

Acta Beregsasiensis

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
tudományos évkönyve

Науковий вісник
Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ

VI. évfolyam, 1. kötet
Том VI, № 1

Acta Beregsasiensis

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
tudományos évkönyve

Науковий вісник
Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ

Том VI, № 1 / VI. évfolyam, 1. kötet

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG: Soós Kálmán, Orosz Ildikó, Csernicskó István.
A KÖTETET SZERKESZTETTE: Penckófer János, Kohut Attila

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: Шовш К., Орос І., Черничко С.
ЗА РЕДАКЦІЮ: Пенцкофер І., Когут А.

Korrektúra: G. Varcaba Ildikó / Коректура: Г. Варцаба І.
Tördelés: Garanyi Béla / Верстка: Гороній А.

A kiadvány megjelenését a



EUROCLIP-EUROKAPOCS KÖZALAPÍTVÁNY
támogatta.

A kiadásért felel: Orosz Ildikó és Soós Kálmán/Відповідальні за випуск: Орос І., Шовш К.
ISBN: 966-7966-48-8
Készült: PoliPrint Kft. Ungvár, Turgenyev u. 2. Felelős vezető: Kovács Dezső

Tartalom

I. TANULMÁNYOK

OROSZ ILDIKÓ: A kárpátaljai magyarok és oktatási helyzetük sajátosságai egy felmérés tükrében 2007-ben	7
BEREGSZÁSZI ANIKÓ—CSERNICKÓ ISTVÁN: A kárpátaljai magyar nyelvjárások és az iskola: elméleti és módszertani kérdések	44

II. OKTATÁSI HELYZETKÉP

SZ. NAGY IBOLYA: A nemzeti történelem oktatásáról Kárpátalján két felmérés tükrében	63
CSATÁRY GYÖRGY—ZSELICKY ZOLTÁN: A történelemvizsgák tapasztalatai a 2004–2006-os évek felvételi tesztjei alapján	78
KULIN JUDIT—BALÁZSI BORBÁLA—PALLAY DEZSŐ—KUDLATYÁK CSABA—VERES KATALIN: A kárpátaljai érettségizők matematikai ismeretei a főiskolára felvételizők eredményei alapján 2004–2006	88
KOHUT ERZSÉBET: A biológia elsajátításának eredményessége a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2004–2006-os írásbeli felvételi eredményei alapján	97
JAKAB ELEONÓRA: Az első biológia felvételi vizsga a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán (elemzés)	108
MOLNÁR JÓZSEF—BERGHAUER SÁNDOR—FODOR GYULA—IZSÁK TIBOR—GÖNCZY SÁNDOR—MOLNÁR D. ISTVÁN: A földrajz írásbeli felvételi vizsgák néhány tanulsága a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán	111
BÁRÁNYNÉ KOMÁRI ERZSÉBET—FÁBIÁN MÁRTA—HUSZTI ILONA: Angol- és ukrántanítás a beregszászi magyar iskolák harmadik osztályában	121

III. MŰHELY

GABÓDA BÉLA: A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás kapcsolatának vizsgálata kárpátaljai középiskolások körében	136
NEDBÁL KLÁRA—VASZKÓ VERA: A történelemtanítás eredményei és nehézségei a Beregszászi Magyar Gimnáziumban	155
GYÖRFFY ÁGNES: Kisiskolásaink kicsit más szemmel	167

IV. KÖNYVISMERTETÉS

Джанда Г: Про новий двомовний перекладний словник	173
---	-----

V. ESEMÉNYNAPTÁR	175
------------------------	-----

Beregszászi Anikó¹–Cserniczkó István²

A KÁRPÁTALJAI MAGYAR NYELVJÁRÁSOK ÉS AZ ISKOLA: ELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI KÉRDÉSEK

1. Nyelvi megbélyegzés az iskolában

A magyar anyanyelvi nevelés és a nyelvművelés országhatároktól függetlenül évtizedekig egyik kiemelt céljának tekintette a nem-standard (nyelvjárási) nyelvváltozatok és nyelvi jegyek kiirtását a tanulók nyelvhasználatából a standard elsajátíttatására hivatkozva. A nem-standard nyelvi jegyeket hátránynak, akadálnak tekintő iskola szubtraktív (felcserélő) szemléletével – nem kis mértékben az osztályok nélküli társadalmi szerkezetet célul kitűző szocialista-kommunista ideológia hatására (Sándor 2001a: 179–188) – azt kívánta elérni, hogy a nagyrészt nyelvjárási héterű magyar beszélők saját alapnyelvi változatukat cseréljék a standardra (Kiss 1998, 2002: 6, 2003: 297–298, Kiss szerk. 2001, Kontra szerk. 2003: 333–335, Sándor 2001a stb.; a szlovákiai magyar iskolákra lásd pl. Lanstyák 1996). A kárpátaljai magyar tananyelvű iskola is ezt a szemléletet alkalmazza: amint korábbi elemzéseinkben rámutattunk, mindent, ami nem része az eszményinek tekintett standard nyelvváltozatnak, hibának tekintve megpróbálja kigyomlálni a tanulók nyelvhasználatából (vö. Beregszászi–Cserniczkó 1996, Cserniczkó 1996 stb.). Ám ez a módszer mégsem eredményes. Amint azt számos kutatás igazolja, mind Magyarországon, mind pedig Kárpátalján a 21. században is élnek a nyelvjárások, sőt: az iskolások továbbra is használnak nem-standard nyelvi jegyeket (Kiss 1998: 933, 1999, Kiss szerk. 2001).

