

A kézirat leadásának időpontja: 2018. június 13.
Az elfogadás időpontja: 2018. október 8.

N. CSÁSZI Ildikó

Maribori Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, KRE BTK
Maribor–Budapest, Szlovénia–Magyarország
ncsasziiildiko@gmail.com

AZ ADDITÍV SZEMLÉLET ÉRVÉNYESÜLÉSE AZ ÚJABB ANYANYELVI TANKÖNYVEKBEN

A nyelvjárások megbélyegzése a nyelvjárások visszaszorulásának egyik legfontosabb tényezője. Kisebbségi körülmények között a nemzetiségi beszélők nyelvjárásával legalább két presztízsváltozat áll szemben: az idegen államnyelv és a magyar anyanyelvi sztenderd. Így a nyelvjárási beszéd stigmatizálásával a beszélők anyanyelvi komfortérzése, nyelvi otthonosságérzete sérül, anyanyelvhasználatuk erőzítője fölgyorsul. A magyar iskolai anyanyelvi nevelést hagyományosan a felcserélő szemlélet jellemzi, vagyis a sztenderd nyelvváltozattal váltja föl a vernakuláris nyelvváltozatot. Az additív szemlélet alkalmazásával a diák eredeti nyelvváltozata nem sérül, a sztenderd változat ahhoz hozzáadódik: a gyermek nyelvi repertoárja ezáltal bővül. Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a felcserélő és additív szemlélet hogyan tükröződik az ezredforduló utáni tankönyvekben.

Kulcsszavak: stigmatizálás, vernakuláris/sztenderd nyelvváltozat, felcserélő/hozzáadó szemlélet, új tankönyvek

Az anyanyelvi nevelés kérdése az utóbbi évek egyik leginkább érdeklődésre számot tartó tematikája mind a nyelvészet, mind az oktatás, mind a politika részéről a magyar nyelvterület egészén, többségi és kisebbségi helyzetben egyaránt. Az iskolai anyanyelvi nevelés egyik legfontosabb feladata, hogy felkészítse a tanulókat mindazon nyelvi kihívások megoldására, kezelésére, amelyekkel az iskolában és az iskolán kívül találkozhatnak. Ezért nem mindegy, hogy ezt milyen szemléletben, milyen tudományos kutatási eredmények figyelembevételével teszi. Az újabb anyanyelvi tantervek és az egyes osztályok számára folyamatosan elkészült magyar nyelv tankönyvek mellett a magyartanároknak szükségük van módszertani útmutatóra és korszerű feladatgyűjteményekre, melyekből választ

kaphatnak arra, hogy a szociolingvisztikai alapú, hozzáadó (additív) szemléletű, funkcionális, kontrasztív elveken nyugvó anyanyelvoktatási szemlélet hogyan valósítható meg a gyakorlatban.

Stigmatizálás a nyelvjárási beszélőkkel szemben

Az anyanyelvi nevelés és a nyelvművelés országhatároktól függetlenül egyik kiemelt céljának tekintette a nem sztenderd (nyelvjárási) nyelvváltozatok és nyelvi jegyek kiirtását a tanulók nyelvhasználatából a sztenderd elsajátíttatására hivatkozva. Évtizedekig mind Magyarországon, mind a határon túli magyar régiókban, a szocializmus homogenizáló ideológiájának megfelelően a különbségek elmosására törekvő, a nyelvi változatosságot figyelmen kívül hagyó, egynormájú, felcserélő szemléletű anyanyelvi oktatás folyt az iskolákban. Az 1990-es évektől kezdődően egyértelművé vált az effajta oktatási szemlélet eredménytelensége, melynek lényege, hogy nem tudatosítják a diákokban saját (regionális) nyelvváltozataik jellegzetességeit, értékeit, hanem mindent a magyar(országi) sztenderd nyelvváltozat normáihoz mérnek, s mindazt, ami nem egyezik ezzel az eszménnyel, stigmatizálják. Ezek a régi beidegződések és eredménytelen módszerek azonban nem múltak el nyomtalanul a szocializmussal együtt, hanem a mai napig befolyásolják az anyanyelvi nevelés hatékonyságát (a gyakorlatban: eredménytelenségét) is.

Az utóbbi évtizedekben Magyarországon is egyre szélesebb körben terjed a szociolingvisztikai szemlélet az anyanyelvi nevelésben. A nyelvjárások kihalásáról rendszeresen fel-felbukkanó laikus vélekedések nem segítették elő a területi változatok vagy a regionalizmusok és az iskolai oktatás összefüggéseinek széles körű tanulmányozását. A szociolingvisztikai szemlélet erősebb meggyökeresítésével, ezzel együtt a nyelvjárástani ismeretek megfelelő mennyiségű és minőségű tanításával csökkenthetővé váltak a tájszólás miatti megbélyegzések, így a szégyellté vált nyelvjárások pusztulásának a mértéke és a tempója. Így azt gondolnánk, hogy a 20. század első felében Papp Istvántól származó – az iskolai nyelvi megbélyegzés kártékony hatásait körvonalazó szavak már múlttá váltak: „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 játszótársai beszélnek, nem helyes, hanem szégyellni való. 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 színezni lelkében állandóan szülőfaluja nyelvjárásának képét, s

hogy megszabaduljon a kellemetlen emlékektől, igyekezni fog fölé emelkedni gúnnal és megvetéssel. Meggondolták-e az iskola emberei, mit romboltak itt a növendék lelkében?” (Papp 1935, 16–17). A nyelvjárások, a nyelvjárási jelenségek, a nyelvjárási beszélők az anyanyelvoktatásban mindig is kiemelt figyelmet kaptak. Hosszú évtizedeken keresztül ez a figyelem közel sem kelthetett, s nem is keltett jó érzést azokban a gyerekekben, akik elsődlegesen valamely nem köznyelvi változatot sajátítottak el, s csak az iskolában, óvodában hallottak először véleményt az otthonról hozott beszédükről. Hiszen ezek a vélemények, javítgatások a legtöbb esetben helytelenek, nem tiszta magyarnak minősíthették, minősítették az alacsonyabb presztízsű változatokat. Az általános tapasztalat szerint azonban az iskolai anyanyelvi órán még mindig nem fektetnek elég hangsúlyt a nyelv területi változataival kapcsolatos ismeretek tanítására és a nyelvjárások iránti pozitív attitűd kialakítására. Az esélyegyenlőtlenség minden társadalomban jelen van. S ennek egyik formája a nyelvi esélyegyenlőtlenség. A nyelvjárási környezetben szocializálódó gyermekek nyelvi értelemben hátránnyal indulnak köznyelven szocializált társaikkal szemben, mivel az iskolában kezdettől fogva köznyelvi produkciókat követelnek meg tőlük, s az osztályozások során kiderül, hogy számos esetben voltaképpen nyelvjárási nyelvhasználatuk miatt kapnak rosszabb jegyet. Úgy érezhetik tehát, hogy otthoni nyelvük miatt büntetik őket. Példákat említhetünk a széles társadalmi életből is: hogyan aláz meg nyelvjárási beszélőt televíziós műsorvezető, hogyan válik kabarétréfák céltáblájává, illetve élő közvetítésben kikacagják a nyelvjárásban beszélő országgyűlési képviselőt a képviselőtársai. Ezt igazolja nemrég Szentgyörgyi Rudolfnak az Írószövetségben megrendezett tájnyelvi konferencián elhangzott előadása is, melyben számos, napjainkban is előforduló történetet osztott meg nyelvjárási beszédű tanítványainak életéből (Szentgyörgyi 2013, 3–5).

