

Аніко Бергсасі – Катерина Дудич
ТЕОРІЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ РІДНОЇ МОВИ

Beregszászi Anikó – Dudics Katalin
ANYANYELVI TANTÁRGYPEDAGÓGIA I.
Elméleti alapok



Аніко Бергсасі – Катерина Дудич
ТЕОРІЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ РІДНОЇ МОВИ

Beregszászi Anikó – Dudics Katalin
ANYANYELVI TANTÁRGYPEDAGÓGIA I.
Elméleti alapok



Beregszász, 2024

У цьому виданні зібрано матеріали лекцій з навчальної дисципліни «Методика навчання угорської мови» для студентів спеціальності «Середня освіта (угорська мова і зарубіжна література), надано допомогу в засвоєнні теоретичних основ та подальшій орієнтації.

Затверджено до використання у навчальному процесі на засіданні кафедри філології ЗУІ ім. Ф. Ракоці II (протокол №101 від 15 травня 2024 року)

Розглянуто та рекомендовано Радою із забезпечення якості вищої освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці II (протокол №18 від 17 квітня 2024 року)

Рекомендовано до видання в електронній формі (PDF) рішенням Вченої ради Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці II (протокол №4 від 25 квітня 2024 року)

Підготовлено до видання в електронній формі (PDF) кафедрою філології спільно з Видавничим відділом Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

Автори:

Аніко Бергсасі – професор; доктор габілітований з галузі мовознавство, професор кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

Катерина Дудич – доктор філософії з галузі гуманітарні науки, доцент кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

Рецензенти:

Єлизавета Барань – доктор філософії з галузі гуманітарні науки, доцент кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

Вільмош Газдаг – доктор філософії з галузі гуманітарні науки, доцент кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

Іштван Козмач – доктор габілітований, факультет центральноєвропейських досліджень Університету Нітри (Словаччина)

За зміст відповідальність несуть розробник.

Відповідальні за випуск:

Олександр Добош – начальник Видавничого відділу ЗУІ ім. Ф.Ракоці II

Видавництво: Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (адреса: пл. Кошута 6, м. Берегове, 90202. Електронна пошта: foiskola@kmf.uz.ua)

© Аніко Бергсасі, 2024

© Катерина Дудич, 2024

© Кафедра філології ЗУІ ім. Ф. Ракоці II, 2024

Jelen kiadvány a magyartanár szakos hallgatók számára gyűjti össze az *Anyanyelvi tantárgypedagógia* című tantárgyhoz kapcsolódó előadások anyagait, nyújt segítséget az elméleti alapok elsajátításához és a további tájékozódáshoz.

Az oktatási folyamatban történő felhasználását jóváhagyta
a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszéke
(2024. április 15., 101. számú jegyzőkönyv).

Megjelentetésre javasolta a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Felsőoktatási Minőségbiztosítási Tanácsa (2024. április 17. 18. számú
jegyzőkönyv).

Elektronikus (PDF fájlformátumban) formában történő kiadásra javasolta a II.
Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Tudományos Tanácsa (2024. április
25. 4. számú jegyzőkönyv).

Kiadásra előkészítette

a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Filológia Tanszéke, valamint Kiadói Részlege.

Szerzők:

Dr. Habil. Beregszászi Anikó – professzor, a II. Rákóczi II. Rákóczi Ferenc
Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszékének tanszékvezető professzora

Dr. Dudics Katalin – PhD, a II. Rákóczi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar
Főiskola Filológia Tanszékének docense

Szakmai lektorok:

Dr. Bárány Erzsébet – docens, PhD, a II. Rákóczi II. Rákóczi Ferenc
Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszékének docense

Dr. Gazdag Vilmos – docens, PhD, a II. Rákóczi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai
Magyar Főiskola Filológia Tanszékének docense

Dr. Habil. Kozmács István – egyetemi docens, Nyitrai Konstantin
Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara

A tartalomért kizárólag a szerkesztők felelnek.

A kiadásért felel:

Dobos Sándor – a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Kiadói
Részlegének vezetője

Kiadó: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (cím: 90 202, Beregszász,
Kossuth tér 6. E-mail: foiskola@kmf.uz.ua)

© Beregszászi Anikó, 2024

© Dudics Katalin, 2024

© II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 2024

Tartalomjegyzék

Előszó	7
I. Az anyanyelvi tantárgy-pedagógia fogalma, tárgya, összetevői	8
II. A kárpátaljai anyanyelvi nevelés reformjának előzményei, a nyelvi és oktatástervezés kezdetei	11
2.1. Az előzmények	11
2.2. A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés átfogó hatékonyságvizsgálata: az Iskola 2000	17
III. A kárpátaljai magyarok nyelvváltozatairól. A verbális repertoár és a kommunikatív kompetencia ...	26
3.1. A nyelv változatossága, a nyelvi változatok	27
3.2. Beszélhetünk-e egységesen „kárpátaljai magyar nyelvjárások”-ról?	29
IV. A felcserélő anyanyelvoktatási szemlélet tarthatatlanságának okairól	34
4.1. Nyelvtudományi ellenérvek.....	34
4.2. Nyelvpedagógiai ellenérvek.....	35
4.3. Nyelvi emberi jogi ellenérvek	37
V. Az ajánlható szemlélet: additív módszer, kontrasztív szemlélet	42
5.1. A dialektológiai alapfogalmak és a helyi nyelvváltozatok ismeretének szükségességéről	45
5.2. A nyelvtani ismeretek tanítása additív módszerrel	47
VI. A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés céljai és eredményei	57

6.1. A lehetetlent lehetni című tantárgy-pedagógiai útmutató jelentősége, főbb irányelvei	57
6.2. A tudományos kutatások eredményei az anyanyelvoktatásban....	64
6.3. Az új típusú érettségi vizsga jelentősége	70
VII. Tévutak a kárpátaljai anyanyelvi nevelésben.....	73
7.1. Gondolatok egy 10. osztályos tankönyvről.....	75
VIII. A nyelvjárások megjelenése kárpátaljai magyar nyelv tankönyvekben	78
IX. Az írás és olvasás oktatása: a kárpátaljai elemi osztályokban használt tantervekről és oktatási segédletekről	90
9.1. Az előzményekből.....	90
9.2. Az anyanyelv tanterv jellemzői	92
9.3. Tankönyvek és taneszközök	94
X. Összefoglaló gondolatok	98
Felhasznált irodalom	100

Előszó

Jelen kiadvány a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola magyar szakos hallgatói számára készült.

Kárpátalja soknemzetiségű régió, a magyar nyelv az anyanyelvű beszélők mellett sokak számára tanult nyelv is lehet, melyet a környezetükből környezeti nyelvként vagy intézményes keretek között (pl. nyelvtanfolyamokon vagy iskolában idegen nyelvként) magyar mint idegen nyelvként sajátítanak el. Jelen módszertani jegyzet ezeket az eseteket nem tárgyalja, ugyanis a magyar mint anyanyelv tanításának módszertana és a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertana két különböző alkalmazott tudomány külön szakmódszertannal.

A továbbiakban megismerkedhetnek azokkal a nyelvi tervezési, oktatástervezési célokkal, eredményekkel, melyek az elmúlt évtizedekben alakították, meghatározták a kárpátaljai anyanyelvoktatás alakulását az elemi iskolai osztályoktól a szakemberképzésig. Azokba a tudományos kutatásokba is betekintést nyerhetnek, melyek nélkül eredményes anyanyelvoktatás nem valósulhat meg a 21. században kisebbségi körülmények között.

A felhasznált szakirodalmi jegyzék (internetes lelőhelyekkel) a tudományterületben való alaposabb elmélyülést segíti.

A szerkesztők

I. Az anyanyelvi tantárgy-pedagógia fogalma, tárgya, összetevői

Az anyanyelvi tantárgypedagógiai egy szakmódszertan, melynek tárgya a magyar mint anyanyelv oktatásának tartalma, célja és módszerei. Mint minden szakmódszertan, az anyanyelvi tantárgypedagógia is alkalmazott tudomány, ami a különböző nyelvészeti diszciplínák, nyelvészeti kutatások és más, a nyelvészettel és a pedagógiával érintkező tudományterületek kutatási eredményeinek az oktatásban való felhasználását jelenti.

Az anyanyelvi tantárgypedagógia az anyanyelvi nevelés egészének problematikáját kezeli, az az alkalmazott tudomány, ami a magyar mint anyanyelv tanítása során jelentkező oktatási, képzési, nevelési kérdésekre kínál választ. Ezek a kérdések a következők:

- a tantárgy céljának és feladatainak a meghatározása,
- a tananyagtartalom megtervezése és feldolgozása,
- a tananyag feldolgozásának módszertani kérdései,
- a módszertani segédletek megtervezése és feldolgozása (tanterv, tankönyv, tanári kézikönyv, módszertani kiadványok stb.)
- a tantárgy művelődési anyagának meghatározása, stb.

A tantárgy-pedagógia: a szaktudományok eredményeinek alkalmazása az iskolai gyakorlatban az életkori sajátosságok figyelembevételével a személyiségfejlesztés szolgálatában. A klasszikus módszertan felől megközelítve döntően módszerközpontú alkalmazott tudomány (Bárdos 2000).

Az anyanyelv-pedagógiai főbb kutatási területei:

- az anyanyelvi nevelés tartalma,
- az anyanyelvi nevelés színterei,
- az anyanyelvi ismeretek tanításának-tanulásának területei és eljárásai,
- az anyanyelvi nevelés alapelvei és szemléletformái,
- az anyanyelvi nevelési programok és taneszközök,

- az anyanyelvi nevelés munkaformái és gyakorlattípusai,
- a didaktikai feladatok megvalósítása az anyanyelvi nevelésben,
- az anyanyelvhasználat fejl. területei és eljárásai,
- a magyartanár szerepei, feladatai és kommunikációja,
- a nyelvi hátrány iskolai kezelésének, a tanulók fejlesztésének lehetőségei.

Az anyanyelvi tantárgypedagógia összetevői azok a részterületek, amelyekre az iskolai anyanyelvi nevelés koncentrálna. Ezek a következők:

1. Az élőbeszéd továbbfejlesztése, szóbeli szövegalkotás (beszédkészség-fejlesztés, a szituációhoz igazodó szóbeli nyelvhasználat képességének alakítása és tudatosítása).
2. Olvasástanítás (az olvasás előkészítése, az olvasás technikájának tanítása, a szövegértő olvasás kialakítása).
3. Írástanítás (az írástanulás előkészítése, az írás technikájának megtanítása és gyakorlása).
4. Nyelvtanítás (a grammatikai ismeretek tanítása funkcionális megközelítésben).
5. Helyesírás-tanítás (a helyesírási készség folyamatos fejlesztése).
6. Az írásbeli szövegalkotás képességének kialakítása és fejlesztése (fogalmazástanítás).
7. Szövegértés, szövegelemzés képességének kialakítása.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola magyar szakos tanárképzésében a szakmódszertan oktatása során figyelembe vesszük a kárpátaljai magyar közösség nyelvhasználati sajátosságait, nyelvkörnyezeti jellemzőit. A leendő magyartanárokat a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák számára képezzük, akik a magyar mint anyanyelv tanításának módszertanát sajátítják el, vagyis azt, hogyan tanítsák, fejlesszék, közvetítsék az anyanyelvükön beszélő és tanuló tanulóknak az anyanyelvükről szóló tudnivalókat.

Kárpátalja soknemzetiségű régió, a magyar nyelv az anyanyelvű beszélők mellett sokak számára tanult nyelv is lehet, melyet a környezetükből környezeti nyelvként vagy intézményes keretek között (pl. nyelvtanfolyamokon vagy iskolában idegen nyelvként) magyar mint idegen nyelvként sajátítanak el. Jelen módszertani jegyzet ezeket az eseteket nem tárgyalja, ugyanis a magyar mint anyanyelv tanításának módszertana és a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertana két különböző alkalmazott tudomány külön szakmódszertannal.

A továbbiakban megismerkedhetnek azokkal a nyelvi tervezési, oktatástervezési célokkal, eredményekkel, melyek az elmúlt évtizedekben alakították, meghatározták a kárpátaljai anyanyelvoktatás alakulását az elemi iskolai osztályoktól a szakemberképzésig. Azokba a tudományos kutatásokba is betekintést nyerhetnek, melyek nélkül eredményes anyanyelvoktatás nem valósulhat meg a 21. században kisebbségi körülmények között.

II. A kárpátaljai anyanyelvi nevelés reformjának előzményei, a nyelvi és oktatástervezés kezdetei

Ha a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés elmúlt két évtizedéről, annak történetéről, eredményeiről és kihívásairól akarunk beszélni, akkor tulajdonképpen egy folyamatnak az eredményeiről beszélünk. Annak a folyamatnak az eredményeiről, melynek során az 1990-es évek végétől kezdve megfogalmazódtak a kárpátaljai magyar közösség nyelvi tervezési és oktatástervezési céljai, megtörténtek azok az alapkutatások, melyek eredményeire egy tudományosan megalapozott stratégiát, anyanyelvoktatási modellt lehetett építeni. Az a hozzáadó szemléletű tantárgy-pedagógiai reform, ami a kárpátaljai magyar iskolák anyanyelvi nevelésének a megújítását tűzte ki célul, jól példázza azt, a 21. században az összes tudományterülettel szemben érvényes alapelvárást, hogy a tudományos kutatások eredményei hasznosíthatók legyenek, segítsék egy adott közösség valós problémáinak a megoldását. A Kontra Miklós által a magyar nyelvészetben felvetett kérdésre (lásd Kontra 2010), miszerint lehet-e hasznos nyelvészetet művelni, a kárpátaljai a magyar anyanyelvi nevelés megújítása érdekében tett erőfeszítések egy lehetséges válaszként értelmezhetők: lehet, például a tudományos eredményeknek az oktatásba való visszaforgatásával, annak hatékonyabbá tétele érdekében.

A fentiekből következik, hogy a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés megújításának folyamata szorosan összefügg a kárpátaljai magyar közösség nyelvi helyzetének, nyelvhasználatának, nyelvi attitűdjeinek, anyanyelvi oktatásának tudományos igényű vizsgálatával, aminek kezdetei az 1990-es évek második feléig nyúlnak vissza.

2.1. Az előzmények

A 2000-es évektől kezdődően a beregszászi Rákóczi Főiskolán számos olyan kutatási eredmény született, amely a

szociolingvisztika, a kétnyelvűségkutatás, a szociodialektológia szemléletében vizsgálja a kárpátaljai magyar közösség nyelvi helyzetét, nyelvhasználati sajátosságait.

A fent említett időszakban a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, annak Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpontja és Magyar Tanszéki Csoportja számos elméleti és gyakorlati vonatkozású kutatást végzett a kárpátaljai magyar közösség nyelvállapotának, nyelvhasználati sajátosságainak vonatkozásában. Megtörtént a kárpátaljai magyar nyelvhasználat tudományos (legfőképpen szociolingvisztikai szempontú) vizsgálata; írott és beszélt nyelvi adatbázisok épültek; megfogalmazódtak a helyi magyar nyelvhasználat nyelvtervezési, oktatástervezési céljai és problémái, kutatások vizsgálták a nyelvileg vegyes családban felnövő gyermekek nyelvi fejlődését, a kárpátaljai magyar szülők iskola- és tannyelv-választási stratégiái; a kárpátaljai migrációs tendenciák alakulását stb.

A kárpátaljai szociolingvisztikai, szociodialektológiai kutatások tudományos háttérének megalapozásában, az anyanyelvoktatás szemléletének alakításában elvitathatatlan érdeme van az Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának, különösen a Szociolingvisztika, Dialektológia alprogramnak és akkori vezetőjének, Prof. Dr. Kiss Jenő akadémikusnak. Hiszen a 90-es évek második felétől fogadta, irányította emberséggel, türelemmel, határtalan nyitottsággal és szakértelemmel a Kárpátaljáról érkezett fiatal nyelvészeket. Az évek folyamán több olyan tudományos értekezés készült vezetésével (Cserniczkó 1996, Beregszászi 2003, Lakatos 2010, Tóth 2010, Karmacsi 2015, Molnár 2016, Séra 2016), mely alapjául szolgált, szolgál a kárpátaljai magyar nyelvi tervezésnek, oktatásszervezésnek, az anyanyelvoktatási reformnak.

Az évek során a Hodinka Intézet és a Magyar Tanszéki Csoport az MTA határon túli kutatóállomásai közötti együttműködés révén számos, az egész Kárpát-medencére kiterjedő kutatási programba is bekapcsolódott. Ilyen korpuszmunkálat a Magyar Nemzeti

Szövegtár építése, vagy a magyar nyelv „detrianonizálása”, határtalanítása, azaz lexikográfiai munkálatok végzése.

Mindezt a munkát jelzi és a közösség, illetve a tudományos közvélemény számára hozzáférhetővé teszi az intézetnek és a tanszéknek számos olyan kiadványa, mely a kárpátaljai magyar közösség valós nyelvi, nyelvpolitikai, oktatási, demográfiai stb. helyzetének bemutatásával foglalkozik (Beregszászi 2012, 2021, Beregszászi–Cserniczkó 2004a, 2004b, 2006, 2020, Beregszászi–Papp szerk. 2005, Beregszászi–Cserniczkó–Orosz 2001, Braun–Cserniczkó–Molnár 2010, Cserniczkó 2013, 2016, 2019, Cserniczkó szerk. 2003, 2010a, 2010b, Cserniczkó és mtsai. 2021, Cserniczkó – Márku szerk. 2007, Cserniczkó – Hires-László – Márku szerk. 2008, Cserniczkó – Tóth 2018a, 2021, Gazdag 2021, Karmacsi 2007, Karmacsi 2020, Karmacsi – Márku szerk. 2009, Márku 2008, 2013, Molnár – Molnár D. 2005)¹.

A felsorolt eredményekre támaszkodva alakult, nőtt, terebélyesedett a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés reformja, kialakult és fejlődött az ajánlott additív anyanyelvoktatási módszer (Beregszászi 2002, 2004, 2005, 2009, 2012a, 2012b, 2014, 2021, Beregszászi – Cserniczkó 2004a, 2004b, 2007).

Ha a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelési reform előzményeit keressük, a 20–21. század fordulójának környékéről három olyan tudományos momentum emelhető ki, melyek meghatározták és a mai napig meghatározzák a kárpátaljai magyar közösség nyelvi helyzetével, nyelvhasználatával és oktatásával kapcsolatos kutatási kérdéseket és azok megközelítésének szemléleti alapjait. Sorrendben ezek az 1995-ben Ungváron megrendezett 8. Élőnyelvi Konferencia, melynek témája a kisebbségi iskolai nyelvhasználat volt (kötetben lásd: Cserniczkó – Váradi szerk. 1996), Cserniczkó István 1998-ban megjelent A magyar nyelv Ukrajnában

¹ Részletesebben a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont honlapján: <https://hodinkaintezet.uz.ua/publikaciok/>

(Kárpátalján) című monográfiája, amely az első sokszempontú nyelvi, nyelvkörnyezettani munka a kárpátaljai magyarságról (Csernicskó 1998), és a Beregszászi Anikó, Csernicskó István, Orosz Ildikó (2001) által írt *Nyelv, oktatás, politika* című kiadvány, melyben először fogalmazódtak meg a kárpátaljai magyar közösség hosszú távú nyelvi tervezési és oktatástervezési céljai, az anyanyelv, az anyanyelvű kultúra megőrzésének igénye és az iskolai oktatás összefüggései. Ebben a kötetben olvashattuk először, hogy a közösség oktatástervezési és nyelvi koncepciójának a lényege az anyanyelvdomináns kétnyelvűség kialakítása, az anyanyelv mind szélesebb körű használata mellett az államnyelv és egy idegen nyelv ismeretének a szükségessége.

Az 1995-ben Ungváron rendezett Élőnyelvi Konferencián (melynek szervezői az MTA Kontra Miklós által vezetett Élőnyelvi osztálya és a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség voltak) egymással párhuzamosan több kutató vetette fel az iskolai oktatásnak, a tankönyveknek, tanterveknek a nyelvi változatossághoz, a nyelvváltozatokhoz, stílusregiszterekhez való viszonyát kisebbségben, illetve ezen kérdéseknek a nyelvideológiai hátterét (Lanstyák 1996, Simon 1996, Beregszászi–Csernicskó 1996, Fedinec 1996, Bagu 1996, Sándor 1996, Vörös 1996 stb.). Irányt mutatott a kutatóknak a jövő vizsgálati kérdéseit illetően a szociolingvisztika egyik legnagyobb élő szaktekintélyének, Peter Trudgillnak az előadása, aki – a zavaros 90-es években kisebbségek szentációként – személyesen részt vett az ungvári szakmai fórumon, ahol az olvasókönyvek és a nyelvészeti ideológia összefüggéseire világított rá szociolingvisztika nézőpontból (Trudgill 1996).

Ezen a konferencián hangzott el a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés tartalmához kapcsolódóan az az előadás (Beregszászi – Csernicskó 1996), amely először vizsgálta szociolingvisztika nézőpontból, a nyelvi változatosság felől a kárpátaljai magyar iskolák magyar nyelv tankönyveit, és jutott arra a következtetésre, hogy kisebbségi helyzetben különösen fontos az

iskolai tankönyvek nyelvszemléletének a vizsgálata. Ennek az előadásnak a keretében hangzott el először tudományos fórumon, hogy a kárpátaljai magyar iskolákban akkor használatban lévő tankönyvek jellemzője az egynormájú és egynyelvű nyelvszemlélet (Beregszászi – Csernicskó 1996: 34–35). Itt fogalmazódott meg először az azóta sokat emlegetett gondolat is, miszerint: “...a kárpátaljai magyarnyelv-tankönyvek elsősorban és szinte kizárólagosan az elméleti tudnivalókra helyezik a hangsúlyt, a gyakorlati felhasználás a háttérben marad. Kommunikációközpontú, a helyzethez automatikusan igazodó nyelvhasználatra nevelő tankönyvek helyett nagyrészt körmönfontan grammatizáló, a nyelvi változatokat és változatosságot csak felületesen, elméleti szempontból érintő könyveink vannak, amelyek nagy mennyiségű memorizálandó tananyagot halmoznak fel ugyan, de a tanultaknak az életben való felhasználására nem készítik fel tanulóinkat” (Beregszászi – Csernicskó 1996: 35). Végezetül elhangzott az is, hogy ha eredményes anyanyelvoktatást szeretnénk, akkor gyökeres szemléletváltásra lesz szükség (Beregszászi – Csernicskó 1996: 36).

Az anyanyelvoktatás szemléletváltásának igénye megjelent ugyan a 8. Élőnyelvi Konferenciának köszönhetően a tudományos közbeszédben, de Csernicskó István 1998-as monográfiájáig (Csernicskó 1998) nem állt a közösség rendelkezésére olyan összefoglaló igényű, nyelvi, nyelvpolitikai, nyelvkörnyezettani, oktatáspolitikai, nyelvhasználati szempontú tudományos alapmunka, melyre építve a közösség jövőbeli nyelvi tervezési és oktatástervezési céljai, koncepciója megfogalmazhatóak lettek volna. A monográfia a Kontra Miklós sorozatszerkesztésében A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén című sorozat első köteteként jelent meg.

A rendszerváltás után elsőként a Kontra Miklós vezette A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén című kutatás keretében irányult a figyelem a határon túli magyar közösségek tudományos igényű vizsgálatára. A kutatás során

határon túli és magyarországi nyelvészek közös munkával elkészítették a Magyarországgal szomszédos országok kisebbségi magyar nyelvhasználatának szociolingvisztikai elemzését Trianontól az 1990-es évek közepéig. A kutatók egységes szempontok szerint és azonos szerkezetben tárgyalták a kisebbségi magyarok demográfiai jellemzőit, politikai, oktatási, kulturális és vallási helyzetét, a nyelvekhez fűződő attitűdöket és a nyelvi konfliktusokat, a nyelvi jogokat, a magyar nyelv szerepét az oktatásban, a közigazgatásban és a tömegtájékoztatásban. A szigorúan nyelvészeti részek a kétnyelvűség hatásait írták le, a magyar nyelv magyarországi és határon túli változatai közti nyelvi azonosságokat és különbségeket mérték fel és elemezték. A kutatás eredményei könyvsorozat keretében, hat kötetben jelentek meg folyamatosan Kontra Miklós szerkesztésében 1998-tól 2020-ig (Csernicskó 1998, Göncz 1999, Lanstyák 2000, Szépfalusi–Vörös–Beregszászi–Kontra 2012, Fancsaly–Gúti–Kontra–Molnár Ljubic–Oszkó–Siklósi–Zagar Szentesi 2016, Péntek–Benő 2020). Az első kötet szerzője Csernicskó István, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola oktatója volt, aki később a főiskola Limes Társadalomkutatói Intézetének, majd a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpontnak egyik alapítója és vezetője, az intézmény jelenlegi rektora. A Rákóczi Főiskola Hodinka Intézetében és Filológia Tanszékén az elmúlt 22 évben számos olyan kutatás született, amelynek eredményei a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés reformjának elgondolása és kivitelezése során szükségesek, nélkülözhetetlenek és hasznosíthatók.

A kárpátaljai magyar nyelvi tervezés első koncepciója a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán született (az intézményt akkor még Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskolának hívták), 2001-ben pedig Nyelv, oktatás, politika címen (Beregszászi – Csernicskó – Orosz 2001) könyv formájában is megjelent. A kötet politika, oktatás és nyelv összefüggéseit vizsgálta. Itt olvashatjuk az azóta mottóvá vált “Vigyázó szemetek (Budapesten át) Brüsszelre és Kijevre egyszerre vessétek!”

gondolatot (118), mely a közösség nyelvi tervezési stratégiáira utal, melynek része az anyanyelvdomináns kétnyelvűség, az államnyelv ismerete és idegen nyelv(ek) ismerete, valamint arra is, hogy a közösség megmaradásnak egyaránt feltétele az anyaországgal való szoros kapcsolat, az ukrainai társadalomban, közéletben való részvétel és az Európai Unió irányába való nyitás és nyitottság. Ennek nyelvi alapfeltételei az anyanyelv megőrzése, az államnyelv elsajátítása és egy világnyelv ismerete.

A kárpátaljai magyar oktatás számára tehát innentől kezdve a feladat úgymond adott volt: a fent megfogalmazott nyelvi/nyelvtudási feltételek megteremtése. Az anyanyelvi nevelés viszonylatában ehhez szemléletváltásra, megújulásra, a tananyagtartalom és az oktatás módszereinek az újragondolására volt szükség.

2.2. A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés átfogó hatékonyságvizsgálata: az Iskola 2000

Az eddig felvázoltakból látszik, hogy az 1990-es évek végére egyre gyakrabban fogalmazódott meg kritika a kárpátaljai magyar iskolákban folyó anyanyelvi neveléssel szemben. Kirajzolódni látszott, hogy a korábban érvényes felcserélő, előíró, nyelv művelő szemléletű anyanyelvoktatás nem kellőképpen eredményes, és tudományos alapjai is elavultak. De valós, empirikus tudományos eredmények ennek igazolására nem álltak a rendelkezésünkre egészen 2000 tavaszáig, az Iskola 2000 néven ismertté vált hatékonyságvizsgálatig. Az Iskola 2000 tulajdonképpen azt a tudományos közbeszédben addigra már halkan megfogalmazott állítást akarta ellenőrizhető formában megerősíteni vagy cáfolni, ami szerint az iskolákban folyó felcserélő szemléletű anyanyelvoktatás nem hatékony, sok tekintetben eredménytelen.

A szubtraktív anyanyelvoktatás egynormájú szemlélete szerint a magyar nyelvváltozatok közül csak az irodalmi nyelvnek (standard változatnak) van értéke, minden más nyelvhasználati jellegzetesség, nyelvjárási változat ehhez mérten "hiba". Az ilyen

szemléletre épülő anyanyelvoktatás célja az volt, hogy az iskolában a tanulók nyelvhasználatából eltüntessen, kiírtson minden nem standard elemet, használatukat helytelennek, hibának minősítve. Az Iskola 2000 tulajdonképpen empirikus eszközökkel próbálta megmérni, sikerült-e ennek a szemléletnek elérni a kitűzött célját, megalkotja-e a kárpátaljai magyar iskola az oktatási folyamat végére, az érettségire a tökéletes standard magyar beszélőt. Sikerült-e a homogenizáló, felcserélő szemléletnek legyűrnie a nyelvjárási és kontaktusjegyeket mutató otthonról hozott alapnyelvváltozatot az iskolai évek alatt?

