek közül

A tanár kimond egy szlovák szót vagy rövid szókapcsolatot, a tanulók pedig kiválasztják a megfelelő képet. Például: *pes, mačka, dom, škola, veľký dom, malá škola*. A feladat célja nem a szó kimondatása, hanem annak ellenőrzése, hogy a tanuló hallás után felismeri-e a hangzó alakot és hozzá tudja-e kapcsolni a jelentéshez.

2. Mutasd meg!

A tanulók előtt képek, tárgyak vagy rajzok vannak. A tanár rövid utasításokat ad: *Ukáž dom. Ukáž veľký dom. Ukáž malú školu. Ukáž červenú mačku. Ukáž červenú auto*. A tanuló válasza lehet mozdulat vagy rámutatás, tehát nem kell azonnal beszélnie. Ez különösen hasznos a tanulás kezdeti szakaszában, mert a megértést fejleszti, miközben csökkenti a beszédprodukcióval járó terhelést.

3. Igaz-hamis állítás

A tanár képet mutat, és állítást mond róla: *To je pes. To je mačka. To je veľký dom. To je malá škola*. A tanulók jelzik, hogy az állítás igaz vagy hamis. Később szóban is válaszolhatnak: *áno / nie*. A feladat a receptív szókincs mellett a mondatértést is fejleszti.

4. Csoportosítás jelentés alapján

A tanulók képeket vagy szókétyákat csoportokba rendeznek: állatok, ételek, iskolai tárgyak, családtagok, színek, cselekvések. Például: *pes, mačka, vták, jablko, chlieb, voda; pero, kniha, taška*. A csoportosítás segíti, hogy a szavak ne elszigetelten, hanem jelentésbeli kapcsolatok hálózatában rögzüljenek.

5. Mondatminta kiegészítése

A tanulók előre megadott mondatmintákba illesztik be az új szavakat. Például: *_To je _____. Mám _____. Vidím _____. Páči sa mi _____. A feladat segíti a*

produktív használat előkészítését, de még nem vár el teljesen önálló mondatalkotást.

6. Irányított kérdés–válasz

A tanár vagy a tanulópár rövid, ismétlődő kérdéseket tesz fel: *Čo je to? Akej farby je auto? Máš knihu? Čo máš v taške?* A válasz kezdetben lehet egy szó vagy rövid szerkezet: *kniha, červené auto, mám pero*. Ez fokozatosan vezet át az önállóbb beszédprodukciónhoz.

7. Saját választás megnevezése

A tanulók képek vagy tárgyak közül választanak, majd megnevezik, mit választottak: *Vybral som si psa. Vybrala som si knihu. Mám červené auto*. A választás személyesebbé teszi a feladatot, ezért erősíti a szó előhívását és produktív használatát.

8. Párbeszédpanel szókincscserével

A tanulók rövid párbeszédmintát kapnak, amelyben egy-egy szót cserélnek ki:

- *Čo máš?*
- *Mám knihu.*
- *Akú knihu?*
- *Peknú knihu.*

Később más szavakkal is eljátszhatják: *taška, hračka, jablko, auto*. A párbeszédpanel biztonságos keretet ad a produktív használatához.

9. Mely szavak illenek össze?

A tanulók több szóból választják ki azokat, amelyek természetes szókapcsolatot alkotnak.

Például:

čítať – knihu / vodu / rozprávku / list

silný – vietor / chlapec / dážd' / zošit

urobiť – úlohu / chybu / raňajky / otázk

A tanulók nemcsak kiválasztják a megfelelő kapcsolatokat, hanem mondatot is alkotnak velük: *Čítam rozprávku. Urobil som chybu. Fúka silný vietor.*

A gyakorlat a gyakori szókapcsolatok elsajátítását segíti, vagyis azt, hogy a tanuló ne csak különálló szavakat ismerjen, hanem azt is tudja, mely szavak fordulnak elő természetesen együtt.

10. Kakukktojás – de indokold is!

A tanulók négy-öt szó közül kiválasztják azt, amelyik valamilyen szempontból nem illik a többihez.

Például:

pes – mačka – kôň – stôl

čítať – písať – kresliť – modrý

jablko – hruška – mrkva – slivka

A választás után egyszerű indoklást is adnak: *Stôl nie je zviera. Modrý nie je sloveso. Mrkva nie je ovocie.*

A feladat a jelentésviszonyok felismerését és a szókincs aktív használatát egyszerre fejleszti.

11. Találd ki a szót a körülírásból!

A tanár vagy egy tanuló úgy ír le egy tárgyat, személyt vagy cselekvést, hogy magát a keresett szót nem mondhatja ki.

Például:

Je to zviera. Má štyri nohy. Býva s ľuďmi. Šteká. → pes *Je to vec.*

Má stránky. Môžeme ju čítať. → kniha

Robíme to večer, keď sme unavení. → spať

Később a tanulók maguk készítenek körülírásokat. Ez azért fontos, mert arra készíteti őket, hogy egy hiányzó szó esetén is a már rendelkezésükre álló nyelvi eszközökkel fejezzék ki a jelentést.

12. Ugyanaz a szó különböző helyzetekben

A tanulók egy ismert szót vagy szerkezetet több különböző mondatban, illetve kommunikációs helyzetben használnak.

Például a *dať* igével:

Dám ti knihu.

Dám si čaj.

Dám knihu na stôl.

Dám mu darček.

A tanulók képek vagy rövid helyzetleírások alapján választják ki a megfelelő szerkezetet. A feladat segít felismerni, hogy egy szó ismerete nem egyetlen magyar megfelelő megtanulását jelenti, hanem a szó különféle használati lehetőségeinek ismeretét is.

13. Történetépítés megadott szavakkal

A tanulók több, már ismert szót vagy szókapcsolatot kapnak, amelyekből rövid történetet kell alkotniuk.

Például:

ráno – pes – škola – taška – utekať – zabudnúť

Lehetséges megoldás:

Ráno som išiel do školy. Vzal som si tašku, ale doma som zabudol zošiť. Pred školou som videl psa. Pes za mnou utekal.

Kezdetben képsor vagy mondatkeretek is segíthetik a történetalkotást, később a tanulók egyre önállóbban dolgozhatnak. A feladat arra készíti őket, hogy ugyanazokat a szavakat ne elszigetelten, hanem összefüggő közlésben használják.

8.2.4. Szókincsfejlesztés a felső tagozaton

Felső tagozaton a szókincs fejlesztése már nagyobb mértékben építhet a tanulók tudatos nyelvi megfigyelésére. Ebben az életkorban a tanulóknak képesnek kell lenniük szókapcsolatokat, jelentésmezőket, szövegösszefüggéseket és nyelvtani mintákat is felismerni. Ezért a szókincsfejlesztésben nagyobb szerepet kaphatnak a tematikus szóhálók, a kollokációk, az igei vonzatok, a szóalkotási minták és a rövid szövegekhez kapcsolódó feladatok.

Fogalmak a felső tagozatos szókincsfejlesztéshez	
Tematikus szóháló	A tematikus szóháló egy adott témához kapcsolódó szavak és szókapcsolatok rendezett rendszere. Nem egyszerű szójegyzék, hanem olyan hálózat, amely megmutatja, hogy az egyes lexikai elemek jelentésük, használatuk vagy nyelvtani kapcsolataik alapján hogyan tartoznak össze. Például a <i>škola</i> témához kapcsolódhatnak a helyszínek: <i>trieda, chodba, telocvičňa</i> ; a személyek: <i>učiteľ, žiak, spolužiak</i> ; a tárgyak: <i>kniha, zošit, pero</i> ; valamint a cselekvések: <i>učíť sa, písať, čítať, odpovedať</i> . A tematikus szóháló segíti, hogy a tanulók ne elszigetelt szavakat tanuljanak, hanem a szavakat jelentésbeli és használati kapcsolataikban lássák.
Kollokáció	Kollokációnak nevezzük azokat a szókapcsolatokat, amelyekben bizonyos szavak a nyelvhasználatban rendszeresen és tipikusan együtt fordulnak elő. A kollokáció nem teljesen kötött kifejezés, de nem is

Fogalmak a felső tagozatos szókincsfejlesztéshez	
	véletlenszerű szókapcsolat: az adott nyelvben megszokott, természetes együttállást jelent. Például: <i>robiť domácu úlohu, písať test, tráviť voľný čas, mať hlad, mať smäd, ťažká úloha, silný vietor</i> . A szókincs tanításában azt is meg kell mutatni, hogy a szavak milyen más szavakkal kapcsolódnak össze.
Igei vonzat	Az igei vonzat azt jelenti, hogy egy ige meghatározott nyelvtani szerkezetet kíván maga mellett. Az ige jelentéséhez gyakran hozzátartozik, hogy milyen esetben álló főnévvel, milyen elöljárós szerkezettel vagy milyen <i>sa/si</i> -s formával kapcsolódik. Például: <i>čakať na autobus, tešiť sa na prázdniny, báť sa psa, pomáhať kamarátovi, rozprávať sa s učiteľkou, zaujímať sa o hudbu</i> . A szlovák igék tanításában ezért nem elegendő az ige magyar jelentését megadni, az igét a rá jellemző szerkezettel együtt kell tanítani, mert a tanuló csak így tudja később helyesen mondatba illeszteni.

Az alábbi feladatok elsősorban a felső tagozatos tanulók számára készültek, ugyanakkor – amennyiben a tanulók fejlettségi szintje ezt lehetővé teszi – az alsó tagozaton is eredményesen alkalmazhatók. A feladatok csupán javaslatként szolgálnak, ezért az adott osztály tanulóinak életkori sajátosságaihoz, kognitív fejlettségéhez és nyelvi kompetenciáihoz igazodva szabadon módosíthatók, bővíthetők vagy egyszerűsíthetők. A felsőbb évfolyamokban az egyszerűbb gyakorlatok csupán vázlatként szolgálnak, amelyek bővítését mindenképpen javasoljuk.

1. Tematikus szóháló készítése

Például téma: mesto.

Középre kerül: mesto

Köré:

ulica, námestie, obchod, škola, autobusová zastávka

ísť do mesta, bývať v meste, čakať na zastávke

veľké mesto, malé mesto, rušná ulica, hlavné námestie

Feladat: Készíts szóhálót a *mesto* témához, majd válassz ki öt szót vagy szókapcsolatot, és alkoss velük rövid történetet.

Példamondatok:

Bývam v malom meste.

Na námestí je obchod.

Čakám na autobusovej zastávke.

Érdemes a tematikus szóhálót rajzként megcsinálni, megcsináltatni. Középen az említett példában a *škola* szó, amelyhez kapcsolódnak körben a főnevek jelentéscsoportonként, az igék, igei szerkezetek vonzatokkal.

2. Szókapcsolatok gyűjtése

A cél az, hogy a tanulók tipikus szókapcsolatokat sajátítsanak el. Maga a feladat beszélgető feladat, a tanulók a szókapcsolatokkal valós vagy játékos információt kérdeznek egymástól.

2.1 Szókapcsolat-detektívek

A tanulók először egyénileg dolgoznak. A megadott szavakhoz tipikus szókapcsolatokat keresnek vagy választanak:

test – *písať test, pripraviť sa na test, mať ťažký test*

problém – *riešiť problém, mať problém, hovoriť o probléme*

čas – *tráviť voľný čas, mať čas, nemať čas*

prázdniny – *tešiť sa na prázdniny, ísť na prázdniny, rozprávať o prázdninách*

šport – *zaujímať sa o šport, robiť šport, hrať futbal / basketbal*

Ezután párokban vagy kis csoportokban interjút készítenek egymással. A kérdésekben és a válaszokban is használniuk kell legalább három szókapcsolatot.

Példák kérdésekre:

- *Kedy píšeš test?*
- *Ako sa pripravuješ na test?*
- *Čo robíš, keď máš problém?*
- *Ako tráviš voľný čas?*
- *Na aké prázdniny sa tešíš?*
- *Zaujímaš sa o šport?*
- *Aký šport máš rád/rada?*

A tanulók jegyzetelnek a társuk válaszairól, majd röviden bemutatják őt az osztálynak:

Môj spolužiak / Moja spolužiačka sa volá... Vo voľnom čase... Na prázdniny sa teší... Keď má problém, ... O šport sa zaujíma / nezaujíma.

Ennek játékosabb változata: minden tanuló kap egy „titkos személyiségkártyát”, például:

Nemá rád testy.

*Má problém s matematikou.
Voľný čas trávi pri počítači.
Teší sa na letné prázdniny. Zaujíma sa o futbal.*

A feladat végére készüljön egy közös táblára felírt vagy elhelyezett gyűjtés az elhangzott szókapcsolatok összegzéséeként:

Čo vieme povedať?

*písať test z matematiky
pripraviť sa na test
riešiť problém s kamarátom
tráviť voľný čas doma
tešiť sa na letné prázdniny
zaujímať sa o šport*

3. Igei vonzatok gyakorlása

Hasonló módon gyakoroltathatók az igei vonzatok. Fontos, hogy a szerkezetek élő kommunikációs hasonló helyzetben jelenjenek meg, pl. kérdés–válasz helyzetben gyakorolják őket. Vagyis pl. a *tešiť sa na niečo* alapszerkezetet szituációs használat segítségével sajátítsák el: *Na čo sa tešiš?* – *Teším sa na prázdniny.*

3.1. Kérdezz és találd meg! „Nyomozós” beszélgető feladat

A tanár először rögzíti a táblán az igéket a hozzájuk tartozó kérdéssel együtt:

tešiť sa na niečo – *Na čo sa tešiš?*
báť sa niekoho/niečoho – *Koho/čoho sa bojíš?*
pomáhať niekomu – *Komu pomáhaš?*
rozprávať sa s niekým – *S kým sa rozprávaš?*
zaujímať sa o niečo – *O čo sa zaujímaš?*
čakať na niekoho/niečo – *Na koho/na čo čakáš?*
myslieť na niekoho/niečo – *Na koho/na čo myslíš?*

Ezután minden tanuló kap egy rövid szerepkártyát. A kártyán csak válaszok szerepelnek, például:

Karta A

Teším sa na prázdniny.
Bojím sa psa.
Pomáham kamarátovi.