Annak dacára, hogy a tantervekben elvileg nagy hangsúlyt kaptak és kapnak a „nyelvhelyességi” kérdések (Kárpátaljára vonatkozóan lásd pl. Tanterv 1981, Imre szerk. 1987), az iskolai oktatásban évtizedek óta használt magyarnyelv-tankönyvek – amint elemzésünk kimutatta (Beregszászi–Cserniczkó 1996) – szinte kizárólag a grammatika oktatására fordítanak figyelmet. Ha szólnak is a helyi tantervek, tankönyvek a nyelvjárások vagy más nem-standard nyelvváltozatokról, jelenségeiről, akkor azt szinte kivétel nélkül szubtraktív (felcserélő) szemléletben teszik: a standard változatot egyedül helyesként kezelve a nem-standard jegyeket ki akarják irtani a tanulók nyelvhasználatából. Mivel azonban a nem-standard változatokról csak általánosságokban, felszínesen szólnak, és nem konfrontálják a standard és nem-standard (például a nyelvjárási vagy a nyelvi kontaktusokból eredő) nyelvi jegyeket, így nem tudatosítják a tanulóknak, mely nyelvi elemek tartoznak a standard, s melyek a nem-standard változathoz. Azaz: tudományosan megalapozatlan sztereotípiákat, babonákat közvetítenek, s nem hasznosítható tudást.

2. A felcserélő (szubtraktív) nyelvszemlélet tarthatatlansága: nyelvtudományi, nyelvpedagógiai és nyelvi emberi jogi érvek

Azt a fajta nyelvszemléletet, mely értéktelennek, kiirtandónak tartja a nyelvjárási nyelvhasználati jegyeket, alacsony hatékonyság jellemzi. Ám eredménytelensége mellett egyéb érvek is ellene szólnak.

2.1. Nyelvtudományi ellenérvek

Közhely, hogy nyelvészeti értelemben minden nyelv és nyelvváltozat egyenértékű, valamennyi önálló, saját funkciókkal rendelkező rendszer (lásd pl. Crystal 1998: 39). Ha nem így lenne, ha például a nyelvjárásoknak nem lenne saját, logikus normarendszere, megtanulhatatlanok lennének. Alapvető nyelvtudományi tételt ignorál tehát az, aki a standardot és a köznyelvet magasabbrendűnek, a nyelvjárásokat pedig alacsonyabbrendűnek tekinti vagy tünteti fel: „a nyelvjárások nyelvileg egyenrangúak a köznyelvvvel, e szempontból köznyelv és nyelvjárások mellérendelő viszonyban vannak egymással” (Kiss szerk. 2001: 204).

Nyelvészetileg igazolhatatlan állítást terjeszt az is, aki a standardot logikusabbnak, szebbnek állítja be. Mint ahogyan tudományosan megindokolhatatlan álláspontot képvisel az is, aki egyes nyelvi jegyeket helyesnek, másokat pedig helytelennek minősít. Nyelvtudományi értelemben nincs értékkülönbség az egyes nyelvváltozatok között, illetve nyelvészeti értelemben értelmezhetetlen, hogy mi helyes és mi helytelen; a helyesség kontextusfüggő: bizonyos nyelvi elem ebben a beszédhelyzetben helyénvaló, másik egy következőben. Gombocz Zoltán (1931: 11) így fogalmaz erről: „Helyes az a nyelvi kifejezés, amely egy nyelvközösség szokásával megegyezik, helytelen az, ami vele ellentétben áll. A nyelvszokás, a nyelvállapot relatív egyformasága helyhez és időhöz van kötve. Ebből természetesen következik, hogy nincs egyetemes érvényű nyelvhelyességi norma; a nyelvhelyesség is tér és idő függvénye”.

Jelentős az eltérés viszont az egyes nyelvváltozatok és egyes nyelvi jelenségek társadalmi presztízsében, megítélésében. Az iskolának tehát nem a standard felsőbbrendűségét kell hirdetnie, hanem arra kell megtanítania a tanulókat, hogy melyek az egyes nyelvváltozatok funkciói, hol, milyen helyzetben használható egy-egy nyelvi elem (Kontra szerk. 2003: 331–335).

Költői a kérdés, hogy megengedheti-e magának egy nyelvészeti képzett magyartanár, hogy a fenti nyelvtudományi alapigazságokat figyelmen kívül hagyva oktasza a tanulóknak saját anyanyelvüket?

2.2. Nyelvpedagógiai ellenérvek

A magyar gyermekek jelentős hányada ma is nyelvjárási háttérrel kerül az iskolába. Tudjuk, hogy – 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; lásd még Kiss 2002: 6, Cserniczkó szerk. 2003). A nem-standard nyelvi jegyeket használó gyermeket megőrző iskola azt üzeni a gyermeknek, hogy az a közösség, amelyből érkezett, az a kultúra, amit környezete képvisel, értéktelen, megőrzött, szégyellnivaló. „Az otthoni nyelve okán megszegyenített gyermek ugyanis nemcsak otthona nyelvével kerül konfliktusba, hanem mindazzal, ami e nyelv mögött van” – írja

Kiss Jenő akadémikus (2003: 297). *A magyar nyelvtan nevelőereje* című munkájában Papp István (1935: 16–17) így fogalmaz (idézi Kontra szerk. 2003: 332–333):

„A legelső dolog, ami a gyermeket meglepi az iskolában, az, hogy az a magyar nyelv, melyet otthon tanult az édesanyjától, s melyet szülei, testvérei és játszópajtásai beszélnek, nem helyes, hanem szégyellnivaló. Minden erejét összeszedi hát, hogy egy-kettőre elfelejtse szülőfaluja parasztos beszédmódját, mely az első napokban annyi pirulást és lelki gyötrelmet szerzett neki. El is felejtí mihamar, s ha később felnőtt korában a gyermekkori anyanyelv hangja találja megütni fülét, rögtön feltámad lelkében az első iskolai napok szorongó, kellemetlen érzése. Ez az érzés fogja színezní lelkében állandóan szülőfaluja nyelvjárásának képét, s hogy megszabaduljon a kellemetlen emlékektől, igyekezni fog fölé emelkedni gúnnyal és megvetéssel. Meggondolták-e az iskola embelei, mit rombolnak itt a növendék lelkében?”

