

NYELVJÁRÁSI „RÉSEK” AZ EGYNORMÁJÚ TANKÖNYVEKBEN¹

DIALECTS “PEEKING THROUGH” MONO- NORMATIVE TEXTBOOKS

Kádár Edit

Abstract: The article is focused on the portrayal of the „language landscape” of the Hungarian language and literature textbooks currently used in primary and secondary education in Romania, that is the representation (or fail of it) of the linguistic variety. Starting from the explicit or implicit definition of these textbooks given for the term dialect, the research is directed towards unveiling the perspectives, attitudes, ideology, and even stereotypes behind the contents of Hungarian first-language education and their organization; the ways and extent in which the varieties of the language and the individual’s language varieties find (or don’t find) their way into the main discourse characterized by the dominance of the standard language variant and its norm as normality; and also the positioning of the dialects on the scale stretching from a mere linguistic topic, through a cultural prodigy, up to a communication tool.

Keywords: Hungarian first-language education, textbook analysis, dialects, standard language ideology, hidden curriculum

1. Bevezetés

Jelen tanulmány egy olyan kutatás egyik résztemáját járja körül, melyet az újabb tantervi reform tett indokolttá. Az elemi oktatás ötévesre való kiterjesztésével, a nulladik, előkészítő évnél az iskolai oktatáshoz való csatolásával 2013-ban elindult az elemi keret- és tantárgyi tanterveinek az újragondolási folyamata,² melyet tankönyvekre vonatkozó pályázati kiírások követtek.³ A középfokú oktatás kerettanterveinek 2016-os változását követően szintén elindult a tantárgyi tantervek megújítása, így várhatóan felmenő rendszerben idővel lecserélhető lesz az a tankönyvvállomány, amely több tantervi igazítást is túlélve, a 90-es évek végétől folyamatosan kijelöli a magyar nyelv és irodalom oktatásának tartalmát és szemléletét. Ebben a kontextusban fontos látni, hogy a közoktatás elmúlt 20 évét meghatározó anyanyelv tankönyvek hogyan jellemezhetőek a steini három (*informatorium – pedagogicum – politicum*)

¹ A cikk a 19. Élőnyelvi konferencián elhangzott előadás írott változata.

² Az új 0., I., II. osztályos anyanyelvi tanterveket a 2013. március 19-i 3418-as miniszteri rendelet hagyta jóvá (*Tanterv az anyanyelv kompetencia alapú oktatásához. Magyar anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig*). A 2014 decemberében elfogadott új III–IV. osztályos tantervből (OM nr. 5003/02.12.2014, Anexa 2.) a harmadik a 2015/2016-os, a negyedik a 2016/2017-es tanévtől lépett érvénybe. 2016 őszén elindult az V–VIII. osztályos tantervek újragondolása; a folyamat véglegesítése 2017 első felében várható.

³ Ennek köszönhetően 2014-ben két, digitális változattal kiegészített ábécéskönyv jelenhetett meg (Makai és Nagy, 2014; Kocsis et al., 2014), 2015-ben pedig egy II. osztályos magyar anyanyelvi kommunikáció tankönyvet fogadott el a minisztérium (Kocsis et al., 2015). A felsőbb évfolyamokra egyelőre vagy nem írtak ki tankönyvpályázatot, vagy nem volt nyertes tankönyv.

dimenzió⁴ mentén (Stein, 1976), hogy a szaktudományi/tantárgypedagógiai, a pedagógiai/didaktikai és politikai/ideológiai vonatkozások mentén hol van szükség megújulásra.

A 19. Élőnyelvi konferencián elhangzott előadás a „nyelvjárások az oktatásban” témához kapcsolódva ennek a kutatásnak egyetlen vetületére fókuszált, mégpedig arra, hogy a forgalomban lévő anyanyelv tankönyvek milyen mértékben és hogyan „engedik át” a sztenderdtől különböző nyelvváltozatokat, azokkal kapcsolatban milyen minőségű ismereteket közölnek, ezt milyen ideológiai alapállásból teszik, milyen nézetek, attitűdök, esetleg sztereotípiák jelennek meg e tekintetben a tananyagszervezés vagy a tartalmak szintjén, hogyan marad kívül (vagy nem) a nyelv egyéni változatossága és a nyelvváltozatok a sztenderdre, és annak normájára (mint normalitásra) építő alapdiskurzusból stb.

A tankönyveket mint értékek és hiedelmek átadására és reprodukciójára alkalmas ideológiai üzenetrendszeret tekintem, így abból kiindulva, hogy a tankönyv nem valamiféle semleges eszköze a tudás vagy képesség/jártasság megszerzésének, cikkemben azt igyekszem felvázolni, hogy a nyelvjárásokról való beszéd a puszta nyelvtani tananyagtól a kultúrkuriózumon át a mindennapi kommunikációs eszközökig tartó skálán hova pozicionálódik bennük, hogy milyen eszközökkel alakítják a tankönyvek a nyelvváltozatokról való gondolkodást, milyen viszonyulást képviselnek az egyes nyelvváltozatokhoz vagy nyelvi formákhoz, hogyan minősítik a sztenderdtől eltérő nyelvhasználati formákat, egyáltalán milyen explicit vagy implicit nyelvjárás-definíciót tartalmaznak, és mennyire veszik figyelembe a diákok nyelvi környezetét és nyelvi tapasztalatait, mennyire építenek ezekre és a tanulók saját nyelvváltozatára. Noha ez a kérdés általános szociolingvisztikai vonatkozásait tekintve is vizsgálatra méltó, különös fontosságot nyer kisebbségi körülmények között, ahol az egynormájú szemléletből fakadó nyelvi elbizonytalanítás az egyénin túl közösségi hatókörű következményekkel is járhat.

Amint az a fentiekből kitetszik, az itt bemutatott vizsgálat nem klasszikus tankönyvelemzés a karlovitz (Karlovit, 2001) vagy a kerberi (Kerber, 2005) értelemben, így a vizsgált tankönyvek minőségére vonatkozó általánosítások a cikk alapján nem fogalmazhatók meg.

A vizsgált tankönyvek felölelik mind a három ciklust, és bár I. és II. osztályban már egy-két éve új tankönyvek vannak érvényben, az őket megelőző tankönyveket is megnéztem, mert olyan tankönyvcsaládok részei, melyeknek III. és/vagy IV. osztályos tankönyvei még hivatalosan is forgalomban vannak.⁵ Szembetűnő, hogy az elemi osztályok I. és II. osztályos tankönyveit leszámítva, a többiek korábbiak, mint az adott évfolyamokra vonatkozóan érvényben levő tantervek.⁶ És noha a most folyamatban levő tantervi reformot megelőző tantervi változatokban már lezajlott egy olyan szakmai felülvizsgálat, amelynek részeként az egynormájú, előíró szemléletet az oktatási dokumentumok szintjén felváltotta a funkcionális-szituatív kettősnyelvűségre való nevelési cél, és ez egyszersmind egy módszertani szemléletváltással is együtt járt, ezek a változások nem feltétlenül érintették az alapvetően a tankönyvekre támaszkodó oktatási folyamatot. Elemzésemben ezért a tantervi vonatkozásokra anélkül térek ki, hogy azt számonkérhetőnek gondolnám a forgalomban levő tankönyveken.

⁴ Estenként a höhnei *constructorium* dimenziójára is tekintettel (Höhne, 2002).

