

AZ ÜVEGHEGYEN INNEN

**Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar
anyanyelvi nevelés**

AZ ÜVEGHEGYEN INNEN

**Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar
anyanyelvi nevelés**

*A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus
azonos című szimpóziumán elhangzott előadások
anyaga*

Szerkesztette:

Csernicskó István és Kontra Miklós

**PoliPrint Kft és II. Rákóczi Ferenc KMF
Ungvár–Beregszász, 2008**

ББК 81.2Уго

Д 55

УДК 811.511.141

A kötet a VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus azonos című szimpóziumán elhangzott előadások anyagát gyűjti össze. A tanulmányok a magyar nyelv oktatásának tantárgy-pedagógiája, az anyanyelv különböző változatainak oktatása, valamint az anyanyelvi nevelés és az azonosságtudat összefüggéseinek témakörét járják körül.

**A kötet megjelenését a
Magyar Tudományos Akadémia
Magyar Tudományosság Külföldön
Elnöki Bizottság támogatta.**



ISBN 978-966-7966-68-3

Készült:

PoliPrint Kft. Ungvár, Turgenyev u. 2.

Felelős vezető: Kovács Dezső

Tartalom

KONTRA MIKLÓS: <i>Bevezető gondolatok az „Anyanyelv-változatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés” című szimpóziumhoz</i>	7
KONTRA MIKLÓS: <i>Hol tartunk 2008-ban?</i>	10
É. KISS KATALIN: <i>A „nyelvromlás” – egy szinkron szempontból értelmezhetetlen nyelvtörténeti metafora</i>	17
SINKOVICS BALÁZS: <i>Az anyanyelv változatai magyarországi középiskolai tankönyvekben</i>	30
CZIBERE MÁRIA: <i>Az anyanyelvi nevelés és az identitás összefüggései</i>	56
KOLLÁTH ANNA: <i>Kihívások és megoldások. Gondolatok a szlovéniai Muravidék kétnyelvű oktatásáról</i>	81
CSEERNICSÓ ISTVÁN: <i>Új szemlélet – régi reflexek. Hogyan tehetjük hatékonyabbá a magyar anyanyelvi nevelést?</i>	105

BEVEZETŐ GONDOLATOK AZ „ANYANYELVVÁLTOZATOK, IDENTITÁS ÉS MAGYAR ANYANYELVI NEVELÉS” CÍMŰ SZIMPÓZIUMHOZ¹

Kontra Miklós

*Szegedi Tudományegyetem és MTA Nyelvtudományi
Intézet*

Az anyanyelvváltozatok és az identitás összefüggéseire a legtöbb ország iskolai anyanyelvi oktatása/nevelése nagyrészt érzéketlen. Az iskolai nyelvtantanítás a standard változat elsajátíttatására és a nemstandard változatok kiiktatására irányul. Az ilyen felcserélő oktatás egyrészt pedagógiai műhiba (Baugh 1999, Kiss 2001), ami komoly lelki károkat is okoz, másrészt – mivel a nyelvi alapú társadalmi diszkriminációt (lingvicizmust) újratermeli és terjeszti – súlyos jogsértésekhez vezet.

A magyar iskolai anyanyelvi oktatás/nevelés egyik fő problémája a célok kaotikus gazdagságában rejlik (pl. „a magyar nyelv szépségének, gazdagságának, kifejezőerejének bemutatásával neveljen hazaszeretetre”, vagy „szilárd leíró nyelvtani ismeretekkel tegye tudatossá a tanulók ösztönös

¹ Ez az írás megjelent a VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus: *Az előadások összefoglalói* című kötet 172–173. oldalán (szerk. Görömbei András, Maticsák Sándor, Takács Miklós, Debrecen, 2006). A következő részt (10–16. lap) 2008 májusában írtam.

nyelvhasználatát”). „Mennyivel lesz egy gyerek szebb, okosabb, sikeresebb, eredményesebb az életben attól – kérdi Szilágyi N. Sándor (2002) –, ha álmából felköltve is meg tudja mondani, hányféle határozó van a magyar nyelvben?” Nyilvánvaló, hogy a nyelvi tőkét nem csak a nyelvtani kompetencia alkotja, „csupán egy reményvesztett közlegény (vagy egy ’elméleti’ nyelvész) tudja azt elképzelni, hogy lehetséges parancsot adnia a századosának” (Bourdieu 1991). A magyar iskolai anyanyelvi oktatást/nevelést (Magyarországon és a szomszédos államokban egyaránt) ma is nagyrészt az öncélú nyelvtantanítás jellemzi, ami a standard nyelvi ideológia miatt lingvicizmust eredményez.

A kérdések kérdése: Hogyan lehet elérni, hogy a magyar állam ne támogassa, de ne is tűrje azt, hogy az állampolgárok zömét az állami iskolákban megbélyegezzék anyanyelvhasználatuk miatt? Hogyan lehet rákényszeríteni az államot, hogy a magyarok adóiból fenntartott állami iskolákban ne termeljék újra a magyarok nyelvi alapú társadalmi diszkriminációját? (Angliában a tanügyi dokumentumokból nemrég eltűnt a „hiba” s a nemstandard változatot beszélő diákoknak a hozzáadó kettősnyelvűség jegyében ajánlják a standard tanítását, lásd Hudson and Walmsley 2005.) A magyar lingvicizmus létrehozásában, legitimálásában és reprodukálásában a magyar tanítók, tanárok, nyelv művelők, nyelvészek és más véleményformálók jelentős része nagy szerepet játszik. A tanárok (rejtett) előítéleteinek megváltoztatása az állami nyelvpolitika megváltoztatásánál is nehezebb feladat, de aligha lehetetlen.

Irodalom

- Baugh, John 1999. *Out of the Mouths of Slaves: African American Language and Educational Malpractice*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bourdieu, Pierre 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hudson, Richard and John Walmsley 2005. The English Patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics* 41: 593–622.
- Kiss Jenő 2001. A dialektológia és az anyanyelvoktatás. *Magyartanítás* 2001/5: 15–16.
- Szilágyi N. Sándor 2002. Karácsony Sándor nyelvszemlélete és az anyanyelvoktatás. In: Lénárd Gábor szerk., *Gyökerek és gyümölcsök. A Karácsony Sándor tudományos konferencia előadásai*, 59–65. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.

HOL TARTUNK 2008-BAN?

Kontra Miklós

*Szegedi Tudományegyetem és MTA Nyelvtudományi
Intézet*

Tíz évvel a *Nyelvmentés vagy nyelvárulás?* (Kontra–Saly szerk. 1998) című kötet polemikus írásai után a határon túli magyar nyelvváltozatokkal kapcsolatos viták mintha immár csillapodnának. A magyar nyelv többközpontúságát egyre inkább elfogadják az érdekeltek, lásd Benkő (1996/1998) vitáját Lanstyákkal (1995/1998), majd Szilágyi akadémiai előadását (2002b), s legújabban a *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században* (Bárdi–Fedinec–Szarka szerk. 2008) című történelemkönyvet, melynek 403. oldalán Lanstyák elemzésének lényege külön kiemelt tudnivalóként szerepel.

Arról persze szó sincs, hogy a kétnyelvű, kisebbségi magyarok beszélte nyelvváltozatokat ne stigmatizálnák ma is nyelvművelők, tankönyvírók és oktatási szakemberek (lásd pl. Kontra 2006a és 2006b). Az Értelmező Kéziszótár 2. kiadásában szereplő határon túli magyar szavak és szójelentések is kiváltottak némi értetlenkedést (lásd pl. Kolláth 2007: 95 és Péntek 2007: 119), de a magyar nyelv „határtalanítása”, az a törekvés, hogy szótáraink, kézikönyveink (horribile dictu: nyelvtanaink) ne csak a magyarországi kodifikált standard változatot írják le, hanem minden magyar ember magyarját, jó eredményeket hozott már eddig is. Ennek azért van nagy jelentősége, mert az 1990 előtti gyakorlatnak (magyar nyelv = magyarországi standard változat) identitásromboló hatása volt a határon túli magyarok körében (is), a határtalanítás

programja azonban ezt a kárt megszüntetheti. Hat évvel ezelőtti nevezetes akadémiai előadásában Szilágyi N. Sándor erről a következőket mondta:

„A nyelvi különfejlődés egyéb tényezőiről most nem szólok, az eddigiek már elég alapot adtak bizonyos tanulságok levonására. Az első az, hogy 1918-cal kezdődően véget ért az a nyelvtörténeti korszak, mikor a magyar nyelvet a magyarországi magyar nyelvvel lehetett azonosítani. A nyelvész szakmában hosszú ideig elég nehezen tudtunk megbarátkozni ezzel a gondolattal, s a magyarországi nyelvváltozatra úgy tekintettünk, mint amelynek nemcsak földrajzi, hanem normatív értelemben is központi, sőt, hogy úgy mondjam, monopolhelyezete van. Ebből így még talán nem is lett volna nagy baj, de vulgárisabb megfogalmazásban ez már úgy szólt, hogy minden úgy van magyarul, ahogy Magyarországon használják, ha pedig valamit nem úgy használunk, az legalábbis kétséges, hogy egyáltalán magyarul van-e, de általában ennél csúnyábban is mondtuk. Ha azonban továbbra is ragaszkodnánk ehhez a szemlélethez, akkor az azt jelentené, hogy nekünk már nem kell félnünk a magyar nyelv többfelé szakadásától, hiszen már megtörtént. A mostani nyelvtörténeti korszakban ugyanis a magyar nyelv egységét csakis úgy lehet fenntartani, ha tudomásul vesszük, hogy magyarul beszélni többféleképpen is lehet, és ez így van rendjén. Ez nem azt jelenti, hogy már nem érvényes a 'csak egy magyar nyelv van' tétele. Dehogynem érvényes. De csak akkor maradhat az, ha úgy fogjuk fel, hogy ezen az egy magyar nyelven az emberek különbözőképpen beszélnek., helyzetüknek megfelelően.

Szerencsére a szemléletváltásnak már látjuk is bizonyos biztató jeleit. A Magyar Értelmező Kéziszótár új kiadása már úgy készül, hogy felveszi a Magyarországon kívüli magyar nyelvváltozatok legfontosabb sajátos elemeit is: szavakat,

kifejezéseket, sajátos jelentéseket, mindegyiknél feltüntetve, hogy melyik országra jellemző a használata. Ennek remélhetőleg pozitív hatása lesz az emberek gondolkodásmódjára is, és reményt adhat a Magyarországgal szomszédos államokban élő magyaroknak, hogy mégiscsak sikerül megőrizniük magyar anyanyelvüket, hiszen ebben nem kisebb dolog fejeződik ki, mint annak elismerése – mégpedig a Magyar Tudományos Akadémia tekintélye által megerősítve –, hogy az is magyarul van, ahogyan ők beszélnek.”

És mi a helyzet magyarországi vonatkozásban 2008-ban? Ami az iskolai nyelvtanítást illeti, a vele kapcsolatos elképzelések tarkasága egyebek mellett „Az anyanyelvi nevelés lehetőségei a közoktatásban” című vitaülésen (MTA Nyelvtudományi Intézet, 2007. november 6.) ejthette ámulatba a hallgatót. Az egyik előadó szerint az anyanyelvi nevelés célja, hogy a diákok azt csinálják, amit a nyelvészek (vagyis: variálják az adatokat, hogy kiderítsék, mi lehet a szabály). Hangot kapott olyan elképzelés is, mely szerint a nyelvi nevelés feladata a kulcskompetenciák fejlesztése (sic!). De szerencsére volt olyan előadó is, aki a nyelvi nevelés céljaként a nyelvérzék fejlesztéséről, a nyelvi választások értelmezéséről, sőt az idegen nyelvekről is szót ejtett. Ennek az anyanyelvi nevelési programnak (lásd Kálmán–Molnár 2007) a címe is megragadja a lényegét: Nyelvtanítás helyett nyelvi nevelés. Itt kellő hangsúlyt kapnak a nyelvváltozatok és a nyelvi változások is, és expressis verbis kimondatik alapelveként a preskriptivitás hiánya is.

A magyar nyelvjárásokkal kapcsolatos skizofrénia, úgy látszik, még mindig nem csökken. Van tankönyvíró, aki azt propagálja, hogy a nyelvjárási ejtés nem hiba, hanem megőrzendő régiség, de az iskolai olvasásórákon a köznyelvi kiejtést kell használni. Szegedi egyetemi hallgatóim nemrég

arról számoltak be, hogy a magyar szakon azt tanulták: „A nyelvjárások önmagukban szépek, de nem helyeselhető, ha a médiában használják őket, s az iskolában is a köznyelvet kell tanítani” (Kontra 2006c: 98). Egy friss egyetemi segédkönyv Bevezető-jében azt olvasom, hogy „Nálunk, a Vajdaságban sem volna szabad éltetni azt a stigmatizáló, megbélyegző felfogást, hogy aki nyelvjárásban beszél, hibásan beszél, vagy nem ismeri a magyar nyelvhasználat szabályait” (Silling megj. alatt, 2). Lukács (2007: 62) arról számol be, hogy hét székelyföldi középiskola 9. és 12. osztályos tanulóinak 26%-a (n=132) elfogadta azt az állítást, hogy „Tudatosan kerülöm a nyelvjárás használatát az iskolában”.

Ha most mindezt a *pedagógiai műhiba* fogalmának tükrében nézzük, azt látjuk, hogy folytatódik a magyar nyelvjárasi beszéd iskolai megbélyegzése; nem szűnik, bár enyhül valamelyest a kétnyelvű magyarok kontaktusváltozatainak stigmatizálása; s virul a felcserélő nyelvpedagógia (a hozzáadód helyett). John Baugh (1999) szerint ezek pedagógiai műhibák, abban az értelemben, hogy képzett tanárok rosszul nevelik diákjaikat. Tudományosan téves elképzelések alapján társadalmi károkat okoznak. A stigmatizálás és a felcserélő nyelvpedagógia rombolja a diákok identitását,¹ s ha a szakmai közvélemény, sőt – *horribile dictu* – a Magyar Tudományos Akadémia és a magyar kormány támogatja is az ilyen elképzeléseket (miként történt ez 2006-ban is, lásd Szigetvári 2006), akkor ott tartunk, hogy a kormány, az akadémia, és jószerivel mindenki támogatja a magyaroknak magyarok általi megnyomorítását (Kontra 2006c: 97).

¹ A tanítók és tanárok gyakran „anyáznak”, abban az értelemben, hogy megbélyegzik az iskolásokat, de még a szüleiket is (Kontra 2006c: 96). Magyar iskolákban nem ritka az ilyen esemény: A diák elvét valamit, például azt mondja, hogy *aludva*. Mire a tanár: „Mi van, Bunkóéknál így mondják?” Ez után a diákok nemigen mernek már megszólalni az órán.

Ebben az identitásrombolásban, nyelvi elbizonytalanításban, a nyelvi alapon meghatározott embercsoportok közötti társadalmi diszkrimináció intézményesített fenntartásában és újratermelésében fő szerepet játszanak azok a kollégáink is, akik például ilyen felvételi feladatokat készítenek:

Írd le **helyesen** azt a mondatot, amelyikben hiba van!

a) *Akasszuk fel a fogasra a kabátokat! – A fogasra felakasszuk a kabátokat.*

.....

Ezt a feladatot a „Felvételi feladatok 8. évfolyamosok számára, A–1 feladatlap”-ból idéztem (OKM honlap, 2005. évi írásbeli feladatsorok és javítókulcsok, 2005. február 3.). Némi reménysugárt látok azonban a 2008. évi magyar nyelv és irodalom középszintű érettségi írásbeli vizsga nyelvi feladatában, melyben egy Nádasdy Ádámmal készített rádióinterjú átirata képezte a szövegértési feladat alapját arról, hogy „Miért változik a nyelv?” Ha ez nem egy szalmaláng a magyarországi közoktatásban, anyanyelvi nevelésünkben, akkor talán valami jó változás kezdetét látjuk.

Irodalom

Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László szerk. 2008. *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest: Gondolat Kiadó – MTA Kisebbségkutató Intézet.

Benkő Loránd 1996/1998. Több központú-e a magyar nyelv? In: Kontra Miklós és Saly Noémi szerk., *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*, 345–356. Budapest: Osiris Kiadó.

Baugh, John 1999. *Out of the Mouths of Slaves: African American Language and Educational Malpractice*. Austin, TX: University of Texas Press.

- Kálmán László – Molnár Cecília 2007. Nyelvtantanítás helyett nyelvi nevelés. Kutatási beszámoló. Elhangzott az MTA Nyelvtudományi Intézetében 2007. január 9-én. Elérhető: <http://budling.nytud.hu/~kalman/nyelviNevelés/prezentacio/070109/fejlesztés.pdf>
- Kolláth Anna 2007. Büszkeség vagy balítélet? A határtalanító szótárprogram muravidéki szójegyzékei és fogadtatásuk. In: Maticsák Sándor szerk., *Nyelv, nemzet, identitás: A[z] VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus (Debrecen, 2006. augusztus 22–26.) nyelvészeti előadásai I. kötet*, 81–100. Debrecen–Budapest: Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság.
- Kontra Miklós 2006a. Apropó „De azért egy értelmiséginek tudnia kell, hogy min ironizál”: Az egynyelvű szemlélet utóbbi negyedszázada. *Kritika* 2006. május: 14–16.
- Kontra Miklós 2006b. Néhány megjegyzés a nyelvészeti nonszenszről és a társadalmi kárról. *Magyar Nyelv* 102: 202–204.
- Kontra Miklós 2006c. A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In: Sipőcz Katalin és Szeverényi Sándor szerk., *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről: Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére*, 83–106. Szeged: SzTE, Finnugor Nyelvtudományi Tanszék.
- Kontra Miklós és Saly Noémi szerk. 1998. *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Lanstyák István 1995/1998. A magyar nyelv központjai. In: Kontra Miklós és Saly Noémi szerk., *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*, 326–344. Budapest: Osiris Kiadó.
- Lukács Csilla 2007. A székelyföldi középiskolások nyelvi/nyelvjárási attitűdje. In: Benő Attila, Fazakas Emese és Szilágyi N. Sándor szerk., *Nyelvek és nyelvváltozatok: Köszöntő kötet Péntek János tiszteletére*. Második kötet: 55–65. Kolozsvár: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége Kiadó.
- Péntek János 2007. Transzszilvanizmusok, romanizmusok és a határtalanítás programja. In: Maticsák Sándor szerk., *Nyelv, nemzet, identitás: A[z] VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus*

- (Debrecen, 2006. augusztus 22–26.) nyelvészeti előadásai I. kötet, 115–124. Debrecen–Budapest: Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság.
- Silling István, megjelenés alatt. *Vajdasági magyar nyelvjárási olvasókönyv. Egyetemi segédkönyv.* (Várhatóan megjelenik Szabadkán, 2008-ban, a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar kiadásában.)
- Szigetvári Péter 2006. Új médiák, régi reflexek. *Élet és Irodalom* 2006. március 24., 15. lap.
- Szilágyi N. Sándor 2002. A magyar nyelv a Magyarországgal szomszédos országokban. Közgyűlési előadás (Magyar Tudományos Akadémia, 2002. május 2.) <http://www.mta.hu/nytud/Szilagyi.rtf>.

A „NYELVROMLÁS” – EGY SZINKRON SZEMPONTBÓL ÉRTELMEZHETETLEN NYELVTÖRTÉNETI METAFORA

É. Kiss Katalin

*Pázmány Péter Katolikus Egyetem és MTA
Nyelvtudományi Intézet*

1. Bevezetés

A nyelvromlás érzete a nyelvről tudatosan gondolkodó értelmiségiek egymás utáni generációinak közös élménye. Halász Gyula, a Nyugat nagy írónemzedékének kortársa 1938-ban „irodalmi nyelvünk hanyatlásáról” írja Édes anyanyelvünk című tanulmánygyűjteményét (Halász 1938: 243). A nyelvromlástól való félelem élteti legalább egy évszázada a nyelvművelő irodalmat. Ma is, ha ismeretlen emberek megtudják, hogy nyelvész vagyok, a magyar nyelv romlásáról akarnak velem eszmét cserélni.

Vajon van-e objektív alapja a nyelvromlás érzetének? Nem csupán az „amikor én még fiatal voltam, szebb volt a világ” élményt terjesztik ki sokan a nyelvre is? Előadásomban amellet érvelek, hogy a nyelvromlás érzete valós nyelvtörténeti tények helytelen dimenzióban, szinkron szempontból való értelmezésének következménye. Az emberi nyelvek szükség-szerű, lényegi tulajdonsága az állandó lassú változás. Ha egy nyelv egymás utáni időbeli változatait egymásra vetítjük, mindig találunk olyan alrendszereket, melyek felbomlanak, majd újrarendeződnek vagy éppen kihullnak a nyelvből, melyek te-

hát egy adott időpontban egy korábbi időbeli állapothoz képest a leépülés, azaz a romlás jeleit mutatják. Szinkron szempontból azonban – legalábbis azon nyelvek esetében, melyeket egy-egy közösség az élet minden színterén anyanyelveként használ – nincs romlott változat. Egy adott nyelv minden időbeli változata egyenértékű, hiszen ugyanazon funkciók kifejezésére képes. Tekintve az emberi nyelvek genetikai meghatározottságát, ez nem is lehetne másként. Ha az idők folyamán egy nyelvi alrendszer összeomlik, akkor többnyire valamely másik alrendszer veszi át a szerepét. Máskor egy alrendszer csak a korábbi állapotához képest látszik rendezetlennek; valójában egy másik logika szerint épült újjá.

Mondanivalómat a magyar igeidőrendszer történetéből vett példával illusztrálom.

2. Az ómagyar igeidőrendszer

Az ómagyar korban mind az igeidő, mind az aspektus (azaz a befejezetlenség vagy befejezettség) jelölése beépült az igeidőrendszerbe. Eleink ötféle igeidőt használtak: a befejezetlen jelent, a befejezett jelent, a befejezetlen múltat, a befejezett múltat, valamint az aspektusjelölés nélküli egyszerű (vagy elbeszélő) múlt időt. A jelen–múlt oppozícióban a múlt időt jelölték morfológiailag, az *-a/-e* morfémával. A befejezetlen–befejezett oppozícióban a befejezettséget jelölték, a *-t/-tt* toldalékkal. Az *ír* ige többes szám 1. személyű, tárgyatlan ragozású alakja a következőképpen hangzott a különféle igeidőkben:

befejezetlen jelen:	<i>ír-unk</i>
befejezetlen múlt:	<i>ír-unk val-a</i>
befejezett jelen:	<i>ír-t-unk</i>
befejezett múlt:	<i>ír-t-unk val-a</i>
egyszerű múlt:	<i>ír-á-nk</i>

Mint e példasorból kitűnik, az igeidő csak egyetlen jellel kapcsolódhatott össze. Az egyszerű múlt esetében ez az időjel. Az igeidőt és aspektust is jelölő esetekben az aspektusjel kerül az igeidőre; az időjelet egy segédige viseli. Érdekes módon a személyragot nem az időjeles segédige, hanem az aspektusjeles főige hordozza. Az igeidőt és aspektust jelölő igealakok tehát a következőképpen épülnek fel:

(1)	igeidő	aspektus	személyrag	időjel
befejezetlen jelen	<i>ír</i>	$\emptyset$	<i>unk</i>	$\emptyset$
befejezetlen múlt	<i>ír</i>	$\emptyset$	<i>unk</i>	<i>(val)a</i>
befejezett jelen	<i>ír</i>	<i>t</i>	<i>unk</i>	$\emptyset$
befejezett múlt	<i>ír</i>	<i>t</i>	<i>unk</i>	<i>(val)a</i>

Funkcionális szempontból az ómagyar igeidőrendszer pontosan megfelel a más nyelvekből, például számos indo-európai nyelvből ismert komplex, időt és aspektust egyaránt jelölő rendszereknek. Az igeidő azt fejezi ki, hogy az esemény-idő a beszédidővel egyidejű (jelen idő), vagy a beszédidőhöz képest előidejű (múlt idő). Az aspektus nézőpontot jelent. Ha a nézőpont az eseményidőn belül van, akkor folyamatban lévő-ként, ha a nézőpont az eseményidőn kívül van, befejezett egészsként látjuk az eseményt. Az előbbi esetben befejezetlen, az utóbbiban befejezett aspektusról beszélünk.

A befejezetlen jelen az ómagyarban is a beszéd időpontjában folyamatban lévő események és állapotok, valamint a szokásos, ismétlődő események jelölésére szolgált – például:

(2) **Latiatuc** feleym zumtuchel mic **vogmuc** (HB 1195).

A befejezetlen múltat akkor használták, ha egy adott múltbeli időpontban folyamatban lévő eseményre vagy állapotra, illetve a múltban szokásos, ismétlődő eseményre utaltak – például:

(3) Nabahodonozor ki...**orzagluala** Niniuénc nag varasaban viua Arphaxat èllèn (BécsiK. 1416: 11).

(4) **böitölua** ɔ èlètèn.c mēdz napiban (BécsiK. 1416: 26).

A *-t/-tt* jeles befejezett jelen az angolból is ismert present perfect megfelelője volt; olyan múltban lezajlott események jelölésére szolgált, melyek eredményállapota a jelenben (a beszéd pillanatában) is fennállt. Például:

(5) Azert nem czuda ha meg **rettenett** ew Zozattÿara (JókK. 1372: 45).

(6) Orpha megapola ɔ napat s mēǵfordola Rvt èǵǵèfòlè ɔ napaua Kin.c mōda Noemi Ime te rokonod **mēǵfordolt** (BécsiK. 1416: 2).

A befejezett múlt elsősorban olyan eseményeket jelölt, melyek egy adott múltbeli időpont előtt mentek végbe, de az általuk előidézett eredményállapot az adott múltbeli időpontban még fennállott. Például:

(7) Es kyk estue **vettek vala** draga kenetevt. elmenenek meg kenny iesusnak testeet (CornK. 1514–19: 53r).

Az egyszerű vagy elbeszélő múlt esetében nem különböztettek meg a beszédidőtől eltérő nézőpontot; így az ige csak időjelet viselt. Az egyszerű múlt volt a múltbeli eseménysoroknak (l. a (6)-os példa nem egyenes idézetként használt igealakjait), valamint az adott múltbeli időpontban végbement eseményeknek az ideje:

(8) Enŷingen **ŷram** ez lewelet penteken (1529; MNy. 37: 277).

2. A rendszer felbomlása

A kései ómagyar korban, a XV. század vége felé az összetett igealakok (1) alatt ábrázolt rendszere megbomlani látszik. Míg korábban az ige következetesen aspektusjelet viselt, és az időjelet a segédigeként használt létige hordozta, az ómagyar kor végén olyan alakok is megjelennek, melyekben a segédige – vagy a segédige is – a *-t/-tt* aspektusjellel kapcsolódik össze. A *tudjátok vala* típusú, befejezetlen múlt időben álló alak helyett az 1456-os *Sermones Dominicales*ban találunk először *tudjátok volt* változatot (*auag nem tugatok uoth; nem velik voth*). Az 1476-os Szabács viadala (lásd a (9)-es példát), valamint az 1500-as évek legelejéről való Winkler-kódex, Nádor-kódex és Lobkowitz-kódex is tartalmaz néhány hasonló alakot, majd ez a változat eltűnik az írott forrásokból (Abaffy 1992: 132).

(9) Hagŷa nag sok doboth doboltatnŷ Trombytakwal es trombytaltatnŷ Olŷha **hasad volt** eg mŷnd ezektwl (Szabács viadala 1976: Gl.).

Jóval gyakoribb volt és sokkal tovább élt a befejezett múlt idejű *írt vala* igealak *írt volt* változata. Az Abaffy (1992) vizsgálta kései ómagyar korban a befejezett múltban álló igék 14%-át teszi ki az *írt volt* alakváltozat. Például:

(10) az zekelyek adot **Igirtek wolth** kyt wgh erthek hogh nehezen fogják Megh adnj (LtK 1532: 1, 138).

(11) *mijnth annak elewththe ees jyrtham volth* (Magánlevél 1534; idézi MNy. 43: 159).

Ezek az adatok arra engednek következtetni, hogy az (1) alatti rendszer az ómagyar kor legvégére, a középmagyar korra összezavarodott, felbomlott, „elromlott”, hiszen míg korábban az ige aspektusjel, a segédige időjellet viselt, most a segédigén is aspektusjel jelent meg. Ugyanakkor aligha arról volt szó, hogy az igének kétszeresen jelölték az aspektusát, és nem jelölték az idejét. A Nádor-kódex alábbi példája arról tanúskodik, hogy a *volt* és a *vala* alakokat ugyanazon múlt idejű segédige szabad változataiként használták:

(12) **vizic volt...** es **üticvala** ütet (NádK. 1508: 195).

Vajon mi történhetett az ómagyar kor végén? Minden bizonnyal egy más nyelvekből is ismert funkcióváltozás következett be: a befejezett jelent, mely a múltban végbement, de a jelenben is fennálló eredményállapotot előidéző események jelölésére szolgált, múlt időként kezdték értelmezni. Ezt az átértelmezést az tette lehetővé, hogy az ómagyar kor végére új eszköz épült ki a nyelvben a befejezettség jelölésére: az igekötőrendszer. Azt a jelentésárnyalatot, melyet korábban a *-t/-tt* as-

pektusjellel jelöltek, a XV. században már az igekötő-használattal is ki tudták fejezni.

Az a tény, hogy az ómagyar kori befejezett jelenben álló igealakok esetében az időjel $\emptyset$ volt, megkönnyítette a *-t/-tt* funkcióváltását: a *-t/-tt* toldalékot nem aspektusjelként hanem időjelként, az *-a/-e* alternatívájaként kezdték értelmezni. A középmagyar kor vége felé tehát a beszélők új generációja számára a létige *volt* és *vala* alakjai már egymás szinonímái voltak; így segédigeként is egymás szinonimáiként kezdték őket használni.

De vajon mivel magyarázhatjuk, hogy míg a befejezetlen jelen alakváltozataként megjelenő *írom volt* típus csak rövid ideig adatolható, a befejezett múlt alakváltozataként megjelenő *írtam volt* sokáig fennmaradt; a középmagyar korban is továbbélt, amikor a befejezettség jelölését már az igekötő-rendszer vette át? Minden bizonnyal azzal, hogy olyan funkciót töltött be, amit az új, igekötő jelölte aspektusrendszer nem fedett le. Az ómagyar korban megkülönböztették a jelen nézőpontjából lezárult eseményeket (*írtam*) és egy múltbeli nézőponthoz képest lezárult eseményeket (*írtam vala*). A mai igeidőrendszerben mindkét alaknak a *megírtam* típusú befejezett múlt felel meg. A középmagyar korban nyilván egy ideig még szükségét érezték, hogy e két funkciót, azaz a múltat és a régmúltat megkülönböztessék; ezért használták a *megírtam* befejezett múlt alak mellett a *megírtam volt* típusú régmúltat is. Sőt, az *írtam volt* alakkal a nem befejezett előidejűséget, például egy múltbeli referenciapontot megelőző esemény ismétlődő jellegét is ki tudták fejezni.

Minthogy ekkor már a *-t/-tt* toldalékot múltidőjelként értelmezték, nyilván a múltidőjel megkettőzése szolgált a valamely közelebbi múltnál korábbi múlt jelölésére. Ha helyes ez a hipotézisünk, akkor olyan alakok is előfordulhattak, melyek-

ben nem a *-t/-tt*, hanem az *-a/-e* múltidőjel kettőződött meg. Van is ilyen adatunk az 1514-es Cornides-kódexből, ahol az *aleyta maria magdalena* kifejezést (*aley*t = vél, gondol) egy későbbi kéz az alábbi kifejezésre javította:

(13) **aleyta vala** maria magdalena (CornK. 1512: 54r).

Az újmagyar korra teljesen újjáépült igeidőrendszerben már nem volt helye a régmúltnak; a múlt idők közötti időviszonyokat ma már csak időhatározókkal tudjuk jelölni. Mint-hogy már a gyermekkorunkban elsajátított normának sem volt része a régmúlt, hiányát nem érezzük hiányosságnak, hibának, a nyelv szegényedésének.

Az ómagyar, valamint az újmagyar igeidő- és aspektusrendszer az igeidő- és aspektusjelölés univerzális grammatikai lehetőségeinek két tiszta típusát testesíti meg. Az ómagyar az úgynevezett nézőponti aspektust jelöli egy igehez járuló aspektusjellel. Az újmagyarban az ún. szituációs aspektus jelölése grammatikalizálódott. A szituációs aspektus alapkategóriái a telikus/atelikus, másként inherens végponttal bíró/nem bíró. Az inherens végponttal bíró események jelölésének eszköze az igeikötő. (A két típus jellemzőiről l. É. Kiss 2004-et). A középmagyar igeidőrendszer a két tiszta típushoz képest redundáns, kevésbé világos, kevésbé logikus; felborult benne az egy jel – egy funkció viszony:

(14)	ómagyar kor	középmagyar	újmagyar kor
befejezetlen jelen	<i>ír</i>	<i>ír</i>	<i>ír</i>
befejezett jelen	<i>írt</i>	<i>megír</i> (csak a jövőre vonatkozóan)	<i>megír</i> (jövő)

befejezetlen múlt	<i>ír vala</i>	<i>íra, írt, ír vala, ír volt</i>	<i>írt</i>
befejezett múlt	<i>írt vala</i>	<i>megírt, megíra</i>	<i>megírt</i>
régmúlt		<i>írt vala, írt volt, megírt vala, megírt volt</i>	

Azoknak a szemében, akik gyermekkorukban még az ómagyar kori igeidőrendszert sajátították el, az újabb generációk beszéde nyilván hibásnak tűnt. Ha netalán tudatosan gondolkodtak a nyelvről, bizonyára a magyar nyelv romlásától tartottak a három részre szakadt, töröktől, némettől megszállt országban. Azonban néhány generáció alatt azok kerülhettek többségbe, akik már a középmagyar korra jellemző igeidőrendszert tanulták meg normaként. Ma természetesen senkit sem zavar az ómagyar kori igealakok hiánya.