Az a sok sérelem, ami a helytelenül beszélőket éri, elkerülhető lenne, ha a helyes(nek vélt) beszédet szorgalmazók nem a felcserélő, hanem a hozzáadó anyanyelvi nevelésnek lennének hívei. A hozzáadó nyelvpedagógia célja egy új nyelvváltozat megtanítása oly módon, hogy a diák eredeti nyelvváltozata ne sérüljön. Az ilyen pedagógiai helyzetben tanult új változat a régít nem kiiktatja, hanem ahhoz hozzáadódik, a gyermek nyelvi repertoárja ezáltal bővül. Ezzel ellentétes a felcserélő pedagógia. Ebben az új nyelvváltozatot úgy sajátíttatjuk el, hogy az a régít (a gyermek nemsztenderd változatát) felcserélje. A sztenderd változat megtanítása a nemsztenderd változat kiiktatásával együtt történik (Kontara 2003, 355). Az ún. felcserélő módszernek a hatékonysága sem nevezhető kielégítőnek: a köznyelv normáinak elsajátíttatása közel sem sikerült. Ezt bizonyítja számos felmérés is, mely iskolások köznyelvi normaismeretét vizsgálta (Felde 1992, 177–191; Kiss 1996, 403–415; Lakatos 2011, 139–144).

Nyelvjárási háttérű beszélők

Tudnunk kell azt a tényt, hogy a nyelvjárási beszélők egyáltalán nincsenek kisebbségben, erre tankönyvi adat is utal: a magyar nyelvközösségben a „gyermek több mint a fele nyelvjárási háttérüként kerül az iskolába” (Kiss 2003, 14); és nem is mások, hiszen valamennyien egyazon nyelven, magyarul beszélnek. Ugyanakkor a magyar anyanyelvűek meghatározó száma – mintegy harmada – él kisebbségben, illetve kétnyelvű kontaktushelyzetben, a beszélőközösségek nyelvi érintkezéseinek hosszú távú következménye pedig az egyik nyelv dominanciája, mely fokozatosan nyelvváltást eredményezhet (Kiss 1996, 96–97). Az sem meglepő, hogy nincs nagy elismertsége a nyelvjárásoknak, igyekeznek elhatárolódni a beszélők ettől a változattól. Egy friss kutatásban ismertett adatközlők majdnem fele vallja, hogy náluk nem beszélnek nyelvjárásban, s még többen állítják azt, hogy ők nem ismerik ezt a változatot (Dudics Lakatos 2016, 317–326). Ez az elhatárolódó viszonyulás sem új keletű, már a nagyatlasz gyűjtői is felfigyeltek hasonló viselkedésre. Az emberek mások beszédében észlelik inkább, nekik tulajdonítják a kevésbé „népszerű” nyelvi jelenségeket is. „Ha egy más nyelvi közösségbe tartozó egyén a szokásostól eltérő nyelvi alakot mond, más hangszínárnyalatban és más időtartammal ejti ki a hangokat, mint ahogy a hallgató és környezete szokta, a hallgatónak feltűnik a különbség” – írja Végh József 1959-ben (1959, 37).

Hogy mekkora a nyelvjárási háttérű diákok száma, csak becsülni tudjuk, erre vonatkozóan átfogó felmérés nem készült. A kisdiaékok jelentős hányada nyelvjárási háttérrel kerül az iskolapadba, ahol egyes tárgyaknak, fogalmaknak csak a helyi megnevezését ismeri, a köznyelvit nem. Ilyen esetben legalább két feladata van a tanítónak. Egyrészt a nyelvjárási forma mellé (és nem helyébe!) kell megtanítania a szélesebb körben használt változatot. Ezáltal egyszersmind a gyermek szókinccse is bővül a nyelvhasználati színtér tekintetében. Másrészt – talán ennél is lényegesebb – feladat a nyelvhasználat változatosságának a bemutatása. A nyelvjárási háttérűség mértéke nagyon sok tényezőtől függ. „Hallunk túlságosan következetes pedagógusokról, akik egy csapásra le akarják szoktatni a rájuk bízottakat nemcsak táji szavaikról, hanem olyan kiejtési jellegzetességeikről is, amelyet azok szinte képtelenek elhagyni, mert hiszen nem is hallják a különbséget a saját kiejtésük és a kínált, kívánt, követelt forma között” (Lőrincze 1980, 211–212). Erre bizonyítékként álljon itt egy saját történet. Egykori hallgatómat az egyetemistáknak meghirdetett helyesírási versenyre készítettem fel. Ő kicsit kételkedve kezdett neki a feladatnak, s előre közölte, hogy dunántúli származása miatt nem hallja a hosszú magánhangzókat, így mindig egyenként bevési ezeket a szavakat, hogy a helyesírási követelményeknek megfeleljen.

Az anyaországon kívüli kettősnyelvű beszélők kontaktusnyelvjárási változatot beszélnek, azaz nemcsak archaikusabb nyelvjárási jelenségek őrződtek meg beszédükben, hanem a kontaktusjelenségek is igen jellemzőek. Amikor negatív, elmarasztaló, lekicsinylő ítéletet hallhatnak magyar beszédükről, könnyen kialakulhat bennük a szegyenlő-önfeladónak nevezett attitűdtípus, ami a határon túli magyarok esetében nemcsak a nyelvjáráásra, hanem sok esetben egyben a magyar nyelvre is vonatkozhat. Ez pedig a nyelvmegtartásnak egyáltalán nem kedvez (Kovács Rácz 2012; Beregszászi 2012).

Korábban készült néhány fölmérés, elemzés, hogy mennyire mutatható ki általános iskolások, középiskolások és főiskolai hallgatók köznyelvi produkcióiban a nyelvjárási háttérrel összefüggő hatás. A tapasztalat egyértelmű: szóban és írásban is mindegyik szinten kimutatható. P. Lakatos Ilona általános iskolai vizsgálatok alapján írta azt, hogy „a helyesírási vétségekben jelentős szerepet játszik a nyelvjárási kiejtés hatása is” (1986, 252). Molnár Zoltán a szombathelyi tanárképző főiskola hallgatóinak nyelvhasználatát beszédhangtani szempontból vizsgálva azt állapította meg, hogy a „köznyelvi norma 100%-ához mérve mindössze 9,19%-ban érvényesül a hosszú időtartam” az adatközlők nyelvhasználatában (1994, 48). A legrészletesebb feldolgozás Guttman Miklós munkája: *A táji jelenségek vizsgálata tíz- és tizennégy évesek beszélt nyelvében Nyugat-Dunántúlon* (1995, 19–27). Néhány év óta ismét gyarapodni látszik a témával kapcsolatos kutatásokat bemutató elméleti tanulmányok (Danczi 2011; Parapatics 2016) és a pedagógusok kezébe konkrét feladatokat adó gyakorlati írások (pl. Beregszászi 2012; Boda 2011; Parapatics 2011) száma, ami bizakodásra adhat okot. Boda Annamária *A helyesírás tanítása nyelvjárási háttérű tanulók számára* című tanulmánya a nyelvjárási háttérű tanulók helyesírás-tanítását vizsgálja, ezzel kapcsolatos kérdéseket fogalmaz meg, és a problémákat elemzi. A kutatás arra a kérdésre keresi a választ, mennyire jelennek meg egy nyelvjárási régióban a nyelvjárási eredetre visszavezethető helyesírási hibák a tanulók fogalmazásaiban. A kutatás hipotézise az, hogy egy kevésbé jellegzetes nyelvjárási területen, a Pápán és környékén élő tanulók fogalmazásaiban is megtalálhatók a nyelvjárási háttérre visszavezethető helyesírási hibák. A vizsgálat a diákok fogalmazásainak helyesírását elemzi, a kutatás korpuszát 3–12. osztályos tanulók iskolában írt fogalmazásai adják. A tanulmány összefoglalja a régiónak és a tanulók anyanyelv-változatának nyelvjárási sajátosságait, feltárja azok helyesírási hibákkal való kapcsolatát, végül interaktív táblás helyesírási gyakorlatokat mutat be.