⁵ Az I. és II. osztály korábbi tankönyveit 2004-ben, az újakat 2014-ben, illetve 2015-ben hagyták jóvá. A forgalomban levő harmadikos tankönyv engedélye 2005-ös keltezésű, a negyedikeseké 2006-os. Ennél csaknem 10 évvel korábbi, 1997-es a hivatalos tankönyvlista V. és VI. osztályos magyar nyelv és irodalom tankönyveinek engedélye, és 1998-as a VII. osztályosoké. A két VIII. osztályos tankönyvet 2003-ban, a kilencedikeseket 2004-ben, a X., XI. és XII. osztályosokat pedig 2005-ben, 2006-ben, illetve 2007-ben hagyták jóvá. Egyes esetekben ezzel a jóváhagyással korábbi engedélyt újíttottak fel, a tankönyv változása nélkül. A cikk végén, a vizsgált tankönyvek jegyzékében évszámként annak a példánynak a kiadási évét tüntetem fel, amelyből dolgoztam, a szövegbeli hivatkozásokban pedig a szerző mellett nem a megjelenés évszámát, hanem az évfolyamot jelezem. Évszámot csak akkor jelölök, ha egy kiadványnak az új tantervre írt változatát kell elkülöníteni a korábitól.

⁶ A tanterveket jóváhagyó miniszteri rendeletek száma és dátuma a következő: V–VIII. osztály: 5097/09.09.2009; IX–X. osztály: 5099/09.09.2009; XI. osztály: 3252/13.02.2006; XII. osztály: 5959/22.12.2006; IX. osztály, szakoktatás: 3458/09.03.2004; X. osztály, szakoktatás: 5005/14.10.2004; XI. osztály, kiegészítő év: 3872/13.04.2005.

2. Általános jellemzés

Az anyanyelvi nevelés feladatai között mindenkor kiemelt helyet foglal el az értékközvetítés (nyelvi, kulturális stb.), azonban többnyire elsikkad a nyelvi változatossággal kapcsolatos értékek felmutatása, valamint a nyelvváltozatok identitáskonstrukcióban és -jelzésben betöltött szerepének felismertetése. Ebben a kontextusban az „anyanyelvi” nem a vernakuláris szinonimája, hanem valamiképpen az „idegen nyelvi” antonimája. Ekként nemcsak nem „saját”, hanem a távolság perspektívája okán homogénnek tételezett. Ez a nyelv egyéni változatosságának elfedésén túl azt is elfedi, hogy a beszélők nem jellemezhetők egyetlen nyelvváltozattal, és a nyelvi repertoár mozgósítása kontextusfüggő. A vizsgált tankönyvekben forgalmazott nyelvi értékítéletek és nyelvhelyességi személet azonban igen ritkán ágyazódik egy kontextuális paramétereket tekintetbe vevő diskurzusba; az árnyalt, szociokulturális megközelítés helyett a tankönyvek alapvetően egy helyes–helytelen vagy igényes–igénytelen dichotómiában írják le a sztenderd (mint abszolút érték) és a tőle eltérő nyelvváltozat, nyelvhasználati forma viszonyát. Sztenderd és nemsztenderd azonban nem teljes nyelvi rendszerekként állnak egymással szemben, hanem inkább csak néhány stigmatizált nyelvi jelenség kidomborítása által mutatkozik meg az oppozíciójuk. Ekként a saját nyelvi változatra való (esetleges) reflexió lehetősége is csak ott és annyiban adott, ahol és amennyiben az egyes oppozíciók mutatják. A nyelvváltozatokkal kapcsolatos attitűdök formálását így a sztenderdtől való különbözőségük artikulálja. Ebben a sztenderd vs. deviancia modellben a tankönyvi feladatok utasító szövege is a „miben tér el a sztenderdtől?” típusú kérdésekre keresteti választ, ezzel origóként tételezve a sztenderdet, vagyis a nyelvváltozatokat sem egymáshoz, hanem a sztenderdhez viszonyítja, az *eltérés* pedig a deviancia fogalomkörét idézi. Ekként konstruálódik meg a sztenderd etalonjához képest devianciaként minden nemsztenderd forma, változat. Ezzel függ össze az is, hogy az esetleges „fordítási gyakorlatoknak” az iránya is dominánsan a más nyelvváltozat→sztenderd lesz (kicsit hasonlóan ahhoz, ahogy a kisebbségi nyelv–államnyelv kommunikációban is jellemzően előbb a kisebbségi nyelv→államnyelv irányú fordítás eszközei jelennek meg), noha az anyanyelvórák egyik célja a szövegértési kompetencia fejlesztése, amelynek feltétele a szövegvilág „saját nyelvre” fordításának (vagyis befogadhatóvá tételének) képessége.

Origó volta ellenére maga a sztenderd fogalma is reflektálatlan a tankönyvek nagy részében. A Lanstyák által leírt (vö. Lanstyák, 2015) három értelmezésből (a standard mint eszmény; a standard mint reálisan létező, egy társadalmi, kulturális, műveltségi vagy hatalmi elithez köthető, ezért kiemelt presztízsű dialektus; a standard mint ideológiai konstrukció) leginkább az első jellemzőit fedezhetjük fel a tankönyvekben. Ezek azt sugallják, hogy a standard nemcsak/nem elsősorban funkciójában, hanem nyelvi kvalitásai okán is felette⁷ áll a többi nyelvváltozatnak, egyfajta önérték, és az „igényes” megszólalás egyetlen lehetséges közege, a kifejezések teljes nyelvi és stiláris repertoárjának egyetlen hordozója, normája maga „a” norma, és minden változás romlás, minden eltérés tőle deviancia.

A nyelvi standardizmus (Lanstyák, 2011) a vizsgált tankönyvekben jobbra implicit ideológia marad. Ennek a nyelvi változatossághoz való implicit negatív viszonyulásnak vagy megbélyegzésnek az alternatívájaként egyes tankönyvek olykor a nyelvváltozatok létének elhallgatását választják,⁸ esetleg valamiféle kettős mércével a nyelvjárást mint „skanzen” és tiszta forrás jelenik meg, szemben a kontaktusváltozattal, ami a deviancia modellbe tagozódik. A többségében egynyelvű/egynormájú szemléletet közvetítő tankönyvek vagy egyáltalán nem foglalkoznak a kétnyelvűséggel és annak hatásaival a tanulók nyelvhasználatára, vagy ha mégis, akkor egyenesen hibásnak, irtanivalónak tekintik a kisebbségi anyanyelvváltozat kontaktusjelenségeit. A nyelvváltozatokkal kapcsolatos pluralista szemléletre, illetve a kontaktusváltozatokra is kiterjedő additív anyanyelv-oktatási személet (l. pl. Kontra, 2003) nyomaira inkább csak a felső középfokú oktatás tankönyveiben bukkanhatunk.

⁷ Ez a térmetafora expliciten is megjelenik egyes definíciókban, pl. „egy nyelvnek a többi nyelvhasználati formán – pl. nyelvjárások – felülemelkedett, fő vonásaiban egységes, normalizált, eszményi változata” (Ambrus és Bodó X., 215).

⁸ Vagyis nemcsak nem beszélnek nyelvváltozatokról, de előfordulhat, hogy más nyelvváltozat mint a sztenderd még tankönyvi szövegek által sem kerül be a tankönyvbe (l. pl. Kénosi III., 133: „csángó népköltés” megjelöléssel adaptált, sztenderd szövegverzió).

Az alábbiakban a három ciklus tankönyveit sorra tárgyalom.