Az igeidőrendszerrel kapcsolatban tehát a XV–XVI. század fordulóján élő generációban okkal támadhatott a nyelvromlás érzete. Nagyobb perspektívából, például a jelenből nézve természetesen ez az érzés indokolatlan, hiszen az igeidő- és aspektusrendszer egy némiképp redundánsnak látszó közbülső állapot után legalább annyira egyszerű és világos rendszerré alakult át, mint amilyen az ómagyar korban volt. Aggódhatnánk, hogy bizonyos jelentésárnyalatok kifejezési lehetősége elveszett – hiszen az ómagyar korral ellentétben most igei toldalékokkal nem tudjuk megkülönböztetni azt az esetet, amikor valaki kinyitotta az ablakot és az most is nyitva van, attól az esettől, amikor valaki kinyitotta az ablakot, de az már nincs nyitva, vagy nem tudjuk, hogy nyitva van-e. Azonban ez felesleges aggodalom volna. A közelmúlt nyelvészeti, biológiai, genetikai, neurolingvisztikai kutatásai egyértelműen

bebizonyították, hogy a nyelvi rendszer, az emberi nyelvek lehetőségei és korlátai genetikailag meghatározottak. Minden emberi nyelv ugyanannak a velünk született, genetikailag determinált nyelvi képességnek a megnyilvánulása. Ha ez nem így volna, nem lehetne egyik nyelvről a másikra fordítani. Minden nyelv ugyanazon funkciók kifejezésére képes. Így természetesen a mai magyar nyelvben is meg lehet különböztetni a múltban történt és a jelenben is fennálló eredményállapotot előidéző eseményeket a múltban történt és a jelenre ki nem ható eseményektől, amennyiben erre a megkülönböztetésre szükség van – például körülírással, időhatározókkal, *az ablak ki van nyitva* típusú szerkezetekkel stb.

A jelenre is kiható romlás tehát nem következett be a magyar nyelvben. De vajon nem volt-e romlott az a nyelvváltozat, melyet az 1500 körüli évekből fennmaradt *hasad volt, viszik volt, született volt, irtam volt*-féle alakok képviselnek? Rosszul tudtak-e magyarul az akkori magyarok? Nevezhetjük-e hibásnak az általuk használt nyelvváltozatot? Természetesen nem. A generatív nyelvészet felfogásában egy nyelvi kifejezés helyességnek egyetlen mércéje van: vajon megfelel-e az adott nyelvet, nyelvváltozatot anyanyelvükként beszélők nyelvérzékének, belső grammatikájának, normájának. Ha forrásaink csak egy-két szórványos *ír volt, írt volt* alakot tartalmaznának, gyanakodhatnánk íráshibára, tévesztésre. Az alakok viszonylag nagy száma arra enged következtetni, hogy nem erről van szó. Az akkori beszélők egy részének grammatikájában minden bizonnyal két – egymással felcserélhető – múltidő-jel volt, a *-t/-tt* és az *-a/-e*, és ezek akár közvetlenül kapcsolódhattak az igtőhöz, akár közvetve, a segédigeeként használt létige közvetítésével. A múltidőjel megkettőzése feltehetőleg a régmúltat jelölte.

Az 1450 előtti ómagyar nyelvet beszélők grammatikája szempontjából természetesen hibásak a középmagyar kori *hasad volt, született volt* alakok, ahogy hibás volna az újmagyar kori igeidőhasználat is. De senkinek nem jutna eszébe, hogy egy adott időszakra jellemző nyelvhasználatot egy korábbi vagy későbbi nyelvtörténeti kor grammatikájának szempontjából ítéljen meg. Azt a hibát, hogy egy adott nyelvváltozatra jellemző kifejezést egy másik nyelvváltozat grammatikája szempontjából értékeljünk, a jelenben egymás mellett élő nyelvváltozatok esetén sem szabad elkövetnünk.

4. Mai párhuzamok

Az igeragozással kapcsolatban talán a komplex, időt és aspektust is jelölő igeidőrendszer egyszerűsödése, az aspektust is jelölő komplex igeidők kihullása és a befejezett jelen múlt idővé való átértékelődése képviselte az elmúlt ezer évben a legnagyobb változást. E változásnak már csak néhány utórezgését érzékeljük – például napjainkban olyan igék befejezett jelentésű változata előtt is megjelenik az igekötő, melyeket mostanáig igekötő nélkül is használhattunk befejezett jelentésben (pl. *bepótol, kiértékel, lefertőtlenít*). Lassan már az ikes ragozás kiveszése is elfogadott tényvé válik. Ezek a változások csak kevésbé borzolják a köznyelvet beszélők nyelvérzékét.

Napjainkban zajló változás a tárgyas ragozás *-j* elemének és a felszólító mód *-j-* toldalékának morfofonológiai viselkedése közötti kiegyenlítődés; ezt érzékeljük suksükölésként és szukszükölésként. A suksükölés és szukszükölés mára áthatatott nyelvjárásaink többségét, és a szukszükölést a köznyelvet beszélők körében is gyakran hallani. Egyelőre megjósolhatatlan, hogy a változás a jövőben kiterjed-e a köznyelvre is, vagy megmarad a nyelvjárásokban. Ez a változás jóval kisebb horderejű, mint az az átalakulás, mely az igeidő-

rendszerben lezajlott – hiszen a nyelv sokkal kisebb alrendszerét érinti. Ettől függetlenül próbáljuk meg hasonló perspektívából szemlélni! Azok a generációk, akik anyanyelvként elsajátított nyelvváltozatában a tárgyas ragozás *-j* eleme nem hasonul a *-t*-hez, a suksükölő és szukszükölő változatot hibásnak, romlottnak érzik – érthető módon, hiszen azt tapasztalják, hogy felbomlott és leegyszerűsödött anyanyelvük egyik apró alrendszere. Néhány generáció múlva viszont már a nyelvészek vagy értéktétel nélkül fogják konstatálni ezt a XX–XXI. század fordulóján lezajlott változást, vagy éppen indokoltnak fogják mondani, hogy a kétféle *-j* toldaléknak a *-t* végű igékre korlátozódó eltérő viselkedése kiegyenlítődött.

Szinkron szempontból a fentebb elmondottak miatt értelmetlen volna hibáról, nyelvromlásról beszélni a suksüköléssel, szukszüköléssel kapcsolatban – hiszen minden nyelvváltozatban az a helyes, az a hibátlan, amit az adott változat anyanyelvi beszélői annak tartanak. Abszolút mérce nem létezik (legfeljebb társadalmilag kitüntetett mércék vannak). Mind a suksükölő, mind a szukszükölő változat ugyanazoknak az univerzálisan, genetikailag adott lehetőségeknek a kifejezésére képes – miért volna hát az egyik rosszabb a másiknál? A suksükölés ellen harcolók úgy vélik, szegényedik a nyelv, ha nem tesz különbséget a felszólító módú és a tárgyas ragozású igealakok, az *irtjuk* és az *irtsuk* között. Azonban mind a nyelvtörténeti tények, például az igeidőrendszer egyszerűsödésének története, mind az általános nyelvészeti bizonyítékok arról tanúskodnak, hogy a nyelvek változása során nem történik funkcióvesztés. Egyébként is, miért csak a *-t* végű igék esetén kellene megkülönböztetni a felszólító módú és a kijelentő módú tárgyas igealakokat? Az miért nem baj, ha az *írjuk* esetében azonos a két alak? Valójában a két alak többnyire

nem esik egybe, mivel felszólító módban megfordul az igekötő és az ige sorrendje – vö. *megírjuk – írjuk meg!*

Irodalom

Abaffy Erzsébet 1992. Az igemód- és igeidőrendszer. In: Benkő Loránd szerk., *A magyar nyelv történeti nyelvtana* II/1. A kései ómagyar kor. Morfematika, 120–238. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Halász Gyula 1938. *Édes Anyanyelvünk*. Budapest: Nyugat.

É. Kiss Katalin 2004. Egy igekötőelmélet vázlata. *Magyar Nyelv* 100: 15–42.

AZ ANYANYELV VÁLTOZATAI MAGYARORSZÁGI KÖZÉPISKOLAI TANKÖNYVEKBEN¹

Sinkovics Balázs

Szegedi Tudományegyetem

1. Bevezetés

Az anyanyelvoktatás célja az kell, hogy legyen, hogy az anyanyelvével jól boldoguló nyelvhasználókat neveljen. A különféle tantervekben egyik fő célként a beszéd és írás igényes használatára való nevelést nevezik meg, ezen felül a különféle kommunikációs helyzetekhez való megfelelő alkalmazkodás képességének kialakítása is hangsúlyosan szerepel (NAT 1995; NAT 2003; Kerettanterv 2000). Mindehhez alapvetően szükséges, hogy a tanuló ismerje anyanyelvének változatait, és azokat úgy tudja használni, hogy a rendelkezésére álló repertoárból a kommunikációs helyzetnek megfelelően tudjon választani. Dolgozatomban azt vizsgálom, hogyan jelennek meg az anyanyelv változatai különböző magyarországi középiskolai tankönyvekben, mit és hogyan tanítanak róluk, az egyes változatokhoz a tankönyv szerzői hogyan viszonyulnak, kapcsolnak-e hozzájuk értékítéletet, és ha igen, milyet?

¹ A tanulmány megírásához nyújtott segítségéért köszönettel tartozom Sejtes Györgyinek és Kontra Miklósnak.

2. A nyelvváltozatok és a tantervek

Az anyanyelvoktatás a köznyelvi normát helyezi előtérbe, az iskola a köznyelvet tanítja, és ha a nyelv változatairól van szó, a kommunikációs helyzetnek megfelelő választásról, akkor az elsősorban a köznyelv valamely változatát jelenti. Mind a NAT, mind a Kerettanterv több helyen is kiemeli a nyelvtani, nyelvhelyességi normáknak megfelelő beszédet és írást, a nyelvhelyességi problémák önálló megoldását.

Az 1995-ös NAT-ban a nyelvváltozatok két helyen szerepelnek: a 6. évfolyam végének követelményei között: „Gyakorlatok a köznyelv, a szaknyelv, a szépirodalmi nyelv megkülönböztetésére” (NAT 1995: 41), valamint megtaláljuk a 10. évfolyam követelményeiben „a nyelv rétegződése: nyelvjárások, rétegnyelvek” említését (NAT 1995: 47). Az új NAT az 5–6. évfolyam számára előírtakban így fogalmaz: „Különböző nyelvváltozatokat képviselő konkrét példák alapján a nyelv és a nyelvhasználat rétegzettségének a megtapasztalása, felismerése (különösen a szókincs területén).” A 9–12. évfolyam ismereteit még általánosabban határozza meg: „A nyelvhasználatnak társadalmi jelenségként való (szociolingvisztikai) szemlélete, a kommunikációs események és a szövegalkotás önálló elemzése-értékelése az elsajátított (szövegtani, jelentéstani-pragmatikai, stilisztikai, retorikai) ismeretek kreatív alkalmazásával. Gyakorlottság az ismeretek alkalmazásában különböző típusú és műfajú szövegek alkotása során” (NAT 2003).

A Kerettanterv 2000 a 8. évfolyamnál a belépő tevékenységformák között sorolja fel a következőket: „A nyelvváltozatok szókészletének tudatos használata a különböző kommunikációs helyzetekben – a nyelvi illemnek megfelelően. [...] Tájékozottság a tanulók nyelvhasználatában előforduló nyelvváltozatok nyelvhelyességi kérdéseiben.” A tovább-

haladás feltételeként a következőket jelöli meg: „A köznyelv, a tanult szaknyelv, a társalgás és a szleng szókészletében meglévő eltérések felismerése és a kommunikációs helyzetnek megfelelő használatuk.”

A középiskolai tanterv erre épít, a nyelvváltozatokkal a 10. évfolyamon foglalkozik. Belépő tevékenységformaként jelöli meg: „A nyelvi norma és a társadalmi igény összefüggéseinek vizsgálata, ennek megfelelően döntés nyelvhelyességi kérdésekben, a köznyelv, a tájnyelv, a szaknyelv, a szleng eszközkészletének használatában, a saját nyelvhasználat kontrollja.” Ehhez kapcsolódva a megtanítandó fogalmak: a nyelvi norma, nyelvváltozatok, a nyelv vízszintes és függőleges tagolódása: sztenderd, köznyelv, nyelvjárás, regionális köznyelv, csoportnyelvek, hobbinyelvek (Keret-tanterv 2000).

Mivel a különféle kommunikációs helyzetekhez való alkalmazkodás és ennek gyakorlása sok másik témakörnél előkerül, a tanároknak lehetőségük lenne a nyelvváltozatokat ezekben az anyagrészekben is bemutatni és gyakoroltatni.

A magyar nyelv tanítása hagyományosan a grammatika tanítására épült, de az anyanyelvoktatás emellett retorikát, poétikát és stilsztikát is tartalmazott. Ez utóbbi tárgyakat az 1950. évi tanterv megszüntette², és a grammatikatanítás magában maradt. Az 1980-as évektől fokozatosan megjelent a kommunikáció és a szövegtan, de sokszor csak mint önálló tananyagrészt. A Kerettanterv a 9. osztálytól újra bevezette a retorikát. A csökkentett óraszámra azonban újabb ismereteket nehéz beiktatni, különösen akkor, ha az irodalom tantárgy megtanítandó/elsajátítandó anyaga régóta olyan hatalmas,

² Amint arra Szende Aladár rámutatott, már az 1934-ben kidolgozott tanterv visszaszorítja a stilsztikát, retorikát és poétikát a magyar nyelv és irodalom tantárgyból (Szende 1991: 651).

hogy a nyelvtanórák helyett is gyakran irodalmat tanítanak (a magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzetéről lásd Kerber Zoltán részletes és igen kritikus beszámolóját [2002].)

3. A vizsgált tankönyvek

A magyar nyelv és irodalom tantárgy volt az első, amely esetében a rendszerváltás után választani lehetett különböző tankönyvek közül. A kínálat mára szinte kaotikussá vált, számos tankönyv, tankönyvcsalád van forgalomban. Az évente megjelenő tankönyvjegyzék azonban nem feltétlenül az összes könyvet mutatja, ugyanis csak azokat az engedéllyel rendelkező könyveket tartalmazza, amelynek kiadója kérte a jegyzéken történő szerepeltetését. Természetesen a tanár azt is megteheti, hogy nem rendel, nem használ tankönyvet. A tankönyvek engedélyezési eljárását az OM 23/2004. számú rendelete határozza meg. Az eljárás során a tankönyv szerzője vagy kiadója kérelmet nyújt be az Országos Köznevelési Értékelési és Vizsgaközpont főigazgatójához. Az érintett kiadványt három különböző szakértő vizsgálja meg tudományos-szakmai, pedagógiai-didaktikai és technológiai (például: könyvészeti) szempontok alapján. A tankönyvvé nyilvánítás öt tanévre szól, de például ha a kiadványt tartalmában vagy kivitelében megváltoztatták, automatikusan érvényét veszti.³

Mivel a tankönyvek elterjedtségéről, példányszámairól pontos adatok nincsenek – a kiadók ezt üzleti titokként kezelik, még körülbelüli adatokhoz sem sikerült hozzájutnom –, azokat választottam a vizsgálat tárgyául, amelyek fontos szerepet töltenek vagy töltöttek be az elmúlt 15 évben. Az első Honti Mária-Jobbágné András Katalin: Magyar nyelv a gim-

³ A tankönyvjegyzék elérhető az interneten is a www.tankonyv.info.hu címen.

náziumok számára tankönyvcsalád.⁴ Az 1979/80-as tanévtől van használatban. Az 1990-es évek elején kissé átdolgozták, de csak annyira, hogy a szedéstükör változatlan maradt.⁵ Megjelenése idején korszerű, modern tankönyvnek számított, mára azonban elavult. Ennek ellenére még mindig szélesebb körben használatos, köszönhetően annak, hogy jól bejáratott könyvről van szó. Ennek alternatívája volt a kilencvenes évek elejétől, 1993-tól Szende Aladár: A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak című munkája. Mára korábbi népszerűsége csökkent, talán mert az irodalmi stilisztika és a retorika túl nagy szerepet kapott benne, illetve időközben más, jobb könyvek kerültek a piacra. Ennek ellenére máig változatlan tartalommal jelenik meg. Antalné Szabó Ágnes és Raáts Judit: Magyar nyelv és kommunikáció című munkája 1999-től használatos. Ezt 2001-ben átdolgozták, hozzáigazítva a kerettantervhez. Egyre népszerűbbnek bizonyul, köszönhetően a tartalmának, az anyag földolgozásának – szerkezete jól tanítható, logikus; sokszor kreatív gyakorlatokkal –, és talán annak is, hogy rendkívül kényelmes belőle tanítani, könnyű használni, a tankönyvhöz van ugyanis munkafüzet, feladatlap, feladatgyűjtemény, tanári kézikönyv, így a tanártól nem igényel sok készülést. (Nem mellesleg a Nemzeti Tankönyvkiadó honlapján is csak ezt ajánlja, bár a kiadó sok másik tankönyvcsaládot is forgalmaz.) A következő munka Balázs Géza

⁴ A tankönyvek részletes adatai megtalálhatók az irodalomjegyzékben.

⁵ Leginkább a politikai nyelvhasználat változásával összefüggő javításokat találhatunk. Például: „Legtöbbünk számára ugyan nem foglalkozás a *mozgalmi*, politikai életben való részvétel, de életünk fontos része. Ennek a területnek is kialakult a maga szaknyelve, a *mozgalmi nyelv*.” (Honti-Jobbágyiné 1990: 54) Átdolgozva: „Legtöbbünk számára ugyan nem foglalkozás a *közéletben*, politikai életben való részvétel, de életünk fontos része. Ennek a területnek is kialakult a maga szaknyelve.” (Az 1995-ös átdolgozott kiadás, 54. o.) Más szempontból ez azt is jelentheti, hogy a tankönyv megfelel már eredeti formájában is az új követelményeknek.

és Benkes Zsuzsa Magyar nyelv a gimnáziumok és szakközépiskolák számára. Viszonylag új könyvről van szó, ám mivel ebben tárgyalják legnagyobb terjedelemben a vizsgálni kívánt anyagrészt, és mivel Balázs Géza közszereplései miatt nagy ismertségnek örvend, fontosnak láttam vele foglalkozni. Végezetül Kugler Nóra és Tolcsvai Nagy Gábor könyvét veszem szemügyre. A 14–15 éveseknek készült tankönyv egészen más szemlélettel mutatja be a tananyagot. Igen részletesen foglalkozik a nyelvváltozatok kérdésével, számos feladat a tanulók tudására, nyelvhasználatára építve értelmezi és mutatja be ezt az anyagrészt, és szakít az értékek szerinti bemutatással is.

4. Az Anyanyelv változatai témakör

Honti Mária–Jobbágyiné András Katalin könyve a témát 9. osztályban tárgyalja 7 oldalon (1990: 49–55). Ez volt az első olyan tankönyv, amelyben a nyelvváltozatok egyáltalán megjelentek. Három fő csoportot különít el.

1) A területi változatok a nyelvjárások. Részletesebben nem esik szó róluk, sem felsorolás, sem jellemzés nem olvasható a könyvben. Az anyagrészhez kapcsolódó tíz feladatból azonban három a nyelvjárásokkal foglalkozik. Az egyik példaszöveg a Kőműves Kelemen népballada négy különböző nyelvjárási változatát mutatja be.

2) A nemzeti nyelv változatai a másik csoport. A szerzők meghatározása szerint a nemzeti nyelv egységes változat, ennek „igényes beszélt változata” a köznyelv, írott változata a nemzeti irodalmi nyelv. A köznyelv és a nyelvjárások között található a regionális köznyelv.

3) Végül megemlíti, hogy a nyelv a társadalmi tagolódás szerint is rétegződik. Eszerint vannak a csoportnyelvek (a szaknyelvek; a tolvajnyelv, amely régen a bűnözők

nyelve volt; az argó, vagyis ha tolvajnyelvi elemek keverednek a köznyelvbe) és vannak a rétegnyelvek, egyrészt társadalmi rétegek szerint (értelmiség, munkásság, parasztság), másrészt életkor szerint (pl. ifjúsági nyelv) (53–55).

A szerzők kiemelik, hogy bár a köznyelvet normának tekintjük, „egyik nyelvváltozat sem rosszabb a másiknál, ha a közlőhelyzetnek megfelelően használjuk” (54). Végül megemlítik, hogy a változatok nem különülnek el élesen, hatnak egymásra, összefonódnak (55). A tanári kézikönyv is hangsúlyozza, hogy azt kell megértetni, hogy „minden ember több nyelvváltozatot beszél”, és a több változat használata nem negatívum, nem elvtelen alkalmazkodás, hanem a minél érthetőbb kommunikáció velejárója (Honti–Jobbágyiné 1995: 39).

Szende Aladár az anyanyelv változataival 8 oldalon foglalkozik (22–29), ebből egy oldal térkép, amelyen a Kárpát-medence tájneveit ábrázolja. Hét fő nyelvváltozatot különít el, az azonban nem derül ki, miért ilyen sorrendben tárgyalja azokat. Úgy tűnik, a sorrendet részben értékek szerint állította föl. Először a nyelvjárásokat sorolja fel (nyolcat), jellemzés helyett mindegyikből egy-egy példamondatnyi szöveget idézve. A második pont a köznyelv, amely a nyelvjárásokból alakult ki, és amely „a magyar nyelvnek egységes változata” (25). Van írott és beszélt, valamint területi változata (ezek a regionális köznyelvek). A következő a szépirodalom nyelve, amely „a kifejezőképesség csúcsát jelenti” (25), a negyedik pont a szaknyelvek. Ez utóbbi tudománysszakok és foglalkozási ágak szerint is változik (26). Az ötödik kategória a hobbi- vagy csoportnyelvek, majd a rétegnyelvek, amelyből az ifjúsági, valamint ezen belül a katonai nyelvet emeli ki (28–29). (Az ifjúsági nyelvről részletesebben a stilisztikai fejezetben olvashatunk. Ezt ott összességében játékosága, kreativitása miatt kedvezően ítéli meg, bár a durva, trágár elemek szerinte

értéktelenek benne (159–61)). Végezetül ebben a csoportosításban az utolsó pont a bűnözők nyelve, az argó (29). Szende a nyelvváltozatok különbségeiről azt írja, hogy szókincsükben térnek el egymástól, más különbségekről azonban nem beszél.

Ebbe a kategóriarendszerbe ékelődik kétoldalmi kitérő a normáról. Szende szerint a normát a nyelvszokás alakítja, „a művelt köznyelvet használók, a nyelvileg iskolázottak, műveltebbek nyelvszokása” (26). A nyelvszokás tértől és időtől függ, a különböző megnyilatkozásokban más-más norma érvényesülhet. A köznyelvi norma fontos, „a magyar nyelvi-nyelvtani tanulmányok központi célja a köznyelvi normatívák elsajátítása, azaz a köznyelvi nyelvhasználat kiművelt szintre emelése” (27). Ezt elősegítendő a könyv sok helyen tartalmaz nyelv-helyességi észrevételeket (pl. 67–69, 83, 102–106, 118–119).

Az egyik újabb, egyre szélesebb körben használt tankönyv Antalné Szabó Ágnes és Raáts Judit munkája, a Magyar nyelv és kommunikáció. Az anyanyelv változatairól a 10. évfolyam számára írt tankönyvben 7 oldalon szól. Ez a könyv is a hagyományos felosztást követve köznyelvi, területi és társadalmi változatokra osztja a nyelvet. A szerzők meghatározása szerint az anyanyelv változatainak összessége a nemzeti nyelv. A „területileg nem tagolt viszonylag egységes nyelvváltozat” a köznyelv. „Az írásbeli köznyelv választékosabb, igényesebb formáját irodalmi nyelvnek nevezzük. Ezt használják általában a sajtóban, a bemondók a televízióban, a rádióban” (176). A nyelvjárások és a köznyelv között pedig ott található a regionális köznyelv. A tankönyv szövegéből egyáltalán nem derül ki, hogyan viszonyul egymáshoz a nemzeti nyelv és a köznyelv, csak következtetni lehet arra, hogy a köznyelv a nemzeti nyelv egyik változata. Az irodalmi nyelv jellemzése ellentmondást tartalmaz: az irodalmi nyelv az

írásbeli köznyelv választékosabb formája, és ezt használják a bemondók a televízióban, rádióban.

A nyelvjárások külön fejezetbe kerültek, annyit tudunk meg róluk, hogy van saját hangtani, alaktani, mondattani rendszerük, de hangtanuk kivételével nemigen térnek el egymástól. A nyolc legnagyobb nyelvjárást röviden, néhány sorban jellemzi is (180–182).

Visszatérve a nyelvváltozatok fejezethez, a szerzők társadalmi rétegződés szerint a csoportnyelveket sorolják fel: a szaknyelveket, hobbinyelveket, rétegnyelveket. Ez utóbbi típus életkor szerint tagolódik, vagyis van gyermeknyelv, diákn nyelv, ifjúsági nyelv, katonai nyelv. Ezeken kívül megemlíti még az idiolektust és a familiáris (családi) nyelvváltozatot (176–177).

Ez a csoportosítás több szempontból sem megfelelő. Szakítva a korábbi szakirodalommal, a rétegnyelveket a csoportnyelvek alkategóriájaként tüntetik fel. A rétegnyelveket azonban hagyományosan társadalmi rétegekhez kötik, és nem a csoportnyelvek alá, hanem azok mellé szokták felvenni, azaz minden osztályozásban réteg- és csoportnyelvekről olvashatunk (vö. Wacha Imre áttekintését 1992). A katonai nyelv eredetileg ugyan az életkori rétegződés része volt, azaz a gyermeknyelv, diákn nyelv, ifjúsági nyelv, katonai nyelv sorba illeszkedett – ezt veszi át ez a tankönyv is –, ma már azonban, különösen a sorkötelezettség 2005. évi megszűnése következtében, inkább csoportnyelvnek tarthatjuk.

Az ifjúsági nyelv, valamint az argó és a szleng külön fejezetet kapott. Az ifjúsági nyelv szerintük részben jó, mert kreatív, részben pedig rossz, mert trágár. „Az ifjúság nyelvében előforduló durva nyelvi formák, trágár szavak nyelvi igénytelenségről, gondolkodásbeli szegénységről árulkodnak. Az ifjúsági nyelv legfőbb értékei: a nyelvi eredetiség, a szelle-

mes újítások, az ötletes szóalkotásmódok és a nyelvi humor” (178). Az argó és a szleng másfél oldalnyi ismertetést kapott, háromszor annyit, mint az ifjúsági nyelv. Ez azért is meglepő, mert rendkívül negatívan ítélik meg mind a kettőt. Ezen az argó, azaz a tolvajnyelv esetében talán kevésbé csodálkozhatunk, annál inkább a szlengnél.

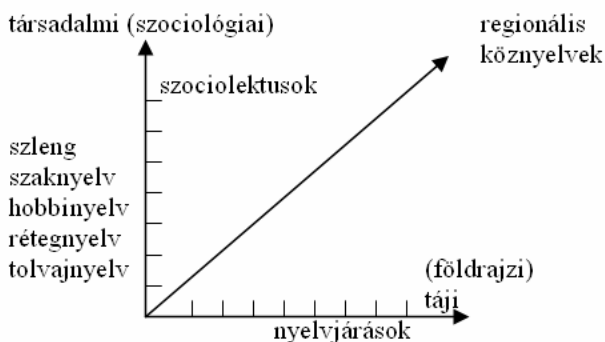
Definíciójuk szerint „a szleng az argó számos elemét letompítva, szalonképessé téve viszi tovább. A szleng az alacsonyabb igényességű nyelvi stílusban mutatkozik meg, de terjed a beszélt köznyelv bizalmas használatában is (ciki = ‘kellemetlen’; dumál = ‘beszél’). ... A szleng létrejöttének és elterjedésének általában Budapest a központja” (178). Megállapítják, hogy nem kötődik egyetlen csoporthoz sem, az idősebbek is használnak szlenget a stílus variálása, egyéniesítése céljából. (A szleng azonban A csoportnyelvek fejezet része.) A szerzők felteszik a kérdést, majd meg is indokolják, hogy „miért használják felnőttek is a szlenget? Nyelvi igénytelenségből, szórakozásból, hogy különbözzenek, hogy elszakadjanak a megszokottól, hogy csökkentsék beszédük komolyságát, hogy könnyednek, fiatalosnak tűnjenek, hogy bizalmat keltsenek. Szleng kifejezések használatának alacsony iskolázottság is lehet az oka. A beszélőközösségtől függ, hogy mely szavak válnak időközben szalonképessé, mely szavak kerülnek át a beszélt köznyelvbe. A trágár kifejezések használata semmiképpen sem tartozik ide. ... Az igényes nyelvhasználatú, művelt emberek ritkán élnek szleng kifejezésekkel, argóval pedig egyáltalán nem” (179). A lecke végén olvasható összefoglalásban az áll: „Igénytelen nyelvváltozatok a szleng és az argó” (179).

A szlengnek ez a nagyon negatív elítélése abban a hagyományos nézetben gyökerezik, hogy vannak értékes és kevésbé értékes változatok, és a szleng ez utóbbi csoportba

tartozik. A szleng, amint e tankönyvben levő meghatározásában olvasható, az „argó számos elemét letompítva ... viszi tovább” (178). Ez igaz, de csak részben. A szleng nagyon sok más forrásból is táplálkozik, a nyelvjárásokból, a zsargonból, a köznyelvből, idegen nyelvekből. Egyáltalán nem állítható, hogy a szleng valamely alantasabb változat lenne, amelyet művelt emberek nem használnak. Jogászok, tanárok, orvosok éppúgy használnak szleng szavakat, mint a diákok (l. Kiss Tamás kutatásait, illetve a *Mi a szleng?* című kötetet [Fenyvesi és mtsai szerk. 1999]). További problémát vet föl, hogy meghatározásuk szerint a szleng „az alacsonyabb igényességű nyelvi stílusban mutatkozik meg”, vagyis a stílusváltozatok keverednek a nyelvváltozatokkal.

Vizsgált témánkkal leghosszabban Balázs Géza és Benkes Zsuzsa tankönyve foglalkozik: a 10. osztályosoknak ajánlott munka a témakört 24 oldalon tárgyalja. A többi tankönyvvel szemben kiemelik, hogy a nyelvnek sok változata van, és a változatok csoportokhoz köthetők. A rétegződést meghatározza a társadalmi hovatartozás, a foglalkozás, az életkor, a magatartás, a kommunikációs helyzet, ebből következően mindenki több változatot használ.

A szerzők a nyelv vízszintes és függőleges tagolódását a következő ábrával szemléltetik (44):



A nyelvváltozatok fölött vannak átfogó kategóriák. A legtágabb a nemzeti nyelv, ennek írott változata az irodalmi nyelv, beszélt változata a köznyelv. A szerzők szerint mivel az irodalmi nyelv elnevezés félreérthető, újabban inkább a nyelvi eszmény, norma, sztenderd terminusokat szokás használni. „A nyelvi eszmény ideál és szabályrendszer, amely a beszélő közösség tudatában él az igényes, szép, választékos, esztétikai értékeket is hordozó nyelvváltozatról. Ez áll a legközelebb a hagyományos értelemben vett szépirodalomhoz, költészethez. A közszolgálati rádió és televízió (vagyott) nyelvhasználatát is ide soroljuk.

A nyelvi norma az ún. igényes köznyelvnek megfelelő szabályrendszer. A sztenderd pedig e norma gyakorlati megvalósulása” (45).

A szerzők az átfogó kategóriákhoz sorolják a szlenget, közvetlenül a köznyelv alá, ezt követik a területi változatok. Az alábbi ábrával szemléltetik a nyelvváltozatok rendszerét (45):

A legfontosabb nyelvváltozatok		
	nyelv	
területi változatok	társadalmi változatok	köznyelvi változatok
dialektusok	szociolektusok	sztenderd
nyelvjárások és regionális köznyelvek	csoportnyelvek szaknyelvek	beszélt és írott köznyelv

A könyv nyolc nagy nyelvjárástípust mutat be, a földrajzi meghatározás mellé mindegyikhez kapcsolódik egy rövid hangtani és szótani ismertető.

Az Anyanyelvjárás és nyelvművelés alfejezetben azt írják, hogy „fontos nyelvművelői feladat a nyelvjárások értékének tudatosítása, a nyelvjárásban beszélők támogatása. Nem szabad feledni, hogy nemcsak 'anyanyelvünkben vagyunk igazán otthon', hanem fokozottan érvényes ez a nyelvjárásokra: 'anyanyelvjárásunkban vagyunk igazán otthon'. Senkit nyelvjárásáért megsérteni, gúnyolni nem szabad, sőt lebeszélni sem szükséges semmilyen nyelvjárási formáról. (Akkor sem, ha egy-egy nyelvjárási jelenség a köznyelvben hibásnak hat.)” (51) Ez összeütközésbe kerül azzal a megállapításukkal, hogy van egy eszményi, vágyott változat, hiszen felvetődik, hogy a nyelvjárás ehhez képest hol helyezkedik el, és ellentmondásba kerül az előszónak az utolsó bekezdésével is: „ha a nyelv a kultúra legfontosabb ismérve, akkor az igényes nyelvhasználat az igényes kultúra jele. Az anyanyelv tanításának és tanulásának célja ennek az eszményi, mintaszerű nyelvváltozatnak az elsajátítása” (9).