Úgy tűnik, hogy a tudományos szintéren a nyelvjárási értékeit, a többnormájúságot szem előtt tartó hozzáállás a közoktatás szintjén és a laikusok körében máig nem mondható jellemzőnek, s bár az ismeretterjesztő előadások hasznossága vitathatatlan, a tapasztalatok szerint nem elegendő. Parapatics

Andrea közelmúltbeli kutatása (2016) igazolja: a nyelvjárási beszélőkkel kapcsolatos sztereotípiák a tanítók és tanárok körében is fennállnak. Adatközlőinek többsége idős, esetleg középkorú, falusi, illetve határon túli lakhelyet és alacsony iskolázottságot társít a nyelvjárási beszédhez. Ebből következően a tanulóiknak is ezt a hozzáállást közvetítik, így hiába tartják értékesnek és sokszínűnek az anyanyelv területi változatait, ha ezt csak a hagyományos paraszti életmóddal együtt járó, ezért kihalófélben levő jelenségként tanítják, és nem mint sok fiatal nyelvhasználatának természetes velejáróját. Pedig a középiskola kimeneti értékelésekor az érettségi vizsgán a nem megfelelő nyelvi regiszter használata pontlevonást eredményez (lásd az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga központi javítókulcsát).

A nyelvjárások témaköre néhány magyarországi tankönyvben

A nyelvjárásokról szóló tudást és a hozzá kapcsolódó attitűdöt nem csupán a tanterv alakítja. Számos más befolyásoló tényező között szerepelhet az, hogy a tanár mit mond el, tanítja-e egyáltalán ezt a témakört időhiányra hivatkozva, hogyan tanítja, hogyan kéri számon, számon kéri-e egyáltalán, személyes hozzáállását beleviszi-e, szándékosan alakít-e attitűdöt. A tanár attitűdje a helyi nyelvváltozat iránt döntő lesz a diákokban kialakuló képet tekintve, különösen igaz ez a határon túli területeken (Kovács Rác 2012, 27–37; Vukov Raffai 2012). Az a pedagógus, akinek pontos, rendszerezett és naprakész ismeretei vannak a dialektusokról, bármely anyanyelvi és irodalmi témakör, fejlesztési terület tanítása során „becsempészhethet” néhány kapcsolódó információt, amellyel előre megalapozhatja vagy utólag kiegészítheti a nyelvjárásokról tanulandókat.

A tanulók egyrészt a pedagógusok által, másrészt a tankönyvekből szerezhetnek ismereteket a sztenderdről és a nyelvjárásokról mint nyelvváltozatokról. A tankönyvek ugyanakkor a tanárok számára is támaszt nyújtanak a tanításhoz. Minden tankönyvnél alapvető elvárás, hogy egy-egy új témánál, tananyagnál az alapvető fogalmakat a témakörrel kapcsolatban pontosan tisztázza. A nyelvjárások témaköre különösen olyan terület, ahol az alapfogalmak és a szemléltető példák elválaszthatatlanok egymástól. Például, ha egy tankönyv szerzője egyáltalán nem is írja le, hogy mi az a *nyelvjárás*, akkor hiába említi példaként, hogy pl. Palócföldön nyelvjárásban beszélnek, mert a célközönsége, a diákok nem fogják tudni, mit jelent az, ha valaki nyelvjárásban beszél.

Strelí Zita egy korábbi kutatásában 101 könyvet vizsgált meg abból a szempontból, hogy szerepel-e benne a nyelvjárások témaköre. A könyvek között nemcsak tankönyvek, hanem egyéb nyelvészeti tárgyú könyvek, illetve tanulmányokat tartalmazó kötetek is szerepeltek. Ezek közül 42 foglalkozott a nyelv-

járások témakörével, s ebből 26 volt 1996 után megjelent, általános és középiskolásoknak is szóló tankönyv. A 26 könyv közül a legkorábbi 1993-as kiadású (Szende 1993, 22–25, 39), a legfrissebb pedig 2005-ös (Antalné Szabó – Raátz 2005, 132–134). A Strelí által vizsgált 1990 utáni tankönyvek harmada nem tartalmazott semmiféle meghatározást a nyelvjárásra, a többi tankönyv megpróbálja meghatározni a fogalmat. A legtöbb meghatározásban a lényegi elem az, hogy a nyelvjárás területi nyelvváltozat. Van azonban olyan tankönyv is, amely a meghatározásában nem tér ki a területhez kötöttségre: „A nyelvjárások az irodalmi nyelv és a köznyelv egységesítő hatásától viszonylag mentes nyelvváltozatok, amelyeknek önálló rendszerük van” (Gaál 1998, 110–128). A vizsgált könyvek csaknem fele, 11 tankönyv nem ad tipológiát, nem különíti el az egyes nyelvjárástípusokat, példaként viszont említi őket. A 2001 után megjelent tankönyvek között nem talált egyet sem, amely követné a legújabb tipológiát, mely szerint tíz magyar nyelvjáróterületet – másképpen nyelvjáró régiót – különböztetünk meg. Tizennégyben talált a nyelvjárások területi elhelyezkedését bemutató térképeket, de néhány könyvben egy-egy jelenség izoglossza térképet és egy-egy lexéma szóföldrajzi térképet is talált.

