

A különféle nyelvváltozatok helye, szerepe az anyanyelvi nevelésben: régi problémák, új megközelítések

Jánk István

Magyarságkutató Intézet, Budapest

KIVONAT

A magyar anyanyelvi nevelésnek számos problémával és kihívással kell szembenéznie, többek között a különféle standard és nemstandard nyelvváltozatok, valamint a nyelvi változatosság tanításának komplex feladatkörével. A nyelvváltozatok és a nyelvi változatosság tanítása azért sem könnyű feladat, mert nagyban függ a pedagógusok nyelvi attitűdjétől, ideológiáitól és sztereotípiáitól. Ez pedig szorosan összekapcsolódik (pontosabban oda-vissza, kölcsönösen hat egymásra) a nyelvi különbségek értelmezésével, oktatási szerepével és társadalmi megítélésével.

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a nyelvváltozatok eltérő szerepét és funkcióját a pedagógiai folyamatban, különösen a magyar nyelv és irodalom tantárgy vonatkozásában. Először a nyelvváltozatok tantervi vonatkozásait mutatja be, főként a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek ide vonatkozó részeit elemezve. Ezt követően ismerteti a nyelvváltozatot mint a tanulási és tanítási folyamat nyelvét, egyben eszközét olyan kérdéseket is érintve mint az iskola és az otthoni nyelvhasználat különbségei, valamint az abból származó konfliktusok. Végül néhány lehetséges megoldást prezentál az említett problémák és felvetések kapcsán.

KULCSSZAVAK: anyanyelv-pedagógia, nyelvjárások, nyelvi nevelés, standard és nem standard, nyelvi változatosság, dialektusok.

Bevezetés

Bár a többnormájú, leíró szemléletű szociolingvisztikai megközelítés évtizedek óta jelen van a nyelvészeti, anyanyelv-pedagógiai diskurzusokban, az oktatás gyakorlati oldalára

jóval szerényebb hatást gyakorol, mint ami az ezzel foglalkozó szakemberek szerint kívánatos lenne. A standard (más néven köznyelvi vagy sztenderd) nyelvváltozattól eltérő változatok és a bennük fellelhető nyelvi markerek, nyelvi formák használata többnyire az iskola falain vagy legalábbis a tanóra keretein kívülre szorul. Ha azonban egy-egy ilyen nyelvi változat vagy forma mégis megjelenik az iskolában – különösen, ha a tanítási órán –, akkor az a használója számára jó eséllyel kedvezőtlen következményekkel jár. Tipikus reakció az említett formák kapcsolatában például az ön- és küljavítási gyakorlat, a gúnyolódás, a megbélyegzés, a büntetés, a tiltás vagy a diszkrimináció. Ez azonban csak egy része a teljes problémának, azt is mondhatnánk, hogy csupán a jéghegy csúcsa.

Jelen munka célrendszere kettős. Egyfelől az előbb említett problémakört teljes egészében, a maga komplexitásában kívánja láttatni és értelmezni, nem feledkezve meg azokról az aspektusokról, amelyekről általában csak részben vagy egyáltalán nem esik szó. Ezek többek között a tantervi meghatározottság, a konstruktivista irányzattal való szerves kapcsolat, a nyelvváltozatok és a nyelvi kérdések túlságosan polarizált és dichotóm felfogása, valamint a részben ebből származó szakmódszertani hiányosságok, avagy tanítási tévutak.

Másfelől a tanulmány nem áll meg a problémafelvetésnél. A kritikai észrevételek mellett javaslatokat, alternatívákat, másféle megközelítésmódokat is ismertet egy-egy témakör kapcsán. Ez azért szükséges, mert önmagában a problémák felvázolása – bár kétségtelenül az első lépcsőfokot képezi a megoldásban – kevésbé ér célba, mint a lehetséges megoldásokat is tartalmazó munkák.

1. Kiindulópont és problémafelvetés

A különféle nyelvváltozatok oktatásban betöltött szerepével, funkcióival, megjelenési formáival jó néhány nyelvész kutató foglalkozott korábban (l. és vö. pl. Hollóy 2019; Kiss 1999; Parapatics 2020; Péntek 2002), azonban ez elsősorban a nyelvváltozatok, azon belül gyakran a nyelvjárások és a sztenderd nyelvváltozat túlságosan polarizált oppozíciója felől közelítve történt. Hasonlóan dichotóm és leegyszerűsített viszony figyelhető meg az oktatásban számos nyelvváltozatokhoz kapcsolódó témakör esetében, többek között a tájszavak, a nyelvváltozati (földrajzi és társadalmi) tagolódás vagy a szleng tárgyalásánál.

Bár a közoktatás szemszögéből nézve a tudományos ismeretek leegyszerűsítése bizonyos fokig szükségszerű, kérdéses, hogy a nyelvváltozatok vonatkozásában indokolt-e ilyen mértékben, ugyanis épp a nyelvváltozatok, a nyelvhasználat és általánosságban a nyelv esszenciája, lényegi része vesz el általa.

A félreértések elkerülése végett fontos tisztázni: 1) a standard és az azon kívül eső nyelvváltozatok (pl. a dialektusok) gyakran valóban egymással szemben állva, a hatalom és az elnyomott oppozíciót felvéve léteznek; 2) erre a jelenségre rendkívül lényeges felhívni a figyelmet; 3) a dichotóm és kategorikus gondolkodás – amik szintén nem ritka velejárási

az emberi gondolkodásnak – bizonyos jelenségek leírására és értelmezésére kiválóan alkalmasak, ám a nyelvvel kapcsolatos kérdésekben sokszor gátolják a megfelelő megértést.

A nyelvváltozatok elkülönítése (például területi vagy társadalmi alapon) elméleti szinten lehetséges és szükséges. Ám erről tudnunk kell, hogy konstrukció, a valóság absztrahálása: legfeljebb pillanatnyi állapotokat rögzít és terjeszt ki nagyobb csoportokra, így a valóságot csak kevésbé pontosan képes megragadni. Tehát akkor, amikor dialektusokról, szociolektusokról vagy azok egy-egy konkrét változatáról beszélünk, csak egy korlátozott leírását adjuk a valóságban létező változatnak, távolodunk az élő beszéd-től és a beszélt nyelvi valóságtól. Ez tudományos szempontból gyakran törvényszerű, hiszen sokszor csak nagyobb, kategóriákba rendezve, absztraktabb módon lehetséges megragadni az adott nyelvi jelenséget (pl. egy nyelvváltozatot általánosságban leírni). Azonban az oktatási-nevelési folyamatokban ez a fajta absztrakt megközelítés a nyelvváltozatok és általában a nyelvi-nyelvtani jelenségek, fogalmak tanítása kapcsolatában erőteljesen megkérdőjelezhető.