A szakirodalmat ismérők számára nem árulunk el nagy titkot azzal hogy a feltett kérdésekre az egyszavas válasz, hogy: nem (lásd Beregszászi 2022, Beregszászi – Márku 2003, Beregszászi – Cserniczkó 2007). De több szempontból megéri egy kicsit részletesebben felidézni az Iskola 2000 vizsgálatot egy ilyen áttekintésben. A vizsgálat a maga nemében unikális változóvizsgálat volt, és az a mai napig, mert nagyon jól reprezentálja a megcélzott mintát, az egy évvel az érettségi előtt álló magyar iskolásokat, és mert olyan, oktatáspolitikailag nyílt és kedvező időszakban készült, amikor az iskolák szívesek látták a kutatókat, együttműködtek velük, nem befolyásolta a vizsgálatot semmiféle (ma sajnos jelenlévő) bizalmatlanság a felek (kutatók és fogadó iskola) részéről. Az Iskola 2000 egy olyan, a kutatások számára kedvező társadalompolitikai pillanatban készült, amilyenre azóta sincs esély sajnos az ukrainai, a kárpátaljai valóságban, nem véletlenül nem készült hasonló vizsgálat az azóta eltelt 22 évben.

2000 tavaszán a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskolán működő LIMES Társadalomkutató Intézet Cserniczkó István vezetésével Kárpátalja hat akkori, részben magyarul jászában

(Ungvári, Munkácsi, Beregszászi, Nagyszőlősi, Técsői és Huszti)² 29 település 37 oktatási intézményében összesen 675, magát magyarnak valló és a kérdőív magyar nyelvű kitöltésére vállalkozó, egy évvel az érettségi előtt álló középiskolást kérdezett meg. A 675 adatközlő közül 645 (95,6%) magyar, 30 pedig (4,4%) ukrán nyelven tanult. A magyar nyelven tanulók közül 19 fő nem hagyományos értelemben vett középiskolás volt, hanem a Munkácsi Tanítóképző magyar tagozatának hallgatója. (A tanítóképzőbe az általános iskola elvégzése után felvételiznek a diákok, és a négyéves képzés végén középfokú *elemi iskolai tanító* végzettséget ad.)

2000-ben Kárpátalján összesen 989 diák állt 30 település 37 magyar tannyelvű középiskolájában egy évvel az érettségi előtt. A vizsgálat során ebből összesen 29 település 36 iskolájában 626 tanulót kérdeztünk meg³, ami az összes magyar nyelven tanuló kárpátaljai középiskolás 63,3%-a. A minta tehát jól reprezentálja az adott célcsoportot.

Az adatlapon háromféle feladattípussal számos nyelvi változó használatáról, megítéléséről gyűjtöttünk adatokat.

Az alábbi feladattípusokat használtuk.

- Mondatjavító (MJ) típus: *Jónak tartod-e az alábbi mondatokat? Ha nem, javítsd őket úgy, ahogyan szerinted jók lennének.*
- Mondat-kiegészítő (MK) típus: *Írj a pontok helyére egy odaillő végződést vagy szót!*

² Ebben a hat akkori járásban él a kárpátaljai magyarok 97%-a, és ezen járásokon kívül nincs magyar tannyelvű középiskola Kárpátalján (Beregszászi–Csernicsekő–Orosz 2001: 41, lásd még a VI. fejezet 4. részét).

³ Összesen 675 adatközlőnk volt. Ebből 30 ukrán tannyelvű osztályban/iskolában tanult, 19-en pedig a Munkácsi Tanítóképző magyar csoportjának diákjai voltak: tehát $675 - (30 + 19) = 626$ adatközlő.

- Mondatválasztó (MV) típus: *Az alábbi mondatok közül karikázd be az egyiket, azt amelyik szerinted természetesebb!*

A vizsgált változók a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatában jelen lévő nyelvjárási és kontaktusváltozók voltak: például a felcserélő szemlélet által erősen stigmatizált suksükölés (a -t végű igék kijelentő módja) és nákozás (az alanyi iktelen ragozás, feltételes módú egyes szám 1. személyű -nVk⁴ toldalék illeszkedése), az -e kérdőszócska szórendi helye, az inessivusi szerepben használt -bV, a *kell* állítmány jövő ideje, a *hová?* kérdésre felelő -nál/-nél helyhatározórag -hoz/-hez/-höz helyett (*nálunk/hozzánk*), a hasonlítás kifejezése (standard v/nyelvjárási -tól/-től)

A vizsgálat során a lexikai kölcsönzés három típusának (közvetlen kölcsönzés, jelentéskölcsönzés és hangalakkölcsönzés) teszthelyzetben való használatáról is gyűjtöttünk adatokat (pl. a *bulocska* 'zsemle', és *büfő*, *kiúrat* (újságot előfizet jelentésben), *gruzin* és *bufet/grúz* és *büfő*).

A felcserélő szemlélet által talán legerősebben stigmatizált jelenségek, a suksükölés, a szuksükölés, a nákozás használatát/elfogadását például az alábbi feladatokkal vizsgáltuk.

Suksükölés:

V_112. Ha Béla rosszul válogassa meg a barátait, pórul jár. (MJ)
Standard: *válogatja*.

V_202. Én látom az összefüggéseket, de ő nem lá... (MK)
Standard: *látja*.

V_309. Menj odébb, mert Mari nem lássa tőled a tévét. (MJ)
Standard: *látja*.

⁴ A V a vokális (magánhangzó) jele. A nyelvészetben a -nVk-hoz hasonló rövidítéssel azt jelölik, hogy a két mássalhangzó között magánhangzók váltakoznak; ebben a konkrét esetben az *á* és az *é*: -*nák/-nék*.

V_412. (a) Gyorsan megkössük az egyezséget, és már megyünk is.

(b) Gyorsan megkötjük az egyezséget, és már megyünk is.
(MV) Standard: *megkötjük*.

Szükszükölés:

V_101. A plakátragasztó egész nap ragassza a plakátokat. (MJ)
Standard: *ragasztja*.

V_203. Attila mindig időben megcsinálja a leckét, Mónika pedig elhala..... másnapra. (MK) Standard: *elhalasztja*.

V_310. Mikor osztatok már el a kártyát? (MJ) Standard: *osztjátok*.

V_405. (a) A jó testvérek mindig igazságosan osszák el a csokit?

(b) A jó testvérek mindig igazságosan osztják el a csokit?
(MV) Standard: *osztják*.

Hiperkorrekt kijelentő módú igealak (suksük):

V_104. Kérem, nyitja már ki az ajtót, be szeretnék menni! (MJ)
Standard: *nyissa*.

V_204. Azt akarom, hogy ő nyi..... ki azt ajtót. (MK) Standard: *nyissa*.

V_417. (a) Látja be, nekem van igazam!

(b) Lássa be, nekem van igazam! (MV) Standard: *lássa*.

Hiperkorrekt kijelentő módú igealak (szükszük):

V_107. Nem akarom, hogy Nándor elhalasztja a döntést! (MJ)
Standard: *alhalassza*.

V_205. Kis János azt kérte, hogy a bizottság tekintsen el attól, hogy őt megvála..... elnöknek. (MK) Standard: *megválassza*.

V_414. (a) Nem akarom, hogy a lányom ezt a fiút választja!

(b) Nem akarom, hogy a lányom ezt a fiút válassza! (MV)
Standard: *válassza*.

Nákozás:

V_110. Én nem tudnák úgy viselkedni, mint te. (MJ) Standard: *tudnék*.

V_207. Szívesen táncoln..... veled – mondta Péter Tamarának.
(MK) Standard: *táncolnék*.

V_402. (a) Ha lenne időm, várnák még egy kicsit.

(b) Ha lenne időm, várnék még egy kicsit. (MV) Standard: *várnék.*

V_410. (a) Tudnék én jobban is tanulni, ha akarnék.

(b) Tudnék én jobban is tanulni, ha akarnék. (MV) Standard: *tudnék.*

Az eredmények erőteljesen megkérdőjelezték a felcserélő szemlélet hatékonyságát. A kárpátaljai magyar középiskolások feladattól függően 1,5 és 40,5% közötti arányban hagyták javítatlanul/választották/produkáltak a nem-standard, suksükölő változatokat. A suksükölők aránya még magasabb: a nem-standard válaszok feladatonként változó arányban 16,5 és 58,5% között fordultak elő. A suksükölést elkerülni szándékozó hiperkorrekt változatok elfogadási/produkálási, ill. választási aránya 8,4 és 28,9% között mozog. A túlhelyesbített változatok aránya az MJ feladtnál 40,3%, az MK-nál 32,3%, a MV-nél pedig 14,7%. A nákozó középiskolások aránya a minta egyötöde és kétharmada között ingadozik (részletesen: Beregszászi 2002, Beregszászi – Márku 2003).

Összességében az Iskola 2000 eredményei alapján kijelenthetjük, hogy a kárpátaljai magyar középiskolások reprezentatív mintájának jelentős része egy évvel az érettségi előtt, illetve egy évvel a grammatika-oktatás befejezését követően írásbeli tesztfeladatok megoldása közben erősen stigmatizált, nem-standard változatokat használt vagy fogadott el helyesnek. A nem-standard válaszok előfordulási/produkálási/választási aránya 1,5% és 92,6% között ingadozik. Az adatok azt igazolták, hogy a vizsgált populáció jelentős része az érettségi előtt egy évvel nem volt tisztában azzal, hogy iskolai tanórán, írásbeli nyelvi tesztfeladatok megoldása közben olyan nyelvi változatokat használ, illetve hagy javítatlanul (fogad el helyesnek), amelyek a magyar nyelv művelés (és a magyar nyelvközösség) szerint erősen stigmatizáltak, formális helyzetekben való használatuk rendszerint megbélyegzést von maga után és a felcserélő szemlélet szerint

használatuk helytelen, ergo hiba. A vizsgálat adatai rámutattak arra, hogy kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés hatékonysága számos nyelvi változó presztízsváltozatának elsajátíttatása terén alacsony. Vagyis immár empirikus adatokra hivatkozva kijelenthettük: a felcserélő szemlélet a kárpátaljai magyar iskolák anyanyelvoktatásában kudarcot vallott.

A kudarc okait keresve azt láttuk, hogy a kárpátaljai magyar iskolák nagyrészt az 1980-as évekből készült tantervek alapján dolgoztak még az 1990-es években is, és bár a tantervekben elvileg nagy hangsúlyt kaptak a nyelvhelyességi kérdések (lásd pl. Tanterv 1981, Imre szerk. 1987), az iskolai oktatás során használt magyarnyelv-tankönyvek – amint azt Beregszászi és Cserniczkó (1996) elemzésükben kimutatták – a grammatika-oktatásra helyezik a hangsúlyt. Ha szólnak is a kárpátaljai magyar tantervek, tankönyvek a nyelvjárások vagy egyéb nem-standard nyelvváltozatok jelenségeiről, akkor azt kivétel nélkül szubtraktív (felcserélő) szemléletben teszik: a standard változatot egyedül helyesként felfogva a nem-standard jegyeket örökre ki akarják irtani a tanulók nyelvhasználatából. Az egyik Tanterv (1981: 11) például így fogalmaz: „a tanulók beszédmodora vidékenként változik, vagyis más-más *hibákat* követnek el” (a szerkesztő kiemelése). Mivel azonban nem konfrontálják a standard és nem-standard nyelvi jegyeket, nem tudatosítják a tanulóknak, hogy mely változatok tartoznak a standard, ill. a nem-standard jegyek közé. Vagyis ahhoz a western-hóshöz hasonlatosak, akik nem töltenek és nem céloznak, csak lőnek, nem foglalkozva azzal, kit, mit találnak el.

Az Iskolai 2000 eredményeiből az is egyenesen következett, hogy a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés átalakításra szorul. Megfogalmazódott a gondolat, hogy az anyanyelvi nevelés hatékonysága és a standard változat elsajátításának sikeressége is nagyobb lehetne, ha a tanárok, a tankönyvek és a tantervek az eddigi szubtraktív (felcserélő) helyett az *additív* (*hozzáadó*) szemléletet alkalmaznák (Beregszászi 2002, Beregszászi – Márku

2003, Beregszászi – Cserniczkó 2007, Beregszászi 2012): a standard változatokat nem a nem-standard elemek *helyett*, hanem *mellé* sajátíttatnák el, mégpedig úgy, hogy megtanítanák, mely szituációkban melyik változat használata *helyénvaló* (vö. Lanstyák 1994). A magyar nyelvtudományban Gombocz Zoltán 1931-ben megjelent tanulmánya óta közismert, hogy „Helyes az a nyelvi kifejezés, amely egy nyelvközösség szokásával megegyezik, helytelen az, ami vele ellentétben áll. A nyelvszokás, a nyelvállapot relatív egyformasága helyhez és időhöz van kötve. Ebből természetszerűleg következik, hogy nincs egyetemes érvényű nyelvhelyességi norma; a nyelvhelyesség is tér és idő függvénye” (Gombocz 1931: 11). Vagyis: a nem-standard elemeknek is megvan a maguk helye, ahol használatuk helyénvaló. A nyelvművelés azonban (amely az iskolai oktatást és a tanárképzést is gyakorlatilag egyedül uralta egészen a legutóbbi időkig Magyarországon és Kárpátalján is) ideológiai okokból (lásd Sándor 2001a alapos elemzését) erről nem kívánt tudomást venni.

Az Iskola 2000 eredményei alapján fogalmazódott meg az a gondolat is, hogy kárpátaljai magyarnyelv-oktatásnak az kell legyen a célja, hogy az iskolából kikerülők nyelvhasználata automatikusan igazodjék a beszédhelyzethez (Beregszászi 2002, Beregszászi – Márku 2003, Beregszászi – Cserniczkó 2007, Beregszászi 2012). S ezzel a céllal más kisebbségi közösségek nyelvészei is egyetértenek (lásd Lanstyák 1994). A nyelvi stigmatizáció ugyanis kisebbségi helyzetben súlyosabb, mint egynyelvű környezetben: a határon túli magyar kisebbségi polgárként és anyanyelve használata közben is megbélyegzés, diszkrimináció áldozata. Az iskolának tehát azt kellene közvetítenie, hogy az egyes nyelvváltozatok nyelvészetileg egyenértékűek, használatuk meghatározott helyzetekben helyénvaló, de társadalmi megítélésük és szerepük eltérő.

Véglegesül a gondolat, hogy az anyanyelvi oktatásnak és a pedagógusoknak szakítani kell az egynormájú szemlélettel. Iskoláinkban olyan tanterveket, tankönyveket kell alkalmazni,

amelyek részletesen foglalkoznak a kárpátaljai magyar nyelvhasználat értékeivel, sajátosságaival, és segítenek használati körük meghatározásában, ám a választást a tanulóra, a nyelvhasználó kommunikatív kompetenciájára bízják.

Az a pedagógusi szemlélet, amely a nyelvjárási és egyéb nem-standard jegyek kiirtását tűzi ki céljául, ahelyett, hogy azok mellé sajátíttatná el a standard elemeket, attól a jogától fosztja meg a tanulókat, hogy nyelvhasználatával kifejezhesse identitását: szolidaritását azok iránt, akiktől beszélni tanult, az iránt a szűk közösség iránt, amelyhez tartozik.

III. A kárpátaljai magyarok nyelvváltozatairól. A verbális repertoár és a kommunikatív kompetencia

Verbális vagy *nyelvi repertoár* alatt mindazokat a nyelveket, nyelvváltozatokat, stílusváltozatokat stb. értjük, amelyeket egy adott közösség a kommunikáció során használ. Susan Gal (1987: 286) megfogalmazásában:

„Nyelvi repertoáron egy közösség szociálisan szignifikáns interakcióiban a közösség tagjai számára rendelkezésre álló nyelvi források összességét értjük. A nyelvi források magukba foglalják mindazon nyelveket, nyelvváltozatok, regisztereket, stílusokat és nyelvfordulatokat, amelyek a csoport beszédében vagy más kommunikációs modalitásaiban (pl. írásban) előfordulnak.”

Ugyanez a fogalom Trudgill (1992) kötete magyar fordításában *kódkészletként* szerepel, az alábbi meghatározással: „A kifejezés azoknak a nyelvi változatoknak az összességét jelöli, amelyek egy beszélőközösség számára hozzáférhetők. A kódkészlet különböző stílusváltozatokat tartalmaz, de kétdialektusú (...) vagy diglosszikus (...) közösségekben tartalmazhat különböző dialektusokat is, többnyelvű (...) közösségekben pedig különböző nyelveket” (Trudgill 1997: 36–37).

A beszélők a verbális repertoár elemei közül a helyzetnek, partnernek stb. megfelelően választanak kommunikatív kompetenciájuk alapján. A *kommunikatív kompetencia* a nyelvhasználat helyénvalóságának ismerete (vö. Hymes 1975, Trudgill 1997: 38).

Ronald Wardhaugh (1995: 224) tankönyvének magyar fordításában Gumperz (1982: 205) definícióját idézi: „A nyelvi kompetencia a beszélőnek a grammatikailag helyes mondatok létrehozására szolgáló képessége, a kommunikatív kompetencia viszont azt a képességet jellemzi, amelynek segítségével kiválasztja a számára hozzáférhető grammatikailag helyes kifejezések összességéből azokat a formákat, amelyek helyesen tükrözik azokat

a társadalmi normákat, amelyek a speciális találkozások alkalmával szabályozzák a viselkedést”.

Wardhaugh szerint (1995: 225) megtanulni beszélni azt jelenti, hogy „együttal megtanulunk *beszélgetni*, úgy értve ezt, hogy megtanulunk azokon a módokon kommunikálni, amelyeket az a csoport helyesnek tart, amelyben a beszélést tanuljuk.”

A kommunikatív kompetencia tehát a nyelvhasználatot irányító helyi normák ismerete, s ennek alapján választunk nyelvet, nyelvváltozatot a helyzetnek megfelelően.

Sándor Klára (2001c: 98) írja: „a kétnyelvű beszélők egy-egy szituációban nemcsak anyanyelvük különböző változatai közül választhatnak, hanem anyanyelvük és egy másik nyelv között is. Kommunikatív kompetenciájuk így nemcsak arra terjed ki, hogy egy adott beszédhelyzetben anyanyelvük melyik változatát kell használniuk, hanem arra is, hogy egy adott beszédhelyzetben melyik nyelvet kell/lehet/érdemes használniuk.”

Ezek a választási szabályok azonban nem kategorikusak, nem *igen–nem* rendszerűek. Inkább valószínűségi rendszerben beszélhetünk választásról: az adott konkrét helyzetben rendszerint, nagy valószínűséggel X, más helyzetben Y nyelvi formák megjelenésére van nagyobb esély.

3.1. A nyelv változatossága, a nyelvi változatok

A 20. század második felében megjelent szociolingvisztika (társasnyelvészet) másképp szemléli a nyelvi változatosságot, mint a leíró (deskriptív) vagy elméleti nyelvészet. A hagyományos magyar leíró nyelvészeti szemlélet szerint a magyar nyelv vízszintesen és függőlegesen tagolódik. A vízszintes tagolódás szerint nyelvjárásokat, a függőleges alapján pedig réteg- és csoportnyelveket különít el a tradicionális felosztás, és mindezek fölé helyezi az úgynevezett irodalmi nyelvet és annak beszélt változatát, a köznyelvet (lásd pl. Sebestyén 1988, Wacha 1992, A. Jászó szerk. 1995: 180).

Az újabb felosztások a nyelvjárások és az irodalmi nyelv/köznyelv közé beékelik a regionális köznyelvet is mint átmeneti változatot (lásd pl. A. Jászó szerk. 1995: 44–45). Nem tudunk meg azonban a hagyományos rendszer alapján semmit arról, milyen viszonyban vannak egymással a vertikálisan és horizontálisan elválasztott nyelvváltozatok, illetve arról sem kapunk képet, hol kapnak helyet ebben a sémában a határon túli magyar milliók által beszélt (és írott) változatok.

A szociolingvisztika ezekkel a statikus, állandó kategóriákkal szemben dinamikus rendszerben gondolkodik, ahol minden egyes nyelvváltozat maga is változatokban él és folyamatosan mozgásban van, változik, miközben valamennyi változat kölcsönös kapcsolatban áll egymással (bővebben lásd Sándor 2001b). A nyelvváltozatokat ezért a társas nyelvészet valamilyen szinten általánosításoknak tekinti. „A nyelvváltozatokat úgy írhatjuk le, mint valamilyen szinten közös tulajdonságokat fölmutató nyelvhasználati módok együttesét, amely az éppen releváns szinten elkülönül más nyelvváltozatoktól” (Sándor 2001b: 37). Vagy ahogyan David Crystal (1998: 39) fogalmaz *A nyelv enciklopédiája* című kötetben: „A dialektusokat tehát több idiolektus elemzése révén kapott absztrakciónak tekinthetjük, a nyelveket pedig több dialektuson végzett absztrakció eredményének”.

Ebből következik, hogy az alábbi áttekintésben, ahol a kárpátaljai magyar nyelvjárásokról esik szó, mindvégig figyelembe kell vennünk, hogy valamennyi dialektus további változatokra oszlik. Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a nyelvjárásokat is olyan emberek használják, akik amellet, hogy élnek valahol (és ezáltal területileg kötődnek valamely regionális változatokhoz), egyben ilyen vagy olyan iskolázottsági és foglalkozási kategóriába tartoznak, és természetesen nemük és életkoruk is van stb. Képzeljünk el példának okáért egy személyt, aki férfi, 45 éves, és Kárpátalja egyik vegyes lakosságú falujában él. Ez az úr felsőfokú végzettséggel rendelkező mérnök, aki az általános és középiskolában magyarul, de az egyetemen orosz és ukrán nyelven

tanult, ráadásul aktív tagja a falu vadásztársaságának is. Vajon lehetséges-e, hogy az általa használt különféle nyelvváltozatokat vertikálisan és horizontálisan elválasszuk egymástól? Képes lehet-e arra képzeletbeli honfitársunk, hogy amikor megszólal, azt a vagy függőleges, vagy vízszintes rendszerbe sorolt nyelvváltozatai egyikén tegye, mégpedig úgy, hogy azok semmilyen hatással se legyenek egymásra? Nyilvánvalóan *nem*-mel kell válaszolnunk a feltett kérdésekre. Ahogy szociológiailag egy időben több csoporthoz tartozik, nyelvhasználatával, a nyelvváltozatok közötti választásával számos identitást fejezhet ki az adott helyzetnek megfelelően. Az alább tárgyalt nyelvjárások is tehát csupán általánosítások, elvonatkoztatások, amelyek vegytiszta valóságukban nem fordulnak elő. Az, hogy a valós nyelvhasználatban hogyan jelennek meg, nagyban függ attól, ki (milyen társadalmi háttérrel rendelkező személy), mikor, hol és kivel szemben használja őket.

3.2. Beszélhetünk-e egységesen „kárpátaljai magyar nyelvjárások”-ról?

A fentiekből nyilvánvalóan következik, hogy nem léteznek homogén *'kárpátaljai magyar nyelvjárások'* sem. A *kárpátaljai magyar nyelvjárások* mint összefoglaló terminus, mint elvileg önálló nyelvváltozat úgy létezhet az általánosítás szintjén, hogy a nyelvváltozat fenti definíciója értelmében abból indulunk ki, hogy az ide tartozónak tekintett nyelvhasználati módok együttese közös tulajdonságokat is felmutat, s ezek alapján elkülöníthető más nyelvváltozatoktól. „A kárpátontúli magyar nyelvjárások kifejezés összefoglaló jellegű, korántsem jelenti azt, hogy területünk magyar nyelvjárásai nyelvjárástani szempontból egységes képet mutatnak” – fogalmazott Horváth Katalin (1976: 7). Ám a különbségek mellett természetesen számos hasonlóság, azonosság is jellemzi ezeket a dialektusokat.

A kárpátaljai magyar közösségben három nyelv használatos: a magyar, az ukrán és az orosz. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a

kárpátaljai magyarság a három nyelv összes változatát használja a kommunikáció során. A két- vagy többnyelvű közösségekre általában jellemző, hogy mindkét nyelvükön kevesebb nyelvváltozatot használnak, mint az egynyelvűek (vö. pl. Gal 1979: 12), s minden bizonnyal a stílusváltozatokról is hasonló mondható el. Az első nyelven (L1) belül a kevesebb használt nyelvváltozat oka elsősorban az, hogy a nyelvhasználati szinterek egy részét a másodnyelv (L2) uralja (lásd Csernicskó 1998, Csernicskó szerk. 2003: 68–83, Beregszászi–Csernicskó 2004b: 55–70). Hasonló okok – azaz a kétnyelvű közösségek nyelvei között fennálló munkamegosztás – magyarázzák a másodnyelve(ke)n belül használt kevesebb nyelvváltozatot is.

A szomszédos magyarországi magyar nyelvjárásoktól több szempontból is különböznek a helyi tradicionális dialektusok. Az eltérések egyik oka, hogy területileg ezek a nyelvjárások mindig is ún. peremnyelvjárások voltak, a magyar nyelvterület szélén helyezkedtek el, így már jóval a trianoni békeszerződés előtt is jellemző volt rájuk két olyan lényeges dolog, amely általában jellemzi a peremnyelvjárásokat ugyanúgy, mint a kisebbségi nyelvváltozatokat. Ez a két dolog a *nyelvi konzervativizmus* és a *kontaktushatások megléte*, minden nyelvi következménnyel egyetemben (vö. Deme 1974: 196, Lanstyák 1994: 64, Sándor 2001c).

A nyelvi konzervativizmuson tulajdonképpen fáziskésést értünk: „a kisebbségi magyar nyelvek az anyaországihoz viszonyítva fáziskésésében vannak” (P. Lakatos–T. Károlyi 2002: 48). A peremnyelvjárásokban, tehát a központtól területileg távol eső dialektusokban jellemzően tovább maradnak fenn az archaikus nyelvi formák, illetve később jutnak el ide a neologizmusok, a központból induló nyelvi változások (vö. Lanstyák–Szabó Mihály 1997: 6, Kiss szerk. 2001: 194, P. Lakatos–T. Károlyi 2002). A Magyar dialektológia (Kiss szerk. 2001: 194) Péntek Jánost idézi: „...mert a nyelvjárások szélei felé haladva a nyelvjárások is egyre archaikusabbak, a kilométerek éveket, évtizedeket jelenthetnek

visszafelé a nyelv múltjába”. Ezért van az, hogy Magyarországon gyakran vélik úgy: a határokon túl archaikusan, régiesen beszélnek magyarul.

A kontaktushatások korai léte pedig abból következik, hogy nemcsak azóta élünk más nyelvi környezetben, amióta elcsatolták Kárpátalját Magyarországtól. Jóval korábban is voltak gazdasági, kulturális és nyelvi kapcsolatok az itt élő különböző nyelvű és nemzetiségű lakosok között, és ez természetesen a kárpátaljai magyar nyelvjárásokon is nyomot hagyott. Több olyan ukrán/ruszin eredetű szó van például a kárpátaljai magyar nyelvjárásokban, amelyek régebben integrálódtak a helyi dialektusokba.

A nyelvi konzervativizmus és a kontaktushatások jelentkezését természetesen *nagyban felerősítette* az, hogy Kárpátalját elszakították Magyarországtól, és ezáltal a perem és a központ közötti kapcsolatok sokkal kevésbé intenzívekké váltak, mint korábban voltak, egy időben szinte teljesen megszakadtak (vö. Lanstyák–Szabómihály 1997: 6, P. Lakatos szerk. 2002). „Az országhatár, illetve az ennek következményeként jelentkező több évtizedes kényszerű elzártság egyértelműen bizonyos nyelvi elkülönülést kiváltó tényező (az egyébként szinte teljesen magyar nyelvű közösségekben is)” – olvashatjuk a Trianon hatása a nyelvi változásokra című tanulmányban (P. Lakatos–T. Károlyi 2002: 244).