Az 1990 utáni tankönyvek fele egyáltalán nem jellemzi a nyelvjárástípusokat, és mindössze negyede ad konkrétan az egyes nyelvjárástípusokhoz kapcsolódó jellemzést: főleg hangtani és lexikai nyelvjáró jelenségeket sorolnak fel. Előfordulnak olyan könyvek is, amelyek általánosságban megemlítenek néhány nyelvjáró jelenséget, például az í-zést vagy az ö-zést, de van olyan is, ahol csak néhány nyelvjáró hangot sorolnak fel a szerzők. Tájszóra is alig hoznak példát: mindössze hatban van valamiféle definíció a tájszóra, és öt sorolja fel a tájszavak három (alaki, jelentésbeli, valódi tájszavak) csoportját (Hegedűs 2001, 378). A leghatékonyabb megoldás, amikor a szerzők nem csupán definíciót és példákat adnak a tájszavakra, hanem bemutatják egy-egy tájszó térképét: Kugler – Tolcsvai Nagy (1998, 147–164) közli tankönyvében a *kacsa* és a *kukorica* szóföldrajzát. Nagyon ritkán, a korábban megjelent tankönyvekből mindössze háromban vállalják a szerzők az attitűd (ki)alakításának feladatát (Jobbágyiné András – Széplaki – Törzsök 1998, 108–112, 140–143; Kugler – Tolcsvai Nagy 1998, 147–164; Jobbágyiné András – Dr. Széplaki – Törzsök é. n. 101–106). Ők leírják azt, hogy a nyelvjárásokat értékként kell kezelni, nem szabad elítélni, kigúnyolni azt, aki nyelvjárásban beszél (Strelí 2009, 280–284).

Hajas Zsuzsa *Magyar nyelv 10. középiskolásoknak* című munkatankönyve elméleti tudnivalókat és gyakorlatokat is tartalmaz. A *Nyelvváltozatok és stílusrétegek* témakörén belül az *I. Rétegzettség és norma a nyelvhasználatban* című fejezet foglalkozik a nyelvjárásokkal és a regionális köznyelvvvel is. Az egyoldalas áttekintő vázlat után két oldal elméleti ismeret következik, melyben bemutatja

a nyelvi rétegződést, ennek összefüggését a társadalom fejlettségével. Felhívja a figyelmet arra, hogy a nyelvet használó embernek igazodnia kell a környezete elvárásaihoz, és ha a nyelvhasználati képességünk ezt nem teszi lehetővé, ez a hiányosság mindenképpen hátrányosan befolyásolja az érvényesülésünket. A nyelvváltozatok belső tagolódását jól áttekinthető táblázattal szemlélteti a legkorábbi szakirodalom alapján. A második oldalon bemutatja a nyelvközösség helyzete és nyelvhasználata közötti összefüggést. Ebben rávilágít olyan fogalmakra is, mint *nyelvsziget*, *nyelvjárássziget*, *diaszpóra*. A gyakorlatok, feladatok között találunk kifejezetten nyelvjárással foglalkozókat, melyek nem reprodukzív feladatok, hanem a gondolkodtatás, az elemzés a céljuk: nyelvjárás szövegrészletet kell átírni köznyelvre, emellett egy vitafeladatban a nyelvjárás térképszerű problémakörével foglalkozik: a nyelvjárás jelenségek éles vagy hozzávetőleges határainak ábrázolásával. Itt érdemes lett volna utalni a 13. oldalon található mai magyar nyelvjárás régiók és csoportok térképes bemutatására, a térképjelek magyarázatára. Egy rövid tájnyelvi szövegben található hangtani és grammatikai eltérések megkeresése és köznyelvre való átírása is előkerül (Hajas 2010, 6–10). A *nyelvváltozatok eltérő kifejezésformái, tartalmi és magatartásbeli követelményei* című alfejezetben a nyelvváltozatok (irodalmi nyelv, köznyelv, nyelvjárások) keletkezését és jellemző sajátosságait mutatja be, de foglalkozik a regionális köznyelviséggel és a nyelvjárások megítélésével is. Az elméleti anyagot szemlélteti a 13. oldalon a nyelvjárás régiók térképes bemutatása. A három oldal (11–13) elméleti tananyaghoz két oldalon (14–15) nyolc gyakorlat és feladat kapcsolódik. Szembetűnő, hogy kerül a feladat-meghatározásban a *helyes-helytelen* kifejezéseket, helyette inkább a köznyelv körülményeskedő szavaira utal (1. feladat), *Melyik főnévi igenév elfogadható, melyik kevésbé a következők szituációkban?* (2. feladat), *Melyik szót mikor használjuk?* (3. feladat). A feladatsor végén ráirányítja a figyelmet a tanulók saját nyelvjárás területére, itt nyílik lehetősége a szaktanárnak az adott nyelvjárás terület jellemzőit részletesen megbeszélni a diákokkal. A feladat kiegészíthető a különböző honismereti és helyi néprajzi kiadványokban megjelenő szövegek vizsgálatával.

Fráter Adrienne *Magyar nyelv* könyve (Fráter 2013a, 44–61) integráltan dolgozza fel az anyanyelv rétegződéséhez kapcsolódó elméleti és gyakorlati tudást (44–59). A tudás megismeréséhez mintaszerűen alkalmazza az ún. ráhangoló feladatokat: közösséghez tartozás tudatosítása, beszédmód változtatása közöségtől függően stb. A nyelvváltozatokat igyekszik történetiségükben is bemutatni, s a diákok témához kapcsolódó tudását fürtábra segítségével aktivizálni. A magyar nyelvjárásokat az egyik legrészletesebben, legalaposabban bemutatott tankönyv (51–54). A magyar nyelvjárás régiók bemutatása mellett kitér a nyelvjárások hangtani, alaktani és mondattani jellegzetességeire. Ugyanakkor

részletesen bemutatja példák segítségével a nyelvjárások szókincsét, a tájszavak típusait, és kitér a nyelvjárások helyzetére a mai Magyarországon. Differenciált munkára is alkalmas a könyv, mivel az Illyés *Puszták népe* című szövegrészletéhez kapcsolódó feladatban külön foglalkozik az emelt szintű érettségihez kapcsolódó nyelvjárási ismeretekkel (60–61).

A 12. évfolyamon visszatér a téma, de kitérítve a magyar nyelv határon túli helyzetére, illetve a Magyarországon élő nemzetiségek nyelvhasználatára is. A bevezetőben egy igen elvont fogalmat, az *identitást* (egyéni, nemzeti, társadalmi) értelmezi és hozza közelebb a diákokhoz páros munkában, nagyon konkrét, világos kérdések segítségével egy fűrtábrában. A *Nyelvünk helyzete a határon túl* témakörben a szerző kitér a határon túl élő magyarok számára, a magyar közösségek nyelvhasználatára, illetve a *kétnyelvűség*, a *kevertnyelvűség* fogalmakra. Igen hangsúlyosan jelenik meg a fejezetben a *Nyelvi jogok Európában* és a *Nemzetiségi nyelvhasználat Magyarországon* kérdésköre is (Fráter 2013b, 40–45). A *Nyelvpolitika, nyelvi tervezés, nyelvművelés* témakörben korszerű módszerekkel (fűrtábra, hiányos táblázat kiegészítése, kreatív írás) mélyíti el a szerző az elméleti ismereteket (46–49). Ezek a tankönyvek adják a nyelvjárások tanításához szakmailag és módszertanilag a legtöbb segítséget a tanárok és a diákok számára.

Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit középiskolások számára írt könyve Magyarországon az egyik legszelebb körben használatos tankönyv. Az új kísérleti tankönyvcsalád mellett ez a tankönyvcsalád maradt meg alternatívaként a középiskolák számára. A *Magyar nyelv és kommunikáció* című tankönyvben nyolc oldalon olvashatunk a nyelvjárásokról. Ebből mindössze egy oldalon található elméleti ismereteket, a következő hét oldalon pedig a nyelvjárási területek jellegzetességeivel ismerkedhetünk meg. Az *Anyanyelvünk változatai* című fejezetben a következőket olvashatjuk a dialektusokról: „A más-más vidéken élő emberek nyelvhasználatában eltéréseket figyelhetünk meg. A nyelv területi tagolódása szerint megkülönböztetjük a nyelvjárásokat” (Antalné Szabó – Raátz 2015, 65).

