

A nyelvjárások és az anyanyelvi nevelés *

Előadásomban – inkább csak vázaltszerűen – azokat a gondolatokat foglalom össze, amelyek a címben megjelölt kérdéskör kapcsán s a gyakorló magyartanárokra gondolva fogalmazódtak meg bennem.

1. Vajon nem túlzás iskolai problémaként kezelni a regionális nyelvhasználattal összefüggő kérdéskört? Fölmerül ugyanis a gondolat: vajon nem a legjobb úton haladunk afelé, hogy a vonatkozó problémák nemsokára maguktól is megoldódnak azzal, hogy egyre több nyelvjárási környezetű, iskolás korba lépő gyermek aktívan birtokolja a köznyelvet? Vagy ha komolyan veendő is a területen levő kérdéskör, nincs-e túldimenzionálva, fölnagyítva?

A tudományos felelősséggel ma adható rövid válasz így hangzik: a tudományos felismerések és kutatási eredmények azt igazolják, hogy a szóban forgó

* Elhangzott a Simonyi Zsigmond helyesírási verseny Kárpát-medencei döntőjén 2002. június 25-én.

– felülről nézve s nem kellő alaposággal szemlélve sokak számára valószínűleg periferikusnak tűnő – kérdéskör **társadalmi következményei miatt** nem hiányozhat az anyanyelvi nevelés és oktatás látóköréből. Mert a) a magyarországi magyar anyanyelvű általános iskolások több mint fele napjainkban is nyelvjárási környezetű (ez az arány a Kárpát-medencei magyar kisebbség körében jóval nagyobb, mondhatni ott ez általános); b) az újabb fölmérések is minden kétséget kizáróan igazolják nemcsak a főként vidéki, s elsősorban falusi általános iskolákban, hanem a vidéki főiskolai hallgatóság körében is a nyelvhasználat több-kevesebb fokú regionalitását (főként szóban, de írásban is); c) ösztársadalmi méretekben nagyfokú tájékozatlanság uralkodik a nyelvjárásokkal és a nyelvjárási beszélőkkel kapcsolatban, s ennek részben oka, részben kísérőjelensége a nyelvjárási nyelvhasználatnak és a nyelvjárási beszélőknek a megbélyegzése, leszólása, adott esetekben gúnyolása; d) a nyelvjárások bizonyos prognózisok ellenére sem állnak a kihalás küszöbén.

2. Az iskolai oktatás és nevelés számára elsősorban természetesen nem a nyelvjárások mint nyelvi rendszerek és mint kommunikációs eszköz érdekesek (nem feledkezve meg művelődéstörténeti, helytörténeti, irodalom- és nyelvtörténeti fontosságukról), hanem a tanulók nyelvjárási(as) nyelvhasználata, illetőleg nyelvjárásuk és az iskolában megkövetelt köznyelv számukra konfliktusokat is magában hordozó kapcsolata. Nevezetesen az, hogy a nyelvjárási környezetű iskolásoknak az iskolában megkövetelt köznyelvi (szó- és írásbeli) produkciói természetes módon tartalmazznak több-kevesebb nyelvjárásiasságot, amelyek a köznyelv szempontjából nézve helytelenek, s mint ilyenek – főként a magyartanártól – kezelendő esetek. Továbbá azért, mert a köznyelvi és nyelvjárási nyelvhasználat közötti, az iskolában jelentkező konfliktustól leginkább érintetteket, a diákokat, nemcsak a köznyelv minél alaposabb birtoklásához kell segítenünk, hanem ezt úgy kell tennünk, hogy közben ne bélyegződjék meg környezetük nyelvjárási(as) nyelvhasználata, sőt tudatosuljanak annak értékei, szerepkörei. A főként városi iskolákban, amelyekben nagyrészt köznyelvi elsődleges anyanyelvváltozatú gyerekek a tanulók, azért nem hagyható figyelmen kívül a szóban forgó problémakör egy része, mert közvetlen tapasztalatok híján a városi tanulók könnyen kerülhetnek a nyelvjárásokkal és a nyelvjárási beszélőkkel kapcsolatos tévhitek kelepccéjébe, és tanári segítség, tudniillik felvilágosítás nélkül esetleg rögzül sokukban az a lenéző attitűd, amelynek társadalmi hatása egyáltalán nem kívánatos. (Néhány példa a tévhitekre: a nyelvjárások a köznyelv korcsosult változatai; alacsonyabb rendűek, mint a köznyelv; közvetlenül kihalás előtt állnak; nem alkalmasak nyelvrendszertani vizsgálatokra.) A nyelvjárásokról való negatív vélekedés természetesen összefügg a nyelvjárási beszélőkről való negatív vélekedéssel: a nyelvjárási beszélők intelligenciahiányosak, gondolkodásmódjuk egyszerűbb volta miatt alárendelő összetett mondatokat nem, csupán mellérendelő mondatokat használnak; kevés szót ismernek és használnak. Az említett téves vélekedések egy részét hatékonyan erősítik, éltetik tovább a kabarék népnyelvi „betétei” is, amelyek az együgyű balek vagy a félnótás alkoholista gyakori nyelvi kísérőjelenségei. Tudvalevő, hogy a nyelvjárási nyelvhasználat a standardizált nyelvű közösségek