Zaujímam sa o hudbu.

Karta B

Čakám na autobus.

Myslím na rodinu.

Rozprávam sa s učiteľkou.

Teším sa na víkend.

A tanulók feladata, hogy kérdésekkel megtalálják, kinek mi szerepel a kártyáján. Körbejárnak az osztályban, és kérdeznek egymástól:

- Na čo sa tešíš?
- Teším sa na prázdniny.
- Koho alebo čoho sa bojíš?
- Bojím sa psa.
- Komu pomáhaš?
- Pomáham kamarátovi.
- O čo sa zaujímaš?
- Zaujímam sa o hudbu.

A beszélgetés után minden tanuló kiválaszt egy társat, és egy-két mondatban bemutatja az osztálynak:

Eva sa teší na prázdniny. Bojí sa psa a zaujíma sa o hudbu. Pomáha kamarátovi.

A feladat másik változata, hogy nem mindenki a saját kártyáját olvassa, hanem „titkos személyt” játszik. Például:

Som športovec. Zaujímam sa o futbal. Nebojím sa psa. Čakám na trénera. Teším sa na zápas.

A többiek kérdésekkel próbálják kitalálni, ki ő:

- Zaujímaš sa o hudbu?
- Nie, zaujímam sa o šport.
- Čakáš na autobus?
- Nie, čakám na trénera.
- Tešíš sa na prázdniny?
- Nie, teším sa na zápas.

Az ilyen jellegű feladatok azért hasznosak, mert a vonzat nem marad nyelvtani adat. A tanuló mozgás, kérdezés és szerepjáték közben többször kimondja ugyanazt a szerkezetet, és közben rögzül, hogy például **bát' sa** után nem *pes*, hanem **psa**, **pomáhať** után nem *kamarát*, hanem **kamarátovi**, **rozprávateľ sa** mellett pedig **s učiteľkou** áll.

4. Szócsaládok és szóalkotás

Felső tagozaton már célszerű a tanulókat arra is rávezetni, hogy az egyes szavak nem elszigetelten állnak a nyelvben, hanem úgynevezett szócsaládokba rendeződnek. A szócsalád egy adott tőszóból származó származékszavak együttesét jelenti. A szócsaládokkal végzett munka segíti a szókincs bővítését, mert a tanulók megtanulják felismerni az azonos tövű vagy jelentésükben összetartozó szavakat, és könnyebben következtetnek új szavak jelentésére. Érdemes őket arra biztatni, hogy a felismert rendszer szerint készítsenek szócsaládot általuk ismert szavakból, majd ellenőrizzük, hogy az így létrehozott szavak valóban elemei-e a szlovák szókincsnek.

Példák:

škola – školský – školák – školáčka

učiteľ / učiteľ sa – učiteľ – učiteľka – učenie – učebnica

kniha – knižnica – knižný

šport – športovať – športovec – športový

cesta – cestovať – cestovateľ – cestovanie

A feladat természetesen nem pusztán az, hogy a tanulók leírják a szócsalád tagjait, hanem hogy mondatokban és rövid beszédhelyzetekben is használják őket. Így a szóalkotási tudatosság közvetlenül kapcsolódik a szókincs aktív használatához.

4.1. „Szócsalád-interjú”

A tanulók kapnak egy szócsaládot, például:

šport – športovať – športovec – športový

Először mondatokat alkotnak a szavakkal, majd párokban kérdeznek egymástól:

Máš rád/rada šport?

Športuješ?

Ktorý športovec sa ti páči?

Máš športový tašku / športové oblečenie?

Utána a társukról számolnak be:

Martin má rád šport. Športuje dvakrát týždenne. Jeho obľúbený športovec je futbalista. Má športový tašku.

A tanulók a rövid párbeszéd során is ugyanabból a szóból több szófajt és több mondat típust használnak: főnév, ige, személyt jelölő főnév, melléknév.

4.2. „Keresd a családtagot!”

A tanár kártyákra írja például a következő szavakat, de nem az itt felsorolt rendben, hanem összekeverve azokat:

škola, školský, školák, kniha, knižnica, knižný, šport, športovať, športovec, cestovať, cestovanie, cestovateľ

A tanulók először csoportosítják őket szócsaládok szerint. Utána minden csoportnak választania kell egy szócsaládot, és rövid párbeszédet kell alkotnia vele.

Például a **kniha** szócsaláddal:

– *Máš rád knihy?*

– *Áno, rád čítam knihy.*

– *Chodíš do knižnice?*

– *Áno, v piatok idem do knižnice.*

– *Chodíš aj do knižného klubu?*

– *Áno, s kamarátom chodím aj do knižného klubu, ale nie tak často, ako do knižnice.*

4.3. „Egy szócsalád – egy mini történet”

A csoport kap egy szócsaládot, és 4–5 mondatos mini történetet kell alkotnia úgy, hogy a szócsalád minél több tagja szerepeljen benne.

Például:

cesta – cestovať – cestovateľ – cestovanie

Rád cestujem. V lete idem na dlhú cestu. Môj brat chce byť cestovateľ. Cestovanie je zaujímavé, ale niekedy aj únavné.

Ezt utána elmondják egymásnak vagy az osztálynak. A tanuló csoporttól függően adhatunk meg hozzá játékos feltételt is: a történet legyen vicces, furcsa vagy túlzó.

Például:

Malý cestovateľ cestuje každý deň do školy. Hovorí, že cesta do školy je veľké cestovanie. V taške má mapu, desiatu a knihu o cestovateľoch.

4.4. „Melyik szó hiányzik?”

A tanár mondatokat ad, de kihagyja a szócsalád egyik tagját. A tanulóknak ki kell választaniuk a megfelelő alakot, majd fel kell olvasniuk a mondatot.

Például:

Môj brat rád _____.

→ športuje

Peter je dobrý _____.

→ športovec

Mám novú _____ topánky.

→ športové

V škole máme veľkú _____.

→ knižnicu

Rád čítam _____.

→ knihy

A feladatot úgy tudjuk „beszéltetővé” tenni, hogy miután a tanulók megoldották a feladatot, kérdeznük kell társuktól, s annak választ is kell adnia.

Môj brat rád športuje. A ty športuješ?

Áno, športujem. / Nie, nešportujem.

4.5. „Szócsaládfa”

A táblára kerül egy alapszó, például škola. A tanulók közösen építik a szócsaládfát:

škola

→ školský: školský rok, školská taška, školské potreby

→ školák / školáčka: dobrý školák, malá školáčka

→ školstvo: slovenské školstvo

→ školník / školníčka: náš školník

Felső tagozaton már érdemes azt is megfigyeltetni, hogy az új szó nemcsak új jelentést hoz, hanem gyakran más szófajú lesz: főnévből melléknév, igéből főnév, főnévből személyt jelölő főnév.

A szócsaládokkal végzett munka akkor válik valóban hasznossá, ha nem áll meg a szavak felsorolásánál. A tanulóknak azt is látniuk kell, hogy az azonos tőhöz vagy jelentésmezőhöz kapcsolódó szavak különböző mondatbeli szerepet töltenek be: lehetnek főnevek, igék, melléknevek vagy személyt jelölő szavak. Ezért a szócsaládokat célszerű rövid mondatokban, kérdés–válasz helyzetekben és mini történetekben gyakoroltatni.

5. Szövegkörnyezetből történő jelentéskikövetkeztetés

Felső tagozaton már fontos, hogy ne minden ismeretlen szót fordítsunk le előre. A tanulók rövid szöveg alapján próbálják kikövetkeztetni az új szavak jelentését.

Példa:

Peter každý deň cestuje autobusom do školy. Na zastávke čaká so svojimi kamarátmi. Cesta trvá dvadsať minút.

Feladat:

Mit jelenthet a *zastávka* és a *trvá* szó? Miből következettél rá?

Ez fejleszti a tanulási stratégiát is: a tanuló megtanulja, hogy a szöveg értelmezéséhez nem kell minden szót külön minden esetben pontosan megértenie, ismernie.

6. Ellentétek és szinonimák gyakorlása

A szókincsfejlesztés fontos része a tulajdonságok kifejezése. Az ellentétek gyakorlása különösen alkalmas a melléznevek gyakorlására, mert a tanulók könnyen képi, mozgásos vagy helyzethez kötött formában kapcsolhatják össze a jelentéseket: *velký* – *malý*, *dlhý* – *krátky*, *rychlý* – *pomalý*, *veselý* – *smutný*. A szinonimák gyakorlásával arra is felhívjuk a figyelmet, hogy a rokon értelmű szavak nem mindig cserélhetők fel teljesen egymással.

6.1. Mondd másképp! Mondd az ellenkezőjét!

A tanár vagy egy tanuló mond egy egyszerű mondatot. A többieknek először az ellenkező jelentésű változatot kell megalkotniuk, majd nehezítésként, rokon értelmű szóval is át kell fogalmazniuk a mondatokat.

Példák:

- *Mám velký tašku.*
- *Mám malý tašku.*
- *Peter je veselý.*
- *Peter je smutný.*
- *Tento test je těžký.*
- *Tento test je ľahký.*
- *Film je pekný.*
- *Film je krásny. / Film je škaredý.*
- *Mám problém.*
- *Mám ťažkosť.*
- *Hovorím s kamarátom.*
- *Rozprávam sa s kamarátom.*

6.1. „Változtasd meg a világot!” Az ellentéteket párban gyakoroltatjuk.

A tanuló húz egy mondatot:

Mám velký dom.

Mám dlhý deň.

Som veselý.

Test je ťažký.

Autobus je rýchly.

A pária feladata: mondja az ellenkezőjét.

Nie, máš malý dom.

Nie, máš krátky deň.

Nie, si smutný.

Nie, test je ľahký.

Nie, autobus je pomalý.

Ezt lehet viccesen is: a tanulóknak minél furcsább mondatokat kell alkotniuk:

Mám malého slona.

Mám dlhý banán.

Pomalý tiger ide do školy.

6.2. „Erősítsd a mondatot!” Ez is páros gyakorlat.

A tanuló mond egy egyszerű mondatot, a pária másik, fokozati különbséget jelentő melléknévvel ismétli meg. Ebben a példában csak két-két szinonimát adtunk meg, de a gyakorlat során ezt tovább kell bővíteni. Kivetíthetünk a táblára szófelhőt, ahonnan ki lehet keresni a megfelelő szavakat.

Film je dobrý.

Film je výborný.

Dievča je pekné.

Dievča je krásne.

Mám problém.

Mám veľký problém. / Mám ťažkosť.

Az elhangzó mondatok után megkérdezhetjük, hogy melyik szó volt az „erősebb”. Az első mondat esetében például: – Ktoré slovo bolo „silnejšie”? Slovo výborný je „silnejšie”.

7. Szókincsfejlesztés rövid véleménymondatokkal

Felső tagozaton már fontos, hogy a szavak ne csak megnevezésre, hanem véleménykifejezésre is szolgáljanak. Ilyen mondatkeretek lehetnek például:

Myslím si, že...

Podľa mňa je...

Páči sa mi...

Nepáči sa mi...

*Mám rád/rada...
Zaujímam sa o...
Podľa mňa je šport dôležitý.
Páči sa mi moderná hudba.
Zaujímam sa o cestovanie.
Nemám rád dlhé testy.*

Ez szintén páros munka, így biztosítható, hogy mindenki megszólaljon, szóhoz jusson. A páros egyik tagja kiválaszt négy véleményt kifejező szerkezetet, kiegészíti őket és elmondja a társának, aki erre ellentétes jelentésű választ ad:

*Podľa mňa šport nie je dôležitý.
Nepáči sa mi moderná hudba.
Nezaujímam sa o cestovanie.
Mám rád dlhé testy.*

Majd szerepet cserélnek.

8. Szókincs aktiválása rövid írásbeli feladatban. Önálló munka

„Eltűnt egy délutánom” – mini nyomozás – *Kam zmizlo moje popoludnie?*

Mini pátranie

Predstav si, že si o tretej popoludní prišiel/prišla domov zo školy a večer o siedmej si zistil/zistila, že ubehlo celé popoludnie. Napiš v 5–6 vetách, čo sa medzitým stalo. Použi aspoň štyri výrazy: tráviť voľný čas, hrať sa / hrať futbal, pozeráť film, čítať knihu, pomáhať doma, písať domácu úlohu, počúvať hudbu, rozprávať sa s kamarátom, nemať čas

Určenie vetných rámcov:

*Dnes som prišiel/prišla domov o tretej. Najprv som... Potom som...
Chcel/chcela som..., ale nemal/nemala som čas. Večer som zistil/zistila, že...*

A rövid írásbeli feladatok akkor segítik igazán a szókincs aktiválását, ha nem pusztán témát adnak a tanulóknak, hanem valamilyen szerepet, helyzetet vagy problémát is. Például a *voľný čas* témakör nemcsak hagyományos fogalmazásként dolgozható fel, hanem mini történetként, naplóbejegyzésként, hirdetésként vagy képzeletbeli beszámolóként is. Így a tanulók ugyanazokat a szavakat és szókapcsolatokat változatosabb, személyesebb vagy játékosabb kontextusban használják.