Ráhangelődésként az alapfogalmak magyarázata előtt a szerzők olyan kérdésekkel kezdik a fejezetet (*Milyen nyelvjárást ismersz? Miben különbözik a köznyelvtől?*), melyek pontos ismerete csak a téma részletes megismerése után lehetséges. Igaz ugyan, hogy a tanterv szerint korábban, nyolcadik osztályban már előkerült ez a témakör, de a 11. évfolyamtól ez már nagyon távol van, a közbeeső évfolyamokon elő sem kerültek a nyelvjárási ismeretek. A fogalomról nem sokat tudhatunk meg: „A nyelvek földrajzi területenként nyelvjárásokra tagolódnak” (Antalné Szabó – Raátz 2015, 70). Ezután olvashatnak a tanulók a magyar nyelvjárások legfőbb jellemzőjéről, arról, hogy a közöttük lévő

különbségek nem olyan nagymértékűek, hogy a kommunikációt nehezítenék. A tankönyv erénye, hogy a tájszók típusainak felsorolása és magyarázata után konkrét példákat is ad. Mielőtt a szerzők a nyelvjárási területek jellegzetességeit egyenként bemutatnák, egy térkép segítségével szemléltetik a tíz nyelvjárási régiót, amely a legfrissebb szakirodalomra támaszkodik. A könyvhöz munkafüzet is tartozik, mely négy oldalon keresztül kínál a tanulóknak feladatokat a nyelvjárások tanulmányozásához. Az első, reprodukív feladatban egy vaktérképen kell a nyelvjárási területek nevét beírni. A negyedik feladatban lehetőségük nyílik vitára is: megbeszélhetik, hogy jó vagy rossz, ha valaki tájnyelvi kiejtéssel beszél. Sajnos, ez sokban függ az adott szaktanár szemléletétől, attitűdjétől. Az ötödik feladat rajzok és tájszók párosítását kéri, melyhez az *Új magyar tájszótár* használatát is gyakorolhatjuk. A tankönyvcsalád 12. évfolyamán ismét találkozhatunk a nyelvjárások témakörével, *A határon túli nyelvhasználat* című fejezetben a kettősnyelvűség kapcsán olvashatunk róla. „Az iskolában megtanuljuk ugyanannak a nyelvnek az irodalmi változatát, illetve megtanulunk más nyelv-változatokat is. Ennek megfelelően beszélhetünk kettősnyelvűségről” (Antalné Szabó – Raátz 2015, 74). Ez a fogalom itt a *kétnyelvűség/kettősnyelvűség* relációjában kerül elő, de a gyakorlatban sok esetben nem lesz világos a diákoknak. Sajnos, a *kettősnyelvűség* fogalma a tanterv miatt kerül a 12. évfolyamra, pedig a diákok nyelvhasználatára alapján már sokkal korábban előkerülhetne, hiszen a területi kötöttségű vernakuláris nyelvhasználatukban nem nyelvhelyességi hibaként jelentkezik például a nákolás, suksükölés, szukszükölés; vagy a *taníssa* alak pl. a Muravidéken. A tankönyvhöz tartozó munkafüzetben csupán két feladatot kapnak a tanulók a témához kapcsolódóan. Több irodalmi szövegrész elolvasása után a nyelvjárási beszéd szerepét kell indokolniuk, majd megkeresni az idézetekben a tájszókat. A feladat első része kiválóan rámutat a nyelvjárási beszéd funkciójára és szépségére.

A jelenleg érvényben lévő tankönyvek közül a kísérleti tankönyvek 11. évfolyama (Aczél et al. 2015, 33–36) csak minimálisan foglalkozik a nyelvjárási ismeretekkel, főként a *nyelvi identitásra* és a *regionális köznyelvre* helyezik a hangsúlyt a szerzők. A feladatokban Radnóti, Márai és Illyés szövegrészleteivel világítják meg az *identitás* elvont fogalmát. A gyakorlatok között még a szókincs változására hívják fel a figyelmet. Sem a tankönyv, sem a munkafüzet nem tárgyalja rendszerszerűen a nyelv különféle változatait, csak a munkafüzetben találunk egy feladatban térképes szemléltetést, a *könyörög* és az *imádkozik* igék eltérő vonzathasználatának nyelvföldrajzi térképét. A szókészletbeli eltérésekre pedig a köznyelvi és a gyergyótölgyesi nyelvjárásból kiragadott egy-egy példát mutatják be, ugyanakkor gondot jelenthet a diákok számára a köznyelvi *petrence*, *boglya* és *kazal* elkülönítése is. A differenciálásra szánt tananyag a nyelvi

revitalizmus kérdéskörével foglalkozik, de olyan bonyolult, elvont megfogalmazásban, hogy nehezen értelmezhető a 17 évesek számára (Forró – Hegedűs – Pelczer 2015, 27–28).

A 12. évfolyamra készített tankönyv az érettségi előtt szintetizáló jelleggel egy fejezetben foglalkozik a nyelvváltozatokkal a *Nyelv és társadalom* című fejezetben (Balázs et al. 2016, 49–90). Ez a fejezet részletesen és rendszerszerűen mutatja be a nyelvváltozatokat, köztük a magyar nyelvjárásokat határon innen és túl (65–68), illetve külön kitér részletesen a magyar nyelv helyzetére a szomszédos országokban is (77–80). A tankönyv nyelvezete és tipográfiája is sokkal közérthetőbb, nagyon sok példával szemlélteti az ismereteket. Nagy érdeme a könyvnek, hogy számos szaktanulmányból találunk kisebb részleteket a feladatokhoz kapcsolódóan, melyek segítik a szaknyelvi szövegek értelmezését. Főként az északkeleti régió jellegzetességeit figyelhetjük meg a feladatokban. A változatos feladatok és gyakorlatok mintát adhatnak a tanárok számára, hogy a saját régiójuk nyelvjárási sajátosságait, szókincsbeli jellegzetességeit is bemutassák.