A kárpátaljai magyar nyelvjárásokra a magyarországiaktól eltérően jellemző még, hogy ezek *a leggyakrabban használt kárpátaljai magyar nyelvváltozatok*, ugyanis a többi magyar nyelvváltozat használati szinterei meglehetősen beszűkültek: a nyelvhasználati szinterek nagy részén, elsősorban a nyilvános, az állami befolyás alá tartozó szintereken ugyanis nem a magyar, hanem az ukrán/orusz nyelv használatos (lásd Csernicskó 1998: 152–161, Csernicskó szerk. 2003: 68–86, Beregszászi–Csernicskó 2004b: 55–70).

P. Lakatos Ilona és T. Károlyi Margit (2006: 208–209) a magyar–ukrán–román hármashatár mentén végzett összehasonlító vizsgálatának ide vágó tapasztalatait így foglalta össze: „Az anyaországban maradtak beszédének változásában az országhatár, egy másik államnyelv, a hatalmi struktúra nem játszik szerepet, de a központhoz képest az itt élők peremhelyzetben vannak, az elszigeteltségi tényezőknek tehát szerepe van, ez pedig a tapasztalatok szerint kedvez a hagyományőrzésnek (...). A túloldalon maradtakat azonban a trianoni határ 'elvágtá' a köznyelv kialakulásának és elterjedésének lehetőségétől, sőt anyanyelvjárásuktól is”.

A kárpátaljai magyar nyelvjárások területileg tehát szerves folytatásai a magyarországiaknak, ám azoktól megkülönbözteti őket:

- (1) szélesebb és gyakoribb használati körük;
- (2) nagyobb fokú konzervativizmusuk; illetve
- (3) a kontaktushatások markánsabb megléte (vö. Kiss 1994: 94, 1995: 194, Kiss szerk. 2001: 193–195).

A kárpátaljai magyar nyelvhasználat (a magyarországi nyelvhasználókéhoz mérten) nagyobb fokú nyelvjárásossága a következő tényezőkből következik:

(1) a kárpátaljai magyarok nagyobb része (71,7%-a) falun él (lásd pl. Csernicskó 1998: 40–41, Molnár–Molnár 2005), ahol a nyelvjárás használata Magyarországon is elfogadottabb;

(2) a kárpátaljai magyarok körében alacsonyabb felső végzettségűek aránya, mint az anyaországban (lásd Beregszászi–Csernicskó–Orosz 2001: 61–63, Molnár–Molnár 2005: 68–74);

(3) a beszélők egy része nem anyanyelvén végezte tanulmányait, így nem volt (nincs) alkalma intézményes keretek között elsajátítani a standard változatot;

(4) azon nyelvhasználati szinterek egy részén, ahol a standard, ill. a köznyelv használata a szokásos, a többségi nyelv(ek) használatos(ak), így kevesebb lehetőség és igény van e nyelvváltozatok használatára (vö. Lanstyák 1998: 25).

A Kiss Jenő szerkesztette egyetemi dialektológiai tankönyv (Kiss szerk. 2001: 193) a következőképpen foglalja össze a magyarországi és határon túli magyar nyelvjárási nyelvhasználat közötti különbségek szociológiai okait.

	Az anyaországban	Kisebbségben
1. a lakhely típusa szerint	jóval kevesebben élnek falun	a (túlnyomó) többség falun él
2. anyanyelven végzik-e iskolai tanulmányaikat	majdnem 100% igen	jóval kevesebb
3. iskolai végzettség szerint	a felsőbb iskolát végzettek aránya magas	a felsőbb iskolát végzettek aránya alacsony
4. a nyilvános nyelvhasználati színterek nyelve	az anyanyelv	túlnyomórészt a többségi nyelv
5. az anyanyelvi beszélt köznyelv hatása	akadálytalan, ezért nagymérvű	akadályozott vagy nincs is, ezért a hatás változóan mérsékelt vagy nincs

A fentiek tudatában sem hagyhatjuk azonban figyelmen kívül, hogy a kárpátaljai magyar nyelvjárások az északkeleti nyelvjárástípusba tartoznak (Imre 1971: 365), s erről a típusról tudjuk, hogy a nagy magyar nyelvjárástípusok közül ez áll a legközelebb a magyar standardhoz (vö. Kiss 1993: 146). A helyi nyelvjárások és a standard között tehát nincs jelentős nyelvi távolság. S mivel a többi kárpátaljai magyar nyelvváltozat a nyelvjárásokra épül, ez a kárpátaljai magyar nyelvváltozatok összességére is vonatkozik.

IV. A felcserélő anyanyelvoktatási szemlélet tarthatatlanságának okairól

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

4.1. Nyelvtudományi ellenérvek

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

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

természetszerűleg következik, hogy nincs egyetemes érvényű nyelvhelyességi norma; a nyelvhelyesség is tér és idő függvénye”.

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

Megengedheti-e magának egy nyelvészetileg képzett magyartanár, hogy nyelvtudományi alapigazságokat figyelmen kívül hagyva oktassa a tanulóknak saját anyanyelvüket? A kérdés költői, a válasz természetesen a nem.

4.2. Nyelvpedagógiai ellenérvek

A magyar gyermekek jelentős hányada ma is nyelvjárási háttérrel kerül az iskolába. Tudjuk, hogy – mivel a nyelv egyik legfontosabb funkciója az identitásjelzés – a helyi nyelvváltozatok használata gyakran a lokális azonosságtudat egyik markáns jegye, az összetartozás, a szolidaritás szimbóluma: „a nyelvjáráshoz való viszonyulás a szűkebb közösséggel való azonosulásnak és közösségvállalásnak egyik kifejezője” (Kiss 1996: 142; lásd még Kiss 2002: 6, Csernicskó szerk. 2003). A nem standard nyelvi jegyeket használó gyermeket megbélyegző iskola azt üzeni a gyermeknek, hogy az a közösség, amelyből érkezett, az a kultúra, amit környezete képvisel, értéktelen, megbélyegzett, szégyellnivaló. „Az otthoni nyelve okán megszegyenített gyermek ugyanis nemcsak otthona nyelvével kerül konfliktusba, hanem mindazzal, ami e nyelv mögött van” – írja Kiss Jenő akadémikus (2003: 297). A *magyar nyelvtan nevelőereje* című munkájában Papp István (1935: 16–17) így fogalmaz (idézi Kontra szerk. 2003: 332–333):

„A legelső dolog, ami a gyermeket meglepi az iskolában, az, hogy az a magyar nyelv, melyet otthon tanult az édesanyjától, s melyet szülei, testvérei és játszópajtásai beszélnek, nem helyes, hanem

szégyellnivaló. Minden erejét összeszedi hát, hogy egy-kettőre elfelejtse szülőfaluja parasztos beszédmódját, mely az első napokban annyi pirulást és lelki gyötrelmet szerzett neki. El is felejtí mihamar, s ha később felnőtt korában a gyermekkori anyanyelv hangja találja megütni fülét, rögtön feltámad lelkében az első iskolai napok szorongó, kellemetlen érzése. Ez az érzés fogja színezní lelkében állandóan szülőfaluja nyelvjárásának képét, s hogy megszabaduljon a kellemetlen emlékektől, igyekezni fog fölé emelkedni gúnnyal és megvetéssel. Meggondolták-e az iskola emberei, mit rombolnak itt a növendék lelkében?”

Az iskola tehát a gyermek csoport-hovatartozásának egyik legfőbb jegyét, s ezzel együtt azonosságtudatát, közössége hagyományai iránti tiszteletét, szolidaritását rombolja a nyelvjárás megbélyegzésével. Mindez nemcsak nyelvjárásvesztéssel jár. Globalizálódó, homogenizálódó világunkban ugyanis a helyi értékek, beleértve ebbe a regionális nyelvi értékeket is, segíthetnek azonosságtudatunk megőrzésében, tradícióink megtartásában. Kárpátalján pedig, ahol a magyar közösség kisebbségben él, a nyelvjárásvesztés együtt járhat a nyelvcsérével, hiszen számos településen a nyelvjárás az egyetlen használt változata a magyar nyelvnek (Kiss 2002: 16–17). Egyértelmű, hogy „a szűkebb pátria múltjára és jelenére vonatkozó, nyelv(járás)i alapú információk elősegíthetik a fiataloknak szűkebb pátriájukhoz való kötődését, értékeinek tudomásulvételét és megbecsülését, s ezzel a kiegyensúlyozott haza-szemléletnek és az egészséges személyiségképnek a kialakulását” (Kiss szerk. 2001: 153). Felfoghatatlan ellentmondás, hogy miközben a népi építészetet, öltözködést táplálkozást, a népszokásokat, a népi hagyományokat megmentendő értéknek tekintjük, épp ezt a népi kultúrát éltető és évszázadokon át továbbhagyományozó népi beszédmódot, a nyelvjárást irtja bőszen az iskola évtizedek óta.

Pedagógiaílag sehogyan sem indokolható, hogy az iskola igyekszik elfeledtetni a tanulókkal a nyelvjárási szókinccset, miközben az iskolai magyarárák egyik központi feladata a szókinccs

bővítése, fejlesztése. Vajon mikor gazdagodik a szókincs: ha kigyomláljuk belőle a tájszavakat, vagy ha a tájszavak mellé tanulják meg a gyermekek a köznyelvi megfelelőket?

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

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

4.3. Nyelvi emberi jogi ellenérvek

Ma már a nemzetközi jog számos dokumentuma az alapvető nyelvi emberi jogok között rögzíti az anyanyelv használatának jogát a privát szférában. A tanulók anyanyelvváltozatának iskolai megbélyegzése erkölcsileg és jogilag semmivel sem kevésbé súlyos cselekedet, mint egy nyelv megbélyegzése, használatának tiltása és kiirtása. Meggyőződésünk, hogy a szabad nyelv választás joga magában foglalja a nyelv változat megválasztásának szabadságát is. Ez pedig azt jelenti, hogy az a pedagógus, aki megbélyegzi, megszegényíti tanulóit nyelvhasználatuk miatt, sérti azok nyelvi emberi jogait.

S hogy az iskolai nyelvórák valóban életre szóló negatív élménnyel járhatnak, igazolja Illyés Gyula esete, melyet az Elszakadás c. írásában olvashatunk:

„A végzet egy mértan-órán ért utól.

Ezt a tantárgyat rokonszenves fiatalember tanította. Őszintén vonzódtam hozzá. Lelkesülten bámultam rá, ha a padok közti sétájában néha mellettem állt meg. Ruhájának illata még ma is az orromban van. Magas szőke fiú volt, később elesett a háborúban.

A táblánál álltam, körzővel, vonalzóval s a jó tanulók biztonságával szerkesztettem az ábrát, az asznapi leckét. Egyenest húztam a B és F pontok között. «Mondd is, amit csinálsz» – szolt hozzám a tanár.

– Egyenest húzok a bé és áff pontok között – feleltem. A tanár mosolyogva felütötte a fejét. «Mi között?»

– A bé és áff pontok között, – ismétetem. Kicsit tájszólásban beszéltem.

– Nem áff, hanem eff.

– Igenis.

– Mondd ki, hogy eff.

– Áff, – mondtam tisztán és félreérthetetlenül.

– Nem áff! Mondd, ahogy kell.

Hallgattam. Tudtam, hogy nálunk tájszólásban beszélnek, nem ő-vel, amit később igen szépnak találtam, hanem az e-t, hol egész zártan ë-nek, hol nyíltan csaknem á-nak ejtve; közönségesebb szavainkat, például, ha a pusztaiak módjára morzsolás helyett zsurmolást mondtunk, anyánk elég gyakran kijavította, de csak a szavakat, mert a hangokat ő is úgy ejtette, mint mindenki. Nagyapa is gúnyolódott néha velünk, mert ő alföldiesen beszélt; igaz, hogy néha mi is nevtünk az ő szavain.

– No mondd hát.

Nyelvem megbénult. Hirtelen meggyűlöltem a kiejtésemet.

– Mi lesz?

– Áff, – nyögtem ki végre halkán, végső erőfeszítéssel. Az osztály fölrohögött.

– Hová való vagy? – kérdezte a tanár.

Nem válaszoltam.

– Pusztai! – kiáltotta valaki.

– Bregócs!

Így gúnyolják a pusztaiak is a pusztaiakat. A kifejezést a falusiak nem ismerik. Ezt csak valamelyik pusztai társam mondhatta, az általános derültség növelésére.

A tanár leintette őket. Kétszer-háromszor szépen, világosan kiejtette előttem a helyes e-t. De hasztalan biztatott, hogy utánozzam. Aztán megmagyarázta, hogy okvetlen meg kell tanulnom, mert különben hogy tudhassa ő, melyik betűre gondolok?

– Holnapra megtanulod a rendes kiejtést, – mondta kicsit türelmetlenül. – És jelentkezni fogsz.

Egész délután a Kapos partján a fűzfabokrok közt föl-alájárva gyakoroltam magam. Néha úgy éreztem, sikerült. Tátogtam, hápogtam, égre fordított arccal a torkom szorítgattam.

Reggel első dolgom volt, hogy próbát tegyek. Sírni szerettem volna. Kétségbeejtő gikszer szökött ki a torkomból s mint egy bosszúálló jelenés, szinte megállt előttem a levegőben.

Az óra előtt nem jelentkeztem s most már nemcsak a szerencsétlen hang, de az ég-világon semmi sem jött ki a számon. Elég hosszas rábeszélés után, melyet az osztály helyeslő harsány nevetése tarkított, a fiatal tanár végre dühbe gurult s kiutasított az osztályból. Nem emlékszem, mi volt az utolsó szava. «Az olyan buta tuskónak, aki még beszélni sem tud», – valami ilyesmit mondhatott – «nincs helye az iskolában». Azt értettem belőle, hogy örökre kivettek a gimnáziumból? Később azzal magyaráztam viselkedésemet. Ma nem hiszem; nem voltam oly együgyű. Hirtelen kimondhatatlan fáradtság úrhodott el rajtam, erre emlékszem.”

A tanulók nyelvhasználatuk alapján való megszegényítése tulajdonképpen nem más, mint hátrányos megkülönböztetés, nyelvi alapú diszkrimináció. S mivel tudományosan igazolt tény, hogy az egyes nyelvváltozatok hierarchizálása nem nyelvészeti, hanem társadalmi alapon történik, a tanulók nyelvi jegyeik alapján való megkülönböztetése lingvicizmus (Sándor 2001a: 155). Neves emberi jogi szakértők szerint pedig a lingvicizmus a rasszizmussal és az etnicizmussal együtt olyan „ideológiák, struktúrák és cselekvési módok, amelyeket a hatalomnak és a (mind materiális, mind nem materiális) forrásoknak 'faj', etnikum-kultúra vagy

nyelv alapján meghatározott csoportok közti egyenlőtlen elosztásának legitimálására, kialakítására és újratermelésére használnak” (Phillipson–Skutnabb-Kangas 1997: 24–25, Skutnabb-Kangas 1997: 19–20). A lingvicizmus és a rasszizmus párhuzamba állítása egyáltalán nem erőltetett túlzás; „Amikor valakit megszégyenítenek azért, ahogyan beszél, emberségében sértik meg. Ha bárkit, de különösen ha egy gyermeket így megszégyenítenek, az annyira menthetetlen, mint amikor valakit a bőrszíne miatt szégyenítenek meg” – írja Halliday, McIntosh és Strevens (1964: 105; idézi Kontra 2006b: 96).

Kontra Miklós (2005: 182) Chambersre (1992/1998) hivatkozva írja: „a nyelvi szabályok komplexitásának nagy szerepe van abban, hogy az emberek mennyire könnyen sajátítják el anyanyelvüknek egy másik nyelvjárást”. A suksükölésről, szükszökölésről, nákozásról és az *-e* kérdőszó szórendi helyéről pedig a következőket állapítja meg (Kontra 2005: 188):

- „– vannak erősen stigmatizált változataik,
- ezek ’természetesek’, megfelelnek a magyar (nem előíró) szabályainak,
- iskolában vagy később nehéz a standard változataikat megtanulni,
- használatuk állandó figyelmet kíván,
- az iskolázottsági mobilitás csak korlátozott mértékben tudja kiiktatni a stigmatizált változatokat”.

S hogy akkor miért fordít kiemelt figyelmet az iskolai anyanyelvoktatás ezen jegyekre? Peter Trudgill (1996: 3), neves brit nyelvész így ír erről: „ha egy nyelvtani szabály bekerül egy anyanyelvi beszélőknek szánt tankönyvbe, akkor ez biztos jele annak, hogy az anyanyelvi beszélők megszegik az adott szabályt”. Pléh Csaba (2003: 260) pszicholingvista úgy véli, hogy „Ha két lehetséges megoldás van, a norma képviselői az egyiket igyekeznek kiválasztani, mint a helyes formát, mégpedig – s elemzésükben ez a döntő mozzanat – azt, amelyik a ’természetes tendencia’ leküzdését igényli”.

Mindebből tehát nem az következik, hogy az iskolába nem-standard nyelvváltozattal érkező gyerekek nem akarják vagy értelmi képességeik hiányából fakadóan képtelenek megtanulni a standard normát, míg a többiek igen. Kisgyermekkorban, az anyanyelv elsajátításának fázisában bármilyen nehéz nyelvi szabály elsajátítása könnyen megy. Később azonban, amikor már a gyermek elsajátította anyanyelvét, ezen pótlólagos szabályok megtanulása időbe és energiába kerül. Vannak olyan standard nyelvi jegyek, melyek az alapnyelvváltozat rögzülése után már megtanulhatatlanok; például a nyelvjárási kiejtés az artikulációs bázis kialakulását követően (10–14 éves kortól) már nem változtatható meg, így például a palócos, illabiális *a* hangok helyett a standard labiális *a* ejtése már nem sajátítható el felső tagozatban (lásd Kontra 2005, 2006b).

Összefoglalva tehát elmondhatjuk: a standard változat nem nyelvi értékei, szabályossága miatt, hanem szociális presztízse miatt élvez támogatottságot az iskolában. Mindazok a tanulók, akiket nyelvhasználatuk miatt hátrányok érnek az iskolában, tulajdonképpen a nyelvi alapú diszkrimináció áldozatai. A nákozás és a suksükölés/szüksükölés (és voltaképpen minden más nem-standard elem használatának) tilalma tehát nem azért került be az iskolai tantervekbe, tankönyvekbe, mert nyelvészeti szempontból a standard alakok értékesebbek vagy jobbak. Egyszerűen azért, mert a standard változat a társadalmi elit saját változata, amit otthonról hoz az iskolába, és ez az elit (többek között) a nyelvi különbségeket és az iskolai oktatást is felhasználva tartja fenn és termeli újra hatalmát.

Azaz: iskoláink, ha ezt a felcserélő, egynormájú szemléletet éltetik tovább, akkor tulajdonképpen nem a nyelvi alapú egyenlőtlenségek csökkentéséhez, hanem azok fenntartásához járulnak hozzá.

V. Az ajánlható szemlélet: additív módszer, kontrasztív szemlélet

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

„A nyelvészek támogatják a standard változat használatát annyiban, amennyiben az a lakosság széleskörű kommunikációjának eszköze, de ellenzik annyiban, amennyiben a standard változat a társadalmi mobilitás akadályá” (Labov 1982: 186; idézi Kontra 2006b: 100).

Gyakorló pedagógusokban azonban a fentiek olvastán nyilván felmerül a kérdés (s joggal): ha az eddigi szemléletben és módszerekkel nem, akkor mégis hogyan oktassuk a standardot az iskolában, hiszen az iskolai anyanyelvi nevelésnek egyik központi feladata épp ennek a nyelvváltozatnak elsajátíttatása?

Nyelvészetileg az egyetlen elfogadható álláspont az, ha elismerjük és a tanulókkal megismertetjük valamennyi nyelvváltozat értékeit, szépségeit, valamint használati körét. Azt tehát, hogy mely nyelvváltozat, mely nyelvi elem használata hol, milyen körülmények között helyénvaló, odaillő, adekvát. Nyelvpedagógiailag a standardot nem a nyelvjárások helyére, hanem mellé sajátíttatjuk el, azaz nem szubtraktív (felcserélő), hanem **additív (hozzáadó)** szemléletben oktatjuk. Ha a kisdiák nem standard jegyet használ, akkor nem szégyenítjük meg, hanem elmagyarázzuk: ezt másképpen is lehet mondani, és vannak olyan helyzetek, amikor ennek a változatnak a használata a helyénvaló. Ahogyan a gyermekek megtanulnak az alkalomhoz illően öltözködni, viselkedni, azt is gyorsan megtanulják, hogyan igazítsák nyelvhasználatukat is az adott szituációhoz. Nyelvi emberi jogi szempontból nézve is ez az egyetlen járható út.

Kiss Jenő (2003: 298) akadémikus *A magyar nyelv kézikönyve* című kiadványban a következőképp foglalja össze a nyelvjárások és

az iskola kapcsolatáról írottakat: „ami az anyanyelvet oktató pedagógusoknak teljes tudományos meggyőződéssel ajánlható, az a következő: nyelvjárási háttérű, nyelvjárási elsődleges nyelvváltozatú tanulókat funkcionális-szituatív kettősnyelvűségre érdemes nevelni, messzemenően figyelembe véve a gyermekek nyelvjárási meghatározottságát. A nyelvjárást célszerű tudatosan s kontrasztív szemlélettel beépíteni a köznyelv oktatásába. A nyelvjárás ebben az esetben nem üldözendő, kiirtandó akadály, hanem ésszerűen felhasználandó tényező. Olyan lehetőség, amellyel az anyanyelvi órák didaktikailag megalapozottabbak, egyszersmind színesebbek lehetnek. Olyan lehetőség, amellyel a tanulók előítéletmentes, egészséges nyelv szemléletét meg lehet alapozni” (lásd még Kiss 2006, Kontra szerk. 2003: 334).

Kiss Jenő professzor a németországi dialektológiai kutatások tapasztalatait a következőképpen foglalja össze *A magyar nyelvjárások* című kötetben, utalva arra, hogy Magyarországon is ebbe az irányba lenne célszerű haladni az oktatás a nyelvjárások viszonylatában (Kiss szerk. 2001: 147):

„1. Ha az esélyegyenlőség elősegítését komolyan vesszük, s nemcsak hangoztatjuk, akkor a nyelvjárás-függőségű nyelvi hátrányokat az iskolai oktatásban való ignorálása egyszerűen (szakmai és emberi) felelőtlenység.

2. Tudatosítandó, hogy a nyelvjárások nyelvrendszertani értelemben a köznyelvi változatokkal egyenértékűek. (...) Tudatosítani kell, hogy a köznyelv használata bizonyos helyzetekben nagy előnyökkel jár, illetőleg hogy vannak olyan helyzetek, amelyekben a köznyelvet, s vannak olyanok, amelyekben a nyelvjárást célszerű, érdemes használni.

3. A köznyelv minél eredményesebb és gyorsabb megtanítása a legrövidebb úton s a leginkább fájdalommentes módon kontrasztív szemlélettel, a tanulók nyelvjárási meghatározottságára való tekintettel lehetséges.”

Feladatunk tehát az, hogy „a köznyelv és a nyelvjárás viszonyának tudományos alapú (nem pedig mindenféle

tudatlanság és előítélet után igazodó) megismertetésével, illetőleg a nyelvjárások hasznosságának, szerepkörének, értékeinek a tudatosításával segítsük a nyelvjárási (háttérű) beszélők anyanyelvi otthonosságérzetének kialakulását s szegényezettől mentes, kreatív nyelvhasználatát” (Kiss szerk. 2001: 146).

A kárpátaljai magyar iskolákban oktató pedagógusok figyelmébe ajánljuk továbbá Lanstyák István (1996: 13) felvidéki magyar nyelvész szavait is: „A sikeres nyelvfenntartás és -fejlesztés érdekében az anyanyelvi nevelésben szigorúan el kell különíteni egymástól a nyelvelsajátításnak még teljesen be nem fejezett voltából, bizonyos struktúrák elégtelen beidegzettségéből következő hibákat (vö. Réger 1976: 223) és azokat a *jelenségeket*, amelyek a gyermek által használt informális regiszterekben helyesek, de iskolai környezetben – mivel ott a standard nyelvváltozat normáját kell(ene) érvényesíteni – helytelennek számítanak (ezekre vö. Szemere 1968: 20–21). Ami a tökéletlen nyelvelsajátításból eredő hibákat illeti, ezeket valóban *ki kell küszöbölni*, tekintet nélkül arra, hogy milyen jellegű megnyilvánulásokban fordulnak elő (szó- vagy írásbeli, informális vagy formális). Ami viszont a mindennapi beszélt nyelv szokásos jelenségeit – a kontaktusjelenségeket, nyelvjárásiasságokat, ún. nyelvhelyességi hibákat – illeti, a helyzet egészen más: ezeket *nem kiirtani kell, hanem tudatosítani stílusértéküket*, meghatározni használati körüket”.

A kisebbségi anyanyelvi oktatásról és a nyelvjárásokról szólva a nyelvjárástani egyetemi tankönyv egyértelműen foglal állást: „a bátorító anyanyelvoktatás úgy tudatosítja és közvetíti a magyar standardot a tanulóknak, hogy egyúttal pozitív viszonyt alakít ki nyelvjárási(as) nyelvhasználatukhoz is. A nyelvjárások irtása, de még stigmatizálása szóba sem jöhet. Mert ne feledjük: a beszélőknek a nyelvváltozatokhoz való viszonya milyen fontos nyelvhasználat-befolyásoló tényező! Tudvalevő például, hogy a nyelvjárások megbélyegződése a nyelvjárások visszaszorulásának egyik legfontosabb tényezője. Kisebbségi körülmények között a

nemzetiségi beszélők nyelvjárásával legalább két presztízsváltozat áll szemben: az idegen államnyelv és az anyanyelvi (a mi esetünkben a magyar) standard. Ebben a helyzetben a nyelvjárási beszédet bármely formában stigmatizálni annyit jelent, hogy nem annyira a magyar köznyelvnek, hanem az államnyelvnek az elsajátítását siettetjük. Tévedés ne essék: ebben nem az a baj, hogy magyar anyanyelvű emberek megtanulják az államnyelvet. Hanem az, hogy nyelvjárásuk stigmatizálásával anyanyelvi komfortérzésük, nyelvi otthonosságérzetük sérül meg, következőképpen anyanyelvük visszaszorulása, illetőleg eróziója gyorsul föl” (Kiss szerk. 2001: 154).

Amennyiben a kárpátaljai magyar közösség és a pedagógus értéknek tekinti a kárpátaljai magyar tárgyi és szellemi kultúra termékeit, a beregi szőtteket, a népi hímzésű terítőket, a kárpátaljai magyar népmondákat, népmeséket, balladákat, a húsvéti locsolóverseket, ugyanúgy értéknek kell tekintenie a helyi magyar közösség által beszélt nyelvváltozatokat, azok minden regionális jellegzetességével együtt, mert a kárpátaljai magyarok által használt anyanyelvváltozat az identitásunk részét képezi, „a mi szavunk járása” szervesen hozzánk tartozó kulturális identitásképző jegy.

5.1. A dialektológiai alapfogalmak és a helyi nyelvváltozatok ismeretének szükségességéről

Ahhoz azonban, hogy eredményesen közvetíthessük a nyelvjárások értékeit, ugyanakkor a köznyelvet is hatékonyan elsajátíttassuk, ismernünk kell a helyi nyelvváltozatok jellegzetességeit. „Didaktikai közhely ma már, hogy a nyelvjárási háttérű gyerekek esetében a kontrasztív szempontokat megfelelő arányban érvényesítő anyanyelvoktatás a legeredményesebb. Ezért a magyartanár szakmai vértetéhez a dialektológiai ismeretek is hozzátartoznak. (...) Hogy ennek ellenére ’a kartársak tekintélyes hányada egyáltalán nem teremt kapcsolatot a tanulók nyelvjárása

és a tankönyv anyaga között’ (Szabó 1977: 163), nemcsak szakmai hiba, hanem emberi mulasztás is” (Kiss szerk. 2001: 152).