8.3. Összegzés

A szókincsfejlesztés nem merülhet ki új szavak bemutatásában és fordításában. A pedagógusnak úgy kell vezetnie a tanulókat, hogy az új szavakat hangzó és írott formában, jelentéssel, nyelvtani tulajdonságokkal, tipikus szókapcsolatokkal és használati helyzetekkel együtt sajátítsák el. Különösen fontos, hogy a tanulók ne elszigetelt lexikai elemeket tanuljanak, hanem szerkezeteket, mondatkereteket, kollokációkat és igei vonzatokat is.

A szókincs akkor válik valóban használhatóvá, ha a tanuló többféle helyzetben találkozik vele: először felismeri, majd irányított feladatban alkalmazza, végül saját közléseiben is használni tudja. Az iskolai órán ezért olyan feladatokra van szükség, amelyekben a tanulók megtapasztalják, hogyan fejezhetik ki saját véleményüket, élményeiket és tapasztalataikat, illetve hogyan használhatják a szlovák nyelvet valós vagy valószerű kommunikációs helyzetekben. A szókincs fejlesztése így nem önálló szólista-tanulás, hanem a beszédértés, a beszédprodukció, az olvasás, az írás és a nyelvtani tudatosítás közös fejlesztési területe.

9. Befejezés

A kötet célja az volt, hogy elméleti, nyelvészeti és módszertani alapokat adjon a szlovák nyelv magyar tannyelvű iskolákban történő tanításához. A szlovák nyelv oktatása ebben a közegben nem értelmezhető pusztán tantárgyi kérdésként. Szorosan összefügg a tanulók nyelvi helyzetével, társadalmi környezetével és anyanyelvi hátterével. Emellett figyelembe kell venni a szlovák nyelv államnyelvi szerepét, valamint azokat a nyelvi és pedagógiai feltételeket is, amelyek között a tanítás és a tanulás megvalósul. Ezért a kötet nem csupán gyakorlati feladatokat kívánt bemutatni, hanem olyan szélesebb értelmezési keretet is felvázolt, amelyek segítségével a pedagógiai döntések tudatosabban tervezhetők.

A fejezetek első része a szlovák nyelv helyét vizsgálta a magyar tannyelvű oktatásban, valamint a magyar anyanyelvű tanulók nyelvi helyzetét Szlovákiában. Külön figyelmet kapott az államnyelv, a második nyelv, az idegen nyelv és a környezetnyelv terminológiai elkülönítése, mivel ezek a fogalmak nem pusztán elméleti kategóriák. Ezen kategóriák tudatosítása meghatározta azt is, hogy hogyan gondolkodunk a szlovák nyelv tanításának céljáról, módszereiről és elvárható eredményeiről. A kötetben leírt alapfogalmak, mint a másodiknyelv-elsajátítás mibenléte, az életkor, a motiváció és a nyelvi környezet szerepe, valamint a magyar és a szlovák nyelv tipológiai különbségei segítségével azt mutattuk be, hogy miért jelent a magyar anyanyelvű tanulók szlovák nyelvtanulása sajátos pedagógiai helyzetet. A morfológiai komplexitás, a transzfer, az interferencia és a tipikus tanulói hibák vizsgálata arra hívta fel a figyelmet, hogy a tanulói nehézségek jelentős része nem egyszerűen gyakorláshiányból vagy figyelmetlenségből fakad, hanem a két nyelv eltérő szerkezeti működéséből is.

A módszertani fejezetekben ezért arra törekedtünk, hogy a nyelv tanításának alapelveit ne leegyszerűsített módszertani receptekként, hanem egymással összefüggő pedagógiai döntési lehetőségekként mutassuk be. A kommunikatív nyelvoktatás lehetőségei és korlátai, a jelentésközpontúság és a forma-fókusz viszonya, a nyelvtani tudatosság szerepe, valamint a funkcionális nyelvhasználat és a nyelvi pontosság egyensúlya mind azt a kérdést szolgálták, hogyan lehet a tanulókat valódi nyelvhasználatra ösztönözni úgy, hogy közben a szlovák nyelv szerkezeti sajátosságai se maradjanak háttérben. A tanulói nyelvi produkció fejlesztése és a magyar anyanyelvi háttértudás módszertani felhasználása azt a szemléletet erősíti,

hogy a tanulók anyanyelve nem akadály, hanem tudatosan felhasználható kiindulópont lehet a célnyelvi fejlesztésben.

A gyakorlati részek – így a beszédértés, a szókincsfejlesztés, a nyelvtani szerkezetek gyakorlása, valamint a tanulói hibák értelmezése és kezelése – példákat kínáltak arra, hogyan kapcsolható össze az elméleti háttér a tanórai munkával. A közölt gyakorlatok nem kizárólagos megoldások, és nem is kész receptként értelmezendők. Tudjuk, hogy a már gyakorló pedagógusok sok hasonló, sőt sok esetben ezeknél jobb, saját tanulócsoportjukhoz illeszkedő feladatot használnak. A cél nem az volt, hogy ezeket helyettesítsük, hanem az, hogy a feladatok tervezéséhez és értelmezéséhez tudatosabb módszertani szempontokat adjunk.

A kötet egyik alapgondolata, hogy a jó gyakorlat nem pusztán ötletes feladatot jelent. Egy feladat akkor válik igazán fejlesztő hatásúvá, ha világos, milyen készséget, milyen nyelvi elemet, milyen szókincset, milyen szerkezetet vagy milyen kommunikációs célt támogat. Ehhez elengedhetetlen, hogy a pedagógus a tanórai gyakorlatokat szélesebb nyelvi, pszicholingvisztikai és módszertani kontextusban is értelmezni tudja. Másképpen kell kezelni a receptív és produktív tudást, a pillanatnyi tévesztést és a rendszeres hibát, az anyanyelvi transzferből fakadó nehézséget és a hiányos input következményét. Ugyanígy más pedagógiai döntést kíván a beszédértés fejlesztése, a szókincs aktiválása, a nyelvtani tudatosítás vagy az önálló szövegalkotás előkészítése.

A szlovák nyelv tanítása magyar tananyelvű iskolákban egyszerre igényel nyelvészeti tudatosságot, módszertani rugalmasságot és a tanulók nyelvi helyzetének érzékeny ismeretét. Ha a tanítás képes összekapcsolni a jelentésközpontú nyelvhasználatot, a fokozatos formai tudatosítást, a magyar és a szlovák nyelv közötti különbségek pedagógiai értelmezését, valamint a tanulói produkció támogató fejlesztését, akkor a szlovák nyelv tanulása olyan folyamat lehet, amelyben a tanuló egyre magabiztosabban, pontosabban és önállóbban képes részt venni szlovák nyelvű kommunikációs helyzetekben.

A kézirat előkészítése során segédeszközként a ChatGPT Edu (OpenAI) került felhasználásra, amely a Szlovák Köztársaság Oktatási, Kutatási, Fejlesztési és Ifjúsági Minisztériuma, valamint az OpenAI közötti pilot együttműködés keretében vált elérhetővé a leendő tanárokat képző karok számára. Az eszközt elsősorban helyesírás-ellenőrzésre, terminológiai pontosításokra, szólisták előkészítésére, egyes részmegfogalmazások kidolgozására és a szöveg tagolásával kapcsolatos javaslatokra, valamint egyes didaktikai tevékenységek és módszertani feladatok ellenőrzésénél használtuk.

Az így előkészített munkanyagokat a szerzők ezt követően szakmailag ellenőrizték, módosították, kiegészítették, és módszertanilag a szlovák mint második nyelv magyar tanítási nyelvű iskolákban való oktatásának céljaihoz igazították. A szakmai tartalomért, a források ellenőrzéséért, a szöveg végleges megfogalmazásáért és a kézirat egészéért viselt felelősség a szerzőket terheli.

Hivatkozások

- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556–559. <https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Barrouillet, P., & Camos, V. (2007). The time-based resource-sharing model of working memory. In N. Osaka, R. H. Logie, & M. D'Esposito (Eds.), *The cognitive neuroscience of working memory* (pp. 59–80). Oxford: Oxford University Press.
- Bartha, C. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bermel, N., Knittl, L., Alldrick, M., & Nikolaev, A. (2024). Ideal and real paradigms: Language users, reference works and corpora. *Cognitive Linguistics*, 35(2), 177–219. <https://doi.org/10.1515/cog-2023-0032>
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). London: Longman.

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>
- Csernicskó István. (2012). *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. Ungvár: PoliPrint Kiadó.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 313–348). Malden, MA: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch11>
- DeKeyser, R. M., & Criado, R. (2013). Automatization, skill acquisition, and practice in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–8). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0067>
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83–107. <https://doi.org/10.2307/40264512>
- Ellis, R. (2015). The importance of focus on form in communicative language teaching. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 1–12. <https://doi.org/10.32601/ejal.460611>
- Field, J. (2009). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Goh, C. C. M., & Vandergrift, L. (2022). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gyurgyík, L. (2022). Quo vadis? A szlovákiai magyarsághoz tartozók száma a 2021. évi népszámlálás nemzetiségi és anyanyelvi adatai alapján. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 24(3), 3–17.
- Harrach, G. (2024). Main demographic characteristics of Hungarians in Slovakia: Insights from the 2021 census. *Hungarian Journal of Minority Studies*, 7, 53–89. <https://doi.org/10.62152/hjms.2024.hg>
- Haspelmath, M., & Sims, A. D. (2010). *Understanding morphology* (2nd ed.). London: Hodder Education.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.

- Ivanová, M. (2025). Clitics in Slovak with(out) constraints: Corpus frequency versus acceptability ratings. *Jazykovedný časopis*, 75(3), 291–308. <https://doi.org/10.2478/jazcas-2024-0045>
- Ivanová, M., Kyseľová, M., & Gálisová, A. (2021). Acquiring word order in Slovak as a foreign language: Comparison of Slavic and non-Slavic learners utilizing corpus data. *Jazykovedný časopis*, 72(2), 353–370. <https://doi.org/10.2478/jazcas-2021-0033>
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Longman.
- Juhász, V. (2022). A nyelvi tudatosság szerepe az anyanyelvi nevelésben, az olvasástanulásban és az idegennyelv-tanulásban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 15(1), 7–23.
- Juhász, V. (2023). A szintaktikai tudatosság fogalma, szerepe az olvasásértésben és vizsgálati módszerei. In L. Balázs (szerk.), *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában* (75–88. o.). Budapest: Hungarovox Kiadó.
- Kozmács, I. (2019). Az államnyelv oktatása a szlovákiai magyar tannyelvű általános iskolákban. *Magyar Nyelvőr*, 143(2), 184–195.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Lanstyák, I. (2000). *A magyar nyelv Szlovákiában: A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén III*. Budapest–Pozsony: Osiris Kiadó–Kalligram Könyvkiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign*

- language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). San Diego: Academic Press.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- MacWhinney, B. (1987). Applying the Competition Model to bilingualism. *Applied Psycholinguistics*, 8(4), 315–327. <https://doi.org/10.1017/S0142716400000357>
- MacWhinney, B. (1992). Transfer and competition in second language learning. In R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 371–390). Amsterdam: North-Holland. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61506-X](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61506-X)
- Małolepsza, M., & Szymkiewicz, A. (2010). *Hurra!!! Po polsku 1: Podręcznik studenta* (3rd ed.). Kraków: Prolog.
- Mikes, M. (2006). A környezetnyelv és idegen nyelv az óvodában. *Modern Nyelvoktatás*, 12(1), 58–62.
- Misad, K. (2009). A szlovák nyelv oktatásának helyzete a szlovákiai magyar tannyelvű alap- és középiskolákban. In K. Misad, *Nyelvi kontaktusok. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok* (pp. 159–175). Lilium Aurum.
- Misad, K. (2012). A funkcionális nyelvtan szerepe a második nyelv/idegen nyelv oktatásában. *Katedra*, 19(7), 20.
- Misad, K. (2014). A szlovák nyelv oktatásának összefüggései a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban. In K. Misad & Z. Csehy (Eds.), *Speculum varietatis: Jazykový a literárny manažment v multikulturálnom priestore a (pseudo)identita textov / Nyelvi és irodalmi menedzselés, multikulturális*

- terek, (pszeudo)identitás és szöveg (pp. 39–55). Univerzita Komenského v Bratislave.
- MŠVVaŠ SR. (2023). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie* č. 2023/831:7-A2140. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>
- Muñoz, C. (Ed.). (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nádor, O. (2018). *Tanított (anya)nyelvünk*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem–L'Harmattan Kiadó.
- Národná rada Slovenskej republiky. (2008). *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, v znení neskorších predpisov*. Slov-Lex. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolov, M., & Mihaljević Džigunović, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234–260. <https://doi.org/10.1017/S0267190506000122>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oros Bugár, A., Kozmács, I., & Vančo, I. (2025). Innovációk a szlováknyelv-tanárok képzésében: Lépés a hatékonyabb államnyelvoktatás felé. *Katedra: Szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*, 33(1–2), 1–6.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Pekarovičová, J., Žigová, Ľ., Palcútová, M., Štefánik, J. (2005). *Slovenčina pre cudzincov: Praktická fonetická príručka*. Bratislava: STIMUL.

- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186–214. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005015>
- Piotrowska-Rola, E., & Porębska, M. (2023). *Polski jest cool: Seria do nauki języka polskiego jako obcego: Książka studenta i ćwiczenia: Poziom A1. Cz. 1*. Lublin: Studio Temat.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Roehr-Brackin, K. (2025). Measuring children's metalinguistic awareness. *Language Teaching*, 58(1), 27–43. <https://doi.org/10.1017/S0261444824000016>
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education.
- Rulik, I. (2009). Hibaelemzés köztes nyelvi keretben. *THL2: A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 1–2, 106–136.
- Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24(2), 205–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00502.x>
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851357>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Shohamy, E. G. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Stempek, I., Stelmach, A., Dawidek, S., & Szymkiewicz, A. (2010). *Polski krok po kroku 1: Podręcznik do nauki języka polskiego dla obcokrajowców*. Kraków: polish-courses.com.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Szabó Mihály, G. (2020). Jazyky a aktéri v jazykovej krajine obcí na slovensko-maďarskom etnicky zmiešanom území na Slovensku. *Jazykovedný časopis*, 71(3), 297–320. <https://doi.org/10.2478/jazcas-2021-0001>
- Szarka, L. (2003). Államnyelv, hivatalos nyelv – kisebbségi jogok Kelet-Közép-Európában. In O. Nádor & L. Szarka (Eds.), *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában* (pp. 15–35). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tódor, E.-M. (2015). The interdependencies of bilingual behaviour: Psycholinguistic and sociolinguistic profile of Hungarian-Romanian bilinguals. *Diacronia*, 2, A21, 1–8.
- Vančo, I. (2017). A szlovák nyelv tanítása szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban: Általános helyzetkép. *Magyar Nyelvőr*, 141(3), 272–291.
- Vančo, I. (2019). A szlovák nyelvi készségek kialakítása a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák alsó tagozatán. *Magyar Nyelvőr*, 143(2), 138–150.
- Vančo, I., Kozmács, I., Oros Bugár, A. (2026). Alsó tagozatos tanulók szlovák nyelvű produkcióinak elemzése: Országos felmérés eredményei a szlovákiai magyar iskolákban. *Katedra: Szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*, 33(5–6), 61–69.

Cím: A szlovák nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban:
Elméleti alapok, módszertani kérdések és gyakorlati
alkalmazások
Europica Varietas Kiadványok 192
Kiadó: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai
Tanulmányok Kara, Nyitra
Írta: Vančo Ildikó és Kozmács István
A borítót tervezte: Mgr. Decsi Zoltán
Kiadás éve: 2026
Kiadás: első
Terjedelem: 175 oldal
Példányszám: 150
Nyomta:

Názov: Vyučovanie slovenského jazyka v školách s
vyučovacím jazykom maďarským: teoretické
východiská, didaktické súvislosti a podnety pre
pedagogickú prax
Edícia Europica varietas č. 192
Vydavateľ: Fakulta stredoeurópskych štúdií Univerzity
Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra
Autori: Ildikó Vančo, István Kozmács
Autor obálky: Mgr. Zoltán Decsi
Rok vydania: 2026
Prvé vydanie
Počet strán: 175
Náklad výtlačkov: 150
Tlač:

ISBN 978-80-558-2415-4
EAN 9788055824154

A szlovákiai nemzetiségi kisebbségek oktatásának jogi és szakpolitikai kerete

Jogi állapot: 2026. augusztus 18. – a közölt rendelkezések magyar szövege szöveghű, nem hivatalos fordítás.

Szerkesztési és fordítási megjegyzés: A mellékletben közölt magyar nyelvű rendelkezésszövegek az eredeti, hiteles jogforrások és nemzetközi dokumentumok alapján készült nem hivatalos magyar fordítások. Jogi értelmezésnél az eredeti nyelvű, kihirdetett vagy hivatalosan közzétett szöveg az irányadó. Hosszabb cikkeknel csak az oktatás és a kisebbségi nyelvhasználat szempontjából releváns részt közöljük. A 2026. szeptember 1-jén hatályba lépő, már elfogadott változásokat külön jelezzük.

A szlovákiai kisebbségi oktatás nem valamely általános nyelvi kedvezményen alapul, hanem több szinten biztosított jog. A nemzetközi emberi jogi és kisebbségvédelmi kötelezettségekhez a Szlovák Köztársaság alkotmányos rendelkezései, oktatási és nyelvhasználati törvényei, végrehajtási szabályai, valamint az állami oktatáspolitikai dokumentumok kapcsolódnak. A rendszer visszatérő alapelve, hogy a kisebbségi nyelvű oktatáshoz való jog és az államnyelv elsajátítása egymás mellett érvényesülő követelmények.

A jogszabályok és nemzetközi dokumentumok alatt közölt magyar szöveg szöveghű fordítás. A fordítás nem hivatalos; ahol a teljes rendelkezésből csak a tárgy szempontjából releváns rész szerepel, a kihagyást [...] jelzi. A „rendelkezés szövege” részekben értelmező vagy összefoglaló mondat nem szerepel; azok minden esetben külön, az „Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból” alcím alatt olvashatók.

I. Nemzetközi jogi és szakpolitikai dokumentumok

Ebben a részben előbb a Szlovák Köztársaságra kötelező nemzetközi egyezmények és kétoldalú szerződések, majd az Európai Unió releváns normái és az EBESZ nem kötelező erejű, de a kisebbségi oktatás értelmezésében meghatározó ajánlásai szerepelnek.

1. A Nemzeti Kisebbség Védelméről szóló Keretegyezmény

Az Európa Tanács Keretegyezményét Szlovákia 1995-ben írta alá és ratifikálta; 1998. február 1-jén lépett hatályba, és a szlovák jogrendben a 160/1998 Z. z. szám alatt hirdették ki. Az oktatás szempontjából a 12–14. cikk a legfontosabb.

1.1. Az oktatás tartalma és az egyenlő hozzáférés

Pontos joghely: Keretegyezmény, 12. cikk (1)–(3) bekezdés

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A Felek szükség esetén intézkedéseket tesznek az oktatás és a kutatás területén annak érdekében, hogy előmozdítsák nemzeti kisebbségeik, valamint a többség kultúrájának, történelmének, nyelvének és vallásának megismerését.

Ezzel összefüggésben megfelelő lehetőségeket biztosítanak többek között a pedagógusképzésre és a tankönyvekhez való hozzáférésre, továbbá megkönnyítik a különböző közösségek tanulói és pedagógusai közötti kapcsolatokat. A Felek vállalják továbbá, hogy előmozdítják a nemzeti kisebbségekhez tartozók oktatáshoz való egyenlő hozzáférését minden szinten.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A 12. cikkből az következik, hogy a kisebbségi oktatás nem szűkíthető le pusztán az oktatás nyelvére. A tananyagban, a tankönyvekben és a pedagógusképzésben is meg kell jelennie a kisebbségi közösségek történelmének, kultúrájának és nyelvének.

Különösen fontos a pedagógusképzés kifejezett említése: a kisebbségi nyelvű oktatás tényleges megvalósításához nem elegendő az intézményi lehetőség, megfelelően képzett pedagógusok és hozzáférhető oktatási anyagok is szükségesek.

1.2. Saját oktatási intézmények létrehozása

Pontos joghely: Keretegyezmény, 13. cikk (1)–(2) bekezdés

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A nemzeti kisebbségekhez tartozó személyeknek joguk van – az adott Fél oktatási rendszerének keretei között – saját magánoktatási és képzési intézményeik létrehozására és működtetésére. E jog gyakorlása önmagában nem keletkeztet pénzügyi kötelezettséget a részes állam számára.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A rendelkezés az intézményalapítás szabadságát védi, de nem vezethető le belőle automatikus állami finanszírozási igény. A finanszírozás konkrét feltételeit ezért a belső jog és más alkalmazandó kötelezettségek határozzák meg.

1.3. A kisebbségi nyelv tanulása és a kisebbségi nyelvű oktatás

Pontos joghely: Keretegyezmény, 14. cikk (1)–(3) bekezdés

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A Felek vállalják, hogy elismerik minden nemzeti kisebbséghez tartozó személy jogát kisebbségi nyelvének megtanulására.

Azokon a területeken, ahol a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek hagyományosan vagy jelentős számban élnek, és ha erre megfelelő igény mutatkozik, a Felek – lehetőségeikhez mérten és oktatási rendszerük keretei között – törekednek annak biztosítására, hogy az érintettek megfelelő lehetőséget kapjanak a kisebbségi nyelv tanulására vagy az ezen a nyelven folyó oktatásra.

E bekezdések végrehajtása nem érinti az állam hivatalos nyelvének megtanulását vagy az ezen a nyelven folyó oktatást.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A Keretegyezmény egyaránt védi a kisebbségi nyelv tantárgyként való tanulását és – megfelelő feltételek fennállásakor – a kisebbségi nyelven folyó oktatást. A két modell tehát nem azonos.

A (3) bekezdés különösen fontos a szlovákiai magyar oktatás értelmezésében: az anyanyelvi oktatás joga és a szlovák államnyelv elsajátítása nem alternatívák, hanem párhuzamos kötelezettségek.

2. A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája

A Karta Szlovákia tekintetében 2002. január 1-jén lépett hatályba; a szlovák jogrendben az 588/2001 Z. z. szám alatt hirdették ki. A Karta sajátossága, hogy a részes állam az egyes nyelvekre külön kötelezettségvállalásokat tesz. A magyar nyelvre Szlovákia az oktatás területén az erősebb vállalási változatok közül választott.

2.1. A magyar nyelvre vállalt oktatási kötelezettségek

Pontos joghely: Karta 8. cikk (1) a) i), b) i), c) i), d) i), e) i), f) i), g), h), i); továbbá 8. cikk (2)

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Az óvodai nevelésben az érintett regionális vagy kisebbségi nyelven folyó nevelést kell hozzáférhetővé tenni.

Az alapfokú, a középfokú, valamint a szakmai és műszaki oktatásban az érintett regionális vagy kisebbségi nyelven folyó oktatást kell hozzáférhetővé tenni.

A felsőoktatásban lehetőséget kell teremteni az érintett regionális vagy kisebbségi nyelven folyó egyetemi és más felsőfokú oktatásra; a felnőtt- és továbbképzésben pedig olyan kurzusokat kell biztosítani, amelyek főként vagy teljes egészében ezen a nyelven folynak.

Intézkedéseket kell tenni annak a történelemnek és kultúrának az oktatására, amelyet a regionális vagy kisebbségi nyelv tükröz; biztosítani kell a szükséges pedagógusok alap- és továbbképzését; továbbá létre kell hozni olyan ellenőrzési mechanizmust, amely figyelemmel kíséri a vállalások végrehajtását és időszakszerű jelentéseket tesz közzé.

A hagyományos nyelvterületen kívül is – ha a regionális vagy kisebbségi nyelvet használók száma ezt indokolja – engedélyezni, ösztönözni vagy biztosítani kell az adott nyelv oktatását vagy az azon a nyelven folyó oktatást az oktatás megfelelő szintjein.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A magyar nyelvre tett szlovák vállalások a Karta oktatási rendszerében kifejezetten erősek: nem csupán a magyar nyelv tantárgyi oktatásáról, hanem több oktatási szinten a magyar nyelven folyó oktatás hozzáférhetőségéről szólnak.

A Karta azonban nem mechanikus intézményfenntartási szabály. A vállalásokat a Karta területi, létszám- és igényfeltételeivel, valamint Szlovákia nyelvspecifikus nyilatkozataival együtt kell alkalmazni. Ebből következik az is, hogy az egyes szlovákiai kisebbségi nyelvekre nem feltétlenül azonos oktatási kötelezettségcsomag vonatkozik.

3. ENSZ-egyezmények

3.1. Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya

Pontos joghely: ICCPR, 26. és 27. cikk

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Minden személy egyenlő a törvény előtt, és megkülönböztetés nélkül joga van a törvény egyenlő védelmére. A törvénynek tiltania kell a megkülönböztetést és egyenlő, hatékony védelmet kell biztosítania többek között a faj, bőrszín, nyelv, vallás, nemzeti vagy társadalmi származás alapján történő megkülönböztetéssel szemben.

Azokban az államokban, ahol etnikai, vallási vagy nyelvi kisebbségek élnek, az ilyen kisebbséghez tartozó személyektől nem tagadható meg az a jog, hogy csoportjuk más tagjaival közösen saját kultúrájukat élvezzék, vallásukat vallják és gyakorolják, illetve saját nyelvüket használják.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A 27. cikk nem részletes oktatási modellről rendelkezik, de a kisebbségi nyelv használatát önálló nemzetközi emberi jogi védelem alá helyezi. Az oktatás a nyelv és kultúra átörökítésének egyik alapvető terepe, ezért a cikk a kisebbségi oktatás tágabb jogi hátterének része.

A 26. cikk az oktatási hozzáférés és az oktatási szolgáltatások egyenlő biztosításának általános diszkriminációellenes alapját erősíti.

3.2. Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya

Pontos joghely: ICESCR, 13. cikk (1) bekezdés

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A részes államok elismerik mindenki jogát az oktatáshoz. Az oktatásnak az emberi személyiség és méltóság teljes kibontakoztatására, az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletének erősítésére kell irányulnia, és elő kell segítenie a megértést, a toleranciát és a barátságot valamennyi nemzet, valamint minden faji, etnikai és vallási csoport között.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A rendelkezés nem biztosít önmagában meghatározott nyelvű oktatáshoz való jogot, de az oktatás céljait olyan interkulturális keretben határozza meg, amelyben a kisebbségek nyelve és kultúrája nem kezelhető pusztán magánügyként.