3. Az elemi oktatás tankönyvei

Az elemi oktatás tantervei a nyelvi rendszer elemeinek megtanítása helyett a közlési szituációk típusait és követelményeit, a kommunikációs helyzetek nyelvi és egyéb sajátosságait helyezik előtérbe; III–IV.-ben már a tanterv szintjén is elválnak a nyelvi illetlen és helyesírás preskriptív témakörei a nyelvi megformálással kapcsolatos egyéb kérdésektől. Ugyanakkor tematizálja a saját nyelvváltozat és az iskola elvárta nyelvváltozat különbségeit, és ezeknek a felismerésére, illetve az egyes nyelvváltozatok használati színtereinek a megkülönböztetésére való képesség kialakítását célozza.

A saját nyelvváltozat bátorításának tantervi előírása a gyakorlatban leginkább „kommunikációs helyzetgyakorlatokban” kerül elő, ahol az alkalomhoz illő vagy nem illő nyelvhasználat a regiszterre és a stílusra, ill. szövegfajtra összpontosít. Az elemi iskolás tankönyvekben változó arányban szerepelnek szóbeliséget támogató feladatok, és ezek előfordulása inkább a tankönyv első felét (néha csak az első néhány oldalát) jellemzi; azt követően inkább csak félreproduktív szövegek elvárása jelenti a szóbeliséget. A saját nyelvváltozat támogatása elsősorban ezekben a szóbeli gyakorlatokban lenne megvalósítható, de sokszor ez már az első lépéseken⁹ megbukik.

Az írásbeliségben a saját nyelvváltozat gyakorlatilag semmilyen szinten nincs jelen. Erre több kirívó példát is felhozhatnánk, attól kezdve, hogy minden ábécéskönyvben írásbeli feladat megoldása áll vagy bukik a lerajzolt, vese alakú, fehér tárgyak *bab*-ként való megnevezésének¹⁰ képességén (még az olyan tankönyvben is, amelyikben másutt olvasmány van „A kevély paszuly”-ról, I. Kénosi I., 131), el egészen az írott nyelv normájának a hangzó nyelvről való leképezhetőségét feltételező feladatokig. Ez utóbbi egyik visszatérő feladattípusa az írás-olvasástanító tankönyveknek. Tömegével találunk olyan feladatokat, amelyek a magánhangzó-időtartam helyes jelölését a hangzásukból akarja mindenáron levezetni: pl. „Jelöld, hol hallod az *o*, *ó* hangot!”, „Karikázd be, melyik hangot hallod!” (pl. *ő/ó*); „Jelöld a *i* hang helyét késsel, az *í* hangét pirossal az alábbi szavakban!”, „Hangoztasd a képek nevét! *Í*-t hallasz, vagy *i*-t?”, „Melyik hangot hallod a képek nevében? Kösd össze!”, „Melyik hang hiányzik a következő szavak végéről? Írd be a megfelelő betűt!”, „Olvassátok helyesejtéssel a szóoszlopokat! Figyeljete a szóvégi *-u*, *-ú*, *-ü*, *-ű* hangokra!”, stb. Az olyan feladat, amiben pl. a *tíz*es *i*-jét kell (belső) hallás alapján beilleszteni, minden olyan gyerek számára kudarccal jár, akinek a nyelvváltozatában az *tíz*es-ként hangzik, mert noha a feladatok azt kérik, hogy jelölje, amit hall (vagyis írja le azt a betűt, amivel általában jelölni szokták azt a hangot, amit hall), valójában nem fogadnak el olyan megoldást, ami nem vág egybe a helyesírási szabályzat által megkívánt szóalakkal, ezzel azt az üzenetet közvetítve, hogy az ilyen gyerek nem beszél jól magyarul.

A digitális tankönyvek ezt a problémát kiküszöbölhetnék.¹¹ Megjelenésükkel azt várnánk, hogy a „hangoztasd!” helyett a „hallgasd meg!/mit hallasz?” utasítások veszik át a tankönyv fenti feladattípusainak helyét. Ezekben a taneszközökben azonban továbbra is szinte kizárólag a nyomtatott tankönyvi feladattípussal találkozunk (pl. „Hangoztasd a következő képek nevét! Kattints a világoszöld gombra, ha röviden hallod benne az *i* hangot (*i*), illetve a sötétzöld gombra, ha hosszan (*í*)!” – Kocsis et al., 2014); ahol mégis kísérletet tesznek a szavak kihangosítására, a kudarccal nem kizárt akkor sem, ha egyébként a kihangosító a természetes emberi beszédre nem jellemzően túlarguláz, és az írásképet tudatosan utánozni próbálja a felolvasásban.¹²

⁹ Pl. az egyik I. osztályos tankönyv így indít: „I. Mondd tanítód után társaidal a verset! Mindig figyelj tanítód beszédét, és próbálj úgy beszélni, ahogyan ő!” (Kénosi I., 6)

¹⁰ A RMNyA 253-as térképlapja szerint a 152 kutatópontból összesen 7-ben jelenik meg a *bab* lexéma valamelyik alakváltozata.

¹¹ Persze egy jó digitális tankönyv sem lenne megoldás mindenre. Például azon nem változtatna, hogy némely szónak egyetlen nyelvváltozatban sincs olyan hangalakja, ami az írásképeknek megfelelne, tehát ha nem is a gyerek ejtésére akarunk alapozni, hanem készen adunk neki egy hangalakat, az sem feltétlenül segíti a helyesírást (hiszen a magánhangzók időtartamának jelölésében a helyesírás a kiejtés elvét vagy követi, vagy nem).

¹² Lásd például a minden erőfeszítés ellenére *hattyu*-nak hangzó *hattyú*-t egy ilyen digitális tankönyvi feladatban:

A fent említett feladattípust tehát nem az oldja meg jól, aki arra válaszol, amit a feladat kérdez (hogyan hangzik az adott szóban), hanem az, aki arra válaszol: milyen betű hiányzik az adott szóból. És lehetne így kérdezni: akkor senki sem érezhetné úgy, hogy nem tud elég jól magyarul, legfennebb azt, hogy még van tanulnivalója anyanyelvének lejegyzési konvencióit illetően.

A hangtani vonatkozásoknál maradványok: ahogy a későbbi évfolyamok tankönyvei is a sztenderd nyelvtanát tekintik „a” nyelvtannak, úgy már az ábécéskönyvekben tetten érhető a nyelv homogenitásának kimondatlan előfeltevése, például abban, hogy a magyar nyelv hangjait reflektálatlanul azonosítják a sztenderd hangállományával (miközben a romániai magyar beszélők jelentős hányada számára az *ë* fonéma értékű).

Az elemi oktatás tankönyveiben fellelhető szómagyarázatok sem élnek a gyerekek saját nyelvi változatával.¹³ Szövegek által szintén alig mutatkozik meg más nyelvi réteg a tankönyvekben – és implicite az oktatási helyzetben –, mint a sztenderd, s mikor egy-egy irodalmi szöveg által mégis, akkor sincs jellemzően¹⁴ rá semmilyen reflexió e korosztálynak írt tankönyvekben.