Megtartva a korábbi felosztást a magyar nyelv területi és társadalmi változatairól beszélnek. A területi változatok a nyelvjárások. A szerzők szerint a magyarok többsége nyelvjárásban beszél, de ismerik és használják a köznyelvet is (Balázs–Benkes 2002: 48). A társadalmi nyelvváltozatok, azaz a szociolektusok vagy csoportnyelvek a) a szaknyelvek, ezen belül a hobbinyelvek; b) a politikai nyelvhasználat; c) a rétegnyelvek (korosztályi: ifjúsági (diák)nyelv és a katonai nyelv, amely részben szaknyelv is), d) zsargon, amelyen belül találjuk az argót (53–7).

Ez a könyv is teljesen a hagyományos felosztást követi, új elemként azonban megjelenik a politikai nyelvhasználat. Nem egyértelmű azonban, miben különbözik a zsargontól, esetleg a szaknyelvtől. A katonai nyelvet ugyan az ifjúsági

nyelv fejezetcím alatt tárgyalják, de már hozzáteszik, hogy a korosztályi és a szaknyelvek határán mozog.

Ebben a modellben igen meglepő az, hogy minden hasonló csoportosítással ellentétben a szleng a hierarchiában a köznyelv és a regionális köznyelv közé került, vagyis viszonylag magasra értékelt változat lett. (Megjegyzendő azonban, hogy a legfontosabb nyelvváltozatokat bemutató ábrán (45) nincs föltüntetve. Ezen az ábrán a nyelvjárások és a regionális köznyelvek mint a dialektusok alcsoportjai szerepelnek. A magyar hagyomány azonban a regionális köznyelveket nem a dialektusok altípusaként tarja számon, az angolszász terminológia szerint viszont minden nyelvváltozat dialektus, így a sztenderd is.

Megemlítendő pozitívum, hogy a vizsgált könyvek közül egyedül ebben szerepel, hogy egy-egy nyelvváltozaton belül különféle stílusok lehetnek (60), és magában a könyvben ehhez néhány feladat is csatlakozik. Ugyanakkor problematikus, hogy a stílusváltozat és a nyelvváltozat különbsége összemosódik. A könyv viszonylag nagy számban tartalmaz feladatokat, ezek a tanulókat anyaggyűjtésre, fogalmazás írására készítetik, a nyelvváltozatok különbségeinek feltérképezésére irányulók azonban legtöbbször a szókinszre építenek. Ezen kívül hiába kapcsolódik sok feladat ehhez az anyagrészhez, a feladatok nem problémamegoldó típusúak, hanem reproduktyvák (vö. Kerber é. n. 42).

Kugler Nóra és Tolcsvai Nagy Gábor 14–15 éveseknek szóló könyve 46 oldalon foglalkozik a nyelvváltozatokkal. A nyelvváltozat meghatározása után három fő szempontot említene, amelyekkel jellemezhetők az egyes nyelvváltozatok: 1) területi, földrajzi szempont, 2) társadalmi szempont, 3) beszédhelyzet szempontja (148–9). Szólnak az írásbeli és szóbeli változatok (149–51), valamint a nyelvjárás és irodalmi

nyelv különbségéről (153–5), és mindezt úgy, hogy különféle szövegeken keresztül a tanulókat rávezetik a főbb eltérésekre, hasonlóságokra. A szerzők bemutatják a nyolc nyelvjárás-típust, fontosabb jellemzőik meghatározásával (162–4). A köznyelv tanításában fölhasználnak hiteles beszélt nyelvi szövegeket is, itt is támaszkodva a tanulók tudására, megfigyeléseire (164). A szerzők szerint „a köznyelv a mindennapi nyelvhasználat nyelve azokon a tájakon, ahol spontán nyelvhasználatban nem nyelvjárásban beszélnek az emberek. [...] A köznyelvet elsősorban a mindennapi beszédben használják beszélői, tehát olyan helyzetekben, ahol nem kell különöbben gondosan vagy választékosan beszélni. A köznyelv tehát nagyrészt beszélt nyelvváltozat, és a közömbös vagy bizalmas stílushoz kapcsolódik” (165). Bizalmas helyzetben „a köznyelv kissé föllazul”: *már* helyett *má*, *szóval* helyett *szal*, *-ban/-ben* helyett *-ba/-be* (166).

Az irodalmi nyelvet „kiművelt nyelvváltozat”-nak határozza meg, amelyet főként a hivatalos szövegek írásakor és ünnepélyes, választékos szövegek megfogalmazásakor használnak, és az irodalom nagy része is ebben a változatban íródott. „Az irodalmi nyelvet elsősorban a műveltek beszélik és írják, valamint az egész magyar nyelvterületen a hivatásos beszélők, színészek, bemondók, műsorvezetők, riporterek, újságírók, tanárok, tudósok, írók” (168). A szerzők szakítanak azzal a szemlélettel, mely szerint az irodalmi nyelv írott változat, a köznyelv igényesebb formája, de az irodalmi nyelv meghatározása, használóinak, szerepköreinek bemutatása ebben a könyvben a legpontosabb. Nagyon szerencsés megoldásnak tartható, hogy az irodalom nyelve külön fejezetet kapott (169–171), hiszen más tankönyvekben nem egyértelmű, mi az ’irodalmi nyelv’ és az ’irodalom nyelve’ közötti fő különbség. E fejezetben a tankönyv szerzőpárosa olyan irodalmi

szövegekkel szemlélteti az irodalom nyelvét, amelyek megírásához szerzőik különböző nyelvváltozatokat használtak föl.

A beszélő ember viszonya a nyelvváltozatokhoz címmel külön fejezet található a könyvben. Itt részletesen bemutatják a szerzők az anyanyelvváltozatot, hangsúlyozzák ennek a változatnak a jelentőségét: „Az anyanyelvünként megtanult nyelvváltozatot tudjuk spontán beszédben ... a legjobban, a legárnnyaltabban használni, azon tudjuk a legtöbb gondolatot, érzést, akaratot a legkülönbélebb módon kifejezni” (177). Az egyes ember által beszélt változatokat úgy szemléltetik, hogy különböző szituációkat határoznak meg, amelyekben más-más nyelvváltozatot lehet választani: például egy 50 éves, kisvárosi férfi szakmunkás milyen beszélőközösségekbe tartozik, és ott milyen változatokat használ (178–179). A szerzők hangsúlyozzák, hogy minden beszélő többféle változatot tud és használ, de nem értékelik ezeket egymáshoz képest. A sikeres kommunikáció feltétele a két szerző szerint, ha a célnak és a beszédhelyzetnek megfelelően választunk a nyelvváltozatok és a stílusok közül. A nyelvváltozatok és a beszédhelyzetek párosítását főként feladatokkal mutatják be, hogy a tanuló maga jöjjön rá, mikor mi a helyénvaló (184–185).

A nyelvi értékek rendszeréről szólva rámutatnak arra, hogy mások és a magunk közléseit megítéljük: a legtöbbet közömbösnek tartjuk, másokat jónak, és vannak, amelyeket rossznak. A magyar beszélőközösségben általában az irodalmi nyelvet tartják értékesnek, mert ez számított a műveltség jelének, és mert az iskolában ezt oktatták. Az irodalmi nyelv azonban nem általában értékes, hanem csak egyes formák tekintetében (például suksükölő alakok), bár vannak nyelvjárások, ahol éppen azok a szokásosak (192).

Bár e könyvben az olyan fogalmakat, mint a rétegnyelv, csoportnyelv, nehezen lehet értelmezni, a nyelvváltozatok

rendszeréről jóval árnyaltabb képet kapnak a tanulók, mint más könyvekben. Részben azért, mert ebben a leghosszabb ez az anyagrész, részben pedig mert más szemlélettel mutatják be a nyelvváltozatokat.

5. A modellek értékelése

A gondolatok, érzelmek közlése mellett a nyelvnek legalább olyan fontos feladata, hogy az egyén identitását kifejezze, a nyelv által tudjuk ugyanis jelezni azt, hogy melyik közösséghez tartozunk, és ott milyen pozíciót töltünk be (Crystal 1998: 23–24; Sándor 1999: 146). A mindennapi kommunikáció során annak függvényében választhatunk nyelvváltozatot, hogy melyik közösséghez soroljuk magunkat, leggyorsabban ugyanis ezzel jelezhetjük, hogy a beszédpartner hozzánk közel vagy tőlünk távol áll-e. De a nyelvváltozatok közötti választás sok egyébtől is függ, például a kommunikációs helyzettől, a témától, vagy attól, hogyan viszonyulunk hozzá (Sándor 1999: 164–165). Ezeket a nyelvi konvenciókat részben az iskolában sajátítjuk el. Ma az anyanyelvoktatás egyik fő feladatának azt tartják, hogy a gyermeket a kommunikációs helyzetnek megfelelő viselkedésre oktassa, illetve olyan nyelvi tudatosságot alakítson ki, hogy a beszédhelyzetnek megfelelően tudjon választani anyanyelve kódjaiból. Mivel azonban az iskola a köznyelvet tanítja, ebből következően a kommunikációs szituációk is a köznyelvi stílusváltozatokra épülnek, a helyesség pedig igen sokszor a grammatikai helyességgel esik egybe.

Bár a magyar sztenderdnek hagyományosan nagy a presztízse, általában az a nyelvváltozat a legtermészetesebb számunkra, amelyet anyanyelvként sajátítottunk el, nem pedig azok, amelyeket később tanultunk. Amíg másokkal nem találkozunk, nem is merül föl bennünk, hogy másképp is lehet be-

szélni, és anyanyelvjárásunkhoz akkor is szoros kapcsolat fog fűzni, ha más változatokat, nyelveket is megtanulunk (Sándor 1999: 146). Ugyanaz az ember a társadalomban különböző csoportokhoz tartozik (pl. társadalmi státusz, életkor, családban, munkahelyen, sportkörben elfoglalt hely), és minden egyes szerephez nyelvi konvenciók is tartoznak, ezért egyetlen osztályozási rendszer nem alkalmas az egyén társadalmi identitásának nyelvészeti szempontú leírására.

A tankönyvek többsége ugyanazt a modellt veszi alapul. E felfogás a nyelvet vízszintesen és függőlegesen tagolja, a három fő kategória a normatív, a területi és a társadalmi változatok. Területi alapon, azaz vízszintesen különülnek el a nyelvjárások, társadalmi alapon, azaz függőlegesen a rétegnyelvek, a csoportnyelvek, a tolvajnyelv, a zsargon. A függőleges tengelyen elfoglalt hely a társadalmi hasznosság alapján történik. E modellben a familiáris nyelvhasználat és az argó alulra kerül, hasonlóképpen általában az ifjúsági nyelv is. Nem egyértelmű, hogy a függőleges tengelyen hol helyezkednek el a nyelvjárások, és azonos szinten vannak-e egymással, mint az ábrázolások alapján feltételezhetnénk. A Balázs–Benkes-féle koordinátarendszer alapú modell egyenesen azt sugallja, hogy legalul, az argó alatt. (E modell kritikáját többen is megfogalmazták, részletesebben Sándor Klára 1999 és Tolcsvai Nagy Gábor 2003; vö. még Wacha 1992: 51–62).

Az ifjúsági nyelvet az 1960-as évek óta tartják számon, de azóta sok eleme a mindennapi társalgás része lett. Ráadásul az ifjúság mint társadalmi kategória rendkívül tagolt, így valódi réteggént nem lehet számon tartani. (A modell egyes képviselői néha elismerik, hogy az elnevezés nem szerencsés, a hagyomány alapján azonban így nevezik, mivel általában fiatalok élnek vele; előfordul, hogy egyenesen a szlenggel azonosítják [pl. Szűts 1996: 99].) Hasonlóan problematikus a

katonai nyelv besorolása az ifjúsági alá (Szende és Balázs–Benkes), bár a modell megalkotásakor ez mint életkori csoport még indokolható megoldás volt (vö. Sebestyén 1988: 118).

A társadalmi meghatározottságú nyelvváltozatok bemutatása jó példaszövegek nélkül különösen nehéz. A nyelvváltozatokat általában néhány szó felsorolásával jellemzik. Mindegyik megemlíti a nyelvváltozatok különbségeiről szólva, hogy legfőképpen szókincsükben térnek el egymástól, és hogy keverednek, összefonódnak, de egy rövid mondatnyi leíráson kívül sem példaszövegekkel, sem feladatokkal nem mutatják be, mit is jelent ez valójában.

A vizsgált tankönyvek közös jellemzője, hogy érték szempontok szerint csoportosítja a nyelvváltozatokat. Kivétel ez alól a Honti–Jobbágyiné-féle tankönyv, amelyben a szerzők megemlítik, hogy minden változat egyenrangú, és a tanári kézikönyvben is kiemelik, hogy minden ember több változatot beszél, és ez nem hátrányos (Honti–Jobbágyiné 1995: 39). A tankönyvek kiemelnek egy változatot, az irodalmi nyelvet vagy a művelt köznyelvet, és ehhez mérik az összes többit. A köznyelv értékes, a többi – így a nyelvjárások is – ehhez képest kevésbé. Mindegyik érvényesít értékszempontokat, Antalné–Raátsz explicit állításokat is tesznek, Szende és Balázs–Benkes pedig csak sugallja, hogy vannak értékesebb és értéktelenebb változatok.

A változatokat a szókincs alapján különítik el, és Balázs–Benkes – és természetesen Kugler–Tolcsvai – kivételével azt meg sem említik, hogy minden rétegen belül stílusváltozatokkal számolhatunk, mind szóban, mind írásban, grammatikai különbségek pedig sehol nem tűnnek föl a nyelvváltozatok tárgyalásában. A tankönyvek a nemsztenderd formákról nem szólnak. Megemlítik ugyan, hogy a nyelvjárási elemeket nem szabad üldözni, például a nyelvjárási kiejtést megörzen-

dőnek mondják (Szende 28), sőt azt is mondják, hogy a köznyelvet sem kell erőltetni (vö. Balázs–Benkes 45). Az anyanyelvjárásról Balázs–Benkes a nyelvműveléssel összefüggésben éppen csak azt említi meg, hogy „nem szükséges” – inkább úgy fogalmazhatnánk: nem szabad – lebeszélni senkit a nyelvjárási sajátságokról (51). A Kugler–Tolcsvai könyv az egyetlen, amely részletesen foglalkozik az anyanyelv-változattal, és felhívja a figyelmet arra, hogy mind az egyén, mind a közösség szempontjából ez fontos változat (177–178).

A nyelvjárási sajátságok megőrzése arra a régebbi szemléletre épít, hogy két értékes nyelvváltozat van, a köznyelv és a tiszta nyelvjárás. A gyerekek azonban nemsztenderd formákat is használnak. És a tanuló vajon hogyan tudja eldönteni, mi a különbség a nyelvjárási sajátságok és a nemsztenderd formák között, mi a megőrzendő, értékes nyelvjárási sajátosság, és mi kerülendő nyelvhelyességi hiba?

A Honti–Jobbágyiné és a Kugler–Tolcsvai szerzőpárosok tankönyveit kivéve mindegyikben van bőven nyelvhelyesség, amint azt a tantervek előírják, és eszerint végül is a nyelvjárási sajátságok hibának számítanak. Minden nemsztenderd forma nyelvhelyességi hibának számít, és a nemsztenderd alakok kiküszöbölését különböző feladatokkal gyakoroltatják is. Szende könyve számos helyen tartalmaz nyelvhelyességi előírásokat (68–69, 83, 85, 102–106 stb.), többnyire tiltás formájában, indoklás nélkül. Véleményem szerint ugyanis nem tekinthető indoklásnak az „idegenszerű” (65), vagy a „-nák végződés csak többes szám 3. személyű tárgyas ragozású alakokban helyes” (68) típusú érvelés.

Az Antalné–Raáitz-féle tankönyv a nyelvművelés fejezet elején megemlíti ugyan, hogy a „felsorolt nyelvhasználati jelenségeket nem szabad minden esetben hibának tekinteni, hiszen lehetnek a nyelvjárási beszéd sajátosságai is” (11–12.

évf. 78. o.), a hibák felsorolásában azonban semmilyen támpontot nem kapnak a tanulók arra, mikor és miért helytelen a hibáztatott forma (79–82).

A Balázs és Benkes szerzőpáros 12. osztályosoknak készült tankönyve tartalmaz egy fél oldalnyi leírást Nyelvjárás és nyelvművelés címmel (93). Ebben azt írják, hogy nyelvjárási beszédben nem hiba „az ikes ragozás iktelen használata”, a nákolás („a köznyelvben ... föltétlenül csak a -nék ajánlható”), a suksükölés („a köznyelvben ettől és ennek változataitól ajánlatos tartózkodni”). Végezetül rámutatnak arra, hogy „tudatosítani kell azt is, hogy a köznyelv a nyelvjárásokat kiegyenlítő, azokra rárétegződő változat, amelyben némely esetben másként használjuk anyanyelvünket, mint anyanyelvjárásunkban” (93).

E megállapításokkal akár egyet is lehetne érteni, csak hogy a felsorolt jelenségek nem minden esetben nyelvjárási beszéd részei. Az ikes igék iktelen ragozása, a nákolás, a suksükölés ugyan nyelvjárási gyökerű, de a szociolingvisztikai kutatások szerint ma már nemcsak a nyelvjárási beszéd részei, a köznyelv bizalmas, kevésbé formális változatában is előfordulnak.

Ha az anyanyelvoktatás egyik célja az, hogy a különböző kommunikációs helyzetekben sikeresen boldoguló nyelvhasználókat neveljen, akkor az anyanyelv változatairól több és jobb információt kellene nyújtani. Kerber Zoltán a középiskolai nyelvtankönyvekről írt kritikájában többek között azt is fölrója, hogy a grammatikai szabályok dominálnak, és hogy „a kommunikációs normakövetés, normasértés technikáira nincs útmutatás” (Kerber 2005: 112).

A tankönyvek a köznyelvi normát közvetítik, de mindazok a tanulók, akiknek nem ez az anyanyelvváltozatuk, folytonosan szembesülhetnek azzal, hogy hibásan beszélnek,

hogy egyes, korábban nem az iskolában tanult nyelvi formák rosszak. A tankönyvekben sem találhatunk magyarázatot arra, miért is rossz ez vagy az a forma. Ha meg is jelenik a tankönyvekben az elméleti részben, hogy minden változat egyenrangú, hogy a nyelvjárási beszéd (vagyis inkább csak a nyelvjárási színezetű kiejtés) megőrzendő, ha a nyelvváltozatokat tárgyaló részben a nyelvjárásokat nem ítélik is helytelennek, ugyanannak a tankönyvnek más részeiben azzal szembesülhetnek a tanulók, hogy a nyelvjárási sajátosságaik hibásak, kerülendőek.

Kiss Jenő a nyelvjárás és köznyelv viszonyának iskolai helyzetéről szólva rámutat arra, hogy a pedagógusok a nyelvjárások rovására tanítják a köznyelvet, pedig a kívánatos az lenne, ha a köznyelvet a nyelvjárási háttérre támaszkodva, annak figyelembevételével oktatnák (Kiss 1999). Az anyanyelvi oktatásnak jobban kellene támaszkodnia a tanulók nyelvi tudására, arra kellene nevelni a tanulókat, hogy megfelelő beszédshituációban a nyelvjárás és a köznyelv is helyénvaló, egyik sem rosszabb vagy jobb a másiknál, társadalmi megítélésük azonban különbözik (Kontra 2003: 334). Kugler Nóra és Tolcsvai Nagy Gábor tankönyve értékítéletektől mentesen mutatja be a nyelvváltozatokat, és a tanulók nyelvi tudására támaszkodva sok feladattal szemléltetik, gyakoroltatják, mikor melyik változatot célszerű használni, ha sikeresen akarunk kommunikálni.

6. Összegzés

Úgy tűnik, mintha a tankönyvek szerzői az újabb, egyre gyarapodó és mind részletesebb szociolingvisztikai kutatásokat nem ismernék, legalábbis a tankönyvekben e kutatásoknak nem látszik semmi nyoma. Nem is említik, hogy a rétegződés sokkal bonyolultabb a bemutatottnál. Hiányzik az a szemlélet,

hogy az elsődleges nyelvváltozat fontosabb a többinél, hogy a változatok nem tisztán, hanem összefonódva léteznek, és hiányzik annak hangsúlyozása, hogy minden változat egyenrangú.

A magyar nyelv változatait tananyagként, a tananyag egy részeként tanítják, illetve, mint azt például az anyanyelv-oktatással kapcsolatos kiadványokban látni lehet, ha a szociolingvisztika bővebb tárgyalása felmerül egyáltalán, leginkább csak úgy, mint a tananyag egy újabb része, fejezete, természetesen azzal a problémával együtt, hogy mi helyett tanítsák. Inkább lehetne tanítani a szociolingvisztikát szemléletként, amely áthatja az egész anyanyelvoktatást, és amely nemcsak egy-egy évfolyam tananyagában (jelenleg a 8., illetve a 10. évben) jelenne meg, hanem végig, már 5. osztálytól. Vagyis rá kell mutatni arra, hogy nemcsak egyetlen (a regionális köznyelveket és a nyelvjárásokat tekintve esetleg három) helyes változata van a magyar nyelvnek. A legtöbb tankönyv erről nem vesz tudomást. Az anyanyelvoktatás céljai között kiemelt helyet kellene elfoglalnia annak, hogy a tanulóknak egészséges, előítélet-mentes anyanyelvszemlélete alakuljon ki saját nyelvhasználatukkal, valamint társaik, a kisebbségek és a nyelvjárást beszélők nyelvhasználatával kapcsolatban. Így könnyebben elérhető lenne a tantervekben megjelölt cél, hogy a tanuló jól tudjon alkalmazkodni a különféle kommunikációs helyzetekhez, hogy anyanyelvén sikeresen tudjon kommunikálni (vö. Szilágyi N. 2002).

Közismert, hogy a nyelv heterogén, minden egyes nyelvi formának társas jelentése van, és amit választunk, az elárul(hat)ja, milyen csoporthoz tartozunk. Ha a nyelv alapvető funkciójának fogadjuk el az identitásjelzést, valamint azt, hogy az elsőként megtanult nyelvváltozathoz szorosabban kötő-

düink, akkor nem fogjuk az embereket arra kényszeríteni, hogy leszokjanak arról, ahogy az elsődleges közösségben beszélnek.

Sebestyén Árpád 1981-ben a nyelvváltozatok tantervi helyzetéről szólva üdvözölte, hogy az 1978-as tantervbe belekerült egy viszonylag nagy Ember és nyelv fejezet, ugyanakkor arra is fölhevítve a figyelmet, hogy nagyobb teret kellene szentelni a „belső nyelvtípusoknak” (Sebestyén 1981: 324–325), „a nyelvretegződés gondolatának jobban át kellene hatnia az egész tananyagot” (327). Az általa kívánatosnak tartott változtatások egy része a kommunikáció tananyaggá emelésével megvalósult, de a tankönyvek többsége ma is alig lép túl a magyar nyelv változatainak bemutatásakor a hagyományos csoportosítás vázlatos ismertetésén.

Irodalom

- Crystal, David 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
- Fenyvesi Anna – Kis Tamás – Várnai Judit Szilvia szerk. 1999. *Mi a szleng? (Tanulmányok a szleng fogalmáról)*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin 1995. *Tanári kézikönyv a magyar nyelv tanításához a gimnázium I–IV. osztályában*, 3., javított kiadás. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 2002/10: 45–61.
- Kerber Zoltán 2005. Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzései 2., *Iskolakultúra* 10: 107–117.
- Kerber Zoltán é.n. *Magyar nyelv és irodalom*. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvutatasok/tankonyvutatas_magyar nyelv_es_irodalom_060303.pdf
- Kerettanterv 2000. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=390>
- Kiss Jenő 1999. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr* 123: 373–382.
- Kontra Miklós szerk. 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltozáskori Magyarországon*. Budapest: Osiris.

- NAT 1995. *Nemzeti alaptanterv*. Budapest: Művelődési és Köznevelési Minisztérium – Korona Kiadó.
- Sándor Klára 1999. Szociolingvisztikai alapismeretek. In: Galgóczi László szerk., *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*, 133–171. Szeged: JGYF Kiadó.
- Sebestyén Árpád 1981. „A nyelv területi tagolódása és társadalmi rétegződése” témakör tantervi helyzetéről. *Magyar Nyelvőr* 105: 319–328.
- Sebestyén Árpád 1988. A belső nyelvtípusok néhány kérdéséről. In: Kiss Jenő és Szűts László szerk., *A magyar nyelv rétegződése*, 108–119. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szende Aladár 1991. A nyelvtudomány iskolai lecsapódása századunkban. In: Kiss Jenő és Szűts László szerk., *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*, 650–658. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szilágyi N. Sándor 2002. Karácsony Sándor nyelvszemlélete és az anyanyelvoktatás. In: Lénárd Gábor szerk., *Gyökerek és gyümölcsök. A Karácsony Sándor tudományos konferencia előadásai*, 59–65. Debrecen: DE Neveléstudományi Tanszék (Acta Paedagogica Debrecina 100).
- Szűts László 1996. A diáknyelv új fejleményei. In: V. Raisz Rózsa szerk., *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón*, 98–103. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 207.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2003. A magyar nyelvi rétegződést bemutató modellekről. In: Hajdú Mihály és Keszler Borbála szerk., *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*, 272–277. Budapest: ELTE.
- Wacha Imre 1992. A nyelvi rétegződés kérdései. In: Kemény Gábor szerk., *Normatudat – nyelvi norma*, 49–105. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.

Felhasznált tankönyvek

- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit 2002. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit 2002. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. Átdolgozva megjelent: 9–10. évf.: 2001; 11–12. évf.: 2003.
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa 2002. *Magyar nyelv a gimnáziumok és szakközépiskolák 10. évfolyama számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa 2004. *Magyar nyelv a gimnáziumok és szakközépiskolák 12. évfolyama számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin 1990. *Magyar nyelv a gimnázium I. osztálya számára.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 1999. *Magyar nyelv: tankönyv 14–15 éveseknek.* Budapest: Korona.
- Szende Aladár 1994. *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

AZ ANYANYELVI NEVELÉS ÉS AZ IDENTITÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

Czibere Mária

University of Groningen

Az anyanyelvi nevelésről és eredményeiről szóló szakirodalom bővelkedik a tárgyhoz kapcsolódó módszertani elemzésekben, az anyanyelvi nevelés következményeit bemutató tanulmányokban, nyelvi tesztek, kérdőívek feldolgozásában. A kutató igyekszik objektív módszerekkel alátámasztani teóriáját, jobb esetben a valós helyzetből indul ki, s a kapott eredmények alapján fogalmazza meg véleményét. A kép, ami elénk tárul, lehet örömteli, vagy éppen aggodalomra adhat okot, és előbbi kettő között még száz és száz egyéb árnyalat, hiszen a tárgy önmagában nem vizsgálható érzelmek nélkül. Bármit is kapunk eredményként, semlegesen nem viszonyulhatunk hozzá, hisz anyanyelvünkről van szó. Hogy a nyelv kérdése miért is komoly ügy még mindig a 21. században, Szépe György (2003: 11) fogalmazza meg: „Miért éppen a Magyar Köztársaság és a magyar nyelvi, etnikai csoport képviselői váltak a modern emberi jogok (ezen belül a nyelvi emberi jogok) szószólóivá, hiszen éppen ebben az országban történt meg legnagyobb mértékben a nemzeti kisebbségek asszimilációja. Ennek két okát szokták megjelölni: ez az ország vált radikálisan egynyelvűvé a 20. század első harmadában (a megelőző soknyelvű állapotához képest), s épp ezáltal kerültek nyelvi, etnikai kontinuumának jelentős számú részei más, több szomszédos ország (politikai, gazdasági, kulturális) fennhatósága alá”.

Vélemények az anyanyelvről = vélemények az identitásról?

A dolgozat attitűdvizsgálatra épül, a megkérdezettek saját véleményét mutatja be a vizsgált kérdések segítségével. Nem az anyanyelvi tudás szintjét vizsgálja, hanem az anyanyelvhez való viszonyt. Tágabb értelemben arra igyekszik rámutatni, hogy az anyanyelvhez való viszony mennyiben határozza meg az identitástudatot, milyen kapcsolatban áll az identitás az anyanyelvi kultúrával a többségi, kisebbségi helyzetből, szociokulturális háttértől függően. A magyar-magyar összehasonlításokat kiegészíti a német példa, a német felmérés eredménye. Ebben a tanulmányban a német eredmény okainak részletezése nem cél, a szerző csupán egy másik nyelvi és kulturális hagyományokkal rendelkező csoport válszeit is szemlélteti. E tanulmány célja, hogy bemutassa, a kisebbségi helyzet hogyan hat az anyanyelvhez való korlátozott viszonyban, és ennek milyen hatásai vannak az identitásra, az identitás milyenségére és az anyanyelvi kultúra esélyeire (vö. Gereben 1999: 15). Ami az identitáskutatás jellegét, módszerét illeti, a saját hozzáállásom teljesen megegyezett Gereben Ferencével: „Az identitás problémáját áthatja az ideológia: egyrészt a partikulárisnak (és immár korszerűtlennek) tekintett (nemzeti) identitásoktól, illetve magától a nemzet fogalmától való idegenkedés, másrészt a kérdés esetleges (túlzottan) emocionális kezelése. (...) A téma átideologizáltsága ellen a magam részéről úgy próbáltam küzdeni, hogy nem gondolkodtam előzetes tipológiákban: az identitástudatnak azt a sokszor meglehetősen tagolatlan és amorf formáját igyekeztem empirikus vizsgálati eszközökkel a lehető leghívebben regisztrálni, amelyik (és ahogyan) az emberek tudatában él” (Gereben 1999: 59).

Az emberi magatartást, amelynek a nyelvi magatartás a része, alapvetően a tudás, a tudat határozza meg. Ha változik a nyelvi tudat, változhat a nyelvi magatartás, viselkedés is. Ennek egyik szükségszerű velejárója, hogy valamilyen módon hat a szűkebb-tágabb közösségre. Kiss Jenő meghatározása szerint a nyelvi tudat részint a nyelvi normák, szabályok ismeretét, részint a hozzájuk való alkalmazkodást jelenti, s magába foglalja a nyelvhez kapcsolódó vélemények összességét is. Tágabb értelemben az egész kultúrával: történelmi, irodalmi, politikai, földrajzi stb. ismeretekkel összefüggésbe hozható, szintje ezért a nyelvközösség tagjainál rendkívül változatos, amely az idők folyamán többé-kevésbé megváltozhat (Kiss 1981: 14–15, 25–29).

Vegyük a nyelvi tudatnak egy különleges szeletét, az anyanyelvi tudatot. Az identitás milyenségét többnyire ez határozza meg. Különösen fontos szerepet tölt ez be nálunk, magyaroknál, történelmi, kulturális, illetve nyelvtipológiai sajosságaink miatt. A pozitív anyanyelvi tudat, a saját nyelv előtérbe helyezése természetes. Vagyis az kellene, hogy legyen. De hogyan alakul ez ki, hogyan hat erre a család, az anyanyelvi oktatás, a társadalom mennyire tartja fontosnak az anyanyelvre, az anyanyelvi kultúrára való odafigyelést, hogyan tudja ezt befolyásolni a politika, a nyelvpolitika? A kisebbségi, többségi lét hogyan befolyásolja ezt? Mennyire fontos az idegen nyelvek, kultúrák jelenléte ahhoz, hogy a sajátunkat jobban megértsük, értékeljük? Az anyanyelvre való odafigyelés tipikus közép-kelet-európai jelenség vagy inkább a „kisnemzetek” sajátja?

A felmérésről röviden

A továbbiakban egy nemzetközi összehasonlító szocio-lingvisztikai kutatás részeredményeiről számolok be. A felmé-

rés elsődleges célja az volt, hogy bemutassa, milyen összefüggések fedezhetők fel a többé-kevésbé hasonló földrajzi, kulturális, gazdasági háttérrel rendelkező országok egyetemi hallgatóinak válaszai között, továbbá érzékeltesse, melyek a legérzékenyebb, elsősorban nyelvhez kapcsolódó problémák napjainkban – nyelvhatártól, társadalmi háttértől függetlenül. A felmérésben részt vevő országok: Hollandia, Németország, Lengyelország, Magyarország, Szlovákia. Ahogy már fentebb is utaltam rá, esetünkben a magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók válaszait veszem górcső alá.

A fenti problémakörök jellemzésére legalkalmasabb módszer az attitűdvizsgálat. Cseresnyési László szerint „az attitűdök létét azzal magyarázzák, hogy a megismerés során nem lehet minden ítéletet tapasztalatilag ellenőrizni, sémákra kell hagyatkozni. Az attitűdöknek konfliktusoldó és identitás-erősítő jelentőségük is van, mert igazodást fejeznek ki a hasonló attitűdökkel rendelkező csoport normáihoz, azaz megkönnyítik az elfogadásukat bizonyos csoportokban” (Cseresnyési 2004: 124).