A *Szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv I.* kötete mindössze fél oldalt szentel a nyelvjárások bemutatásának (Kapos 2014, 241). Először egy mese szövegéből keresteti ki a könyv az abban található öt tájnyelvi szót, majd átíratja a diákokkal a füzetükbe. Ezután egy kérdés következik: „Használtok ti is tájnyelvi szavakat?” (Kapos 2014, 241). A kérdés azért sem megfelelő, mert a diákok legtöbbször nem tudják, hogy ők is nyelvjárásban beszélnek. Ezt követően a nyelvjárások meghatározásáról olvashatunk, melynek forrása a Kislexikon.hu. Nem túl szerencsés ez a sorrend, hiszen a nyelvjárás definiálása előtt már kapnak egy feladatot a tankönyvhasználó diákok. A tankönyv a korábbi szemlélethez kapcsolódik, csak nyolc nyelvjárási régiót említ: nyugati, dunántúli, déli, tiszai, palóc, északkeleti, mezőségi és a székely nyelvjárást, melyhez egy Magyarországot ábrázoló térképet is közöl. Ehhez kapcsolódik egy feladat: „Melyik nyelvjárást nem találsz meg a térképen? Miért?” (Kapos 2014, 241). Az utóbbi feladat előtti bevezető szakmaiatlanságot bizonyít: „Mára a nyelvjárások használata már kevésbé jellemző, általánossá vált az egységes köznyelv és irodalmi nyelv” (Kapos 2014, 241). További hiányosságként említhetjük, hogy a *köznyelv* és az *irodalmi nyelv* definícióját nem határozza meg a könyv szerzője, valamint a nyelvjárások használatának a színtereit sem pontosítja. A *Szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv* újabb változatában a nyelvjárások témaköre már kissé bővebb. A 2015-ös kiadás ugyanis a nyelvjárások kiejtésbeli különbségeiről is szól. A zárt *ë*, az *ö*-zés, valamint a valódi tájszók mindössze egyetlen mondat erejéig kerülnek elő. A második kötetben a dialektusokról a következő definíciót olvashatjuk: „A nyelvjárások a nyelv területi tagolódása szerint jönnek létre,

vagyis a különféle tájegységekben eltérő a nyelvhasználat. Ez lehet szókinszbeli, hangtani, de bizonyos mértékig nyelvtani eltérés is” (Kapos 2015, 207). Konkrét példa csupán egy szerepel. „Biztosan hallottatok pl. a Szeged környéki »ö-zésről«: Szöged, így mondják, illetve sajnos csak mondták. A média hatására gyorsan szegényednek, illetve tűnnek el a nyelvjárási jellemzők” (Kapos 2015, 207). A második kötetben is találkozhatunk azzal a téves nézettel, hogy a nyelvjárások eltűnőben vannak.

Kontrasztív szemléletű anyanyelvi nevelés

A kontrasztív módszert nemcsak azokon az órákon kell alkalmaznunk, ahol a nyelv és társadalom kapcsolatáról, a nyelvi változatosságról, a nyelvjárásokról és azok értékeiről esik szó, hanem minden nap, valamennyi órán.

A kontrasztív szemléletű anyanyelvtanításban a nyelvjárási környezetből eredő helyesírási hibatípusok intenzívebb gyakoroltatást igényelnek.

1. Legelőször azt szükséges tisztázni, mely hibák minősíthetők nyelvjárási háttérű hibának.
2. A hangtan témakörénél szövegfelvételek lejátszásával szemléltethetjük, mekkora fonémátöbblettel rendelkeznek a nyelvjárások a köznyelvhez képest. Vidéki iskolákban érdemes már ekkor külön kitérni az adott régióbeli dialektus hangtani sajátosságaira.
3. A morféma tárgyalásakor érdemes szólni a köznyelvtől eltérő alakot jellemzőkre: suksükölés, nákolás, köznyelvtől eltérő teljes hasonulás: *tanissa* (Muravidék), köznyelvtől eltérő igei ragozás: *tudnája* (Muravidék).
4. A szófajok tanulásakor a nyugat-dunántúli tanulók a *füzet* szóalakot esetleg igeiként is meghatározhatják. A nyugat-dunántúli nyelvjárásokban ugyanis a *fizet* szó *füzet* alakban használatos. Az *i* labializálódása más szavakban is fellelhető: *vüsz*, *vüsel*, *üdü* stb.
5. A szókészlet vizsgálatakor a köznyelvi–nyelvjárási szópárok párhuzamba állítása szükséges (beszédhelyzettől függően mindkettő megfelelő), kerüljük a *helyes-helytelen* kifejezéseket. A magán- és mássalhangzó-időtartam jelentésmegkülönböztető szerepének gyakoroltatása többféle módszerrel, folyamatos begyakorlással lehetséges (Boda 2011), ha már a fonémahalláson nem tudunk változtatni.
6. Kétnyelvű környezetben a két nyelv helyesírási szabályainak párhuzamba állítása is szükséges.

Összegzés

Az anyanyelvoktatás akkor lehet eredményes, ha az nem a diákok tényleges nyelvhasználata és a nyelvi környezet ellenében, hanem annak figyelembevételével történik. A nyelvhasználat-központú és a kommunikációs készségeket fejlesztő korszerű anyanyelvoktatásban figyelembe kell venni azokat a sajátosságokat, melyek a nyelvjárási beszélők kommunikációs stratégiáit, szövegtípusait jellemzik, s melyek különböznek a formális beszédhelyzetekben és a tantervben megkövetelt szó- vagy írásbeli beszédproduktumoktól (Sándor 2016, 63–78).

A tanterv szerkezete szerint az 5–9. osztályban kerül sor a nyelvtani ismeretek átadására, s a 10–12. osztályban a stilisztika, a retorika, illetve a nyelvváltozatok és a nyelvi változatosság tanítása során nagyobb figyelem jut a hasznosítható nyelvészeti és nyelvhasználati ismeretek és készségek elsajátíttatásának, illetve kialakításának és begyakorlásának. A tanterv kínálta lehetőségek gyakorlatba való átültetése azonban már nem a nyelvészek feladata. Sok múlik a gyakorló magyartanárok hozzáállásán, nyelvészeti és tantárgy-pedagógiai felkészültségén. A pedagógusképzés és -továbbképzés fő feladata, hogy ezek a szakmai feltételek meglegyenek. Az additív szemlélet alkalmazását a gyakorlatban az alábbi tantárgy-pedagógiai elvek segítik, illetve teszik lehetővé:

- az anyanyelvi nevelésnek nem lehet célja a tanulók vernakuláris nyelvnek kiirtása, lerombolása, nem a helyett, hanem a mellé tanítja a sztenderd változatot;
- minden nyelvváltozatnak megvan a szerepe és helye az életben, és ennek a megtanítása, a tudatosítása az iskola feladata (Lanstyák 1996, 11–16);
- nem helyénvaló az egyes (alacsonyabb presztízssű) változatok lerombolása, elfeledtetése;
- az iskola feladata a kommunikációs képességek továbbfejlesztése, a funkcionális-szituatív nyelvhasználat képességének kialakítása;
- az élőbeszéd továbbfejlesztése azt is jelenti, hogy megtanítjuk azt, hogyan lehet a mindennapokban ránk váró kommunikációs szerepeket céljainknak megfelelően verbálisan (is) megoldani.

Mindebből egyenesen következik, hogy minden nyelvváltozatnak, stílusrétegnek, nyelvi elemnek megvan a maga használati köre, azt kell tudnunk csupán, mi, hol, mikor adekvát, helyénvaló, odaillő. Ezen nyelvhasználati képesség kialakításán és fejlesztésén kell dolgoznia az iskolai anyanyelvi nevelésnek.