Az egynormájú tankönyvbe más nyelvváltozat vagy más nyelvváltozatra való utalás sok esetben nyelvművelő gyakorlatok által kerül be. A nyelvhelyességi feladatok elsősorban stigmatizált nyelvi elemeket helyeznek előtérbe. A feladatokban jellemzően összemósódnak a stiláris hibák, az agrammatikalitás¹⁵ vagy akár a fogyatékek¹⁶ és a nemsztenderd kifejezőmód.¹⁷

Egy sajátos példája annak, hogy más nyelvváltozat is bekerülhet egy tankönyvbe, mint a sztenderd az, amikor a szerző a saját (sztenderdnek gondolt) nyelvváltozatát írja bele. Egy szemléletes példa erre az egyik új, I. osztályos tankönyv digitális változata (Kocsis et al., 2014, II. rész), amelynek egyik feladatában azt kéri, hogy a képernyőn megjelenő tárgyakkól a képen levő dobozba húzzanak be minden olyat, „melynek a nevében hallod a *j* hangot és pontos *j*-vel írjuk le”. A feladatot az oldja meg sikeresen, aki a baltát is a dobozba húzza, noha a RMNyA 1062-es térképlapja szerint csak a romániai magyar nyelvterület egy kis részén nevezik meg a *fesze* lexikális elem alakváltozataival (pl. *fészi*, *féjsze*, *fésze*, *fészze* stb.) ezt az eszközt, és még kisebb az a terület, ahol az alakváltozatok tartalmazzák a *j* hangot.

Ennek a tankönyvcsaládnak a II. osztályos tankönyve az egyetlen azonban, amely az egyes nyelvváltozatokat kiemeli a helyes-helytelen dichotómiákból, és még ha nem is minden tekintetben látványos az előrelépés, már olyan feladatokkal találkozunk itt, amelyek a változatokra való rácsodálkozásokon keresztül kísérelnek meg szociolingvisztikai érzékenyítést (vö. 14. lbj.), vagy az írott

<https://www.manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20I/Comunicare%20in%20limba%20materna%20maghiara/Corvin%20Deva/Partea%20I/38-1/92-feladat.html> (Makai és Nagy I., 2015)

¹³ A II tankönyvben egyetlen példát találtam arra, hogy egy szómagyarázat a gyerek saját nyelvváltozatának szavával él, még ha csak zárójelben is: „Metélt: keskeny csíkokra vágott gyúrt tészta (laska)” (Kénosi III., 2005: 96).

¹⁴ Üdítő kivétel az új II. osztályos tankönyv, ahol pl. egy korábban tárgyalt Janikovszky-szövegrészletre visszaulva, az egyik feladat így szól: „Olvasd el az alábbi két mondatot, figyelj meg a kiemelt részeket! Szeretem, amikor **Klári néni** megdicsér./ Szeretem, amikor **a Klári néni** megdicsér. Keresd meg a szövegben is ezeknek a formáknak a használatát! A ti vidéketeken melyik formát használjátok?” (Kocsis et al., II., 1/23)

¹⁵ Pl. „Írd le javítva a mondatokat! Figyelj a főnevekre! *Tíz kicsi bennszülöttek mutatták az utat. // (...) Jaj, de fájnak a lábaim!*” (Lovász és Tunyogi IV., 99)

¹⁶ Pl. „Olvasd el az alábbi illemszabályokat! Állapítsd meg, milyen helyzetben kell alkalmaznod! Adj címet!

Ügyelj a testtartásodra!// (...) Ellenvéleményed tisztelettel tudósítást nyilvánítsd ki!// Beszédhibával vagy tájszóval beszélőket ne utánozd, ne gúnyold!” (Lovász és Tunyogi II., 20)

¹⁷ Pl. „Húzd ki a szövegből a felesleges szavakat, és javítsd a nyelvtanilag hibásakat! (...) Aztán meg Enyeden megpihentünk ott abba a neves kollégiumban, ahol még egykoron valamikor a Bethlen Miklós, és a Körösi Csoma Sándor, és a Bolyai Farkas, és az Áprily Lajos, és a Sütő András is tanult. (...) Még Vajdahunyadon sem nem kerültük el a Hunyadiak sásfészkét sem.// Ez a kirándulás nagyon sok élménnyel gazdagított bennünket.” (Lovász és Tunyogi IV., 41). A szövegben elsősorban a tulajdonnevek névelőzése szúr szemet, ami azonban nem kontextusfüggő még abban a nyelvváltozatban sem, ahol erre van példa (a romániai magyar beszélők számára azonban ez többnyire mind agrammatikus forma); ezen felül a *-bA/-bAn* ragok beszélt nyelvnek megfelelő, illetve hiperkorrekt használata (azonban nincs tematizálva az írott/beszélt nyelv különbsége ennek kapcsán); a tagadás redundáns elemei; valamint a számnévi jelzővel való egyeztetés, ami kontaktushatásként előfordul – ha csak lexemához kötően is – a hazai nyelvváltozatokban. Helyesírási hibák javítását nem kéri az utasítás, ezzel impliciten azokat is a nyelvtani hibák körébe utalva.

nyelv és a szóbeliség különböző normáinak kérdéskörébe¹⁸ utalják át a korábbi gyakorlat nyelv művelő feladatainak néhány típusát. A tankönyvcsaládhoz tartozó digitális tankönyvek hanganyagként is hoznak nyelvjárási szövegeket (bár ezek a gyerekek által elmondott mesék a székely nyelvjárás egyes változataiban merülnek ki, és reflexió sincs ezekre), és a sztenderd szövegek felolvasása is alkalomadtán nem sztenderd akcentussal történik – bár ez vélhetően nem szándékos szelekció eredménye.

4. Az alsó középfokú oktatás magyar nyelv- és irodalom tankönyvei

Az elemi iskolai tantervekhez hasonlóan az V–VIII. osztályos tanterv is expliciten kitér a nyelvhasználat társas jellegéből fakadó sokszínűségének az iskolai oktatásba való beemelésére („az iskolában az anyanyelv tanításában és tanulásában a nyelv funkcionális és társas szemléletének kell érvényesülnie: a figyelem a nyelv változatosságára és változataira irányul, nem az elszigetelt nyelvi elemekre és az elvont nyelvi rendszerre. (...) A nyelvi tartalmak, a nyelvtani ismeretek nem öncélúak, hanem funkcionális és gyakorlati szerepük van abban, hogy a helyzetnek megfelelő, hatékony nyelvi közlés valósuljon meg.”), valamint hangsúlyozza a saját nyelvváltozat fontosságát, függetlenül annak nyelvjárási vagy kontaktusváltozat jellegétől („A szóbeliségben el kell fogadni, sőt bátorítani kell a tanulók saját nyelvi változatának használatát, figyelembe kell venni a kisebbségi nyelvhasználat sajátos helyzetét és igényeit. A köz- és irodalmi nyelvet az írásbeliséggel ajánlatos összekapcsolni.”). Ezek mellett a VIII. osztályban tartalomként is megjelenik a nyelvváltozatok kérdésköre (az irodalmi nyelv, köznyelv, nyelvjárások, csoportnyelvek, rétegnelvek mellett a regionális köznyelv is) – egy olyan életkorban tehát, amikor már elvárt a sztenderd ismerete.

A használatban lévő tankönyvek azonban már VI. osztályban foglalkoznak témaként a nyelvváltozatokkal. Az ehhez kapcsolódó ismeretközlő szövegek sokszor konfúznak,¹⁹ és miközben reflektálatlanul viszik tovább az 50-es évek nyelvészeti irodalmából eredeztethető függőleges/vízszintes tagolódás modelljét (vö. Sándor, 1999), a standardista nyelvi ideológia jegyében teszik meg a igényesség abszolút letéteményesének az „irodalmi nyelvet”.