A helyi nyelvjárások ismerete azért lényeges, mert „A legnagyobb hatással az van a tanulók szó- és írásbeli nyelvhasználatára egyaránt, amit környezetük beszélt nyelvében rendszeresen, szó szerint napról napra hallanak, illetőleg amit ebből nem éreznek nyelvjárásinak” (Kiss szerk. 2001: 148). Azaz: a tanulók iskolai nyelvi produkciójában (szóban és írásban egyaránt) azért jelennek meg nyelvjárási jegyek, mert otthon, barátaik körében ezeket hallják, s alapnyelvváltozatuk (mondhatjuk úgy is: anyanyelvjárásuk) nyelvjárási elemeket tartalmaz. A kárpátaljai magyar gyermekek jelentős része tehát nem azért mondja és írja például azt, hogy *tíz, tűz, sír, híd* stb. a *tíz, tűz, sír, híd* helyett, mert rossz tanuló, hanem mert környezetében szinte mindenki (gyakran a magyartanárt is beleértve) így ejti. S ha a pedagógus nem ismeri a helyi nyelvjárás jellemzőit, arra sem képes, hogy szembeállítsa egymással a nyelvjárási és a köznyelvi normát, s így tudatosítsa, melyik elem hova tartozik.

A nyelvjárástani ismeretek iskolai felhasználása ma már teljesen természetesnek, módszertani alapkövetelménynek tekinthető a világ számos táján. A *nyelv enciklopédiájá*-ban (Crystal 1998: 40) olvashatjuk:

„A dialektológia napjainkban valószínűleg legfontosabb alkalmazásának az oktatásban lehetünk tanúi: a nyelvjárási ’öntudat’ kifejlesztése széles körben elismert módszere annak, hogy a gyermekkorban tudatosítsák a kortárs társadalom heterogenitását, és benne elfoglalt helyüket (...). A tanárok gyakran kerülnek szembe a gyermekek által spontánul használt dialektusbeli alakok és a – főként írásban – megtanítandó standard nyelv ellentétével. Ez az ellentét csak úgy oldható fel, ha kifejlesztik a nyelv e két válfaja közötti viszony érzékét, így a gyermek képes lesz mindkét nyelvváltozat értékét jobban felismerni. Szükség van a kortárs dialektusok történetének, szerkezetének és funkciójának

ismeretére, melynek megszerzésében a dialektológia tud segítséget nyújtani”.

Kárpátaljai szerzőtől olvasható az alábbi idézet: „Egy-egy nyelvjárási jelenség a pedagógusoknak jó támpontot nyújthat a szülőföld megismer(tet)éséhez, az anyanyelvjárás értékeinek és szépségeinek bemutatásához, megőrzéséhez” (Horváth 2007).

Számos kutatás igazolja, hogy a tanulók iskolai produkcióiban a köznyelv felől nézve hibának minősített nyelvi alakok jelentős része a gyerekek nyelvjárási hátterével magyarázható. Egy 1999-ben végzett magyarországi vizsgálat eredményei szerint például egy felső tagozatos általános iskola tanulói helyesírási hibáinak harmada nyelvjárási hatás (lásd Kiss 1999). Ahogyan azonban nincs általában vett nyelv, nincs átlagos nyelvjárás sem. Minden magyartanárnak a helyi nyelvi környezet jelenségeire kell elsősorban összpontosítania. Például a környezet nyelvjárásiasságának fokától függően ez az arány jelentősen magasabb, de alacsonyabb is lehet.

A nyelvészeti kutatások tanulsága alapján az is nyilvánvaló, hogy bár a suksükölés és szukszükölés nyelvészetileg teljesen analóg, a két jelenség társadalmi megítélése mégis eltérő: jóval többen szukszükölnek, mint ahányan suksükölnek; a két nyelvi jegy szociális értékelése különbözik (lásd Kontra 1992, Váradi–Kontra 1994, Kontra szerk. 2003, Csernicskó 2002, Csernicskó szerk. 2003: 170–179, Beregszászi–Csernicskó 2006: 92–99). Ha pedig mindezt tudjuk, akkor ezt az iskolai anyanyelvi oktatásban is szem előtt kell tartanunk: nyilván nagyobb figyelmet kell fordítanunk a kevésbé stigmatizált, ezért a beszélők nagyobb része számára észrevétlen szukszükölésre, mint a suksükölésre.

5.2. A nyelvtani ismeretek tanítása additív módszerrel

Az általános iskolai osztályokban (5-9. osztály) a tananyag alapvetően minden osztályban két nagy tárgykör, a beszéd tárgyköre és a nyelvtan tárgyköre köré csoportosul. A tantervben

(megtartva a hagyományosan a grammatikai ismeretekre orientálódást) hangsúlyosabban kap teret a beszédképesség-fejlesztés, az élıszóbeli nyelvhasználati képességek alakítása, mint a korábbi tantervekben. A szituációhoz igazodó élıszóbeli és írásbeli nyelvhasználat képességének kialakítása kell legyen az anyanyelvi oktatás folyamatának a végleges célja, még akkor is, ha a tananyag törzsanyaga a nyelvtani ismeretek közvetítésére épül. A tanár felelıssége, hogy úgy tanítsa a tantervi követelményben szereplı ismeretanyagot, hogy mindig, minden tanórán, függetlenül attól, hogy például külön beszédképesség-óra nincs a tanmenetben, a helyzethez igazodó nyelvhasználat kialakítására törekedjen. S tegye mindezt úgy, hogy szem elıtt tartja a nyelv változatosságát, tudatosítja az egyes nyelvváltozatok és stílusregiszterek közötti használati különbséget, s a tanulók otthonról hozott alapnyelve mellé (szem elıtt tartva az alapnyelv minden nyelvjárási és kontaktushatásból fakadó sajátos jegyét) az oktatási folyamat során elsajátíttatja a standard nyelvváltozat ismeretét és használati körét hozzáadó módszerrel.

Lássunk most konkrét példán, hogyan valósítható meg mindez az anyanyelv órán! Ne feledjük azonban, hogy nem mutathatunk be mindig, mindenhol változatlanul alkalmazható általános módszert! Azt, hogy hogyan alkalmazzuk a szemléletet a gyakorlatban, mindig az adott helyzet (az óra tananyaga, az osztály összetétele, a helyi nyelvjárási norma és nyelvhasználat, a tanár személyisége stb.) határozza meg. Az alábbiakban csupán példákkal szemléltetjük az additív módszer és a kontrasztivitás alkalmazhatóságát!

A példákat a 7. osztály anyagából választottuk, mert itt nyílik leginkább lehetıség a kárpátaljai magyar nyelvjárások néhány jellegzetes jelenségének a tudatosítására az ige tanítása során. Minden általános iskolai osztályban helyet kap a tantervben (Magyar nyelv, 2005) a beszéd tárgyköre és a nyelvtan tárgyköre. A 7. osztályos tanterv *A beszéd tárgyköre* címő részben több helyen is utal arra, hogy a tanulónak: 1) ismernie kell az irodalmi nyelvi

normát; 2) tudnia kell azt alkalmazni a meghatározott helyzetben; 3) képesnek kell lennie a szituációhoz igazítani a nyelvhasználatát; 4) tudnia kell megfelelően válogatni a rendelkezésére álló nyelvi eszközök közül. A *nyelvtan tárgyköre* című részben az igével kezdik az ismerkedést a tanulók. Ez a tananyag kitűnő alkalmat kínál ahhoz, hogy bemutassuk, hogyan alkalmazhatjuk a kontrasztív módszert. A tanterv több helyen közvetlenül is utal erre. Az egyes témakörök után található *Nyelvművelés* c. részben felhívja a pedagógusok figyelmét arra, mire kell odafigyelni az anyag átadása során. Az *igetövek* c. rész után például ezt olvashatjuk: „A köznyelvi normáknak nem megfelelő tőváltozatok felismerése, kiküszöbölése a nyelvhasználat során (pl. *nől, föl, megynék* stb.)”. Az ige nyelvtani kategóriáinak tárgyalását követően pedig ezt találjuk: „A feltételes mód jelének helyes használata (*nákolás*). A kijelentő és a felszólító módú alakok helyes használata a *-t* végű igék esetében (a *suksükölés* és a *szukszükölés*)”.

Elsőként nézzük, hogy az anyanyelvoktatás új, nem egynormájú szemlélete szerint hogyan értelmezzük ezeket a szavakat! Nyilvánvalóan nem úgy, hogy az említett nyelvjárási vagy archaikus tőváltozatok használatát, illetve hogy a nákolást vagy a suksükölést és szukszükölést minden lehető eszközzel ki kell irtanunk tanítványaink nyelvhasználatából! A pedagógusnak – a fentebb részletesen megfogalmazott nyelvtudományi, nyelvpedagógiai és nyelvi emberi jogi alapelvekből adódóan – úgy kell értelmeznie a tanterv útmutatásait, hogy feladata a standard norma elsajátíttatása a már meglévő nyelvi alapok mellé, egymás mellé állítva a nyelvi változó változatait, tudatosítva azok használati körét. De hogyan?

A *nől, föl* nyelvjárási igealakok nyelvjárásiasságára például úgy hívhatjuk fel tanulóink figyelmét, ha a *v*-s változatú igtövek kapcsán megjegyezzük: az irodalmi nyelvben csak két tőváltozatuk van, a szótári *nő, fő*, illetve a nem szótári, *v*-vel bővülő *növ-, föv-*; ám idősebb emberek beszédében esetleg hallhatják azt is, hogy *nől*,

*fő*l. Ezek nyelvjárási alakváltozatok, melyeket ne használjunk akkor, ha választékosan beszélünk, hiszen az irodalmi és köznyelvben a már említett két tőváltozatuk használatos.

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

én <i>megy-ek</i>	mi <i>megy-ünk</i>
te <i>mé-sz</i> vagy <i>mégy</i> ⁵	ti <i>men-tek</i>
ő <i>megy</i>	ők <i>men-nek</i>

Ezt követően megkérdezzük, milyen tőváltozatait találhatjuk az igének az adott ragozási sorban. Négy tőváltozattal találkozhatunk: *megy, mégy, mé-, men-*, s ehhez járul még a *me-*, amely a ható igei származékokban jelentkezik: *me-het*. A tőváltozatok azonosítása után feltehetjük a kérdést: a fentiek mellett hogyan szokták még használni ezt az igét egyes szám 2., illetve többes szám 2. és 3. személyben? Kicsit is rutinos pedagógus tudja: nem feltétlenül ilyen formában kell megfogalmaznunk a kérdést. Kérdezhetjük például így, azt várva, hogy a gyerekek kiegészítik a kérdést: Hogy szokták még mondani: te *me...*, ti *mé...*, ők *me...*? Vagy a következőképpen: Hallottátok-e már, hogy valaki így mondja: te *mensz*, vagy azt, hogy ti *mégytek, mensztek, ők megynek?* (Nyilvánvaló, hogy azokat a változatokra kell rákérdeznie a pedagógusnak, melyek a helyi nyelvhasználatban relevánsak.) A további kérdezési változatoknak szinte csak a tanár kreativitása szab határt. Illetve már eleve az ige elragozása során is felmerülhet egy vagy több nyelvjárási alakváltozat is. Ha jól kérdezzük, illetve

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

ha a helyi nyelvhasználati normában előfordulnak, a következő nyelvjárási igealakokra számíthatunk: te *mensz*, ti *mensztek*, ti *mégytek*, ők *megynek*. Ezen változatokat összevetve a standard változatokkal arra is felhívhatjuk a figyelmet, hogy a nyelvjárási alakok szerkesztése is abszolút logikus, hiszen valamennyi létező tőváltozathból indul ki.

Az ún. nákozásra, azaz a mély hangrendű igealakra az alanyi iktelen ragozás egyes szám 1. személyében a standard normával ellentétben hangrendileg illeszkedő feltételes mód jelére a 7. osztályos tananyagban az igemódok oktatásánál térhetünk ki. Ha jól dolgozunk, a kérdés már nem ismeretlen a tanítványaink előtt, hisz korábban is szót ejthettünk róla, például az 5. osztályban az illeszkedés tanításánál. A feltételes mód jelének ismertetése után hívjuk fel a tanulók figyelmét arra: a mély hangrendű igékhez (pl. *tud*, *vár*, *akar*) a köznyelvben alanyi ragozás egyes szám 1. személyben nem illeszkedik a módjel: *én tudnék*, *várnék*, *akarnék*; bizonyos nyelvjárásokban azonban az illeszkedés előfordul, s a beszélők azt mondják: *én tudnák*, *várnák*, *akarnák*. Semmiképp se mondjuk azonban azt a tanítványainknak, hogy azért ne használják a köznyelvben az illeszkedő alakokat, mert az illeszkedés eltünteti a különbséget a tárgyias ragozás többes szám 3. személyű és alanyi ragozás egyes szám 1. személyű igealakok között! Mutassunk rá inkább, hogy az egybeesés más számban és személyben, illetve a magas hangrendű igealakra természetesen és teljességgel standard, tehát nem lehet értelemzavaró.

A suksükölésre és a szukszükölésre⁶ a 7. osztályos tananyagban az igeragozás tanítása és az igemódok tárgyalása során hívhatjuk fel a figyelmet. De természetesen korábban és később is említést tehetünk, sőt, említést kell tennünk erről a jelenségről. Például az 5. osztályban, amikor a hasonulást és összeolvadást és azok írásban jelölt eseteit tanítjuk, vagy amikor a 11. osztályban a nyelv

⁶ Valamint a nyelvészetileg analóg csukcsükölésre (lásd pl. *tanítja* – *tanítsa*) is.

változatosságáról, a nyelvi változatokról, a nyelvjárások jellemzőiről ejtünk szót.

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

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

Bemutathatjuk, hogy a tárgyias ragozás többes szám 1. személyében a kijelentő módú és felszólító módú igealak egybeesik

(tárgyas ragozásban többes szám 1. személyben a kijelentő mód és felszólító mód egyaránt: mi *nézzük, mérjük, kérjük* stb.); további igéknél pedig az egyes szám 3., valamint a többes szám 1., 2. és 3. személyében is megvan ez az azonos alakúság (tárgyas ragozás egyes szám 3. személy, kijelentő és felszólító mód egyaránt: ő *várja, tudja, akarja*; többes szám 1., 2. és 3. személy: mi *várjuk, tudjuk, akarjuk*, ti *várjátok, tudjátok, akarjátok*, ők *várják, tudják, akarják*).

Rá kell világítanunk ugyanakkor, hogy a *-t* végű igéknél a köznyelvben (a standard norma szerint) ez az egybeesés nincs meg: tárgyas ragozás, egyes szám 3. személy, ill. többes szám 1–3. személy kijelentő módban: *futja, futjuk, futjátok, futják; ragasztja, ragasztjuk, ragasztjátok, ragasztják; tanítja, tanítjuk, tanítjátok, tanítják*, ellenben felszólító módban: *fussa, fussuk, fussátok, fussák; ragassza, ragasszuk, ragasszátok, ragasszák; tanítsa, tanítsuk, tanítsátok, tanítsák*. Vannak azonban olyan nyelvjárások, melyekben a *-t*-re végződő igéket is úgy ragozzák tárgyas ragozásban, hogy egybeesik a kijelentő és felszólító módú változat. A Magyar Nyelvjárások Atlaszának (MNyA.) 861. térképlapja például a *tanítja* igealak nyelvjárási megfelelőit mutatja be, a 487. térképlap pedig a *ringatja* szóét, ezeket a térképeket szemléltetésre is használhatjuk (megtalálhatók pl. még a térképek Beregszászi-Csernicskó 2007b-ben).

Természetes, hogy az új anyag átadása során a fentiek jelen esetben elsősorban a tanárhoz szólnak a célból, hogy milyen logikai lépések és kérdések mentén építse fel a magyarázatát, a szó szerinti elisméltése nem vezethet eredményre, hiszen a magyarázatot a 7. osztályos gyerekekhez kell igazítanunk.

S hogy amit elmondunk, ne csak száraz elméleti anyag legyen, a begyakorlás során merjünk elszakadni a tankönyvben található anyagtól, és akár egy-két saját magunk szerkesztette feladattal térjünk vissza a tanári magyarázatban elmondottakhoz. Az alábbiakban olyan feladatot mutatunk be, melyek a fentiekben ismertetett anyag begyakorlását segíthetik. Egy feladatot nemcsak

egy, hanem több jelenség begyakorlására is használhatunk. Az 1. feladat például a korábban tárgyalt és a tantervben külön is említett nyelvjárási igetövek nyelvjárási alakjainak felismertetését éppúgy segítheti, mint néhány szintén, a dialektusokban élő névszótó azonosítását. Éppen ezért nem közvetlenül az igetövek témaköre után, hanem valamely összefoglaló órán célszerű alkalmazni, amikor már a névszótövek típusait is átvették a tanulók. A névszótövek kapcsán ugyanis szintén fel kell hívnunk a tanulóink figyelmét arra, hogy vannak olyan névszótövek, melyek a köznyelvben egyalakúak, ám a nyelvjárások egy részében többalakúak, illetve fordítva: egyes tövek egyalakúak néhány dialektusban, miközben az irodalmi norma szerint több tőváltozatuk van. Az itt bemutatott feladatban a *butrot*, *motrok*, *feheret* szóalakok nyelvjárásiak, mert a standard magyarban ezen töveknek egyetlen tőváltozatuk van: a szótári *bútor*, *motor*, *fehér*, s ezekhez járul valamennyi toldalék: *bútort*, *bútorok*, *bútoros*, *motort*, *motorok*, *motoros*, *fehéret*, *fehérek*, *fehéredik*. A *tehen*, *vereb*, *tűz*, *husszor* szintén nyelvjárási, ám azért, mert ezek a tövek a helyi dialektusok egy részében csak egyalakúak, a köznyelvben viszont többalakúak: szótári tővük hosszú magánhangzója bizonyos toldalékok előtt megrövidül (*tehen* – *tehenek*, *veréb* – *verebek*, *tűz* – *tűzet*, *hús*z – *huszadik*).

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

nől, *lövés*, *tehen*, *higgy*, *megynek*, *vereb*, *butrot*, *tűzben*, *vinnem*, *hús*zas, *fől*, *feheret*, *fát*, *bokrok*, *ehet*, *öregszik*, *motrok*, *vidd*, *husszor*, *igyd*

A 2. feladatot az igemódok témakörének tanítása után használhatjuk. A 3., 4. és 5., egymással összefüggő feladatsor az alanyi és a tárgyaz ragozás begyakorlása közben emlékezteti a tanulókat a kijelentő és felszólító mód egybeesésének eseteire,

miközben a személyrag, illetve a módjel azonosítását is gyakorolják, s felidéznek a tőtípusokat is.

2. Szerinted az alábbi mondatok megfelelnek-e a köznyelvi normának? Amelyik véleményed szerint nem, azt alakítsd át úgy, hogy köznyelvi legyen!

a) *Tudnák én jobban is dolgozni, ha akarnák.*

b) *Menj odébb, mert nem lássuk tőled a tévét!*

c) *Sajnos Mari mindig minden feladatát elhalassza másnapra.*

d) *Bodrit hiába tanítsuk már hetek óta erre a mutatóványra.*

3. Osszátok három oszlopra a füzetlapot! Az alábbi igék közül (melyek mind kijelentő módban vannak) írjátok ki az első oszlopba az alanyi, a másodikba pedig a tárgyas ragozású igéket! A harmadik oszlopban tüntessétek fel a második oszlopba kiírt szavak felszólító módú alakját (a szám és személy megtartása mellett)!

úszik, várja, nézzük, kap, lép, néz, ragasztjuk, nézi, látja, repülsz, esik, tanít, tanítjátok, hozzuk, lépünk, látok

4. Figyeljétek meg a 3. feladatban megrajzolt táblázatban, mely szavaknál és milyen számban és személyben esik egybe a kijelentő és felszólító módú igealak! Magyarázzátok meg, mely igék esetében (és milyen személyben és számban) tér el egymástól a kijelentő és felszólító mód!

5. Végül válasszatok ki a 3. feladatban elkészített táblázatból egy olyan szót a második oszlopból, melynél egybeesik a kijelentő és a felszólító módú alak, és bontsátok elemeire (függőleges vonallal határolva el egymástól a szótövet és a toldalékokat)! Ugyanezt az elemzést végezzétek el a felszólító módú változaton is! Milyen hasonlóságokat és különbségeket találtok? Mely tőtípusba tartozik az elemzett igető?

Ezek mellett természetesen más típusú feladatokat, gyakorlatokat is alkalmazzunk, olyanokat, amelyek az elsajátított elméleti ismereteket a nyelvhasználat valós gyakorlatába is átülteti, fejleszti a nyelvhasználati készségeket, elsősorban a beszédkészséget. Kiválóan alkalmasak például a nyelvi változók különböző nyelvváltozatokban realizálódó változatainak

tudatosítására a szituációs feladatok, melyek során a tanulónak mindig egy konkrét beszédhelyzethez kell igazítania szóban és/vagy írásban a nyelvhasználatát, figyelembe véve a szituáció kötelező elemeit (ki, mikor, hol, miről beszél milyen kommunikációs céllal). A 6., 7. és 8. feladat olyan szituációt teremt, melyben a tanulónak különböző nyelv- és stílusváltozatokat kell aktívan használniuk.

6. Képzeld el, hogy tanúja voltál annak, amint az egyik osztálytársad kerékpárral véletlenül nekiment egy szénásszekérnek. Bár a bicikli összetört és a széna egy része leborult, s a bakon ülő bácsi nagyon dühösen kiabált a kétségbeesetten magyarázkodó barátodra, szerencsére senkinek nem lett semmi baja. Neked mint szemtanúnak, többször is el kell mesélned a történeteket:

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

7. A barátod kerékpáros balesetének rajtad kívül tanúja volt még:

- a) egy kb. 20–25 éves számítógépes szakember;
- b) egy kb. 60 esztendőős, a piacon saját maga termelte zöldségeket árusító néni;
- c) egy 13 éves csinos lány.

Játsszátok el, adjátok elő, ők hogyan adják tovább otthon, amit láttak?

8. Mit gondolsz, hogyan látták az esetet maguk az érintettek? Hogyan mondja el ugyanazt a történetet a saját szemszögéből:

- a) a kerékpárját sajnáló osztálytársad a barátainak,
- b) illetve a szétszóródott széna miatt kesergő bácsi a feleségének?

VI. A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés céljai és eredményei

6.1. A lehetlent lehetni című tantárgy-pedagógiai útmutató jelentősége, főbb irányelvei

A hozzáadó szemléletű anyanyelvi nevelés elméletének és gyakorlatának összefoglalása 2012-ben jelent meg A lehetlent lehetni címmel (Beregszászi 2012). A kiadvány konkrét céllal, tantárgy-pedagógiai útmutatóként készült (alcíme: Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában) célzottan leginkább magyartanárok és magyar szakos tanárképzésben részt vevő hallgatók számára.

A kötet szerzője arra tett kísérletet, hogy bemutassa, az anyanyelvi nevelés reformja a kárpátaljai magyar iskolákban folyamatban van. Elkészült az új szemléletű anyanyelvi tanterv (Kótyuk és mtsai. 2005, Beregszászi – Cserniczkó – Braun – Hnatik-Riskó 2010), és az egyes osztályok számára folyamatosan elkészültek az új magyar nyelv tankönyvek. A gyakorlat azonban azt mutatta, hogy szüksége van a kárpátaljai magyartanároknak egy módszertani útmutatóra és feladatgyűjteményre, melyből választ kapnak arra, hogy az ajánlott társasnyelvészeti (szociolingvisztikai) alapú, hozzáadó (additív) szemléletű, funkcionális, kontrasztív elveken nyugvó anyanyelv-oktatási szemlélet hogyan valósítható meg a gyakorlatban, különös tekintettel az 5–9. általános iskolai osztályokra, ahol alapvetően, az anyanyelvi oktatás hagyományos tartalmának megfelelően, grammatikaoktatás folyik. Ez a módszertani útmutató és feladatgyűjtemény lett *A lehetlent lehetni*, ami követve az aktuális tantárgyi követelményrendszert, egyszerre nyújtott nyelvtudományi és tantárgy-pedagógiai ismereteket, elméleti és gyakorlati segédanyagot a kárpátaljai magyar iskolákban oktató gyakorló pedagógusoknak. A következő elméleti és gyakorlatban is

hasznosítható ismereteket foglalta össze a mind a leendő, mind a gyakorló pedagógusok számára.

Az oktatás mind a többségi, mind a kisebbségi helyzetben lévő közösségek esetében a nyelvi tervezési célok elérésének egyik leghatékonyabb eszköze, hiszen az oktatási intézmények minden esetben valamely társadalmi, gazdasági és/vagy politikai célok mentén szervezik tevékenységüket. Az oktatás így a vállalt és a rejtett társadalmi célok megvalósításának legjobb terepe, és mindig valamilyen ideológia mentén történik. Ez határozza meg mind a tartalmát, mind a megvalósítás lehetséges stratégiáit. Az anyanyelv oktatásának esetében ezek az ideológiák meghatározzák egyrészt a nyelvről való vélekedést, másrészt a nyelvvel való boldogulás lehetőségeit. Az anyanyelvi nevelés folyamata során sztereotípiákat oszthatunk, terjeszthetünk, legalizálhatunk és konzerválhatunk a mindenkori választott ideológiának megfelelően.

Ahogy a történelem és a mindennapok során változik egy közösség társadalompolitikai helyzete, szerepe, súlya, lehetőségei, úgy jelenik meg mindez a közösség oktatásának tartalmában és stratégiáiban. A társadalmi, közösségi céloknak megfelelően történik az oktatás céljait meghatározó ideológia megválasztása. Majd a megválasztott ideológia megjelenik az oktatás gyakorlatában. Mindez hozhat mutatható/mérhető eredményeket vagy eredménytelenséget egyaránt.

A kárpátaljai, és más kisebbségi magyar közösségek esetében is, a szocializmus évtizedei kitermelték az oktatásban is megjelenő, a rendszer társadalompolitikai céljainak megfelelő ideológiákat. Évtizedekig mind Magyarországon, mind a határon túli magyar régiókban, a szocializmus homogenizáló ideológiájának megfelelően az egynormájú, felcserélő szemléletű, a különbségek elmosására törekvő, a nyelvi változatosságot figyelmen kívül hagyó anyanyelvi oktatás folyt az iskolákban. Az 1990-es évektől kezdődően számos tudományos kutatás bizonyította az effajta szemlélet eredménytelenségét, melynek lényege, hogy nem

tudatosítják a diákokban saját regionális nyelvváltozataik jellegzetességeit, értékeit, hanem mindent a magyar(országi) standard nyelvváltozat normáihoz mérnek, s mindazt, ami nem egyezik ezzel az eszménnyel, stigmatizálják (a kárpátaljai magyar oktatásra vonatkozóan lásd pl. Beregszászi 2002, 2004, Beregszászi–Cserniczkó 1996, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b, Beregszászi–Cserniczkó–Orosz 2001, Cserniczkó 1996, Cserniczkó szerk. 2003, stb.). Ezek a régi beidegződések és eredménytelen módszerek azonban nem múltak el nyomtalanul a szocializmussal együtt, hanem a mai napig befolyásolják például a kárpátaljai magyar iskolákban az anyanyelvi nevelés hatékonyságát (a gyakorlatban: eredménytelenségét) is. Ebből következően elodázhatatlan feladata volt a közösségnek az elmúlt húsz évben bekövetkezett társadalom-politikai és ideológiai változásokat figyelembe véve az új nyelvészeti paradigmáknak és azok kutatási eredményeinek leszivároztatása az oktatásba, mely feladat természetszerűleg magával vonja az anyanyelvi nevelés reformját is.

Ukrajna függetlenségének első évtizede, az 1990-es évek számos változást hozott a kárpátaljai magyar közösség szakmai és politikai önszerveződésében (szakmai és tudományos társulások, érdekvédelmi szervezetek alakultak, létrejött például a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, lásd még. Cserniczkó 1998, Beregszászi 2002, Orosz 2005), illetve oktatási rendszerében is (kiépült az anyanyelvű iskolahálózat az óvodától a felsőoktatásig, magyar tannyelvű óvodai csoportok alakultak, létrejött a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, lásd. Orosz 2005). A kárpátaljai magyar közösség megfogalmazta nyelvi tervezési, azon belül oktatástervezési céljait, melynek lényege az anyanyelvdomináns kétnyelvűség kialakítása az államnyelv és egy idegen nyelv megfelelő szintű ismerete mellett, az anyanyelvű iskolahálózat, a magyar nyelv és kultúra értékének, helyi sajátosságainak és presztízsének megőrzésével (Vö. Beregszászi 2002). A

megvalósításhoz pedig az anyanyelvi nevelés reformjára van szükség.

A szükséges szemléletváltás azonban csak jól átgondolt oktatási stratégiai döntések segítségével valósítható meg és a **Milyen volt? - Miért akarunk változtatni? - Hogyan lehet ezt elérni? - Milyen legyen?** négyes tengely mentén gondolandó el.