nagy részében többé vagy kevésbé megbélyegzés tárgya, tehát másutt sem csak iskolai kérdés a szóban forgó problémakör.

Emlékeztetőül legyen szabad – múltbeli példákkal – emlékezetbe idéznem a következőket. Illyés a Puszták népé-ben írta le iskolai anyanyelvi megszegyenülésének, egy mértanórai eseménynek a történetét. „Furcsa” kiejtése miatt a tanár unszolja, mondja még egyszer, mit csinál: „No mondd hát!” Nyelvem megbénult. Hirtelen meggyűlöltem a kiejtésemet. „Mi lesz?» – Áff – nyögtem ki halkán, végső erőfeszítéssel. Az osztály felröhögött. »Hová való vagy?» – kérdezi a tanár. Nem válaszoltam. »Pusztai« – kiáltotta valaki” (idézve in: Magyar dialektológia 206). Simonyi Károly, a Sopron megyei születésű neves fizikus így emlékezett egy rajzóra eseményre. Neki kellett felolvasnia, amit a füzetébe írt. „Néhány mondat után már élénk derűtséget váltottam ki osztálytársaimból ... tájszólásban beszéltem ... most már elbizonytalanodva és lángvörösen, mert akkor már az egész osztály dőlt a röhögéstől ... Pokolian éreztem magam, és senkitől sem remélhettem vigasztalást” (Staar 1996: 34). Kodolányi ormánsági tapasztalatai alapján írta naplószerű Baranyai utazás-ában: „Kezdetben a nép nyelvét irtották. Jöttek a rosszul megírt iskolakönyvek, jöttek a tantervek, amelyek valami elkülönözött, úri világból néznek alá a népre. A tanítók lassú, fáradságos és szorgalmas munkával leszoktatták a gyermekeket saját nyelvükről, büntették, gúnyolták azokat, akik a maguk ormánsági nyelvén feleltek” (idézve in: Bolla 2001: 5).

Abból indulok ki, ilyesmi ma már véletlenül sem fordul elő. Abból indulok ki, hogy e téren a minimális szakmai önbecsülés eleve lehetetlenné teszi a tanári gúnyolódás bármilyen formáját. Abból indulok ki, hogy minden diák remélhet vigasztalást, azaz emberséges és szakszerű tanári viszonyulást, helyreigazítást, felvilágosítást minden olyan esetben, ha valaki regionális nyelvhasználata miatt kerülne netán célkeresztbe iskolai órán.

3. Hangsúlyoznunk érdemes: az iskola az az intézmény, amely a legtöbbet teheti a szóban forgó problémakör megoldásában. Három okból is. Egyrészt, mert az iskola az egyetlen olyan intézmény, amely a teljes lakosságot, illetőleg annak messze túlnyomó részét eléri. Másrészt, mert akiket elér (tudniillik az iskolásokat), azok vannak a leginkább fogékony, alakítható korban. Harmadrészt, mert a tanárok, ebben az esetben a magyartanárok nem amatőrök, akik adott esetben a legjobb szándékkal is tudománytalan nézeteket adnak tovább vagy hagynak szó nélkül, hanem tárgyük szakemberei, akik az anyanyelv kérdéseiben, tehát a regionális változatok dolgában is tájékozottak annyira, hogy tudományosan megalapozott ismereteket közvetítsenek, s tévhiteket, babonákat, nyelvi hiedelmeket hatékonyan cáfoljanak.