A megkérdezett csoportokat egyetemi hallgatók, többségükben lányok alkotják, akik esetünkben nem reprezentálják a kiválasztott társadalmi csoportot. A felmérés jellegénél fogva – online módszer teljesen önkéntes alapon – a reprezentativitást nem lehetett szem előtt tartani. A továbbiakban ennek a nemzetközi kutatásnak a hangsúlyozottan magyar anyanyelvűek körében végzett vizsgálatait mutatom be, de érdekességképpen, kontrollcsoportként a német bölcsész hallgatók válaszait is láthatják majd.

A három magyar anyanyelvű csoportot a következő szempontok alapján választottam ki:

– olyan egyetemi hallgatók, akik tanulmányaikat tekintve szorosabban kapcsolódnak anyanyelvükhöz – magyar szakos egyetemi hallgatók, Magyarországon (ELTE, Budapest);

– olyan egyetemi hallgatók, akik tanulmányaikat tekintve szorosabban kapcsolódnak anyanyelvükhöz – magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom);

– természettudományi vagy műszaki érdeklődésű egyetemisták (ELTE, BME, Budapest).

A „naiv”, vagyis a nyelvvel hivatásszerűen nem foglalkozó beszélők is képesek reflektálni a nyelv dolgaira. Arra vagyok kíváncsi, hogy a válaszokban milyen módon érvényesül a „profi” és a kevésbé profi nyelvbeállítódás.

Negyedik csoportként német hallgatók válaszait mutatom be.

A németországi egyetemisták is hangsúlyozottan nyelvbeállítottságúak. Vagy idegen nyelv szakosok, vagy általános nyelvészetet tanultak (Gutenberg Egyetem, Mainz). A német válaszok szemléltetésével arra igyekszem rávilágítani, hogy az általam feltett kérdések, illetve a kapott válaszok mennyire tükröznek magyar és/vagy univerzális jegyeket, jellemzőket. A csoportlétszámok az előbbieken említett kategóriákban 70 és 100 között ingadoznak, elemzésem során ezért mindig a százalékos értékeket veszem alapul.

Két feladattípust választottam ki a válaszok értékelésére:

1) az igen–nem válaszlehetőségek arányának bemutatását;

2) 1-től 5-ig tartó skálán megjelenő értékítéletek szemléltetését.

A teljes kérdőívet lásd az alábbi honlapon:
<http://esr.elte.hu/kerdoiv>.

Kérdések, válaszok, következtetések, további kérdések

Az anyanyelv státusának megítélése természetesen másképp alakul országon belül és kisebbségi környezetben is. A két ország – Szlovákia és Magyarország – alapvető nyelvhez, nyelvekhez való viszonya megelőlegezi az esetleges nyelvi konfliktusokat. Szarka László segítségével egy rövid összefoglalóban világíthatunk rá az alapvető különbségekre. „Magyarországon nem létezik olyan alkotmányos szabály vagy törvényi előírás, amely a többségi nemzet nyelvét hivatalos vagy állami nyelvnek tekintené. Az alkotmány 68. paragrafusának 2. bekezdése csak a kisebbségi nyelvek jogait rögzíti. (...) a 20. század végi magyarországi egy nyelvű gyakorlatból kiindulva a kisebbségek anyanyelv-használatát ugyan elvben megengedi, de ahhoz semmilyen intézményes biztosítékot nem rendel” (Szarka 2003: 31). Illetve: „Az államnyelvi koncepció a legteljesebben az 1993. január 1-jével önállósult Szlovákiában valósult meg. (...) A Szlovák Köztársaság 1992. szeptember 1-jén elfogadott Alkotmánya szerint Szlovákia nemzetállam. A preambulum a szlovák nemzetet jelöli meg államalkotó nemzetként, a szlovák nyelvet pedig ennek megfelelően nem egyszerűen az állam hivatalos nyelveként, hanem államnyelvként deklarálja” (Szarka 2003: 21). A szlovák államnyelvről elfogadott 1995. novemberi 270. számú törvény preambuluma a szlovák nyelvet „a szlovák nemzet önállósága legfontosabb jelképének, kulturális öröksége legkiválóbb értékének, a Szlovák Köztársaság szuverenitása kifejezésének” említi. Emellett az állam polgárai körében „általános kommunikációs eszköz”-nek tekinti, amely a polgárok „szabadságát, jogegyenlőségét és egyenlő méltóságát biztosítja”. A szlovák államtvény nyíltan vállalt hátrányosan megkülönböztető jellegét az 1. paragrafus 2. bekezdése bizonyítja a legegyértelműbben: „Az államnyelv előnyt élvez a

Szlovák Köztársaság területén használt többi nyelvvel szemben” (Szarka 2003: 22).

1. táblázat. Az *Anyanyelvem helyét a világban jónak ítélem* állítással egyetértők aránya

Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók (ELTE, Budapest)	Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom)	Magyar anyanyelvű, egyetemisták vmilyen természet-tudományi vagy műszaki szakkal (ELTE, BME)	Német anyanyelvű, bölcsész hallgatók (Gutenberg Egyetem, Mainz)
32%	33%	42%	61%

Az igen válaszokat mutatja a táblázat. Nem meglepő, hogy a német hallgatók majdnem kétszer annyian éltek ezzel a lehetőséggel, mint a magyarországiak. A magyar csoportoknál a nem bölcsész hallgatóknál tapasztalható a legmagasabb százalékarány. Mi lehet ennek a hátterében? Egyáltalán: mit értenek az adatközlők a fenti mondaton: hasznosság, használhatóság szempontjából ítélik meg, vagy a nemzet státuszával azonosítják? Vajon mit értenek anyanyelven a megkérdezettek: az elsődleges nyelvváltozatot, vagy a presztízzsel rendelkező normatívát? A válaszok mögött valószínűleg a nyelv van vagy csak inkább a nyelvet használó csoport presztízsét azonosítják ezzel? Hasonlítsuk össze a válaszokat következő állítás eredményével!

2. táblázat. A *Nemzetünket elismerik a világon* állítással
egyetértők aránya

Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók (ELTE, Budapest)	Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom)	Magyar anyanyelvű, egyetemisták vmilyen természet- tudományi vagy műszaki szakkal (ELTE, BME)	Német anyanyelvű, bölcész hallgatók (Gutenberg Egyetem, Mainz)
45%	74%	53%	88%

Az igen válaszokból láthatjuk, hogy a nemzet presztízsének megítélése lényegesen pozitívabb, mint előbbi esetben a nyelvé. A két magyarországi csoport eredményei ezen belül a legalacsonyabbak. A szlovákiai magyarok a nemzet presztízsét 20-30 százalékkal magasabbra értékelik, mint bármelyik anyaországi csoport, ezt egyértelműen a kisebbségi szerepből adódó helyzettel magyarázhatjuk. Az erőteljes pozitív képet különösen fontosnak tartom a nyelv, a kisebbség jövője szempontjából. A magyar csoportok válaszait összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a szlovákiai kisebbség képviselői kissé alábecsülik az anyanyelv státuszát, ugyanakkor a nemzet státuszát felül, (túl)értékelik – ha egyáltalán ilyen lehetséges objektív kritériumok hiányában. A tőlük kapott értékek a német csoport válaszaihoz közelítenek leginkább.

„A magyarországi társadalom nemzeti önképe sokkal negatívabb és kritikusabb, mint a környező országokban élő magyar kisebbségeké. Ez utóbbiak pozitívabb színezetű (több kedvező tulajdonságot tartalmazó) önképe megfelel pozi-

tívabb hangoltságú identitástudatuknak. Az anyaország negatív önképe viszont nem annyira a tárgyilagosság és a realisztikus önszemlélet jele, hanem a jelenségből inkább az önérték- és identitástudat zavaraira, a biztonságérzet megrendülésére lehet következtetni” (Gereben 1999: 96).

Az ötös skála válaszait mutatja a 3. táblázat. Az alacsonyabb értékektől, ítéletektől haladunk a magasabb felé, 1-től 5-ig. Az ilyen típusú feladatoknál azt érdemes figyelni, hogy a válaszoknál milyen a szórás, milyen értékek köré csoportosulnak. A magyar anyanyelvű adatközlők a kettes, hármas értékeket jelölték meg legnagyobb arányban, a magyarországi magyar szakosok 58%-a a legalacsonyabb egyes, kettes értéket adta meg. Ők a legkritikusabbak a válasszaikban. A magyar anyanyelvű csoportok közül hipotézisünknek megfelelően a kisebbségben élő magyaroktól kaptuk a legmagasabb értékeket. A németeknél inkább a hármas, négyes dominál. A kapott adatokból arra következtethetünk, hogy várakozásainktól eltérően az anyanyelvi presztízs megítélésében nincs igazán jelentős különbség egy európai nagy nyelv és esetünkben a magyar között. Talán ezt is a német hallgatók „profi” beállítódásával magyarázhatjuk.

A 4. táblázatban bemutatott adatokban a várakozásoknak megfelelően a magyar csoportok lényegesen magasabb értékeket hoznak, mint a német. Legalacsonyabb arányt a magyar szakosoktól kapunk, 46%, illetve 53%-uk a politikailag korrekt választ adja. Nyelvtípusunkból, nyelvi környezetünk-ből, történelmi hagyományainkból adódóan a másság érzése folyamatosan és erőteljesebben körülvesz minket, mint más nemzeteket. A másság és a különlegesség csak akkor kapcsolódik össze, ha egyfajta pozitív attitűd van jelen. Ez aztán erősödhet, gyengülhet kívülről és belülről is. A külföldiek hajlamosak túlmisztifikálni nyelvünket, milyen nehéz, „meg-

tanulhatatlan” stb. a nyelvünk, és ezt mi örömmel átvesszük, akceptáljuk, és a magunk számára is érvényesnek tartjuk. Ez a fajta vélemény erőteljesebben természetesen a „nem profi” beállítódásnál jelenik meg, illetve azoknál, akik egyértelműen érzelmileg közelítik meg a kérdést.

3. táblázat. A *Milyennek ítéli a magyar nyelv presztízsét az EU nyelveinek körében?* kérdésre adott válaszok értékeinek aránya

	1	2	3	4	5
Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók (ELTE, Budapest)	13%	45%	37%	2%	2%
Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom)	5%	28%	58%	8%	–
Magyar anyanyelvű, egyetemisták vmilyen természettudományi vagy műszaki szakkal (ELTE, BME)	10%	27%	49%	10%	4%
Német anyanyelvű, bölcsész hallgatók (Gutenberg Egyetem, Mainz)	3%	17%	50%	25%	3%

4. táblázat. Az én anyanyelvem különlegesebb, mint másoké állítással egyetértők aránya

Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók (ELTE, Budapest)	Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom)	Magyar anyanyelvű, egyetemisták vmilyen természet-tudományi vagy műszaki szakkal (ELTE, BME)	Német anyanyelvű, bölcsész hallgatók (Gutenberg Egyetem, Mainz)
46%	53%	62%	10%

Az 5. táblázatban a magyar anyanyelvűek körében az értékek lényegesen magasabbak, legnagyobb természetesen a szlovákiai kisebbség körében. Németországban a hallgatóknak csupán 54%-a gondolja ugyanígy. Nagyobb lélekszámú nemzeteknél a nyelv természetes velejárója lehet az identitásnak, emiatt nem tulajdonítanak neki különösebben fontos szerepet. A kis(ebb) népeknél, kisebbségi helyzetben állandó konfliktusforrás, a másság kinyilvánításának legszembevetőbb módja a többségi vagy a körülvevő társadalmi csoport(ok)hoz képest.

A 6. táblázatban az alábbi két állítással egyetértők arányát tüntetjük fel: A nemzetünkről kialakított előítéleteknek hatása van a nyelvünkről kialakult képre és fordítva: A nyelvünkről kialakult képnek hatása van a nemzetünkről megformált véleményekre.

5. táblázat. Az *identitás kérdésének legfőbb alapeleme a nyelv állítással egyetértők aránya*

Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók (ELTE, Budapest)	Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom)	Magyar anyanyelvű, egyetemisták milyen természet-tudományi vagy műszaki szakkal (ELTE, BME)	Német anyanyelvű, bölcsész hallgatók (Gutenberg Egyetem, Mainz)
75%	83%	63%	54%

6. táblázat. A *nemzetünkről kialakított előítéleteknek hatása van a nyelvünkről kialakult képre állítással egyetértők aránya*

Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók (ELTE, Budapest)	Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom)	Magyar anyanyelvű, egyetemisták milyen természet-tudományi vagy műszaki szakkal (ELTE, BME)	Német anyanyelvű, bölcsész hallgatók (Gutenberg Egyetem, Mainz)
73%	62%	66%	61%

7. táblázat. *A nyelvüinkről kialakult képnek hatása van a nemzetüinkről megformált véleményekre állítással egyetértők aránya*

Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók (ELTE, Budapest)	Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom)	Magyar anyanyelvű, egyetemisták vmilyen természet-tudományi vagy műszaki szakkal (ELTE, BME)	Német anyanyelvű, bölcsész hallgatók (Gutenberg Egyetem, Mainz)
72%	72%	66%	28%

Az attitűdvizsgálatok egyik legérdekesebb része a társadalomban meglévő előítéletek feltérképezése. A kapott válaszok alapján a magyarországi csoportoknál nem tapasztalunk szignifikáns eltérést a két kijelentés válaszai között. A szlovákiai hallgatók 10%-kal többen gondolják, hogy a nyelvnek nagyobb hatása van a nemzetmegítélésre, mint fordítva. A szlovákiai nyelvi konfliktusokat figyelembe véve ez egyáltalán nem meglepő. A németeknél világosan elkülönül a két kategória, a hallgatók 61%-a mondja, hogy a nemzet stigmatizációjának erősebb hatása van a nyelvre, mint vice versa. Ezt jómagam is megerősíthetem hollandiai tapasztalataim alapján. Németország második világháborúban betöltött szerepe mind a mai napig érzékeny probléma a két ország között, amelynek hatása elsősorban a német nyelvhez fűződő viszonyban, attitűdben nyilvánul meg. A középiskolások nem szívesen tanulják, pedig kötelező, egyetemi szinten a tanszék hall-

gatóinak a létszáma alacsony, messze elmarad a magyarországi nagy szakokétól.

A továbbiakban a nyelvhasználat szempontjából fontos helyszíneket vizsgáljuk, úgymint család, iskola és a tágabb értelemben vett társadalom.

8. táblázat. A *Családi körben mennyire fontos az igényes beszéd?*
kérdésre adott értékek aránya

	1	2	3	4	5
Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók (ELTE, Budapest)	5%	5%	36%	42%	13%
Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom)	13%	26%	38%	18%	5%
Magyar anyanyelvű, egyetemisták vmilyen természettudományi vagy műszaki szakkal (ELTE, BME)	1%	5%	20%	45%	28%
Német anyanyelvű, bölcseész hallgatók (Gutenberg Egyetem, Mainz)	7%	15%	36%	32%	8%

A 8. táblázatban a legmagasabb értékeket a magyarországi csoportoknál figyelhetjük meg, a legalacsonyabbat a magyar kisebbségnél Szlovákiában. Mivel magyarázhatjuk ezt?

Az anyanyelvjárás stigmatizáltságával vagy a szociokulturális háttér megbélyegzettségével? A kisebbségben élő csoport tagjai a többihez képest nagy arányban választják a kettes értéket. Az igényes beszéd számukra a normatív változatot jelentheti, az elsődleges nyelvváltozat, a nyelvjárás jelenléte, pontosabban presztízse, nem hozza magával a magasabb értékeket. Ebben a csoportban valószínűleg a nyelv két legfontosabb funkciója érvényesül, vagyis az emberek közötti kapcsolat segítése, és a nyelv identitást szimbolizáló funkciója. Nyelvjárásban ritkán javítjuk egymást, ritkán figyelünk a külső jegyekre. Az igényes beszédhez a normatív változat jelenléte kapcsolódik, ami egyben a konfliktus forrását is jelenti.

9. táblázat. *A Milyenre értékeli szülei anyanyelvi ismereteit?*
kérdésre adott értékek aránya

	1	2	3	4	5
Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók (ELTE, Budapest)	1%	4%	18%	47%	30%
Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom)	–	7%	34%	40%	18%
Magyar anyanyelvű, egyetemisták valamilyen természettudományi vagy műszaki szakkal (ELTE, BME)	1%	6%	20%	45%	28%
Német anyanyelvű, bölcsész hallgatók (Gutenberg Egyetem, Mainz)	1%	5%	11%	41%	42%

A válaszok nagy része az ötös skála felső kategóriáiban van, a szlovákiai magyarok kivételével. A nagy arányú pozitív értékítéletnek – valóságtartalomtól függetlenül – mindenképpen fontos szerepet kell tulajdonítani. Az anyanyelvnek, az anyanyelvi kultúra továbbélésének ez nélkülözhetetlen feltétele. Hogy a válaszok tudatosak, a következő minősítéssel is alátámasztható (10. táblázat).

10. táblázat. A *Mennyire elégedett szülei anyanyelvi nevelésével?*
kérdésre adott értékek aránya

	1	2	3	4	5
Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók (ELTE, Budapest)	1%	7%	13%	29%	50%
Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom)	–	2%	22%	40%	35%
Magyar anyanyelvű, egyetemisták vmilyen természettudományi vagy műszaki szakkal (ELTE, BME)	4%	5%	14%	34%	42%
Német anyanyelvű, bölcész hallgatók (Gutenberg Egyetem, Mainz)	–	4%	15%	39%	42%

A 10. táblázatból jól látható, hogy ennél a kérdésnél minden egyes csoportban a felső két kategória érvényesül. Az anyanyelvhez való viszony természetesen pozitív. Megnyugtató, hogy ez nem függ országtól, szociális rétegtől, érdeklődési körtől. Vajon igazolható-e az a hipotézis, hogy az elégedettség háttérében magasabb képzettségű szülők vannak? Vagy egyszerűen arról van szó, hogy a nyelvátadási folyamat a generációk között elsősorban érzelmi kérdés, és ennek megfelelően a válaszok nagy arányban csak pozitívak lehetnek? A kisebbség nyelvén való oktatás alapja a nyelv-megőrzésnek. De, egyetértve Bartha Csillával, az oktatás intézményes jellegét nem lehet túlzottan felértékelni, hiszen a család szerepét semmi nem pótolhatja (vö. Bartha 2003: 62). Az anyanyelvi nevelés megítélését azonban más jelenségek is befolyásolhatják. Itt nem csupán a konkrét, kapott formákra utalok – magyar óvodák, iskolák, magyar nyelvi vagy magyar nyelvű képzés – hanem az adott helyzet (politikai, nyelvi, kisebbségi szerep stb.) esetleges hátrányainak felismerésére és annak praktikus kezelésére.

„Mind a család, mind az iskola olyan, egymásnak sok tekintetben ellentmondó elvárások kereszttüzében működő intézmény, amelynek egyszerre kell nyújtania a gyerekek, tanulók számára egyfelől az egyéni boldoguláshoz, továbbtanuláshoz szükséges ismereteket, készségeket, másfelől a nemzeti csoport fennmaradását biztosító nyelv, kultúra és identitás továbbörökítését, mely dilemmában az egyéni boldogulást inkább lehetővé tevő megfontolások bizonyulnak erősebbnek” (Imre 2003: 93).

11. táblázat. Az adatközlők szüleinek végzettsége

	Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók (ELTE, Budapest)	Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom)	Magyar anyanyelvű, egyetemisták vmilyen természet-tudományi vagy műszaki szakkal (ELTE, BME)	Német anyanyelvű, bölcsész hallgatók (Gutenberg Egyetem, Mainz)
2 felsőfokú végzettségű szülő	43%	8%	30%	30%
1 felsőfokú végzettségű szülő	32%	15%	28%	32%
nincs felsőfokú végzettségű szülő	25%	77%	42%	38%

Amint azt a 11. táblázatból kitűnik, a szlovákiai egyetemisták 77%-ának nincs felsőfokú végzettséggel rendelkező a szülei között, a többi csoportban nem tapasztalunk szignifikáns eltéréseket. Általános, hogy a felsőoktatásban résztvevők szüleinek nagy része diplomás: Magyarországon 75% és 58%, Németországban 62%. Az egymást követő generációk természetes igénye, hogy meghaladják vagy elérjék elődeik szintjét. Ez természetesen csak akkor lehetséges, ha az állam (beszéljünk inkább államokról, hiszen a befogadó ország mellett az anyaországnak is részt kell ebben vennie, jól felfogott, saját érdeke) biztosítja a feltételeket, még inkább így van

ez kisebbségi helyzetben. A kevésbé képzett szülők magas arányát részben a nyelvileg hátrányos helyzettel magyarázhatjuk, hiszen ők voltak azok, akik nem tudtak vagy nem akartak felsőfokú tanulmányokat folytatni egy idegen nyelven, esetünkben szlovákul. Ez lehet a következménye annak, ha egy országban hiányoznak az anyanyelvi oktatás feltételei az egymást követő szinteken. Valós problémát természetesen ez többnyire kisebbségiként jelent. Ettől függetlenül is nehezíti a nyelvmegtartás és a különböző magyar nyelvváltozatok kezelését az a tény, hogy a határon túli régiókban az országos átlagnál alacsonyabb a magyar diplomások száma (vö. Tolcsvai Nagy 2004: 108).

A kérdőív egyik hiányossága, hogy nem kérdezett rá arra, az adatközlők milyen iskolákban folytatták alap- és középfokú tanulmányaikat. Erre vonatkozó információval szolgál Lanstyák István, aki Gereben Ferencre hivatkozva, egy másik kutatásra utalva a következő adatokat hozza: 463 szlovákiai adatközlőnek több, mint 50%-a végig az anyanyelvén tanult, közel 40%-uk mind magyar, mind szlovák nyelvű iskolákat látogatott, 10%-uk pedig csak szlovák nyelvű tanintézetekbe járt. Természetesen „végig az anyanyelvükön” elsősorban az alapiskolai és a gimnáziumi végzettségű megkérdezetteknek adatott meg tanulni, a magyar nyelvű szakiskolák alacsony száma, ill. a magyar nyelvű egyetemek és főiskolák hiánya miatt (Lanstyák 2000: 114). „Az anyanyelven végzett tanulmányok lehetőségével főként az alacsonyabban kvalifikált falusi, valamint a tömbszerűen együtt élő magyar lakosság él, illetve rendelkezik, amíg a vegyes tannyelvű vagy elejétől végig nem anyanyelven folytatott tanulmányokkal főleg az értelmiségiek, a városlakók és szóránylakosság körében találkozunk” (Gereben 1999: 49).

Az otthon kapott anyanyelvi tudás megítélése mellett fontos, hogy az iskolai képzésről is információkat kapjunk. A szülőkre vonatkozó kérdésektől eltérően a korábbiakban tapasztalt érzelmivel szemben itt a racionális megközelítés dominál.

12. táblázat. A *Mennyire elégedett az anyanyelvi oktatással?*
kérdésre adott értékek aránya

	1	2	3	4	5
Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók (ELTE, Budapest)	9%	22%	47%	19%	2%
Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom)	1%	10%	49%	30%	10%
Magyar anyanyelvű, egyetemisták vmilyen természettudományi vagy műszaki szakkal (ELTE, BME)	4%	15%	31%	41%	8%
Német anyanyelvű, bölcész hallgatók (Gutenberg Egyetem, Mainz)	8%	27%	44%	16%	4%

A megelégedettség foka lényegesen alacsonyabb, mint családi környezetben, itt már a 2-es kategória is erőteljesen megjelenik. Csúpan a szlovákiai magyaroknál történik ez más-

képp, itt a hallgatók 89%-a a felső három értékre voksolt. Az anyanyelvi oktatás lehetőségét és milyenségét kisebbségként pozitívabban ítélik meg az adatközlők, mint az anyaországban a többség általában. Az anyanyelven történő képzés biztosítása, még ha csak gesztusértékű is, az oktatás színvonalától függetlenül nagyra értékelt, megbecsülendő a kisebbség számára. Az anyanyelvi képzésen belül vagy éppen mellette azonban megfelelő egyensúlyt kell találni az adott államnyelvből és a kisebbségi kultúrából eredő hatások, jellegzetességek és a magyar művelődés jellegzetességei között (Tolcsvai Nagy 2004: 108). A többségi, „idegen” kultúra jelenléte törvényszerűen visszaszorítja a kisebbségét, akkor is, ha erre tudatosan nem is törekszik. Erre vonatkozó megállapításokat tesz magyarországi tapasztalatairól Imre Anna is: „A magyarországi nemzetiségi oktatás lehetőségeit tekintve a nemzetiségi nyelv és kultúra átörökítésének esélye nagymértékben megnézve az elmúlt évtizedekben – akár a család, az iskola nyelvátörökítésben betöltött szerepét, esélyeit vesszük figyelembe. Ebben úgy tűnik, nincs szerepe szándékos visszaszorításnak vagy a tudatos nemzetiségi és oktatáspolitikai hiányának, sokkal inkább spontán folyamatok alakulásának a következménye” (Imre 2003: 93).

A 13. és 14. táblázatban a „szép” és „helyes” beszéd presztízsét mutatjuk be.

A legmagasabb értékeket a magyar szakosok válaszainál találhatjuk Magyarországon és Szlovákiában egyaránt. A némettel összehasonlítva mindkét esetben magasabb értékeket választottak a magyar anyanyelvűek. Úgy tűnik, hogy a magyarok számára – hála az anyanyelvi képzésnek – otthon, az iskolában és tegyük hozzá, hogy a médiában, a nyelv kérdése fontos közügy.

13. táblázat. A *Mennyire fontos a szép beszéd?* kérdésre adott értékek aránya

	1	2	3	4	5
Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók (ELTE, Budapest)	4%	7%	23%	29%	38%
Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom)	–	7%	26%	32%	35%
Magyar anyanyelvű, egyetemisták vmilyen természettudományi vagy műszaki szakkal (ELTE, BME)	4%	6%	21%	40%	28%
Német anyanyelvű, bölcész hallgatók (Gutenberg Egyetem, Mainz)	2%	15%	34%	34%	14%

14. táblázat. A *Mennyire fontos a helyes beszéd?* kérdésre adott értékek aránya

	1	2	3	4	5
Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók (ELTE, Budapest)	2%	5%	18%	22%	54%
Magyar anyanyelvű, magyar szakos egyetemi hallgatók Szlovákiában (Selye János Egyetem, Komárom)	1%	4%	20%	35%	40%
Magyar anyanyelvű, egyetemisták vmilyen természettudományi vagy műszaki szakkal (ELTE, BME)	6%	6%	14%	38%	36%
Német anyanyelvű, bölcész hallgatók (Gutenberg Egyetem, Mainz)	2%	6%	15%	40%	35%

Közhely, hogy a nyelv önmagában nem identitásképző faktor. Az etnikai identitás és reprezentáció elemévé csak akkor válhat, ha csoporttagsággal párosul. A származástudat ehhez szükséges, de nem elégséges feltétel, ugyanis az anyanyelv és az etnikai identitás elválhatnak egymástól. Az identitáselemek (név, csoporttagság, származás, kultúra, nyelvhasználat) egyúttal a differenciáció forrásait is jelentik, és kijelölik az etnikai identitás határát. „A közép-európai magya-

rok nemzeti identitástudata alapvetően nem etnikai természetűnek mutatkozik: nem a vérségi összetartozás-tudatra, hanem főleg kulturális tényezőkre, emocionális és etikai elemekre épül, tehát kultúrnemzeti identitásra épül” (Gereben 1999: 220). Az anyanyelv a közép-európai magyarság kiemelt, szimbolikus értelmű eleme, az anyanyelvi kultúra megőrzése az identitástudat egyik pillére. Kontra Miklóssal egyetértve, a nyelv megerősítésében fontos szerepe van az iskolának, de igazából nagy hangsúlyt a tanárképzésre kell fektetni (vö. Kontra 2003: 19).

Irodalom

- Bartha Csilla 2003. A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In: Nádor Orsolya és Szarka László szerk., *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*, 56–75. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Cseresnyési László 2004. *Nyelvek és stratégiák avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Gereben Ferenc 1999. *Identitás, kultúra, kisebbség*. Budapest: Osiris.
- Imre Anna 2003. A család és az iskola szerepe a nemzetiségi nyelv megőrzésében. In: Osváth Anna és Szarka László szerk., *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat*, 69–94. Budapest: Gondolat Kiadói Kör – MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Kiss Jenő 1981. *Nyelvtársi tanulmányok*. Budapest: MNyTK. 159.
- Kontra Miklós 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris.
- Lanstyák István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest–Pozsony: Osiris–Kalligram Könyvkiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Szépe György 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra.
- Szépe György 2003. Bevezető gondolatok a kelet-közép-európai nyelvi jogok vizsgálata elé. In: Nádor Orsolya és Szarka László szerk., *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*, 7–12. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Szarka László 2003. Államnyelv, hivatalos nyelv – kisebbségi jogok Kelet-Közép-Európában. In: Nádor Orsolya és Szarka László szerk., *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*, 15–36. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat Kiadó.

KIHÍVÁSOK ÉS MEGOLDÁSOK

Gondolatok a szlovéniai Muravidék kétnyelvű oktatásáról¹

Kolláth Anna

Maribori Egyetem

A kisebbségi életben gyakrabban kellene gondolni arra a drámai paradoxonra, hogy a jövőnk a legfontosabb hagyományunk, egyszerűen azért, mert az idő nem rostokol, a jövő úgy érkezik, mint a szélvihar. Hova sodor bennünket? Igen, a múlt már nem a régi, de a jövő még mindig az.
(Végel László 2003: 145)

1.1. A határon túli magyar közösségeket eltérő számbeli arányuk, más-más társadalmi és szociokulturális környezetük,

¹ A debreceni VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus 6. szimpóziumában (Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés) megtartott előadás (és annak írott változata) a határon túli nyelvi irodák és kutatóhelyek Bartha Csilla és Péntek János vezette kutatási programjában készült szlovéniai országtanulmány egy részletének kiegészített, aktualizált változata (megjelenőben). Azóta három alkalommal tartottam előadást – meghívásra – a témában: a Bodó Barna által szervezett, A nyelvi/emberi jogok és a közigazgatási jog című szórványkonferencián Temesvárott (2006. szeptember 14–15.), a lendvai kétnyelvű oktatásról szóló tanácskozáson (2006. november 9.; A szlovéniai kétnyelvű oktatási modell tudományos elemzéseinek bemutatása), valamint a Sólyom László köztársasági elnök Határon túli magyarság a 21. században című konferenciasorozatának második tanácskozásán (2006. november 30.; Identitásmegőrzés tömbben és szórványban; Sándor-palota). Az előadások alapján véve azonos, egymástól csak kisebb módosításokban eltérő írott változatai a közeljövőben megjelennek. Itt mondok köszönetet Kontra Miklósnak és Lanstyák Istvánnak az előadás írott változatához fűzött inspiráló észrevételeiért.

léthelyzeteik, sorseseményeik különbözősége ellenére azonos cél vezérli oktatási rendszerük kialakításában. Minden nemzeti közösség úgy próbálja megválasztani oktatási programját az adott nyelvi és nem nyelvi helyzet megszabta lehetőségek vonzásában és választásában, hogy a diákok az anyanyelv dominanciájának megtartásával (funkcionális) kétnyelvűvé váljanak. Nincsenek könnyű helyzetben, hiszen az állam által működtetett oktatási (és egyéb) intézmények rendszerint a többségi nemzet igényeit tartják szem előtt – még hibátlanak tűnő jogi szabályozás mellett is, s a többségi lakosság céljai általában eltérnek a kisebbségek céljaitól (Szarka 2005: 5).