A **milyen volt** a korábbi ideológia és annak következményei az anyanyelvi oktatás szemléletében kérdésre a következő összefoglalást adhatjuk:

- a felcserélő szemlélet dominanciája az anyanyelv oktatásában,
- az egynormájú nyelvi eszmény követése,
- a kétnyelvűség nyelvi hatásainak és következményeinek negatív megítélése, megbélyegzése,
- a nyelvjárások és nyelvjárási jelenségek negatív megítélése, megbélyegzése,
- a nyelv valós használati lehetőségeit figyelmen kívül hagyó grammatika-központú oktatás.

Miért jött el az ideje a szemléletváltásnak, mi okból akarunk változtatni az anyanyelvi oktatás stratégiáin? Elsősorban a közösségi hasznosíthatóság érdekében, illetve mert ahogy megváltoztak a kárpátaljai magyar közösség lehetőségei, úgy váltak túlhaladottá, cáfolhatóvá, akár vállalhatatlanná a korábbi ideológiák mentén kialakított szemléletmód elemei. Mindezek után megtörtént közösségi viszonylatban a problémafelvetés, majd fokozatosan tudományos eredmények, alapkutatások igazolták a korábbi ideológiák mentén alakított szemlélet létjogosulatlanságát, eredménytelenségét (lásd pl. Beregszászi-Cserniczkó-Orosz 2001, Beregszászi 2002, Beregszászi 2004, Cserniczkó szerk. 2003, Beregszászi-Cserniczkó 2004a, 2004b, Beregszászi-Cserniczkó 2007a, 2007b Karmacs 2007, Kontra 2010). Kimondatott továbbá közösségi szinten, hogy a korábbi, az oktatásban uralkodó szemlélet nem felel meg a kurrens, elfogadható társadalmpolitikai, közösségi normáknak, pl. nyelvi

emberi-jogi feltételeknek. (Beregszászi-Cserniczkó 2004b, Beregszászi-Cserniczkó 2007a, 2007b)

A szemléleti reform elméleti, stratégiai szinten tehát azt jelenti, tudjuk, **mi helyett**, és tudjuk, **mit** akarunk. Az anyanyelv oktatásának viszonylatában a következőket:

- felcserélő helyett hozzáadó szemlélet alkalmazását,
- egynormájúság helyett a nyelvi változatosság tényére építő tantárgy-pedagógiai stratégiát,
- a kárpátaljai magyar nyelvhasználat valós lehetőségeinek és elemeinek a figyelembe vételét az oktatás során,
- a kétnyelvűségnek és összes nyelvi velejárójának mint természetes állapotnak az elfogadását és megjelenését az oktatásban,
- hozzáadó szemlélet alkalmazását a nyelvjárási jelenségek megítélésében,
- a valós élethelyzetekben hasznosítható nyelvi tudás közvetítését kommunikációközpontú oktatás segítségével.

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 figyelembe vételével, azokra alapozva teszi.

A kárpátaljai magyar anyanyelvű oktatás célja az kell legyen, hogy additív, hozzáadó szemléletben tanítsa a tanulók anyanyelvét, a standard nyelvváltozat és használati köre mellett tudatosítsa a helyi nyelvjárási jellegzetességek használati körét, valamint a nyelv változatosságát funkcionális megközelítésben, kontrasztív módszereket alkalmazva. (Vö: Beregszászi-Cserniczkó 2007, Beregszászi 2009, Beregszászi 2011a, 2011b). Ennek a szemléletváltásnak a társadalmi, közösségi hozadéka pedig az, hogy a tanulók kommunikatív kompetenciájának szerves részévé válik a beszédhelyzethez automatikusan igazodó (szóbeli és

írásbeli) nyelvhasználat képessége. A nyelv használat közbeni alakulásának ténye és alakításának képessége pedig a mindennapi eredményes kommunikáció feltétele.

A gyakorlatban tehát egy tantárgy-pedagógiai reform megvalósítására van szükség, ami a kárpátaljai magyar közösség esetében most van folyamatban.

A reform leglényegesebb lépése a gyakorlatba ültetés: a **hogyan?** újragondolása, ennek megfelelően az anyanyelvi oktatás tartalmi és stratégiai (problémamegoldó) feltételeinek egyeztetése, az összhang kialakítása oktatástervezési lépések segítségével. Ezután következik a szemléletváltás alapjait jelentő tudományos eredmények beépítése az oktatás folyamatába és mindennapi gyakorlatába.

A reform megvalósításának és megvalósíthatóságának öt alapvető összetevője volt:

- a tudományos alap kutatások megléte: a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán és annak Hodinka Antal Intézetében folyó nyelvészeti kutatások és azok eredményeinek hasznosítása,

- a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán folyó magyar szakos tanárképzés,

- az ideológia- és szemléletváltás kodifikálása: tantervek, tankönyvek, oktatási segédletek, módszertani útmutatók készítése az új szemléletnek megfelelően,

- a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség és a Rákóczi Főiskola égisze alatt folyó szakmai továbbképzések és konferenciák, melyek a szemléletváltás lépéseit, lehetőségeit és módszereit és eredményeit közvetítik a tudós- és pedagógustársadalom felé,

- a tudományos utánpótlás-nevelés.

Az elmúlt 15 évben a kárpátaljai magyar közösség nyelvészei, kutatói, nyelvi tervezői, oktatáspolitikusai sokat tettek azért, hogy Kárpátalján se álljon meg az idő, a közösség anyanyelvi oktatásának tartalma és módszerei igazodjanak a kurrens

tudományos eredményekhez, hasznosítani tudják a nyelvészetben megjelenő újabb paradigmák hozadékait is.

A fent említett időszakban a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, annak Limes, később Hodinka Antal Intézete és Magyar Tanszéki Csoportja számos elméleti és gyakorlati vonatkozású kutatást végzett a kárpátaljai magyar közösség nyelvállapotának, nyelvhasználati sajátosságainak vonatkozásában. Megtörtént a kárpátaljai magyar nyelvhasználat tudományos (legfőképpen szociolingvisztikai szempontú) vizsgálata; írott és beszélt nyelvi adatbázisok épültek; megfogalmazódtak a helyi magyar nyelvhasználat nyelvtervezési, oktatástervezési céljai és problémái, kutatások vizsgálták a nyelviileg vegyes családban felnövő gyermekek nyelvi fejlődését, a kárpátaljai magyar szülők iskola- és tannyelv-választási stratégiái; a kárpátaljai migrációs tendenciák alakulását stb.

A Hodinka Intézet és a Magyar Tanszéki Csoport az MTA határon túli kutatóállomásai közötti együttműködés révén számos, az egész Kárpát-medencére kiterjedő kutatási programba is bekapcsolódott. Ilyen korpuszmunkálat a Magyar Nemzeti Szövegtár építése, vagy a magyar nyelv „detrianonizálása”, határtalanítása, azaz lexikográfiai munkálatok végzése.

Mindezt a munkát jelzi és a közösség, illetve a tudományos közvélemény számára hozzáférhetővé teszi az intézetnek és a tanszéknek számos olyan kiadványa, mely a kárpátaljai magyar közösség valós nyelvi, nyelvpolitikai, oktatási, demográfiai stb. helyzetének bemutatásával foglalkozik (Beregszászi –Cserniczkó – Orosz 20001, Cserniczkó szerk. 2003, Cserniczkó szerk. 2010a, 2010b Cserniczkó 2004, 2005, 2006, Beregszászi–Cserniczkó 2004a, 2004b, Beregszászi–Papp szerk. 2005, Molnár–Molnár 2005, Beregszászi–Cserniczkó 2006, Cserniczkó–Márku szerk. 2007, Karmacsi 2007, Cserniczkó – Hires-László – Márku szerk. 2008, Márku 2008, Karmacsi – Márku szerk. 2009, Braun – Cserniczkó – Molnár 2010).

6.2. A tudományos kutatások eredményei az anyanyelvoktatásban

A módszertani szemléletváltás következő fontos állomása, hogy a kutatási eredményeink bekerüljenek a kárpátaljai magyar nyelvű iskolai oktatásba. Először a 2005-ben megjelent magyar nyelv tanterv (Magyar nyelv, 2005), próbálta kodifikálni és átültetni az oktatás mindennapi gyakorlatába a kutatási eredményeinkre alapítva a hozzáadó (additív) anyanyelv-oktatási szemléletet (Vö. Beregszászi 2009).

Ukrajnában a 2005/2006. tanévben megkezdődött az európai normáknak megfelelő 12 évfolyamos képzésre való áttérés. Az átállás természetesen maga után a tantervek és tankönyvek átszerkesztését, átdolgozását is. Az ország 100-nál több magyar tannyelvű iskolája számára az anyanyelv és az integrált irodalom (nemzeti és világirodalom) tanterveket az Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által kiírt pályázatára a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség együttműködésében egy olyan munkacsoport készítette el, amely szakképzett nyelvészekből, irodalmárokból és gyakorló középiskolai tanárokból állt. A benyújtott nyelv és irodalom tantervet a minisztérium elfogadta, és hivatalosként ismerte el (lásd Irodalom 2005 és Magyar nyelv 2005).

Ha nyelvtudományi megközelítésben vizsgáljuk meg a Magyar nyelv tanterv útmutatójában megfogalmazott és a tananyag tartalmában, bemutatásának szemléletében és szerkezetében többé-kevésbé következetesen alkalmazott koncepciót, akkor azt mondhatjuk: az új tanterv révén a kárpátaljai magyar iskolai anyanyelvi nevelés a modern nyelvtudomány és nyelvpedagógia alapelveire épül. A korábbi tantervekkel ellentétben nem a grammatika oktatását tekinti fő feladatának, hanem azt, hogy az iskolából kikerülőket képesek legyenek minden helyzethez megtalálni a megfelelő nyelvi változatokat és grammatikai formákat. Ez pedig nem más, mint a kommunikatív kompetencia,

a helyzethez igazodó nyelvhasználat, vagyis: a nyelvhasználat *helyénvalóságának* ismerete. Ez a hozzáállás mindenképpen új a korábbi tantervek grammatika-központúságához képest, ami azonban nem jelenti azt, hogy a nyelvtani rendszer megismertetésére nem fordítanak kellő figyelmet a szerzők. A szemléletváltás azt jelenti, hogy a nyelvtant nem öncélúan kell tanítani, hanem azért, hogy a tanuló könnyen, magabiztosan és tudatosan tudjon válogatni a rendelkezésére álló nyelvi elemek közül, amikor egy konkrét élethelyzetben kell szóban vagy írásban megnyilvánulnia.

Mindenképpen új, a nemzetközi és magyar nyelvstudomány szellemiségével egyező az új tanterv szemléletváltása a magyar nyelv különböző változataival, a nyelvi változatossággal kapcsolatban. Hiába is keresnénk a tantervben olyan részeket, amely arra buzdítja a tanárokat, hogy irtsák ki a tanulók nyelvhasználatából a nyelvjárási jelenségeket vagy a magyar nyelv kárpátaljai helyzetéből adódó kontaktusnyelvi hatásokat. Azaz: a tanterv nem a felcserélő (szubtraktív), hanem a modern nyelvészeti és nyelvpedagógiai álláspont által képviselt, nyelvi emberi jogi szempontból is támogató hozzáadó (additív) nyelv szemléletet alkalmazza és ajánlja a pedagógusoknak. Ebben a tantervben először jelennek meg olyan témakörök, mint például az alábbiak: *Nyelv és nyelvváltozatok. A nyelv változékonysága és viszonylagos állandósága. Egy ember – több nyelvváltozat. A nyelvváltozatok virtuális egyenlősége és aktuális egyenlőtlensége. A nyelvi alapú diszkrimináció és a nyelvi tolerancia. A helyi magyar nyelvváltozatok jellemző sajátosságai (nyelvjárási jellemzők, a nyelvi kontaktusok hatásai: kölcsönzés, kódváltás, pragmatikai sajátosságok); a magyar nyelv más változataihoz viszonyított különbségek. A szituatív (beszédhelyzethez igazodó) nyelvhasználat.*

A tanterv szerkezete szerint az 5–9. osztályban kerül sor a nyelvtani ismeretek átadására, s a 10–12. osztályban a stilsztika, 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.

Az új tanterv megjelenése magával vonta a neki megfelelő tankönyvek iránti igényt is. A régi tankönyvek elavult szemlélete helyett olyan tankönyvek készítése van folyamatban, melyek nemcsak az irodalmi nyelvváltozat és a grammatika oktatására fókuszálnak, hanem figyelembe veszik a nyelv változatosságát és a kárpátaljai magyar közösség valós nyelvállapotát, nyelvhasználatának jellemzőit is (lásd pl. Kótyuk 2005, Kótyuk 2008, Beregszászi 2010, Beregszászi 2011c).

Sajnálatos, és az ukrajnai állami oktatáspolitikai tervezetlenségét és kiszámíthatatlanságát, vagyis az elgondolt oktatástervezési lépések megvalósításának nehézségeit jelzi, hogy a 12 osztályos rendszerre való áttérés nem fejeződött be az országban, 2010 nyarán ugyanis a parlament megszavazta a 11 osztályos képzéshez való visszatérést, ami a gyakorlatban, a kárpátaljai magyar iskolák gyakorlatában is, egy új, egy tanévre érvényes anyanyelv tanterv bevezetését eredményezte, amely gyakorlatilag összevonni volt kénytelen a korábban két tanévre tervezett, a szociolingvisztika és a retorika tárgykörében mozgó tananyagot. (lásd Csernicskó-Beregszászi-Braun-Hnatik-Riskó 2010). A hozzá készült 11. osztályos magyar nyelv tankönyv (Beregszászi 2011c) is kénytelen volt követni ezt a sűrített üzemmódot.

Az új ideológia és szemlélet tantervi kodifikálása után következő oktatástervezési, tantárgy-pedagógiai lépés a fentebb megfogalmazott elméleti tételeknek a gyakorlatba ültetése. A tanterv és a tankönyvek kínálta lehetőségek gyakorlatba való átültetése a szemléletváltás folyamatának leglényegesebb része. Ez azonban már nem a nyelvészek feladata. Sok múlik a gyakorló magyartanárok hozzáállásán, nyelvészeti és tantárgy-pedagógiai felkészültségén. Az pedig a pedagógusképzés és -továbbképzés feladata, hogy ezek a szakmai feltételek meglegyenek. Az additív

szemlélet megvalósulását a gyakorlatban az alkalmazott funkcionalitás, vagyis a következő tantárgy-pedagógiai axiómák segítik, illetve teszik lehetővé, melyek a tanárképzés és -továbbképzés során jutnak el a hasznosulásig:

- minden nyelvváltozatnak megvan a szerepe és helye az életben, és ennek a megtanítása, a tudatosítása az iskola feladata,
- nem helyénvaló az iskolában az egyes (alacsonyabb ptesztízű) változatok lerombolása, elfelejtetése ,
- az iskola feladata a kommunikációs képességek *tovább*fejlesztése, a szituatív nyelvhasználat képességének kialakítása,
- az anyanyelvi nevelésnek *nem lehet célja* a tanulók alapnyelvének kiirtása, lerombolása, nem a *helyett*, hanem a *mellé* tanítja a standard változatot,
- 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 helyénvaló,
- a társasnyelvészeti szemléletet, illetve 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*.

Ezen nyelvhasználati képességek kialakításán és fejlesztésén kell fáradoznia az iskolai anyanyelvi nevelésnek. A kárpátaljai magyarnyelv-oktatásnak az kell legyen a célja, hogy az iskolából kikerülő nyelvhasználata automatikusan igazodjék a beszédhelyezethez.

Mindenekelőtt világossá kell tennünk, hogy az iskolai magyarórákon *nem általában „A” MAGYAR NYELV grammatikáját tanítjuk*, illetve tanuljuk (hiszen tudjuk: nem is létezik általában vett nyelv, minden nyelv nyelvváltozatok összessége), *hanem a magyar nyelv standard változatának (vagy ahogyan az iskolai tankönyvek és tantervek nevezik: az irodalmi és köznyelvnek) a normáit közvetítjük* tanítványaink felé. Ami tehát nem egyezik a standard normával, éppúgy lehet helyes, szabályos és jó magyarul, csak épp nem a standard nyelvváltozat szabályai szerint. A mi feladatunk épp az, hogy felhívjuk a standard és nem-standard nyelvváltozatok közötti különbségekre a figyelmet, és tudatosítsuk, melyik nyelvi elem tartozik az egyik, s melyik a másik változathoz, melyik nyelvi jelenség használható az egyes beszédhelyzetekben; ám egyetlen pillanatra sem feledkezhetünk meg arról, hogy mindezt nem felcserélő (szubtraktív), hanem hozzáadó (additív) szemléletben tegyük, tanulóink nyelvhasználatának megbélyegzése nélkül (Vö. Beregszászi – Csernicskó 2007a, 2007b, Beregszászi 2009, Beregszászi 2011a, 2011b).

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség megalakulása óta kiemelt kérdéskörként foglalkozik a kárpátaljai magyar iskolában tanító tanárok szakmai továbbképzésével is, például éves rendszerességgel a Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia keretein belül. A Hodinka Intézet és a Magyar Tanszék munkatársai ezen kívül előadásokat tartanak rendszeresen Ungváron a Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet szervezte módszertani kurzusokon is. Ezeken a szakmai találkozókon a kárpátaljai magyar szakos társadalmat leginkább érintő és érdeklő kérdések kerülnek megbeszélésre. Az alábbi, az említett szakmai továbbképzéseken elhangzott előadások címei is mutatják azt a szemléletbeli irányt és problémafelvető igényt, amelyet a kárpátaljai magyar pedagógustársadalom felé közvetítünk az anyanyelv oktatásának vonatkozásában.

- *Nyelvhasználatunkról: az oktatásban hasznosítható módon.* Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia – 2009. Beregszász (Csernicskó István)
 - *Az ukrainai kisebbségi oktatás és a nyelvpolitika kapcsolata.* Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia – 2009. Beregszász. (Csernicskó István)
 - *A hivatali magyar nyelv és a hivatalos nyelvhasználat Ukrajnában: jogok és lehetőségek.* Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia – 2009. Beregszász, (Csernicskó István)
 - *Érvek az anyanyelven (domináns nyelven) folyó oktatás mellett.* Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia – 2009. Beregszász. (Csernicskó István)
 - Kommunikáció-központú anyanyelvtanítás a gyakorlatban, (Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia–2009. (Karmacsi Zoltán)
 - Nyelvtudományi kiadványok, publikációk Kárpátalján (1990-2008) (Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia–2008. (Karmacsi Zoltán)
 - Anyanyelvi oktatásunk és a hozzáadó (additív) szemlélet: az új (2005-ös) magyar nyelv tanterv kínálta lehetőségek. *Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet, Ungvár, 2009.* (Beregszászi Anikó)
 - A stilsztika oktatásának tantárgy-pedagógiája. *Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia.* Beregszász, 2009. (Beregszászi Anikó)
 - A retorika oktatásának tantárgy-pedagógiája. *Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet, Ungvár, 2011.* (Beregszászi Anikó)
 - A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés reformjáról. *Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet, Ungvár, 2012.* (Beregszászi Anikó)
- A szemléletváltás utolsó, de nem kevésbé fontos összetevője a folytonosságot biztosító tudományos utánpótlás-nevelés.

A tudományos utánpótlás-nevelés fő bázisa a korábban a főiskola, ma a Genius Jótékonyági Alapítvány keretein belül működő Zrínyi Ilona Kárpátaljai Magyar Szakkollégium is, melynek keretein belül számos nyelvészeti tárgyú kutatás is folyt és folyik, a kollégium végzősei doktori képzésekben folytatják tanulmányaikat, témáik szervesen illeszkednek a kárpátaljai magyar közösség nyelvi tervezési céljaihoz.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán, annak Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpontjában, valamint Magyar Tanszéki Csoportjában folyó tudományos kutatások és oktatási tevékenység, az iskolákban folyó anyanyelv-oktatási reform azt a hosszabbtávú nyelvtervezési célt szolgálja, hogy a helyi magyar közösség a jövőben is megőrizze identitását, anyanyelvét és kultúráját, aminek egyik feltétele az anyanyelv eredményes használata. Ezért oktatási célunk, hogy váljon a tanulók kommunikatív kompetenciájának szerves részévé a beszédhelyzethez automatikusan igazodó (szóbeli és írásbeli) nyelvhasználat képessége, mert a mindennapi eredményes kommunikáció feltétele a nyelv használat közbeni alakulásának ténye és alakításának képessége.

6.3. Az új típusú érettségi vizsga jelentősége

Mint arról már korábban írtunk, a fent vázolt tantárgy-pedagógiai reform – melynek hosszú távú oktatástervezési célja a kárpátaljai magyar közösség identitásának, nyelvének és kultúrájának megőrzése – megvalósítása nem haladt zökkenőmentesen, voltak tévutak, ahol hol a tanterv-és tankönyvkészítés áttekinthetetlensége, hol a jóindulatú hozzá nem értés okozott akadályokat. Ezek a „tévutak” nehezítették ugyan, de a lényeges elemeket tekintve nem változtattak a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés eredményességét és hatékonyságát növelni akaró, hasznosítható tudás közvetítésén fáradozó reformtörekvéseken, csak némileg hátráltatták azokat. Ilyen hátráltató tényező volt esetenként például a hagyományos grammatikaközpontú

oktatástól eltérni nehezen akaró magyar szakos pedagógustársadalom, a megszokás, a „hagyomány”-hoz való ragaszkodás, a szakmailag kellően nem felügyelt tankönyvkiadási gyakorlat, valamint a kárpátaljai magyar nyelvű oktatás szakmaiságát felügyelő állami szerv, a Pedagógustovábbképző Intézet dilettantizmusa (pl. a 2005-os és a 2010-es tantervek aktuális tanévekre történő átdolgozásánál, illetve a tankönyvkészítés során; (részletesebben lásd Beregszászi 2016b).

Fontos állomása volt a tantárgy-pedagógiai reformnak a 2017-es év, amikor – mintegy az addigi elgondolások betetőzéseként – sikerült megváltoztatni a kárpátaljai magyar középiskolai magyar nyelv érettségi követelményrendszerét, tartalmát és formáját. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola magyar tanszékén kidolgozásra került a magyar nyelv érettséginek és vizsgának egy olyan leírása, amely nagyban kompatibilis a magyarországi középszintű magyar érettségivel, így – amellett, hogy a magyar iskolába járó gyerekek végre magyarból (is) érettségizhetnek Kárpátalján – elértük, hogy a kárpátaljai magyar gyerekek magyar nyelv érettségi vizsgáját megfeleltessék a magyarországi magyar nyelv és irodalom középszintű érettséginek (Beregszászi 2016a, 2018).

A változás egyik fontos célja, amellett, hogy a használható, kurrens tudásra akar alapozni, hogy a kárpátaljai magyar nyelv érettségi vizsga és a magyarországi magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga tartalma, a vizsgafeladatok felépítése hasonló legyen Kárpátalján és az anyaországban, régióknak ne legyen e téren se lemaradva az anyaországtól és a többi határon túli régiótól. Az érettségi feladatok kompetencia-központúak, a szövegértési és szövegalkotási képességeken alapulnak. A többség számára az életben ugyanis az a fontos, hogy helyesen tudjanak értelmezni hétköznapi szövegeket, és képesek legyenek gyakorlati helyzetekben megfelelő szövegeket írni. A középiskolai anyanyelvoktatás tartalma pedig a 2010-es tantervben (és a

nyomán készült tantervekben) pontosan ezeknek a kompetenciáknak a kialakítását célozza.

Jelen formájában a magyar nyelv érettségi vizsga a kárpátaljai magyar iskolákban azt méri, hogy hogyan boldogulnak az érettségizők anyanyelvükön különböző valós nyelvhasználati, szövegértési és szövegalkotási szituációkban. Rendelkeznek-e a megfelelő kommunikatív kompetenciával, képesek-e használni anyanyelvüket a megadott helyzetnek megfelelően, ugyanis az anyanyelvben való otthonosság érzése csak így érhető el. Ez az otthonosságérzet, anyanyelvi magabiztosság pedig a nyelv hosszú távú megmaradásának egyik feltétele.

VII. Tévutak a kárpátaljai anyanyelvi nevelésben

De mielőtt örvendezni kezdenénk a sikereinknek, lássuk a kiábrándító valóságot: miközben a szakmai munka az anyanyelvi nevelés megújításáért (viszonylag és látszólag) eredményesen folyik, az ukrajnai társadalom súlyos válságba merül, a kárpátaljai magyar közösség egyre nehezebb gazdasági és politikai helyzetbe kerül, a 2017-es oktatási törvény óta a magyar nyelvű közoktatás léte is veszélyben van (Cserniczkó 2018, Fedinec–Cserniczkó 2017).

A létbizonytalanság miatt a tanárok tömegesen hagyják el munkahelyüket és vállalnak külföldön munkát. Az új szemléletben oktatott magyar szakos frissdiplomások (például a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola magyar szakos végzősei) nem helyezkednek el a szakmájukban, hanem külföldön vállalnak a megélhetésüket biztosító munkát. A kárpátaljai magyar iskolák komoly politikai nyomásnak vannak kitéve és súlyos tanárhiánnyal küzdenek.

Ilyen oktatáspolitikai helyzetben a kárpátaljai magyar közösségnek fokozottan felelősséget kell(ene) vállalnia az anyanyelvi nevelés tartalmáért és eredményességéért. Ehelyett azonban váratlan (és vállalhatatlan) fordulatok következtek be, melyek nem előre, hanem sokkal inkább a múltba mutatók.

Mint azt említettük, a 2005-ös Magyar nyelv tantervhez, majd az ezen alapuló 2010-es középiskolai tantervhez 2005 és 2011 között elkészültek a tanterv tananyagtartalmának és szemléletének (többé-kevésbé) megfelelő tankönyvek. 2013-ban új 5. osztályos magyar nyelv tankönyv jelent meg és lett hivatalos, aztán tanévenként egy-egy újabb évfolyam tankönyve jelent meg ugyanazon munkacsoport tollából, a folyamat jelenleg a 2019-ben megjelent 11. osztályos Magyar nyelv tankönyvvel lett lekerekítve. Az általános iskolai tankönyvek esetében első (hozzá nem értő) ránézésre nem volt nagy különbség az előző generációs

tankönyvekhez képest, legalábbis nem tűnt fel hirtelen, hiszen a tananyagtartalom az általános iskolai osztályokban jórészt grammatika, és az „új” tankönyvek tartalma nem is sokban változott az előzőekhez képest. Csak a lényeg veszett el: a hozzáadó szemlélet következetes alkalmazása, ami a tantárgy-pedagógiai reform legfontosabb alapköve volt. Ezekről az „új generációs” tankönyvekről összefoglalóan elmondhatjuk, hogy tantárgy-pedagógiailag átgondolatlanok, szemléletükben nem egységesek, nyelvszemléletükben korszerűtlenek, nem alkalmasak a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés céljainak a megvalósítására.

Mint az az eddigi gondolatmenetünkben (remélhetőleg) kiderült: az eddig felvázolt tantárgy-pedagógiai reform legnagyobb eredménye a középiskolai tananyagtartalom teljes, a régióban addig példa nélküli megújítása (szemlélet, tanterv, tankönyv), és az erre épülő anyanyelv érettségi követelményrendszerének a kidolgozása volt. 2018-ban azonban új középiskolai magyar nyelv és (integrált) irodalom tanterv⁷ és az alapján készült tízedikes magyar nyelv tankönyv jelent meg: előbbi kiforgatva, utóbbi elvetve, felülírva minden eddigi eredményt. A továbbiakban ehhez szeretnénk néhány megjegyzést fűzni.

