

# **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 szimpóziумán 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 szem- pontból 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
CSERNICSKÓ ISTVÁN: <i>Új szemlélet – régi reflexek. Hogyan tehetjük hatékonyabbá a magyar anyanyelvi nevelést? .....</i>	105



# ÚJ SZEMLÉLET – 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 tantárgypedagógiailag (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 tanítunk?**

„Véleményem szerint ugyanis az iskolának – itt a nemzeti kisebbségek iskolájának vagy iskolán kívüli tanfolyami rendszerének – fel kell készíteni a fiatalokat az anyanyelvhasználattal 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).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> 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 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 elválassa 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.<sup>2</sup> Az, hogy a valós nyelvhasználatban hogyan jelennek meg, nagyban függ attól, ki (milyen

---

<sup>2</sup> 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 megszegyenített 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 páttriájukhoz való kötődését, értékeinek tudomásulvételét és megbecsülését, s ezzel a kiegyensúlyozott haza-szemléletnek és az egészséges személyiségképnek a kialakulását” (Kiss szerk. 2001: 153).<sup>3</sup> 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 megmentésére<sup>4</sup>, épp ezt a népi kultúrát éltető és évszázadokon át továbbhagyományozó népi beszédmódot, vagyis a nyelvjárást irtja bőszen az iskola évtizedek óta.

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

---

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

<sup>4</sup> Épp 2008-ban veszi kezdetét a terepmunkája a magyar nyelvátlasz kérdőíve ismételt lekérdezésének az ELTE Geolingvisztikai Kutatócsoportja szervezésében. Az sem véletlen, hogy új nemzeti nyelvátlasz mellett érvelnek a nyelvjárás-kutatók (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 közjük tartozik, hogy szolidáris velük. Amennyiben a standard változatokat részesíti előnyben szűk családi vagy baráti körben, könnyen előfordulhat, hogy affektálónak, kényeskedőnek tartják, kiközösítik, megszegyenítik. 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 szerinte 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.<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> 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).

<sup>6</sup> Hogy az iskolai nyelvórák valóban életre szóló negatív élménnyel járhatnak, igazolja Illyés Gyula esete, melyről az Elszakadás c. írásában olvashatunk. Idézzük fel a mértan 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 megszegyénítése 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 megszegyénítenek azért, ahogyan beszél, emberségében sértik meg. Ha bárkit, de különösen ha egy gyermeket így megszegyénítenek, az annyira menthetetlen, mint amikor valakit a bőrszíne miatt szegyénítenek 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 megbélyegzés, 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 nyelvújítók (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, tárgyias ragozás többes szám harmadik személyű alakkal (ők *tudnák*). Azért nevezik tehát helytelennek az illeszkedő toldalak 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 tárgyias 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 szövegkörnyezet alapján ne tudná megállapítani, hogy egyes szám első vagy többes szám harmadik személyű igealakról van szó) ellenőrzésképpen ragozzuk el alanyi (általános) és tárgyias (határozott) ragozásban (s természetesen feltételes módban) például a *vár* igét:

	alanyi ragozás	tárgyias 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> <sup>7</sup>
ti	<i>várnátok</i>	<i>várnátok</i>
ők	<i>várnának</i>	<i>várnák</i>

A nyelvújítás 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

---

<sup>7</sup> 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> <sup>8</sup>
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: kevéssé valószínű, hogy egy magyar anyanyelvű beszélő nem tudja megkülönböztetni egymástól a kijelentő és felszólító módot a szórend és a szöveggörnyezet segítségével az adott természetes beszédhelyzetben. Nézzük meg továbbá a *lát* és a *vár* igék kijelentő és felszólító módú alakjait tárgyas (határozott) ragozásban!

---

<sup>8</sup> 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 nyelv művelők, 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 változokról 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. Van 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/szükszükölés (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. Nyelvpedagógiailag 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 szégyenítjük 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 kettősnyelvűségekre 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, kiirtandó 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 nyelvjárással 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 beszédhelyzethez 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.<sup>9</sup> 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 megbélyegzése 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.

---

<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup>

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 ige-igék c. rész után például ezt olvashatjuk: „A köznyelvi normáknak nem megfelelő tőváltozatok felismerése, kiküszöbölése a nyelvhasználat során (pl. *nől, fől, 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 szuksükölés)”.

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

---

<sup>10</sup> 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 *nől, fől* 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-, fív-*; 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, mégyetek*) 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>megyek</i>	<i>megyünk</i>
<i>mész vagy mégy</i> <sup>11</sup>	<i>mentek</i>
<i>megy</i>	<i>mennek</i>

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-*,

---

<sup>11</sup> 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 jelentkeznek: *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?<sup>12</sup> Ha jól kérdezzük, 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 igetűhöz 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.<sup>13</sup> 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*.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> 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.

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

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



A suksükölésre és a szukszükölésre<sup>15</sup> a 7. osztályos tananyagban az igeragozás tanítása és az igemódok tárgyalása során hívhatjuk fel a figyelmet.<sup>16</sup>

Bemutathatjuk, hogy a tárgyas ragozás többes szám 1. személyében a kijelentő módú és felszólító módú igealak egybeesik<sup>17</sup>; további igéknél pedig az egyes szám 3., valamint a többes szám 1., 2. és 3. személyében is megvan ez az azonos alakúság.<sup>18</sup> 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*.

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

<sup>16</sup> 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.

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

<sup>18</sup> 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 hívni 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*, *veréb*, *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 (*tehen* – *tehenek*, *veréb* – *verebek*, *tűz* – *tűzet*, *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 tőtípusokat is.

1. Válasszátok ki a szavak közül a nyelvjárási alakokat, majd írjátok melléjük a köznyelvi megfelelőjüket! Határozzátok meg két kiválasztott szó tőtípusát!  
*nól, lövés, tehen, higggy, megynek, vereb, butrot, tűzben, vinnem, húszas, föl, feheret, fát, bokrok, ehet, örepszik, 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 tüntesétek 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 tőtípusba tartozik az elemzett igető?  
*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 szé-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 esztendőős, 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 üdvözítő 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 alapfogalmak 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, tüz, sír, 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 nyelvjárásiaságának fokától függően ez az arány jelentősen magasabb, de alacsonyabb is lehet.<sup>19</sup>

## ***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 fellegvéraiban”, 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

---

<sup>19</sup> A kárpátaljai magyar középiskolások nyelvhasználatát meghatározó nyelvjárásai háttéréről 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 intézményéve” (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.<sup>20</sup> Az irányított beszélgetések felvétele közben például az alábbiakat sikerült rögzítenünk:

(1) TM: Milyennek tartja a helyiek beszédét: szép vagy csúnya?<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> A hanganyagtárról lásd: Csernicskó 2004, 2005, Csernicskó–Márku szerk. 2007.

<sup>21</sup> 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 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 nyelvjárásra 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 nyelvjárásziget. 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, nagypapa 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 Cserniczkó István szerk., *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*, 79–97. Beregszász: PoliPrint – Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Beregszászi Anikó – Cserniczkó István 2004. *...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*. Ungvár: PoliPrint.
- Beregszászi Anikó – Cserniczkó István 2007. A kárpátaljai magyar nyelvjárásokról. In: Cserniczkó 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: Magyarágkutató 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 tan nyelvű 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 nyelvelsajátítási 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**