1.2. Köztudomású, hogy a Kárpát-medencei magyar kisebbségek etnikai identitásának – tömbben és szórványban egyaránt – legfontosabb eleme az anyanyelv (Gereben 1998). A kisebbségi közösségek megmaradásában, etnolingvisztikai vitalitásuk megtartásában, s ha kell, revitalizációjában az anyanyelvi és az anyanyelvű oktatásnak meghatározó szerepe van. A muravidéki szlovén–magyar kétnyelvű közoktatás korrekt alkotmányos, jogi, tárgyi-financiális szabályozottsága, az anyanyelvi dominancia többségi és kisebbségi értelmezésének különbözőségei meghatározzák a magyar anyanyelv iskolai helyzetét. A muravidéki modellről vázolandó hiteles képhez feltétlenül hozzátartozik annak a szlovéniai hungarikumnak a hangsúlyozása, hogy e kisebbség nyelvi jogairól szólva a makulátlanak látszó belső jogi biztosítékok következtében eltolódik a hangsúly. Nem az európai dokumentumok adaptálása az érdekes elsősorban, hiszen azt Szlovénia törvénykezésében maradéktalanul pozitívan érvényesítette, hanem azoknak az ellentmondásoknak a feltárása a fontos, amelyek a hibátlanak látszó elmélet (az elfogadott elvek) és a gyakorlat (tényleges megvalósulás) között feszülnek. Az anyanyelvi megmaradás attól függ, hogy a magyar nemzeti közösség mennyire tud és

akar, a többségi szlovén lakosság pedig mennyire akar és tud élni a példás joggyakorlattal. Hiszen a kedvező jogi helyzet ismeretében akár érthetetlennek is tűnhetne a muravidéki magyarság fogyása létszámát, nyelvét, identitását tekintve.²

1.3. A fennállásának negyedszázados évfordulóját ünneplő maribori Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéknek – Szlovénia egyetlen magyar nyelvű felsőoktatási egységének – meghatározó szerepe van a kétnyelvű iskolák magyar-tanárainak képzésében. A jubileum jó alkalom az „önvizsgálatra”, arra, hogy megnézzük, hol és hogyan lehetne magyarnyelvi programunknak a megváltozott társadalmi és nyelvi körülményekhez igazodva az eddiginél sokkal hatékonyabban – közvetlenül és közvetve – hozzájárulni a nyelv-visszaszorulás, a nyelvvesztés és nyelvcseré visszafordítását vagy legalábbis lassítását szolgáló, egyre égetőbb igénnyel jelentkező muravidéki nyelvstratégia (mint a szórványstratégia legfontosabb szegmense) kialakításához. Hogy erre megvan a reális esély, azt a Lendván megrendezett novemberi konferencia is bizonyíthatja: elindult ugyanis egy olyan egészséges diskurzus a muravidéki kétnyelvű oktatási modellről, amelybe most már a meghívott (helybeli és magyarországi) nyelvészlelőadók, s a helyi oktatáspolitikai és kultúra

² A 2002 áprilisában lezajlott népszavazás adatai alapján a közel kétfélmillió Szlovéniában 6243 magyar (az összlakosság 0,32%-a), 2258 olasz és 2990 roma él (<http://www.stat.si/letopis/>). Az őshonos magyarság a szlovén–magyar határ menti, egykor Vas és Zala megyékhez tartozó szűk, 195 km² nagyságú területen, viszonylag összefüggő tömbben, kistelepüléseken, öt községben (közigazgatási egységben) él a Muravidéken (Hodos – Hodoš, Šalovci, Dobronak – Dobrovnik, Lendva – Lendava, Moravske Toplice) – Lendva központtal. Mind a magyarok, mind pedig az olaszok lakta területet nemzetiségileg vegyesen lakott területnek nyilvánították (mindkét nyelv regionális hivatalos nyelv). Ez képezi az egyik jogi alapját Szlovénia világviszonylatban is példa értékű, a pozitív diszkrimináción alapuló kisebbségpolitikájának.

képviselői mellett a közvetlenül érintett pedagógusok is bekapcsolódtak. Az ilyen jellegű párbeszédre a továbbiakban még nagyobb szükség van, hiszen az anyanyelvi és anyanyelvű oktatásban jelentkező konkrét problémák megoldásában a kisebbségi közösség alapvetően csak saját magára számíthat.³

2.1. A Muravidéken 1959 óta kétnyelvű oktatás folyik.⁴ Az 1945 után gyakorlattá vált egynyelvű nemzetiségi iskola-rendszer kétnyelvűvé alakításához több ok is vezetett. Az első az anyanyelvű osztályok elnéptelenedése. Annak kifejtésére, hogy ez mennyire volt inkább elnéptelenítés a többségi hatalom részéről (az anyanyelvű tanárok elköltöz(tet)ése, máshová

³ A ZPIMVI (*Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja* – Az olasz és a magyar nemzeti közösség külön jogai az oktatásban és a nevelésben) 7. szakasza kimondja, hogy a kétnyelvű oktatás programját (célok, tantárgyfelosztás, tantervek, tudás- és vizsgakatalógusok) meghatározó dokumentumok elfogadásához a Szlovén Köztársaság Általános Oktatási Szaktanácsa (*Strokovni svet RS za splošno izobraževanje*) köteles kikérni a két kisebbség illetékes szerveinek véleményét. Egyetértésük és aláírásuk nélkül nem fogadhatók el sem a kétnyelvű programok (beleértve a módosításokat és az újításokat is), sem pedig az azokról szóló, az azokat érintő hivatalos dokumentumok sem. Ennek következetes megvalósulása nyomon követhető az írásos anyagokban. (A törvényt a szlovén parlament 2001. április 25-i ülésén fogadta el, lényegében az 1982-es változat megújításáról van szó.)

⁴ A kétnyelvű oktatás bemutatásában az alapvető hivatalos, többnyire szlovén nyelvű dokumentumokra támaszkodtam. Minden forrásomul szolgáló törvény, kivitelezési utasítás megtalálható a közoktatási minisztérium, illetve az oktatási intézet honlapján: www.mss.gov.si, www.zrss.si. Az iskolaigazgatóktól kapott „belső” információk, az iskolastatisztikák nélkül hiteltelennek tűnhetne minden megállapításom. Itt köszönöm meg Solarič Ladislav (Dobronak), Sobočan Jožef (Lendva), Herman Jožefa (Pártosfalva), Varga Štefan (Göntérháza) és Füle Tibor (Lendva, középiskola) iskolaigazgatóknak, Kovač Katarina akkori óvodapedagógusnak, a Dobronaki Kétnyelvű Általános Iskola mostani igazgatójának, valamint Dancs Annának, az Muravidéki Magyar Önkormányzati Nemzeti Község korábbi hivatalvezetőjének a segítséget.

helyezése, rossz anyagi és tárgyi feltételek, valamint a magyar nyelvű középiskola hiánya), illetve, hogy mennyire vonható párhuzam Kelet-Közép-Európa akkori államainak hasonló történéseivel, most nem vállalkozhatom.⁵ A változtatás jogi lehetőségét a Szlovén Szocialista Köztársaság 1959-ben elfogadott általános iskolai törvénye teremtette meg, aláhúzva a nemzeti kisebbségek társadalmi-kulturális helyzete rendezésének szükségességét, biztosítandó a többségi és kisebbségi közösségek etnikai, nyelvi, kulturális identitása megőrzését és fejlesztését (Varga 2002: 10). Az átalakításban részt vevők szerint az előzmények alapján, illetve az akkori (nyelv)politikai helyzet meghatározta valóságban az új oktatási forma kialakításakor az alternatívát nem az anyanyelvű : kétnyelvű, hanem a szlovén egynyelvű : kétnyelvű oktatás jelentette (Göncz László 2006: 24–26). Lehet, hogy már akkor is világos volt: a magyarok számára a nyelvi alkalmazkodásban a divergencia (az anyanyelv megőrzése, a nyelvben való megmaradás) csak konvergenciával (közelítés a másik nyelvéhez, esetünkben az oktatás kétnyelvűsége) lehetséges (erről bővebben Kolláth 2005: 166–185). A napjainkban egyre erősödő folyamat, amely az identitástartalmak eltolódását (is) eredményezi, a magyar nyelv erőteljes visszaszorulásával jár, s a nyelvvesztésnek és a nyelvcsere néked kedvez.⁶

⁵ Tény, hogy az 1958/59-es tanévben a lendvai közigazgatási egység 3067 elemi iskolása közül 1206 volt magyar nemzetiségű, ez az összes iskolás 40%-a. Közülük 825 diák járt magyar tagozatra (69%), a többi 381 (31%) pedig szlovénra. A legkritikusabb helyzet e téren Lendván volt tapasztalható, itt ugyanis a magyar anyanyelvű diákok több mint fele választotta a szlovén tananyelvű oktatást, magyar tagozatra szinte csak a környező falvakból bejáró gyerekeket írtatták a szülők (Orešnik 1978).

⁶ A nyelvvesztés az a folyamat, illetve a folyamat végeredményeként beálló állapotot, amelynek során egy kétnyelvű beszélőnek az egyik nyelvben meggyöngyül, majd pedig (szinte) teljesen megszűnik a nyelvi kompetenciája. A nyelvcsere azt a folyamatot jelöli, amelynek során egy kétnyelvű

2.2. Kétnyelvű oktatásról beszélünk minden olyan oktatási forma esetében, amelynek egyik kiemelt célja a diákok kétnyelvűvé válása. Mivel azonban a kétnyelvűségnek nagyon sok összetevője, számos válfaja, ennek megfelelően sok meghatározása van, a kétnyelvű oktatás adott formájának definiálásához tisztázni kell, milyen típusú kétnyelvűség az elérendő cél. A célok nem lehetnek minden beszélőközösségben azonosak. A magas szintű kiegyensúlyozott (kiegyenlített) kétnyelvűség sokáig hangoztatott igényének helyébe a kisebbségi kétnyelvűségben egyre inkább az anyanyelvdomináns kétnyelvűség lép mind az elvárás, mind a megvalósulás terén – a másodnyelv beszélt nyelvi regisztereinek jó szintű elsajátításával, az anyanyelv ugyanis fontosabb mind a kommunikatív, mind pedig a kognitív funkciók szempontjából, a második nyelv csak eszköz a többségi társadalomba való integrálódásra (Göncz Lajos 2004: 273). Tény viszont, hogy a Muravidéken – nyelvvisszaszoruló helyzetben, dominanciaváltás után – a kiegyenlített kétnyelvűség akarásában a kisebbségnek az a jogos igénye fogalmazódik meg, hogy a diákok az anyanyelvüket se birtokolják alacsonyabb szinten. A kétnyelvű oktatásnak a kisebbségi kétnyelvűségi helyzetben létező típusai közül ma csak azokat említem, amelyek annak muravidéki változatával összefüggésben állnak (Skutnabb-Kangas 1997, Bartha 1999, 2003, Lanstyák 2005).

2.3. A kéttannyelvű oktatásban két, közel azonos súllyal bíró tannyelv szerepel. A többségi szlovén és a kisebbségi magyar nyelv vonatkozásában ez volt a minta, az elérendő cél a Muravidéken a többség és a kisebbség számára egyaránt köte-

beszélőközösségben egyre több beszélő szocializálja gyermekeit másodnyelvén. Nyelvcserének nevezzük ezenkívül a vázolt folyamat végeredményként beálló állapotot, amikor az adott közösségben megszűnik az eredeti első nyelv anyanyelvként való használata, azaz a közösség másodnyelvében válik egynyelvűvé (Lanstyák 2002: 90; vö. még Bartha 1999: 125–127).

lező jelleggel bevezetett oktatásformában. Megvalósításában az ún. célirányos (kétirányú) párhuzamos módszert választotta a többségi és a kisebbségi oktatáspolitikai. Ez elvileg azt jelenti, hogy egyazon tanórán mindkét tannyelvet használják, azonos arányban. E modell prototípusa, amikor az oktatás folyamatában a tantárgyak egy részét az egyik, másik részét a másik nyelven tanítják, csak az utóbbi két évben merült fel lehetőségként a Muravidéken, még hozzá az egyetlen meglévő középiskolai program megváltoztatásának, átalakításának már most élénk vitát kiváltó felvázolása kapcsán. A közel fél évszázada utópisztikusnak indult kéttannyelvű oktatás – ma már tudjuk – utópia maradt, a kétnyelvűségnek nem a pozitív, hozzáadó változatát eredményezte; nem adott, hanem inkább elvett, s ezzel az anyanyelvnek nemcsak a dominanciája, de az egyenrangúsága is illúzió maradt csupán. A muravidéki modell ma már inkább másodnyelvű oktatás a magyarok számára (többségi nyelvű oktatás), amelyben az anyanyelvnek egyre kevesebb szerep és színtér marad. Negatív következményei elsősorban az anyanyelvű szaknyelvek teljes hiányában (és nem leépülésükben, hiszen kialakulásukra sosem volt mód), a gyakori kódvált(ogat)ásokban ragadhatók meg, ezek hatásaiként a magyar nyelv presztízisének további csökkenésében, a nyelvcsere folyamatának felgyorsításában. Valójában ez átirányító program (benne maga a módszer a rossz), amelynek célja nem az anyanyelv megmaradása, hanem a többségi nyelvre való átállás, nem az integráció, hanem az asszimiláció (a kettő különbségére l. Skutnabb-Kangas 1997: 18–19).

2.4. A kétnyelvű oktatásnak a kisebbségi közösségek számára legideálisabb változata Szlovénia másik őshonos kisebbségi közösségében, az olaszoknál jól bevált gyakorlat. Olasz tannyelvű iskoláikban teljes anyanyelvű vagy erős

anyanyelvi dominanciájú kétnyelvű oktatás valósul meg a szlovén nyelv kötelező tanításával.⁷

3.1. Az 1945 után kialakított nemzetiségi iskolát (anyanyelvű osztályok) 1959-ben – ahogy erről már fentebb szó volt – felváltotta a kétnyelvű oktatási rendszer.⁸ Az óvodai programok csak két évvel később váltak kétnyelvűvé. A napjainkban uralkodó magyar (anya)nyelvi helyzet, az erős dominanciaváltás kialakulásához nagymértékben hozzájárult az a tény is, hogy 1981-ig nem volt kétnyelvű (magyar–szlovén) középfokú oktatás Szlovéniában (a magyar nyelv fakultatív oktatását 1975-ben vezették be a muravidéki középiskolákban), s ezzel összefüggésben a magyar nyelv és irodalom csak 1981-ben kapott tanszéket a Maribori Egyetem Pedagógiai Akadémiáján (a mai Bölcsészettudományi Kar elődje) a már 1966 óta sikeresen működő Magyar Nyelvi Lektorátus mellé, elsősorban azzal a céllal, hogy kétnyelvű tanárokat képezzen a

⁷ Az olaszok a Tengermellék (Obala) három községében élnek, Koperben (Capodistria), Izolán (Isola) és Piranban (Pirano). A 2002-es népszámlálás hivatalos adatai szerint 2258 olasz nemzetiségű és 3762 olasz anyanyelvű állampolgár él Szlovéniában, ez az ország összlakosságának 0,11%-át jelenti. Közülük 1840 fő, tehát 81,5%-uk él a kétnyelvű területen, 418 személy (18,5%) pedig az ország más településein.

⁸ Az átállás nem volt zökkenőmentes, jóllehet az új oktatási forma kidolgozásában többségi és kisebbségi szakemberek egyaránt részt vettek. A szlovén szülők egy része az 1960-as évek végén az alkotmánybírósághoz fordult, mert meggyőződésükké vált, hogy a kétnyelvű oktatás muravidéki modellje negatívan befolyásolja gyermekeik nyelvi és kognitív fejlődését, hátrányos helyzetet teremtve számukra az iskolai eredményeik, továbbtanulási esélyeik szempontjából az egynyelvű szlovén iskolákhoz viszonyítva. Az alkotmánybíróság – megvizsgálva a helyzetet – jelentésében törvényesnek ítélte a kétnyelvű oktatást, javasolta viszont egy szakbizottság létrehozását, amely értékeli a kétnyelvű iskolák szakmai tevékenységét. A szlovén–magyar kétnyelvű oktatás szakmai felmérése leszögezte, hogy a kétnyelvű iskola főbb vonásaiban megvalósítja pedagógiai célkitűzéseit, és olyan rejtett tartalékokkal is rendelkezik, amelyek alapján kiküszöbölhetők fogyatékok, javítható eredményessége (Varga 2002: 15).

Muravidék kéttannyelvű közoktatási intézményei számára. Azóta is ez Szlovénia egyetlen magyar tanszéke, magyarul egyedül a magyar szakos pedagógus program végezhető.⁹ A Ljubljana-i Egyetemen 1982 óta működik magyar nyelvi lektorátus. Talán a teljes vertikumú kétnyelvű közoktatás kiépülésében megmutatkozó fáziskésésnek (22 év hiátus a magyar nyelvű középiskolai oktatásban), s nem csupán a mennyiségi mutatóknak (a négy kétnyelvű általános iskola mellett csak egy kétnyelvű középiskola működik) tudható be, hogy a kétnyelvű oktatás gerincét mind a mai napig az általános iskola képezi.

3.2. A kétnyelvű oktatás mai arculatát az 1990/91-es tanévben bevezetett kétszintű magyar- és részlegesen kétszintű szlovénoktatás határozza meg. Az addig homogén osztályok anyanyelvi (m1 – sz1) és környezetnyelvi vagy második nyelvi (m2 – sz2) tanulócsoporthoz bomlottak. A változtatást szakmai felmérések előzték meg. Az Albina Nečak Lük vezette, többségi és kisebbségi oktatási szakemberekből álló kutatócsoport a beszédkésztség fejlődése és a gyermekek kognitív képességeinek szintje közötti összefüggések felmérésével mutatott rá arra, hogy mind a magyar, mind pedig a szlovén nyelv tanításában szükség van a differenciált oktatásra (Nečak Lük 1992). A második nyelvbeli beszédértési tesztek mindkét oldalon azt bizonyították, hogy az első és második osztályosok esetében az anyanyelvi kompetencia a biztosabb mind a szlovén, mind pedig a magyar nemzetiségű gyerekek körében (a más nemzetiségűek, pl. a Muravidéken élő horvát tanulók szlovén nyelvi beszédértése sokkal jobb a magyarénál). Az

⁹ A bolognai folyamat megkövetelte változások értelmében nemcsak a meglévő programunk átalakítása történik, hanem akkreditáció előtt áll a magyar–szlovén fordító és tolmács szakunk is (az egyetem szaktanácsadása az új Bölcsészkar 19 bolognai programjának második, javított változatát véleményezi éppen).

iskolába lépéskor tehát világosan elkülöníthető az egyes kisdi-
ákok erősebb (anyanyelv) és gyengébb (a második) nyelve. A
kutatások eredményei egyértelműen megfogalmazták, hogy a
kétnyelvű oktatás a vegyes házasságokban élő gyerekeknek
kedvez igazán (ez a megállapítás vezetett aztán a kilencosztá-
lyos általános iskola első harmadának legfontosabb innováció-
jához, a személyhez kötött nyelvi oktatáshoz, az egy személy –
egy nyelv elvének érvényesítéséhez), hiszen ott a két szülő két
különböző anyanyelve, nyelvhasználata egészséges megosz-
lásban a közéleti kétnyelvűség gyakorlatának leképeződése.
Ma már viszont tényként kell elfogadnunk azt is, hogy a két-
nyelvű családok többségében a nyelvhasználat természetes-
ségét az egyre erősebb szlovén egynyelvűség jelenti.¹⁰

3.3. A ma érvényben lévő új, kilencosztályos általános is-
kolai oktatásformát 1999 őszén kezdték el Szlovénia néhány
iskolájában, kísérleti jelleggel,¹¹ a 2002/2003-as tanévben min-
den iskolában bevezették, s a fokozatos átállás következmé-

¹⁰ Egyre gyakoribb az a jelenség, hogy a homogén magyar családban sem az
anyanyelv a társalgás nyelve. Az effajta nyelvi szocializációnak is
megvannak a maga mozgatórugói. Nyelvészként az a dolgunk, hogy ezeket
kutassuk, emberként az, hogy ezeket az embereket megértsük, de szülőként,
nagyszülőként az, hogy mi ne ezt a példát kövessük.

¹¹ A kéttannyelvű általános iskolák közül Göntérháza (Genterovci) vett részt
a „kísérletben”. Ebből adódik, hogy a kilencosztályos kétnyelvű programok
dokumentumainak kialakításában és véglegesítésében az iskola oktatóiból
alakult team nagyon fontos szerepet játszott. Az ún. kivitelezési
utasítások (is) az Albina Nečak Lük és Draženka Kulovec vezette csoport
munkájának, valamint a göntérházi tapasztalatoknak köszönhetőek. Az
Izvedbena navodila za izvajanje programa 9-letne dvojezične osnovne šole
(legfrissebb változatának) elkészítésében Štefan Varga, Valerija Šebjanič,
Marija Tot Slavinec (Dvojezična osnovna šola Genterovci), Vlado Milekšič
és Irena Kumer (Zavod Republike Slovenije za šolstvo), Mira Mazovec
Smolej (Ministrstvo za šolstvo in šport), valamint a Szlovén Köztársaság
Nemzetiségi Oktatási Bizottságának tagjai (Komisija RS za šolstvo
narodnosti): Albina Nečak Lük, Bojan Hozjan (KÁI, Lendva), Draženka
Kulovec és Mária Pismanj (Oktatási Intézet, Lendva) vettek részt.

nyeként 2007-re Szlovénia összes általános iskolájában felváltja majd a nyolcosztályos programmaradványokat is. Nem titok, hogy az új programtól kisebbségi berkekben a kétnyelvű oktatás megreformálását is várták. A módosított tantervek – amelyben a szaktárgyi célok mellett fokozottabban vannak jelen mindig a nyelvek is – látszatra nagyon pozitívan fogalmaznak: a tanítási nyelvek aránya a már eddig is alkalmazott normatívák figyelembevételével a konkrét mikrokörnyezethez igazodik, tehát az egyes osztályok összetételéhez, a diákok nemzetiségi megoszlásához. A megvalósítás elsősorban a tanáron, annak szaktudásán és szaknyelvi tudásán múlik, a program alapja elméletileg a tanár autonómiája. Hogy mennyiben tud az új program hozzájárulni az anyanyelvi revitalizációhoz, azt egyelőre nem lehet megmondani.

3.4. A muravidéki kétnyelvű oktatás a kezdetektől fogva a szakmai érdeklődés középpontjában állt. Hazai és külföldi küldöttségek ismerkedtek célkitűzéseivel, módszereivel, ámulattal nézték a nyelviileg heterogén osztályokban folyó oktatást. A hetvenes évek végéig szinte mindenki az eufória hangján nyilatkozott róla, igaz, inkább a felszínről, s inkább elpolitizálva, mint elemezve a tényeket és azok következményeit. A hetvenes évek végén aztán erős megtorpanás következett be, elmúlt a lelkesedés: egyre világosabbá vált ugyanis, hogy a kétnyelvű oktatási forma nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Nemhogy kiegyenlített kétnyelvűséget nem eredményezett, hanem a szlovén nyelv dominanciáját hozta a maga minden nyelvi és nem nyelvi következményével a kisebbségi diákok esetében, ezzel nagyban hozzájárult – az egyén anyanyelvnyelvvesztésének meggyorsításával – a mai nyelvcserhelyzet kialakulásához. Az elméletben a két tannyelv azonos értékén és rangján nyugvó oktatásnak nem sikerült elérnie, hogy a két nyelv azonos arányban legyen jelen

végig az oktatás teljes folyamatában. Mára a két nyelv órai használatának aránya csak az általános iskola első harmadában és a negyedik osztályban 50–50%, az ötödik osztálytól kezdve fokozatosan „éri el” a középiskolai 70–30%-ot a szlovén nyelv javára. A magyar gyerekek ennek következtében nem az anyanyelve az első/domináns nyelve, hanem a szlovén.¹² S mivel az anyanyelv használatának szinterei egyre szűkülnek (a szlovén diákok funkcionális kétnyelvűségének hiánya, s a második nyelvhez való nem mindig pozitív viszonyulása az óráközi kommunikációt is másodnyelvivé teszi), szegényednek a regiszterek és a stílusváltozatok (nincs szaknyelv), az anyanyelv jobb esetben is csak a családi szférában létezik.¹³ A kilencvenes évek elejéig éppen ezért tabutéma volt a kétnyelvű oktatás. A csend megtörésében az elsők egyike volt a maribori Magyar Nyelv és Irodalom Tanácsék 1996-ban rendezett Anyanyelv a kétnyelvűségben című konferenciája (az elhangzott előadásokat l.: Bokor szerk. 1999). Beszéd- és kutatási témává vált a kétnyelvű oktatás, a véleményekben és elemzésekben a jelenlegi helyzet elfogadása (egyfajta beletörődés) mellett egyre erősebben körvonalazódik az út- s a kiútkeresés szándéka, egyre többször fogalmazódik meg a kérdés: van-e – mert lennie kell –, vagy nincs – mert nem lehet – alternatíva.

3.5. A muravidéki kétnyelvű oktatás mai helyzetét látva, a konkrét tér és idő meghatározta realitásokkal szembenézve

¹² Anyanyelven azt a nyelvet értem, amelyet az egyén elsőként tanult meg/sajátított el, amellyel mint anyanyelvével azonosul, illetve amellyel őt anyanyelvi beszélőként mások azonosítják, s amelyet a legjobban ismer és a legtöbbet használ (Skutnabb-Kangas 1997: 13–14).

¹³ Elgondolkodtató, hogy a szlovén diákok a kétnyelvű oktatásban nem válnak kétnyelvűvé. Elképzelhető, hogy a két nyelv valós órai használatát a kivitelezési utasításokban rögzített, az anyanyelvre nézve abszolút kedvetlen százalékarányok még így sem tükrözik reálisan (?).

azt kell mondanom – még akkor is, ha tisztában vagyok azzal, hogy az anyanyelvi dominancia megtartására, illetve elérésére a kisebbségi tannyelvű kétnyelvű oktatás a legalkalmasabb –, hogy a gyakorlatban már nincs alternatíva, az esetleges változtatásokat már szinte a bevezetés pillanatában lekészte a közöség, és nemcsak az azóta megváltozott, átrétegződött identitás-tartalmak, a kulturális asszimiláció bizonyos tünetei s a másodnyelv nagyobb presztízse miatt. A helyzet abszurditása, hogy a magyar anyanyelv megmaradása érdekében egy alapvetően elhibázott iskolatípushoz kell ragaszkodni, mert a tények ismeretében realitásnak mutakozó alternatíva – az egynyelvű oktatás a másik nyelv kötelező tanításával – a jelenlegi helyzet „radikális” megoldását jelentené. A magyar nemzeti közösség alacsony létszáma, az egyre kisebb gyerek-létszám, a szlovén nyelv és kultúra magasabb presztízse ugyanis nem tenné lehetővé a magyar anyanyelvű osztályokat (nem véletlen a kisebbségi közösség óvatossága, sőt félelme a mostani rendszer „megbolygatásának” kezdeményezésében: a szlovén egynyelvű oktatás nagyon gyorsan ellehetetlenítené a magyar anyanyelvűt); a magániskolákat az állam a kétnyelvű területen nem engedélyezi (csorbulna a pozitív diszkrimináció); a határok megszűnésével sem lehetne naponta busszal vinni a diákokat például a szomszédos Lentibe, mert ez nem egyezik meg a kisebbség akaratával; a magyarországi ösztöndíjak – ha lennének is újra a mostani pénztelenségben – nem vonzzák kellő mértékben a diákokat, mert a nagy többség a szülőföldjén szeretne iskolába járni, élni és dolgozni. Ez azonban – meggyőződésem szerint – semmiképp nem jelenthet feladót, beletörődőt magatartást sem a kisebbség, sem az anyaország részéről. Éppen ellenkezőleg: a nyelvcsera megállításhoz, a muravidéki magyar nemzeti közösség etnolingvisztikai vitalitásának fenntartásához, frissítéséhez nagyon

körültekintő, a konkrét tényekre, a nyelvi valóságra alapozott nyelvi tervezés kell, amelynek egyik legfontosabb eleme a kétnyelvű oktatás anyanyelvűségének erősítése, valamint az anyanyelvi oktatás minőségének folyamatos szinten tartása, ha kell, javítása.

4.1. A muravidéki nemzeti közösség jelenlegi anyanyelvi helyzetét alapvetően a nyelvvisszaszorulás határozza meg (a magyar anyanyelv minden szintén veszít a szlovénnel szemben), amelynek szükségszerű következménye a beszélők nyelvtudásában megmutatkozó dominanciaváltás (amely aztán anyanyelvvesztéshez vezet). A folyamat megállítása és lassítása érdekében, azért, hogy a magyar és a szlovén nyelv virtuális egyenlősége és aktuális egyenlőtlensége között keletkezett viszonylag mély szakadék valamelyest feltöltődjék, s ne mélyüljön még tovább, emelni kell a magyar nyelv presztízsét mind a kisebbség, mind a többség körében. Ehhez egyrészt korrekt, reális politikai koncepció, élénk gazdasági kapcsolatok, virágzó kulturális élet, másrészt megfelelő, kétnyelvűségi nyelvszemlélet szükséges. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a kisebbségi diákoknak nem úgy kell tanítani az anyanyelvet, mint az anyaországban, hiszen az előbbieket kétnyelvűek, tehát nyelvhasználatuk törvényszerűen más, mint az egynyelvűeké. Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy az egynyelvű anyanyelvváltozat irreális követelés a kisebbségi kétnyelvűségben, hiszen nem „csak” az egyes emberek létét kесeríti meg, hanem – különösen nyelvcserehelyzetben – a közösség létét veszélyezteti. Az anyanyelvi oktatásban következetesebben kellene építeni a családban elsajátított vernakuláris anyanyelvre, a muravidéki kontaktusnyelv(járás)i változatra, fontos, hogy ezen jusson el a gyermek az oktatás magasabb szintjeihez. Ez a nyelvpolitikai szemlélet egybevág azzal az általános pszcholingvisztikai alapelvvel, hogy a gyermek

sokkal jobban tud teljesíteni az anyanyelvén (a Cummins-féle küszöbhipotézisről l. Göncz Lajos 2004: 38–39). Segíthetné e változtatást, ha sikerülne elfogadtatni a vernakuláris nyelv-változat közvelegességét (kontaktusosságát és erős archaikus nyelvjárási színezetét), azt, hogy a másik (többségi) nyelv nem egyszerűen hibaforrás, hanem boldogulni kívánó emberek életének sajátos része (Szépe 2001: 147). A probléma megoldását nehezíti viszont az a tény, hogy a kisebbségi diákok egyetemi tanulmányaikat Szlovéniában csak szlovénul folytathatják, így, mivel az additív kétnyelvűségi helyzetet eredményező társadalmi és iskolai nyelvhasználat García-féle modellje csak fikció a Muravidéken (Kontra 2005: 33), a versenyképességük megtartásának jogos igénye ellentétes irányban mozog az anyanyelven való ismeretszerzés sikerességének tényével. A homogén családokban még meglévő vernakuláris anyanyelvi elsődleges szocializáció ellenére egyre több magyar szülő él a differenciált oktatás adta lehetőségével, és magyar²-re, azaz szlovén¹-re íratja gyermekét (anyanyelvi szlovén, második nyelvi magyar, tehát a késleltetett olvasás-tanítási módszer alapján szlovénul tanul meg először írni és olvasni). Nem amiatt teszi ezt, mert a gyerek nem tud (jól) magyarul, hanem azért, mert nem akarja nyelvi hátrányos helyzetbe hozni a szlovén dominanciájú iskolai oktatásban. Ezzel viszont kétszeresen is bezárja a gyereket, elsősorban nem is az anyanyelvébe, hanem az anyanyelv-változatába. Megnehezíti (ha meg nem is akadályozza) ugyanis a gyerek számára, hogy az iskolában megtanulja anyanyelvének más változatait (pl. a standardot), mert erre az anyanyelvi magyar programban nagyobb esélye lenne. A szlovén nyelv dominanciája (a más szakos tanárok egy részének hiányos vagy hiányzó szaknyelvi kompetenciája, a kisebbségi nyelvre vonatkozó negatív attitűdje) megfosztja a magyar gyereket az

anyanyelvű szaknyelvtől. Feltétlenül szükséges lenne tehát a „tannyelvválasztás” előtt a szülőket minden évben tájékoztatni a kétnyelvűség egyik legfontosabb pszicholingvisztikai tényezőjéről, mégpedig a felszíni és a kognitív nyelvi kompetencia összefüggéseiről, az anyanyelvnek az ismeretszerzésben betöltött szerepéről, és felhívni a figyelmet arra is, hogy az anyanyelv második nyelvként való tanulása a dominanciaváltás katalizátora.¹⁴

4.2. A kétnyelvűségi szemlélet elterjesztésében, a kétnyelvű iskolák magyartanárainak képzésében a Maribori Egyetem Bölcsészettudományi Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének nagy szerepe van. A más szakosok többsége egy nyelvű szlovén egyetemeken szerzi meg tanári diplomáját, a választható heti két lektori órában nem tanulhatja meg a magyar szaknyelvet (mintha nem lenne kiút ebből az ördögi körből), így számukra a magyarországi részképzések, a folyamatos nyelvi és szaknyelvi továbbképzések, diskurzusok elengedhetetlenek a mostani helyzet javításában. Valamennyien tudjuk, hogy magyar nyelvű egyetemi szakok indítása a magyarság kis száma miatt Szlovéniában szóba sem jöhet. Sokat segítene viszont, ha pl. a Maribori Egyetem Bölcsészettudományi Karának egyes szaktanszékei – választható tanegységként – magyar szaknyelvi stúdiumot hirdetnének meg a muravidékről származó, illetve a kétnyelvű iskolákban tanítani szándékozó hallgatók számára (ez tanszékünk kínálatában is hangsúlyosabban szerepel majd az új bolognai programunk akkreditációja után), s nagyon fontos lenne a kétnyelvű oktatás általános és speciális módszereit tárgyaló

¹⁴ Ez tudomásom szerint az előző tanévben már megtörtént: a muravidéki kisiskolások szüleikhez a határon túli kutatóműhelyek, illetve a lendvai oktatási bizottság közreműködésével eljutott Göncz Lajos *Tannyelvválasztás a kisebbségi régiókban* című írása (Göncz Lajos 2005).

kurzus is.¹⁵ Egyelőre az indítványaink nem jártak sikerrel (elsősorban a csoportindítás minimumhatárát el nem érő hallgatói létszám miatt), holott itt van a dolog egyik kulcsa: a magyar szakosok egyedül nem tudják megoldani a kétnyelvű oktatás problémáját, az iskolai nyelvi revitalizáció a más szakosok nyelvi kompetenciáján, attitűdjein, identitásán is múlik.

4.3. Az oktatás sikerének elengedhetetlen feltétele a jó tankönyv, a jó minőségű, szakmai és nyelvi színvonalában is a muravidéki diákoknak szánt, esztétikus taneszköz. Olyan, amelyben nem a nyelvi és kulturális másság és távolság uralkodik a tankönyvi szöveg alkotója és befogadója között, amelyben nem kerül szembe egymással a modernizáció és a nemzeti identitás ügye. Ezek jócskán megkönnyítenék a tanároknak a munkáját is.