Az iskola tehát a gyermek csoport-hovatartozásának egyik legfőbb jegyét, s ezzel együtt azonosságtudatát, közössége hagyományai iránti tiszteletét, szolidaritását rombolja a nyelvjárás megbélyegzésével. Mindez nemcsak nyelvjárásvesztéssel jár(hat). Globalizálódó, homogenizálódó világunkban ugyanis a helyi értékek, beleértve ebbe a regionális nyelvi értékeket is, segíthetnek azonosságtudatunk megőrzésében, tradícióink megtartásában. Kárpátalján pedig, ahol a magyar közösség kisebbségben él, a nyelvjárásvesztés együtt járhat a nyelvcserével, hiszen számos településen a nyelvjárás az egyetlen használt változata a magyar nyelvnek (Kiss 2002: 16–17). Felfoghatatlan el-lentmondás, hogy miközben a népi építészetet, öltözködést táplálkozást, a népszokásokat, a népi hagyományokat megmentendő értéknek tekintjük, épp ezt a népi kultúrát éltető és évszázadokon át továbbhagyományozó népi beszédmódot, a nyelvjárást irtja bőszen az iskola évtizedek óta.

Pedagógiailag sehogyan sem indokolható, hogy az iskola igyekszik elfeledtetni a tanulókkal a nyelvjárás szókincset, miközben az iskolai magyarórák egyik központi feladata a szókincs bővítése, fejlesztése. Vajon mikor gazdagodik a szókincs: ha ki-gyomláljuk belőle a tájszavakat, vagy ha a tájszavak mellé tanulják meg a gyermekek a köznyelvi megfelelőket?

Az iskolai anyanyelvi oktatásnak tehát – ahogyan azt már a 20. század elején is vallották például a ma már klasszikusnak számító prágai nyelvész kör tagjai – „nagyon gondosan kell ügyelni arra, hogy a tanulóknak ne támadjon *bizalmatlanság a saját anyanyelvi ismerettel szemben*; ezt az ismeretet az iskolának nem szabad vitatnia, hanem arra kell támaszkodnia” (Antal szerk. 1989: 50).

Joga van-e az iskolának ahhoz, hogy rombolja a rábízott gyermekek azonosságtu-datát, és saját közössége tradíciói ellen fordítsa őket? Vajon összeegyeztethető-e mind-ez az iskola pedagógiai céljaival?

2.3. Nyelvi emberi jogi ellenérvek

Ma már a nemzetközi jog számos dokumentuma az alapvető nyelvi emberi jogok között rögzíti az anyanyelv használatának jogát a privát szférában. A tanulók anya-nyelvváltoztatának iskolai megbélyegzése erkölcsileg és jogilag semmivel sem kevésbé súlyos cselekedet, mint egy nyelv megbélyegzése, használatának tiltása és kiirtá-sa. Meggyőződésünk, hogy a szabad nyelvválasztás joga magában foglalja a nyelv-változat megválasztásának szabadságát is. Ez pedig azt jelenti, hogy az a pedagógus,

aki megbélyegzi, megszégyeníti tanulóit nyelvhasználatuk miatt, sérti azok nyelvi emberi jogait.

A tanulók nyelvhasználatuk alapján való megszégyenítése tulajdonképpen nem más, mint 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 közötti egyenlőtlen elosztásának legitimálására, kialakítására és újratermelésére használnak” (Phillipson–Skutnabb-Kangas 1997: 24–25, Skutnabb-Kangas 1997: 19–20).

Vajon ha pedagógusaink tudatában lennének annak, hogy sértik a rájuk bízott tanulók nyelvi emberi jogait, amikor rombolják otthonról hozott nyelvváltozatukat, folytatnák-e ezt a gyakorlatot?

3. Hogyan oktassuk akkor a nyelvjárásokat és a standardot?

3.1. A szemléletváltás szükségessége

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* sajátítatnák el, mégpedig úgy, hogy megtanítanák, mely szituációkban melyik változat használata *helyénvaló* (vö. Lanstyák 1994). A nem-standard elemeknek is megvan a maguk helye, ahol használatuk helyénvaló. A nyelvművelés azonban (amely az iskolai oktatást és a tanárképzést is gyakorlatilag egyedül uralta egészen a legutóbbi időig Magyarországon és Kárpátalján is) ideológiai okokból (lásd Sándor 2001a elemzését) erről nem kívánt tudomást venni.

A kárpátaljai magyarnyelv-oktatásnak az kell legyen a célja, hogy az iskolából kikerülő nyelvhasználatuk automatikusan igazodjék a beszédhelyzethez. S ezzel a céllal más kisebbségi közösségek nyelvészei is egyetértenek (lásd Lanstyák 1994, 1996). A nyelvi stigmatizáció ugyanis 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). Az iskolának tehát azt kellene közvetítenie, hogy az egyes nyelvváltozatok nyelvészetiileg egyenértékűek, használatuk meghatározott helyzetekben helyénvaló, de társadalmi megítélésük és szerepük eltérő. Ehhez azonban az anyanyelvi oktatásnak és a pedagógusoknak szakítani kell az egynormájú szemlélettel. Iskoláinkban olyan tanterveket, tankönyveket kell alkalmazni, amelyek részletesen foglalkoznak a kárpátaljai magyar nyelvhasználat értékeivel, sajátosságaival, és segítenek használati körük meghatározásában, ám a választást a tanulóra, a nyelvhasználó kommunikatív kompetenciájára bízzák.