A (területi nyelvváltozatként definiált) nyelvjárások is először a VI. osztályos tankönyvekben jelennek meg, és az iskolaévek alatt a hazai magyar nyelvjárások különböző listáival²⁰ szembesülhetnek a tanulók, mely listákat némelykor nem azonos hatókörű fogalmak mellérendelése jellemez. Ezen felül megtudhatják, hogy „A (...) **nyelvjárás** nemcsak *szókincsében* tér el, hanem gyakran a *kiejtésben*, a *szavak toldalékolásában*, a *mondatok megszerkesztésének módjában* is.” (Tulit VI., 120), majd ehhez kapcsolódóan végezhetnek – elsősorban tájszókereső és -osztályozó, valamint sztenderdre „fordító” – gyakorlatokat.

A forgalomban levő tankönyvek közül regionális beágyazottságát illetően a Tulit-tankönyvcsalád a többi tankönyvnél jobban teljesít: a nyelvi kontaktus és a nyelvjárási változatosság egyaránt megjelenik az egyes évfolyamok tankönyveiben. Noha a területi nyelvi változatosságot a székely nyelvjárással kapcsolatos feladatok ki is merítik, ez részben annak tudható be, hogy Tamási-szövegek kapcsán kerülnek

¹⁸ Pl. „Marci üzenetet írt a családnak. Sietett és nem figyelt a helyesírásra. Ellenőrizd, hogy a *Hol?*, *Hová?* kérdésekre felelő szavakat helyesen írta-e le!” (Kocsis et al., II., II/30)

¹⁹ Pl. „Minden magyar anyanyelvű ember érti a **köznyelvet**, amely beszélt és írott változatban él a nyelvhasználatban. A köznyelvet használják a művelt emberek szakmájuktól, életkoruktól, anyanyelvjárásuktól függetlenül. Tájégségként nyelvhasználati eltéréseket figyelhetünk meg. A területi nyelvváltozatokat **nyelvjárásoknak** nevezzük. Az azonos életkorú vagy szakmájú emberek alakítják ki a **csoportnyelveket**. Ezek a szaknyelvek, a gyermeknyelv és az ifjúsági nyelv. A magyar nyelv legigényesebb, közös változata az **irodalmi nyelv**. Ez az oktatás, a szépirodalom, a tudomány, a színház, az újság, a társadalmi élet igényes nyelvhasználat.” (Tulit VI., 120)

²⁰ Székely, csángó, mezősegi, szamosháti, Körös-vidéki, bánági (Szász és Mihálykó VI., 172); székely, mezősegi, szamosháti, bihari, bánági (Tulit VI., 120); felsőbb évfolyamon: székely (ehhez tartozóan: csángó), mezősegi, északkeleti (Ambrus és Bodó IX., 197).

elő.²¹ A nyelvhelyességi gyakorlatok között is találunk olyat, amely valós feladatot csak egy székely nyelvjárási beszélő számára jelent,²² ugyanakkor a szerző maga sem mindig veszi észre, hogy a saját székely anyanyelvváltozatát írja le közmagyarként.²³

A területi nyelvi változatosság mellett, ha szórványosan is, de megjelennek a kétnyelvűségi helyzet által kínált témák is. A kétnyelvűség a nyelvi rendszerek összehasonlításának tekintetében is kínálja magát, és ezzel, ha igen szórványosan is, de él is a tankönyvcsalád.²⁴ Ennél nagyobb mértékben találkozunk azonban a kontaktushatások felmutatásával. Ezek egy része a tankönyv *Szépen, magyarosan!* c. nyelv művelő „rovatában” kap helyet,²⁵ más része feladat formájában fogalmazódik meg.²⁶ Egyetlen olyan feladatot találunk azonban, amely a lexikonon túl is tematizálja a nyelvi kontaktus jelenségét:

„2. Jellemezzétek a beszélgetőtársak nyelvhasználatát:

- Szia, haver. Merre jártál, hogy így feszítesz?
- A tengernél voltam, egy kirándulást csináltunk.
- Csajok is voltak?
- Voltunk csak tíz fiúk és egy tanár.
- Hát az tutti, hogy lezser volt, főként ha...
- Ne még bosszants!” (Tulit VIII., 51)

Az ide kapcsolódó feladatok jórészt magukban foglalják azt a feltételezést, hogy egyes nyelvi formáknak inherens módon, a szöveg- és/vagy társadalmi környezettől elvonatkoztatva lehetnek negatív tulajdonságaik.

Ebben a tekintetben nem teljesítenek jobban a Tulit-tankönyvcsalád alternatíváját jelentő Máthé–Szász-, illetve Cseh-tankönyvek sem. Noha az V. osztályos tankönyv (Máthé és Szász, 1998) nyelvi tartalmait tekintve is igen gyerekbarát módon van felépítve, a tapasztalati úton hozzáférhető valóság tényeiből kiinduló magyarázatai és rávezetései, a konkrét nyelvi szituációkba lehorgonyozott problémafelvetései, valamint a helyesírási kérdéskörnek a nyelviéktől való elválasztása is mind szakmailag, mind módszertanilag kiemeli a tankönyvek sorából, a VI. osztályos vállalkozása a szerzőpárosnak már nem tudja ezt követni. Az, hogy romániai magyar gyerekeknek íródott a tankönyv, szintén nem sok mindentől derül ki.²⁷ A szerzőpáros tankönyveiben ugyanakkor megfér a nyelvjárási ejtése miatt megalázott

²¹ Pl. köznyelvi megfelelőkkel kell helyettesíteni a felsorolt, a székelyek nyelvhasználatában előforduló szavakat Tamási *Harmat és vér* c. elbeszélésből (Tulit V., 217), vagy megfigyelni Tamási anyanyelvjárási viszonyított eltéréseit szóhasználatban és mondatfűzésben a *Bölcső és bagoly* c. regény részletében (Tulit VI., 138).

²² Pl. „Melyik a nyelvjárási és melyik az irodalmi szóalak a következők közül: *köttem–kötöttem, üttem–ütöttem, vettem–vettem* (magvakat)?” (Tulit VIII., 12)

²³ Pl. az eldöntendő kérdést az *A labancvezér tudott-e helyesen beszélni?* példamondattal vezeti be/illusztrálja, és noha megjegyzi, hogy az *-e* kérdőszós mondatnak más a hangjelzése, mint a kérdőszó nélkülinek, a főmondati *-e* kérdőszó használatát nem tematizálja sem mint regionális, sem mint kontextuális kötöttségű (vö. „kérdőív-kérdés”) jelenséget (Tulit VII, 124).

²⁴ Pl. egy ballada szóhasználatára kapcsán felteszi a kérdést: „Hogyan nevezi a román nyelv az *észrevevé, imádkozék* *vala* típusú múlt időt?” (Tulit VII, 17); vagy megadott mondatok románra fordítása kapcsán kérdezi meg: „Milyen nyelvtani formákat használtak a határozóragos és birtokos személyes alakok fordítására?” (Tulit VII., 116)

²⁵ Pl. „A felnőttek beszédében gyakran előforduló idegen szavak helyett használják a megfelelő magyar szót!” felszólítás után néhány román kölcsönszót – melynek egy része regionális köznyelvi alaknak minősül – és a magyar megfelelőiket sorolja fel (*alimentára, aszociáció, primár, navétázik* stb.), de itt van pl. a *klappol* és *kuncsaft* is (Tulit V., 81).