Az általános iskola alsó tagozatában vannak kétnyelvű tankönyvek és munkafüzetek (általában a szlovén tankönyvek fordításai), az anyanyelvet magyarországi tankönyvcsaládokból tanítják. A felső tagozatban használatos tankönyvek magyarra fordítása még nem teljes, de már nagyon jó úton halad (a fordítások kérdése ugyanakkor újabb nyelvi és nem nyelvi problémákat vet fel). A középiskolában most is szlovén nyelvű tankönyvekből tanítanak, a magyar nyelv és irodalom tantárgyat magyarországiakból, s természetesen ezek egyike sem alkalmazkodik a kisebbségi nyelvi helyzethez, a kiterjedt kétnyelvűséghez. Meg kellene próbálkozni a tankönyvírással (erre talán az EU-s pályázatok ösztönzőleg hathatnának); a speciális helyzet megkívánta speciális tankönyvek létrehozásában helybeli és magyarországi, elméleti és gyakorlati szakemberek, gyakorló pedagógusok közös mun-

¹⁵ A hallgatót nemcsak etnikai-nyelvi-kulturális identitása, hanem a kétnyelvű oktatási intézmények tanárainak járó kétnyelvűségi pótlék (a fizetés 20%-a) is motiválhatja.

kájával lehet eredményt elérni. Tanszékünk – bár erőnk és időnk véges – nyitott minden ilyen kezdeményezésre.

4.4. A magyar nyelv presztízisének emelését a határon túli nyelvi irodák és kutatóhelyek már elkezdett nyelvi határtalanító programja is szolgálja. Azok a jelenleg elsősorban lexikológiai, lexikográfiai és korpusznyelvészeti munkálatok, amelyeknek célja a magyar nyelv szótárainak, nyelvtanainak és kézikönyveinek egyetemes léptékűvé, összmagyarrá alakítása. Ezt az egyes állami változatok szókincse jellegzetes darabjainak (államnyelvi eredetű kölcsönszók, közvetlen és közvetett kontaktusjelenségek) e kiadványokban való tükröztetésével kívánja elérni. Meggyőződésem, hogy ha a folyamat eredményeként megszűnik a kontaktusjelenségek stigmatizációja, ha a muravidéki magyar nyelvváltozatban már szervessé vált közvetlen és közvetett kölcsönszavakat a szótárba kerülés legitimálja, és minderről tudomást is szerez a beszélő az oktatásból és a különböző nyelvi ismeretterjesztő tevékenységek során, akkor megszűnik „bűntudata” ezek használatakor, és anyanyelvében biztonságban, otthon érezheti magát (a témáról bővebben: Kolláth 2005).

5. A muravidéki kétnyelvű oktatás újra döntéshelyzetben van: középfokú oktatásának megreformálása szándékával multikulturális gimnáziumot akar létrehozni. Nem a meglévő mellé, választási lehetőségként (erre a közösség alacsony létszáma nem ad lehetőséget), hanem a mostani helyett. A tervek szerint az európai érettségire felkészítő iskola első két évében kétnyelvű maradna az oktatás (megőrződne a nemzetiségi komponens), a harmadik és a negyedik osztályban viszont az angol lenne a tanítás nyelve, a szlovén nyelv dominanciáját az angol váltaná fel. A szlovén és a magyar nyelv tantárgyként lenne jelen a két utolsó év programjában (Király M. 2006: 10). A terv joggal osztja meg a

muravidéki közvéleményt. Az európai iskola mindenfajta adaptációja üdvözlendő napjaink átrendeződő oktatási struktúrájában (nem szabad elfelejteni, általában elitképző intézményekről van szó). Az idegen nyelvekkel és kultúrájukkal egyre több ablakot nyit az ember a világra saját maga és mások számára is. Nemcsak ismereteket szerez, hanem toleranciát is tanul, a saját másságának elviseltetésén kívül a másik másságának elviselését is. Ha így nézzük, óriási lehetőség egy kisrégióban mindenfajta pozitív kulturális, gazdasági következményével együtt. De a lehetőségek és a döntések nem globalizálhatók, a megvalósulás mindig hely és idő függvénye. S ha az anyanyelv, amely már most is alárendelt szerepű mind az iskolában, mind a magyar kisebbség többségének tudatában, még inkább háttérbe szorul, mert nem tudja állni a versenyt sem nyelvi, sem társadalmi-szociokulturális vonatkozásban a többivel, akkor nemcsak a réven veszítünk, hanem a vámon is. És el kell azon gondolkodni, ki viseli ennek a felelősségét.

6. A kisebbségi közösségek nyelvi megmaradásában, a nemzeti identitás fejlesztésében vagy – a másik oldalon – az asszimilációban az iskola, az anyanyelv oktatása játssza a legfontosabb szerepet. A muravidéki példán is látjuk viszont, hogy a kisebbségi anyanyelv iskolai jelenléte önmagában sem a nyelv fennmaradására, sem pedig a kisebbség etnikai identitásának megőrzésére nem biztosíték. Eredményt elérni, azaz hatékony nyelvstratégiát kidolgozni és azt következetesen alkalmazni (ennek legfontosabb eleme az anyanyelv megtartása, a nyelvvisszaszorulás, a nyelvvesztés/nyelvcser megállítása, s ha lehet, visszafordítása) csak a többség és a kisebbség aktív párbeszédével, valamint a szocializáció összes lehetséges színtereinek (a család, az iskola, a munkahely, a társadalom) harmonikus kölcsönhatásával lehet. Hozzáte-

szem, hogy e törekvések sikerének háttérében lennie kell(ene) egyrészt egy tudományosan megalapozott és politikailag is reális (össz)magyar nyelvpolitikai koncepciónak; másrészt a kétnyelvű oktatás nyelvi céljai meghatározásának összhangban kell(ene) állnia az adott közösség nemzet- és nyelvstratégiai céljaival is (Lanstyák 2005: 57).

Irodalom

- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha Csilla 2003. A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In: Nádor Orsolya és Szarka László szerk., *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*, 56–75. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Beregszászi Anikó és Csernicskó István szerk. 2004. *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Ungvár: PoliPrint.
- Bernjak, Elizabeta 2004. *Slovenščina in madžarsčina v stiku*. Maribor: Zora 29.
- Bokor József 1995. A muravidéki kétnyelvű oktatásról. *Magyar Nyelvőr* 119/4: 393–397.
- Bokor József szerk. 1999. *Az anyanyelv a kétnyelvűségben*. Maribor–Lendva: a Maribori Egyetem Pedagógiai Kara Magyar Intézete és a Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet.
- Borbély Anna 2001. *Nyelvcseré*. Budapest: Az MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztálya.
- Borbély Anna 2003. Kétnyelvűség és többnyelvűség. In: Kiefer Ferenc szerk., *A magyar nyelv kézikönyve*, 361–410. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Domonkosi Ágnes 2004. A társasnyelvészet szemlélete a magyar nyelv oktatásában. In: Szabó Géza, Molnár Zoltán, Guttmann Miklós szerk., *Emberközpontúság a magyar nyelv oktatásában és kutatásában*, 28–34. Szombathely: A Berzsenyi Dániel Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékének Kiadványai VI.
- Gereben Ferenc 1998. Az anyanyelv az identitástudat szerkezetében. *Regio* 2: 95–112.

- Göncz Lajos 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége*. Szabadka: MTT Könyvtár 8.
- Göncz Lajos 2005. Tannyelvválasztás a kisebbségi régiókban. *Új Kép* 2005/4: 5–8.
- Göncz László 2006. *Egy peremvidék hírmondói. Mura menti életképek a 20. század első feléből*. Budapest: A magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia.
- Guttmann Miklós 1989. A magyar nyelv állapota, oktatása, művelése Szlovéniában. *Magyar Nyelvőr* 113/2: 175–80.
- Király M. Jutka 2006. A hatvanéves középiskolai oktatás Lendván új kihívás előtt: mikor lesz többnyelvű gimnázium? *Népújóság* 50. évf. 42. szám: 10–11.
- Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kolláth, Anna 2005. *Magyarul a Muravidéken*. Maribor: Zora 39.
- Kolláth Anna, megjelenés alatt: *A magyar nyelvű oktatás a Muravidéken*.
- Kontra Miklós és Hattyár Helga szerk. 2002. *Magyarok és nyelvtörvények*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Kontra Miklós szerk. 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kontra Miklós szerk. 2005. *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika. Konferencia a tannyelvválasztásról Debrecenben, 2004. október 28–31-én*. Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet, Lilium Aurum Könyvkiadó.
- Kontra Miklós 2005. Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika. In: Kontra Miklós szerk., *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika. Konferencia a tannyelvválasztásról Debrecenben, 2004. október 28–31-én*, 17–39. Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet, Lilium Aurum Könyvkiadó.
- Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In: Csernicskó István és Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, 11–15. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadvány-szerkesztő Bt.
- Lanstyák István 2002. A magyar nyelv szlovákiai változatának jellemzői. In: Lanstyák, István és Szabó Mihály, Gizella szerk.

Magyar nyelvtervezés Szlovákiában, 84–108. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.

- Lanstyák István 2005. A kétnyelvű oktatás esélyei és veszélyei Szlovákiában. In: Ring Éva szerk., *Felzárkózás vagy bezárkózás? A többnyelvű oktatás előnyei, veszélyei a kisebbségi közösségek életében*, 43–73. Budapest: Európai összehasonlító Kisebbség-kutatások Közalapítvány.
- Lanstyák István 2006. A nyelvi változatosság mint szótártani probléma. Adalékok a határtalanítás módszertanához. In: Lanstyák István: *Nyelvből nyelvbe*, 57–104.
- Lanstyák István – Szabómihály Gizella 1997. *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.
- Nádor Orsolya és Szarka László szerk. 2003. *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Necák Lük, Albina 1992. A muravidéki kétnyelvű iskolák tanulóinak kétnyelvű kommunikációs készségéről. In: Győri-Nagy Sándor és Kelemen Janka szerk., *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II.*, 56–67. Budapest: Pszicholingva Nyelviskola – Széchenyi Társaság.
- Necák Lük, Albina 1993. Medetični odnosi v slovenskem etničnem prostoru. *Razprave in gradivo* 28: 5–14.
- Necák Lük, Albina 1995. Kétnyelvű oktatás Szlovéniában. *Új Pedagógiai Szemle* 8: 97–101.
- Necák Lük, Albina – Jesih, Boris szerk. 2000. Medetični odnosi v slovenskem etičnem prostoru. Ljubljana: Institut za narodostna vprašanja.
- Novak Lukanovič, Sonja 2000. Pogled na dvojezično vzgojo in izobraževanje. In: Necák Lük, Albina – Jesih, Boris szerk., *Medetični odnosi v slovenskem etičnem prostoru*, 149–164. Ljubljana: Institut za narodostna vprašanja.
- Novak Lukanovič, Sonja 2003a. Jezikovno prilaganje na narodno mešanih območjih v Sloveniji. *Razprave in gradivo* 42: 38–62.
- Novak Lukanovič, Sonja 2003b. Stališče prebivalcev narodno mešanih območij v Sloveniji do učna jezika večine in manjšine. *Razprave in gradivo* 43: 138–149.

- Orešnik, Ivo 1978. *Első lépések a kétnyelvű oktatás bevezetése terén. Nemzetiségi politika – nemzetiségi jog*. Lendva.
- Osvát Anna – Szarka László szerk. 2003. *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör – MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Péntek János 2004. *Anyanyelv és oktatás*. Csíkszereda: Pallas-Akadémiai Könyvkiadó.
- Ruda Gábor szerk. 2002a. *Nemzetiségi iskolák – kétnyelvű oktatás. Narodnostne šole – Dvojezično izobraževanje. Minderheitsschulen – Zweisprachiger Unterricht*. Pilisvörösvár – Graz: Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület – Artikel-VII-Kulturverein für Steiermark.
- Ruda Gábor szerk. 2002b. *Az iskola mint asszimilációs gépezet. Šola kot asimilacijski mehanizem*. Pilisvörösvár: Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület.
- Sándor Klára 1998. Az élnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. In: Kontra Miklós és Saly Noémi szerk., *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*, 368–394. Budapest: Osiris Kiadó.
- Sándor Klára szerk. 2002. *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. Szeged: JGYF Kiadó.
- Simon Szabolcs 1996. Nyelvváltozatok a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák számára írt magyar nyelv-könyvekben. In: Csernicskó István és Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, 17–27. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1998. Oktatásügy és nyelv. *Regio* 9/3: 3–34.
- Szarka László 2005. Kisebbség és kultúra. A kulturális intézmények szerepe a közösségépítésben. In: Blénesi Éva, Mandel Kinga és Szarka László szerk., *A kultúra világa. A határon túli magyar kulturális intézményrendszer*, 5–24. Budapest: MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Székely András Bertalan 2002. A szlovéniai magyarság oktatásügyének változásairól. In: Ruda Gábor szerk., *Az iskola*

- mint asszimilációs gépezet. Šola kot asimilacijski mehanizem, 41–55.*
 Pilisvörösvár: Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület.
- Szépe György 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő.* Pécs: Iskolakultúra.
- Szilágyi N. Sándor 2005. Miért buknak meg a magyar gyermekek románból?
<http://www.ahet.ro/printbelso.php?action=cim&name=1231>
- Szilágyi N. Sándor 2005. Asszimilációs folyamatok a romániai magyarság körében. In: Péntek János és Benő Attila szerk., *Nyelvi jogi környezet és nyelvhasználat. A Szabó T. Attila Nyelvi Intézet Kiadványai 2., 24–94.* Kolozsvár: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége Kiadó.
- Varga József 2002. A kétnyelvű oktatás Szlovéniában. In: Ruda Gábor szerk., *Nemzetiségi iskolák – kétnyelvű oktatás. Narodnostne šole – Dvojezično izobraževanje. Minderheitsschulen – Zweisprachiger Unterricht, 9–21.* Pilisvörösvár – Graz: Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület – Artikel-VII-Kulturverein für Steiermark.
- Varga Sándor 1996. A szlovéniai magyarok helyzete. In: Vugrinec, Jože és Takács Miklós szerk., *Együttműködés a határ mentén – Sodelovanje ob meji, 119–123.* Szombathely.
- Végel László 2003. *Időírás, időközben.* Újvidék: Családi Kör – Budapest: Noran.
- Vörös Ottó 1996. A szlovéniai kétnyelvű oktatás és tankönyvei. In: Csernicskó István és Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat, 79–84.* Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.
- Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja (ZPIMVI)
www.mss.gov.si

ÚJ SZEMLELET – RÉGI REFLEXEK

Hogyan tehetjük hatékonyabbá a magyar anyanyelvi nevelést?

Csernicskó István

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

A magyar anyanyelvi nevelésben (Magyarországon és azon kívül egyaránt) gyökeres szemléletváltásra és az ezzel kapcsolatos módszertani megújulásra van szükség. Meggyőződésünk, hogy a változtatásokra tartalmi szempontból (mit tanítunk), a tananyag révén közvetített rejtett tantervben (milyen nyelvszemléletet és nyelvi ideált közvetítünk) és tantárgypedagógiaiilag (hogyan oktassunk) egyaránt megérett az idő. Az alábbiakban ezt a három, egymással egyébként szinte szétválaszthatatlanul összefonódó területet járjuk körül röviden.

1. A tananyag tartalma: mit tanítsunk?

„Véleményem szerint ugyanis az iskolának – itt a nemzeti kisebbségek iskolájának vagy iskolán kívüli tanfolyami rendszerének – fel kell készíteni a fiatalokat az anyanyelv-használattal kapcsolatos teljes kör megismerésére és kezelésére. Természetesen mindez az iskolai szocializáció, nevelés és oktatás folyamatában, megfelelő fokozatossággal értendő.

Ez azt jelenti, hogy az iskolai anyanyelv-oktatásnak el kell mozdulnia a nyelvtan és a nyelvművelés/helyesírás okta-

tásának hagyományos körétől. Ezeket persze nem kell elhagyni, hanem ki kell egészíteni olyan témákkal, mint a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika, a kétnyelvűség, sőt a nyelvpolitika és a nyelvi jogok. Ajánlatos volna ezen témákat összekapcsolni a szociálpszichológia és a kommunikáció oktatásával; ideális esetben ezek gyakorlásával is. Számomra az is nyilvánvaló, hogy a kisebbségben és szórványban élők számára életbe vágóan fontos műveltségi anyag lehetnek a jogi ismeretek és ezen belül az emberi jogok” – írja Szépe György (2001: 67–68). A következőkben néhány olyan (társas)-nyelvészeti alapfogalmat említünk, melyek jórészt teljesen hiányoznak még ma is anyanyelvi tanterveinkből, tankönyveinkből, vagy csak említés szintjén, mintegy mellékesen vannak jelen (lásd Sinkovics Balázs elemzését a jelen kötetben). Meggyőződésünk, hogy mindezeknek helyet kell kapniuk az anyanyelvi nevelés rendszerében.

1.1. A verbális repertoár és a kommunikatív kompetencia

Verbális vagy nyelvi repertoáron „egy közösség szociálisan szignifikáns interakcióiban a közösség tagjai számára rendelkezésre álló nyelvi források összességét értjük. A nyelvi források magukba foglalják mindazon nyelveket, nyelvváltozatokat, regisztereket, stílusokat és nyelvfordulatokat, amelyek a csoport beszédében vagy más kommunikációs modalitásaiban (pl. írásban) előfordulnak” (Gal 1987: 286).¹

¹ Lásd még a kódkészlet címszót: „A kifejezés azoknak a nyelvi változatoknak az összességét jelöli, amelyek egy beszélőközösség számára hozzáférhetők. A kódkészlet különböző stílusváltozatokat tartalmaz, de két-dialektusú (...) vagy diglosszikus (...) közösségekben tartalmazhat különböző dialektusokat is, többnyelvű (...) közösségekben pedig különböző nyelveket” (Trudgill 1997: 36–37).

A beszélők a verbális repertoár elemei közül a helyzetnek, partnernek stb. megfelelően választanak kommunikatív kompetenciájuk alapján. A beszélőnek a sikeres kommunikációhoz nem elég az adott nyelv grammatikáját, szókészletét és hangtanát ismerni: tudni kell azt is, mikor melyik nyelvváltozatot kell vagy lehet használni, kinek hogyan kell köszönni, miről illik és miről nem szabad beszélni, hogyan lehet átvenni vagy átadni a szót egy párbeszéd során stb. Vagyis a kommunikatív kompetencia (a nyelvi kompetenciával szemben) a nyelv használati szabályainak az ismerete, amely szabályoknak természetes része az, hogy bizonyos szituációkban nem-standard változatot lehet, illik használni.

Ronald Wardhaugh (1995: 224) tankönyvének magyar fordításában Gumperz (1982: 205) definícióját idézi: „A nyelvi kompetencia a beszélőnek a grammatikailag helyes mondatok létrehozására szolgáló képessége, a kommunikatív kompetencia viszont azt a képességet jellemzi, amelynek segítségével kiválasztja a számára hozzáférhető grammatikailag helyes kifejezések összességéből azokat a formákat, amelyek helyesen tükrözik azokat a társadalmi normákat, amelyek a speciális találkozások alkalmával szabályozzák a viselkedést”.

Wardhaugh szerint (1995: 225) megtanulni beszélni azt jelenti, hogy „együttal megtanulunk beszélgetni, úgy értve ezt, hogy megtanulunk azokon a módokon kommunikálni, amelyeket az a csoport helyesnek tart, amelyben a beszélést tanuljuk.”

A kommunikatív kompetencia tehát a nyelvhasználatot irányító normák ismerete, s ennek alapján választunk nyelvet, nyelvváltozatot, stílusváltozatot a helyzetnek megfelelően saját verbális repertoárunkból. Azt pedig, hogy milyen kódok (nyelvek, nyelvváltozatok, stílusváltozatok, regiszterek, standard vagy nem-standard nyelvi elemek stb.) alkotják ezt a

nyelvi vagy verbális repertoárt, meghatározza a beszélő pozíciója abban a közösségben, amelyben szocializálódott, ahová tartozik, ahol él.

A két- vagy többnyelvű közösségekben nemcsak az első nyelven belüli, hanem a másodnyelvi változatokkal is számolnunk kell a verbális repertoár és a kommunikatív kompetencia elemzésekor, sőt: a nyelvek érintkezéséből eredő kontaktusjelenségekkel is, melyek éppen úgy részei (lehetnek) a két- vagy többnyelvű beszélők nyelvi készletének, mint a nyelvjárási és köznyelvi elemek a kettősnyelvű nyelvhasználóknak: „a kétnyelvű beszélők egy-egy szituációban nemcsak anyanyelvük különböző változatai közül választhatnak, hanem anyanyelvük és egy másik nyelv között is. Kommunikatív kompetenciájuk így nemcsak arra terjed ki, hogy egy adott beszédhelyzetben anyanyelvük melyik változatát kell használniuk, hanem arra is, hogy egy adott beszédhelyzetben melyik nyelvüket kell/lehet/érdemes használniuk” (Sándor 2001a: 98). Mivel a magyar anyanyelvűek közel egyharmada Magyarországon kívül, kétnyelvű helyzetben él, iskolai anyanyelvi oktatásunknak nem lenne szabad elkerülnie a kétnyelvűséggel, a kétnyelvű nyelvváltozatokkal kapcsolatos legfontosabb ismeretek közvetítését sem.

A nyelvi vagy verbális repertoár elemei közötti választási szabályok azonban nem kategorikusak, nem igen-nem rendszerűek. Inkább valószínűségi rendszerben beszélhetünk választásról: az adott konkrét helyzetben rendszerint, nagy valószínűséggel X, más helyzetben Y nyelv-nyelvváltozat-nyelvi forma megjelenésére van nagyobb esély.

1.2. A nyelv változatossága, a nyelvi változatok

A hagyományos magyar leíró nyelvészeti szemlélet szerint a magyar nyelv vízszintesen és függőlegesen tagolódik. A vízszintes tagolódás szerint nyelvjárásokat, a függőleges alapján pedig réteg- és csoportnyelveket különít el a tradicionális felosztás, és mindezek fölé helyezi az úgynevezett irodalmi nyelvet és annak beszélt változatát, a köznyelvet (lásd pl. Sebestyén 1988, Wacha 1992, A. Jászó szerk. 1995: 180).

Az újabb felosztások a nyelvjárások és az irodalmi nyelv/köznyelv közé beékelik a regionális köznyelvet is mint átmeneti változatot (lásd pl. A. Jászó szerk. 1995: 44–45). Nem tudunk meg azonban a hagyományos rendszer alapján semmit arról, milyen viszonyban vannak egymással a vertikálisan és horizontálisan elválasztott nyelvváltozatok, illetve arról sem kapunk képet, hol kapnak helyet ebben a sémában a határon túli magyar milliók által beszélt (és írott) változatok: egyértelműen beletagozhatók-e a fenti felosztásba, vagy valamilyen szempontból mégis kilógnak a rendszerből.

A szociolingvisztika ezekkel a statikus, állandó kategóriákkal szemben dinamikus rendszerben gondolkodik, ahol minden egyes nyelvváltozat maga is változatokban él és folyamatosan mozgásban van, változik, miközben valamennyi változat kölcsönös kapcsolatban áll egymással (bővebben lásd Sándor 2001b). A nyelvváltozatokat ezért a társas nyelvészet valamilyen szinten általánosításoknak tekinti. „A nyelvváltozatokat úgy írhatjuk le, mint valamilyen szinten közös tulajdonságokat fölmutató nyelvhasználati módok együttesét, amely az éppen releváns szinten elkülönül más nyelvváltozatoktól” (Sándor 2001b: 37). Vagy ahogyan Crystal (1998: 39) fogalmaz: „A dialektusokat tehát több idiolektus elemzése

révén kapott absztrakciónak tekinthetjük, a nyelveket pedig több dialektuson végzett absztrakció eredményének”.

Ebből számunkra az is következik, hogy az iskolai anyanyelvi tantervekben, tankönyvekben, tanári kézikönyvekben, ahol a nyelvről vagy a magyar nyelvről esik szó, mindvégig figyelembe kell vennünk, hogy valamennyi nyelv és nyelvváltozat további változatokra oszlik. Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy valamennyi nyelvváltozatot olyan emberek használják, akik mellett, hogy élnek valahol (és ezáltal területileg kötődnek valamely regionális változatokhoz), egyben ilyen vagy olyan iskolázottsági és foglalkozási kategóriába tartoznak, és természetesen vallásuk, nemük és életkoruk is van stb. Vajon lehetséges-e, hogy egy hétköznapi beszélő az általa használt különféle nyelvváltozatokat, stílusváltozatokat vertikálisan és horizontálisan elválassza egymástól? Képes lehet-e arra képzeletbeli beszélőnk, hogy amikor megszólal, azt a vagy függőlegesen, vagy vízszintesen rendszerbe tagolt nyelvváltozatai egyikén tegye, mégpedig úgy, hogy azok semmilyen hatással se legyenek egymásra? Nyilvánvalóan *nem* kell válaszolnunk a feltett kérdésekre. Ahogy szociológiailag egy időben több csoporthoz tartozik mindenki, nyelvhasználatával, a nyelvváltozatok közötti választásával számos identitást fejezhet ki az adott helyzetnek megfelelően. Az oktatásban tárgyalt nyelvek, nyelvváltozatok is tehát csupán általánosítások, elvonatkoztatások, amelyek vegytiszta valóságukban nem fordulnak elő.² Az, hogy a valós nyelvhasználatban hogyan jelennek meg, nagyban függ attól, ki (milyen

² Lásd pl.: „a ténylegesen elhangzó megnyilatkozás rendszerint még az informális helyzetben sem ’tisztá’ nyelvjárás/mindennapi beszélt nyelv, s a formális helyzetekben sem ’tisztá’ standard, hanem a kettő elemeit finoman (’feltűnés nélkül’) ötvöző közveleg” (Lanstyák 1996: 12).

társadalmi háttérrel rendelkező személy), mikor, hol és kivel szemben használja őket.

Az iskolának, amikor a nyelvről, a nyelv változatosságáról, illetve a konkrét nyelvváltozatok vagy nyelvi változatok használati köréről próbál meg ismereteket közvetíteni, számolnia kell a fentiekkel. Mint ahogyan azzal is, hogy egyetlen nyelvi rendszer sem statikus: minden természetes élő emberi nyelv szükségszerűen változik, állandó mozgásban van, s a nyelvi változások a nyelvi normák átstrukturálódásával is együtt járnak (lásd pl. É. Kiss Katalin írását a jelen kötetben). A nyelvi változatosság mellett a nyelvi változás is olyan témakör, amely nem maradhat figyelmen kívül az anyanyelvi nevelésben.

1.3. A nyelvváltozatok, nyelvi jegyek identitásjelző funkciója

Mivel a nyelv egyik legfontosabb funkciója az identitásjelzés, a helyi nyelvváltozatok használata gyakran a lokális azonosságtudat egyik markáns jegye, az összetartozás, a szolidaritás szimbóluma: „a nyelvjáráshoz való viszonyulás a szűkebb közösséggel való azonosulásnak és közösségvállalásnak egyik kifejezője” (Kiss 1996: 142). A nem-standard nyelvi jegyeket használó gyermeket megbélyegző iskola azt üzeni a gyermeknek, hogy az a közösség, amelyből érkezett, az a kultúra, amit környezete képvisel, értéktelen, megbélyegzett, szégyellnivaló. „Az otthoni nyelve okán megsejyénített gyermek ugyanis nemcsak otthona nyelvével kerül konfliktusba, hanem mindazzal, ami e nyelv mögött van” (Kiss 2003: 297).

Az iskola tehát a gyermek csoport-hovatartozásának egyik legfőbb jegyét, s ezzel együtt azonosságtudatát, közös-

sege hagyományai iránti tiszteletét, szolidaritását rombolja a nyelvjárás megbélyegzésével. Mindez nemcsak nyelvjárás-vesztéssel jár. Globalizálódó, homogenizálódó világunkban ugyanis a helyi értékek, beleértve ebbe a regionális nyelvi értékeket is, segíthetnek azonosságtudatunk megőrzésében, tradícióink megtartásában. Kisebbségben pedig a nyelvjárás-vesztés együtt járhat a nyelvcserevel, hiszen számos településen a nyelvjárás az egyetlen használt változata a magyar nyelvnek (Kiss 2002: 16–17). Egyértelmű, hogy „a szűkebb pátria múltjára és jelenére vonatkozó, nyelv(járás)i alapú információk elősegíthetik a fiataloknak szűkebb pátriájukhoz való kötődését, értékeinek tudomásulvételét és megbecsülését, s ezzel a kiegyensúlyozott haza-szemléletnek és az egészséges személyiségképnek a kialakulását” (Kiss szerk. 2001: 153).³ Felfoghatatlan ellentmondás, hogy miközben a népi építészetet, öltözködést, táplálkozást, a népszokásokat, a népi hagyományokat megmentendő értéknek tekintjük, s miközben a dialektológia sok pénzt, időt és energiát áldoz az archaikus nyelvjárás értékek megmentésére⁴, épp ezt a népi kultúrát éltető és évszázadokon át továbbhagyományozó népi beszédmodot, vagyis a nyelvjárást irtja bőszen az iskola évtizedek óta.

Pedagógiailag sehogyan sem indokolható, hogy az iskola igyekszik elfeledtetni a tanulókkal a nyelvjárás szókincset, miközben a magyarórák egyik központi feladata (legalábbis a tantervek és tanári kézikönyvek állítása szerint) a szókincs bővítése, fejlesztése. Vajon mikor gazdagodik a szókincs: ha ki-

³ Ehhez lásd még: „A dialektusokat továbbra is a kortárs népi kultúrára és annak történeti háttérére vonatkozó legfontosabb információforrásnak tekintik” (Crystal 1998: 40).

⁴ Épp 2008-ban veszi kezdetét a terepmunkája a magyar nyelvatlasz kérdőíve ismételt lekérdezésének az ELTE Geolingvisztikai Kutatócsoportja szervezésében. Az sem véletlen, hogy új nemzeti nyelvatlasz mellett érvelnek a nyelvjáráskutatók (lásd pl. Kiss 2006a).

gyomláljuk belőle a tájszavakat, vagy ha a tájszavak mellé tanulják meg a gyermekek a köznyelvi megfelelőket?

Az iskolai anyanyelvi órákon el kell mondanunk, hogy az emberek éntudatának egyik legfontosabb összetevője a csoport-hovatartozás (Smith–Mackie 2001: 321). Viselkedésünk természetes része, hogy tartozni szeretnénk valahová. Sok mindent megteszünk azért, hogy az áhított szűkebb vagy tágabb csoport (legyen az egy család, egy klub, egy baráti társaság vagy éppen egy munkahelyi kollektíva) befogadjon bennünket, hogy megfeleljünk normáinak. Ha pedig megbecsült tagjai vagyunk egy csoportnak, büszkén fejezzük ki hovatartozásunkat olyan jegyekkel, amelyeket az adott közösség jellemzőinek tekintünk. Amennyiben nem így viselkedünk, fennáll a veszélye a kiközösítésnek.

Az emberek egyidejűleg több csoportnak, közösségnek is részei. Az egyes konkrét szituációk határozzák meg, identitásunknak mikor melyik része kerül előtérbe, csoporttagságunknak mikor melyik része releváns. Csoport-hovatartozásunkat nyelvhasználatunkkal is kifejezhetjük. A nyelv egyik legfontosabb funkciója ugyanis az identitásjelzés: „gondolataink kifejezése mellett van a nyelvnek egy másik, szintén elsődleges feladata is: annak jelzése, hogy a közösséghez tartozunk, s hogy a közösségen belül milyen pozíciót töltünk be. (A kettő együtt jár, hiszen a közösséghez csak úgy tartozhatunk szervesen, ha meghatározott szerepünk van benne.)” (Sándor 2001b: 19–20).

Nemcsak azzal fejezhetjük ki egyező vagy különböző identitásunkat, melyik nyelven szólalunk meg (ez esetben nemzeti identitásunkat mutatjuk ki), hanem azzal is, melyik nyelvváltozatot választjuk, milyen nyelvi jegyeket használunk. Ha például valaki olyan családban nő fel, olyan településen szocializálódik, ahol általános valamilyen nyelvjárási (pl. *í-zés*,

ő-zés) vagy nem-standard jegy használata (például a suksükölés és szukszükölés), természetes, hogy szeretteivel, barátaival, ismerőseivel beszélve ő is használja a nyelvjárási és nem-standard változatokat. Ezzel jelzi, hogy közéjük tartozik, hogy szolidáris velük. Amennyiben a standard változatokat részesíti előnyben szűk családi vagy baráti körben, könnyen előfordulhat, hogy affektálónak, kényeskedőnek tartják, kiközösítik, megszégyenítik. P. Lakatos Ilona és T. Károlyi Margit (2006: 214) többek között kárpátaljai vizsgálataik alapján számolnak be arról, hogy a nyelvjárási beszélők egy része, „A legidősebbek a nem saját nyelvváltozatukban való beszélést ‘urizálásnak’ tartják”.

Eric Knight Lassie hazatér című regényében hasonlóval találkozhatunk:

„– Hé, fiú! Hol találtad meg a kutyádat?

A férfi a legparasztosabb yorkshire-i tájszólással beszélt, és Joe ugyanebben a tájszólásban válaszolt. Igaz ugyan, hogy az iskolában a legtisztább irodalmi angolsággal beszélgettek a gyerekek, de az udvariasság megkívánta, hogy a felnőtteknek tájszólásra tájszólással válaszoljanak.”