A kommunikatív kompetencia Dell Hymes amerikai antropológiai nyelvész terminusa (lásd Trudgill 1997: 38). Hymes arra hívta fel a figyelmet, hogy 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.

A szociálpszichológia szerint az emberek éntudatának egyik legfontosabb összetevője a csoport-hovatartozás (Smith–Mackie 2001: 321). Viselkedésünknek 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.

Csoport-hovatartozásunkat nyelvhasználatunkkal is kifejezhetjük. A nyelv egyik legfontosabb funkciója ugyanis az identitásjelzés. „A társas szemléletű nyelvészet egyik alaptétele a rendszernyelvészetével szemben az, hogy 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.) Másképpen fogalmazva: a nyelv kommunikatív funkciójának nemcsak a gondolatok, érzelmek közlését tekinti, hanem az identitásjelzést is” (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 nem-standard jegy használata (például a suksükölés és szukszükölés) természetes, hogy szeretteivel, barátaival, ismerőseivel beszélve ő is használja a 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 nyelv-változatukban 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 nyelvén elmondott „*egy vérből valók vagyunk, ti meg én*” mondattal fejezett ki Maugli.

A csoportoknak ugyanis szokásuk, hogy büntetik azokat, akik megsértik a közösségi normákat, akik kilógnak a sorból, akik különböznek, és ellenkezőleg: értékelik a csoport irányába kifejezésre juttatott szolidaritást. S a közösségi konvencióknak nyelvi vonatkozásai is vannak. Gondoljunk arra, milyen következményei lennének annak, ha egyik napról a másikra senkinek sem köszönnénk az utcán, vagy esetleg sortban és pólóban mennénk el barátunk templomi esküvőjére! Joggal gondolnák rólunk, hogy felrúgtuk azokat a szokásokat, amelyek a közösség szemében fontosak, és nem csodálkozhatnánk azon, ha kiközösítenének (esetleg még elmegyengének is gondolnának) bennünket.

A nyelvhasználat 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.

Az iskola által preferált standard nyelvváltozat tehát 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 vagy szabályosabb, 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. Mindkét változó nem-standard változata erősen stigmatizált.

A nákozó változatot azért ítélik el a nyelvművelők (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 alakkal (*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: nincs az az épeszű magyar anyanyelvi beszélő, aki a szövegkörnyezet 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) a *vár* igét:

	alanyi ragozás	tárgyas ragozás
én	<i>várnék</i> vagy <i><u>várnák</u></i>	<i>várnám</i>
te	<i>várnál</i>	<i>várnád</i>
ő	<i>várna</i>	<i>várná</i>
mi	<i>várnánk</i>	<i>várnánk³</i>
ti	<i>várnátok</i>	<i>várnátok</i>

A nyelvművelés és az iskola által helytelenített egybeesés mellett további kettőt találhatunk (ezeket félkövér betűtípussal kiemeltük), mégpedig olyanokat, amelyek sze-

mélyben és számban is megegyeznek. Rejtélyes módon ez az egybeesés nem zavarja a nyelvművelőket, s itt nem tartanak attól, hogy az egyes és többes számú alakot valaki esetleg összekeveri.

S hogy teljessé tegyünk 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>Néznénk⁴</i>
ti	<i>néznétek</i>	<i>néznétek</i>
ők	<i>néznének</i>	<u><i>néznék</i></u>

Amellett, hogy ez esetben is megtaláljuk a *vár* ragozásakor 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 = tárgyas ragozás többes szám 3. személy), amely a mély hangrendű igéknél olyannyira szúrja a nyelvművelők szemét.

A suksükölés és szukszükölés a Nyelvművelő kézikönyv (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 szövegkörnyezet segítségével az adott természetes beszédhelyzetben. Nézzük meg továbbá a *lát* és a *vár* igék kijelentő és felszólító módú alakjait tárgyas (határozott) ragozásban!

	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>lássá</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, értelemszavarónak stb.

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 szuksükölni, annak a magyar igeragozási sorból kilógó kivételként újabb szabályokat kell megtanulnia és alkalmaznia (lásd Kontra szerk. 2003: 139–141, Kontra 2006: 89–90); hasonló a helyzet a nákozást alapnyelvükben használó, de elkerülni kívánókkal is: nekik le kell küzdeniük a magyar nyelv egyik legősibb és legáltalánosabb szabályát, a magánhangzó-illeszkedést (vö. Kontra 2006: 89).

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, szuksükölésről, 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), neves brit nyelvész így ír erről: „ha egy nyelvtani szabály bekerül egy anyanyelvi beszélőknek szánt tankönyvbe, akkor ez biztos jele annak, hogy az anyanyelvi beszélők megszegik az adott szabályt”.

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. Vannak olyan standard nyelvi jegyek, melyek az alapnyelvváltozat rögzülése után már megtanulhatatlanok; például a nyelvjárási kiejtés az artikulációs bázis kialakulását követően (10–14 éves kortól) 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).

Összefoglalva tehát elmondhatjuk: a standard változat 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 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.

Azaz: a nyelvjárási beszélőket megszégyenítő iskoláink tulajdonképpen nem a nyelvi alapú egyenlőtlenségek csökkentéséhez, hanem fenntartásához járulnak így hozzá.