3.3. A gyermek jogairól szóló egyezmény

Pontos joghely: Gyermekjogi Egyezmény, 2. cikk; 28. cikk; 29. cikk (1) c)–d); 30. cikk

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A részes államok az Egyezményben meghatározott jogokat minden gyermek számára megkülönböztetés nélkül biztosítják. Minden gyermeknek joga van az oktatáshoz.

Az oktatásnak arra kell irányulnia, hogy fejlessze a gyermek tiszteletét saját kulturális identitása, nyelve és értékei iránt, továbbá felkészítse a gyermeket arra, hogy megértés, béke, türelem és barátság szellemében éljen együtt más nemzeti, etnikai és vallási csoportok tagjaival.

Az etnikai, vallási vagy nyelvi kisebbséghez tartozó gyermektől nem tagadható meg az a jog, hogy csoportjának más tagjaival közösen saját kultúráját gyakorolja, vallását vallja és gyakorolja, illetve saját nyelvét használja.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A Gyermekjogi Egyezmény a kisebbségi oktatást gyermekjogi oldalról közelíti meg. A gyermek kulturális és nyelvi identitásának tisztelete maga is oktatási cél, miközben az oktatásnak a társadalmi együttélést és a más csoportok iránti toleranciát is szolgálnia kell.

A 30. cikk különösen fontos, mert a kisebbségi nyelv használatának jogát kifejezetten a gyermek szintjén fogalmazza meg.

4. UNESCO-egyezmény az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés ellen

4.1. Nyelvi alapon szervezett külön oktatás és diszkrimináció

Pontos joghely: UNESCO Convention against Discrimination in Education, 2. cikk b) pont

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Nem minősül az Egyezmény értelmében megkülönböztetésnek külön oktatási rendszerek vagy intézmények létrehozása vagy fenntartása vallási vagy nyelvi okokból, amennyiben az ilyen rendszerben vagy intézményben való részvétel önkéntes, és az ott nyújtott oktatás megfelel az illetékes hatóságok által meghatározott vagy jóváhagyott követelményeknek.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

Ez a rendelkezés alapvető a kisebbségi nyelvű oktatás és a jogellenes szegregáció megkülönböztetéséhez. A pusztán nyelvi elkülönülés nem tesz automatikusan jogellenessé egy oktatási formát: döntő az önkéntesség, a megfelelő oktatási színvonal és az egyenlő jogok biztosítása.

Ez természetesen nem jelenti azt, hogy bármely elkülönült iskola-rendszer automatikusan jogszerű; az oktatás tényleges körülményeit és az egyenlő bánásmód követelményeit mindig vizsgálni kell.

4.2. A nemzeti kisebbségek saját oktatási tevékenysége

Pontos joghely: UNESCO-egyezmény, 5. cikk (1) c) pont

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

El kell ismerni a nemzeti kisebbségek tagjainak jogát arra, hogy saját oktatási tevékenységet folytassanak, ideértve iskolák fenntartását és – az egyes államok oktatáspolitikájától függően – saját nyelvük használatát vagy oktatását, feltéve, hogy e jog gyakorlása nem akadályozza e kisebbségek tagjait az egész közösség kultúrájának és nyelvének megértésében és a közösség tevékenységében való részvételben, az oktatás színvonala nem alacsonyabb az illetékes hatóságok által meghatározott általános színvonalnál, és az ilyen iskolák látogatása önkéntes.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A cikk egyszerre védi a kisebbségi oktatási önszerveződést és fogalmaz meg integrációs garanciákat. A kisebbségi iskola jogszerűsége nem az asszimilációhoz, hanem a megfelelő színvonalhoz, az önkéntes választáshoz és a társadalomban való részvétel feltételeinek fenntartásához kötődik.

5. Szlovák–magyar kétoldalú szerződések

5.1. A szlovák–magyar alapszerződés: anyanyelv és anyanyelvi oktatás

Pontos joghely: A Szlovák Köztársaság és a Magyar Köztársaság közötti jószomszédi kapcsolatokról és baráti együttműködésről szóló szerződés (115/1997 Z. z.), 15. cikk (2) g) pont

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A szlovákiai magyar kisebbséghez és a magyarországi szlovák kisebbséghez tartozó személyeknek joguk van anyanyelvüket szóban és írásban, magán- és közéletben szabadon használni. A belső jogrenddel és a felek nemzetközi kötelezettségeivel összhangban az állami nevelési-oktatási rendszer keretében megfelelő lehetőségeket kell biztosítani számukra – az állam hivatalos nyelvének oktatása vagy az azon a nyelven folyó oktatás sérelme nélkül – anyanyelvük tanulására és az anyanyelvükön folyó oktatásra.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A kétoldalú szerződés a szlovákiai magyar oktatás szempontjából különösen erős jogi alap, mert kifejezetten az állami oktatási rendszeren belüli lehetőségekről beszél. Nem csupán a magyar nyelv tantárgyi tanulását, hanem a magyar nyelven folyó oktatást is nevesíti.

Ugyanabban a mondatban jelenik meg az állam hivatalos nyelvének tanulása, ami ismét azt erősíti meg, hogy a magyar tannyelv és a szlovák nyelv elsajátítása a szerződés logikájában egymást kiegészítő célok.

5.2. Nemzetközi kisebbségvédelmi normák kétoldalú jogi megerősítése

Pontos joghely: Alapszerződés, 15. cikk (4) b) pont

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A felek a szlovákiai magyar és a magyarországi szlovák kisebbséghez tartozó személyek jogainak védelmében jogi kötelezettségként alkalmazzák az 1990. évi Koppenhágai Dokumentumban, az ENSZ Közgyűlésének 47/135. számú kisebbségvédelmi nyilatkozatában, valamint az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlésének 1201 (1993) számú ajánlásában foglalt normákat és politikai kötelezettségvállalásokat, az alapszerződésben meghatározott keretek között.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

E rendelkezés különleges jelentősége, hogy olyan dokumentumok egyes normáit is megerősíti a kétoldalú viszonyban, amelyek önmagukban nem azonos jogi természetűek. Ezért a Koppenhágai Dokumentum szerepe Szlovákia és Magyarország kapcsolatában erősebb, mint pusztán általános soft law hivatkozásként.

5.3. A kisebbségek oktatási és kulturális támogatásáról szóló megállapodás

Pontos joghely: 77/2004 Z. z., 1. cikk; 2. cikk (3)–(4); 3. cikk (2); 6. cikk

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A felek egyetértenek abban, hogy kölcsönösen támogathatják a területükön élő másik nemzeti kisebbség nyelvi és kulturális identitásának megőrzését és fejlesztését.

A magyar fél támogathatja a Szlovák Köztársaság területén a magyar nyelvet oktató, magyar nyelven oktató vagy a magyar kultúrával foglalkozó iskolák és oktatási intézmények nevelési-oktatási folyamatának finanszírozását, továbbá a Szlovákiában tanuló felsőoktatási hallgatókat, ha a támogatás hozzájárul a magyar kisebbség kulturális vagy nyelvi identitásának megőrzéséhez és fejlesztéséhez.

A magyar fél támogathatja a Szlovák Köztársaság területén magyar nyelvet, magyar nyelven vagy magyar kultúrát oktató pedagógusok részvételét akkreditált és elismert rendszeres továbbképzésben. A megállapodás végrehajtását évente értékeli a Szlovák–Magyar Kisebbségi Vegyes Bizottság.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A megállapodás nem maga hozza létre a magyar tannyelvű oktatáshoz való jogot; azt más nemzetközi és belső jogforrások alapozzák meg. Jelentősége abban áll, hogy kifejezetten szabályozza a kisebbségi oktatás és pedagógus-továbbképzés határon átnyúló támogatásának lehetőségét.

6. Emberi Jogok Európai Egyezménye

6.1. Oktatáshoz való jog és diszkriminációtilalom

Pontos joghely: EJE 14. cikk; Első kiegészítő jegyzőkönyv 2. cikk

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Az Egyezményben biztosított jogok és szabadságok élvezetét minden megkülönböztetés nélkül kell biztosítani, többek között nyelv, nemzeti vagy társadalmi származás, illetve nemzeti kisebbséghez tartozás alapján.

Senkitől sem szabad megtagadni az oktatáshoz való jogot. Az állam az oktatás és tanítás terén vállalt feladatai gyakorlása során tiszteletben tartja a szülők jogát arra, hogy az oktatás megfelelően vallási és világnézeti meggyőződésüknek.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

Az Emberi Jogok Európai Egyezménye önmagában nem teremt általános, feltétlen jogot arra, hogy az állam mindenki számára az általa választott nyelven tartson fenn oktatást. Az Emberi Jogok Európai Bíróságának gyakorlata ugyanakkor az oktatáshoz való jogot és a diszkrimináció tilalmát együtt alkalmazhatja a nyelvi alapú oktatási különbségtételek vizsgálatakor.

A melléklet szempontjából ezért az Egyezmény kiegészítő garanciát jelent: a konkrét kisebbségi nyelvű oktatási kötelezettségek erősebb és részletesebb alapjai a Keretegyezményben, a Nyelvi Kartában, a kétoldalú szerződésben és a szlovák belső jogban találhatók.

7. Az Európai Unió joga

7.1. Uniós alapértékek, oktatás és nyelvi sokféleség

Pontos joghely: EUSZ 2. és 3. cikk; EUMSZ 165. cikk; Alapjogi Charta 14., 21., 22. és 51. cikk

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Az Unió alapértékei közé tartozik az emberi jogok – köztük a kisebbségekhez tartozó személyek jogainak – tisztelete, és az Unió tiszteletben tartja kulturális és nyelvi sokféleségét.

Az oktatás területén az Unió hozzájárul a minőségi oktatás fejlesztéséhez, ugyanakkor teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamok felelősségét az oktatás tartalmáért és az oktatási rendszer megszervezéséért, valamint kulturális és nyelvi sokféleségüket.

Az Alapjogi Charta biztosítja az oktatáshoz való jogot, tiltja többek között a nyelv, etnikai származás és nemzeti kisebbséghez tartozás alapján történő megkülönböztetést, és előírja a kulturális, vallási és nyelvi sokféleség tiszteletét. A Charta a tagállamokra akkor alkalmazandó, amikor uniós jogot hajtanak végre.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

Az EU-jog nem ír elő egységes kisebbségi iskolarendszert a tagállamoknak. Az oktatás nyelvének és intézményi szerkezetének meghatározása alapvetően tagállami hatáskör marad.

Az uniós szabályok ugyanakkor fontos egyenlőségi és diszkriminációellenes korlátokat állítanak. A 2000/43/EK irányelv az etnikai vagy faji származáson alapuló megkülönböztetés tilalmát kifejezetten az oktatás területére is kiterjeszti.

7.2. Faji egyenlőségi irányelv

Pontos joghely: 2000/43/EK irányelv, 3. cikk (1) g) pont

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Az irányelv – a Közösségre ruházott hatáskörök keretei között – valamennyi személyre alkalmazandó mind a köz-, mind a magánszektorban az oktatás tekintetében is.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A rendelkezés nem kisebbségi nyelvi oktatási jogot hoz létre, hanem azt biztosítja, hogy az oktatás területén az etnikai vagy faji származással összefüggő közvetlen és közvetett diszkrimináció uniós jogi kontroll alá kerüljön.

8. EBESZ-ajánlások és más soft law dokumentumok

8.1. Koppenhágai Dokumentum

Pontos hivatkozási hely: EBEÉ/EBESZ Koppenhágai Dokumentum (1990), 34. pont

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A részt vevő államok törekednek annak biztosítására, hogy a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek – az érintett állam hivatalos nyelvének vagy nyelveinek megtanulására irányuló követelmény sérelme nélkül – megfelelő lehetőséget kapjanak anyanyelvük tanulására vagy az anyanyelvükön folyó oktatásra. Az oktatási intézmények történelem- és kultúraoktatásában figyelembe veszik a nemzeti kisebbségek történelmét és kultúráját is.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A 34. pont ugyanazt a kettős elvet fogalmazza meg, amely a későbbi európai kisebbségvédelmi dokumentumokban is megjelenik: a kisebbségi nyelv oktatási használatának biztosítása mellett szükséges az állam hivatalos nyelvének megtanulása.

Szlovákia esetében a dokumentum külön jelentőségét az adja, hogy a szlovák–magyar alapszerződés 15. cikk (4) b) pontja a benne foglalt normákat és politikai kötelezettségvállalásokat a kétoldalú viszonyban jogilag is megerősíti.

8.2. Hágai Ajánlások a Nemzeti Kisebbségek Oktatási Jogairól

Pontos hivatkozási hely: OSCE HCNM, The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities (1996), különösen az alap- és középfokú oktatásra, pedagógusképzésre és tantervre vonatkozó ajánlások

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A nemzeti kisebbségek oktatásában a tanulók anyanyelvének erős szerepet kell kapnia, különösen az oktatás korai szakaszaiban. Ezzel párhuzamosan biztosítani kell az állam nyelvének megfelelő elsajátítását. A kisebbségi nyelvű oktatás minőségéhez megfelelően képzett pedagógusokra, tananyagokra és olyan tantervi megoldásokra van szükség, amelyek egyszerre támogatják a kisebbségi identitást és a társadalom egészében való részvételt.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A Hágai Ajánlások nem kötelező jogszabályok, hanem szakpolitikai iránymutatások. Különösen értékesek azonban a szlovák mint államnyelv pedagógiája szempontjából, mert nem az anyanyelvű tanítás egyszerű átviteléből indulnak ki: a többségi/államnyelv tanítását a kisebbségi tanulók nyelvi helyzetéhez igazított módszerekkel kapcsolják össze.