Az új integrált Magyar nyelv és irodalom tanterv elemzésétől eltekintünk, mert az lényegében a magyarországi négyosztályos (9–12. évfolyam) gimnáziumok és szakgimnáziumok számára készült Magyar nyelv és irodalom kerettanterv⁸ (hivatkozás nélküli) „átvétele”, annak egyszerűsített, „lebutított” változata. Annak ellenére, hogy a kárpátaljai magyar oktatás állami szervezői az utóbbi időben tudatosan igyekeznek (a helyi szakember- és

⁷ A dokumentum letölthető:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/natsmenshyny/ugorska-mova-ta-literatura-integrovanij-kurs-dlya-zagalnoosvitnix-navchalnix-zakladiv-z-navchannyam-ugorskoyu-movoyu-riven-standartu.pdf>

⁸ A dokumentum elérhető: http://doc.hjegy.mhk.hu/20125H20000051_3.PDF.

tankönyvhiányt enyhítendő) magyarországi tanterveket és tankönyveket alkalmazni a kárpátaljai magyar iskolákban, az anyanyelvi nevelés vonatkozásában ez rejt magában buktatókat. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola magyar tanszéki csoportjának és Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpontjának az elmúlt húsz évben megjelent, a kárpátaljai magyar nyelvi helyzet és nyelvhasználat leírásával foglalkozó publikációi egyértelműen bizonyították, hogy a kárpátaljai magyar nyelvhasználat mutat különbségeket az anyaországi nyelvhasználathoz képest, és ezek figyelembe vétele nélkül a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés nem lehet eredményes.⁹ Ebből következik, hogy a magyar mint anyanyelv oktatásának során nem célszerű (és nem is lehet eredményes) magyarországi tantervek és/vagy tankönyvek változatlan formában való átvétele és használata.¹⁰

7.1. Gondolatok egy 10. osztályos tankönyvről

Ennél súlyosabb problémákat vet fel az új 10. osztályos magyar nyelv tankönyv (Braun–Zékány–Kovács–Burkus 2018). A könyv több szempontú, részletes elemzése meghaladja ezen tanulmány kereteit, így itt csak néhány, véleményünk szerint fontos részletet emelnénk ki. Ezek közül a legfontosabb, hogy az új tankönyv nem kompatibilis az új tantervvel (a régi tantervvel és mutációival még kevésbé). Ezt egyetlen érzékletes példával szemléltetjük: míg a tanterv részletesen rögzíti, hogy a gyakorlati írásbeliség mely műfajait kell gyakorolniuk a tanulóknak 10. osztályban (hivatalos levél, kérvény, önéletrajz, motivációs levél, meghatalmazás, elismervény, esszé, tanulmány, értekezés, fórum, blogbejegyzés,

⁹ Az erről szóló publikációk jelentős része elérhető a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont honlapján: <http://hodinkaintezet.uz.ua/publikaciok/>

¹⁰ Azt a költői kérdést már csak így, jegyzetben tesszük fel, hogy ugyan hogyan képelték a tanterv (névtelen) adaptálói, hogy a magyarországi oktatási rendszernek megfelelően négy évfolyamra (vagyis négy tanévre) tervezett, heti négy órával kalkuláló tantervet hogyan lehetne megvalósítani a kárpátaljai magyar középiskolákban két évfolyam (vagyis két tanév) keretein belül, ahol mindössze heti egy anyanyelv, és egy irodalom órával számolhatunk?

forrásjegyzék), addig a tankönyvben ezek lényegében szóba sem kerülnek. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tankönyv nem segíti a magyar nyelv érettségire való felkészülést/felkészítést, az érettségi követelményeinek¹¹ ugyanis az egyik részegysége pontosan a gyakorlati szövegalkotási feladat, a fenti műfajok létrehozása, betartva azok tartalmi és formai követelményeit.

De súlyos tévedésben vannak a tankönyv szerzői magát a tantárgyat illetően is, melyhez tankönyvet készítettek. A bevezető szövegben ugyanis ezt olvashatjuk: „A magyar nyelvtanórákon tovább bővíthetitek ismereteiteket, új témákat és fogalmakat tanulhattok meg, amelyek az anyanyelv teljesebb megismeréséhez vezetnek benneteket.” (3)

A kárpátjai magyar általános és középiskolai oktatásban nincsen „magyar nyelvtan” nevű tantárgy. Az oktatandó tárgy neve Magyar nyelv, ez szerepel az oktatási dokumentumokban, a tanterv és a tankönyvek borítóján, és bizony a ‘magyar nyelv’ és ‘magyar nyelvtan’ nem szinonim fogalmak. A nyelvtan grammatikát jelent, és szerencsére az iskolai tananyagtartalom anyanyelvből a grammatikán (annak végleges konzerválására tett minden kísérlet ellenére) jóval túlmutat (bővebben lásd Beregszászi 2012a: 24). A tankönyv előszavában megjelenő terminushasználat azonban jelzi, előrevetíti a könyv szerzőinek az anyanyelv mint tantárgy keretében oktatandó tartalomhoz fűződő viszonyát. Ennél is riasztóbb a tankönyv bevezetőjéből idézett mondat második fele, mely szerint az anyanyelv oktatásának célja nem a nyelvi/nyelvhasználati kompetenciák kialakítása és fejlesztése, hanem az, hogy a tanulók „új témákat és fogalmakat” tanuljanak meg, öncélúan.

Ahogy az a bevezetőből sejthető, a tankönyv (szükségtelenül) nagy hangsúlyt fektet a grammatikai ismeretekre. Az erre (és a

¹¹ Erről lásd például: <http://kmf.uz.ua/hu/magyar-nyelv-erettsegi-karpataljan/>; továbbá: <http://kmpsz.uz.ua/hirek/erettsegi-mintafeladatok-magyar-nyelvbol.html>

tankönyv tantárgy-pedagógiai szemléletére) vonatkozó részletesebb megjegyzéseinket egy korábbi írásunkban megfogalmaztuk (Beregszászi – Dudics Lakatos 2019). Most nem arról szeretnénk írni, hogy mi (és milyen formában) VAN az elemzett tankönyvben, hanem arról, hogy mi NINCS benne.

A tankönyvben nem esik szó a kárpátaljai magyar nyelvhasználatnak a kétnyelvűségi léthelyzetből adódó sajátosságairól, a kölcsönszók, a kódváltás, a pragmatikai eltérések vagy a névhasználat kérdései nem kerülnek érdemi említésre a tankönyvben.

A hozzáadó szemlélet helyett az előíró, felcserélő szemlélettel találkozhatunk. A kárpátaljai magyar nyelvhasználatnak olyan nyelvjárási háttérű jelenségeit, mint például a nákolás, a suksükölés vagy a szüksükölés, egyértelműen negatívan bélyegzi meg a kötet, e formák használóit anyanyelvükben elbizonytalanítva. Nem fordít figyelmet a szituációhoz igazodó nyelvhasználat képességének a kialakítására, minimális mennyiségben tartalmaz szituációs nyelvhasználatot fejlesztő feladatokat, illetve amik vannak, azok módszertanilag bénák-sánták-sületlenek (részletesen lásd Beregszászi – Dudics Lakatos 2019).

De a legnagyobb hiányossága a tankönyvnek véleményünk szerint az, hogy nincsenek benne helytálló és használható ismeretek a nyelvjárásokról, a kárpátaljai magyar nyelvjárások jellemzőiről és használati köréről.

VIII. A nyelvjárások megjelenése kárpátaljai magyar nyelv tankönyvekben

A nyelvjárások témaköre a magyar mint anyanyelv oktatása kapcsán megkerülhetetlen, bármely országban tanít/tanul a magyar anyanyelvi beszélő. Hiszen legtöbbjük/legtöbbünk először valamelyik helyi nyelvváltozatot sajátítja el, s szerencsés esetben ehhez tanulja meg a köznyelv normáit. Kisebbségi körülmények között (bármelyik régióról legyen is szó) ezeknek a helyi változatoknak részei az adott állam nyelvének hatására bekövetkezett változások, kölcsönzések. Öröndetes módon az elmúlt egy-másfél évtizedben a magyar nyelvtudományban is hivatalos lett ez az állásfoglalás, hiszen határon túli kifejezések kerültek be az átdolgozott Magyar értelmező kéziszótárba, illetve A magyar helyesírás szabályai (AkH 12.) című kiadványba is. A szociolingvisztikai, szociodialektológiai szemlélet, a számos széleskörű nyelvészeti, szociológiai felmérés eredményei a közoktatás szintjén is változásokat hoztak Kárpátalján. A 2005-ben megjelent magyar nyelv tanterv az 5–12. osztály számára a hozzáadó szemlélet jegyében készült (Kótyuk és mtsai. 2005). Ezek alapján a magyar köznyelv normáit az otthonról hozott, magabiztosan használt nyelvváltozattal összehasonlítva, arra építve kell eredményesen elsajátíttatni. Így mindkét változatot magabiztosan, a beszédhelyzethez igazodva használja majd a magyar anyanyelvű tanuló. Figyelembe kell vennie a nyelvjárási háttérű jelenségeket a pedagógusnak a grammatika témakörénél és a helyesírás gyakorlásakor is. Hiszen számos felmérés támasztja alá, hogy a kárpátaljai magyar iskolások nagy arányban használnak nem köznyelvi alakokat írásbeli produkciójukban is (Beregszászi–Márku 2003: 179–207, Lakatos 2010).

Pedig építeni csak arra lehet, amelynek létét, létjogosultságát elismerjük, jellemzőivel tisztában vagyunk. S nem romantikus hagyományként, megőrzendő régiségként tekintünk rá, hanem

valóban objektív, reális szemléletet közvetítünk a kárpátaljai magyar iskolákban.

Lényeges hatása lehet annak, hogy a fiatalok, sőt, a pedagógusok, a hivatalosan jóváhagyott segédletekben milyen információkkal, viszonyulással találkozhatnak anyanyelvváltozatukkal kapcsolatban (Lőrincz – Simon szerk. 2017). Hiszen ahogy Simon Szabolcs megfogalmazza a szlovákiai magyar tankönyvek kapcsán: *„Elsőrendűen fontos szempont az ideológia, amelyet a tankönyv tükröz. Noha faji, vallási, nemi, nyelvi alapú megkülönböztetés vagy csak ennek sugallása is megengedhetetlen a tankönyvekben, nem példa nélkül való a nyelvi megkülönböztetés sugallása, a nyelvváltozatok iránti érzéketlenség a hazai anyanyelvi tankönyvekben sem”* (Simon 2014: 29). Jelen alfejezet azt elemzi, hogy milyen információkat szerezhettek/szerezhetnek a kárpátaljai magyar iskolások környezetük nyelvhasználatáról a különböző időszakokban használt magyar nyelv tankönyvekből, s ezáltal milyen nyelv szemléletet közvetített/közvetít számukra az adott segédanyag. A 90-es évektől egymást váltó tankönyvcsaládok szemlélete feltételezhetően összhangban áll az éppen aktuális magyar nyelv tantervek által közvetített anyanyelvoktatási szemlélettel.¹²

S kisebbségi körülmények között a nyelvmegtartás szempontjából is különösen fontos a tudatos, magabiztos nyelvhasználatra való nevelés, a kommunikációs kompetencia megfelelő szintjének elérése. Ennek érdekében külön fel kell hívni a tanulók figyelmét a helyi kötöttségű nyelvjárási, illetve kontaktusjelenségekre. Felmérések igazolták, hogy a határon túli magyar területek nyelvhasználata az államnyelvi hatások mellett

¹² Az Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által jóváhagyott, éppen érvényben lévő magyar nyelv tantervekhez készült tankönyvek valamennyi iskolában használatosak. A pedagógusnak, a tanulónak nincs lehetősége megválasztani a segédanyagokat. Bővebben: Beregszászi 2016: 209–218.

dialektálisabb is, egyfajta fáziskésés figyelhető meg (P. Lakatos 2002). Viszont ezeknek a szűkebb körben jellemző nyelvi jelenségeknek nem standard volta kevésbé ismert az anyanyelvi beszélők körében. Több kutatás alátámasztotta, hogy határon túli adatközlők a magyar nyelvűvelés által is sokat emlegetett, széles körben elterjedt ún. egyetemes változók esetében nagyobb arányban ismerték fel, produkálták a köznyelvi alakot, mint a környezetükben használt, szűkebb körben elterjedt jelenségeket (Beregszászi–Cserniczkó 2007: 7–96, Lakatos 2010). Így különösen fontos, hogy egy adott közösség tagjai az iskolában hiteles, tudományosan megalapozott információkat kapjanak szűkebb régiójuk nyelvhasználati jellemzőiről is.

Sokáig az anyanyelvoktatás egyszerűen figyelmen kívül hagyta ezeket a különbségeket. Bár a mindennapos nyelvhasználatban használták, használják a kölcsönszavakkal tarkított helyi nyelvjáráásokat, a tantervek, a tankönyvek ezekről említést sem tettek. A cél a standard (az irodalmi nyelv) elsajátíttatása volt, viszont nem a meglévő alapra építve (Beregszászi – Cserniczkó 1996: 29–38). Beregszászi Anikó és Cserniczkó István tanulmányukban a 80-as években megjelent magyar nyelv tankönyveket elemezve megállapítják, hogy a segédanyagok nem fordítanak kellő figyelmet a helyi nyelvhasználat jellemzőire: *„Hiányosak a tankönyvek példaanyagai a helyi nyelvjárási jelenségeket, tájszókat tekintve is. A szerzők a definíció illusztrálására jobban szeretnek erdélyi, dunántúli stb. példával élni, mint helyivel. Igaz, általában a nyelvjárásokkal foglalkozó anyagrészt utáni feladatok között - talán kárpótlásul - mindig akad egy, amely házi feladatként tízegynéhány helyi tájszó gyűjtésére serkenti a nebulókat”* (Beregszászi – Cserniczkó 1996: 33). Kiemelik azt is, hogy a 90-es években megjelent tankönyvcsalád már előrelépést mutat ezek kezelésében.

Bár ezek a kiadványok, akárcsak a későbbi általános iskolai osztályok (5-9.) számára készült segédletek, főleg grammatikai témakörökre épülnek, az 1992-ben, majd átdolgozva 1996-ban

megjelent 6. osztályos magyar nyelv tankönyvben A nyelv rétegei című fejezet a köznyelv és az irodalmi nyelv meghatározása mellett a nyelvjárások fogalmával is foglalkozik (Kótyuk – Horváth – Penckófer 1992: 6–9). Igaz ugyan, hogy a nyelvjárásokat a „*falvakban élő embereknek*” tulajdonítja, viszont kárpátaljai magyar települések (Kaszony, Vári) szóhasználatát említi példaként. A nyelvváltozat meghatározásaként a következővel találkozunk a tanuló: „*A nyelvhasználatnak területenként eltérő változatait nyelvjárásnak nevezzük*” (Uo.1992: 7). A tájszavak típusait szövegrészeteken keresztül szemléltetik a szerzők. A témához 3 feladat tartozik. A gyerekeknek a törökbúza és a kukorica egyéb elnevezéseit kell megtalálniuk, majd egy Móra Ferenc által írt 2 mondatos párbeszéd-részletből kell kikeresniük a tájszókat. Az utolsó feladat a következőképpen hangzik: „*Gyűjtsetek a saját vagy az általatok leginkább ismert nyelvjárásból 5 tájszót!*”. Talán szerencsésebb lett volna csupán a „saját nyelvjárását” említeni, hiszen feltételezhetően azt ismerik leginkább a 10-11 éves gyerekek.

Ugyanezen tankönyvsorozat 8. osztályosoknak készült (1995-ben, majd 2000-ben átdolgozva, az elemzett rész változtatása nélkül) részében ismét megjelenik A magyar nyelv rétegei című alfejezetben a tájnyelv (nyelvjárás) jellemzése: „... *olyan nyelvváltozat, amelyet az egyes földrajzi tájak magyar lakossága beszél. A köznyelvtől a tájnyelvek főleg hangtanuk és szókészletük tekintetében térnek el*” (Kótyuk 1995: 105). Ez után a kárpátaljai magyar nyelvjárásokat jellemzi a szerző, kiemelve legjellemzőbb sajátosságait. A témakör után található feladatok közül egy vonatkozik a nyelvjárásokra: „*Gyűjtsetek olyan tájszavakat, amelyeknek ismeritek az értelmét! Írjátok le melléjük köznyelvi megfelelőjüket is!*” (Uo.106). Ugyanezen tankönyv a tájszavakkal a következő fejezetben is foglalkozik: A magyar szókészlet nagysága és tagolódása (Kótyuk 1995: 107–111). A tájszók meghatározása ebben a részben a következő: „... *egyres vidékek, tájegységek jellemző, az irodalmi és köznyelvben nem élő szavai*” (Uo.108). A

fejezet után 3 feladat foglalkozik a tájszavakkal: gyűjtésükre szólítja fel a tanulókat, illetve köznyelvi megfelelőjüket kell megtalálniuk a felsorolt valódi és alaki tájszavaknak (Uo.109–110). Mindenképpen kiemelő, hogy a valódi tájszók a kárpátaljai nyelvjárások jellemző kifejezései: *csattogó, fakopáncs, menetke*. Hiányosságként viszont mindenképpen meg kell említenünk, hogy a diftongusok jelölésének hiánya megzavarhatja az olvasókat: *zöüd, vóut, riégenn, belőülle*. Ennek feltételezhetően nyomdatechnikai okai vannak. Összességében azonban ez a tankönyvcsalád a nem köznyelvi változatokat említve már kiemeli a helyi jellemzőket, előrevetítve azt a reformot, ami a következő években a kárpátaljai magyar mint anyanyelv oktatásában bekövetkezett (Kótyuk 1990, 1993, 1995, 1996, Kótyuk – Horváth – Penckófer 1992). Ezeket a tankönyvek 2005-től kezdődően folyamatosan váltották fel azok a segédanyagok, amelyek a hozzáadó szemléletű tantervhez készültek.

Az 5-9. osztály számára készült könyvekben önálló témaként nem szerepelnek ugyan a területi nyelvváltozatok, viszont más témakörök kapcsán szót ejt róluk a szerző. A nyolcadikos magyar nyelv tankönyv A magyar irodalmi nyelv kialakulása című fejezetében arról olvashatunk, hogy az északkeleti nyelvjárások hangtani normái alapján kezdett kialakulni az irodalmi nyelv (Kótyuk 2008: 4). Megemlíti a szerző azokat a kárpátaljai településeket is, melyek határvonalként jellemezhetőek a nyelvváltozat kapcsán. Mellékelve egy térkép is látható a magyar „nyelvjárás-területekről”. A tankönyv 9. oldalán a nyelvi norma kapcsán megfogalmazott állítások a szociolingvisztikai szemléletet tükrözik: *„A nyelvi norma követendő eszmény, amely elsősorban a normatív nyelvváltozatokban, a köznyelvben és az irodalmi nyelvben érvényesül. (...) Mivel a nyelv szokás változó, a köznyelvi norma is változhat”* (Kótyuk 2008: 9). Ezt a tankönyvcsaládot egy másik szerzőgárda által jegyzett sorozat követte, melyben szintén nem találhatunk önálló fejezetet, alfejezetet, mely a nyelvváltozatokról, a nyelvjárásokról szólna (Braun – Zékány –

Kovács-Burkus 2013, 2014, 2015, 2016). Viszont a tankönyvek meghatározásai, feladatai nem a korábbi, előremutató, tudományosan megalapozott szemléletet tükrözik (Karmacsi 2017).

Mielőtt azonban a megújult tanterv a 12. osztályig ért volna, 2010 nyarán az ukrán parlament visszaállította a 11 évfolyamos oktatást. Ezért új középiskolai tantervre volt szükség (Beregszászi – Csernicskó – Braun – Hnatik-Riskó szerk. 2010), és két tankönyv helyett egyben kellett összevonni a 11. és 12. osztály tananyagát (Beregszászi 2011). Ez azonban a 2005-ös tanterv szemléletén és módszerein nem változtatott.

Ahogy korábban említettük már, a 2010-es, középiskolai osztályoknak szánt átdolgozott tantervhez is elkészültek a megfelelő tankönyvek (Beregszászi 2010, Beregszászi 2011). Ezek a segédanyagok szellemiségükben, tartalmukban igazodtak a módszertani útmutatóhoz: hozzáadó szemléletben közöltek ismereteket a funkcionális stilisztika, a retorika tárgyköréből. Kitértek a nyelvi sokszínűség, a nyelvi tolerancia kérdéseire, a nemek és felekezetek nyelvhasználati különbségeire, kiemelt figyelmet kaptak azok a kárpátaljai nyelvi, nyelvhasználati jelenségek, melyek a kisebbségi helyzetből adódóan jellemzik a helyi beszélőközösség kommunikációját, s melyekre egy Magyarországon készült, használt oktatási segédanyagban nem találhatunk példát. Ilyen például a 10. osztályos tankönyv 9. leckéje, melyben szó esik a kárpátaljai magyar nyelvhasználat jellemzőiről: a nyelv váltási beszédhelyzetek tudatosításával számtalan későbbi félreértés, kellemetlen élmény megelőzése érhető el (Beregszászi 2010: 59–70). A leckéhez tartozó feladatok életszerű szituációkon keresztül kívánják felhívni a tanulók figyelmét környezetünk nyelvhasználati jellemzőire: *„Képzeljétek el és játsszatok el egy olyan párbeszédet, amely során egy kárpátaljai magyar beszélget egy Magyarországról ide látogatott magyarral! A mellékelt szöszedetből illesszétek be a szavakat a párbeszédbe odaillő módon! Minek az alapján*

döntöttetek? paszport, göngyöleg, bánka, útlevel, elektricska, intercity vonat, májka, köjál” (Beregszászi 2010: 65).

A kárpátaljai névhasználat sok mindenben eltér a magyarországitól. A tankönyv vonatkozó fejezete nem csak bemutatja ezeket a különbségeket, de röviden az eltérések okairól is szól. Ezzel is megerősítve a sokszor bizonytalan fiatalokat nyelvi, nemzeti öntudatukban. Hiszen például a 93. feladatot elvégezve számtalan példát kapunk a lefordított, elírt nevek, apai nevek, asszonynevek sokféleségére: *„Vizsgáljátok meg saját családotok névhasználatát! Írjátok le édesapátok és édesanyátok nevét, édesanyátok leánykori nevét, a saját nevetek teljes formáját magyarul és ukránul, majd figyeljétek meg rajtuk a kárpátaljai magyar névhasználat sajátosságait!”* (Beregszászi 2010: 62). Sőt, az „anyja neve” kérdés is tisztázásra kerül, ami a vázolt sajátosságokból adódóan sokszor kellemetlenséget szül a hivatalos helyeken.

A 11. osztályos tankönyv kapcsán különös jelentőséggel bír, hogy a helyi, kontaktusjelenségekkel tarkított nyelvjárásainkról is objektív, tudományosan megalapozott információkat közöl a 7. leckében A magyar nyelv területi változatai: a nyelvjárások címmel (Beregszászi 2011: 43–52). A meghatározások, a szemléltető anyagok a legújabb szociolingvisztikai, dialektológiai kutatások eredményeire alapozva jelennek meg a tanulók előtt. Ezekből megtudhatják, hogy hány nyelvjárási régiót (10) különítünk el a magyar nyelvterületen, ezek közül hány található Magyarország határain kívül, illetve hogy egyetlen sincs, amelyik csak Magyarország területét érinti. Ezekkel a plusz információkkal, érdekességekkel élővé, valóssá teheti a tananyag a sokszor már réginek, eltűnőben lévőnek tartott, valójában azonban élő nyelvváltozatokat a fiatalok előtt.

A leckéhez 5 feladat tartozik: van, amelyik rövidke szépirodalmi részlet alapján szemlélteti a köznyelvtől eltérő nyelvi jelenségeket, illetve a hangok megterhelése közötti különbségeket (32. és 33. feladat). A 35. feladat alaktani ismeretekre alapozva tudatosítja a

tanulóiban a Kárpátalján gyakran használt nem köznyelvi tövek nem standard voltak:

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

nől, lövés, tehen, higgy, megyenek, vereb, butrot, tűzben, vinnem, húszas, föl, feheret, fát, bokrok, ehét, öregszi, motrok, vidd, husszor, igyad, idd” (Beregszászi 2011: 52).

A tankönyv szerzője gondolkodásra, saját vélemény megfogalmazásra ösztönzi a fiatalokat a 34. és a 36. feladatban, előbbiben egy Kányádi Sándor idézettel, az utóbbiban pedig Mészöly Miklós Függőkert című versével:

„Olvasd el Mészöly Miklós Függőkert című versét! Mit gondolsz, miért választotta a tankönyv szerzője ezt a verset a magyar nyelvjárásokról szóló fejezet végére?” (Beregszászi 2011: 52).

A kapcsolódó feladatok mindegyike azt a célt szolgálja, hogy a kárpátaljai magyar iskolás a nyelvjárásokkal, az anyanyelvváltozatával kapcsolatban magabiztos, pozitív attitűddel találkozzon a standard tanulásának folyamata során is. Hiszen ez elengedhetetlen a szituatív nyelvhasználat, a magabiztos nyelvi tudat kialakításához.

Az előremutató, gyakorlatban jól hasznosítható kiadványokat azonban 2018-ban új középiskolai magyar nyelv és (integrált) irodalom tanterv és az ez alapján készült tizedikes, illetve 2019-ben tizenegyedikes magyar nyelv tankönyv váltotta fel, így ezek kikerültek a használatból. Az új integrált Magyar nyelv és irodalom tanterv lényegében a magyarországi négyosztályos (9–12. évfolyam) gimnáziumok és szakgimnáziumok számára készült Magyar nyelv és irodalom kerettanterv (hivatkozás nélküli) egyszerűsített „átvétele” (Beregszászi – Dudics Lakatos 2019: 150–164, 2020: 149–165). Pedig a kárpátaljai magyar nyelvi helyzet és nyelvhasználat leírásával foglalkozó tanulmányok egyértelműen

bizonyították, hogy a magyar mint anyanyelv oktatása során nem célszerű (és nem is lehet eredményes) magyarországi tantervek és/vagy tankönyvek változatlan formában való átvétele és használata. Ehhez a tantervhez elkészültek 2018-ban és 2019-ben a magyar nyelv tankönyvek is (Braun–Zékány–Kovács–Burkus 2018, 2019).

Az új tankönyvekben nem jelenik meg sem a szociolingvisztikai, sem a hozzáadó szemlélet. Nem jelennek meg a kárpátaljai nyelvi helyzetet jellemző jelenségek, sem az erre vonatkozó dialektológiai, szociolingvisztikai kutatások eredményei. A 11. osztályos tankönyv tartalomjegyzékében szerepel ugyan A határon túli magyar nyelvhasználat főbb adatai, tendenciái, a kétnyelvűség, a kettősnyelvűség, kevert nyelvűség kérdései (166), viszont a megadott oldalra lapozva, hiányzik ez a fejezete a könyvnek.

A 10. osztály számára készült, fentebb említett átdolgozott tantervben, s az ehhez készült tankönyvben felbukkan egy részfejezetben a nyelvjárások témaköre is a következő címmel: A magyar hangrendszer nyelvjárási eltérései (Braun–Zékány–Kovács–Burkus 2018: 41–44).¹³ A tankönyv szövege, fogalomhasználata, időnként ellentmondásos, szakszerűtlen megállapításai a nyelvjárásokkal szembeni – Kiss Jenő által kiegyenlítő-funkcióelkülönítőnek nevezett – elfogadóbb attitűd terjedését nem segíti (Kiss 1998: 315–317).¹⁴ Ennek lényege, hogy a köznyelv és a helyi nyelvjárás ismerete mellett mindkét változattal szemben elfogadó viszonyulás érvényesül, s a különböző nyelvváltozatok használata is megoszlik a formális és informális beszédhelyzetek között. Az eredményes köznyelvoktatás célját sem szolgálja, hiszen a kárpátaljai tanulót

¹³Ugyanezzel a címmel, ugyanezzel a tartalommal találkozhatunk egy magyarországi szakiskolák számára készült kísérleti tankönyvben, melyet 2014-ben adtak ki, https://issuu.com/szolmusz/docs/magyar_nyelv___s_kommunik___ci___10_/14

¹⁴ A tankönyv részletesebb elemzése megjelent Beregszászi – Dudics Lakatos 2019, 2020

nem saját anyanyelvvaltozatával, környezete nyelvhasználatával szembesíti, tudatosítva annak jellemzőit, hanem szinte közhelyszerű megállapításokat, általánosan, széles körben ismert adatokat közöl a tájnyelvekkel, azok beszélőivel kapcsolatban. Ezzel csak erősíti a nyelvjárásokkal szembeni távolságtartó, elhatárolódó viszonyulást az egyébként is bizonytalan tanulók (sőt, pedagógusok) körében.