Ez a fajta nyelvi (s egyben társadalmi) viselkedés nem véletlen: „Az, hogy hogyan mondunk valamit, legalább olyan fontos, mint az, hogy mit mondunk; a tartalom és a forma elválaszthatatlan, ugyanannak a tárgynak a két oldala. (...) Bizonyos nyelvi döntésekkel egy beszélő azt a társadalmi kapcsolatot jelzi, amely szerint közte és a hallgató vagy a hallgatók között fennáll” (Wardhaugh 1995: 233). Lassie ifjú gazdája a nyelvjárásban beszélő felnőtt nyelvhasználatához igazodva azt jelezte, amit Rudyard Kipling A dzsungel könyve című könyvében a másik nyelven elmondott *„egy vérből valók vagyunk, ti meg én”* mondattal fejezett ki Maugli. A nyelvhasználat tehát a viselkedés része. Azzal, kihez hogyan

szólunk, könnyen szerezhetünk barátokat és ellenségeket egyaránt.

Az a pedagógusi szemlélet, amely a nyelvjárási és egyéb nem-standard jegyek kiirtását tűzi ki céljául, ahelyett, hogy azok mellé sajátíttatná el a standard elemeket, attól a lehetőségtől kívánja megfosztani neveltjeit, hogy nyelvhasználatukkal kifejezhessék identitásukat: szolidaritásukat azok iránt, akiktől beszélni tanultak, az iránt a szűk közösség iránt, amelyhez tartoznak.

1.4. A nyelvi emberi jogok és az otthonról hozott nyelv

Ma már a nemzetközi jog az alapvető nyelvi emberi jogok között rögzíti az anyanyelv használatának jogát a privát szférában.⁵ A tanulók anyanyelvváltoztatának iskolai megbélyegzése erkölcsileg és jogilag semmivel sem kevésbé súlyos cselekedet, mint egy nyelv megbélyegzése, használatának tilítása és kiirtása. A szabad nyelvválasztás joga szerintünk magában foglalja a nyelvváltozat megválasztásának szabadságát is. Ez pedig azt jelenti, hogy az a pedagógus, aki megbélyegzi, megszegyeníti tanulóit nyelvhasználatuk miatt, sérti azok nyelvi emberi jogait, s akár életre szóló lelki sérülést okozhat.⁶

⁵ Lásd pl.: „valamely regionális vagy kisebbségi nyelv magánéleti és közéleti gyakorlásának joga az Egyesült Nemzeteknek a Polgári és Politikai Jogokról szóló Nemzetközi Egyezségokmányában foglalt elveknek megfelelően és az Európa Tanácsnak az Emberi Jogok és Alapvető Szabadságjogok Védelméről szóló Egyezménye szellemében elidegeníthetetlen jog” (A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája, Preambulum).

⁶ Hogy az iskolai nyelvórák valóban életre szóló negatív élménnyel járhatnak, igazolja Illyés Gyula esete, melyről az Elszakadás c. írásában olvashatunk. Idézzük fel a mértán óra emlékét, amikor a kis Illyés Gyula magabiztosan húzott egyenest „a bé és az áff” pontok között, de nem tudta ugyanezt megtenni „a bé és az eff” között.

A tanulók nyelvhasználatuk alapján való megszégyenítése tulajdonképpen nem más, mint nyelvi alapú hátrányos megkülönböztetés, nyelvi alapú diszkrimináció. S mivel tudományosan igazolt tény, hogy az egyes nyelvváltozatok hierarchizálása nem nyelvészeti, hanem társadalmi alapon történik, a tanulók nyelvi jegyeik alapján való megkülönböztetése lingvicizmus (Sándor 2001a: 155). Neves emberi jogi szakértők szerint pedig a lingvicizmus a rasszizmussal és az etnicizmussal együtt olyan „ideológiák, struktúrák és cselekvési módok, amelyeket a hatalomnak és a (mind materiális, mind nem materiális) forrásoknak ‘faj’, etnikum-kultúra vagy nyelv alapján meghatározott csoportok közti egyenlőtlen elosztásának legitimálására, kialakítására és újratermelésére használnak” (Phillipson–Skutnabb-Kangas 1997: 24–25, Skutnabb-Kangas 1997: 19–20). A lingvicizmus és a rasszizmus párhuzamba állítása egyáltalán nem erőltetett túlzás; „Amikor valakit megszégyenítenek azért, ahogyan beszél, emberségében sértik meg. Ha bárkit, de különösen ha egy gyermeket így megszégyenítenek, az annyira menthetetlen, mint amikor valakit a bőrszíne miatt szégyenítenek meg” – írja Halliday, McIntosh és Strevens (1964: 105; idézi Kontra 2006: 96).

2. Milyen nyelvszemléletet közvetítsünk?

2.1. A standard nyelvészetileg nem szebb, logikusabb vagy értékesebb, mint más változatok

Véleményünk szerint az anyanyelvi nevelés hatékonysága és a standard változat elsajátításának sikeressége is nagyobb lehetne, ha a tanárok, a tankönyvek és a tantervek az eddigi szubtraktív (felcserélő) helyett az additív (hozzáadó) szemléletet alkalmaznák: a standard változatokat nem a nem-

standard elemek helyett, hanem mellé sajátíttatnák el, mégpedig úgy, hogy megtanítanák, mely szituációkban melyik változat használata helyénvaló (vö. Lanstyák 1994). A pedagógusnak is tudnia kell(ene), hogy a nem-standard elemeknek is megvan a maguk helye, ahol használatuk természetes. Azt sem árt tudni, hogy a nyelvi stigmatizáció kisebbségi helyzetben súlyosabb, mint egynyelvű környezetben: a határon túli magyar kisebbségi polgárként és anyanyelve használata közben is megfélemezés, diszkrimináció áldozata lehet (lásd pl. Beregszászi 2004, Kiss szerk. 2001: 154, Beregszászi–Csernicskó 2007). Az iskolának tehát azt kellene közvetítenie, hogy az egyes nyelvváltozatok nyelvészetileg egyenértékűek, használatuk meghatározott helyzetekben helyénvaló, de társadalmi megítélésük és szerepük eltérő. Ehhez azonban az anyanyelvi oktatásnak és a pedagógusoknak szakítani kell az egy-normájú szemlélettel. Iskoláinkban olyan tanterveket, tankönyveket kell alkalmazni, amelyek részletesen foglalkoznak a határon túli, a nyelvjárási és a nem-standard nyelvhasználat értékeivel, sajátosságaival, és segítenek használati körük meghatározásában, ám a választást a tanulóra, a nyelvhasználó kommunikatív kompetenciájára bízják.

Az iskola által preferált standard nyelvváltozat ugyanis semmivel sem értékesebb nyelvészeti szempontból, mint bármely másik változat. Presztízse, kitüntetett helyzete társadalmi tekintélyéből, nem pedig nyelvi, nyelvészeti tulajdonságaiból fakad: ez a hatalmat birtokló elit alapnyelvváltozata.

Ahhoz, hogy belássuk: a standard egyáltalában nem logikusabb, mint a nem-standard változatok, két példát hozunk fel. Az egyik az úgynevezett nákozás, a másik pedig a suksükölés, illetve a vele nyelvészetileg analóg szukszükölés. A magyar nyelvközösségben mindkét változó nem-standard változata erősen stigmatizált.

A nákozó változatot azért ítélik el a nyelv művelők (és hatásukra az iskolai anyanyelvoktatás), mert ha a jelen idő, alanyi iktelen ragozás egyes szám első személyében a feltételes mód jele hangrendileg illeszkedik a mély hangrendű igetőhöz (pl. én *tudnák*), akkor a létrejövő forma egybeesik a feltételes mód, jelen idejű, tárgyas ragozás többes szám harmadik személyű alakokkal (ők *tudnák*). Azért nevezik tehát helytelennek az illeszkedő toldalék használatát és azért bélyegzik meg azokat, akik használják, mert az illeszkedés „elmosná a különbséget a feltételes módon belül az alanyi ragozás egyes 1. személye (én *várnék*) és a tárgyas ragozás többes szám 3. személye (ők *várnák*) között” (Grétsy szerk. 1976: 46). Most pedig (amellett, hogy leszögezzük: kevés az esélye, hogy magyar anyanyelvi beszélő a szöveggörnyezet alapján ne tudná megállapítani, hogy egyes szám első vagy többes szám harmadik személyű igealakról van szó) ellenőrzésképpen ragozzuk el alanyi (általános) és tárgyas (határozott) ragozásban (s természetesen feltételes módban) például a *vár* igét:

	alanyi ragozás	tárgyas ragozás
én	<i>várnék</i> vagy <i>várnák</i>	<i>várnám</i>
te	<i>várnál</i>	<i>várnád</i>
ő	<i>várna</i>	<i>várná</i>
mi	<i>várnánk</i>	<i>várnánk</i> ⁷
ti	<i>várnátok</i>	<i>várnátok</i>
ők	<i>várnának</i>	<i>várnák</i>

A nyelv művelés és az iskola által helytelenített egybeesés mellett további kettőt találhatunk (ezeket félkövér betűtípussal kiemeltük), mégpedig olyanokat, amelyek személyben és számban is megegyeznek. Rejtélyes módon ez az egybeesés

⁷ Itt most tekintsünk el NyKk. (I: 626) által is „erősen választékos”-nak tartott *várnók* alaktól.

nem zavarja a nyelvművelőket, s itt nem tartanak attól, hogy az egyes és többes számú alakot valaki esetleg összekeveri.

S hogy teljessé tegyük a fent idézett sorokkal szembeni értetlenségünket, ragozzuk el hasonló módon példának okáért a *néz* magas hangrendű igét:

	alanyi ragozás	tárgyas ragozás
én	<u><i>néznék</i></u>	<i>nézném</i>
te	<i>néznél</i>	<i>néznéd</i>
ő	<i>nézne</i>	<i>nézné</i>
mi	<i>néznénk</i>	<i>néznénk</i> ⁸
ti	<i>néznétek</i>	<i>néznétek</i>
ők	<i>néznének</i>	<u><i>néznék</i></u>

Amellett, hogy ez esetben is megtaláljuk a vár ragozása-kor már jelölt egybeeséseket, itt azt is észrevehetjük, hogy a magas hangrendű igéknél senkit sem zavar a vastag betűvel és aláhúzással jelölt azon egybeesés (alanyi ragozás egyes szám 1. személy, illetve tárgyas ragozás többes szám 3. személy egyaránt *néznék*), amely a mély hangrendű igéknél olyannyira szúrja sokak szemét.

A suksükölés és szukszükölés a NyKk. (I: 618) szerint káros és szegényíti a nyelvet, mert egybemossa a különbséget a *-t* végű igék kijelentő és felszólító módja között tárgyas ragozás, egyes szám 3. és többes szám 1., 2., 3. személyben. Ismét azt mondhatjuk: kevésbé valószínű, hogy egy magyar anyanyelvű beszélő nem tudja megkülönböztetni egymástól a kijelentő és felszólító módot a szórend és a szövegkörnyezet segítségével az adott természetes beszédhelyzetben. Nézzük meg továbbá a *lát* és a *vár* igék kijelentő és felszólító módú alakjait tárgyas (határozott) ragozásban!

⁸ Itt is tekintsünk el az erősen választékos, már-már modoros *néznők* alaktól.

	Kijelentő mód	Felszólító mód
én	<i>látom</i>	<i>lássam</i>
te	<i>látod</i>	<i>lássad vagy lásd</i>
ő	<i>látja vagy lássa</i>	<i>lássa</i>
mi	<i>látjuk vagy lássuk</i>	<i>lássuk</i>
ti	<i>látjátok vagy lássátok</i>	<i>lássátok</i>
ők	<i>látják vagy lássák</i>	<i>lássák</i>

	Kijelentő mód	Felszólító mód
én	<i>várom</i>	<i>várjam</i>
te	<i>várod</i>	<i>várjad vagy várd</i>
ő	<i>várja</i>	<i>várja</i>
mi	<i>várjuk</i>	<i>várjuk</i>
ti	<i>várjátok</i>	<i>várjátok</i>
ők	<i>várják</i>	<i>várják</i>

Láthatjuk, hogy ugyanazokat az egybeeséseket, amelyeket a *-t* végű igék esetében elítélnék a nyelvművelők, más igéknél teljesen természetesnek tartják, és nem tekintik nyelvrontásnak, értelemzavarónak stb.

2.2. Ami ebből következik: nem feltétlenül hülye, aki nem a standardot beszéli

Talán a példák segítségével sikerült bemutatnunk, hogy gyakran a nem-standard változatok a szabályos formák, és a standard alakok számítanak kivételnek. Azaz: az iskolai anyanyelvoktatás épp a nyelvészeti szabálytalan, kivételnek számító változatokat preferálja; azon tanulóktól tehát, akik otthon nem a standard nyelvváltozatot sajátítják el a szüleiktől, plusz szabályok elsajátítását követelik meg.

Vagyis aki a szüleitől a nem-standard változatokat tanulta meg gyermekként, és nem akar suksükölni és szukszükölni, annak a magyar igeragozási sorból kilógó kivételként újabb szabályokat kell megtanulnia és alkalmaznia (lásd Kontra szerk. 2003: 139–141, Kontra 2005, 2006: 89–90); hasonló a helyzet a nákozást alapnyelvükben használó, de elkerülni kívánókkal is: le kell küzdeniük a magyar nyelv egyik legősibb és legáltalánosabb szabályát, a magánhangzó-illeszkedést (vö. Kontra 2006: 89). S hogy ne csak ezen nyelvi változóról essék szó, nézzük, mit ír É. Kiss Katalin (2004: 20) arról a szabályról, amely a standard nyelvváltozatban kijelöli az *-e* kérdőszó szórendi helyét: „Az a szabály, mely az *e* szórendi helyét meghatározza, olyan, úgynevezett diszjunktív szabály, mely a különféle mondat típusokra különféle előírást tartalmaz. Az ilyen szabályok nagy megterhelést jelentenek az emberi memória számára, ezért a nyelvek igyekeznek elkerülni őket”.

Kontra Miklós (2005: 182) Chambersre (1992/1998) hivatkozva írja: „a nyelvi szabályok komplexitásának nagy szerepe van abban, hogy az emberek mennyire könnyen sajátítják el anyanyelvüknek egy másik nyelvjárást”. A suksükölésről, szukszükölésről, nákozásról és az *-e* kérdőszó szórendi helyéről pedig a következőket állapítja meg (Kontra 2005: 188):

- „– vannak erősen stigmatizált változataik,
- ezek ‘természetesek’, megfelelnek a magyar (nem előíró) szabályainak,
- iskolában vagy később nehéz a standard változataikat megtanulni,
- használatuk állandó figyelmet kíván,
- az iskolázottsági mobilitás csak korlátozott mértékben tudja kiiktatni a stigmatizált változatokat”.

S hogy akkor miért fordít kiemelt figyelmet az iskolai anyanyelvoktatás ezen jegyekre? Peter Trudgill (1996: 3) így vélekedik erről: „ha egy nyelvtani szabály bekerül egy anyanyelvi beszélőknek szánt tankönyvbe, akkor ez biztos jele annak, hogy az anyanyelvi beszélők megszegik az adott szabályt”. Pléh Csaba (2003: 260) pszicholingvista úgy véli, hogy „Ha két lehetséges megoldás van, a norma képviselői az egyiket igyekeznek kiválasztani, mint a helyes formát, mégpedig – s elemzésükben ez a döntő mozzanat – azt, amelyik a ’természetes tendencia’ leküzdését igényli”.

Mindebből tehát nem az következik, hogy az iskolába nem-standard nyelvváltozattal érkező gyerekek nem akarják vagy értelmi képességeik hiányából fakadóan képtelenek megtanulni a standard normát, míg a többiek igen. Kisgyermekkorban, az anyanyelv elsajátításának fázisában bármilyen nehéz nyelvi szabály elsajátítása könnyen megy. Később azonban, amikor már a gyermek elsajátította anyanyelvét, ezen pótlólagos szabályok megtanulása időbe és energiába kerül. Vanak olyan standard nyelvi jegyek, melyek az alapnyelvváltozat rögzülése után már megtanulhatatlanok; például a nyelvjárási kiejtés az artikulációs bázis kialakulását követően már nem változtatható meg, így például a palócos, illabiális *a* hangok helyett a standard labiális *a* ejtése már nem sajátítható el felső tagozatban (lásd Kontra 2005, 2006).

A standard változat tehát nem nyelvi értékei, szabályossága miatt, hanem szociális presztízse miatt élvez támogatottságot az iskolában. Mindazok a tanulók, akiket nyelvhasználatuk miatt hátrányok érnek az iskolában, tulajdonképpen a nyelvi alapú diszkrimináció áldozatai. A nákozás és a suksükölés/szukszükölés (és voltaképpen minden más nem-standard elem használatának) tilalma tehát nem azért került be az iskolai tantervekbe, tankönyvekbe, mert

nyelvészeti szempontból a standard alakok értékesebbek vagy jobbak. Egyszerűen azért, mert a standard változat a társadalmi elit saját változata, amit otthonról hoz az iskolába, és ez az elit (többek között) a nyelvi különbségeket és az iskolai oktatást is felhasználva tartja fenn és termeli újra hatalmát.

„Az iskolai nyelvhasználat a társadalmi egyenlőtlenségek konzerválásában óriási szerepet játszhat; nem kevésbé lehetnek káros következményei a tanárok nyelvi babonáinak” (Kontra szerk. 2003: 332). Azaz: ha iskoláink a nyelvi alapú egyenlőtlenségek és diszkrimináció csökkentéséhez szeretnének hozzájárulni, akkor szakítanunk kell azzal a szemlélettel, mely (majdnem) mindent, ami nem egyezik a kodifikált standard normával, helytelennek tekint.

2.3. Az ajánlható szemlélet

Gyakorló pedagógusokban azonban a fentiek olvastán nyilván felmerül a kérdés (s joggal): ha az eddigi szemléletben és módszerekkel nem, akkor mégis hogyan oktassuk a standardot az iskolában, hiszen az iskolai anyanyelvi nevelésnek egyik központi feladata épp ennek a nyelvváltozatnak az elsajátíttatása?

Nyelvészetileg az egyetlen elfogadható álláspont az, ha elismerjük és a tanulókkal megismertetjük valamennyi nyelvváltozat értékeit, valamint használati körét. Azt tehát, hogy mely nyelvváltozat, mely nyelvi elem használata hol, milyen körülmények között lehet helyénvaló. Nyelvpedagógiaiilag a standardot nem a nyelvjárások helyére, hanem mellé sajátítatjuk el, azaz nem szubtraktív (felcserélő), hanem additív (hozzáadó) szemléletben oktatjuk. Ha a kisdíák nem standard jegyet használ, akkor nem szégyeníttjük meg, hanem elmagyarázzuk: ezt másképpen is lehet mondani, és vannak olyan

helyzetek, amikor ennek a változatnak a használata a helyénvaló. Ahogyan a gyermekek megtanulnak az alkalomhoz illően öltözködni, viselkedni, azt is gyorsan megtanulják, hogyan igazítsák nyelvhasználatukat is az adott szituációhoz. Nyelvi emberi jogi szempontból nézve is ez az egyetlen járható út.

Kiss Jenő (2003: 298) a következőképp foglalja össze a nyelvjárások és az iskola kapcsolatáról írottakat: „ami az anyanyelvet oktató pedagógusoknak teljes tudományos meggyőződéssel ajánlható, az a következő: nyelvjárási háttérű, nyelvjárási elsődleges nyelvváltozatú tanulókat funkcionális-szituatív kettősnyelvűségre érdemes nevelni, messzemenően figyelembe véve a gyermekek nyelvjárási meghatározottságát. A nyelvjárást célszerű tudatosan s kontrasztív szemlélettel beépíteni a köznyelv oktatásába. A nyelvjárás ebben az esetben nem üldözendő, kiírtandó akadály, hanem ésszerűen felhasználandó tényező. Olyan lehetőség, amellyel az anyanyelvi órák didaktikailag megalapozottabbak, egyszersmind színesebbek lehetnek. Olyan lehetőség, amellyel a tanulók előítéletmentes, egészséges nyelvszemléletét meg lehet alapozni” (lásd még Kiss 2006b, Kontra szerk. 2003: 334).

Feladatunk tehát az, hogy „a köznyelv és a nyelvjárás viszonyának tudományos alapú (nem pedig mindenféle tudatlanság és előítélet után igazodó) megismertetésével, illetőleg a nyelvjárások hasznosságának, szerepkörének, értékeinek a tudatosításával segítsük a nyelvjárási (háttérű) beszélők anyanyelvi otthonosságérzetének kialakulását s szegyenérzettől mentes, kreatív nyelvhasználatát” (Kiss szerk. 2001: 146).

A határon túli magyar iskolákban oktató pedagógusok figyelmébe és megfontolásra ajánljuk továbbá Lanstyák István (1996: 13) szavait: „A sikeres nyelvfenntartás és -fejlesztés érdekében az anyanyelvi nevelésben szigorúan el kell különíteni egymástól a nyelvelsajátításnak még teljesen be nem

fejezett voltából, bizonyos struktúrák elégtelen beidegzettségéből következő hibákat (vö. Réger 1976: 223) és azokat a jelenségeket, amelyek a gyermek által használt informális regiszterekben helyesek, de iskolai környezetben – mivel ott a standard nyelvváltozat normáját kell(ene) érvényesíteni – helytelennek számítanak (ezekre vö. Szemere 1968: 20–21). Ami a tökéletlen nyelvelsajátításból eredő hibákat illeti, ezeket valóban ki kell küszöbölni, tekintet nélkül arra, hogy milyen jellegű megnyilvánulásokban fordulnak elő (szó- vagy írásbeli, informális vagy formális). Ami viszont a mindennapi beszélt nyelv szokásos jelenségeit – a kontaktusjelenségeket, nyelvjárásiasságokat, ún. nyelvhelyességi hibákat – illeti, a helyzet egészen más: ezeket nem kiirtani kell, hanem tudatosítani stílusértéküket, meghatározni használati körüket”.

A kisebbségi anyanyelvi oktatásról és a nyelvjárásokról szólva a nyelvjárástani egyetemi tankönyv egyértelműen foglal állást: „a bátorító anyanyelvoktatás úgy tudatosítja és közvetíti a magyar standardot a tanulóknak, hogy egyúttal pozitív viszonyt alakít ki nyelvjárási(as) nyelvhasználatukhoz is. A nyelvjárások irtása, de még stigmatizálása szóba sem jöhet. Mert ne feledjük: a beszélőknek a nyelvváltozatokhoz való viszonya milyen fontos nyelvhasználat-befolyásoló tényező! Tudvalevő például, hogy a nyelvjárások megbélyegződése a nyelvjárások visszaszorulásának egyik legfontosabb tényezője. Kisebbségi körülmények között a nemzetiségi beszélők nyelvjárásával legalább két presztízsváltozat áll szemben: az idegen államnyelv és az anyanyelvi (a mi esetünkben a magyar) standard. Ebben a helyzetben a nyelvjárási beszédet bármely formában stigmatizálni annyit jelent, hogy nem annyira a magyar köznyelvnek, hanem az államnyelvnek az elsajátítását siettetjük. Tévedés ne essék: ebben nem az a baj, hogy magyar anyanyelvű emberek megtanulják az állam-

nyelvet. Hanem az, hogy nyelvjárásuk stigmatizálásával anyanyelvi komfortérzésük, nyelvi otthonosságérzetük sérül meg, következésképpen anyanyelvük visszaszorulása, illetőleg eróziója gyorsul föl” (Kiss szerk. 2001: 154).

3. Hogyan oktassunk?

3.1. A kontrasztív módszer a gyakorlatban

A gyakorló magyartanárt, pedagógust nyilván az érdekli elsősorban, hogyan alkalmazható a mindennapokban ez a szemlélet, illetve hogyan működtethető a kontrasztív módszer. Minthogy erre vonatkozólag nincs, nem is lehet általánosan érvényes minta, a magunk tapasztalataiból idézünk néhány példát. Bár talán néhányan azt várják, mégsem lehet az a célunk, hogy kész sablonokat adjunk a pedagógus kezébe, hiszen akár iskoláról iskolára, településről településre változhat, milyen nyelvi jegyekre kell külön felhívnia a tanárnak az órákon a figyelmet.

A legfontosabb módszertani elv, amire fel kell hívnunk a figyelmet: a fenti (társas)nyelvészeti szemléletet, illetve a kontrasztív módszert nem csak azokon az órákon kell alkalmaznunk, ahol a nyelv és társadalom kapcsolatáról, a nyelvi változatosságról, a nyelvjárásokról és azok értékeiről esik szó, hanem minden nap, valamennyi órán. Csak úgy tudják elsajátítani tanítványaink, hogy mely nyelvi elem melyik nyelvváltozat jellemzője, csak akkor válhat a tanulók kommunikatív kompetenciájának szerves részévé a beszédhelyezethez automatikusan igazodó nyelvhasználat képessége, ha mi, pedagógusok következetesen segítjük őket ebben. S csak akkor gazdagodik az alapnyelvi változatok és jelenségek mellett a standard változattal és nyelvi elemekkel a tanulók verbális

repertoárja, ha megpróbáljuk ezeket hozzáadni a már meglévő alaphoz: az otthonról az iskolába hozott nyelvhez.

Mindenekelőtt saját magunk számára kell világossá tennünk, hogy az iskolai magyarórákon nem általában „A” MAGYAR NYELV grammatikáját tanítjuk, illetve tanuljuk (hiszen tudjuk: nem is létezik általában vett nyelv, minden nyelv nyelvváltozatok összessége), hanem *a magyar nyelv standard változatának* (vagy ahogyan az iskolai tankönyvek és tantervek nevezik: az irodalmi és köznyelvnek) a normáit közvetítjük tanítványaink felé.⁹ Ami tehát nem egyezik a standard normával, éppúgy lehet helyes, szabályos és jó magyarul, csak épp nem a standard nyelvváltozat szabályai szerint. A mi feladatunk épp az, hogy felhívjuk a standard és nem-standard nyelvváltozatok közötti különbségekre a figyelmet, és tudatosítsuk, melyik nyelvi elem tartozik az egyik, s melyik a másik változathoz, melyik nyelvi jelenség használható az egyes beszédhelyzetekben; ám egyetlen pillanatra sem feledkezhetünk meg arról, hogy mindezt nem felcserélő (szubtraktív), hanem hozzáadó (additív) szemléletben tegyük, tanulóink nyelvhasználatának megőrzése nélkül.

Lássunk most néhány konkrét példát arra, hogyan valósítható meg mindez! Ne feledjük azonban, hogy nem általános módszert, hanem csupán példákat szeretnénk szemléltetni! Azt, hogy hogyan alkalmazzuk a szemléletet a gyakorlatban, mindig az adott helyzet (az óra tananyaga, az osztály összetétele, a helyi nyelvjárási norma és nyelvhasználat, a tanár személyisége stb.) határozza meg.

⁹ Lanstyák István (2006) egyik tanulmányában abbéli reményét is megfogalmazza, hogy hamarosan el kell jönnie annak a korszaknak, „amely a magyarországi magyar kutatókat is arra ösztönzi, hogy tisztázzák: leírásuk tárgya az egyetemes magyar nyelv-e vagy a magyarországi magyar nyelv, ill. ezek melyik változata, változatai”.

Példáinkat a Magyar nyelv 5–12. osztály című kárpátaljai anyanyelvi tantervből (Kótyuk és mtsai 2005) választottuk, a 7. osztály anyagából.¹⁰

A beszéd tárgyköre című részben több helyen is utal a tanterv arra, hogy a tanulónak: 1) ismernie kell az irodalmi nyelvi normát; 2) tudnia kell azt alkalmazni a meghatározott helyzetben; 3) képesnek kell lennie a szituációhoz igazítani a nyelvhasználatát; 4) tudnia kell megfelelően válogatni a rendelkezésére álló nyelvi eszközök közül. A nyelvtan tárgyköre című részben az igével kezdik az ismerkedést a tanulók. Ez a tananyag kitűnő alkalmat kínál ahhoz, hogy bemutassuk, hogyan alkalmazhatjuk a kontrasztív módszert. A tanterv több helyen közvetlenül is utal erre. Az egyes témakörök után található Nyelvművelés c. részben felhívja a pedagógusok figyelmét arra, mire kell odafigyelni az anyag átadása során. Az igetővek c. rész után például ezt olvashatjuk: „A köznyelvi normáknak nem megfelelő töváltozatok felismerése, kiküszöbölése a nyelvhasználat során (pl. *nől, föl, megynek* stb.)”. Az ige nyelvtani kategóriáinak tárgyalását követően pedig ezt találjuk: „A feltételes mód jelének helyes használata (nákolás). A kijelentő és a felszólító módú alakok helyes használata a *-t* végű igék esetében (a suksükölés és a szukszükölés)”.

Elsőként nézzük, hogyan értelmezzük ezeket a szavakat! Nyilvánvalóan nem úgy, hogy az említett nyelvjárási vagy archaikus töváltozatok használatát, illetve hogy a nákolást vagy a suksükölést és szukszükölést minden lehető eszközzel ki kell irtanunk tanítványaink nyelvhasználatából! A pedagógusnak – a nyelvtudományi, nyelvpedagógiai és nyelvi

¹⁰ A tanterv 2005-ben készült a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák 5–12. osztályai számára, és Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma jóváhagyásával került az iskolákba.

emberi jogi alapelvekből adódóan – úgy kell értelmeznie a tanterv útmutatásait, hogy feladata a standard norma elsjátíttatása a már meglévő nyelvi alapok mellé, egymás mellé állítva a nyelvi változó változatait, tudatosítva azok használati körét. De hogyan?

A *nő*, *fő* nyelvjárási igealakok nyelvjárásiasságára például úgy hívhatjuk fel tanulóink figyelmét, ha a *v*-s változatú igeövek kapcsán megjegyezzük: az irodalmi nyelvben csak két tőváltozatuk van, a szótári *nő*, *fő*, illetve a nem szótári, *v*-vel bővülő *növ-*, *föv-*; ám idősebb emberek, nyelvjárási beszélők beszédében esetleg hallhatják azt is, hogy *nől*, *fől*. Ezek nyelvjárási alakváltozatok, melyeket lehetőleg ne használjunk akkor, amikor a köznyelv használatát várja el a helyzet, hiszen ebben a nyelvváltozatban a már említett két tőváltozatuk használata a megszokott.

Némileg másként járhatunk el a *megy*nek (valamint a tanterv által nem említett további, pl. *mensz*, *mensztek*, *mégy*tek) nyelvjárási igealak esetében. Tudjuk, hogy a *megy* rendhagyó igeö, s ennek megfelelően tőváltozatait úgy tudatosíthatjuk a leghatékonyabban, ha elragoztatjuk az igeö kijelentő mód jelen időben (s természetesen alanyi ragozásban, hisz tárgyatlan igeööl van szó):

<i>megy</i> ek	<i>megy</i> ünk
<i>mész</i> vagy <i>mégy</i> ¹¹	<i>ment</i> ek
<i>megy</i>	<i>men</i> nek

Ezt követően megkérdezzük, milyen tőváltozatait találhatjuk az igeönek az adott ragozási sorban. Négy tőváltozattal találkozhatunk: *megy*, *mégy*, *mé-*, *men-*, s ehhez járul még a *me-*,

¹¹ Vegyük észre: a standard nyelvváltozatban is van változatosság: a *mégy* és a *mész* igealak egyaránt standard (lásd Rác szerk. 1971: 102, Keszler szerk. 2000: 101–102).

amely a ható igei származékokban jelentkezik: *me-het*. A tóváltozatok azonosítása után feltehetjük a kérdést: a fentiek mellett hogyan szokták még használni ezt az igét egyes szám 2., illetve többes szám 2. és 3. személyben?¹² Ha jól kérdezzünk, illetve ha a helyi nyelvhasználati normában előfordulnak, például a következő nyelvjárási igealakokra számíthatunk: te *mensz*, ti *mensztek* vagy *mégytek*, ők *megynek*. Ezen változatokat összevetve a standard változatokkal arra is felhívhatjuk a figyelmet, hogy a nyelvjárási alakok szerkesztése is abszolút logikus.

Az ún. nákozásra, azaz a mély hangrendű igetőhöz az alanyi iktelen ragozás egyes szám 1. személyében a standard normával ellentétben hangrendileg illeszkedő feltételes mód jelére a 7. osztályos tananyagban az igemódok oktatásánál térhetünk ki.¹³ A feltételes mód jelének ismertetése után hívjuk fel a tanulók figyelmét arra: a mély hangrendű igékhez (pl. *tud*, *vár*, *akar*) a köznyelvben alanyi ragozás egyes szám 1. személyben nem illeszkedik a módjel: én *tudnék*, *várnék*, *akarnék*; bizonyos nyelvjárásokban azonban az illeszkedés előfordul, s a beszélők azt mondják: én *tudnák*, *várnák*, *akarnák*.¹⁴

¹² Kicsit is rutinos pedagógus tudja: nem feltétlenül ilyen formában kell megfogalmaznunk a kérdést. Kérdezhetjük például így, azt várva, hogy a gyerekek kiegészítik a kérdést: Hogy szokták még mondani: te *me...*, ti *mé...*, ők *me...*? Vagy a következőképpen: Hallottátok-e már, hogy valaki így mondja: te *mensz*, vagy azt, hogy ti *mégytek*, *mensztek*, ők *megynek*? (Nyilvánvaló, hogy azokra a változatokra kell rákérdeznie a pedagógusnak, amelyek a helyi nyelvhasználatban relevánsak.) A további kérdezési változatoknak szinte csak a tanár kreativitása szab határt. Illetve már eleve az ige elragozása során is felmerülhet egy vagy több nyelvjárási alakváltozat is.