8.3. További EBESZ-dokumentumok

Pontos hivatkozási hely: Oslo Recommendations (1998); Lund Recommendations (1999); Bolzano/Bozen Recommendations (2008); Ljubljana Guidelines (2012); Siena Recommendations (2026)

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Az EBESZ kisebbségi főbiztosának tematikus ajánlásai a nyelvi jogok, a közéleti részvétel, az államközi kisebbségi kapcsolatok, a sokszínű társadalmak integrációja, illetve 2026-tól az eltérően értelmezett történelmi narratívák kezelésének kérdéseit részletezik. A Siena-ajánlások külön foglalkoznak az oktatás és a történelemtanítás szerepével is.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

E dokumentumok a kisebbségi oktatás tágabb szakpolitikai környezetét mutatják meg. Közös alapjuk, hogy a társadalmi integrációt nem a kisebbségi identitás és nyelv feladásával, hanem az identitás megőrzését és a közös társadalmi részvételt egyszerre támogató intézményekkel kívánják előmozdítani.

II. Szlovákiai jogforrások és szakpolitikai dokumentumok

A belső jogi keret csúcán a Szlovák Köztársaság Alkotmánya áll. A kisebbségi oktatás konkrét formáit mindenekelőtt a 245/2008 Z. z. számú oktatási törvény, az államnyelv és a kisebbségi nyelvek használatát rendező törvények, az iskolai igazgatás és finanszírozás szabályai, valamint a pedagógusokra, antidiszkriminációra és tantervekre vonatkozó normák határozzák meg.

1. A Szlovák Köztársaság Alkotmánya

1.1. Egyenlőség és kisebbségi hovatartozás

Pontos joghely: Ústava Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb., 12. cikk és 33. cikk

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Az alapvető jogokat és szabadságokat a Szlovák Köztársaság területén mindenkinek biztosítani kell többek között nemre, fajra, bőrszínre, nyelvre, vallásra, politikai vagy más véleményre, nemzeti vagy társadalmi származásra, nemzetiségi vagy etnikai csoporthoz tartozásra tekintet nélkül.

Valamely nemzetiségi kisebbséghez vagy etnikai csoporthoz való tartozás senkinek sem lehet hátrányára.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

E két rendelkezés az egyenlő bánásmód alkotmányos minimumát rögzíti. A kisebbségi identitás vagy nyelv választása önmagában nem tehető hátrányos jogkövetkezmény alapjává, és az oktatási jogok alkalmazása során sem vezethet önkényes hátrányhoz.

1.2. A kisebbségi oktatáshoz való alkotmányos jog

Pontos joghely: Alkotmány, 34. cikk (1)–(3) bekezdés

A rendelkezés szövege (szövegű magyar fordítás)

A nemzetiségi kisebbségekhez vagy etnikai csoportokhoz tartozó állampolgárok számára biztosítani kell sokoldalú fejlődésüket, különösen azt a jogot, hogy saját kultúrájukat a kisebbség más tagjaival együtt fejlesszék, anyanyelvükön információkat terjesszenek és fogadjanak, nemzetiségi egyesületekben szerveződjenek, valamint oktatási és kulturális intézményeket alapítsanak és tartsanak fenn. A részleteket törvény állapítja meg.

A nemzetiségi kisebbségekhez vagy etnikai csoportokhoz tartozó állampolgárok számára – az államnyelv elsajátításához való jog mellett – törvényben meghatározott feltételek szerint biztosítani kell az anyanyelvükön való oktatáshoz, anyanyelvük hivatalos érintkezésben való használatához, valamint a nemzetiségi kisebbségeket és etnikai csoportokat érintő ügyek eldöntésében való részvételhez való jogot.

Az e cikkben biztosított jogok gyakorlása nem vezethet a Szlovák Köztársaság szuverenitásának és területi integritásának veszélyeztetéséhez, illetve más lakosok diszkriminációjához.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A 34. cikk (2) bekezdése a szlovákiai kisebbségi oktatás legfontosabb alkotmányos rendelkezése. Nem pusztán a kisebbségi nyelv tanulását, hanem az anyanyelven való oktatáshoz való jogot nevesíti.

A megfogalmazás ugyanakkor törvényi feltételekre utal, ezért a jog gyakorlásának intézményi formáit az oktatási törvény és más részletszabályok konkretizálják. Az államnyelv elsajátításához való jog ugyanezen bekezdésben szerepel, tehát alkotmányos szinten sem áll szemben az anyanyelvi oktatással.

1.3. Az oktatáshoz való általános jog

Pontos joghely: Alkotmány, 42. cikk

A rendelkezés szövege (szövegű magyar fordítás)

Mindenkinek joga van az oktatáshoz. A tankötelezettség időtartamát és korhatárát törvény állapítja meg. Az állampolgároknak joguk van az alapiskolai és középiskolai ingyenes oktatáshoz, képességeik és a társadalom lehetőségei szerint pedig felsőoktatási tanulmányokhoz is. Nem állami iskolák csak törvényben meghatározott feltételek szerint hozhatók létre és működtethetők; az ezekben folyó oktatás térítéshez köthető.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A 42. cikk a kisebbségi oktatáshoz való jogot az általános oktatási rendszerbe ágyazza. A kisebbségi nyelven tanuló gyermek is ugyanazon általános oktatási jog alanya; a nyelvi sajátosságokat a 34. cikk és az oktatási jog részletszabályai egészítik ki.

2. A 245/2008 Z. z. számú oktatási törvény

A školský zákon a kisebbségi oktatás központi belső jogforrása. A melléklet a 2026. június 12. és augusztus 31. között hatályos időállapotot veszi alapul.

2.1. A nemzetiségi oktatás és az iskolatípusok meghatározása

Pontos joghely: Zákon č. 245/2008 Z. z., § 2 písm. ab), ac) és ae)

A rendelkezés szövege (szövegű magyar fordítás)

Nemzetiségi oktatásnak minősülnek a nemzetiségi kisebbség nyelvén oktató iskolák és osztályok, a nemzetiségi kisebbség nyelvét oktató iskolák és osztályok, valamint a nemzetiségi oktatáshoz tartozó iskolai intézmények; a nevelési-oktatási folyamat része a gyermekek és tanulók kulturális és nyelvi identitásának megőrzése és fejlesztése is.

Nemzetiségi kisebbségi tanítási nyelvű iskola az az iskola, amelyben a nevelés és oktatás nyelve a nemzetiségi kisebbség nyelve. [...]

A nemzetiségi kisebbség nyelvét oktató iskola olyan iskola, amelyben a nemzetiségi kisebbség nyelvét oktatják; az iskola oktatási programja alapján egyes tantárgyak oktatása a nemzetiségi kisebbség nyelvén is folyhat. [...]

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A törvény két, jogilag elkülönülő modellt különböztet meg: a kisebbségi tanítási nyelvű iskolát és azt az iskolát, amelyben a kisebbségi nyelvet oktatják. A két kategória nem cserélhető fel, mert más a nevelési-oktatási folyamat alapnyelve.

A definíciók azt is világossá teszik, hogy a nemzetiségi oktatás törvényi célja nem csupán nyelvvoktatás, hanem a kulturális és nyelvi identitás megőrzése és fejlesztése.

2.2. A szegregáció törvényi meghatározása és a kisebbségi oktatás kivétele

Pontos joghely: 245/2008 Z. z., § 2 písm. a)); továbbá § 3

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Szegregáció a nevelésben és oktatásban minden olyan cselekmény vagy mulasztás, amely sérti az egyenlő bánásmód elvét, és amelynek következtében vagy lehetséges következményeként gyermekek, tanulók vagy más érintett személyek térben, szervezetileg vagy társadalmilag kizáródnak vagy elkülönülnek, illetve külön oktatásban részesülnek. Nem tekintendő szegregációnak az olyan oktatás, amely a Szlovák Köztársaságot kötelező nemzetközi szerződéssel összhangban a nemzetiségi kisebbséghez tartozó személyek kisebbségi nyelven való oktatáshoz fűződő jogának gyakorlását szolgálja, ha az abban való részvétel önkéntes és teljesülnek a törvényben meghatározott feltételek.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A 2026-ban hatályos törvényi definíció rendkívül fontos: maga a szlovák oktatási törvény tesz különbséget a jogellenes szegregáció és az önkéntesen választott, nemzetközi kisebbségvédelmi jogon alapuló kisebbségi nyelvű oktatás között.

Ez nem általános mentesség. Ha az elkülönítés nem a kisebbségi nyelvi jog önkéntes gyakorlását szolgálja, vagy az oktatási feltételek diszkriminatívak, a szegregáció tilalma továbbra is teljes körűen érvényesül.

2.3. Az oktatás nyelve és a kisebbségi nyelven folyó oktatás joga

Pontos joghely: 245/2008 Z. z., § 12 ods. 1–3 és ods. 5

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A nevelés és oktatás nyelve az a nyelv, amelyen a nevelési-oktatási folyamat folyik. Az iskolákban és iskolai intézményekben a nevelés és oktatás főszabály szerint államnyelven történik, ha a törvény eltérően nem rendelkezik.

A nemzetiségi kisebbségekhez és etnikai csoportokhoz tartozó állampolgárok gyermekei és tanulói számára az államnyelv elsajátításához való jog mellett biztosítani kell a saját nyelvükön való neveléshez és oktatáshoz való jogot a törvényben meghatározott feltételek szerint.

Azokban az alapiskolákban és középiskolákban, amelyekben a nevelés és oktatás az államnyelvtől eltérő nyelven folyik, kötelező tantárgy a szlovák nyelv és irodalom az elsajátításához szükséges oktatási terjedelemben, vagy a szlovák nyelv és szlovák irodalom, amelyet az idegen nyelv oktatására jellemző nevelési-oktatási módszerekkel és formákkal tanítanak.

A nemzetiségi oktatásban a nemzetiségi kisebbség nyelvén folyó nevelést és oktatást e rendelkezések szerint kell biztosítani.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A § 12 a kisebbségi oktatás mindennapi működésének kulcshelye. Egyszerre rögzíti az államnyelvi főszabályt, a kisebbségi nyelvű oktatás törvényes lehetőségét és a szlovák nyelv kötelező oktatását.

A módszertani mondatot pontosan kell olvasni: az „idegen nyelv oktatására jellemző módszerek és formák” kifejezés nyelvtanilag a törvényben megnevezett „szlovák nyelv és szlovák irodalom”

tantárgyhoz kapcsolódik. A törvény tehát módszertani különbségtételt enged, de e megfogalmazásból önmagában nem következik, hogy a kisebbségi iskolákban tanított szlovák jogi értelemben idegen nyelv lenne.

2.4. Pedagógiai dokumentáció

Pontos joghely: 245/2008 Z. z., § 11 ods. 2; kapcsolódóan vyhláška č. 339/2023 Z. z.

A rendelkezés szövege (szövegű magyar fordítás)

A pedagógiai dokumentációt főszabály szerint államnyelven kell vezetni. A nemzetiségi kisebbség tanítási nyelvén működő iskolákban és osztályokban a pedagógiai dokumentációt kétnyelvűen, államnyelven és a nemzetiségi kisebbség nyelvén kell vezetni.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A kétnyelvű dokumentáció nem pusztán adminisztratív gyakorlat, hanem törvényi kötelezettség. Jól mutatja, hogy a kisebbségi iskola a belső jogban intézményileg kétnyelvű közegként is megjelenik: a tanítási nyelv mellett az államnyelv közigazgatási funkciója is fennmarad.

2.5. Vizsgák, értékelés és mérések nyelve

Pontos joghely: 245/2008 Z. z., § 12 ods. 9

A rendelkezés szövege (szövegű magyar fordítás)

Ha a törvény másként nem rendelkezik, a vizsga, az értékelés, illetve az országos vagy más mérés nyelve megegyezik annak a tantárgynak a tanítási nyelvével, amelyből a vizsga, értékelés vagy mérés történik.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A rendelkezés a tanítási nyelv és az értékelés nyelve közötti összhangot védi. Az egyes vizsgák – például az érettségi – részletes szabályait külön végrehajtási előírások határozzák meg, ezért konkrét vizsgahelyzetnél mindig a speciális szabályt is ellenőrizni kell.

2.6. Tankönyvek és földrajzi nevek

Pontos joghely: 245/2008 Z. z., § 13 – a kisebbségi nyelvű oktatási kiadványokra vonatkozó releváns rendelkezések

A rendelkezés szövege (szövegű magyar fordítás)

A nemzetiségi kisebbség nyelvén kiadott oktatási kiadványokban a meghonosodott földrajzi neveket a kisebbség nyelvén, majd az államnyelvű megnevezést meghatározott módon feltüntetve kell használni; a kartográfiai művek esetében külön szabályok érvényesülnek. A kiadvány végén a földrajzi nevek kisebbségi nyelvű és államnyelvű jegyzékét is fel kell tüntetni.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A tankönyvi nyelvhasználat azt mutatja, hogy a kisebbségi oktatás nyelvi autonómiája a terminológia és a földrajzi névhasználat területén is jogilag szabályozott. Ez egyben kapcsolatot teremt a kisebbségi nyelv oktatási használata és az államnyelvű hivatalos névanyag között.

3. Az államnyelvről szóló 270/1995 Z. z. törvény

3.1. Az államnyelv az oktatásban

Pontos joghely: Zákon č. 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky, § 4

A rendelkezés szövege (szövegű magyar fordítás)

Valamennyi alapiskolában és középiskolában kötelező az államnyelv oktatása.