3.2. Az ajánlható szemlélet

A fentiek természetesen nem azt jelentik, hogy nyelvészként ellene vagyunk a standard nyelvváltozat iskolai oktatásának. A társasnyelvészet egyik legnagyobb alakja, William Labov véleményét idézzük:

„A nyelvészek támogatják a standard változat használatát annyiban, amennyiben az a lakosság széleskörű kommunikációjának eszköze, de ellenzik annyiban, amennyiben a standard változat a társadalmi mobilitás akadályá” (Labov 1982: 186).

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, szépségeit, valamint használati körét. Azt tehát, hogy mely nyelvváltozat, mely nyelvi elem használata hol, milyen körülmények között helyénvaló. Nyelvpedagógiaiilag a standardot nem a nyelvjárások helyére, hanem mellé sajátíttatjuk 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) akadémikus *A magyar nyelv kézikönyve* című kiadványban 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, 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”.

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 szégyenérzettől mentes, kreatív nyelvhasználatát” (Kiss szerk. 2001: 146).

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

3.3. 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. 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 nyelvjárásnak” (Kiss szerk. 2001: 148). Azaz: a tanulók iskolai nyelvi produkciójában (szóban és írásban egyaránt) azért jelennek meg nyelvjárás jelek, mert otthon, barátaik körében ezeket hallják, s alapnyelvváltozatuk (mondhatjuk úgy is: anyanyelvjárásuk) nyelvjárás elemeket tartalmaz. A kárpátaljai magyar gyermekek jelentős része tehát 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 nyelvjárás és a köznyelvi normát, s így tudatosítsa, melyik elem hova tartozik. 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 a tanulók által használt nyelvjárás jelek használati aránya jelentősen magasabb, de természetesen alacsonyabb is lehet.

2000-ben a kárpátaljai magyar középiskolások, illetve 2003-ban a kárpátaljai magyarság 18 éven felüli reprezentatív mintáján végzett vizsgálataink egyértelműen igazolják, hogy még a viszonylag kis területű Kárpátalján belül is vannak területi eltérések egyes nyelvjárás jelek elterjedésében, gyakoriságában (lásd: Beregszászi 2002, Beregszászi–Csernicskó 2006).

3.4. Egy ajánlható módszer

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

A társasnyelvészeti szemléletet, illetve a kontrasztív módszert nemcsak azokon az órákon kell alkalmaznunk, ahol a nyelv és társadalom kapcsolatáról, a nyelvi változatról, a nyelvjárásokról és azok értékeiről esik szó, hanem mindennap, 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.

Mindenekelőtt saját magunk számára kell világossá tennünk, hogy az iskolai magyarázóórákon *nem általában „A” MAGYAR NYELV grammatikáját tanítjuk*, illetve tanítjuk (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. 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.

Példáinkat a *Magyar nyelv 5–12. osztály* című tantervből (Kótyuk és mtsai 2005) választottuk, a 7. osztály anyagából. Itt *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 ígetővek* 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 emberi jogi alapelvekből adódóan – úgy kell értelmeznie a tanterv útmutatásait, hogy feladata a standard norma elsajátíttatása a már meglévő nyelvi alapok mellé, egymás mellé állítva a nyelvi változó változatait, tudatosítva azok használati körét. De hogyan?

A *nől, föl* nyelvjárási igealakok nyelvjárásiasságára például úgy hívhatjuk fel tanulóink figyelmét, ha a *v*-s változatú ígetővek kapcsán megjegyezzük: az irodalmi nyelvben csak két töváltozatuk van, a szótári *nő, fő*, illetve a nem szótári, *v*-vel bővülő *növ-, főv-*; ám idősebb emberek beszédében esetleg hallhatják azt is, hogy *nől, föl*. Ezek nyelvjárási alakváltozatok, melyeket ne használjunk akkor, ha választékosan beszélünk, hiszen az irodalmi és köznyelvben a már említett két töváltozatuk használatos.

Némileg másként járhatunk el a *megynek* (valamint a tanterv által nem említett további, pl. *mensz, mensztek, mégytek*) nyelvjárási igealak esetében. Tudjuk, hogy a *megy* rendhagyó ígető, s ennek megfelelően töváltozatait úgy tudatosíthatjuk a leghatékonyabban, ha elragoztatjuk az ígét kijelentő mód jelen időben (s természetesen alanyi ragozásban, hisz tárgyatlan ígéről van szó):

én megy-ek
te *mé-sz* vagy *mégy*⁵
ő megy

mi megy-ünk
ti *men-tek*
ők *men-nek*

Ezt követően megkérdezzük, milyen tövváltozatait találhatjuk az igének az adott ragozási sorban. Négy tövváltozattal találkozhatunk: *megy*, *mégy*, *mé-*, *men-*, s ehhez járul még a *me-*, amely a ható igei származékokban jelentkezik: *me-het*. A tövváltozatok 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?⁶ Ha jól kérdezzük, illetve ha a helyi nyelvhasználati normában előfordulnak, a következő nyelvjárási igealakokra számíthatunk: te *mensz*, ti *mensztek*, ti *mégytek*, ők *megynek*. Ezen változatokat összevetve a standard változatokkal arra is felhívhatjuk a figyelmet, hogy a nyelvjárási alakok szerkesztése is abszolút logikus, hiszen valamennyi létező tövváltozathoz indul ki.