Az eredményes köznyelvvoktatást a 11. osztálynak szánt kiadvány sem szolgálja, hiszen a tankönyv feladatai között számtalan olyannal találkozhatunk, mely egyáltalán nem segíti a magabiztos nyelvhasználat kialakítását: nyoma sincs azokban a kárpátaljai nyelvi tervezés, a tudományos nyelvészeti, nyelvpolitikai kutatások eredményeinek. A nyelvi tervezés elvei és feladatai című fejezetben a következőként határozzák meg a nyelvi tervezés feladatát: *„intézményhálózat segítségével, tömegtájékoztatással visszاسzorítani a káros jelenségeket”* (Braun–Zékány–Kovács-Burkus 2019: 132). Az ehhez kapcsolódó 156. feladatban pedig a következőt kéri a szerzők a 17 éves kárpátaljai magyar fiataloktól: *„Érvelj ezen állítás mellett! Anyanyelvünk oly mértékben romlik, hogy szükség van törvényes szabályozására”* (Uo. 2019: 133). A nemzeti nyelv tagolódása című fejezetben leszögezik, hogy a nyelvjárások a köznyelvtől különböznek *„hangzókészletükben – új hangokat találnak ki”* (Braun–Zékány–Kovács-Burkus 2019: 143).

Sőt, a két tankönyvben (bár ugyanazon szerzők tollából született mindkettő 1 év különbséggel csupán) a nyelvjárások osztályozása is különböző: a 10. osztályban azt tanulják, hogy 10 nyelvjárásirégióról beszélünk, a 11. osztályban már csak nyolcat különböztetnek meg, teljesen más elnevezésekkel (Braun–Zékány–Kovács-Burkus 2018: 41, 2019: 160–161).

Nem egyedi ez a következtelenség: Misad Katalin szlovákiai magyar nyelv tankönyveket elemező munkájában szintén megjegyzi, hogy különböző felosztásokat követ az alapiskolai és a középiskolai tankönyv (Misad 2016: 5–15, 2016a: 473–480).

Ezek után a szerzők mindkét tankönyvben olyan általánosságokat, tudományosan nem helytálló kijelentéseket tesznek az egyébként sem magas presztízsű, viszont Kárpátalján széles körben használt nyelvváltozatokról, melyek alapján a legtöbb tizedikes, tizenegyedikes fiatal magabiztosan állíthatja, hogy nem beszél nyelvjárásban (mi nem ö-zünk, viszont a jellemző diftongusainkról egyetlen szó sem esik ebben a rövid fejezetben sem).

A 11. osztályos tankönyv A nyelv területi tagolódása: a leggyakoribb nyelvjárásaink jellemzői, területi megjelenésük, a regionális köznyelv jellemzői című fejezete után csupán két feladat található (Braun–Zékány–Kovács-Burkus 2019: 162–166). Mindkettőhöz 3-3 terjedelmes szövegrészlet tartozik, amelyeket „kifejezően” elolvasva kell a nyelvjárási beszéd szövegben betöltött szerepét meghatározniuk, kikeresve a tájszókat, vagy éppen megbeszélniük, hogy a szövegek szerzői hogyan vélekednek a nyelvjárásokról.

191. Olvasd el kifejezően az alábbi irodalmi részleteket! Mi lehet a szerepe a szövegben a nyelvjárási beszédnek? Keresd meg a tájszókat az idézetekben!

192 . Olvassátok el a szövegrészleteket, és beszéljétek meg, hogyan vélekednek a szerzők a tájnyelvről! Megegyezik-e a véleményük?

A kiválasztott szépirodalmi szövegrészletek (Móra Ferenc, Tamási Áron, Móricz Zsigmond) egyike sem szolgálja azt a célt, hogy a tanulók pozitív nyelvjárási attitűdjét, saját nyelvváltozatával szembeni tudatosabb, elfogadóbb viszonyulását erősítse. Sőt, olyan sztereotípiákat erősítenek, melyekkel a mindennapokban, de szociolingvisztikai vizsgálatok adatai között is többször találkozunk: „Kárpátalján nem beszélnek nyelvjárásban”, vagy „csak az idősek beszélnek nyelvjárásban”. Ezt a tankönyv egyik mondata is erősen sugallhatja: *A XIX. század második felétől kezdenek a nyelvjárások erősen visszaszorulni...* (Braun–Zékány–Kovács-Burkus 2019: 161).

A bemutatott tankönyvek nyelvszemlélete, a helyi nyelvváltozatokra vonatkozó fejezeteinek tartalma tükrözi az időszak magyar nyelv tantervei által közvetített szemléletet, viszonyulást. Ezek alakulása pedig bizonyítottan összefüggést mutat a tanulók nyelvhasználatával, különböző nyelvváltozatokhoz való viszonyulásával (Dudics Lakatos 2020: 165–173, 2021: 346–354). A 90-es évektől megjelent Magyar nyelv tankönyvek folyamatos előrelépést tükröznek, mintegy előkészítői a 2000-es években bekövetkezett hivatalos szemléletváltásnak. A segédanyagok a helyi nyelvváltozat jellemzőit figyelembe véve közölnek információkat a tanulókkal. A 2005-ös útmutatóhoz készült kiadványok pedig egyértelműen a tudományos alapokra helyezik a hangsúlyt, az otthonról hozott nyelvváltozat és a magyar köznyelv összehasonlításával kívánják a szituatív kettősnyelvűséget kialakítani. A Kárpátalja magyar iskoláiban jelenleg használt tanterv, illetve tankönyvek viszont visszalépést jelentenek ezen az eredményesnek nevezhető hosszú úton. Hiszen a segédanyagok nem alkalmasak sem negatív, sem pozitív sztereotípiák eloszlatására, s nem közvetítenek objektív, tudományosan megalapozott információkat a tanulók anyanyelvváltozatáról. Pedig csak ez segítheti a magyar köznyelv normáinak elsajátíttatását szóban és írásban, magabiztos kettősnyelvű magyar beszélőket nevelve. A kiadványok a tévhitet, a nyelvi bizonytalanságok eloszlatása helyett éppen azok terjedését segítik.

IX. Az írás és olvasás oktatása: a kárpátaljai elemi osztályokban használt tantervekről és oktatási segédletekről

9.1. Az előzményekből

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban anyanyelvűből hagyományosan szintetikus módszerekkel, leginkább a hangoztató-elemző-összetevő módszerrel (1945 előtt a fonomimika módszerével) tanítanak olvasni, ehhez elnyújtott írástanítási módszer és megjelenési formáját tekintve dőlt betűs írás tartozik. Az iskolákban (és a tanítóképzésben) ma is zajló olvasástanítási szokások Kutlán István 1947-ben megjelent ábécéskönyvéhez, majd az ezt felváltó, Ónody Géza tiszvársányi tanár és tankönyvíró által készített *Betűország* című ábécéskönyvig (első megjelenése 1965) nyúlnak vissza; utóbbihoz írásminta füzet is tartozott (vö. Fedinec 1999). Ónody Géza könyvéből, annak újabb és újabb kiadásaiból közel negyven évig tanítottak olvasni a kárpátaljai magyar iskolákban. A könyv túlélte a Szovjetunió megszűnését, és átdolgozott, a szocialista ideológiát már nélkülöző formában 2003-ig az egyetlen hivatalos magyar nyelvű ábécéskönyv volt a régióban (Ónody 1995).

2003-ban jelent meg alternatívaként Tóth Dóra nyugdíjas beregi tanítónő *Ábécéskönyv* című tankönyve (Tóth 2003, 2012). Utóbbi a módszer tekintetében nem különbözött elődjétől, csupán annyiban volt más, hogy szótagolva tanított olvasni. Ehhez a tankönyvhöz írásminta nem készült, írástanításhoz továbbra is az Ónody Géza féle írásminta újra kiadott, némileg felfrissített változatait használták.

Némi szint hozott a kárpátaljai magyar olvasástanítás gyakorlatába az 1990-es évek eleje. Ekkor Magyarországról Tolnai Gyuláné heurisztikus olvasástanítási programja (a szögesdrót megszűnése, a határnyitás, s ennek következményeként a kárpátaljai magyar iskoláknak küldött segélykönyv-csomagok formájában, illetve a határmenti régiók együttműködése révén)

„beszívárgott” a kárpátaljai magyar elemi oktatásba (Tolnai 1991). De a programot (melynek az olvasás- és írástanítási része ábécéskönyvet, olvasókönyvet, írásfüzetet, nagy programfalat, a tanuló számára pedig kis kézi programfalat tartalmaz) a maga teljességében és minden elemével Kárpátalján (Ukrajnában) hivatalos módszerként sosem kodifikálták, használatát a kijevi oktatási minisztérium nem hagyta jóvá. A tanítók leginkább az Ónody Géza féle *Betűország* kiegészítéseként használták a Tolnai tankönyvcsalád egyes elemeit, annak ellenére, hogy a tanítók számára időnként továbbképzéseket, tanfolyamokat is szerveztek a Tolnai-módszer megismertetése és népszerűsítése érdekében. 2003-tól a 2018–2019-es tanévig a legtöbb kárpátaljai magyar tannyelvű iskolában Tóth Dóra Ábécéskönyvét, egyes iskolákban pedig még mindig Ónody Géza *Betűországát* használták az olvasástanítás során.

Az elemi osztályokban folyó oktatás tartalmát és az órakereteket hivatalosan Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma, illetve annak megyei alegysége, a Területi Pedagógus-továbbképző Intézet felügyeli, a tantervkészítésért is ez utóbbi szerv felel. A Pedagógus-továbbképző Intézetnek van a magyar iskolákban folyó módszertani munkát felügyelő és irányító alegysége is. A kárpátaljai magyar iskolák tankönyveit rendszerint a lebergi Szvit Kiadó ungvári fiókintézete vagy (a piac lényegesen vékonyabb szeletét lefedő) csernyivci Bukrek Kiadó jelenteti meg.

Tevékenyen részt vesz az állami szervek mellett (sok esetben helyett) az oktatás tartalmának az alakításában, illetve a magyar iskolák tankönyvekkel és taneszközökkel való ellátásában a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) is, melynek Tankönyv- és Taneszköz Tanácsa az elmúlt 25 évben számos kiadványt, oktatás-módszertani segédletet jelentetett meg. A KMPSZ kiadásában jelent meg például Béresné Bossányi Klára Éva tollából a *Kisiskolás* című olvasókönyv az 1–2. osztályosok számára, ami tulajdonképpen a gyakorlószövegeket alig tartalmazó Tóth Dóra féle Ábécéskönyvet volt hivatott kiegészíteni (Béresné

Bossányi 2004). Ez olvasókönyv és munkafüzet volt egyben, az írás gyakorlására alkalmas feladatokat is tartalmazott.

9.2. Az anyanyelv tanterv jellemzői

A 2017–2018-as tanévben az elemi iskolai osztályokban érvényes anyanyelv tanterv (Szerhijcsuk–Hadar–Kótyuk 2015) két részterületből áll: Magyar nyelv (1–4. osztály) és Olvasás (2–4. osztály).

A kárpátaljai magyar iskolákban jelenleg anyanyelvből, államnyelvből és idegen nyelvből nem párhuzamosan folyik az olvasás és írás tanítása. Anyanyelvből az 1. osztály végére megtanulják az olvasás és írás technikáját, a 2. osztály végére kell kialakítani a szövegértő olvasás képességét. Ukrán nyelvből az 1. osztályban csak a beszédképesség fejlesztése folyik (különös tekintettel a jellegzetes ukrán hangok ejtésére), az olvasás és az írás megtanulása a 2. osztály folyamán történik. Anyanyelvből 2. osztályban már a szóbeli szövegalkotási képességek és az írásképesség fejlesztése mellett elkezdnek nyelvtani és helyesírási ismereteket is tanulni a hét éves gyerekek.

Az anyanyelv tanterv főbb tartalmi jellemzői (a tantervben használt megfogalmazásokat követve) a következők:

- Hangoztató-elemző-összetevő módszerrel tanít olvasni, a szótagolásnak különös figyelmet szentelve az olvasástechnika kialakításában.

- A tanterv összekapcsolja a nyelvtani ismeretek és a helyesírás tanítását, amiben a szótagolásnak kiemelkedő szerepet szán („a másképp ejtjük/másképp írjuk eseteket szótagolással tanítjuk”).

- A tanterv által megfogalmazott fejlesztendő képességek:

Kommunikáció, beszédviselkedés, közlési formák, páros és csoportos beszélgetés, a beszédtechnika és a helyesejtés fejlesztése, szóbeli szövegalkotás fejlesztése, szövegismeretre nevelés, írástechnika és írásbeli szövegalkotás fejlesztése (fogalmazás).

- Az olvasástanítás a tanterv szerint a következőképpen alakul:

1. osztály: Az olvasás tanulásának előkészítése. Az olvasás jelrendszerének megtanulása.

2. osztály: Az olvasási készség fejlesztése. Folyamatos olvasás.

3. osztály: Értelmező és folyamatos olvasás. Helyes tagolás és hangsúlyozás.

4. osztály: A kifejező olvasás előkészítése. A kritikai és kreatív olvasás.

– A tantervnek az olvasástechnika fejlesztésére vonatkozó előírásai:

1. osztály: Az olvasás pontos dekódolási technikájának elsajátítása. (Ez azt jelenti, hogy bármilyen szót el kell tudniuk olvasni első osztály végére, illetve amennyiben nehézségeik támadnak, visszatérhetnek a szótagoláshoz segítségként.)

2. osztály: Az olvasástechnika megszilárdítása. (A 2. osztályos olvasókönyvben már nincsenek szótagolva a szavak, de a tanterv a gyakorlás során javasolja a szótagolást.)

– A tanterv követelményként fogalmazza meg a szövegértő olvasás képességének a kialakítását és fejlesztését, de nem fogalmaz egyértelműen arra nézve, hogy ez melyik osztályban konkrétan mit jelent.

– Az írástanítás kapcsán a tanterv rögzíti az írás tanításának és az írástechnika alakításának lépéseit: a betűelemek tanítása, a betűtanítás, az írásmozgás automatizálása, a betűalakítás- és kapcsolás, az íráskészség fejlesztése.

– Az írástanítási módszerek közül nem nevezi meg egyértelműen, hogy származtatással vagy társítással javasolja a betűtanítást.

A 2018–2019-es tanév során jelent meg az új, már a 2017-ben elfogadott oktatási kerettörvény és az új állami szabvány (Державний стандарт 2018) alapján készített tanterv.¹⁵ Újdonsága az előző változatokhoz képest csupán annyi, hogy a tananyagot a következő 5 nagyobb tartalmi-logikai egységbe szervezi: (1) szóbeli kommunikáció, (2) olvasunk, (3) kommunikálunk írásban, (4) felfedezzük a médiát, (5) felfedezzük a nyelvtani jelenségeket. Újdonság az is, hogy az írástanítási blokkban már nemcsak a kézírás tanítására tér ki a tanterv, hanem kitér arra is, hogy digitális kommunikációs eszközök révén is kaphatunk/küldhetünk írásos üzeneteket. A tanterv anyagában ez a következőképpen szerepel: „Társalgás digitális eszközök segítségével (társalgáshoz való rövid írásos, írásbeli kifejezések digitális eszközök segítségével – kérdés, bocsánatkérés, köszönet, kívánság, kérés, köszöntés, meghívás, tanácsadás, beleegyezés, elutasítás stb., piktogramok érzelmek ábrázolásához; hangulatjelek, ezen belül smile-k grafikai ábrázolása).” Az olvasás- és írástanítás egyéb módszerei tekintetében ez a tanterv is elődjeit követi.

9.3. Tankönyvek és taneszközök

Az ukrainai tankönyvpiacra, mondhatni, megszokott az a sajnálatos tény, hogy az aktuális tanévekre érvényes tankönyvek ritkán látnak napvilágot a tanév kezdetére, szerencsésebb esetben november folyamán, más esetekben a tanév második felében jutnak el az iskolákba (ha egyáltalán eljutnak). A Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség (KMKSZ) ezt a helyzetet úgy próbálja orvosolni, hogy saját honlapján létrehozta egy tankönyvtárat,

¹⁵ Типова навчальна програма з угорської мови та читання для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою. Київ: МОН, 2018. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

ahol a magyar iskolák tankönyvei digitális formában hozzáférhetők¹⁶. Hasonló elgondolásból a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköz Tanácsának legtöbb kiadványa szintén elérhető digitálisan a szövetség honlapján¹⁷.

Az új tantervnek megfelelően a 2018–2019-es tanévben új ábécéskönyv jelent meg az ukrán oktatási minisztérium támogatásával a Szvit Kiadó gondozásában, két részben¹⁸. Szerzői Bátor Mária és Dzjapko Zsuzsanna (Bátor–Dzjapko 2018). Ez (elvben) az államilag jóváhagyott tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 1. osztályai számára.

Miközben azonban ez az új első osztályos ábécéskönyv elkészült, a KMPSZ más úton indult el. Az érdekvédelmi szervezet elnöke, Orosz Ildikó a szövetség 2018. évi közgyűlésén bejelentette, hogy Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumához fordultak azzal a hivatalos kéréssel, hogy a tárca engedélyezze a magyarországi tankönyvek használatát, egyelőre az 1. osztályban, majd felmenő jelleggel az alsó tagozat további osztályaiban is. A szaktárca – igaz, nem első nekifutásra, de – engedélyezte, hogy a magyar tannyelvű iskolák 1. osztályában magyarországi tankönyveket használjanak. A kijeji minisztériumi engedély birtokában a kárpátaljai magyar iskolák ábécés olvasókönyvet és

¹⁶ Lásd: <https://kmksz.com.ua/tankonyvtar/>

¹⁷ Lásd: <http://kmpsz.uz.ua/oldal/konyvek.html>

¹⁸ A KMKSZ honlapján ez a tankönyv is elérhető. Az első rész: -

[https://kmksz.com.ua/tankonyvek/1-](https://kmksz.com.ua/tankonyvek/1-oszt/%C3%81b%C3%A9c%C3%A9sk%C3%B6ny-%201.%20r%C3%A9sz%20%282018%2C%20Dzjapko%20M%C3%A1ria%2C%20B%C3%A1tori%20Zsuzsanna%29.pdf)

[oszt/%C3%81b%C3%A9c%C3%A9sk%C3%B6ny-%201.%20r%C3%A9sz%20%282018%2C%20Dzjapko%20M%C3%A1ria%2C%20B%C3%A1tori%20Zsuzsanna%29.pdf](https://kmksz.com.ua/tankonyvek/1-oszt/%C3%81b%C3%A9c%C3%A9sk%C3%B6ny-%201.%20r%C3%A9sz%20%282018%2C%20Dzjapko%20M%C3%A1ria%2C%20B%C3%A1tori%20Zsuzsanna%29.pdf); a második rész:

[https://kmksz.com.ua/tankonyvek/1-](https://kmksz.com.ua/tankonyvek/1-oszt/%C3%81b%C3%A9c%C3%A9sk%C3%B6ny.%202.%20r%C3%A9sz%20%282018-%20Dzjapko%20M%C3%A1ria%2C%20B%C3%A1tori%20Zsuzsanna%29.pdf)

[oszt/%C3%81b%C3%A9c%C3%A9sk%C3%B6ny.%202.%20r%C3%A9sz%20%282018-](https://kmksz.com.ua/tankonyvek/1-oszt/%C3%81b%C3%A9c%C3%A9sk%C3%B6ny.%202.%20r%C3%A9sz%20%282018-%20Dzjapko%20M%C3%A1ria%2C%20B%C3%A1tori%20Zsuzsanna%29.pdf)

[oszt/%C3%81b%C3%A9c%C3%A9sk%C3%B6ny.%202.%20r%C3%A9sz%20%282018-](https://kmksz.com.ua/tankonyvek/1-oszt/%C3%81b%C3%A9c%C3%A9sk%C3%B6ny.%202.%20r%C3%A9sz%20%282018-%20Dzjapko%20M%C3%A1ria%2C%20B%C3%A1tori%20Zsuzsanna%29.pdf)

[%20Dzjapko%20M%C3%A1ria%2C%20B%C3%A1tori%20Zsuzsanna%29.pdf](https://kmksz.com.ua/tankonyvek/1-oszt/%C3%81b%C3%A9c%C3%A9sk%C3%B6ny.%202.%20r%C3%A9sz%20%282018-%20Dzjapko%20M%C3%A1ria%2C%20B%C3%A1tori%20Zsuzsanna%29.pdf)

f. De megtalálható itt a Tóth Dóra által írott előző tankönyv is:

[http://karpatalja.com.ua/kmksz/-](http://karpatalja.com.ua/kmksz/-tankonyvek/1/Abeceskonyv%20%282012,%20Toth%20D.%29.pdf)

[tankonyvek/1/Abeceskonyv%20%282012,%20Toth%20D.%29.pdf](http://karpatalja.com.ua/kmksz/-tankonyvek/1/Abeceskonyv%20%282012,%20Toth%20D.%29.pdf)

két részes olvasás munkafüzetet – a hozzá tartozó előírt írásfüzettel együtt – (Falusiné Varga et al. 2016, Nagy–Kóródi 2016) kaptak a KMPSZ közvetítésével a magyarországi Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) jóvoltából. A KMPSZ tájékoztatása szerint ezt a tankönyvcsomagot a kárpátaljai magyar iskolák 2018 ősze során meg is kapták (de nem tanévkezdetre, hanem egy-két hónappal később).

Ezek a magyarországi taneszközök a kárpátaljai magyar iskolákban eddig használt ábécéskönyvekhez hasonlóan a hangoztató-elemző-összetevő olvasástanítási módszerre épülnek, melyhez elnyújtott írástanítás csatlakozik, a szótagolva olvastatás gyakorlatát alkalmazva. Az oktató írásforma tekintetében viszont változást jelent, hogy az eddig Kárpátalján megszokott dőlt betűs (kéz)írás helyett – a Magyarországon elterjedt – álló betűs írást tanítja ez a taneszköz-csomag.

A Tóth Dóra féle ábécéskönyvek, – melyek hosszú évek óta használatban voltak a kárpátaljai magyar iskolákban – az évek során szinte teljesen elhasználódtak.⁶⁶ Nehézségbe ütközött az újrányomtatásuk, ezért a tankönyvet a KMPSZ spirálozott formában, fekete-fehérben sokszorosították, majd eljuttatta az iskolákba. Ez volt a gyakorlat az elmúlt néhány tanévben.

Az ábécéskönyvhöz a Béresné Bossányi Klára által készített munkafüzet módszertanilag frissítésre szorult, az írás gyakorlására kevés helyet biztosított, ezért a KMPSZ elnöksége úgy döntött, hogy mindenképp szükséges a megújítása. Létrejött egy tanítókból álló munkaközösség, akik a meglévő, nemrég sokszorosított ábécéskönyv betűrendje és tananyaga alapján elkészítették egy két kötetes írás munkafüzet kéziratát és a hozzá tartozó illusztrációkat. A dőlt betűs *Írás* munkafüzet betűinek megrajzolását a magyarországi Buzogány Dezső kalligráfus készítette.

Amikor a kézirat már majdnem teljesen elkészült, akkor jutott a KMPSZ tudomására, hogy készülében van egy új, helyi fejlesztésű ábécéskönyv. Ez a Bátor–Dzjapkó (2018) szerzőpáros könyve volt. A munkafüzet szerkesztői (joggal) feltételezték, hogy az új

tankönyvben más lesz a betűk tanítási rendje, mint abban, amihez az írásminta eredetileg készült. Az írásmintát tehát a készülő új ábécéskönyvhöz kellett volna igazítani, aminek a megjelenése bizonytalan idejű volt. Közben az is kiderült, hogy már folyamatban vannak a tárgyalások arról a magyarországi ábécéskönyv-csomagról, ami végül el is jutott a kárpátaljai magyar iskolákba 2018 októberének végén.

A jelenleg folyamatban lévő 2018–2019-es tanévben a kárpátaljai magyar iskolákban van tehát egy helyi fejlesztésű, államilag jóváhagyott ábécéskönyv (már ha eljutott az iskolába vagy a tanító digitálisan hozzájutott), mellette egy magyarországi, Kijevben engedélyezett tankönyvcsalád az OFI jóvoltából, emellett a legtöbb helyen megtalálhatók a korábbi ábécéskönyvek (vagy azok sokszorosított változatai) is. A helyi fejlesztésű ábécéskönyv és a magyarországi ábécéskönyv az olvasástanítási módszer tekintetében megegyezik, de más betűtanítási sorrendet alkalmaznak, az írástanítás tekintetében pedig előbbi a dőlt, utóbbi az álló betűs kézírást tanítja. Tudomásunk szerint tanári kézikönyvet sem a helyi fejlesztésű, sem a magyarországi tankönyvhöz nem kaptak a kárpátaljai magyar tanítók.

Az, hogy a felvázolt lehetőségek a gyakorlatban milyen eredményre vezetnek, hogy a lehetőségek közül valójában mit használnak a gyakorló tanítók a kárpátaljai magyar iskolákban, jelenleg megválaszolhatatlan, empirikus kutatást igénylő kérdés.

Az ábécéskönyvek és munkafüzetek története szemléletesen példázza, hogy milyen nehéz Ukrajnában az oktatás tartalmának tervezése és alakítása, hiszen egyszerre több intézmény és szervezet is bábáskodik egy-egy feladat vagy cél érdekében.

X. Összefoglaló gondolatok

Ahhoz, hogy az anyanyelvi nevelés tartalmát és módszereit “szinten tartsuk”, netán megújítsuk, elemzésére van szükség a következő területeken:

- hatékonyságvizsgálatok tanulók körében
- attitűdvizsgálatok tanulók és magyartanárok körében
- szövegértési vizsgálatok (tanulók körében)
- nyelvszemlélet, nyelvi ideológiák vizsgálata (tanárok és tanulók körében) tankönyvelemzések (értve ezalatt: tantervek, módszertani kiadványok folyamatos elemzését), az anyanyelvi nevelés alakulásának folyamat elemzése

- tanóra-elemzések

Az Iskola 2000 óta nem született hasonló volumenű hatékonyságvizsgálat a kárpátaljai magyar iskolákban. Reméljük, hogy módjában lesz a közönségnek elvégezni egy olyan vizsgálatot, ami a hozzáadó szemléletű tantárgy-pedagógiai reform eredményeit tudja mérni, akár az Iskola 2000-hez hasonlóan, akár azt megismételve, változóvizsgálat keretében.

A Rákóczi Főiskola Magyar Tanszéki Csoportjában az elmúlt két évtizedben születtek megismételt vizsgálatok (Dudics Lakatos – Csurman-Puskás 2022: 79–88), hallgatói munkák keretében olyan mikrovizsgálatok is, melyek egy konkrét iskolában/osztályban mérték az additív módszer eredményességét. Ezek a vizsgálatok arról tanúskodtak, hogy ha nem is zökkenőmentesen, de a hozzáadó szemlélet térhódítása már látható nyomokat hagy a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelésben.

Szükség volna a kárpátaljai magyar iskolások körében végzett szövegértési vizsgálatokra. A Rákóczi Főiskola az elmúlt tanévben vezetett be a felsőoktatásba belépő elsős hallgatók számára kötelező kompetencia-vizsgálatokat matematikából és szövegértésből (a PISA tesztekhez hasonló standardizált tesztek alapján). Illetve a 2023-2024-es tanévben került sor a kárpátaljai magyar iskolásokat érintő nagyszabású kompetencia-

vizsgálatokra. Az eredmények nagyban hozzájárulhatnak a tantárgy-pedagógiai döntések alakításához.

Ahogy többször utaltunk rá, a kárpátaljai magyar iskolások és magyartanárok nyelvi, nyelvjárási attitűdjei, szoros összefüggésben vannak a tanulók és a tanárok nyelvszemléletével, annak alakulásával, változásával, ezért az attitűdök folyamatos figyelemmel kísérése kiemelt kutatási fókusz igényel.

Szükség volna továbbá átfogó, azonos módszertanon nyugvó tankönyvelemzésekre, melyek a kárpátaljai magyar iskolák Magyar nyelv tankönyveit elemzik.

A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés alakulásának figyelemmel kíséréséhez elengedhetetlenül és folyamatosan szükség volna tanóra-elemzésekre, ehhez pedig olyan rögzített tanóra-mennyiségre, ami már adatbázisként használható, elemezhető, a magyar szakos tanárképzésben használható.