Az államnyelvtől eltérő nyelv csak olyan terjedelemben lehet oktatási és vizsganyelv, amilyen terjedelemben azt külön törvény lehetővé teszi.

A pedagógiai dokumentációt államnyelven kell vezetni; a nemzetiségi kisebbség tanítási nyelvén működő iskolák és osztályok esetében a külön törvény szerinti kétnyelvű dokumentációra vonatkozó szabályokat kell alkalmazni. A tankönyvek és oktatási szövegek nyelvére a kisebbségi és idegen nyelvi oktatás esetében külön rendelkezések vonatkoznak.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

Az államnyelvtörvény önmagában nem ad teljes képet a kisebbségi oktatás nyelvéről. § 4-e kifejezetten külön törvényre utalja azokat az eseteket, amikor más nyelv lehet oktatási és vizsganyelv; e külön szabályokat elsősorban a 245/2008 Z. z. tartalmazza.

Ezért a két törvényt együtt kell olvasni: az államnyelv oktatása kötelező, miközben a kisebbségi tanítási nyelvű oktatás külön törvényben biztosított jogi forma.

4. A nemzeti kisebbségek nyelveinek használatáról szóló 184/1999 Z. z. törvény

4.1. A 15%-os települési küszöb

Pontos joghely: Zákon č. 184/1999 Z. z., § 2 ods. 1–2; Nariadenie vlády SR č. 35/2023 Z. z.

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Ha egy településen a Szlovák Köztársaság valamely nemzetiségi kisebbséghez tartozó állampolgárai két egymást követő népszámlálás adatai szerint a lakosság legalább 15%-át alkotják, jogosultak az adott kisebbség nyelvét a törvényben meghatározott módon a hivatalos érintkezésben használni. Az e feltételnek megfelelő települések jegyzékét kormányrendelet állapítja meg.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A 15%-os küszöb a kisebbségi nyelv hivatalos érintkezésben való használatához kapcsolódik. Nem tekinthető a kisebbségi tanítási nyelvű iskola létesítésének vagy a kisebbségi oktatáshoz való jog gyakorlásának általános létszámküszöbének.

Ez a különbségtétel fontos, mert a nyelvhasználati és az oktatási jog két eltérő szabályozási terület; az egyik küszöbértékét nem lehet automatikusan átvinni a másikra.

5. Az iskolai igazgatásról szóló 321/2025 Z. z. törvény

5.1. A kisebbségi iskolák hivatalos elnevezése

Pontos joghely: Zákon č. 321/2025 Z. z. o školskej správe, § 38 ods. 12–15

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A nemzetiségi kisebbség tanítási nyelvén működő iskola hivatalos elnevezésében az iskola neve az államnyelv mellett a nemzetiségi kisebbség nyelvén is megjelenik a törvény által meghatározott sorrendben és módon. Azokon a településeken, amelyekre a kisebbségi településnév-használat szabályai alkalmazandók, a település neve is a törvényben meghatározott kétnyelvű formában szerepel.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

Az intézménynév kétnyelvűsége a kisebbségi iskola nyilvános jogi identitásának része. Nem pusztán az épületen alkalmazott felirat kérdéséről van szó, hanem az iskola hivatalos megnevezéséről.

5.2. Iskolakörzetek és a kisebbségi nyelvű oktatáshoz való hozzáférés

Pontos joghely: 321/2025 Z. z., § 44 – a köznevelési körzetek kisebbségi oktatásra vonatkozó rendelkezései

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A köznevelési körzetek meghatározásakor biztosítani kell a kötelező óvodai nevelés és a tankötelezettség teljesítésének lehetőségét az érintett nemzetiségi kisebbség nyelvén is, ha a törvényben meghatározott feltételek fennállnak. A körzetek kialakításánál figyelembe kell venni többek között az intézményi kapacitást, a közlekedési és földrajzi viszonyokat, a gyermekek államnyelvű vagy kisebbségi nyelvű oktatáshoz való jogát, a szegregáció tilalmát és az inkluzív oktatás követelményeit.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

E szabályok a kisebbségi oktatási jog gyakorlati hozzáférhetőségét szolgálják. Az anyanyelvi oktatás joga ugyanis ténylegesen csak akkor érvényesül, ha az intézményhálózat és a körzetek kialakítása reális hozzáférést tesz lehetővé.

A törvény ugyanakkor az iskolakörzeti döntést több szempont együttes mérlegeléséhez köti, ezért a kisebbségi nyelvi hozzáférést az intézményi kapacitással, a távolsággal és a szegregáció tilalmával együtt kell kezelni.

6. A kisebbségi oktatás finanszírozása

6.1. Utazási támogatás a kisebbségi nyelvű óvodához és alapiskolához

Pontos joghely: Zákon č. 322/2025 Z. z. o financovaní škôl a školských zariadení, § 15 ods. 4 písm. d) és j) – releváns rendelkezések

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Az állami finanszírozás keretében megtéríthető a gyermek utazása a lakóhelyétől a legközelebbi, az érintett nemzetiségi kisebbség tanítási nyelvén működő óvodába és vissza, ha a gyermek kötelező óvodai nevelésben vesz részt, és a településen vagy az illetékes körzetben nincs ilyen óvoda. Hasonló szabály vonatkozik a nemzetiségi kisebbséghez tartozó tanuló utazására a legközelebbi, az adott kisebbség tanítási nyelvén működő alapiskolába, ha a településen vagy körzetben nincs ilyen iskola.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

Az utazási költség szabályozása azt mutatja, hogy a kisebbségi oktatáshoz való hozzáférés nem csupán az iskola jogi létezésének kérdése. A földrajzi távolság költségeit a finanszírozási rendszer külön is kezeli.

A szabály szimmetrikus logikát alkalmaz: a törvény a szlovák nemzetiségű gyermekek államnyelvű intézményhez való hozzáféréseinek egyes eseteire is tartalmaz megfelelő rendelkezést.

6.2. Az oktatás nyelvéhez kapcsolódó finanszírozási együtthatók

Pontos joghely: Nariadenie vlády SR č. 412/2025 Z. z., § 7 ods. 2

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A bérnormatívát és a nevelési-oktatási folyamat normatíváját a rendelet az egyes kategóriákban meghatározott együtthatóval növeli: egyes nem államnyelven oktató speciális és középiskolai formák esetében 1,08; a nem államnyelven oktató alapiskolák esetében 1,14; a nemzetiségi kisebbség nyelvét tanuló alapiskolai tanuló esetében 1,05; a kétnyelvű középiskolai oktatásban 1,25 együtthatót alkalmaz.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A százalékos értékeket nem helyes úgy összefoglalni, hogy „a kisebbségi iskola 14%-kal több pénzt kap”. A rendelet meghatározott normatív összetevőkre és tanulói/intézményi kategóriákra alkalmaz korrekciós együtthatót.

A finanszírozási differenciálás mögött az a felismerés áll, hogy a nem államnyelvű és kétnyelvű oktatás szervezése sajátos többletfeltételekkel járhat.

7. A pedagógusok kisebbségi nyelvi kompetenciája

7.1. Nyelvi kompetenciakövetelmény és annak igazolása

Pontos joghely: Zákon č. 138/2019 Z. z., § 9 ods. 3 és § 18

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A nemzetiségi kisebbség tanítási nyelvén működő iskolában az adott kisebbség nyelvén tantárgyat oktató pedagógus munkavégzésének feltétele az adott nemzetiségi kisebbség nyelvének megfelelő ismerete. Ez a követelmény nem vonatkozik arra a pedagógusra, aki a kisebbségi tanítási nyelvű iskolában szlovák nyelvet oktat.

Ha a pedagógus nem a kisebbség nyelvén szerezte meg a szükséges végzettséget, a törvényben meghatározott módon igazolnia kell a kisebbségi nyelv ismeretét. A törvény felsorolja azokat az érettségi, államvizsga vagy állami nyelvvizsga-alapú eseteket is, amikor külön igazolásra nincs szükség, és meghatározza a vizsga megszervezésére jogosult intézményeket.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A kisebbségi tannyelv személyi feltétele jogilag is megjelenik: a pedagógusnak ténylegesen képesnek kell lennie az adott nyelven oktatni. Ez az oktatás minőségének egyik garanciája.

A szlovák nyelvet oktató pedagógus kivétele ugyanakkor azt jelzi, hogy a törvény külön kezeli a kisebbségi nyelven tanított tantárgyakat és az államnyelv oktatását.

8. Antidiszkriminációs és deszegregációs szabályozás

8.1. Az egyenlő bánásmód követelménye az oktatásban

Pontos joghely: Zákon č. 365/2004 Z. z. (antidiskriminačný zákon), különösen § 2, § 2a, § 3 és § 5

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Az egyenlő bánásmód elvének megtartása megköveteli a törvényben meghatározott okok alapján történő közvetlen és közvetett hátrányos megkülönböztetés, zaklatás és más tiltott magatartások mellőzését. Az egyenlő bánásmód követelménye az oktatás területére is kiterjed.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

Az antidiszkriminációs törvény általános keretet ad az oktatási egyenlőtlenségek jogi értékeléséhez. E keret különösen a roma gyermekek oktatásában és az etnikai alapú elkülönítés vizsgálatában jelentős, de valamennyi kisebbségi tanulóra alkalmazható.

A törvényt a 245/2008 Z. z. szegregációtilalmával együtt kell alkalmazni. Az önkéntesen választott kisebbségi nyelvű oktatás külön jogalappal rendelkezik, de működése során ugyanúgy meg kell felelnie az egyenlő bánásmód és a minőségi oktatáshoz való hozzáférés követelményeinek.

8.2. Az oktatási szegregáció tilalmának standardjai

Pontos hivatkozási hely: Štandardy dodržiavania zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní (2024); kapcsolódóan 245/2008 Z. z. § 2 písm. aj) és § 3

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Az iskoláknak olyan belső szabályokat és eljárásokat kell kialakítaniuk, amelyek megelőzik és megszüntetik a gyermekek és tanulók tiltott térbeli, szervezeti vagy társadalmi elkülönítését, biztosítják az egyenlő hozzáférést az oktatáshoz, és a szegregáció kockázatának felismerésére, megelőzésére és kezelésére szolgáló intézkedéseket határoznak meg.

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A standardok elsősorban a tényleges oktatási gyakorlatra fordítják le a törvényi szegregációtilalmat. A kisebbségi nyelvű iskola önmagában nem szegregált intézmény; a vizsgálat tárgya az, hogy a nyelvi jog önkéntes gyakorlásáról vagy etnikai alapú, hátrányt okozó elkülönítésről van-e szó.

9. Állami oktatási programok és tantervi dokumentumok

9.1. Az új alapiskolai állami oktatási program

Pontos hivatkozási hely: Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, jóváhagyva 2023/831:7-A2140 számon (31. 3. 2023)

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Az állami oktatási program meghatározza az alapfokú oktatás céljait, az oktatás tartalmi és szerkezeti kereteit, valamint az ezekhez kapcsolódó oktatási standardokat. A nemzetiségi oktatás sajátosságai az állami oktatási program és a hozzá kapcsolódó standardok részeként érvényesülnek. [...]

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A ŠVP nem törvény, de az iskolai programalkotás és tantervi gyakorlat kötelező állami kerete. A kisebbségi oktatás pedagógiai tartalmát ezért nem lehet kizárólag a törvényi rendelkezésekből levezetni; a tantervi standardokat is figyelembe kell venni.

9.2. A „Slovenský jazyk ako druhý jazyk” 2026-os standard

Pontos hivatkozási hely: A 2026-ban közzétett „Charakteristika vzdelávacej podoblasti Slovenský jazyk ako druhý jazyk” és „Vyučovací predmet Slovenský jazyk ako druhý jazyk” dokumentumok

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A szlovák mint második nyelv oktatási részterülete a szlovák nyelv elsajátításának támogatására irányul azoknál a tanulóknál, akiknek a szlovák nyelven folyó oktatásba való bekapcsolódásukhoz nyelvi támogatásra van szükségük. A tantárgy meghatározza e nyelvi fejlesztés céljait, tartalmát és szintjeit. [...]

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

Fontos terminológiai határ: ez a 2026-os standard nem a magyar tanítási nyelvű iskolák rendes szlováktantárgyának általános új elnevezése. Elsősorban a szlovák tannyelvű rendszerbe belépő vagy visszatérő, illetve más okból nyelvi támogatásra szoruló tanulók számára kialakított külön támogatási kerethez kapcsolódik.

A dokumentum tehát bizonyítja, hogy a szlovák oktatáspolitikai használja a „szlovák mint második nyelv” didaktikai kategóriát, de nem használható önmagában annak igazolására, hogy a magyar tannyelvű iskolákban a kötelező szlováktantárgy hivatalos neve erre változott.

9.3. A 2026. szeptember 1-jén hatályba lépő tantervi kiegészítések

Pontos hivatkozási hely: Dodatok č. 18, jóváhagyva 2026/10555:6-A3610 számon 2026. május 28-án; Dodatok č. 6, jóváhagyva 2026/10757:1-A3610 számon 2026. június 5-én; hatály: 2026. szeptember 1.

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

A kiegészítések 2026. szeptember 1-jétől módosítják az érintett állami oktatási programok nemzetiségi oktatásra, tantervi keretekre és óratervekre vonatkozó rendelkezéseit. [...]