A magyarnyelv-óra és az anyanyelvi nevelés többek között azért specifikus, mert a gyermekhez közel álló, közvetlenül érzékelhető és közvetlen környezetében létező dologgal (hiszen a nyelv a mindennapjai része) kapcsolatos tudást kíván átadni, formálni, konstruálni. A problémát az jelenti, hogy ezt rendszerint távoli, elvont, meg- és felfoghatatlan szabályok és fogalmak tanításával szándékozik megvalósítani. Ez az egyik legfőbb oka annak, hogy egy átlagos nyelvtanórán a gyermek meglévő tudása és a megtanításra szánt új tudás nem találkozik, ugyanis a gyermek nyelvi képessége, nyelvről alkotott, azzal kapcsolatos tudása nagyon messze van attól az elvont fogalomrendszertől, amit az iskolában nyelvtanként értelmezünk. A nyelvváltozatok témakörénél maradva: a tanuló számos nyelvi jelenséget, nyelvi formát, nyelvváltozatot, regisztert, nyelvi szabályt, nyelvi normát ismer, egyszóval van egy előzetes nyelvi tudása (ez leginkább gyakorlati, praktikus és kevésbé elvont). Egész biztosan tudja és érzékeli, hogy vannak bizonyos kifejezések, amiket nem használnak otthon, de az iskolában igen, és ez visszafelé is igaz. Valószínűleg azt is tudja, hogy vannak helyzetek, amikor másképp viselkedünk (pl. a foci pályán edzés közben vagy a templomban a misén), vagy vannak emberek, akikkel másképp kommunikálunk (pl. az edző vagy a barátunk). Ha ezekre nem reflektál a pedagógus, nem köti össze az új tudáselemekkel (pl. a nyelvváltozatok vagy a stílus témakörével), akkor jó esély van arra, hogy nem alakul ki kapcsolat a régi és az új tudáselemek között (vö. H. Tomes 2019), vagyis az új tananyag vagy nem rögzül, vagy szervesen épül be a régi tudásrendszerbe (pl. amikor megtanulja a nyelvjárási régiók jellemzőit, de nem tudja, hogy az ő nyelvváltozata melyikbe tartozik; vagy tudja, hogy mi jellemző a hivatalos stílusra, de nem tud annak megfelelően fogalmazni). További problémát jelenthet az ún. kognitív disszonancia jelensége, az új és a régi tudásrendszer ellentétes természete miatt (pl. amikor a pedagógus ad hoc tájszavakat sorol fel a diák nyelvjárási régiójából, de a gyerek nem ismeri őket; vagy a diáknyelv fogalmát tanítja, és ő olyan példákat ad rá, amelyeket a gyerekek már nem használnak).

Hogy a fentiekben ismertetett problémák mennyire vannak jelen a magyar anyanyelvi órákon vagy általában a közoktatásban, nehéz lenne megmondani, mivel erre vonatkozó kutatás korábban nem született. Azt viszont biztosan tudhatjuk, hogy a tantervi szabályozók, elsősorban a Nemzeti alaptanterv és az ahhoz kapcsolódó kerettantervek hogyan közelítenek a témakörhöz.

2. A nyelvváltozatok mint a tantervek és a tananyag explicit részei

2020. január 31-én jelent meg, majd ez év szeptemberétől lépett életbe a legújabb Nemzeti alaptanterv (NAT 2020). A 2020-as Nemzeti alaptanterv, valamint az hozzá kapcsolódó kerettantervek több szempontból is foglalkoznak a nyelvváltozatok kérdésével, helyével és szerepével. Elsőként a *magyar nyelv és irodalom* műveltségterület alapelvei, céljai között szerepel egy rendkívül lényeges passzus (NAT 2020: 300): „a nyelv rendszerszerű ismerete, tudatos alkalmazása a differenciált szövegértés alapja, az irodalmi szövegek elemzése a szövegek jelentésszerkezetének megértésig vezet el, ezek pedig lehetővé teszik az összetett, elvont gondolkodási műveletek elsajátítását, majd alkalmazását. Ezáltal a többi tantárgy tanulásának, később a társadalmi beilleszkedésnek és boldogulásnak is feltételei, segítői”. Tehát az anyanyelvi kompetencia¹ egyrészt az iskolai, tantárgyi sikeresség feltétele, másfelől a későbbi társadalmi érvényesülés záloga. Ugyanezt erősíti tovább a Nemzeti alaptanterv (2020: 301) egy oldallal később a *Célok* alegységben, ahol alapvető célként „az anyanyelvüket tudatosan használó, biztos szövegértéssel, illetve szövegalkotási kompetenciával rendelkező tanulók képzése, akik a nyelv tudatos és reflektív alkalmazásával eredményesen kommunikálnak, írásban és szóban is képesek önmagukat pontosan, az adott helyzetnek, illetve műfajnak megfelelően kifejezni, képesek a kulturált viselkedésre, nyelvhasználatra”. A gondolat többnyire összhangban áll a modern anyanyelv-pedagógia és szociolingvisztika szemléletével: a szituációnak, a kontextusnak megfelelő nyelvhasználatra való fogékonyság, a nyelvi tudatosság, a megfelelő szövegértési képesség kialakítása vagy fejlesztése mind-mind fontos, alapvető feladata a nyelvi nevelésnek. E területeken kulcskérdés, hogy hogyan valósul meg ezeknek a nyelvi kompetenciáknak a fejlesztése, kialakítása, ahogy az is, hogy melyik évfolyamtól, melyik életkortól kezdődően.

A különféle nyelvváltozatok említésére elsőként a *Fő témakörök* között (NAT 2020: 303) kerül sor. Bár az alsó tagozaton (1–4. évfolyamon) a négy fő témakör között szerepel a *Nyel-*

1 A NAT 2020 kommunikatív kompetenciát tüntet fel a kulcskompetenciák között, összevonva az anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciát, azonban ezt nem definiálja. Jelen munka egyértelműen elkülöníti e kettőt, az anyanyelvi kompetencia alatt pedig azokat az nyelvi ismereteket, készségeket, képességeket, rutinokat és attitűdöket érti, amelyek az anyanyelvi neveléshez és szocializációhoz kapcsolódnak.

vi tudatosság, anyanyelvi ismeretek alpont, ennek tartalma nincs kifejtve², a nyelvváltozatokat alapvetően a felső tagozat (5–8. évfolyam) témakörei közé sorolja a Nemzeti alaptanterv. A *Magyar nyelv* 9 altémakörei közül a 8. *A magyar nyelv földrajzi, társadalmi változatai* szintén kifejtetlen marad a Nemzeti alaptanterven belül, ellenben a kerettantervben már pontosabb kifejtés is társul hozzá. Az 5–8. évfolyamos kerettanterv (KTT2) alapján a 7–8. évfolyamon esik szó először a nyelv társadalmi és földrajzi tagolódásáról. A szerzők 10 órát, valamint a ritkább szóalkotási módokkal együtt történő tárgyalást javasolják a nyelvváltozatok tárgyalására. Ez összességében azt jelenti, hogy a nyelvváltozatok fogalma és az az-zal kapcsolatos kérdések iskolai tananyagba való bevezetése meglehetősen későn történik.