²⁶ „Mit szeretnének kapni azok, akik *pungát, árdét, pikszet, vokábulárt, ábonamentet* kérnek? Mit tett valójában az, aki *aszociációt csinált, szérélet csinált, kurszát csinált, procseszverbált csinált, burszát kért, kitáncát kért, deklarációt adott, buletint adott, csitációt küldött, szériált nézett, primárt választott, aprozárt nyitott?*” (Tulit VII., 145); „A fenti szövegben megtaláljátok a román *notar, notariat, matricola* szavak magyar megfelelőit. Segítsétek – ezek következetes használatával – a tájékozatlanságból kevert nyelven beszélő felnőtteknek!” (Tulit VI., 137)

²⁷ Összesen 6 ilyen locus van: a szókészletteni fejezetben adott idegen szavakat kell besorolniuk a szükséges jó/ szükséges rossz/ szükségtelen kategóriákba. A megadott tizenhat szóból öt (*patron, abonament, navétázik, sommer, sommerpénz*) román kölcsönszó (Máthé és Szász VI., 176); a szótárakkal foglalkozó fejezetben egyik feladat az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* segítségével kéri megfejteni egy szó jelentéstörténetét, egy másik feladat pedig magyar-román szótár használatát kéri adott szavak lefordítására (Máthé és Szász VI., 185); a számnevek tárgyalásakor a *három könyv – trei cărți* példa megfigyeltetésével hívja fel a figyelmet a román és magyar nyelvi szerkesztésmód különbségére (Máthé és Szász VI., 143); a tulajdonnevek kapcsán, a nyelvhelyességi „rovatban” határozottan kijelenti: „a személynevekhez nem kapcsolunk határozott névelőt. (Ne vegyük át a

kisgyerek története (Illyés Gyula: Puszták népe, 19. fejezet²⁸) és annak tanulságai (Máthé és Szász VI., 174) és pl. olyan olvasmány a helyes ejtésről, amely a hátrább képzést (pl. *voltak–váltak*), vagy a sztenderd ejtéstől való eltérést a magánhangzók időtartamában (pl. *hus, ut, házbol, kézbol, bóldog, dicsér* stb.) kiejtési hibának tartja (Máthé és Szász V., 199–200). Nyelvművelő babonák oszlatásának igyekezetében – miközben néhány esetben ezek foglya marad, l. pl. a *nem-e* alak helytelenítése (Máthé és Szász VI., 157) –, új hibáztatható alakra²⁹ cserélik le a régít.

Cseh Katalin VII. osztályos tankönyvében főként nyelvművelő célzatú közlések és feladatok által kerülhetünk a sztenderden kívüli nyelvváltozatokkal való foglalkozás területére, egy, az ízlésítéletek nyelvi-nyelvtani szabályként való prezentálásától³⁰ a látszólag az okokra rákérdező, valójában a stigmatizált alakok kiszűrését elváró feladatokig³¹ húzódó skálán. A nyelvváltozatokkal kapcsolatos feladatok nyelvjárási³² és kontaktusjelenségekkel³³ egyaránt foglalkoznak.

5. A felső középfokú oktatás magyar nyelv-és irodalom tankönyvei

A tantervekben ebben a ciklusban jelennek meg ismeretelemekként is a nyelvváltozatokkal, nyelvi regiszterekkel, a nyelvi-nyelvhasználati normával (vagy annak kialakulásával) kapcsolatos tartalmak. IX. osztályban nemcsak általában kerülnek szóba a kétnyelvűség, nyelvcsere, nyelvi jogok kérdései, hanem a kontaktológiai témák konkrétan a román és magyar nyelv kölcsönhatásának kontextusában jelennek meg. A szakoktatás IX. és X.-es, valamint a kiegészítő év XI. osztályos tantervében kontaktológiai relevanciájú kérdések a helyesírással, szókészlettel, nyelvi jogokkal vagy tágabban a kétnyelvűséggel kapcsolatban egyaránt előkerülnek.

A felső középfokú oktatás tankönyvei közül az Orbán-tankönyvcsalád köteteiben nyelvi témák, ismeretek egyáltalán nem kerülnek elő. A kizárólag irodalmi szövegeket tartalmazó-értelmező könyvsorozat, noha néhol ráirányítja a figyelmet egy-egy nyelvi vonatkozásra (pl. a *Törökországi levelek* kapcsán a szerző nyelvjárására, a nyelvemlékekről szólva a szinkrón metszetek különbözőségére, Joyce kapcsán a szintaxis határait, Kazinczyról szólva a nyelvújítás egyes aspektusaira stb.), de a nyelv csak mint az irodalmi beszéd anyaga, nem mint kommunikációs eszköz vagy mint jelrendszer jelenik meg.

A Balázs–Benkes szerzőpáros két tankönyve a magyarországi tankönyvsorozatokat adaptálja az aktuális hazai tantervhez, de arra, hogy a tankönyv romániai magyar diákoknak készült, a tankönyv koncepciójában, témáiban vagy szövegeiben gyakorlatilag semmi sem utal. Nyelvjárási vonatkozású

magyarországi hibás nyelvhasználatot!)” (Máthé és Szász VI., 137); végül ide tartozik az is, hogy a nyelvjárásokról szólva a „legjelentősebb hazai magyar nyelvjárásokat” is felsorolja, vagy hogy a romániai magyar nyelvjárásokban (is) használt lexémákat tartalmazó szinonimasorokból kell kiválasztani a köznyelvit (pl. *pityóka, kolompér, krumpli, burgonya; egres, köszméte, egris, pöszméte, piszke; csicsinkázik, sikolándik, iringál, iszánkodik, csúszkál* stb.) (Máthé és Szász VI., 173).

²⁸ Nyelv és identitás kapcsolatát ezen a szövegen kívül csak egy szöveg tematizálja: az egyik alternatív tankönyv tartalmazza a *Bölcső és Bagoly*nak azt a szövegrészletét, amelyben Tamási arról ír, hogy a fáról leeső gyerek urizálásnak vél és sértőnek tart minden olyan kérdést, amely nem az ő nyelvváltozatában hangzik el, vagyis nem a *megütte-e magát* alakot használja (Tulit VI., 141).

²⁹ Pl. nem hibás az „adva van egy háromszög” kifejezés a szerzők szerint (sőt, helyes és magyaros!), azonban az „adott egy háromszög” kerülendő (Máthé és Szász VI., 159).

³⁰ Pl. „Helytelen és a fül számára sem kellemes hangzású a kiegészítendő kérdő mondat végének az éneklő felcsúsztatása.” (Cseh VII., 198)

³¹ Pl. „Miert helytelenek az alábbi mondatok: *Ha kinyissátok az ablakot, felfrissül a levegő.// (...) Megnézem, nem-e jött már haza.*” (Cseh VII., 164)

³² Pl. „Keresd meg az alábbi tájszavak irodalmi nyelvi megfelelőit: *kallantyú, pityóka, disznyó, kujak, leduvad, málé, köszméte, csihány, boroszlán, tikmony.*” (Cseh VII., 202) Kiemelendő, hogy a szerző figyel arra is, hogy példái minél több nyelvjáróterületet idézzenek (szemben a többi általános iskolai tankönyv gyakorlatával, amelyekben ha van nyelvjárási adat, az székely).