Az anyanyelvi órák alapvető célja hozzásegíteni a tanulókat ahhoz, hogy a nyelvet (ebben az esetben az anyanyelvet, illetőleg anyanyelvük általuk birtokolt változatát, változatait) a mindenkori helyzetnek megfelelően, ahhoz igazodva, tehát célravezetően, a társadalmi kommunikáció szempontjából is eredményesen, kreatív módon tudják használni. A mindenkori helyzetnek megfelelő nyelvhasználat a **társadalmi versenyképesség** alapvetően fontos feltétele. S ez nemcsak a nyelvi viselkedésre vonatkozik (gondoljunk a mesékből jól ismert fordulatra:

„Szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál!”), hanem a nyelvhasználatra általában: gondolataink világos kifejezésére, verbális érvelésünk módjára, az érdekérvényesítés nyelvi lehetőségeire. Az **esélyegyenlőtlenség** minden társadalomban jelen van. S ennek egyik formája a nyelvi esélyegyenlőtlenség. Tudvalevő, hogy 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, illetőleg beütéseik miatt kapnak rosszabb jegyet. Úgy érezhetik tehát, hogy otthoni nyelvük miatt büntetik őket. (Az Illyés- és Simonyi-féle idézetek arra is rámutatnak, mit jelenthet a gyerekek számára természetes, megszokott nyelvhasználat miatti, jelen esetben az iskolai számonkérés során megmutatkozó negatív következmény.) Tudatosítani kell a tanároknak, hogy a nyelvjárási környezetű diákok nagy része a természetes, partnerorientált kommunikációhoz van szokva, ezért nincsenek kellőképpen fölkészítve sem a tantermi, sem a közéleti kommunikáció mesterséges formalitására, a nyilvános beszédmódra. Márpedig ez a beszédmód a társadalmi érvényesülés egyik kulcsfontosságú szabályrendszere. A városi gyerekek számára a kommunikációs tér változatosabb, mint a falusiak számára, s a többféle helyzet és beszédpartner miatt gyakrabban vannak magukra utalva, arra kényszerítve tehát, hogy ne begyakorolt nyelvhasználati sémákat kövessenek, hanem egyedi utakat járjanak.

Az iskola egyik alapfeladata az esélyegyenlőtlenségnek, s benne a nyelvi esélyegyenlőtlenségnek (vö. a föntebb mondottakat) a csökkentése, sőt lehetőség szerint a megszüntetése. Hazai és külföldi tapasztalatok egyaránt azt mutatják, ennek legjobb, egyszersmind leggyorsabb módja a köznyelv kontrasztív alapú, a tanulók nyelvjárási ismereteire támaszkodó közvetítése, helyesebben tudatosítása, hiszen a köznyelv ezen tanulók számára passzív szinten már jól ismert nyelvváltozat (televízió, rádió). S még valami. A köznyelvi kompetencia kiteljesítésének úgy kell történnie, hogy a nyelvjárási nyelvhasználatot az iskolában a tanárok (nem csak a magyartanárok) részéről ne érje megbélyegzés, gúny, hanem éppen ellenkezőleg: a nyelvjárás értékeire, funkcióira újra és újra föl kell hívni a figyelmet, s arra nevelni az iskolásokat, hogy a két nyelvváltozat egymást kiegészítve, kiteljesítve békésen megfér egymás mellett, s tudatosítani kell, hogy bizonyos helyzetekben az egyiket, másokban a másikat célravezető használniuk. (Szaknyelven: a kettősnyelvűségről és a spontán reflexként működő kódváltásról van szó.) 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 teljesítőkétségének a növelése, illetőleg nyelvi otthonosságérzetének, egészséges önbizalmának a biztosítása. Ellenkező esetben sok-sok iskolás válhat anyanyelve használatában elbizonytalanodott, kifejezésbeli gátlásokkal küszködő, anyanyelvi versenyképesség dolgában is hátrányban levő felnőtté. S ez az igazi veszély: a társadalmi esélyegyenlőtlenség anyanyelvi alapon is történő konzerválása. S minő paradoxon: mindez az iskolában, az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének legfontosabb színhelyén.