Ami a témakör tartalmi vonatkozásait illeti, több pozitív újítás, s több negatív hagyomány is megtalálható a nyelvváltozatokra vonatkozóan a kerettantervben. Pozitívum, hogy a tanterv azt javasolja, hogy a „magyar nyelvjárások hangtani, szókészletbeli jellemzőinek összevetése digitális anyagok segítségével” (KTT2: 19) történjen. Ez nagyon fontos előrelépés, amennyiben a digitális anyagok alatt elsődlegesen autentikus nyelvjárási hanganyagokat (pl. a nyelvjárási hangoskönyvek) értünk. Az idézett szövegrészlet további pozitív vonatkozása, hogy a nyelvjárásokról nem pusztán a tájszavak szintjén gondolkodik, hanem szavak és hangtani sajátosságok szintjén.

A magyar nyelv társadalmi és földrajzi változatai című témakör fejlesztési feladatai és ismeretei alatt hét pont szerepel a kerettantervben (KTT2: 26). Ennek kapcsán megjelenik az a korábban tárgyalt, kissé polarizált viszony: a nyelv főbb változataihoz a köznyelvet, az irodalmi nyelvet és a csoportnyelveket sorolja a tanterv, ami nagyon leegyszerűsíti a nyelvnek és változatainak mibenlétét, dinamikus természetét. Ugyanitt említi a tanterv a tanuló környezetében előforduló nyelvváltozatok azonosítását, valamint a nyelvjárási jellegzetességek megfigyelését, ezek szintén a statikus, rugalmatlan megközelítést sugalmazzák, mindazonáltal anyanyelv-pedagógiai aspektusból megfelelő, gyerek- és élőnyelvközpontú módon (ezt tovább erősíti a nyelvi tolerancia kialakítása, fejlesztése alpont).

A Nemzeti alaptanterv a fentiekén túl még négy helyen tesz említést a nyelvváltozatokról: a 9–12. évfolyam fő témakörei közül a negyedik a *Stilisztika – stílusrétegek, stílushatás, stílusesszéközök*, a hatodik *A nyelv változása – nyelvjárások, nyelvi tervezés, nyelvi norma*, ezen kívül pedig még szorosan kapcsolódik a témához a nyolcadik, a *Pragmatika – a megnyilatkozás fogalma, társalgási forduló, beszédaktus, együttműködési elv* alpont (NAT 2020: 304). Mindezek tárgyalására a 9–12. évfolyamos gimnáziumi kerettanterv (vö. KTT3: 15, 39) 27 órát szán, a nyelvjárásokra 8, a stilisztikára 12, míg a pragmatikára 7 órát javasolva.

A nyelvváltozatok ismerete és tudatos használata ezenkívül átfogó célként és elvárt tanulási eredményként is megjelenik az 5–8. és a 9–12. évfolyamokon, egyaránt az anyanyelvi kultúra, az anyanyelvi ismeretek között (l. NAT 2020: 308, 310). A nemzeti alaptanterv

2 Az 1–4. évfolyamra vonatkozó kerettanterv alapján többek között a fonémahallás, a szótagolás, a hangok képzési sajátosságainak megfigyelése, az alapvető közhelyi, tegezési-magázási és hasonló normák tartoznak a nyelvi tudatosság fogalmába (vö. KTT1: 3, 12, 35).

(2020: 308) deklarálja, hogy az 5–8. évfolyamon történő nevelési-oktatási szakasz végére a tanuló „megfigyeli, elkülöníti és funkciót társítva értelmezi a környezetében előforduló nyelvváltozatokat (nyelvjárások, csoportnyelvek, rétegnelvek)”. A Nemzeti alaptanterv a középiskolai évek végére ezzel szemben már az egyes nyelvváltozatok tudatos használatát is elvárja. Többek között azt, hogy a tanuló „az anyanyelvről szerzett ismereteit alkalmazva képes a kommunikációjában a megfelelő nyelvváltozat kiválasztására, használatára”, és nemcsak „ismeri a nyelvhasználatban előforduló különféle nyelvváltozatokat (nyelvjárások, csoportnyelvek, rétegnelvek)”, hanem „összehasonlítja azok főbb jellemzőit”, valamint „nyelvhasználata tudatos és helyes” (NAT 2020: 310). A tudatos nyelvhasználat üdvözlendő célkitűzés, fontos elvárás, azonban a helyes nyelvhasználat valamelyest aggályos, mivel eredendő, kontextustól független, a nyelvi különbségeket stigmatizáló iránymutatóként is értelmezhető.

Érdekességként megjegyzendő, hogy a Nemzeti alaptanterv az idegen nyelvek területén is említést tesz a nyelvváltozatokról. Ezek kapcsolatában a tanulóval szemben támasztott elvárás például az, hogy „felismeri a legfőbb hasonlóságokat és különbségeket az ismert nyelvi változatok között”, vagy hogy „megéri a legfőbb nyelvi dialektusok egyes elemeit is tartalmazó szóbeli közléseket” (NAT 2020: 327). Hogy ez mennyire reális például az angol nyelv esetében, az már más kérdés, a törekvés és az említés mindenesetre értékelendő.

Összességében a tantervi szabályozással kapcsolatban a következők mondhatók el. A különféle tantervi szabályozókban a nyelvváltozatok témaköre többféle megközelítésben is megjelenik, alapvetően megfelelő anyanyelvi-pedagógiai szemlélettel, a nyelvi tudatosság fogalmával – nagyon helyesen – összekötve. Azonban mindez meglehetősen későn történik, elsőként az általános iskola felső tagozatának 7. évfolyamán, szemben számos elvont nyelvtani kategóriával, fogalommal, szabállyal (pl. fonémák, szófajok, nyelvi szintek stb.), amik már 5. évfolyamtól javasoltak. További problémát jelenthet, hogy bár az anyanyelv-pedagógiai alapok jó érzékkel lettek lefektetve a téma kapcsán, a nyelv dinamikus és változékony mibenlétét, a különféle változatok, formák folytonos keveredését a tantervkészítők kevésbé tudták vagy akarták megragadni. Ellenben a nyelvjárások használatban lévő, élő mivoltára kellő hangsúly került a tantervekben, ami lehetővé tenné, hogy a statikus helyett egy dinamikusabb szemlélet jellemezze a nyelvváltozatok megközelítését, értelmezését.