A sztenderd változat szociális presztízse miatt élvez támogatottságot az iskolában, nem pedig nyelvi értékei, szabályossága miatt. Mindazok a tanulók, akiket nyelvhasználatuk miatt hátrányok érnek az iskolában, tulajdonképpen a

nyelvi alapú diszkrimináció áldozatai. A nákozás és a suksükölés–szukszükölés (és minden más nemsztenderd elem használatának) tilalma nem azért került be az iskolai tantervekbe, tankönyvekbe, mert nyelvészeti szempontból a sztenderd alakok értékesebbek vagy jobbak. A szociolingvisztikai szemlélet és a nyelv szemlélet reformjának elterjedésével az anyanyelv oktatásában egyértelmű változtatást szeretnének elérni. Célunk a regionális magyar nyelvhasználat valós lehetőségeinek és elemeinek figyelembevételével az oktatás során. Szükség lenne a felcserélő helyett a hozzáadó szemlélet alkalmazására; az egynormájúság helyett a nyelvi változatosság tényére építő tantárgy-pedagógiai stratégiára. Erősíteniünk kell a kétnyelvűségnek és összes nyelvi velejárójának mint természetes állapotnak az elfogadását és megjelenítését az oktatásban; hozzáadó szemlélet alkalmazását a nyelvi jelenségek megítélésében. A valós élethelyzetekben hasznosítható nyelvi tudást közvetítsünk a kommunikációközpontú oktatás segítségével. Mindaddig, amíg a tankönyveink nem tudják maradéktalanul biztosítani ezt a szemléletet, oktatási segédanyagok (Cs. Nagy – N. Császi 2015) állnak a tanárok rendelkezésére, melyek mintájára saját régiójuk nyelvhasználatára adaptálható feladatokat használhatnak fel (Beregszászi 2012; Parapatics 2018).

Míg Beregszászi Anikó gyakorlatközpontú szakkönyve főként a kárpátaljai nyelvjáróterületre koncentrál, s ehhez ad hasznos útmutatót a szaktanárok részére, a legfrissebb munkafüzet a Tinta Kiadó gondozásában jelent meg az *Anyanyelvi kompetenciafejlesztő munkafüzetek* sorozat 12. tagjaként, szerzője Parapatics Andrea. A kiadvány a nyelvjárástani ismeretek tanításához kínál változatos, eltérő nehézségű, nemcsak szókincsbővítő, hanem aktuális elméleti ismereteket átadó és különböző kompetenciaterületeket fejlesztő gyakorlatokat is a felső tagozatos, illetve a középiskolás tanulók számára. Tudatosabb nyelvhasználókká teszi a tanulókat: indirekt módon vezeti rá a Nemzeti alaptantervben is hangsúlyozott szociolingvisztikai, többnormájú szemléletre, és neveli ezáltal a diákokat egy elfogadóbb attitűdre. A sokszínű, játékos feladatok között sok irányul a grammatikai ismeretek tájszavakon keresztül történő elmélyítésére, valamint a tanulók önreflexióra készítetésével kínál megoldást a regionális eredetű helyesírási hibák csökkentésére.

A cél tehát a tanulók nyelvi és kommunikációs kompetenciájának a bővítése, erősítése, kiteljesítése, a nyelvjárás bizonyos helyzetekben való, szégyenérzet nélküli használatának a támogatása, mindezzel pedig tanítványaink anyanyelvi teljesítőképeségének a növelése, illetőleg nyelvi otthonosságérzetének, egészséges önbizalmának a biztosítása. Ellenkező esetben sok-sok iskolás válhat anyanyelve használatában elbizonytalanodott, kifejezésbeli gátlásokkal küszködő, anyanyelvi versenyképeség dolgában is hátrányban levő felnőtté. S ez az igazi veszély: a társadalmi esélyegyenlőtlenség anyanyelvi alapon is történő konzervá-

lása. „A nyelvi otthonosságot, a használt nyelvváltozat által is kifejezett közösségi szolidaritást csak a vernakulárisok (nyelvjárások, helyi változatok) használata biztosíthatja; ennek megfelelően a regionális és kétnyelvű változatok beszélőit is elsősorban bátorítani kell arra, hogy használják anyanyelvüket, beleértve a helyi változatot, és tartózkodni kell attól, hogy bárki is megbélyegezze e változatok beszélőit” (Péntek 2013, 29).

Tankönyvek

- Aczél Petra – Forró Orsolya – Hegedűs Attila – Pelczér Katalin. 2015. *Magyar nyelv tankönyv 11.* Budapest: Oktatóiskutató és Fejlesztő Intézet.
- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit. 2005. *Magyar nyelv és kommunikáció.* Tankönyv a 11–12. évfolyam számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit. 2015. *Magyar nyelv és kommunikáció.* Tankönyv a 11. évfolyam számára. Budapest: Oktatóiskutató és Fejlesztő Intézet.
- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit. 2015. *Magyar nyelv és kommunikáció.* Munkafüzet a 11. évfolyam számára. Budapest: Oktatóiskutató és Fejlesztő Intézet.
- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit. 2011. *Magyar nyelv és kommunikáció.* Tankönyv a 12. évfolyam számára. Budapest: Oktatóiskutató és Fejlesztő Intézet.
- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit. 2011. *Magyar nyelv és kommunikáció.* Munkafüzet a 12. évfolyam számára. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Balázs Géza – Forró Orsolya – Hegedűs Attila – Szoják Szilvia. 2016. *Magyar nyelv tankönyv 12.* Budapest: Oktatóiskutató és Fejlesztő Intézet.
- Forró Orsolya – Hegedűs Attila – Pelczér Katalin. 2015. *Magyar nyelv munkafüzet 11.* Budapest: Oktatóiskutató és Fejlesztő Intézet.
- Fráter Adrienne. 2013a. *Magyar nyelv a középiskolások számára 10.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- Fráter Adrienne. 2013b. *Magyar nyelv a középiskolások számára 12.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- Gaál Edit 1998. *Nyelvről, anyanyelvről 15 éveseknek.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Hajas Zsuzsa. 2010. *Magyar nyelv 10. középiskolásoknak.* Debrecen: Pedellus Kiadó.
- Jobbágné András Katalin – Dr. Széplaki György – Törzsök Édua. é. n. *Tankönyv és szöveggyűjtemény a 12. évfolyam számára.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Jobbágné András Katalin – Széplaki György – Törzsök Édua. 1998. *Magyar nyelv VIII. A magyar nyelv története, nyelvi rendszer és nyelvhasználata.* Budapest: Calibra Kiadó.
- Kapos József. 2014. *Szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv. 9–10. évfolyam. I. kötet.* Budapest: Oktatóiskutató és Fejlesztő Intézet.
- Kapos József. 2015. *Szakiskolai közismereti tankönyv. 9. évfolyam. I. kötet.* Budapest: Oktatóiskutató és Fejlesztő Intézet.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor. 1998. *Magyar nyelv.* Tankönyv 14–15 éveseknek. Budapest: Korona Kiadó.
- Szende Aladár. 1993. *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Irodalom