Az ún. nákozásra, azaz a mély hangrendű ige-tőhöz 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.⁷ 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*.⁸

A suksükölésre és a szukszükölésre⁹ a 7. osztályos tananyagban az igeragozás tanítása és az igemódok tárgyalása során hívhatjuk fel a figyelmet.¹⁰

Hogy mi módon kapcsolható az alanyi és tárgyias ragozás tanításához a suksükölés és szukszükölés kérdése, kitűnően foglalja össze az MTA Nyelvtudományi Intézetének igazgatója, Kenesei István (2004: 79) *A nyelv és a nyelvek* című könyvében:

„A magyar igéknek kétféle ragozásuk van (a világon nem sok ilyen nyelv van), alanyi és tárgyias: *Vár-tok* (*egy embert*), de *Vár-já-tok* (*az embert*). A többes számban a tárgyias ragozásnak ez a *J* morféma az igék egy nagy csoportjában teljesen egybeesik a felszólító mód *J* morféma-jával, illetve annak allomorfjaival: *Vár-já-tok meg az embert!*, továbbá: *Megvár-j-uk az embert* és *Vár-j-uk meg az embert!*; *Megvár-j-ák az embert* és *Vár-j-ák meg az embert!* Mind a két *J* morfémanak egyik azonos alakú változata az *-s*. Az *olvassátok* szóról nem tudjuk eldönteni, hogy az *Elolvassátok a leckét* formájú kijelentő vagy az *Olvassátok el a leckét!* felszólító mondatból vettük-e ki. Mármint a *t-re* végződő igéknél a két *J* morféma változatai eltérnek egymástól: a tárgyias ragozás *J-je -j* alakban jelenik meg: *Elront-já-tok a játékot*; a felszólító módé pedig *-s-ként* fordul elő: *Ront-sá-tok el a játékot!* Nyilvánvaló, hogy a többi igénél fellelhető allomorfok közti azonosság rendkívüli erővel igyekszik a *-t* végű igéket is beilleszteni a sorba, hiszen a különbség elmosása még értelemzavarónak sem mondható (a többi igénél fel sem tűnik). Az egyszerűbb hasonulási szabály pedig nehezen tűri el a kivételt. Megemlíthetjük, hogy a magas hangrendű igéknél ez az egybeolvadás nem fordulhat elő ilyen gyakran, mivel a kérdéses végzések egy része nagymértékben különbözik egymástól: *értsétek*, de *értitek*. Ezért nem hallunk olyan nyelvhelyességi hibákat, mint: *Értsétek a feladatot?* Itt az egyetlen „veszélyes” forma a többes szám első személyű *értjük*, *vetjük*, melyek az egyalakú *lessük* mintájára változhatnak *értsük* és *vessük* alakokra”.

Bemutathatjuk, hogy a tárgyas ragozás többes szám 1. személyében a kijelentő módú és felszólító módú igealak egybeesik¹¹; további igéknél pedig az egyes szám 3., valamint a többes szám 1., 2. és 3. személyében is megvan ez az azonos alakúság.¹² 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 ismételése nem vezethet eredményre, hiszen a magyarázatot a 7. osztályos gyerekekhez kell igazítanunk.

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, mondjuk az összefoglaló, témazáró órán. Az 1. feladat például a korábban tárgyalt és a tantervben külön is említett nyelvjárási ige-tövek nyelvjárási alakjainak felismertetését éppúgy segítheti, mint néhány szintén, a dialektusokban élő névszótó azonosítását. Éppen ezért nem közvetlenül az ige-tövek témaköre után, hanem olyan 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 töváltozatuk van. Az itt bemutatott feladatban a *butrot, motrok, feheret* szóalakok nyelvjárásiak, mert a standard magyarban ezen töveknek egyetlen töváltozatuk 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 tövük hosszú magánhangzója bizonyos toldalékok előtt megrövidül (*tehen – tehenek, vereb – 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 gyakorolják, s felidéznek a töltípusokat is.

Lássuk tehát a feladatokat!

1. Válasszátok ki a szavak közül a nyelvjárási alakokat, majd írjátok melléjük a köznyelvi megfelelőjüket! Függőleges vonallal válasszátok el a szótövet a toldalékoktól! Határozzátok meg két kiválasztott szó töltípusát!

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 szótővet és a toldalékokat)! Ugyanezt az elemzést végezzétek el a felszólító módú változaton is! Milyen hasonlóságokat és különbségeket találtok? Mely tőtípusba 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 tanulóknak különböző nyelv- és stílusváltozatokat kell aktívan használniuk, természetesen úgy, hogy nyelvhasználatukat az adott beszédhelyzethez igazítják.

4. Képzeld el, hogy tanúja voltál annak, amint az egyik osztálytársad kerékpárral véletlenül nekiment egy szénásszekérnek. 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 történeteket:

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

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 módszer-tant 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 kárpátaljai magyar 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, például, 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

Természetesen az anyanyelv tanításának terén a felelősség nem kizárólag az iskolai magyartanároké. Az iskolákban anyanyelvet oktató pedagógusokat ugyanis a „tudomány fellegváraiban”, felsőoktatási intézményekben: egyetemeken és főiskolákon képzik. 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 oktatást 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.

Örvendetes, hogy ezen az úton már Kárpátalján is megtörténtek az első lépések a 2005-ben megjelent új magyar nyelv tanterv (Kótyuk és mtsai 2005) és a már ennek alapján elkészült 5. osztályos tankönyv (Kótyuk 2005) révén.