3. A nyelvváltozatok mint a tanterv implicit részei

A nyelvtudományban mára alaptézisnek számít, hogy a nyelv változik és változatokban él. Ugyanilyen alapvetés az is, hogy e változás és változatosság dinamikus, nem pedig statikus természetű; nincsenek merev határok az egyes korok, időszakok és változatok között, ezek egymással kölcsönhatásban, keveredve léteznek (Chambers 2003; Penycook 2016). Mindez azért kiemelt jelentőségű, mert az említett tézisek hiányában az

anyanyelvi nevelés és oktatás nem tud értelemmel telni, sem hatékonyan működni. Ha ez a szemlélet hiányzik a tanárból vagy a tanulóból, akkor az egyes nyelvi-nyelvtani kategóriák és fogalmak üresek lesznek, sőt, könnyen kognitív disszonancia keletkezhet a gyermek fejében egy-egy téma kapcsán. Klasszikus esete ennek a nyelvváltozatok, azon belül a nyelvjárások témaköre.

3.1. Kognitív disszonancia a nyelvváltozatok kapcsolatában: elképzelés és valóság

Határon innen és túl erőteljesen él egy olyan idealisztikus kép az emberek fejében, hogy a nyelvjárásban beszélő emberek falusiak és/vagy idősebbek, akik egy romlatlanabb állapotú, értékes nyelvet őriznek. Ez a felfogás azonban épp az ellenkezőjét erősíti meg, mint amit szeretne: ha a nyelvjárásokra mint idillikus vidéki változatokra tekintünk, amelyeket ráadásul csak néhány idősebb beszél, akkor – mintegy száműzve a valóságot – a nyelvjárásokat burokba zárjuk, élő mivoltuk helyett az absztrakciós, beszélőtől és valóságtól távoli jellegüket hangsúlyozzuk. Ha nem esik szó a nyelvjárások nagyon is élő, a hétköznapiak során aktív használatban lévő, számos esetben korosztálytól és településtípustól független jellegéről, akkor a róluk alkotott tudás a meglévő tudásrendszerhez részben vagy teljesen szervesen tud csak kapcsolódni. Ezzel párhuzamosan és részben ennek következtében a nyelvi értelemben toleráns viselkedés megalapozása, kialakítása sem fog működni; ugyanaz történik, mint amit az ezzel kapcsolatos nyelvi attitűdöket vizsgáló kutatások (l. pl. Kozák 2004; Rási 2021; Sándor 2009) régóta jeleznek: a beszélők a nyelvjárásra elméletben mint megőrzendő értékre tekintenek, ám a gyakorlatban üldözik, megbélyegzik őket.

A korábban német nyelvterületen végzett, nyelvtant tanító pedagógusok attitűdjével kapcsolatos vizsgálatokból kiderül: a német nyelvtantanárok elvben tudják ugyan, hogy inkább differenciáltan kellene eljárniuk a nyelvi különbségeket illetően, de a gyakorlatban ezt nem valósítják meg. Továbbá még ha a nyelvjárású szókinccs és kiejtés elfogadott is, a nyelvtani eltérések (még a szóbeli kommunikációban is) alig. Ez azzal magyarázható, hogy a pedagógusok tudatában a nyelvtan standardizáltsága más szint vagy kategória, mint az előző kettő (vö. Macha 1995; Davies–Langer 2014). A standard a mindennapok része, folyamatosan jelen van az iskolai térben, ellenben a nem standard változatok csak néhány sztereotip témánál (pl. nyelvjárások, nyelvjárású irodalom, személyes beszélgetések) kerülnek elő.

Itthon a magyarnyelv-órákon – feltéve, ha egyáltalán megtartják őket (vö. Jánk 2021; Sándor 2011: 515–517) – rendszerint elhangzik, hogy 10 magyar nyelvjárású régió van, a szakavatottabbak talán még azt is hozzáteszik, hogy az egyes régiók persze további területekre, tömbökre bomlanak, valamint hogy az egyes régiókban másképp beszélnek az emberek. Néha azt is megemlítik, hogy a nyelvjárások értékek, kincsek, amiket őriznünk, védünk, óvnunk kell. Mindezek következtében a nyelvjárás egy búra alá kerül, egy na-

gyon távoli, nagyon archaikus entitást sugallva és teremtve. Arról nem beszélve, hogy a gyerekektől hiába kéri számon a régiók nevét vagy néhány tájszót az egyes nyelvjárási területekről, ha kijavítják őket, amikor nyelvjárásban beszélnek, arra hivatkozva, hogy az iskolában nem beszélünk nyelvjárásban. Így már nemcsak búra alatt van a nyelvjárás és a nyelvi változatosság, hanem még egy vitrinbe is bezárják: elméletben értékes, gyakorlatban már kevésbé, sőt, olykor üldözendő. Nem mellesleg ez egyenes út ahhoz, hogy a gyermek kognitív diszsonanciája kialakuljon: belső feszültség keletkezik az új információ és a korábbi tapasztalat ellentmondásossága miatt, hiszen a megőrzendő, távoli érték-konceptió ellentmondásba kerül a hétköznapi, élő és gyakran stigmatizált nyelvi valósággal. E diszsonancia feloldása jó eséllyel nem történik meg, azaz a gyermeknél nem következik be fogalmi váltás. A fogalmi (vagy konceptuális) váltás lényege, hogy a tanulás normál szakaszában az ismeretek gazdagodnak, bővülnek, azzal együtt a tanulók a meglévő fogalmaikat használják egy új jelenség vonatkozásában, mindaddig, amíg ezek elégségesek. Viszont a tanulók fogalmai egy idő után nem felelnek meg az új jelenségek megértéséhez, értelmezéséhez, s ekkor következhet be a fogalmi váltás, az a jelenség, amikor a régi fogalmat (vagy tudáselemet) egy újra cseréljük, leváltjuk. Ez azonban nem feltétlen következik be, hiszen sokszor vagy nem kerül be az új tudáselem a tanuló tudásrendszerébe, vagy a régi fogalommal együtt kerül be, hiába van a kettő között nyilvánvaló ellentmondás (Korom 2003). Ilyen eset például, amikor a nyelvjárásokra elméletben értékre tekint valaki, de a mindennapok során megbélyegzi, diszkriminálja azokat, akik használják.