¹³ De már korábban is szót ejthetünk, sőt: ejtsünk szót a kérdésről. Például az 5. osztályban az illeszkedés tanításánál (Kótyuk és mtsai 2005: 20).

¹⁴ Semmiképp se mondjuk azonban azt a tanítványainknak, hogy azért ne használják a köznyelvben az illeszkedő alakokat, mert az illeszkedés eltünteti a különbséget a tárgyas ragozás többes szám 3. személyű és alanyi ragozás egyes szám 1. személyű igealakok között! Amint erre korábban rámutat-

A suksükölésre és a szukszükölésre¹⁵ a 7. osztályos tananyagban az igeragozás tanítása és az igemódok tárgyalása során hívhatjuk fel a figyelmet.¹⁶

Bemutathatjuk, hogy a tárgyas ragozás többes szám 1. személyében a kijelentő módú és felszólító módú igealak egybeesik¹⁷; további igéknél pedig az egyes szám 3., valamint a többes szám 1., 2. és 3. személyében is megvan ez az azonos alakúság.¹⁸ Rá kell világítanunk ugyanakkor, hogy a *-t* végű igéknél a köznyelvben (a standard norma szerint) ez az egybeesés nincs meg: tárgyas ragozás, egyes szám 3. személy, ill. többes szám 1–3. személy kijelentő módban: *futja, futjuk, futjátok, futják; ragasztja, ragasztjuk, ragasztjátok, ragasztják; tanítja, tanítjuk, tanítjátok, tanítják*, ellenben felszólító módban: *fussa, fussuk, fussátok, fussák; ragassza, ragasszuk, ragasszátok, ragasszák; tanítsa, tanítsuk, tanítsátok, tanítsák*. Vannak azonban olyan nyelvjárások, melyekben a *-t*-re végződő igéket is úgy ragozzák tárgyas ragozásban, hogy egybeesik a kijelentő és felszólító módú változat.

Természetes, hogy az új anyag átadása során a fentiek szó szerinti ismétlése nem vezethet eredményre, hiszen a magyarázatot a 7. osztályos gyerekekhez kell igazítanunk.

tunk, az egybeesés más számban és személyben, illetve a magas hangrendű igéknél természetes és teljességgel standard, tehát *nem lehet értelemzavaró*.

¹⁵ Valamint a nyelvészetileg analóg csukcsükölésre (lásd pl. *tanítjuk – tanítsuk*) is.

¹⁶ De természetesen korábban és később is említést tehetünk erről a jelenségről. Például az 5. osztályban, amikor a hasonulást és összeolvadást és azok írásban jelölt eseteit tanítjuk (Kótyuk és mtsai 2005: 20), vagy amikor a 11. osztályban a nyelv változatosságáról, a nyelvi változatokról, a nyelvjárások jellemzőiről ejtünk szót.

¹⁷ Tárgyas ragozásban többes szám 1. személyben a kijelentő mód és felszólító mód egyaránt: mi *nézzük, mérjük, kérjük* stb.

¹⁸ Tárgyas ragozás egyes szám 3. személy, kijelentő és felszólító mód egyaránt: ő *várja, tudja, akarja*; többes szám 1., 2. és 3. személy: mi *várjuk, tudjuk, akarjuk*, ti *várjátok, tudjátok, akarjátok*, ők *várják, tudják, akarják*.

3.2. Néhány gyakorló (minta)feladat

S hogy amit elmondunk, ne csak száraz elméleti anyag legyen, a begyakorlás során merjünk elszakadni a tankönyvben található anyagtól, és akár egy-két saját magunk szerkesztette feladattal térjünk vissza a tanári magyarázatban elmondottakhoz. Példának okáért néhány olyan feladatot mutatunk be, melyek a fentiekben ismertetett anyag begyakorlását segíthetik. Egy feladatot nemcsak egy, hanem több jelenség begyakorlására is használhatunk. Az 1. feladat például a korábban tárgyalt és a tantervben külön is említett nyelvjárási igetövek nyelvjárási alakjainak felismertetését éppúgy segítheti, mint néhány szintén, a dialektusokban élő névszótő azonosítását. Éppen ezért nem közvetlenül az igetövek témaköre után, hanem valamely összefoglaló órán célszerű alkalmazni, amikor már a névszótövek típusait is átvették a tanulók. A névszótövek kapcsán ugyanis szintén fel kell hívunk a tanulóink figyelmét arra, hogy vannak olyan névszótövek, melyek a köznyelvben egyalakúak, ám a nyelvjárások egy részében többalakúak, illetve fordítva: egyes tövek egyalakúak néhány dialektusban, miközben az irodalmi norma szerint több tőváltozatuk van. Az itt bemutatott feladatban a *butrot*, *motrok*, *feheret* szóalakok nyelvjárásiak, mert a standard magyarban ezen töveknek egyetlen tőváltozatuk van: a szótári *bútor*, *motor*, *fehér*, s ezekhez járul valamennyi toldalék: *bútort*, *bútorok*, *bútoros*, *motort*, *motorok*, *motoros*, *fehéret*, *fehérek*, *fehéredik*. A *tehen*, *vereb*, *tűz*, *husszor* szintén nyelvjárási, ám azért, mert ezek a tövek a helyi dialektusok egy részében csak egyalakúak, a köznyelvben viszont többalakúak: szótári tővük hosszú magánhangzója bizonyos toldalékok előtt megrövidül (*tehén* – *tehenek*, *veréb* – *verebek*, *tűz* – *tüzet*, *hús* – *huszadik*).

A 2. feladatot az igemódok témakörének tanítása után használhatjuk. A 3. feladat az alanyi és a tárgyas ragozás begyakorlása közben emlékezteti a tanulókat a kijelentő és felszólító mód egybeesésének eseteire, miközben a személyrag, illetve a módjel azonosítását is gyakorolhatják, s felidézhetik a tőtipusokat is.

1. Válasszátok ki a szavak közül a nyelvjárási alakokat, majd írjátok melléjük a köznyelvi megfelelőjüket!
Határozzátok meg két kiválasztott szó tőtipusát!
nől, lövés, tehen, higgy, megynek, vereb, butrot, tűzben, vinnem, húszas, föl, feheret, fát, bokrok, ehét, öregszik, motrok, vidd, husszor, igyad

2. Szerinted az alábbi mondatok megfelelnek-e a köznyelvi normának? Amelyik véleményed szerint nem, azt alakítsd át úgy, hogy köznyelvi legyen!

- a) *Tudnák én jobban is dolgozni, ha akarnák.*
- b) *Menj odébb, mert nem lássuk tőled a tévét!*
- c) *Sajnos Mari mindig minden feladatát elhalassza másnapra.*
- d) *Bodrit hiába tanítsuk már hetek óta erre a mutatványra.*

3. Osszátok három oszlopra a füzetlapot! Az alábbi igék közül (melyek mind kijelentő módban vannak) írjátok ki az első oszlopba az alanyi, a másodikba pedig a tárgyas ragozású igéket! A harmadik oszlopban tüntessétek fel a második oszlopba kiírt szavak felszólító módú alakját (a szám és személy megtartása mellett)!
Figyeljétek meg, mely szavaknál és milyen számban és személyben esik egybe a kijelentő és felszólító módú igealak! Magyarazzátok meg, mely igék esetében (és

milyen személyben és számban) tér el egymástól a kijelentő és felszólító mód!

Végül válasszatok ki egy olyan szót a második oszlopból, melynél egybeesik a kijelentő és a felszólító módú alak, és bontsátok elemeire (függőleges vonallal határolva el egymástól a szótövet és a toldalékokat)!

Ugyanezt az elemzést végezzétek el a felszólító módú változaton is! Milyen hasonlóságokat és különbségeket találtok? Mely tőípusba tartozik az elemzett ige?

úszik, várja, nézzük, kap, lép, néz, ragasztjuk, nézi, látja, repülsz, esik, tanít, tanítjátok, hozzuk, lépünk, látok

Ezek mellett vagy helyett természetesen más típusú feladatokat, gyakorlatokat is alkalmazhatunk. Kiválóan alkalmasak például a nyelvi változók különböző nyelvváltozatokban realizálódó változatainak tudatosítására a szituációs feladatok, gyakorlatok, melyek során a tanulónak mindig egy konkrét beszédhelyzethez kell igazítania szóban és/vagy írásban a nyelvhasználatát, figyelembe véve a szituáció kötelező elemeit (ki, mikor, hol, miről beszél). A 4., 5. és 6. feladat olyan szituációt teremt, melyben a tanulónak különböző nyelv- és stílusváltozatokat kell aktívan használniuk.

4. Képzeld el, hogy tanúja voltál annak, amint az egyik osztálytársad kerékpárral véletlenül nekiment egy násszekérnek. Bár a bicikli összetört és a széna egy része leborult, s a bakon ülő bácsi nagyon dühösen kiabált a kétségbeesetten magyarázkodó barátodra, szerencsére senkinek nem lett semmi baja. Neked mint szemtanúnak, többször is el kell mesélned a történetet:

a) osztálytársaidnak;

- b) az osztályfőnöknek;
- c) osztálytársad szüleinek;
- d) nagymamádnak;
- e) a helyszínre érkező rendőröknek;
- f) a balesetbe keveredett osztálytársad legjobb barátjának.

5. A barátod kerékpáros balesetének rajtad kívül tanúja volt még:

- a) egy kb. 20–25 éves számítógépes szakember;
- b) egy kb. 60 esztendő, a piacon saját maga termelte zöldségeket árusító néni;
- c) egy 13 éves csinos lány.

Ők hogyan adják tovább otthon, amit láttak?

6. Mit gondolsz, hogyan látták az esetet maguk az érintettek? Hogyan mondja el ugyanazt a történetet a saját szemszögéből:

- a) a kerékpárját sajnáló osztálytársad a barátainak,
- b) illetve a szétszóródott széna miatt kesergő bácsi a feleségének?

Adamikné Jászó Anna (2001: 15) Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig című kötete előszavában írja az alábbiakat: „Korunk prakticista szemlélete a módszertant is elérte: a tanárok – szerencsére még nem mindegyikük – nem szemléletet, nem elveket akarnak elsajátítani, hanem recepteket követelnek, kész feladatsorokat, melyekkel nem kell bajlódni, csak a gyerek elé kell őket tenni”. Mi azonban bízunk a magyar szakos pedagógusok szaktudásában és kreativitásában, ezért további feladatok kiötlése helyett emlékeztetni szeretnénk a kollégákat arra, hogy nincs egyedül üdvöztető módszer, nincs

olyan feladat, amely mindig, minden körülmény között biztos eredményre vezet. A pedagógus feladata és felelőssége, hogy az adott helyzethez igazítsa magyarázatát, példáit, a begyakorláshoz használt feladatokat. S ha az osztályba belépő tanár következetesen alkalmazza a társasnyelvészeti szemléletet és a kontrasztív módszert, meggyőződésünk, hogy anyanyelvi nevelésünk hatékonyabb lesz, nyelvtanóráink pedig színesebbek, tanítványaink számára érdekesebbek és hasznosabbak lesznek.

4. A felsőoktatás felelőssége

4.1. A dialektológiai alapgagalmak és a helyi nyelvváltozatok ismeretének szükségességéről

Ahhoz azonban, hogy eredményesen közvetíthessük a nyelvjárások értékeit, ugyanakkor a köznyelvet is hatékonyan elsajátíttassuk, ismernünk kell a helyi nyelvváltozatok jellegzetességeit. „Didaktikai közhely ma már, hogy a nyelvjárási háttérű gyerekek esetében a kontrasztív szempontokat megfelelő arányban érvényesítő anyanyelvoktatás a legeredményesebb. Ezért a magyartanár szakmai vértetéhez a dialektológiai ismeretek is hozzátartoznak. (...) Hogy ennek ellenére ‘a kartársak tekintélyes hányada egyáltalán nem teremt kapcsolatot a tanulók nyelvjárása és a tankönyv anyaga között’ (Szabó 1977: 163), nemcsak szakmai hiba, hanem emberi mulasztás is” (Kiss szerk. 2001: 152).

A helyi nyelvjárások ismerete azért lényeges, mert „A legnagyobb hatással az van a tanulók szó- és írásbeli nyelvhasználatára egyaránt, amit környezetük beszélt nyelvében rendszeresen, szó szerint napról napra hallanak, illetőleg amit ebből nem éreznek nyelvjárásinak” (Kiss szerk.

2001: 148). Azaz: a tanulók iskolai nyelvi produkciójában (szóban és írásban egyaránt) azért jelennek meg nyelvjárási jegyek, mert otthon, barátaik körében ezeket hallják, s alapnyelvváltozatuk (mondhatjuk úgy is: anyanyelvjárásuk) nyelvjárási elemeket tartalmaz. Például a kárpátaljai magyar gyermekek jelentős része nem azért mondja és írja például azt, hogy *tiz, tűz, sir, hid* stb. a *tíz, tűz, sír, híd* helyett, mert rossz tanuló, hanem mert környezetében szinte mindenki (gyakran a magyartanárt is beleértve) így ejti. S ha a pedagógus nem ismeri a helyi nyelvjárás jellemzőit, arra sem képes, hogy szembeállítsa egymással a nyelvjárási és a köznyelvi normát, s így tudatosítsa, melyik elem hova tartozik.

A nyelvjárástani ismeretek iskolai felhasználása ma már teljesen természetesnek, módszertani alapkövetelménynek tekinthető a világ számos táján: „A dialektológia napjainkban valószínűleg legfontosabb alkalmazásának az oktatásban lehetünk tanúi: a nyelvjárási ’öntudat’ kifejlesztése széles körben elismert módszere annak, hogy a gyermekkorban tudatosítsák a kortárs társadalom heterogenitását, és benne elfoglalt helyüket (...). A tanárok gyakran kerülnek szembe a gyermekek által spontánul használt dialektusbeli alakok és a – főként írásban – megtanítandó standard nyelv ellentétével. Ez az ellentét csak úgy oldható fel, ha kifejlesztik a nyelv e két válfaja közötti viszony érzékét, így a gyermek képes lesz mindkét nyelvváltozat értékét jobban felismerni. Szükség van a kortárs dialektusok történetének, szerkezetének és funkciójának ismeretére, melynek megszerzésében a dialektológia tud segítséget nyújtani” (Crystal 1998: 40).

Számos kutatás igazolja, hogy a tanulók iskolai produkcióiban a köznyelv felől nézve hibának minősített nyelvi alakok jelentős része a gyerekek nyelvjárási hátterével magyarázható (lásd pl. Kiss 1999). Ahogyan azonban nincs általában

vett nyelv, nincs átlagos nyelvjárás sem. Minden magyartanárnak a helyi nyelvi környezet jelenségeire kell elsősorban összpontosítania. Például a környezet nyelvjárásosságának fokától függően ez az arány jelentősen magasabb, de alacsonyabb is lehet.¹⁹

4.2. A felsőoktatás felelőssége a tanárjelöltek képzésében

A fentiek alapján nyilvánvalóan egyet kell értenünk Péntek Jánossal: „Alapvető szakmai követelmény, hogy mind az oktatási szakemberek, mind a pedagógusok pontosan ismerjék a környezet nyelvét (...) a nyelvhasználatnak a közmagyartól eltérő tüneteit (regionalitás, interferencia-jelenségek, archaikus jelleg, hiperkorrekció, a nyelvérzék bizonytalanságai, pszichikai eredetű gátlások, nyelvi attitűd). Mindezek ismeretében a cél a nyelvi öntudat erősítése, a nyelvhasználat bátorítása” (Péntek 1999: 41).

Természetesen e téren a felelősség nem kizárólag az iskolai magyartanároké. Az iskolákban anyanyelvet oktató pedagógusokat ugyanis a „tudomány fellegváraiban”, felsőoktatási intézményekben: egyetemeken és főiskolákon képzik. Kontra Miklós írja az iskolai nyelvi megbélyegzés kapcsán az alábbiakat:

„Tanárképzésünk sok egyetemen és főiskolán a 21. század elején is fenntartja, illetve továbbörökíti a megbélyegzést. Nyilvánvalóan nem azért, mert az egyetemi tanárok, nyelvészek és módszertant oktatók tudatosan 'rombolni' akarják növendékeik lelkét' (Papp István), avagy romboltatni

¹⁹ A kárpátaljai magyar középiskolások nyelvhasználatát meghatározó nyelvjárási háttérrel lásd pl. Beregszászi–Cserniczkó 2004, 2007, Cserniczkó szerk. 2003.

akarják az általuk képzett magyartanárokkal a növendékek lelkét, hanem azért, mert a hagyomány rabjai, akik nem teszik kritika tárgyává az évszázados elveket és tanári praxist. (...) A megbélyegzett beszédű embereket sokszor diszkriminálják is. Az ilyen nyelvi alapú diszkrimináció gyakran rejtve marad, de attól még működik. A diszkrimináció megszüntetésének, vagy legalábbis csökkentésének nem az a módja, hogy az embereket beszédük megváltoztatására készítjük, hanem az, hogy a diszkriminációt tápláló előítéleteket próbáljuk megváltoztatni. (...) Amiként a magyar iskola ma is a nyelvi alapú diszkrimináció kialakításának legfőbb színtere, úgy válhatna a jövőben az előítéletek táplálta diszkrimináció csökkentésének intézményévé” (Kontra szerk. 2003: 333–335).

Az iskolai anyanyelvoktatás csak úgy szabadulhat meg régi beidegződéseitől, nyelvészeti, nyelvpedagógiai és nyelvi emberi jogi szempontból egyaránt tarthatatlan, alacsony (vagy inkább negatív) hatékonyságú szemléletétől és módszereitől, ha a pedagógusképzés a szakmailag (nyelvtudományi módszerekkel alátámasztott) és didaktikailag megalapozott szemléletet és módszereket közvetíti a jövő oktatói felé; illetve ha az oktatás irányítói olyan tantervekkel, tankönyvekkel és oktatási segédletekkel, módszertani útmutatókkal látják el őket, melyek nem a nyelvi alapú diszkriminációt éltetik tovább, nem nyelvművelői babonákat terjesztenek, hanem ismereteket és hasznosítható tudást közvetítenek.

Mindez nem példa nélküli. Luxemburgban, Svájcban vagy éppen Norvégiában régóta a tolerancia jellemzi az anyanyelvi nevelést; olyannyira, hogy Norvégiában egy törvény szerint a tanároknak tilos megváltoztatni azt a nyelvet, amelyet a gyerek az osztályban használ (lásd Trudgill 1996: 9). A sokak által sztereotip módon konzervatívnak és elitistának tartott Angliában is megtörtént a szemléletváltás: az

országban olyan tantervet dolgoztak ki, amely a hozzáadó szemléletet támogatja (lásd Hudson–Walmsley 2005: 613, Kontra 2006: 103).

5. Összegzés helyett

Immár másfél évtizede kutatjuk a kárpátaljai magyar nyelvhasználat sajátosságait. Eközben mindvégig feladatunknak tartottuk azt is, hogy kutatásaink eredményeit a lehetőségek szerint hasznosítsuk. Amikor az 1990-es évek közepe táján először jelentettünk meg publikációt vagy tartottunk előadást kárpátaljai magyar pedagógusok előtt a jelen írásban bemutatott szemléletben, gyakran döbbenet vagy dühös ellenszegülés volt az első reakció. Másfél évtizede szorgalmasan tartjuk előadásainkat (például Beregszászon a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói vagy a Kölcsey Nyári Pedagógusakadémia résztvevői előtt), adjuk közre újabb kutatási eredményeinket. Arról még sajnos nem számolhatunk be, hogy mára Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiból eltűnt az elitista nyelvszemlélet, s egyetlen gyermeket se szégyenítene meg nyelvhasználata miatt, de hogy vannak eredményeink, azt többek között a kárpátaljai magyar hanganyagtár néhány interjúja is igazolja.²⁰ Az irányított beszélgetések felvétele közben például az alábbiakat sikerült rögzítenünk:

(1) TM: Milyennek tartja a helyiek beszédét: szép vagy csúnya?²¹

²⁰ A hanganyagtárról lásd: Csernicskó 2004, 2005, Csernicskó–Márku szerk. 2007.

²¹ TM = terepmunkás, AK = adatközlő. A szövegeket szerkesztés nélkül közöljük. Az idézetek végén zárójelben az adott irányított beszélgetés kódja található. A szám az interjú sorszáma, utána a település neve áll, ahol a beszélgetést rögzítettük. Végül az adatközlő születési évét és nemét tüntettük fel.

AK: Hát, nálunk nem csúnya. Szerintem nem csúnya. És egyre gyakrabban mondják azt, noha mindig azt mondják, hogy hát úriasan beszél, aki szépen beszél, vagy parasztosan beszél, aki használja a tájszót. De mondjuk szerintem már egyre jobban el van fogadva ez is, az is. Természetes, hogy az iskolába arra törekszünk, hogy a gyerekek az órán szépen beszéljenek, de én magam is úgy vagyok vele, hogy ha találkozok egy falumbeli idős bácsival, vagy nénivel, és elkezdek vele beszélgetni, akkor én is a halábori tájszólást mondom, hogy leereszkedek a szintjükre. Tehát úgy beszélek, ahogy... És, és nem okoz nekem gondot, és nem érzem, hogy ez valami, hogy ezt szégyellem, hanem az órán szépen, irodalmi nyelven adom elő. Úgy kérem, a gyereket kijavítom a helytelen kiejtését, de ha egy idős bácsi... Tehát az ember egyik pillanatról a másikra... Vagy nem is kell szerintem. Se felrúgni, se elhagyni, se semmi. (242_Halábor_1952_nő)

(2) TM: Te mint magyar szakos milyennek tartod a helyiek magyar beszédét, szépnek vagy csúnyának?

AK: Nem mondhatnám azt, hogy csúnyának. Minden településnek megvan a maga jellegzetes sajátossága, így Gecsének is megvan a maga tájszavai és nyelvjárási szavai. Az öregek inkább beszélnek így, a fiatalok már a mai... (170_Mezőgecse_1981_nő)

(3) TM: Van-e a helyiek által beszélt magyar nyelvnek valamilyen jellegzetes vonása, amiben eltér a többi településtől?

AK: Tehát a nyelvjárássra gondolsz?

TM: Igen, hogy itt milyen ... beszélnek.

AK: Persze. Salánk ez egy... Itt Lőrincze Lajos is gyűjtött. Tehát Kárpátalja ez az északkeleti nyelvjárástípusba tartozik, de Salánk ez egy nyelvjárássziget. Tehát ez egy különösen értékes kincs ezen a téren. Hát ő jellemzi a kakuminális té, az úgynevezett téhá használata, amit én ő, tehát én hallok idegenként. Ők ezt nem érzik. Aztán jellemzi megint egy olyan kincs, ez pedig a zárt e használata, amelyet nap mint nap a gyerekek-

nél tényleg gyönyörködöm benne, ugye megyek a tēplomba. Most tanulom tőlük ezt. Tehát én úgy az a magyar tanár vagyok, aki kijavítja őket, a suksükölést azt nem tűri, de elmondom mindig, hogy ez a zárt e is nagyon értékes, mert például visszatérve Lőrincze Lajosra, ő éppen itt nyerte a hatvanas években kiejtési versenyt, hogy tehát főleg ezzel tetszett meg a zsűritagoknak, hogy ejtette ezt, tehát ez egy kincs, ezt nem kell szégyellni. Ez egy íző nyelvjárástípusba tartozik, de nagyon sok tájszót ismernek és használnak itt.

TM: Mint például?

AK: Hát a láptó, a na, a sparhelt, a mi, mi most várj, pedig most a hatodik osztályba ezt gyűjtötték nekem a gyerekek, most nem fog beugrani.

TM: És az i betűről mi a vélemény, hogy a salánkiak nagyon sok...

AK: Iznak, tehát ez egy íző nyelvjárás. A szíp, igen. A csípelünk, forgót csípelünk, ez egy íző nyelvjárástípus, ami, ami teljes szépségében itt még megmaradt. A val vel nem hasonult, tehát kanálval. Azt elmondom a gyerekeknek, hogy ezt igen, nagyapa meg nagymamával lehet így beszélni, de azér dolgozatba, tehát mind a kettőt megmagyarázom nekik, hogy a köznyelvben így használjuk, a nyelvjárásban így. Tehát nem szabad ezt szégyellni, ez nem egy szégyelletes dolog, ez egy értékes kincs, de azért hogyha köznyelven beszélünk, akkor tudjanak másképp is beszélni. Köznyelven.
(193_Salánk_1971_nő)

Ez a három, gyakorló pedagógussal készített irányított beszélgetés is jelzi: vannak eredményeink. Munkánk tehát talán nem reménytelen. Ám az interjúrészletekből az is nyilvánvaló: van még mit tennünk.

Az írás elején Szépe György által felvetett tartalmi kérdések oktatásában is előrelépésről számolhatunk be. A 2005-ben a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák számára kiadott anyanyelvi tantervben (Kótyuk és mtsai 2005) a helyi

magyar anyanyelvi nevelés történetében először jelentek meg olyan témakörök, mint például az alábbiak: *Nyelv és nyelvváltozatok. A nyelv változékonysága és viszonylagos állandósága. Egy ember – több nyelvváltozat. A nyelvváltozatok virtuális egyenlősége és aktuális egyenlőtlensége. A nyelvi alapú diszkrimináció és a nyelvi tolerancia. A helyi magyar nyelvváltozatok jellemző sajátosságai (nyelvjárási jellemzők, a nyelvi kontaktusok hatásai: kölcsönzés, kódváltás, pragmatikai sajátosságok); a magyar nyelv más változataihoz viszonyított különbségek. A szituatív (beszédhelyzethez igazodó) nyelvhasználat.*

Hiszünk abban, hogy nekünk, nyelvészeknek és az iskolában oktató pedagógusoknak a tudománytalan mítoszok és népmesébe illő babonák konzerválása és terjesztése helyett a feladatunk a létező, üveghegyen inneni valóság megváltoztatása; a mesebeli sültgalamb várása helyett a csoda-csinálás. A nyelvi alapú egyenlőtlenségek és a diszkrimináció csökkentése ugyanis közös felelősségünk; itt és ma: ez üveghegyen inneni világban.

Irodalom

- A. Jászó Anna szerk. 1995. *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Adamikné Jászó Anna 2001. *Az anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Beregszászi Anikó 2004. Anyanyelvoktatásunk hatékonyságáról. In: Beregszászi Anikó és Csernicskó István szerk., *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*, 79–97. Beregszász: PoliPrint – Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2004. *...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*. Ungvár: PoliPrint.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2007. A kárpátaljai magyar nyelvjárásokról. In: Csernicskó István és Márku Anita szerk.,

- Hiába repülsz te akárhová. Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához*, 7–96. Ungvár: PoliPrint.
- Chambers, J. K. 1992/1998. Dialect acquisition. In: Trudgill, P. and Cheshire, J. eds., *The Sociolinguistics Reader: Multilingualism and Variation*, 145–178. London: Arnold.
- Crystal, David 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
- Csernicskó István 2004. A kárpátaljai magyar beszélt nyelv tudományos vizsgálata: előzetes egy most induló kutatás anyagából. In: Beregszászi Anikó – Csernicskó István: *...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*, 174–177. Ungvár: PoliPrint.
- Csernicskó István 2005. Kárpátaljai magyar beszélt nyelvi vizsgálatok: előzetes a Kárpátaljai Magyar hanganyagtár adatbázisából. In Beregszászi Anikó–Papp Richárd szerk., *Kárpátalja. Társadalomtudományi tanulmányok*, 101–114. Budapest–Beregszász: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Csernicskó István szerk. 2003. A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Csernicskó István és Márku Anita szerk. 2007. *Hiába repülsz te akárhová. Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához*. Ungvár: PoliPrint.
- É. Kiss Katalin 2004. *Anyanyelvünk állapotáról*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gal, Susan 1987. Linguistic Repertoire. In: Ammon, U. – Dittmar, N. – K. J. Mattheier eds., *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Vol. 1: 286–292. Berlin: Walter de Gruyter.
- Grétsy László szerk. 1976. *Mai magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gumperz, John G. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, Michael A. K. – McIntosh, Angus – Stevens, Peter 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.

- Hudson, Richard – Walmsley, John 2005. The English Patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics* 41: 593–622.
- Keszler Borbála szerk. 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss Jenő 1996. A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* XCII: 138–151.
- Kiss Jenő 1999. Nyelvi intuíció és elfogadhatósági ítéletek. *Magyar Nyelv* XCV: 129–137.
- Kiss Jenő 2002. Dialektológia és nyelvtudomány: hagyomány és korszerűség. *Magyar Nyelvjárások* XL: 3–20.
- Kiss Jenő 2003. Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok. In: Kiefer Ferenc szerk., *A magyar nyelv kézikönyve*, 271–300. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiss Jenő 2006a. Egy új nemzeti nyelvatlasz szükséges voltáról. *Magyar Nyelv* 109: 129–142.
- Kiss Jenő 2006b. Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok. In: Kiefer Ferenc szerk., *Magyar nyelv*, 517–548. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiss Jenő szerk. 2001. *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris.
- Kontra Miklós 2005. Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni? In: Gábrity Molnár Irén és Mirnics Zsuzsa szerk., *Közérzeti baran-goló*, 175–202. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság.
- Kontra Miklós 2006. A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In: Sipőcz Katalin és Szeverényi Sándor szerk., *Írások Bakró-Nagy Marianna tiszteletére*, 83–106. Szeged: SzTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék.
- Kontra Miklós szerk. 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás-kori Magyarországon*. Budapest: Osiris.
- Kótyuk István és mtsai 2005. *Magyar nyelv 5–12. osztály. Tanterv a magyar tannyelvvű iskolák számára*. Csernyivci: Bukrek.
- Lanstyák István 1994. Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. *Irodalmi Szemle* XXXVII/2: 63–75.

- Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In: Csernicskó István és Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, 11–15. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.
- NyKk. I. Grétsy László és Kovalovszky Miklós szerk., *Nyelvművelő kézikönyv I.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 1983.
- P. Lakatos Ilona – T. Károlyi Margit 2006. Hátrányos helyzet – pozitív attitűd (és ami mögötte van). In: Benő Attila és Szilágyi N. Sándor szerk., *Nyelvi közösségek – nyelvi jogok*, 207–221. Kolozsvár: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége.
- Papp István 1935. *A magyar nyelvtan nevelőereje*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Péntek János 1999. *A megmaradás esélyei. Anyanyelvű oktatás, magyarságtudomány, egyetem Erdélyben*. Budapest: A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága.
- Phillipson, Robert – Skutnabb-Kangas, Tove 1997. Nyelvi jogok és jogsértések. *Valóság* 1997/1: 12–30.
- Pléh Csaba 2003. Stigmatizáció és nyelvi tudat. In: Kontra Miklós szerk., *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*, 256–277. Budapest: Osiris.
- Rácz Endre szerk. 1971. *A mai magyar nyelv*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Réger Zita 1976. Tervezet 6–10 éves korú magyar gyermekek nyelvvelsajátítási szintjének tudományos vizsgálatára. In: Szépe György szerk., *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tanulmányok, szakvélemény, javaslatok*, 223–227. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Sándor Klára 2001a. Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. In: Sándor Klára szerk., *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*, 83–110. Szeged: JGYF Kiadó.
- Sándor Klára 2001b. Szociolingvisztikai alapismeretek. In: Sándor Klára szerk., *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*, 7–48. Szeged: JGYF Kiadó.
- Sebestyén Árpád 1988. „A magyar nyelv területi tagolódása és társadalmi rétegződése” témakör tantervi helyzetéről. In: Hajdú

- Mihály szerk., *A magyar nyelv rétegződése, táji tagolódása I.*, 9–20. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Smith, Eliot R. – Mackie, Diane M. 2001. *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szabó Károly 1977. Tájnyelv és anyanyelvi nevelés. *Magyartanítás*, 163–166.
- Szemere Gyula 1968. *A magyar nyelvtan tanítása*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szépe György 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra.
- Trudgill, Peter 1996. Az olvasókönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból. In: Csernicskó István és Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, 1–10. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.
- Trudgill, Peter 1997. *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGYTF Kiadó.
- Wacha Imre 1992. A nyelvi rétegződés kérdései. „Perújrafelvétel” a magyar szakirodalom alapján). In: Kemény Gábor szerk., *Normatudat – nyelvi norma*, 49–105. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Wardhaugh, Ronald 1995. *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris – Századvég.

До Скляної гори. Варіанти рідної мови, самосвідомість та освіта рідною мовою. / За редакцією Черничко С. та Контра М. – Ужгород: ПоліПрінт, 2008. – 148 с. (угорською мовою).

Д 55

ISBN 978-966-7966-68-3

Видання містить матеріали наукових доповідей VI. Міжнародного конгресу хунгарології (Дебрецен, 22-26 серпня 2006 р.) по теми мовної освіти. Статті спрямовані на наукові проблеми методики викладання рідної мови, на роль освіти рідною мовою у збереженні і розвитку національної самосвідомості. Науково-практичний збірник розрахований на викладачів та студентів вищих навчальних закладів, вчителів рідної мови.

ББК 81.2Уго
УДК 811.511.141