A felsőoktatásban oktató nyelvészek (Kótyuk István és Csernicskó István), valamint gyakorló iskolai tanárok (Hnatik-Riskó Márta, Horkay Zsuzsanna és Nagy Sándor) által készített tanterv az útmutatóban meghatározza: „Az anyanyelv oktatásának *fő célja* annak elérése, hogy a tanuló birtokolja az anyanyelv eszközeit, annak változatait, stílusait és műfajait, szabadon és a kommunikációs célnak megfelelően tudja alkalmazni ezeket a beszédtevékenység minden szférájában (szövegértés, olvasás, beszéd, írás), azaz elérje a kommunikatív kompetencia megfelelő szintjét”. Azaz: „A tanár fő feladata az, hogy megtanítsa a tanulókat a legmegfelelőbb nyelvi eszköz kiválasztására és annak meghatározására, hogy azok milyen mértékben felelnek meg a beszédhelyzetnek”. Ebben a folyamatban a nyelvtani (grammatika) ismeretek oktatása – amelyekre a korábbi tantervekben a legnagyobb figyelem jutott – nem cél, hanem eszköz: „A nyelvtanítás és

a beszédfejlesztés szerves összekapcsolásának elve azt jelenti, hogy a nyelvtani fogalmak, helyesírási szabályok, kiejtési normák megtanítása eszköz az oktatás legfontosabb céljának elérésére. Ezért a nyelvtani fogalmakat, nyelvi jelenségeket, törvényszerűségeket és normákat nem a beszédől elszigetelve, hanem a szöveg alapján kell oktatni, s a tanult ismereteket a beszéd folyamatban kell alkalmazni. A nyelvi kompetenciát aktuális, a tanulók számára személy szerint is lényeges és fontos oktatási és közéleti problémák elemzése során kell kialakítani és fejleszteni, aminek következtében kialakul bennük a nyelvtanulás motivációja.”

Ha nyelvtudományi megközelítésben vizsgáljuk meg a tanterv útmutatójában megfogalmazott és a tananyag tartalmában, bemutatásának szemléletében és szerkezetében többé-kevésbé következetesen alkalmazott koncepciót, akkor azt mondhatjuk: az új tanterv révén a kárpátaljai magyar iskolai anyanyelvi nevelés a modern nyelvtudomány és nyelvpedagógia alapelveire épül. A korábbi tantervekkel ellentétben nem a grammatika oktatását tekinti fő feladatának, hanem azt, hogy az iskolából kikerülő képesek legyenek minden helyzethez megtalálni a megfelelő nyelvi változatokat és grammatikai formákat. Ez pedig nem más, mint a kommunikatív kompetencia, a helyzethez igazodó nyelvhasználat, vagyis: a nyelvhasználat *helyénvalóságának* ismerete. Ez a hozzáállás mindenképpen új a korábbi tantervek grammatika-központúságához képest, ami azonban nem jelenti azt, hogy a nyelvtani rendszer megismertetésére nem fordítanak kellő figyelmet a szerzők. A szemléletváltás azt jelenti, hogy a nyelvtant nem öncélúan, nem azért kell tanítani, hogy a gyerek kapásból tudjon elemezni többszörösen összetett mondatokat, hanem azért, hogy könnyen, magabiztosan és tudatosan tudjon válogatni a rendelkezésére álló nyelvi elemek közül, amikor egy konkrét élethelyzetben kell szóban vagy írásban megnyilvánulnia.

Mindenképpen új, a nemzetközi és magyar nyelvtudomány szellemiségével egyező az új tanterv szemléletváltása a magyar nyelv különböző változataival, a nyelvi változottsággal kapcsolatban. Ebben a tantervben csak néhol, nyomokban bukkan fel az egynormájú, diszkrimináló nyelvszemlélet, amely a standard nyelvváltozat (az ún. irodalmi és köznyelv) felsőbbrendűségét hirdeti, és amely a többi nyelvváltozatot és használóit elítéli. Hiába is keresnénk a tantervben olyan részeket, amely arra buzdítja a tanárokat, hogy irtsák ki a tanulók nyelvhasználatából a nyelvjárási jelenségeket vagy a magyar nyelv kárpátaljai helyzetéből adódó kontaktusnyelvi hatásokat. Azaz: a tanterv nem a felcserélő (szubtraktív), hanem a modern nyelvészeti és nyelvpedagógiai álláspont által képviselt, nyelvi emberi jogi szempontból is támogatandó hozzáadó (additív) nyelvszemléletet alkalmazza és ajánlja a pedagógusoknak. Azt, hogy ha egy tanuló például *lábtót* mond *létra* helyett, vagy azt mondja: *mi szeressük a fagyit*, ahelyett, hogy *mi szeretjük a fagyit*, a pedagógus nem bélyegzi rossznak, helytelennek a nyelvjárási jelenségek használatát, hanem – ahogyan a tanterv útmutatója javasolja – rámutat arra, hogy ezek a nyelvi elemek mely beszédhelyzetben lehetnek helyénvalóak, s melyek azok a szituációk, ahol helyettük célszerűbb, ajánlatosabb az iskolában elsajátított, kodifikált standard változatokat használni, mert ahhoz a helyzethez az illik, ott annak az alkalmazása a helyénvaló.

Ám ahhoz, hogy a tanulók tudják, mely nyelvi elemek tartoznak a standard, melyek pedig a nem standard nyelvváltozatokhoz, ez utóbbiak jellemzőit is meg kell ismerniük. Korábbi tanterveink (és az ezek nyomán született tankönyvek is) gyakorlatilag semmit sem mondtak a nem-standard nyelvváltozatokról (a nyelvjárásokról, a szlengről, a ki-

sebbségi helyzetben élők kontaktusváltozatairól stb.), vagy ha mégis, akkor azt felcserélő szemléletben tették. A most megjelent tantervben először jelennek 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.*

Elmondhatjuk továbbá, hogy a pedagógusok képzése terén is történt előrelépés. A beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán olyan nyelvi szemléletben képzünk magyartanárokat, hogy oktatási intézményeink ne terjesszék, hanem csökkentsék a nyelvészeti, nyelvpedagógiai és nyelvi emberi jogi szempontból is tarthatatlan előítéleteken alapuló diszkriminációt.