4. Kisebbségi körülmények között a helyzet több szempontból is más. Az anyanyelvi nyelvhasználat jóval nyelvjárásiasabb, mint az anyaországban, a köznyelv szerepköre kisebb, így a nyelvjárások fontossága nagyobb, hiszen sok esetben a nyelvjárás az egyetlen, illetőleg az esetek többségében az egyetlen biztosan birtokolt anyanyelvi változat. Ilyen körülmények között a nyelvjárás stigmatizálása az anyanyelv stigmatizálásával egyenlő, s ennek az anyanyelvmegtartás szempontjából egyértelműen negatív következményei vannak előbb vagy utóbb. Bíró Zoltán ezt írta az erdélyi tapasztalatok alapján: „Az igazi hátrány ... nem az, hogy nem birtokolnak [a kisebbségi magyar tanulók] valamit [a köznyelvet], amit más esetleg igen, hanem az, hogy annak a valaminek a birtoklása sem jelentene számukra túl sokat, legfeljebb eggyel több olyan szabályrendszer ismeretét, amelyet nagyrítván használnak. Ami számukra igazán természetes használati szabály [nyelvjárásuk], az az anyanyelvi nevelés során gyakorlatilag sehol sem kap zöld jelzést, következésképpen háttérbe szorul az az alap, amelyből talán kibontható lenne egy használható nyelvi modell. A hátrány tehát nem az, hogy hátul vannak, hanem az, hogy nincs igazi előrelépés” (1984: 146).

5. Zárásul néhány megjegyzés a közös továbbgondolkodás, illetőleg a közös cselekvés reményében.

1. A magyartanár vállán valóban nagy felelősség van. Mert mind az anyanyelv, mind az anyanyelvi irodalom, illetőleg mindaz, amit az anyanyelv és az e nyelven létrejött irodalom nyújt, a nyelvközösség számára óriási jelentőségű. Maradva az anyanyelvi oktatás és nevelés kérdésénél, talán nem fölösleges megfogalmaznunk egy alapigazságot: ha a magyartanár felkészületlen szakja bármely részterületén, akkor nem tud, tehát nem is fog a kívánatos vagy elvárható hatékonysággal működni. (S aki az anyanyelvi órákat elblicceli?) Figyelmünket a fentebb említett problémákra szűkítve azt mondhatjuk, aki egyetemi vagy főiskolai tanulmányai idején nem vértézi fel magát a szükséges szociolingvisztikai és dialektológiai alapismeretekkel, megfosztja magát a hatékony tanári működés kétség kívül fontos lehetőségeitől. Márpedig ha tudjuk, hogy az iskola az esélyegyenlőtlenség csökkentésének, a versenyképesség növelésének kitüntetett fontosságú színtere, akkor tanítványainkkal és a társadalommal szemben egyaránt felelőtlenség volna elbagatellizálni azokat a problémákat, amelyekről röviden szólhattam.

2. A magyartanároknak kettős feladata van a nyelvjárási háttérű, környezeti tanítványokkal, illetőleg a nyelvjárásokkal kapcsolatban. Elő kell egyrészt segíteniük a köznyelv minél teljesebb birtokbavételét, hogy a tanulók köznyelvi szó- és írásbeli megnyilatkozásaikban egyaránt szuverén módon tudják használni a társadalmi versenyképesség szempontjából kitüntetett fontosságú standardot. Másrészt a nyelvjárások értékeinek, funkcióinak tudatosításával a tanulók anyanyelvi otthonosságérzetét, anyanyelvi önbizalmát kell erősíteniük, mert ezek nélkül a kreatív anyanyelvhasználat-készség nem teljesebben ki.

3. Szakmai evidenciának kellene lennie, hogy a tanulók nyelvjárási háttérét, meghatározottságát figyelembe véve kontrasztív szemléletű anyanyelvi órákkal

segítsük a mindenkori helyzetnek megfelelő nyelvi közlésre alkalmassá tevő kommunikációs kompetencia kiépülését.

4. A nyelvjárások a lokális kultúra szerves részei, egyszersmind kultúra-hordozók is. Ily módon a táji szókészlet, a táji tulajdonnevek és a frazeológia „megkövült művelődéstörténet”-ként, „a táj emlékezete”-ként kitűnően alkalmas hozzáértő pedagógusok kezében arra, hogy egyrészt az anyanyelvi órákat színesítve gazdagítsuk tanítványaink ismereteit, másrészt erősítsük szűkebb környezetükhöz való természetes kötődésüket, értékeinek tudatosítását és megbecsülését, s ezzel kiegyensúlyozott hazaszemléletüknek s egészséges személyiségképüknek a kialakulását. (Vannak erre örvendetes példák, l. Gecsei Edit tanárnő tansegédletét: Üzen a múlt. Celldömölk, Pazu-Westermann Kiadó. 1998). Íme azok a részben „szakmán kívüli” feladatok (Benkő Loránd fogalmazott így: 1990), amelyek fontosságához aligha fér kétség.