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

Mivel a melléklet jogállapota 2026. augusztus 18., ezek a változások még nem hatályosak. Ugyanakkor a könyv használatának időpontjában már hatályba lépnek, ezért indokolt őket külön, jövőbeli hatállyal jelezni.

10. Roma oktatási szakpolitika

10.1. A romák egyenlőségi, inklúziós és részvételi stratégiája

Pontos hivatkozási hely: Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030, elfogadva a Szlovák Köztársaság Kormányának 181/2021. számú határozatával; 2025–2027-es cselekvési tervek: 793/2024. számú kormányhatározat, aktualizálva 638/2025. számú határozattal

A rendelkezés szövege (szöveghű magyar fordítás)

Az oktatás területén a stratégiai cél a roma gyermekek minőségi és inkluzív oktatáshoz való hozzáféréseinek javítása, a szegregáció megszüntetése, a diszkrimináció csökkentése, az oktatási eredményesség javítása és az egyenlő hozzáférés feltételeinek megteremtése. [...]

Értelmezése kisebbségi oktatási szempontból

A stratégia nem törvény és nem keletkeztet önmagában egyéni oktatási jogosultságokat, de a roma oktatás állami szakpolitikai prioritásait rögzíti. A kisebbségi oktatás tágabb vizsgálatában azért fontos, mert a roma gyermekek esetében a nyelvi, etnikai, szociális és szegregációs kérdések gyakran egyszerre jelennek meg.

A roma kisebbség helyzete nem azonos a magyar vagy más, hagyományos kisebbségi tannyelvű intézményrendszerrel rendelkező közösségek helyzetével; ezért a két problémakört jogilag és pedagógiailag is differenciáltan kell kezelni.

Összegző értelmezés

A nemzetközi és a belső jogforrások együttes olvasata alapján a szlovákiai kisebbségi nyelvű oktatás nem kivételes nyelvhasználati engedmény, hanem alkotmányos és nemzetközi szerződésekkel megerősített jog, amelynek megvalósítását a szlovák jog külön intézményi, tantervi, személyi, igazgatási és finanszírozási szabályokkal rendezi.

A kisebbségi nyelvű oktatás joga mellett következetesen megjelenik az államnyelv elsajátításának követelménye. A két cél nem zárja ki egymást: a jogi rendszer a kisebbségi identitás és anyanyelv fenntartását, valamint a szlovák nyelv megfelelő elsajátítását egyidejűleg kívánja biztosítani.

A 184/1999 Z. z. szerinti 15%-os küszöb a hivatalos kisebbségi nyelvhasználat területi feltétele, nem pedig a kisebbségi tanítási nyelvű oktatáshoz való jog általános létszámküszöbe.

Az önkéntesen választott, jogszerű kisebbségi nyelvű oktatás nem azonos a jogellenes etnikai szegregációval. Ezt az UNESCO-egyezmény és a 245/2008 Z. z. 2026-ban hatályos szegregációdefiníciója egyaránt alátámasztja.

A 245/2008 Z. z. § 12 ods. 3 módszertani különbségtételt tesz a nem államnyelvű iskolákban folyó szlovákoktatás egy részénél. A törvényi „idegen nyelv oktatására jellemző módszerek és formák” megfogalmazást azonban nem szabad összetéveszteni a nyelvészeti-módszertani „második nyelv” kategóriával. A 2026-os Slovenský jazyk ako druhý jazyk standard külön nyelvi támogatási rendszer dokumentuma, nem a magyar tannyelvű iskolák rendes szlováktantárgyának általános átnevezése.

A 321/2025 Z. z. iskolakörzeti, a 322/2025 Z. z. utazási és a 412/2025 Z. z. normatív finanszírozási rendelkezései jól mutatják, hogy a kisebbségi oktatáshoz való jog gyakorlása intézményi hozzáférést és megfelelő működési feltételeket is feltételez.

Nemzetközi dokumentumok

Council of Europe. Framework Convention for the Protection of National Minorities (ETS No. 157), Strasbourg, 1 February 1995. Szlovákia: kihirdetve a 160/1998 Z. z. számú közleménnyel. Különösen 12–14. cikk.

Council of Europe. European Charter for Regional or Minority Languages (ETS No. 148), Strasbourg, 5 November 1992. Szlovákia: kihirdetve az 588/2001 Z. z. számú közleménnyel; Szlovákia tekintetében hatályos 2002. január 1-jétől. Különösen 8. cikk és a Szlovákia által tett nyelvspecifikus vállalások.

United Nations. International Covenant on Civil and Political Rights (1966). A csehszlovák jogrendben kihirdetve a 120/1976 Zb. szám alatt. Különösen 26. és 27. cikk.

United Nations. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966). A csehszlovák jogrendben kihirdetve a 120/1976 Zb. szám alatt. Különösen 13. cikk.

United Nations. Convention on the Rights of the Child (1989). Kihirdetve a 104/1991 Zb. szám alatt. Különösen 2., 28., 29. és 30. cikk.

UNESCO. Convention against Discrimination in Education (1960). Különösen 2. cikk b) pont és 5. cikk (1) c) pont.

Council of Europe. Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (1950), különösen 14. cikk; Protocol No. 1, 2. cikk.

European Court of Human Rights. Case “relating to certain aspects of the laws on the use of languages in education in Belgium” v. Belgium (Merits), judgment of 23 July 1968 (Belgian Linguistic case).

Zmluva o dobrom susedstve a priateľskej spolupráci medzi Slovenskou republikou a Maďarskou republikou, Párizs, 19 March 1995; kihirdetve a 115/1997 Z. z. számú közleménnyel. Különösen 12. és 15. cikk.

Dohoda medzi vládou Slovenskej republiky a vládou Maďarskej republiky o vzájomnej podpore národnostných menšín v oblasti vzdelávania a kultúry, Brüsszel, 12 December 2003; kihirdetve a 77/2004 Z. z. számú közleménnyel.

United Nations General Assembly. Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities, Resolution 47/135, 18 December 1992.

Council of Europe Parliamentary Assembly. Recommendation 1201 (1993) on an additional protocol on the rights of national minorities to the European Convention on Human Rights.

CSCE. Document of the Copenhagen Meeting of the Conference on the Human Dimension of the CSCE, Copenhagen, 29 June 1990. Különösen 34. pont.

OSCE High Commissioner on National Minorities. The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities. The Hague, 1996.

OSCE High Commissioner on National Minorities. The Oslo Recommendations regarding the Linguistic Rights of National Minorities. The Hague, 1998.

OSCE High Commissioner on National Minorities. The Lund Recommendations on the Effective Participation of National Minorities in Public Life. The Hague, 1999.

OSCE High Commissioner on National Minorities. The Bolzano/Bozen Recommendations on National Minorities in Inter-State Relations. 2008.

OSCE High Commissioner on National Minorities. The Ljubljana Guidelines on Integration of Diverse Societies. 2012.

OSCE High Commissioner on National Minorities. The Siena Recommendations on Contested Histories and National Minorities. Siena, 19 June 2026.

European Union. Treaty on European Union, különösen 2. és 3. cikk; Treaty on the Functioning of the European Union, különösen 165. cikk.

European Union. Charter of Fundamental Rights of the European Union, különösen 14., 21., 22. és 51. cikk.

Council Directive 2000/43/EC of 29 June 2000 implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin, különösen 3. cikk (1) g) pont.

Szlovákiai jogforrások és szakpolitikai dokumentumok

Ústava Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb. – különösen 12., 33., 34. és 42. cikk.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov – különösen § 2 písm. ab)–aj), § 3, § 11, § 12 és § 13; a 2026. augusztus 18-án hatályos időállapot.

Zákon č. 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky – különösen § 4.

Zákon č. 184/1999 Z. z. o používaní jazykov národnostných menšín – különösen § 2.

Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 35/2023 Z. z., ktorým sa vydáva zoznam obcí, v ktorých občania Slovenskej republiky patriaci k národnostnej menšine tvoria najmenej 15 % obyvateľstva.

Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou (antidiskriminačný zákon) – különösen § 2, § 2a, § 3 és § 5.

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov – különösen § 9 ods. 3 és § 18.

Zákon č. 321/2025 Z. z. o školskej správe a o zmene a doplnení niektorých zákonov – különösen § 38 ods. 12–15 és § 44.

Zákon č. 322/2025 Z. z. o financovaní škôl a školských zariadení – különösen § 15.

Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 412/2025 Z. z., ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia – különösen § 7 ods. 2.

Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 339/2023 Z. z. o pedagogickej dokumentácii a ďalšej dokumentácii.

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. Štandardý dodržiavania zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní. 2024.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie; schválený 31. 3. 2023 pod číslom 2023/831:7-A2140.

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. Dodatok č. 18 k štátnym vzdelávacím programom pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie; schválený 28. 5. 2026 pod číslom 2026/10555:6-A3610; účinnosť od 1. 9. 2026.

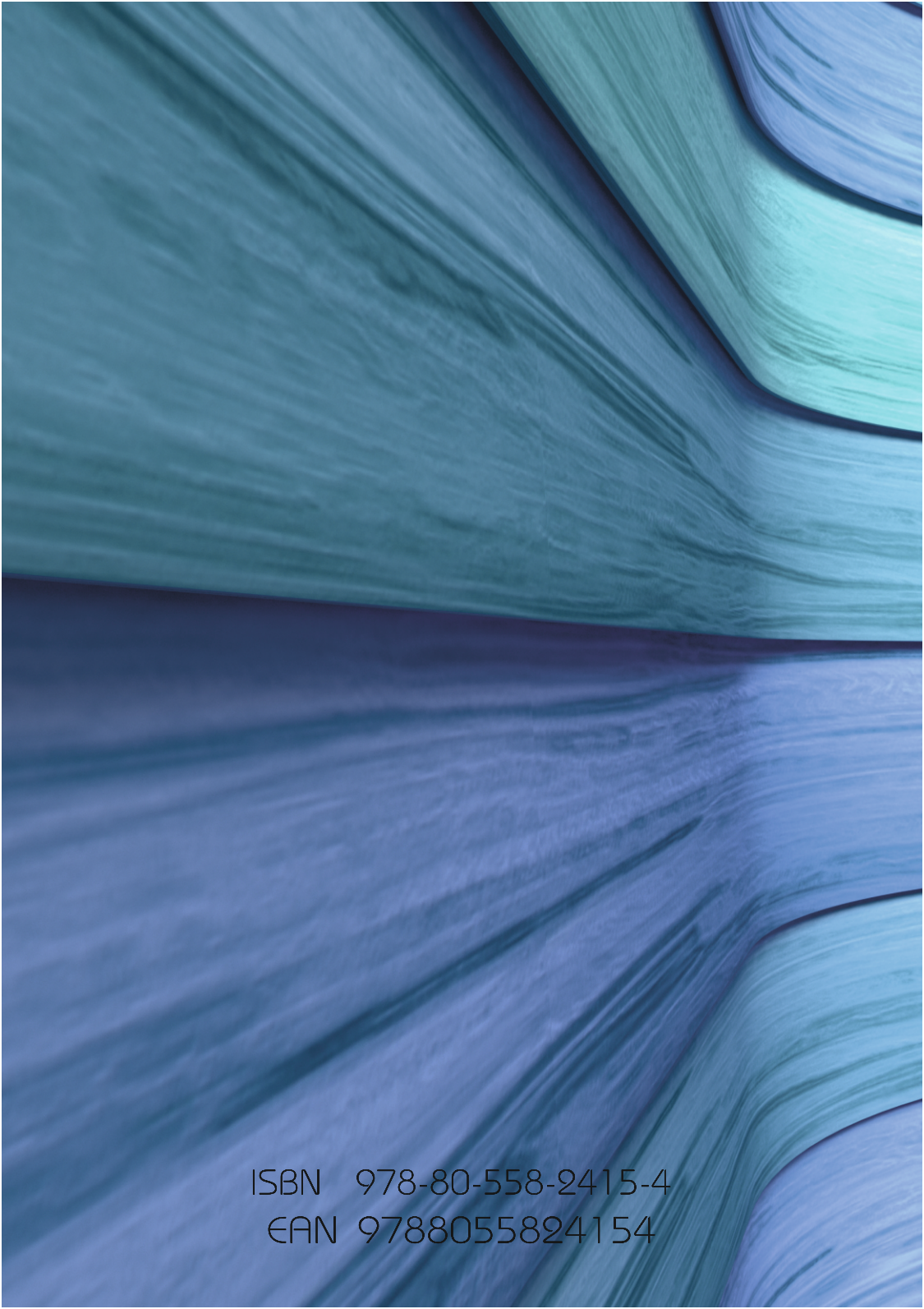
Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. Dodatok č. 6 k štátnym vzdelávacím programom pre gymnáziá; schválený 5. 6. 2026 pod číslom 2026/10757:1-A3610; účinnosť od 1. 9. 2026.

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. Charakteristika vzdelávacej podoblasti Slovenský jazyk ako druhý jazyk; Vyučovací predmet Slovenský jazyk ako druhý jazyk. 2026.

Vláda Slovenskej republiky. Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030; schválená uznesením vlády SR č. 181/2021.

Vláda Slovenskej republiky. Akčné plány k Stratégii rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030 na roky 2025–2027; schválené uznesením vlády SR č. 793/2024; aktualizované uznesením vlády SR č. 638/2025.

Megjegyzés a jogállapothoz: a melléklet a 2026. augusztus 18-án hatályos jogi állapotot tükrözi. A 2026. szeptember 1-jén hatályba lépő, már elfogadott tantervi módosításokat a szöveg külön, jövőbeli hatállyal jelöli.



ISBN 978-80-558-2415-4
EAN 9788055824154