3.2. A nyelvváltozat mint a tanulási-tanítási folyamat nyelve és eszköze

Nem újkeletű szociolingvisztikai következtetés, hogy az iskola által előnyben részesített, a tanárok által elsődlegesen használt nyelvváltozat sokszor nagyon messze áll a tanulók vagy egyes tanulók által használt változatoktól. Ennek egyik korai és precedens értékű példája az az 1977-es Ann Arbor-i per, amelyben a Michigan állambeli Martin Luther King Általános Iskola szülői közösségének néhány tagja pert indított az iskola ellen, mivel az figyelmen kívül hagyta a tanulók jelentős részének a nyelvi hátterét. Az eset nagy visszhangot váltott ki a korabeli sajtóban, több nyelvészt is felkértek szakértőnek az ügyel kapcsolatban, akik megerősítették, hogy az érintett gyerekek által használt nyelvváltozat (az ún. black english) olyannyira eltér a sztenderd nyelvváltozattól, hogy annak oktatási nyelvként való használata tanulási problémákat okoz nekik. A bíróság Charles W. Joiner kerületi bírósággal vezetésével a szülők javára döntött, és kötelezte az iskolát egy olyan oktatási program kidolgozására, amely figyelembe veszi a tanulók közötti nyelvi különbségeket is (Labov 1982; Lippi-Green 1997: 88–100).

A szülő által használt nyelvváltozat, benne az egyes nyelvi elemek, vagyis az ő nyelvi repertoárja és annak használata, elrendezése (vagy az újabb terminológiát követve: nyelvi erőforrásai) képezik a gyerek alapnyelvének az elsődleges bázisát. Azonban a teljes nyelvi repertoárnak csak egy része (ezt hívjuk egyéni verbális repertoárnak) elérhető egy-egy

beszélő számára, ami számos kognitív, pszichológiai, társadalmi, kulturális tényező függvénye (l. pl. Kozmács 2021; Réger 1990; Sándor 2009; Sinkovics 2021). Ennek következtében a gyermek és környezete között többféle kommunikáció lehetséges, s ezáltal az egyes nyelvhasználók között is eltérések lesznek a nyelvi szocializációjuktól függően: „a nyelvhez vezető utak szélsőségesen különbözőek lehetnek [...] a beszédfejlődés társadalmi környezete – meghatározott keretek között – a tanulás módját is befolyásolhatja: az eltérő nyelvi minta, az eltérő interakciós módok eltérő tanulási stratégiákat tesznek lehetővé a kisgyermek számára a nyelv elsajátításában” – írja Réger (1990: 81–82). Mindazonáltal az említett különbségeket az oktatási intézmények, azon belül a pedagógusok gyakran figyelmen kívül hagyják, így az otthon elsajátított nyelvhasználat, nyelvváltozat társadalmi előnyök és hátrányok forrásává válhat, azaz elősegítheti vagy gátolhatja az érvényesülést a társadalmi intézményekben, különösen az iskolában.

Az iskolai ismeretátadásnak, a nyelvi és más képesség, készségek fejlesztésének, s általában az oktatási-nevelési folyamatoknak az elsődleges eszköze és csatornája a nyelv. Az egyes didaktikai feladatok és folyamatok (pl. az instrukciók megértése, a források értelmezése, a teszt kitöltése) meghatározott nyelvi kompetencia és repertoár meglétét, alkalmazni tudását igénylik, de egyben előfeltételezik is. A probléma az, hogy az egyes feladatok megoldásához szükséges nyelvi kompetenciákkal, elemekkel, erőforrásokkal (egyszóval nyelvi tudással) nem mindegyik gyerek rendelkezik, mivel a nyelvi szocializációja során nem mindegyikjük sajátította el ezeket. Ilyen esetekben az egyén verbális repertoárja, a rendelkezésére álló nyelvi erőforrások nem elégségesek, s ebből eredően olyan nehézségbe ütközik, amely gátolja az egyéni fejlődést és a társadalmi-közösségi érvényesülést (vö. M. Nádas 2002). A gyermek a fennálló nyelvi különbség miatt korlátozottan vagy egyáltalán nem tudja értelmezni a tanuláshoz szükséges információkat (pl. egy-egy nyelvi formát, kifejezést, utasítást, szöveges feladatot), és az ő nyelvi produktuma (pl. tanórai megnyilvánulás, dolgozat, felelet) is különbözik a pedagógus által elvárt nyelvi produktumtól (Jánk 2019: 29–30).

Továbbá míg egyes tanulókat a nyelvhasználatuk és/vagy a nyelvváltozatuk alapján előnyben részesít a pedagógus, addig másokat ugyanilyen alapon hátrányosan különböztet meg, azaz nyelvi alapon diszkriminál (vö. pl. Jánk 2019; Kontra–Németh–Sinkovics 2016: 112–126, 142–172; Parapatics 2020: 69–75). Minden jó szándéka ellenére és bár legkevésbé sem tudatosan, a pedagógus pusztán az általa használt nyelvi elemekkel is hátrányos helyzetbe hozhatja azokat a tanulókat, akik más nyelvi környezetből származnak (pl. kevésbé terjedelmes mondathosszúság vagy szerényebb számú elvont fogalom jellemző a családjukban). Minél jobban eltér egy beszélőközösség nyelvhasználata, nyelvváltozata az iskolában megszokott és elvárt normatívától, annál nagyobb hátrányból indul a gyermek. Ilyen esetekben ugyanis a tanulónak az új tárgyi ismereteken felül egy új nyelvváltozatot is el kell sajátítania – mindezt paradox módon éppen a számára kevésbé ismert nyelvváltozat közvetítésével, s úgy, hogy a beszéde miatt gyakran kijavítják, félbeszakítják, kigúnyolják vagy rosszabb esetben megalázzák (Kontra–Németh–Sinkovics 2016: 112–126; Németh 2021).

3.3. A nyelvváltozatok mint potenciális hibalehetőségek forrásai a pedagógiai mérés-értékelésben

Amint azt az előző alfejezetben foglaltak sugallják, a nyelvváltozatok mint hátrányok és előnyök forrásai különféle módon és formában realizálódhatnak az oktatási-nevelési folyamat egyes szakaszaiban. A nyelvi másság (és az ebből származó hátrány) alapvetően vonatkozhat a gyermek nyelvi percepciójára vagy produkciójára³. A kettő természetesen szoros összefügg, hiszen a nyelvi percepció nyomán jön létre a produkció, illetve az utóbbi is visszahat az előbbire.

A nyelvi hátrány, ha a nyelvi percepció által vagy ahhoz kapcsolódva jön létre, elsősorban a tanuláshoz, a tanulási eredményességhez szükséges információ megértésének problémáját jelöli. A percepcióban fellépő probléma alapja lehet egy-egy kifejezés, nyelvi forma (pl. elvont fogalom, ismeretlen szó), de összetettebb, mondatszinten (pl. instrukciók, utasítások, magyarázatok) vagy akár szövegszinten (pl. szöveges feladatok, tananyagrészek, források) jelentkező akadály is. Minél nagyobb a nyelvi különbség a nyelvi produkció vagy produktum (pl. a tanár szóbeli közlése, tankönyvi szöveg) és az azt értelmező (diák) között, potenciálisan annál nagyobb hátrányba kerül az utóbbi a nyelvi percepció során.