JEGYZETEK

¹ Készült az MTA Határon Túli Magyar Tudományos Ösztöndíjprogram támogatásával.

² Készült a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával.

³ Itt most tekintsünk el NyKk. (I: 626) által is „erősen választékos”-nak tartott *tudnók* alaktól.

⁴ Itt is tekintsünk el az erősen választékos, már-már modoros *néznők* alaktól.

⁵ Vegyük észre: a standard nyelvváltozatban is van változatosság: a *mégy* és a *mész* igealak egyaránt standard (lásd Rácz szerk. 1971: 102, Keszler szerk. 2000: 101–102).

⁶ 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, melyek 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.

⁷ De már korábban is szót ejthetünk a kérdésről. Például az 5. osztályban az illeszkedés tanításánál (Kótyuk és mtsai 2005: 20).

⁸ 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 a korábban rámutattunk, az egybeesés más számban és személyben, illetve a magas hangrendű igéknél természetes és teljességgel standard, tehát nem lehet értelemzavaró.

⁹ Valamint a nyelvészeti analóg csukcsükkölésre (lásd *tanítja* – *tanítsa*) is.

¹⁰ 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.

¹¹ Tárgyas ragozásban többes szám 1. személyben a kijelentő mód és felszólító mód egyaránt: mi *nézzük*, *mérjük*, *kérjük* stb.

¹² 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, akartátok, ők várják, tudják, akarnak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Adamikné Jászó Anna 2002. *Az anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó.

Antal László szerk. 1989. *Modern nyelvészeti szöveggyűjtemény I. (A prágai iskola)*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Beregszászi Anikó 2002. *Magyar nyelvi tervezés Kárpátalján. Célok, problémák és feladatok. PhD-értekezés*. Budapest: kézirat.

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 1996. A magyar nyelv változatai és stílusrétegei a kárpátaljai magyar nyelvtankönyvekben. In: Csernicskó István és Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, 29–38. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.

Beregszászi Anikó–Csernicskó István 2006. *A kárpátaljai magyar nyelvhasználat társadalmi rétegződése*. 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 Kiadó.

Csernicskó István 1996. Hogyan tehetjük hatékonyabbá az anyanyelvi oktatást Kárpátalján. *Közoktatás* 1996/2: 12–13.

Csernicskó István szerk. 2003. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.

Gombocz Zoltán 1931. Nyelvhelyesség és nyelvtudomány. *Magyar Nyelv* XXVII: 1–11.

Grétsy László szerk. 1976. *Mai magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Imre Éva 1987. *Tanterv az USZSZK magyar tanítási nyelvű iskolái számára. Magyar nyelv 4–8. osztály*. Kijev–Uzsgorod: Ragyanszka Skola Kiadó.

Kenesei István szerk. 2004. *A nyelv és a nyelvek*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Keszler Borbála szerk. 2000. *Magyar Grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kis Jenő 2003. Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok. In: Kiefer Ferenc szerk., *A magyar nyelv kézikönyve*, 271–300. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kiss Jenő 1996. A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* XCII: 138–151.

Kiss Jenő 1998. A magyar dialektológia s újabb feladatai az ezredfordulón. *Magyar Tudomány* 1998/8: 929–935.

Kiss Jenő 2002. Dialektológia és nyelvtudomány: hagyomány és korszerűség. *Magyar Nyelvjárások* XL: 3–20.

Kiss Jenő szerk. 2001. *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris Kiadó.

Kontra Miklós 2005. Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni? In: Gábrity Molnár Irén és Mirmics Zsuzsa szerk. *Közérzeti barangoló*, 175–202. Szabadka: Magyarorsághoz Tudományos Társaság.

Kontra Miklós szerk. 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltáskori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Kótyuk István 2005. *Magyar nyelv, 5. osztály*. Csernyivci: Bukrek.
- Kótyuk István és mtsai 2005. *Magyar nyelv 5–12. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára*. Csernyivci: Bukrek.
- Labov, William 1982. Objectivity and commitment in linguistic science: The case of the Black English trial in Ann Arbor. *Language in Society* 11: 165–201.
- Lanstyák István 1994. Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. *Irodalmi Szemle* XXXVII/2: 63–75.
- Lanstyák István 2006. Nyelvi változatosság a határon túli magyar szókincsben. *Kisebbségkutatás* 2006/1. szám.
- Grétsy László és Kovalovszky Miklós szerk., *Nyelvművelő kézikönyv I.* (1983). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- 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.
- Phillipson, Robert–Skutnabb-Kangas, Tove 1997. Nyelvi jogok és jogsértések. *Valóság* 1997/1: 12–30.
- Rácz Endre szerk. 1971. *A mai magyar nyelv*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Sándor Klára 2001a. Nyelvművelés és ideológia. In: Sándor Klára szerk., *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*, 153–213. Szeged: JGYF Kiadó.
- Sándor Klára 2001b. Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. In: Sándor Klára szerk., *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*, 83–110. Szeged: JGYF Kiadó.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Smith, Eliot R.–Mackie, Diane M. 2001. *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tanterv 1981. *Tanterv az USZSZK magyar tanítási nyelvű iskolái számára. Magyar nyelv 4–8. osztály*. Kijev–Uzsgorod: Ragyanszka Skola Kiadó.
- Trudgill, Peter 1997. *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGYTF Kiadó.
- Wardhaugh, Ronald 1995. *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.