- Beregszászi Anikó. 2012. *A lehetetlen lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Boda Annamária. 2011. A helyesírás tanítása nyelvjárási háttérű tanulók számára. In *Anyanyelv-pedagógia* 4 (3). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=333>. (2017. okt. 25.)
- Danczi Annamária. 2011. Nyelvjárási háttérrel az iskolában. In *Anyanyelv-pedagógia* 4 (2). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=315>. (2017. okt. 25.)
- Dudics Lakatos Katalin. 2016. A nyelvjárások megítélése a kárpátaljai magyar oktatásban. (Néhány felmérés tanulsága alapján). In *VI. Dialektológiai Szimpozion*, szerk. Czetter Ibolya – Hajba Renáta – Tóth Péter. 317–326. Szombathely–Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács.
- Felde Györgyi. 1992. Nyelvérzék és normatudat egy általános iskolai tanulók körében végzett felmérés tükrében. In *Normatudat–nyelvi norma. Linguistica, Series A. Studia et dissertationes*, 8., szerk. Kemény Gábor. 177–191. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Guttman Miklós. 1995. *A táji jelenségek vizsgálata tíz- és tizennégy évesek beszélt nyelvében Nyugat-Dunántúlon*. Budapest: A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai. 202. szám.
- Hegedűs Attila. 2001. A nyelvjárási szóképzlet és vizsgálata. In *Magyar dialektológia*, szerk. Kiss Jenő. 375–408. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kiss Jenő. 1996. Nyelvjárás és köznyelv: általános iskolások nyelvi tudatosságának vizsgálata nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* 92 (4): 403–415.
- Kiss Jenő. 2003. Az alkalmazott dialektológia: a nyelvjárások és az anyanyelvi oktatás. In *Magyar dialektológia*, szerk. Kiss Jenő. 145–156. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kontra Miklós. 2003. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? Papp István igaza. *Magyar Nyelvjárások* (41): 355–358.
- Kovács Rácz Eleonóra. 2012. Kisebbségi nyelvjárási attitűd és identitástudat. In *Vajdasági magyar tudóstalálkozó*, szerk. Ispánovics Csapó Julianna. 35–41. Újvidék: Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács.
- Lakatos Ilona, P. 1986. Az általános iskolai tanulók helyesírásáról. In *Az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének áramában* (1984), szerk. Bachát László, Fülöp Lajos, Szathmári István. 249–256. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.
- Lakatos Katalin. 2011. A kárpátaljai magyar iskolások köznyelvi normatudatáról. In *A csitári hegyek alatt: Írások Sándor Anna tiszteletére*, szerk. Kozmács István, Vančo Ildikó. 139–144. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem.
- Lanstyák István. 1996. Anyanyelvi nevelés határon innen és túl. In *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, szerk. Csernicskó István – Váradi Tamás. 11–15. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Lőrincze Lajos. 1980. *Emberközpontú nyelvművelés*. Budapest: Magvető Kiadó.

- Molnár Zoltán Miklós. 1994. Néhány észrevétel a magyar nyelvi norma érvényesüléséről. In Kemény Gábor és Kardos Tamás szerk. *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*. Linguistica. Series A. Studia et dissertationes, 10. 47–50. Budapest: A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete.
- Nagy Lajos, Cs. – Császi Ildikó, N. 2015. *Magyar nyelvjárások*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Papp István. 1935. *A magyar nyelvtan nevelőereje*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Parapatics Andrea. 2011. Pozitívan a nyelvjárásokról – az iskolában is. *Anyanyelv-pedagógia* 4 (4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=347>. (2017. okt. 25.)
- Parapatics Andrea. 2016. Tények és tapasztalatok a dialektológiai ismeretek tanításáról. In VI. *Dialektológiai Szimpozion*, szerk. Czetter Ibolya – Hajba Renáta – Tóth Péter. 509–517. Szombathely – Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács.
- Parapatics Andrea. 2018. *Nyelvjárástani munkafüzet. Feladatok a magyar nyelv területi változatosságának megismeréséhez*. Anyanyelvi kompetenciafejlesztő munkafüzetek 12. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Péntek János. 2013. Változások a változatosságban. A nyelvváltozatok és beszélők az „átmenetek” korában. In *Társadalmi változások – nyelvi változások Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*, szerk. Tóth Szergely. 25–31. A XXII. MANYE Kongresszus előadásai Szeged, 2012. április 12–14. Szeged – Budapest: MANYE.
- Sándor Anna. 2016. A nyelvjáráskutatás az anyanyelvoktatás szolgálatában. In VI. *Dialektológiai Szimpozion*, szerk. Czetter Ibolya – Hajba Renáta – Tóth Péter. 63–78. Szombathely – Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács.
- Strelci Zita. 2009. A nyelvjárások témakörének megjelenése nyelvtankönyveinkben. In *Félúton 3. A harmadik Félúton konferencia (2007) kiadványa*, szerk. Kuna Ágnes – Veszelszki Ágnes. 274–286. http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk07/strelci_KA_VA_T.pdf (2017. okt. 12.)
- Szentgyörgyi Rudolf. 2013. Nyelvü(n)kben megalázva. Gondolatok nyelvjárásról, iskoláról, tanárképzésről. *Magyar Napló* 25 (5): 3–5. http://magyarnaplo.hu/wp-content/uploads/2015/01/mn_2013_05.pdf. (2017. okt. 17.)
- Végh József. 1959. *Őrségi és hetési nyelvatlasz*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vukov Raffai Éva. 2012. *Az örökíró, a hémijszka és ami körülöttük van*. Szabadka: Grafoprodukt.
- Írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga központi javítókulcsa: https://dari.oktatas.hu/kir/erettsegi/okev_doc/erettsegi_2017/k_magyir_17maj_ut.pdf; (2018. jan. 26.)

Ildiko N. ČASI

ADITIVNI PRISTUP U NOVIJIM UDŽBENICIMA MATERNJEG JEZIKA

Stigmatizacija dijalekata je jedna od najvažnijih činioca koja utiču na njihovo sve ređe korišćenje. Dijalektu onih koji govore manjinski jezik se suprotstavljaju dva važna varijeteta: državni (strani) jezik, i standardni mađarski jezik. Sa stigmatizacijom

biva povreden osećaj komfornosti govornika, i ubrzava se erozija korišćenja maternjeg jezika. Vaspitanje na mađarskom jeziku karakteriše zamena jezika, tj. vernakularni varijetet se zamenjuje sa standardnim jezikom. Izvorni varijetet đaka neće se povrediti primenom aditivnog pristupa, jer će se standardni varijetet dodati vernakularnom: detetov repertoar će se time proširiti. U svom radu istražujem kako se pojavljuje zamena jezičkih varijeteta, a kako aditivni pristup u udžbenicima koji su izdati posle 2000. godine.

Ključne reči: stigmatizacija, vernakularni/standardni varijetet, zamena jezičkih varijeteta/aditivni pristup, novi udžbenici.

N. CSÁSZI Ildikó

THE EMERGENCE OF THE ADDITIVE APPROACH IN THE NEWER NATIVE LANGUAGE-TEXTBOOKS

The stigmatization of dialects is one of the main reasons for their disappearance. Under minority circumstances there are at least two high prestige varieties as opposed to the dialect of native speakers. Thus the stigmatization of the dialect speech leads to a weakened sense of comfort in the use of the mother tongue, resulting in the erosion of the native dialect at a rapid pace.

Traditionally the teaching of Hungarian in the Hungarian educational system is characterized by the subtractive approach, which means that the standard language variety replaces the vernacular variety. By applying the additive approach, the original dialect of the student is not damaged, the standard variety is added to it: thus the language repertoire of the child is broadened.

The study is analyze how the subtractive and the additive approach are reflected in the new textbooks.

Keywords: stigmatization, vernacular/standard language varieties, subtractive/additive approach, new textbooks.