A nyelvi produkció esetében a tanuló nyelvi produktuma (pl. tanórai megnyilvánulása, esszéje, felelete, fogalmazása) képezi a hátrány alapját. Ez egyaránt vonatkozhat szóbeli és írásbeli nyelvi produktumokra. A szóbeli közlések esetében a tanuló szóbeli közlése nem felel meg a pedagógus vagy az adott teszt (pl. érettségi) által elvártaknak, megköveteltnek. Azonban ez számos esetben nem azért van, mert nem tanulja meg azt, amit a pedagógus megtanít, hanem sokkal inkább azért, mert a nyelvi mássága úgy képződik le a pedagógus tudatában, mintha nem tanulta volna meg az elvártakat (Jánk 2021). Hibaként lesznek azonosítva többek között a nyelvjárási elemek, markerek; a rosszul megválasztott nyelvi formák, a stílus; a nyelvi normák nem tudatos megszegése; a kevésbé kidolgozott nyelvhasználatra jellemző formulák (pl. szóismétlés, egyszerűbb mondat szerkesztés).

Ami a hiba forrását és megjelenését illeti, az írásbeli nyelvi produkciók során hasonló a helyzet, az előbb felsorolt lehetőségek itt is érvényesek. Azonban míg a szóbeli megnyilatkozások normarendszere nem egy kodifikált normát követ, addig az írásbeli közlések során irányadó és adott egy helyesírási szabályrendszer. A korábbi témával foglalkozó magyarországi kutatások (pl. Kiss 1999; Koós 2017) értelmében a nyelvjárás hátrányt jelent az írásbeli produktumok területén. A helyesírás, azon belül kiváltképp a kiejtés elvének alkalmazása alapvető nehézséget jelent a nyelvjárás háttérű gyerekeknek, s ugyanez megfigyel-

3 Megkülönböztethetünk továbbá organikus, biológiai eredetű (pl. siketség) és szociális, környezeti hatásból, tényezőkből eredeztethető nyelvi hátrányt is. Az utóbbi két kategória mutathat átfedést egymással (pl. hátrányos helyzetű családban élő autista gyermek), valamint keresztezi a produkciós-percepció felosztást annak függvényében, hogy melyik területet érinti.

hető az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú (SES)/ szociokulturális háttérű gyermeknél is (vö. Jánk 2020).

A kiejtés szerinti írásmód elvének (vö. „írd, ahogy mondod” iránymutatás) alkalmazása elsődlegesen azok számára hatékony, akik standard és többé-kevésbé kidolgozott nyelvváltozatot beszélnek. Ám a magyar gyerekek jelentős hányadánál nem ez a helyzet, ez pedig helyesírásnorma-sértéshez vezet, mivel a nyelvjárási és a köznyelvi kiejtés eltér. Mindez nem azt jelenti, hogy a helyesírás elsajátítása szükségtelen, hanem hogy a mögötte húzódo anyanyelv-pedagógiai elvek nem minden esetben kielégítőek. Neveléstudományi és szociolingvisztikai szempontból is produktívabb lehet, ha a memoriterszerű bebiflázás helyett az elvek megértetése és súlyozása valósul meg mind a helyesírásitanítás során, mind az írásbeli produktumok értékelésénél.

Összességében tehát a különféle nyelvváltozatok nem csupán a tanterv és a tananyag részét képezik, hanem a nevelési-oktatási folyamat meghatározó elemeit, közvetítő és befogadói eszközeit, közegét is egyben. Aktív szereppel bírnak a tanítási-tanulási folyamatokban, elősegíthetik vagy gátolhatják az eredményes tanulást és személyiségfejlődést, valamint explicit és implicit határozhatják meg az iskolai sikeresség feltételeit. A nyelvi különbségek a nyelvi percepciót és produkciót egyaránt jelentős mértékben befolyásolják, így figyelmen kívül hagyásuk a gyerekek közötti különbségek fokozódásával, a tanítási és tanulási hatékonyság csökkenésével jár, azaz súlyos anyanyelv-pedagógiai műhiba (vö. Szilágyi N. 2015).

4. Összegzés helyett: lehetőségek és javaslatok

Munkámban igyekeztem fölvezetni a nyelvváltozatokkal kapcsolatos tantervi és tantermi helyzetet. A tantervi szabályzók ide vonatkozó részeinek vizsgálata mellett hangsúlyos volt a témával kapcsolatos implicit, háttérben húzódo jelenségek bemutatása is. Azonban a tanulmány a bevezetőben tett ígéret szerint nem áll meg az elméleti probléma- és kérdésfelvetésnél.

Az eddigiek sarkalatos összegzése csak úgy lehet teljes, ha a problémák, kihívások fölvezetése mellett megjelennek azok a lehetséges megoldások, javaslatok, amelyek lehetővé teszik a tényleges cselekvést is. A továbbiakban az egyes területekre vonatkozó anyanyelv-pedagógiai diagnózisok és az azok kapcsolatában megfogalmazott javaslatok pontokba szedve vannak közölve.

1.) A magyar nyelv (értsd: nyelvtan) tantárgy elsikkasztásának megszüntetése, a tantárgyi óraszám növelése

Első és legfontosabb lépés általánosságban a magyarnyelv- és irodalomórák arányának kiegyenlítése vagy legalábbis a kerettantervekben meghatározott arányok szerinti megtartá-

sa. Az a mennyiség, ami jelenleg a magyar közoktatásban jelen van a felsőbb évfolyamokon a nyelvtanórák tekintetében meglehetősen csekély, így a nyelvtanítás gyakran korlátozódik a nyelvtani szabályok tanítására. Nem csoda, ha a nyelvváltozatok témaköre így legfeljebb csak néhány órán van tárgyalva, akkor sem a megfelelő módon, az élőbeszédet és a hétköznapi jelleget mellőzve.

2.) A nyelvváltozatok témakörének korábbi bevezetése, a nyelvi tudatossággal való együttes, analóg tárgyalása, valamint hangsúlyosabbá tétele a Nemzeti alaptantervben és kerettantervekben

Az egyes közoktatás tartalmát meghatározó dokumentumok többnyire megfelelő anyanyelvi-pedagógiai alapszemlélettel közelítenek a nyelvváltozatok témaköréhez, viszont a gyakorlatban első ízben az általános iskola felső tagozatának 7. évfolyamán tárgyalják azt. Ez a legtöbb esetben úgy valósul meg, hogy a nyelv dinamikus és változékony mibenléte, a különféle nyelvi változatok, formák állandó egymásra ható mivolta kevésbé lett megragadva az említett tartalmi szabályzóban. A különféle nyelvváltozatok témakörének tárgyalását, a nyelvi-metapragmatikai tudatossággal való megismerkedést célszerű minél előbb elkezdni, de legkésőbb alsó tagozat végén.