³³ „Az alábbi szöveg román kölcsönszavait helyettesítsd magyar megfelelőivel: *Vásároltam az alimentárában két kiló kotletet, egy kisebb csolánt, egy üveg cukját és egy üveg visinátát. Majd szaladtam a gárába, hogy elérjem a navétázók kurszját. Persze a gyereket a krésában felejtettem...*” (Cseh VII., 202)

feladat egy van a tankönyvekben,³⁴ a nyelvváltozatok és nyelvi norma kérdésköre pedig a stilisztika kontextusában merül fel. A tankönyv fogalomhasználata többször konfúz: Szathmáry nyomán kétféle – nyelvi és stilisztikai – normáról beszél, és az elsőt a sztenderd viszonylatában definiálja („A nyelvi norma a grammatika, a lexikológia, a fonetika és a kiejtés szabályait jeleníti meg, az irodalmi és köznyelvet véve alapul.”), hogy pár sorral lennebb ezt revidálja („Az azonban nem vitatható, hogy több normáról kell beszélnünk: mind az írott és a beszélt nyelvnek, mind az ifjúsági nyelvnek, illetőleg a szakmai nyelveknek, sőt valójában minden beszédhelyzetnek, szituációnak megvan a maga normája.”), majd ismét eszményi távolságokba helyezze („Azt hiszem azonban, hogy nem mondhatunk le egy központi norma meglétéről, amelyhez mindig viszonyítunk (...)”) (Benkes és Balázs XII., 226). Hasonlóan stílusréteg és nyelvváltozat terminus használata sem világos: ezek hol szinonimákként jelennek meg, hol különböző szintű fogalmakként („A **stílusréteg** vagy stílustípus a **társadalmi érintkezés meghatározott területein és helyzeteiben tipikusan, nagy valószínűséggel használt nyelvi-stilisztikai eszközök rendszere, illetve ezek használatát szabályozó törvényszerűségek összessége.** (...) A stílusrétegek – akárcsak a többi **nyelvváltozat** – a nyelv részrendszerei. (...) Egy nyelvváltozatban belül azonban több különböző stílusban lehet megnyilatkozni. Például nyelvjárásban lehet bizalmasan, közömbösen, sőt választékosan is beszélni, írni.” (Balázs és Benkes XII., 227; kiemelések az eredetiben)

Az Ambrus–Bodó-tankönyvcsalád láthatóan romániai magyar diákoknak íródott: a IX. osztályos tankönyv például nem csupán a témák szintjén kapcsolódik a diákok nyelvi valóságához (kétnyelvűség, erdélyi magyar nyelvváltozatok, nyelvi emberi jogok), hanem a helyesírási kérdéseket taglaló fejezetbe is hoz hazai példaanyagot, ugyanakkor egy, a vernakulárist támogató, additív nyelvi nevelési eszményt képvisel. Mindez annak ellenére is jelentős, hogy a megvalósítás mikéntje szakmailag sok kívánnivalót hagy, illetve hogy a tankönyvcsaládban némelykor csak a fenti témákhoz kapcsolódó fogalmak jelennek meg, a hozzájuk tartozó szemléletmód nem érvényesül következetesen.³⁵

A nyelvváltozatok kapcsán a tankönyv kitér azok identitásjelző funkciójára (jelezve azt is, hogy a beszélők mindig több nyelvváltozat birtokosai), a kétnyelvűek és egynyelvűek beszédének különbözőségére, a kölcsönzés okaira (bár csak a hiánykölcsönzést említi) és a kölcsönzések fajtáira, valamint a nyelv választást befolyásoló tényezőkre (Ambrus és Bodó IX., 199–202). A nyelvjárást területi nyelvváltozatként írja le, de mellette a *népnyelv* és *tájszólás* kifejezéseket definiálatlanul használja. A nyelvjárások sajátosságairól szólva csak egy-két, a köznyelvtől való eltérést jelez, azon belül is csak a hangtani és szóképzéssel kapcsolatos jellemzőket emeli ki, nem fókuszál önálló és teljes értékű nyelvváltozat jellegükre. Az egyes nyelvjárások felsorolását a romániaiak pár szavas jellemzése és rövid szövegmutatvány követi.

A nyelvi norma szempontjából normatív (irodalmi és köznyelv) és nem normatív (népnyelv, regionális köznyelv és nyelvjárások) nyelvváltozatokat különböztet meg, vagyis azt képviseli, hogy normája csak a sztenderdnek van, ugyanakkor a normativitás igen furcsa definícióját adja: „Az irodalmi nyelv és a köznyelv azért normatív, mert a nyelvet beszélő közösség tagjai mindenütt megértik. Azért is normatív, mert tudatos nyelvalakító tevékenység eredménye. Az iskolai, közéleti, színpadi beszédnek ez a mércéje, normája.” (Ambrus és Bodó IX., 196)

6. Összegzés

A fenti, a tankönyvek nyelvi változatossággal kapcsolatos szemléletének vizsgálata elsősorban nem szaktudományi szempontból fontos (vagyis annak tekintetében, hogy mennyire épülnek be vagy nem az elmúlt évtizedek szociolingvisztikai kutatásainak eredményei az oktatásba), hanem azért, mert az

³⁴ Móra Ferenc *Mihály folyamathatétele* c. elbeszélése kapcsán kérdez rá a nyelvjárási formát tükröző írásmód szerepére (Balázs és Benkes XII., 206).

³⁵ „A [helyesírási] szabályzat nem veheti figyelembe a beszélt nyelvben megfigyelhető ingadozásokat („színész”, „szívesen”, „tanító” a „színész”, „szívesen”, „tanító” helyett), a **nyilvánvaló helytelenéseket** (például „aggancs” ejtése az „agancs” helyett), valamint a nyelvjárási vagy régies ejtémódot (például „kí”, „vó”, „köll”, „ákác” a „kő”, „völ”, „kell”, „akác” helyett).” (Ambrus és Bodó X., 219; kiemelés tőlem, K.E.)

iskolának, mint az anyanyelvváltozatok megismerésének kitüntetett/egyetlen helyének kiemelt szerepe van a megbélyegző vagy toleráns nyelvi viselkedésre nevelésben (l. az önjelölt nyelvbíróktól az ügynökvizsgálatokkal feltárható előítéletekig³⁶), azoknak az attitűdöknek és értékítéleteknek a formálásában, amelyek aztán egész közösségek attitűdjét és értékrendjét határozhatják meg. Ugyanakkor pedagógiai szempontból sem érdektelen, hogy az iskolába kerülő gyerekek egy része egy, a sztenderdtől (többé vagy kevésbé) eltérő nyelvváltozat anyanyelvi beszélőjeként kerül be az intézményes oktatás kereteibe, amit az iskola sok esetben képtelen kezelni (és jórészt egybemossa a nyelvi hátrány minden formáját), ami az otthoni, szűkebb közösséggel való azonosulás és az iskola elvárásainak kettősségében meghasonlást eredményezhet. A hozzáadó szemléletű anyanyelvi nevelésnek (a tantervekben már hosszú ideje jelen lévő) programja, amely a nyelvi környezetek és nyelvhasználat többretegűségét, a nyelvi változatosság jelentőségét hangsúlyozza a nyelvi alapú diszkrimináció ellenében, a tankönyvekben mindezekig csak nyomokban látszik megvalósulni.

Amint láthattuk, a tankönyvekben a nyelvváltozat (és azon belül a nyelvjárás) vagy nyelvtani tananyagként vagy kultúrkiadványként jelenik meg (irodalmi szereplők szájába adva), éppen mindennapi (élő!) kommunikációs eszköz volta a legkevésbé kidomborított. Minden, a sztenderdtől különböző nyelvváltozat a tankönyvek zömében egy időtlen/mesei/régi világ attribútuma,³⁷ a nyelvjárási elemeket tartalmazó tankönyvi szövegekre pedig vagy van reflexió, vagy nincs.