Ezeknek a feladatoknak a megvalósulása nagyban segítené ahhoz a pozitív irányhoz való visszatérést, mely a 2005-ös anyanyelvoktatási reformmal kezdődött. A pedagógusok, leendő pedagógusok tudományosan megalapozott anyanyelvoktatási szemlélete nélkül azonban ez elképzelhetetlen.

Felhasznált irodalom

- AkH 12. *A magyar helyesírás szabályai*. 12. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó. 2015.
- Bagu Balázs 1996. Anyanyelvi oktatás Kárpátalján. In: Csernicskó István és Várad Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. 47–50.
- Bátori Mária – Dzjapko Zsuzsanna 2018. *Magyar nyelv: Ábécéskönyv. Tankönyv a magyar oktatási nyelvű általános középfokú tanintézetek 1. osztálya számára 1–2. rész*. Lviv: Szvit.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Braun Éva – Hnatik-Riskó Márta 2010. *Magyar nyelv 10–11. osztály*. Tanterv a magyar tannyelvű általános középiskolák számára. Kijev: Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Molnár József – Molnár Anita 2010. *Nyelvek, emberek, helyzetek. A magyar, ukrán és orosz nyelv használata a kárpátaljai magyar közösségben*. Ungvár: PoliPrint.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó 2001. *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 1996. A magyar nyelv változatai és stílusrétegei a kárpátaljai magyar nyelvtankönyvekben. In: Csernicskó István és Várad Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. 29–38.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2004. A magyar nyelv oktatása a kárpátaljai magyar iskolákban: nyelvészeti, nyelvpedagógiai és nyelvi emberi jogi problémák. In: Beregszászi Anikó–Csernicskó István. *...itt mennyit ér a szó?* Ungvár: PoliPrint. 168–173.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2004a. Az anyanyelv oktatásának nyelvészeti, nyelvpedagógiai és nyelvi emberi jogi problémáiról. *Közoktatás* 2004/4–5: 12–14.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2004b. *...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*. Ungvár: PoliPrint.

- Beregszászi Anikó – Cserniczkó István 2004c. Egy új iskolatípus mint társadalmi és nyelvi strukturáló tényező? *Magyar Nyelv* 100: 195–203.
- Beregszászi Anikó – Cserniczkó István 2006. *A kárpátaljai magyar nyelvhasználat társadalmi rétegződése*. Ungvár: PoliPrint.
- Beregszászi Anikó – Cserniczkó István 2007a. A kárpátaljai magyar nyelvjárások és az iskola: elméleti és módszertani kérdések. *Acta Beregsasiensis* 6: 44–62.
- Beregszászi Anikó – Cserniczkó István 2007b. A kárpátaljai magyar nyelvjárásokról. In: Cserniczkó István – Márku Anita szerk.. *Hiába repülsz te akárhová. Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához*. Ungvár, PoliPrint. 7–96.
- Beregszászi Anikó – Cserniczkó István 2011. A nyelvjárások és az iskola. In: Kozmács István és Vančóné Kremmer Ildikó szerk. *A csitári hegyek alatt. Írások Sándor Anna tiszteletére*. Nyitra: Arany A. László Társulás – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara. 23–30.
- Beregszászi Anikó – Dudics Lakatos Katalin 2019. Utak és tévutak az anyanyelvi nevelésben a kárpátaljai magyar középiskolákban. In: Cserniczkó István–Márku Anita szerk. *A nyelvészet műhelyeiből. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból* 5. Ungvár: Autdor-Shark. 150–164.
- Beregszászi Anikó – Dudics Lakatos Katalin 2020. Modern danse macabre egy kárpátaljai középiskolai magyarnyelv-tankönyv kapcsán In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs szerk. *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség: A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi tankönyvkutató konferenciájának tanulmányai*. Komárom, Magyarország: Selye János Egyetem Tanárképző Kara. 149–165.
- Beregszászi Anikó – Márku Anita 2003. A kárpátaljai magyar középiskolások nyelvhasználatáról. In: Cserniczkó István szerk. *A mi szavunk járása*. Ungvár: PoliPrint. 179–207.
- Beregszászi Anikó – Papp Richárd szerk. 2005. *Kárpátalja. Társadalomtudományi tanulmányok*. Budapest–Beregszász: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

- Beregszászi Anikó 2002. A kárpátaljai magyarság nyelvhasználati sajátosságai a nyelvi tervezés szemszögéből. *Kisebbségkutatás* 2: 368–375.
- Beregszászi Anikó 2003. *Magyar nyelvi tervezés Kárpátalján. Célok, problémák és feladatok*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE BTK.
- Beregszászi Anikó 2004. Anyanyelvoktatásunk hatékonyságáról. In: Beregszászi Anikó – Csernicskó István szerk., *Tanulmányok a kárpátaljai nyelvhasználatról*. PoliPrint, Ungvár. 77–96.
- Beregszászi Anikó 2009. Anyanyelv-oktatás hozzáadó (additív) szemléletben: a magyar nyelv tanterv kínálta lehetőségek. In: Karmacsi Zoltán–Márku Anita szerk., *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. PoliPrint, Ungvár. 20–25.
- Beregszászi Anikó 2010. *Magyar nyelv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 10. osztálya számára*. Csernyivci: Bukrek.
- Beregszászi Anikó 2010a. A kárpátaljai magyar élőnyelvi kutatások eredményeinek hozadéka a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatásban. In: Kozmács István–Vančonek Kremmer Ildikó szerk., *Közös jövőnk a nyelv I. Nyelvtudomány és pedagógia, Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért, Veda pre vzdelanie – vzdelenie pre vedu, Science for Education – Education for Science*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta stredoeurópskych štúdií. Konstantin Filozofus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra. 47–55.
- Beregszászi Anikó 2011. Ideológiák, kutatási eredmények a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatásban és a hasznosíthatóság gyakorlata. In: Hires-László Kornélia, Karmacsi Zoltán, Márku Anita szerk. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*, 59–70. Budapest–Beregszász: Tinta Könyvkiadó – Hodinka Antal Intézet.
- Beregszászi Anikó 2011. *Magyar nyelv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 11. osztálya számára*. Csernyivci: Bukrek.
- Beregszászi Anikó 2011a. An additive approach of the Transcarpathian Hungarian mother-tongue education: possibilities offered by the new curriculum. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. XXXIX (2011): 129–132.
- Beregszászi Anikó 2011a. Ideológiák, kutatási eredmények a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatásban és a hasznosíthatóság gyakorlata.

- In: Hires-László Kornélia–Karmacsi Zoltán–Márku Anita szerk., *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép- Európában elméletben és gyakorlatban*. Tinta Könyvkiadó–Hodinka Antal Intézet, Budapest– Beregszász. 59–70.
- Beregszászi Anikó 2011b. A kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás ideológiai és tantárgy-pedagógiai szemléletváltásáról. *Modern Nyelvoktatás* 2011: 32–44.
- Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlen lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Beregszászi Anikó 2012b. Az élőnyelvi kutatások elméletének és gyakorlatának szerepe a középiskolai anyanyelvoktatás nyelvszemléletének alakításában. In: *17. Élőnyelvi Konferencia: Szeged, 2012. augusztus 30. – szeptember 1. Az előadások összefoglalói*, 8–10. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Beregszászi Anikó 2014. Új témák, változó szemlélet. Az anyanyelvi nevelés új iránya a kárpátaljai magyar középiskolákban. *Anyanyelv-pedagógia* 2014/1. <http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=504>. (2024. április 5.)
- Beregszászi Anikó 2014a. „Anyanyelvünk peremén” is otthon: a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés helyzete és céljai. In: Beregszászi Anikó–Hires-László Kornélia szerk., *Meszelt falakon túl. Születésnap kiadvány a Kótyuk István tiszteletére: II.* Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszék Magyar Tanszéki Csoport–Hodinka Antal Intézet, Beregszász. 11–24.
- Beregszászi Anikó 2014b. Új tendenciák a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelésben a tantervek, a tankönyvek és a tankönyvírás tapasztalatainak tükrében. In: Vančo Ildikó; Kozmács István szerk. *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv és Irodalomtudományi Intézet. 31–46.
- Beregszászi Anikó 2015. A magyar mint anyanyelv oktatásának tárgyköre a magyartanárok képzésében Beregszászon. In: Márku Anita és

- Hires-László Kornélia szerk. *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból.* Atdor-Shark Kiadó, Ungvár. 27–33.
- Beregszászi Anikó 2016. A magyar mint idegen nyelv oktatása Kárpátalján. *THL2: A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 2016/1–2: 65–69.
- Beregszászi Anikó 2016a. A magyar mint anyanyelv tantárgy tartalma a kárpátaljai magyar középiskolákban az ukrain és magyarországi érettségi rendszer tükrében. In: Gazdag Vilmos, Karmacs Zoltán, Tóth Enikő szerk. *Értékek és kihívások. II. kötet*, 163–169. Ungvár: Atdor-Shark.
- Beregszászi Anikó 2016b. Defficles nugae. Terhes semmiségek a középiskolai magyar nyelv tantervben. In: Hires-László Kornélia szerk. *Nyelvhasználat, kétnyelvűség. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból II.* Atdor-Shark, Ungvár. 209–218.
- Beregszászi Anikó 2018. A magyar nyelv érettségi vizsga tartalma és formája a kárpátaljai magyar iskolákban. *Közoktatás XXXIII/1–2*: 22–28.
- Beregszászi Anikó 2021. *Alkalmi mondatok zongorára.* A magyar nyelv oktatásának kihívásai kisebbségben. Törökbálint, Termini Egyesület.
- Beregszászi Anikó, Csernicskó István, Braun Éva, Hnatik-Riskó Márta 2010. *Magyar nyelv 10–11. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű általános középiskolák számára.* Kijev: Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma.
- Béresné Bossányi Klára Éva 2004. *Kisiskolás. Gyakorló olvasókönyv az 1–2. osztály számára.* Beregszász: KMPSz Tankönyv- és Taneszköz Tanácsa.
- Borbély Anna 2007. Társadalmi variabilitás és/vagy stílus-variabilitás: a (nV_k) 2 nyelvi változó a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú 2. változatában. In: Gutmann Miklós–Molnár Zoltán szerk. *V. Dialektológiai Szimpozion.* Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék, 53–58.
- Braun Éva – Zékány Krisztina – Kovács-Burkus Erzsébet 2013. *Magyar nyelv 5. osztály.* Szvit Kiadó, Lviv

- Braun Éva – Zékány Krisztina – Kovács-Burkus Erzsébet 2014. *Magyar nyelv 6. osztály*. Szvit Kiadó, Lviv
- Braun Éva – Zékány Krisztina – Kovács-Burkus Erzsébet 2015. *Magyar nyelv 7. osztály*. Szvit Kiadó, Lviv
- Braun Éva – Zékány Krisztina – Kovács-Burkus Erzsébet 2016. *Magyar nyelv 8. osztály*. Szvit Kiadó, Lviv
- Braun Éva – Zékány Krisztina – Kovács-Burkus Erzsébet 2018. *Magyar nyelv. Tankönyv a magyar oktatási nyelvű általános közép fokú tanintézetek 10. osztálya számára*. Lviv: Szvit.
- Braun Éva – Zékány Krisztina – Kovács-Burkus Erzsébet 2019. *Magyar nyelv. Tankönyv a magyar oktatási nyelvű általános közép fokú tanintézetek 11. osztálya számára*. Lviv: Szvit
- Braun László – Cserniczkó István – Molnár József 2010. *Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján*. Ungvár, Poliprint.
- Cserniczkó István – Hires-László Kornélia 2019. *Nyelvhasználat Kárpátalján a Tandem 2016 adatai alapján*. In: Cserniczkó István – Márku Anita szerk. *A nyelvészet műhelyeiből*. Ungvár: Autdor-Shark, 2019. 65–79.
- Cserniczkó István – Karmacs Zoltán 2009. *Magyar nyelv és irodalom szakos képzés a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán*. *Eruditio – Educatio* 2: 83–87.
- Cserniczkó István – Márku Anita szerk. 2007. *Hiába repülsz te akárhová... Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához*. Ungvár: PoliPrint.
- Cserniczkó István – Várad Tamás szerk. 1996. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.
- Cserniczkó István (szerk.) 2003. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola. Beregszász.
- Cserniczkó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Cserniczkó István 2003a. *A kárpátaljai magyar közösség verbális repertoárja*. In: Cserniczkó István szerk. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*, 55–67. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.

- Csernicskó István 2003b. A nyelvek a nyelvhasználati színtereken. Csernicskó István szerk. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*, 68–86. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Csernicskó István 2004. A kárpátaljai magyar beszélt nyelv tudományos vizsgálata: előzetes egy most induló kutatás anyagából. In: Beregszászi Anikó – Csernicskó István: *...itt mennyt ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*, 174–177. Ungvár, PoliPrint.
- Csernicskó István 2005. Kárpátaljai magyar beszélt nyelvi vizsgálatok: előzetes a Kárpátaljai Magyar hanganyagtár adatbázisából. In: Beregszászi Anikó – Papp Richárd szerk., *Kárpátalja. Társadalomtudományi tanulmányok*, 101–114. Budapest–Beregszász, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Csernicskó István 2006. Határon túli magyar élőnyelvi kutatások, támogatáspolitikai és magyar–magyar tudományos együttműködés. In: Berényi Dénes szerk. *Tudományos konferencia az MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság megalakulásának 10 éves évfordulója alkalmából*, 123–132. Budapest, Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, 2006.
- Csernicskó István 2008. Új szemlélet – régi reflexek. Hogyan tehetjük hatékonyabbá a magyar anyanyelvi nevelést? In: Csernicskó István–Kontra Miklós szerk., *Az üveghegyen innen. Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés*. PoliPrint Kft és II. Rákóczi Ferenc KMF, Ungvár–Beregszász. 105–147.
- Csernicskó István 2008a. A nyelv szerepe a kárpátaljai magyarság azonosságtudatában. In: Császár Melinda–Rosta Gergely szerk., *Ami rejtve van s ami látható : Tanulmányok Gereben Ferenc 65. születésnapjára*. Loisir Kiadó – PPKE BTK Szociológiai Intézet, Budapest–Piliscsaba. 101–113.
- Csernicskó István 2008b. Nyelv és azonosságtudat összefüggései a kárpátaljai magyar közösségben In: Fedinec Csilla szerk., *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Budapest. 153–170.

- Csernicsekó István 2015a. A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás színvonaláról. In: Márku Anita–Hires-László Kornélia (szerk.): *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép*. Aurdor-Shark. Ungvár. 13–26.
- Csernicsekó István 2017. Jogokról és lehetőségekről az új ukrán oktatási törvény 7. Cikkelye kapcsán. In: *Együtt*, 78–99.
- Csernicsekó István 2017a. Nyelv, nyelvtudás és nyelvhasználat Kárpátalján a Tandem 2016 kutatás adatai alapján. *Kisebbségi Szemle* II/2: 41–63.
- Csernicsekó István 2018. Egy nyelvi jogi probléma lehetséges vonatkozásai: két tanulmány a kisebbségek anyanyelvi oktatásáról. *Regio* 26/3: 62–68.
- Csernicsekó István 2018a. Jogokról és lehetőségekről az új ukrán oktatási törvény 7. cikkelye kapcsán. *Együtt* XVI (2018)/1: 78–99.
- Dudics Lakatos Katalin – Csurman-Puskás Anikó 2022. Néhány adat a kárpátaljai magyar iskolások nyelvhasználatáról (2000–2018). In: Márku Anita – Karmacsi Zoltán – Tóth-Orosz Enikő (szerk.) *Mozaikok a magyar nyelvhasználatból: Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból VI*. Törökbálint: Termini Egyesület. 79–88.
- Falusiné Varga Tünde – Farkas Andrea – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence – Mezőlaci Ágota – N. Császi Ildikó – Pírisi Anna 2016. *Ábécés olvasókönyv* Budapest: Eszterházy Károly Egyetem – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Fedinec Csilla 1996. A magyar közoktatás és tankönyvkiadás helyzete Kárpátalján 1938 és 1961 között. In: Csernicsekó István és Váradi Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. 39–46.
- Gazdag Vilmos 2021. *Szláv elemek a kárpátaljai Beregszászi járás magyar nyelvjárásaiban*. Törökbálint: Termini Egyesület.
- Gereben Ferenc 1996. Nyelvhasználati szokások kisebbségi helyzetben (Egy határon túli magyarok körében végzett kérdőíves felmérés adatai alapján). In: Csernicsekó István és Váradi Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. 91–98.

- Gereben Ferenc 2005. *Olvasáskultúra és identitás. A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata*. Lucidus Kiadó, Budapest.
- Gombocz Zoltán 1931. Nyelvhelyesség és nyelvtudomány. *Magyar Nyelv* 27: 1–11.
- Göncz Lajos 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest–Újvidék: Osiris Kiadó, Forum Könyvkiadó, MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Hires-László Kornélia szerk. 2010. *Az öreg fát már nagyon nehéz kivágni: A nemzeti és lokális identitás faktorai az ezredfordulón a kárpátaljai magyar közösségben*. PoliPrint, Ungvár.
- Horváth Katalin 1976. *A kárpátontúli magyar nyelvjárások magánhangzó-rendszere*. Uzshorod: Uzshorosi Állami Egyetem
- Imre Éva 1987. *Tanterv az USZSZK magyar tanítási nyelvű iskolái számára*. Magyar nyelv 4–8. osztály. Kijev–Uzsgorod: Ragyanszka Skola Kiadó.
- Imre Samu 1963. Hol beszélnek legszebben magyarul? *Magyar Nyelvőr* 87. 279–283.
- Kádár Edit szerk. 2017. *Feladatbank anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Karmacsi Zoltán – Márku Anita szerk. 2009. *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. Ungvár, PoliPrint.
- Karmacsi Zoltán 2007. *Kétnyelvűség és nyelvészeti szemlélet*. Ungvár: PoliPrint.
- Karmacsi Zoltán 2015. *Stratégiák az etnikailag heterogén családokban nevelkedő gyermekek nyelvi szocializációjában Kárpátalján*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE BTK.
- Karmacsi Zoltán 2017. *A kárpátaljai magyar tannyelvű általános iskolák számára készült 5. osztályos Magyar nyelv tankönyv tananyagának tartalmi és nyelvészeti szempontú elemzése*. II. Rákóczi Ferenc KMF: Kézirat.
- Karmacsi Zoltán 2018. Kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák nyelvi tájképe. In: Karmacsi Zoltán és Máté Réka szerk. *Nyelvek és nyelvváltozatok térben és időben*. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból IV. Ungvár: Rik-U.

- Karmacsi Zoltán 2020. „*Róka y nici жубе*”. *Stratégiák az etnikailag heterogén családokban nevelkedő gyermekek nyelvi szocializációjában Kárpátalján*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont – Termini Egyesület, Törökbálint.
- Kiss Jenő 1996. Nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* 92: 138–151.
- Kiss Jenő 1998. A nyelvjárásokhoz és a köznyelvhez való viszonyulás: attitűdváltozások a magyar nyelvközösségben. In Zoltán András szerk. *Nyelv, stílus, irodalom. Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára*. Budapest: ELTE BTK Keleti szláv és Balti Filológiai Tanszéke. 315–317.
- Kiss Jenő 2002. A nyelvjárások és az anyanyelvi nevelés. *Magyar Nyelvőr* 126: 263–269.
- Kiss Jenő 2009. A nyelvjárások és a dialektológiaoktatás Kárpát-medencei magyar szakos hallgatók szemével. *Magyar Nyelvőr* 133: 1–14.
- Kiss Jenő szerk. 2001. *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris.
- Kolláth Anna 2003. (Kontaktus) nyelvjárás és anyanyelvoktatás. Egy készülő „jelenségprognózis” elé. *Magyar Nyelvjárások* 91: 349–354.
- Kontra Miklós 2003. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? Papp István igaza. *Magyar Nyelvjárások* 41: 355–358.
- Kontra Miklós 2010. A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In: Kontra Miklós. *Hasznos nyelvészet*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. 65–89.
- Kontra Miklós 2019. *Felelős nyelvészet*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kontra, M., Lewis, M.P., Skutnabb-Kangas, T. 2016. Afterword: Disendangering Languages. In: Laakso, J. et al. (eds.), *Towards Openly Multilingual Policies and Practices: Assessing Minority Language Maintenance Across Europe*. Bristol–Buffalo–Toronto, 217–234.
- Kótyuk István – Horváth Katalin – Penckófer Mária 1992 (1996). *Magyar nyelv* 6. Lviv: Szvit Kiadó.
- Kótyuk István 1990 (1995, 2001). *Magyar nyelv* 5. Lviv: Szvit Kiadó.
- Kótyuk István 1993 (1997). *Magyar nyelv* 7. Lviv: Szvit Kiadó.
- Kótyuk István 1995 (2000). *Magyar nyelv* 8. Lviv: Szvit Kiadó.

- Kótyuk István 1995a. *Anyanyelvünk peremén*. Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó.
- Kótyuk István 1996 (2002). *Magyar nyelv 9*. Lviv: Szvit Kiadó.
- Kótyuk István 2004. Az ige ragozásrendszere az ungi nyelvjárásban. In: Beregszászi Anikó és Cserniczkó István szerk. *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Ungvár: PoliPrint. 11–19.
- Kótyuk István 2005. *Magyar nyelv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 5. osztálya számára*. Csernyivci, Bukrek.
- Kótyuk István 2006. *Magyar nyelv 6. osztály*. Csernyivci: Bukrek.
- Kótyuk István 2007. *Magyar nyelv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 7. osztálya számára*. Csernyivci, Bukrek.
- Kótyuk István 2008. *Magyar nyelv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 8. osztálya számára*. Csernyivci, Bukrek.
- Kótyuk István és mtsai. 2005. *Magyar nyelv 5–12. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára*. Csernyivci: Bukrek.
- Lakatos Katalin 2010. *Kárpátaljai magyar iskolások nyelvi tudata és attitűdje*. PhD-értekezés. Budapest: ELTE.
- Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In: Cserniczkó István és Váradi Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. 11–16.
- Lizanyec, Petro – Horváth Katalin 1981. A kárpátontúli magyar nyelvjárások főbb sajátosságairól. *Magyar Nyelvjárások* 24: 3–18.
- Lőrincz Gábor, Lőrincz Julianna, Simon Szabolcs szerk. 2018. *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és ségedletei*. A Variológiai Kutatócsoport 8. Nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai. Komarno: Selye János Egyetem.
- Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs szerk. 2017. *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései*. A Variológiai Kutatócsoport 7. Nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai. Komárom, Selye János Egyetem.
- Márku Anita 2008. *Érvényes történetek*. Nyelvválasztási és kódváltási kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyarok körében. Rákóczi-füzetek: XLVIII. Ungvár–Beregszász: PoliPrint Kft. – KMF.

- Márku Anita 2013. „Po zánkárpátszki” Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar közösségben. Ungvár: „Lira” Poligráfcentrum.
- Misad Katalin 2016. A nyelvváltozatok megjelenítése a szlovákiai magyar anyanyelv-tankönyvekben. *Acta Academiae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica* XLIII: 5–15.
- Misad Katalin 2016a. A nyelvi változatosság szemléltetése szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben. In: Czetter Ibolya – Hajba Renáta – Tóth Péter (szerk.): *VI. Dialektológiai Szimpozion*. Szombathely, 2015. szeptember 2–4. Nyitra, Szombathely: Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara – Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács. 473–480.
- Molnár Anita 2009a. Tannyelv, nemzeti identitás és a nyelvek presztízse – egy Kárpátalján végzett kutatás margójára. In: Borbély Anna, Vančoné Kremmer Ildikó és Hattyár Helga szerk. *Nyelvideológiák, nyelvi attitűdök és sztereotípiák*, Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra: MTA Nyelvtudományi Intézet, Gramma Nyelvi Iroda, Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar, Tinta Kiadó., 439–446.
- Molnár Anita 2015. *Óvodai tannyelvválasztás Kárpátalján*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE BTK.
- Molnár, József – Molnár, D. István 2005. *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász: KMPSZ.
- Nagy Júlia – Kóródy Bence 2016. *Írás munkafüzet I., II*. Budapest: Eszterházy Károly Egyetem – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Ónody Géza 1995. *Betűország. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 1. osztálya számára*. Kijev: Ragyanszka Skola.
- Orbán Gyula 2020. Gondolatok két kárpátaljai 11. osztályos magyar nyelv-tankönyvről. In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs szerk. *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség*. A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi tankönyvkutató konferenciájának tanulmányai. Komárom, Magyarország: Selye János Egyetem Tanárképző Kara. 167–176.

- Orosz Ildikó 2005. *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989–1999)*. Ungvár: PoliPrint.
- P. Lakatos Ilona szerk. 2002. *Mutatványok a hármas határ menti nyelvhasználat kutatásából*. Nyíregyháza: Bessenyei Könyvkiadó.
- Peter Trudgill 1996. Az olvasókönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból. In: Csernicskó István és Váradi Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. 1–10.
- Phillipson, Robert – Skutnabb-Kangas, Tove 1997. Nyelvi jogok és jogsértések. *Valóság* 1997/1: 12–30.
- Sándor Klára. 2001. Nyelvművelés és ideológia. In: Sándor Klára (szerk.), *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*, Szeged: JGYF Kiadó. 153–216.
- Simon Szabolcs 2014. Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.) *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről*. A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Mai Magyar Nyelvi Tanszéke mellett működő Varialógiai Kutatócsoport konferenciáinak anyagai. Bratislava: Terra vydavateľstvo, s.r.o. 27–38.
- Simon Szabolcs 1996. Nyelvváltozatok a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák számára írt magyarnyelv-könyvekben. In: Csernicskó István és Váradi Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. 17–28.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány. Budapest.
- Szavayné Séra Magdolna 2015. *A kárpátaljai magyar szülők tannyelv-választási motivációi 2008–2014 között*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE BTK.
- Szépfalusi István–Vörös Ottó–Beregszászi Anikó–Kontra Miklós 2012. *A magyar nyelv Ausztriában és Szlovéniában*. Budapest–Alsóőr–Lendva: Gondolat Kiadó, Imre Samu Nyelvi Intézet, Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet.
- Szerhijcsuk Júlia – Hadar Judit – Kótyuk István 2015. *Угорська мова 1–4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням*

угорською мовою. Літературне читання 2–4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою. Київ: МОН.
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/-zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/30.-ugorskamova-1-4-litchit-2-4-shknavchugorskoyumovoyu.doc>

Tanterv 1981. *Tanterv az USZSZK magyar tanítási nyelvű iskolái számára*. Magyar nyelv 4–8. osztály. Kijev–Uzsgorod: Ragyanszka Skola Kiadó.

Tolnai Gyuláné 1991. *Heurisztikus olvasás és írástanítási módszer kézikönyv*. Magánkiadás.

Tóth Dóra 2003. *Ábécéskönyv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 1. osztálya számára*. Lviv: Szvit.

Tóth Dóra 2012. *Ábécéskönyv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 1. osztálya számára*. Lviv: Szvit.

Tóth Péter 2010. *Kárpátjai magyar dialektológiai vizsgálatok*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE BTK.

Vörös Ottó 1996. A szlovéniai kétnyelvű oktatás és tankönyvei. In: Csernicskó István és Várad Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. 79–84.

Basic component 2012. Базовий компонент дошкільної освіти Київ, 2012.
[http://mon.gov.ua/content/-%Do%9E%D1%81%Do%B2%D1%96%D1%82%Do%Bo/%Do%94%Do%BE%D1%88%Do%BA%D1%96%Do%BB%D1%8C%Do%BD%Do%Bo/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-\(ostatochnij\).pdf](http://mon.gov.ua/content/-%Do%9E%D1%81%Do%B2%D1%96%D1%82%Do%Bo/%Do%94%Do%BE%D1%88%Do%BA%D1%96%Do%BB%D1%8C%Do%BD%Do%Bo/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-(ostatochnij).pdf)

Methodychni rekomendatsii 2016. Методичні рекомендації з розвитку багатомовної освіти у навчальних закладах України.
<http://mon.gov.ua/content/%Do%9D%Do%BE%Do%B2%Do%B8%Do%BD%Do%B8/2015/11/26/4-prezentaciya-metodichnix-rekomendaczij.ppt>

Program 2008. Галузева Програма поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки. Затверджена наказом міністра освіти і науки № 461 від 26.05.2008 р. http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/953/