3.) Nyelvi szemléletmódváltás, szemléletformálás

Az előbbi pontban leírtakkal összhangban rendkívül lényeges, hogy a pedagógusok nyelvszemlélete elmozduljon egy több szempontból is kedvezőbb és hatékonyabb nyelvtanítást elősegítő irányba. A hatékony anyanyelvi nevelés alapfeltétele, hogy a nyelvnek és változatainak, illetve a bennük megfigyelhető nyelvi jelenségeknek a bemutatása leképezze a valóságot, vagyis hogy a gyermek előzetes nyelvi tudását felhasználja a tanításban, dinamikus nyelvkoncepció alapuljon, nem utolsósorban a nyelvi tudatossággal is összekapcsolódjon. Nem elég pusztán a nyelvi ismeretterjesztés és a kommunikatív kompetenciák fejlesztésének szintjén lehorgonyozni. Ezek mellett szükség van nyelvi attitűd- és szemléletformálásra, a változatok körülöttünk lévő, élő, hétköznapi (és nem elvont) természetének a megragadására, valamint a nyelvi jelenségek értelmezéséhez alkalmas metanyelvi tudás kialakítására és fejlesztésére is. Ezekhez a következő konkrét eszközök, módszerek, tevékenységek járhatnak hozzá.

4.) Változatos szövegek és szövegtípusok használata

Az előbbi ponttal összhangban külön kiemelendő, hogy mind a nyelvtan, mind az irodalom vonatkozásában elengedhetetlen lenne, hogy a pedagógusok különféle szövegeket és szövegtípusokat használjanak. Egyrészt azért, mert a nyelvi valóságunk is ilyen, azaz nagyon sokféle szöveggel találkoznak a diákok. Másrészt ahhoz, hogy a szövegértés és a (kritikai)

gondolkodás fejlődjön; meglehetősen kevés, ha ebből a sokféle szövegből csupán egy-két típusal foglalkozunk. Erre a legjobb példa talán, ha a gyógyszerek betegájékoztatói vagy a hivatalos dokumentumok hiányoznak a szövegek közül. Az említettek értelmezésénél nem igazán segít az a tény, hogy az olvasó számos irodalmi szöveget olvasott korábban.

5.) Hangzó anyagok, autentikus felvételek oktatási célú használatának elősegítése

Az előbbiek következtében – s a fentiekben bemutatott tantervi vonatkozásokkal összhangban – a nyelvváltozatok, különösen a dialektusok tanítása csakis hangzó anyag alkalmazásával, a hangtani sajátosságokat is bemutatva lehet sikeres és értelemmel telített. Meglehetősen idő- és szükségyszerű az egyes nyelvváltozatok, stílusrétegek, regiszterek statikus és lexikai elemekre koncentráló megragadását felváltani egy dinamikus és az egyes változatokat globálisan szemlélő nézőponttal. Ebben a hangzó anyagoknak kitüntetett szerepet kell kapniuk.

6.) Tanulói portfólió és nyelvi napló alkalmazása a nyelvtanításban

Az előbbiekben említettekhez szorosan kapcsolódik a tanulói portfólió és a nyelvi napló módszere, ami elsődlegesen a reflektív módon történő tanulást, a körülöttünk lévő nyelvi jelenségekre való reflektálást célozza. A tanulók maguk gyűjthetnek olyan nyelvi anyagokat, adatokat, érdekességeket, amelyeket különféle munkaformában dolgozhatnak fel, így egy konstruktivista, tudatos nyelvtanítás részeseivé, aktív szereplőivé válnak.

7.) A gyerekek nyelvi háttérének figyelembevétele

Legyen szó nyelvi percepciók vagy produkciók tevékenységről, a gyerekek között jelentős különbségek vannak. Ezek figyelmen kívül hagyása nemcsak pedagógiai és nyelvészeti szempontból aggályos, hanem társadalmilag egyenesen káros, mivel gátolja a mobilitást, ezzel együtt megfelelő szakemberek és polgárok „képzését”, azaz súlyos anyanyelv-pedagógiai műhiba. Különösen igaz mindez a helyesírással kapcsolatosan.

8.) Az ún. nyelvihiba-földrajz kidolgozása és elérhetővé tétele a pedagógusok számára

Német nyelvterületeken már évtizedek óta ismert és használt eszköz, módszer, hogy az adott nyelvterületre vonatkozóan térképes formában megjelenítik azt, hogy hol és milyen nyelvjárásfüggő helyesírási hibák fordulnak elő legtipikusabban. Ez magyar nyelvterületre ez idáig nem valósult meg, jóllehet a nyelvjárási atlaszok és egyéb nyelvjárási gyűjtemények hasonló funkciót láthatnak el a hozzáértő kezekben.

Jelen munka elsősorban azokkal a dolgokkal foglalkozott, amik a nyelvváltozatok témaköréhez a legszorosabban kapcsolódtak. A fenti lista valószínűleg tovább bővíthető, sőt bővíteni is szükséges: az összefoglalás és pontokba szedés sokkal inkább segédletként és kiindulópontként szolgál, mintsem alaptézisként. Ezen túlmenően arra kívánja felhívni a figyelmet, hogy a magyar anyanyelvi nevelésben számos lehetőség kínálkozik a fejlődésre, a hatékonyság növelésére, egyszóval a nyelvtanítás (és talán egy picit a társadalom) jobbá tételére – kérdés, hogy tudunk-e élni vele. ■

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Chambers 2003.** Chambers, Jack K.: Studying language variation: An informal epistemology. In: Chambers, J. K. – Trudgill, Peter – Schilling-Estes, Natalie (eds.): *Handbook of Language Variation and Change*. Blackwell Publishing Ltd, Malden, 2003. 3–14. <https://doi.org/10.1111/b.9781405116923.2003.x>
- Davies–Langer 2014.** Davies, A. Winifred – Langer, Nils: Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In: Plewnia, Albrecht – Witt, Andreas (szerk.): *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. de Gruyter, Berlin–Boston, 2014. 299–322. <https://doi.org/10.1515/9783110343007>
- H. Tomesz 2019.** H. Tomesz Tímea: Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés. *Filológia.hu* (2019) 1–2. sz. 56–67 (URL: http://www.filologia.hu/images/media/filologia_2019_1-2.pdf2019)
- Hollóy 2019.** Hollóy Zsolt: Tanárok tanórai megnyilatkozásainak szókincse: használnak-e szleng kifejezéseket a tanárok? In: Bóna Judit – Horváth Viktória (szerk.): *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2019. 323–334.
- Jánk 2021.** Jánk István: Linguistic discrimination in pedagogical evaluation. A study of teachers of Hungarian language and literature in Slovakia, Ukraine, Romania and Hungary. *L1-Educational Studies in Language and Literature* (2021) 21. sz. 1–29. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.09>
- Jánk 2019.** Jánk István: *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra, 2019.
- Jánk 2020.** Jánk István: A helyesírás-tanítás helye és szerepe a nyelvtanórán és az iskolában. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*, 46. (2020) 45–56. <https://doi.org/10.46437/ActaUnivEszterhazyLinguistica.2020.45>
- Jánk 2021.** Jánk István: A magyar anyanyelv-pedagógia adóssága, aktuális problémái és a csőlátású magyarországi magyarok. In: Cserniczkó, István; Kozmács, István (szerk.) *Kétnyelvűség – oktatás – nyelvmenedzselés. Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 2021. 129–138.
- Kiss 1999.** Kiss Jenő: Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr* 123. (1999) 4. sz. 373–381.
- Kontra–Németh–Sinkovics 2016.** Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs: *Szeged nyelve a 21. század elején*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2016.
- Koós 2017.** Koós Ildikó: A nyelvjárási regiszter használatával összefüggésbe hozható helyesírási hibák elemzése nyugat-dunántúli általános iskolások írásmunkái alapján. *Képzés és Gyakorlat* 15. (2017) 4. sz. 115–123. <https://doi.org/10.17165/TP.2017.4.11>
- Korom 2003.** Korom Erzsébet: A fogalmi váltás kutatása. Az anyagszerkezeti ismeretek változása 12–18 éves korban. *Iskolakultúra* 13. (2003) 8. sz. 84–94.