Úgy tűnik, messze vagyunk attól, hogy a romániai magyar diákok nyelvi helyzete az anyanyelvi nevelés tartalmában és módszereiben, valamint a tankönyvek koncepciójában is reflektálódjék, vagy attól, hogy a tankönyvi alternatívitás a nyelvi környezetnek³⁸ megfelelő differenciálást jelentsen. Az ezután megírandó tankönyvek felől nézve (a standardizált eszközök és kimenet versus differenciált oktatás kérdését egy pillanatra figyelmen kívül hagyva) nyilvánvaló, hogy a nyelvi változatosság tényére építő tantárgy-pedagógiai stratégiára lenne szükség. De rövid távon talán már az is eredmény lenne, ha a tankönyv nem lenne lingviculta.

Irodalomjegyzék

Ambrus Ágnes, Bodó Anna (2006): *Magyar nyelv és irodalom*. Tankönyv a líceumok IX. osztálya számára. Stúdium Kiadó, Kolozsvár.

Ambrus Ágnes, Bodó Anna (2007): *Magyar nyelv és irodalom*. Tankönyv a líceumok X. osztálya számára. Stúdium Kiadó, Kolozsvár.

Bara Katalin, Csutak Judit; Balázs Géza, Benkes Zsuzsa (2004): *Magyar nyelv és irodalom*. Tankönyv a XII. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.

Bara Katalin, Csutak Judit; Balázs Géza, Benkes Zsuzsa (2005): *Magyar nyelv és irodalom*. Tankönyv a XI. osztály számára. Corvin Kiadó, Déva.

Cseh Katalin (2010): *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv az VI. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică, București.

Kénosi Dénes Ida (2004a): *Ábécéskönyv*. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.

Kénosi Dénes Ida (2004b): *Mese-beszéd, mese-szó*. (II. osztály) T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.

³⁶ Vö. Lambert et al., 1960, magyar vonatkozásban pl. Sándor et al., 1998.

³⁷ Mai beszélő szájából (aki egyébként – a sztereotípiákat erősítve – idős, vidéki és alacsony társadalmi státusú) egyetlen szöveg idéz példát: „A vonat különböző fülkéiben utazóknak a folyosóra kihallatszó beszélgetéséből állapítsd meg, hogy kik az utasok! Köznyelvet, tájnyelvet vagy csoportnyelvet beszélnek? (...) c. *Nálunkfelé idén jó pityókatermés vót. S magiknál? Nem, lelkem, nem. Sze idén a víz mindent eszemekskolt. Úgy duvadt bé a föld végétől az élet бүтүүйиг, hogy osztán nezhettük.*” (Tulit VI., 120)

³⁸ Noha ennek alapvető voltát nemzetközi dokumentumok is hangsúlyozzák több mint egy évtizede, l. pl. az UNESCO stratégia (2005) alapelvei a tankönyvekről.

- Kénosi Dénes Ida (2005): *Ablak a világra*. (III. osztály) T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Kénosi Dénes Ida (2006): *Ablak a világra*. (IV. osztály) T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Lovász Andrea, Tunyogi Katalin (2004a): *Ábécéskönyv*. Stúdium Kiadó, Kolozsvár.
- Lovász Andrea, Tunyogi Katalin (2004b): *Magyar nyelv*. (II. osztály) Stúdium Kiadó, Kolozsvár.
- Lovász Andrea, Tunyogi Katalin (2011): *Magyar nyelv*. (IV. osztály) Stúdium Kiadó, Kolozsvár.
- Kocsis Annamária, Füleki Katalin, Kerekes Izabella, Vollancs Szidónia (2014): *Betűleső. Ábécéskönyv a magyar anyanyelvi kommunikáció tantárgyhoz*. I–II. kötet. Kreatív Kiadó, Marosvásárhely.
- Kocsis Annamária, Füleki Katalin, Kerekes Izabella, Vollancs Szidónia (2015): *Magyar anyanyelvi kommunikáció*. II. osztály. I–II. kötet. Kreatív Kiadó, Marosvásárhely.
- Makai Emese-Márta, Nagy Anna-Mária (2004): *Ábécéskönyv*. Corvin Kiadó, Déva.
- Makai Emese-Márta, Nagy Anna-Mária (2014): *Betűvár*. Magyar anyanyelvi kommunikáció. I–II. kötet. Corvin Kiadó, Déva.
- Máthé András, Szász Mihálykó Mária (2001a): *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv az V. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Máthé András, Szász Mihálykó Mária (2001b): *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv az VI. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Orbán Gyöngyi (2000): *Magyar irodalom*. Alternatív tankönyv a IX. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Orbán Gyöngyi (2005): *Magyar irodalom*. Alternatív tankönyv a X. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Orbán Gyöngyi (2006): *Irodalomtörténeti olvasókönyv*. Alternatív tankönyv a XI. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Orbán Gyöngyi (2007): *Olvasókönyv XII. osztályosoknak*. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Tulit Ilona (1998): *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv az V. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Tulit Ilona (1999): *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv a VI. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Tulit Ilona (2000a): *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv a VII. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Tulit Ilona (2000b): *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv a VIII. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Zalányi Virág (2000): *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv a VIII. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.

*** (2005): *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736eb.pdf> (2017.01.12.)

Höhne, Thomas (2002): *Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Goethe-Universität, Frankfurt.

Karlovitz János (2001): *Tankönyv – elmélet és gyakorlat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kerber Zoltán (2005): Magyar nyelv és irodalom. In: Kojanitz László (szerk.): *A tankönyvek korszerűségét és minőségét meghatározó tényezők* (Elemző tanulmányok a tankönyvértékelés szempontrendszerének és módszerének korszerűsítéséhez)

http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/tankonyvkutatas_magyar_nyelv_es_ir_odalom_060303.pdf (2017. 01. 30.)

Kontra Miklós (2003): Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? Papp István igaza. *Magyar Nyelvjárások*, XLI, 355–358.

Lambert, W. E., R. C. Hodgson, R. C. Gardner, S. Fillenbaum (1960): Evaluational Reactions to Spoken Language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44–51.

Lanstyák István (2011): A nyelvi ideológiák néhány általános kérdéséről. In: *Nova Posoniensia – a pozsonyi magyar tanszék évkönyve*. Szenczi Molnár Albert Egyesület – Kalligram Kiadó, 13–57.

Lanstyák István (2015): A standardizálás mint nyelvalakító tevékenység. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 17, 27–56.

RMNyA = Murádin László (gyűjt.), Juhász Dezső (szerk.) (1995–2010): *A romániai magyar nyelvjárások atlasza*. Magyar Nyelvtudományi Társaság [1–2.]; Magyar Nyelvtudományi Társaság – Pharma Press Kiadó [3–11.], Budapest.

Sándor Klára (1999): Szociolingvisztikai alapismeretek. In: Galgóczi László (szerk.): *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. Szeged, 133–171.

Sándor Klára, Juliet Langman, Pléh Csaba (1998): Egy magyarországi „ügynökvizsgálat” tanulságai. *Valóság: Társadalomtudományi Közöny*, 8, 29–40.

Stein, Gerd (1976): *Schulbuchkritik als Schulkritik. Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht*. Saarbrücken.

Szerző

Kádár Edit, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Bölcsészkar, Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszék, Kolozsvár, edith.kadar@gmail.com