A mondottakból is kitűnik, hogy a jó magyartanár előtt magas a mérce. Az, hogy a praktikus célokat szolgáló nemes kívánalmakból mi valósítható meg, természetesen nem csak a magyartanárokon múlik. De rajtuk bizonyosan sok múlik.

VÁLOGATOTT (MAGYAR NYELVŰ) IRODALOM

- Benkő Loránd 1990. A magyartanárok „szakmán kívüli” feladatairól. In: *A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 189. sz. Budapest. 11–6.
- Bíró Zoltán 1984. *Beszéd és környezet*. Tanulmányok az anyanyelvhasználat köréből. Bukarest, Criterion.
- Bolla Kálmán (szerk.) 2001. Szépen, jól, meggyőzően magyarul. *Egyetemi Fonetikai Füzetek* 29.
- Fülöp Lajos 1990. Nyelvjárási értékeink szerepe az anyanyelvi nevelésben. Bp., Magyar Nyelvtudományi Társaság. *MNyTK*. 189. sz. 63–6.
- Gereben Ferenc 1998. Az anyanyelv az identitástudat szerkezetében. *Regio* 1998/2: 95–112.
- Guttman Miklós 1995. A táji jelenségek vizsgálata tíz- és tizennégy évesek beszélt nyelvében Nyugat-Dunántúlon. Bp., Magyar Nyelvtudományi Társaság. *A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 202. sz.
- Guttman Miklós 1996. A nyelvi környezet és az anyanyelvoktatás. Bp., Magyar Nyelvtudományi Társaság. *MNyTK*. 207. sz. 108–13.
- Hunyady György 1996. *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- Juhász Dezső 1992. A mai népnyelv értékei. *Magyar Nyelvőr* 59–64.
- Kálmán Béla 1982. A nyelvjárástudomány eredményeinek felhasználása az iskolában. *Magyar Nyelvőr* 191–9.
- Király Lajos 1984. Az anyanyelvi nevelés sajátosságai nyelvjárási és regionális köznyelvi környezetben. *Magyar Nyelvőr* 162–71.
- Kiss Jenő 2000. Magyar nyelvjárástani kalauz. Bp., Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Mai Magyar Nyelvi Tanszék. *Magyar Nyelvészeti Továbbképzési Füzetek* 3.
- Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In: Csermicskó István, Várad Tamás (szerk.): *Kisebbségi iskolai magyar nyelvhasználat*. Bp., Osiris Kiadó és MTA Kisebbségkutató Műhely. 11–5.
- Lanstyák István, Szabómihály Gizella 1997. *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség*. Pozsony, Kalligram Könyvkiadó.

- Magyar dialektológia.* Szerk. Kiss Jenő. Bp., 2001. Osiris Kiadó.
- Péntek János 1999. *A megmaradás esélyei. Anyanyelvű oktatás, magyarságtudomány, egyetem Erdélyben.* Bp., A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága.
- Staar Gyula 1996. *De mi az igazság... Beszélgetések Simonyi Károllyal.* Bp., Közlöny- és Lapkiadó.
- Szabó József 1999. *Nyelvjárási és szociolingvisztikai tanulmányok.* Békéscsaba, Körös Főiskola.
- Szabó Károly 1977. Tájnyelv és anyanyelvi nevelés. *Magyartanítás* 163–6.
- Zilahi Lajos 1984–1985. Népnyelv, nyelvjárás a tanórán. *Magyar Nyelvjárások* 69–82.

Kiss Jenő

SUMMARY

Kiss, Jenő

Dialects and mother-tongue education

In a talk delivered to an audience of teachers of Hungarian language and literature, the author discusses the problems caused in schools by pupils' dialectal background and non-standard language use. He emphasises the fact that the most important place where social inequality can be diminished is the school and that it is a moral and professional duty of teachers to help their pupils become increasingly competitive in both the active and passive use of their mother tongue. To that end, recognising the pupils' dialect background is just as necessary as reinforcing (or indeed creating) a positive attitude in them towards their own dialect. Furthermore, the teacher has to make her mother-tongue classes variegated both in a linguistic sense and in terms of local, cultural, and literary history, taking advantage of the multifarious possibilities offered by dialect words, names, and phrases.