- Kozmács 2021.** Kozmács István: A bárindza kéréndzelo pentás egy roplemája. In: Csernicsekó, István; Kozmács, István (szerk.) *Kétnyelvűség – oktatás – nyelvmenedzselés. Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 2021. 197–202.
- Kožík 2004.** Kožík Diana: A nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok a szlovákiai magyar pedagógusok néhány csoportjában. In: Lanstyák I. – Menyhárt J. (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről II.* Kalligram, Pozsony, 2004. 93–124.
- M. Nádasi 2002.** M. Nádasi Mária: Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 6. (2002) 7. sz. 84–93.
- Macha 1995.** Macha, Jürgen: Regionalssprachlichkeit und Korrektur in der Grundschule. *Der Deutschunterricht* 47 (1995). 78–83.
- Labov 1982.** Labov, William: Objectivity and Commitment in Linguistic Science: The Case of the Black English Trial in Ann Arbor. *Language in Society* 11. (1982) 2. sz. 165–201. <https://doi.org/10.1017/S0047404500009192>
- Lippi-Green 1997.** Lippi-Green, Rosin: *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. Blackwell, London, 1997.
- Németh 2020.** Németh Miklós: A nyelvjárás beszéd megítélése a pedagógusok körében. *Anyanyelv-pedagógia* (2020) 1. sz. (URL: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=824>)
- Parapatics 2020.** Parapatics Andrea: *A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés: Tények, problémák, javaslatok*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2020.
- Pennycook 2016.** Pennycook, Alastair: The Trans-Super-Poly-Metro Movement. In: Coupland, Nikolas (ed.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University Press, Cambridge–New York, 2016. 201–216. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107449787>
- Péntek 2002.** Péntek János: A nyelvi környezet és a helyesírás. *Magyar Nyelvőr* 126. (2002) 3. sz. 257–263.
- Rási 2021.** Rási Szilvia: A palóc nyelvjárás jelenlegi állapota és megítélése. In: Pomozi Péter – Rási Szilvia – Tóth Zsolt (szerk.) *Magyar nyelvjárások napja 2020. Örökség és jövőkép*. Magyarágkutató Intézet, Budapest, 2021. 119–136.
- Réger 1990.** Réger Zita: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
- Sándor 2009.** Sándor Anna: A nyelvjárás attitűd vizsgálata a nyitrai magyar szakos egyetemisták körében. In: Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia*. Tinta, Budapest, 2009. 231–239.
- Sándor 2011.** Sándor Anna: A nyelvjárás háttér és az anyanyelvi nevelés. In: Lanstyák István – Szabómihály Gizella (szerk.): *Magyarok Szlovákiában. VII. kötet. Nyelv*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja, 2011. 515–522.

- Sinkovics 2021.** Sinkovics Balázs: A standard és az ö-ző változat használatával szembe-
ni attitűdök Szegeden. In: Csernicskó, István; Kozmács, István (szerk.) *Kétnyelvűség
– oktatás – nyelvmenedzselés. Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára.* Nyitrai
Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 2021. 319–325.
- Szilágyi N. 2015.** Szilágyi N. Sándor: Nyelvészek felelőssége. In: Benő Attila – Fazakas
Emese – Zsemlyei Borbála (szerk.): *Többynyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Euró-
pában.* Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár, 2015. 13–22.

FORRÁSOK

NAT 2020 = Nemzeti alaptanterv. *Magyar Közlöny* 2020/17: 290–446.

KTT1 = *Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára.* *Magyar Nyelv.* URL:
[https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Magyar_nyelv_es_iro-
dalom_A_jav_0409.docx](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Magyar_nyelv_es_irodalom_A_jav_0409.docx)

KTT2 = *Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára.* URL:
[https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Magyar_nyelv_es_iro-
dalom_F.docx](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Magyar_nyelv_es_irodalom_F.docx)

KTT3 = *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12 évfolyama számára.* URL:
[https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/Tanevkezdes2020/tanmene-
tek/9_10/Magyar_nyelv_es_irodalom_K_9-12.docx](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/Tanevkezdes2020/tanmenetek/9_10/Magyar_nyelv_es_irodalom_K_9-12.docx)

ABSTRACT

The role of Hungarian dialects in teaching of Hungarian language and literature: old problems, new approaches

There are many problems related to teaching Hungarian language and literature including the complex task of teaching standard and non-standard varieties and language diversity. The teaching of dialects is also a difficult task because it depends to a large extent on the linguistic attitudes and stereotypes of teachers. This is in turn closely linked to the interpretation, educational role and social perception of linguistic differences.

The aim of this study is to illustrate the different roles and functions of dialects in the pedagogical process, especially in the teaching of Hungarian language and literature. First, the curricular aspects of the teaching of dialects are presented; mainly by analysing the relevant parts of the National Core Curriculum and the Framework Curricula. Then, the dialect as the language and tool of the learning and teaching process will be presented, also addressing issues such as the differences and conflicts between language use at school and at home and the ensuing conflicts. The paper also examines some underlying factors, for example cognitive dissonance in connection with vernacular dialects and standard variety. Finally, the paper presents some possible solutions to the presented problems and issues. How can we teach standard and non-standard dialects in Hungarian language and literature classes? What can we do with regard to the Hungarian linguistic situation, diversity and dialects? And what should we do as teachers of Hungarian language and literature to improve the effectiveness of teaching dialects and other subjects?

KEYWORDS: teaching L1, mother tongue education, teaching grammar, Hungarian language and literature, standard and non-standard, dialects, vernacular dialects, language diversity