

**Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvtudományi Doktori Program**

Molnár Mária

**NORMAKÖVETŐ ÉS/VAGY NORMAALKOTÓ TANULÓK
NEVELÉSE?**

**A nyelvi norma szemlélete és közvetítése magyar nyelvi
tankönyveinkben**

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezető:

Dr. habil. Huszár Ágnes Csc

Pécs
2015

Köszönetnyilvánítás

Szakmai szempontból mindenekelőtt megkülönböztetett hála és köszönet illeti témavezetőmet, Huszár Ágnes tanárnőt, aki a téma kiválasztásától kezdve kíséri munkámat. Köszönöm, hogy lelkiismeretesen és türelmesen olvasta az értekezés fejezeteinek újabb és újabb változatait, javított és folyamatosan tanácsokkal látott el. Külön köszönöm, hogy mindig, mindenféle problémában azonnal a rendelkezésemre állt, hogy lelkileg is támogatott.

Továbbá köszönettel tartozom a Tóth József Bölcsészettudományi és Természettudományi Kari Szakkönyvtár vezetőjének, Miszler Tamásnak és minden dolgozójának, különösen pedig Hurkóné Kereszti Erzsébet könyvtárosnak, aki mindent megtett azért, hogy beszerezze számomra a hiányzó tankönyveket az ország könyvtáraiból.

Hála és köszönet illeti a családomat is: férjemet és szüleimet, akik átvállalva a feladatokat a mindennapokban nyújtottak segítséget és biztosították az időt a munkámhoz. Végül, de nem utolsó sorban kicsi lányomnak szeretnék köszönetet mondani, aki többé-kevésbé türelmesen viselte, hogy édesanyja csak ritkán tud vele játszani.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	11
1.2. A nyelvi norma jelenlétének, szemléletének és közvetítési módjának jelentősége az anyanyelvi nevelésben.....	11
1.3. A normaközvetítés megjelenése a magyar nyelvi tananyagban: elmélet, gyakorlat és motivációkeltés.....	13
2. Az értekezés tárgya, célja, módszere	15
2.1. Az értekezés tárgya, a téma elhelyezése a nyelvtudományon belül	15
2.2. Miért éppen tankönyvek?.....	15
2.3. A vizsgálati cél és a módszer	16
2.3.1. A tankönyv meghatározásának figyelembe vétele az elemzés során	16
2.3.2. A tankönyvelemzés kritériumrendszere.....	17
2.4. A vizsgálati anyag és a mintavétel.....	19
3. Norma, nyelvi norma – fogalomértelmezés.....	20
3.1. A társadalomtudomány normafogalma.....	20
3.2. A norma mint internalizált szabály.....	20
3.3. A norma mintaadó tudást tükröző jellege	21
3.4. Jogi és erkölcsi norma viszonya, avagy a normakövetés mint az egyéni akarat kifejeződése	22
3.5. A nyelvi norma	22
3.6. Részösszegzés: norma, nyelvi norma – fogalomértelmezés.....	25
4. A norma fogalma a nyelvtudományban.....	26
4.1. A normafogalom etimológiájában rejlő kettősség a norma nyelvtudományi szemléletében.....	26
4.2. Az első tudományos jellegű normaértelmezések a 20. század elején.....	27
4.2.1. A prágai nyelvész kör normaszemlélete	29
4.2.1.1. A funkcionalitás mint a prágai nyelvész kör normaszemléletének alapja	30
4.2.2. Coseriu normaértelmezése	31
4.3. Változás és társadalmi érvényesség a norma fogalmában	32
4.3.1. A harmincas években.....	32
4.3.2. A hatvanas években	33
4.4. Javaslat egy gyakorlati célú normaértelmezésre.....	34
4.4.1. A javasolt normafogalom jellemzői.....	35
4.5. Részösszegzés	36
5. Nyelvi norma a magyar nyelvtudományban – történeti áttekintés	38
5.1. A magyar nyelvújítás klasszikus korszaka: a nyelvi norma alakítása	38
5.1.1. Nemzet és nyelv	38
5.1.2. A magyar nyelv fejlesztése és ennek módjai	38
5.1.3. Sztenderdizáció és kodifikáció, avagy „nyelvmívelés” és alakuló norma....	40
5.2. A Magyar Nyelvőr első két nemzedékének normafelfogása a pozitivistá nyelv művelés paradigmájában.....	42
5.2.1. A Nyelvőr első nemzedékének normaszemlélete	43
5.2.1.1. A nyelvhelyesség és a nyelvtisztaság jegyében.....	43
5.2.1.2. Az első nemzedék nyelvi normaszemlélete	43
5.2.2. Az első nemzedék (kortárs) kritikája	44
5.2.3. A Nyelvőr második nemzedékének normaszemlélete	45
5.2.3.1. Simonyi Zsigmond normaértelmezése.....	46
5.2.3.2. Brassai Sámuel nyelvi normája.....	47

5.2.3.4. Simonyi és Brassai normaértelmezésének jellemző vonásai.....	48
5.3. A két világháború közötti időszak normaszemlélete	49
5.3.1. Gombocz deskriptív normája.....	49
5.3.2. A preskriptív normaszemlélet kiteljesedése	52
5.3.2.1. A moralizmus fogságában	52
5.3.2.2. A purista nyelvművelői szemlélet.....	54
5.3.2.3. A korszak normafelfogásának jellemzése.....	54
5.3.2.4. Nyelvművelés, irodalom- és nyelvtudomány	55
5.3.3. A pozitivista nyelvművelés normafogalmáról.....	56
5.4. Nyelvi normafelfogás a 2. világháborútól napjainkig	57
5.4.1. Az 1945-től a rendszerváltásig tartó időszak nyelvi normaszemlélete.....	57
5.4.1.1. A „nyelvi népművelés”	57
5.4.1.2. A nyelvi norma meghatározásai	59
5.4.1.2.1. A leíró nyelvtani normaszemlélet.....	59
5.4.1.2.2. A norma fejlődéstörténeti nézete, avagy az irodalmi nyelv mibenléte és kialakulása	61
5.4.1.2.3. Bárczi Géza nyelvtörténeti indíttatású, rendszeralapú norma-meghatározása.....	62
5.4.1.2.4. Pais Dezső nyelvtörténeti jellegű, közösségi alapú normaszemlélete	64
5.4.1.2.5. Kommunikációs szempontok Lőrincze nyelvművelői normafelfogásában.....	65
5.4.1.3. A kodifikált norma egyeduralma	66
5.4.2. A rendszerváltástól napjainkig tartó időszak normafelfogásai	67
5.4.2.1. Felszínen a nyelvközösség természetes állapota	67
5.4.2.2. Egyközpontú vagy többközpontú anyanyelv? Egy vagy több norma?..	68
5.4.2.3. Néhány nyelvművelés-elméletbe ágyazott normafelfogásról.....	69
5.4.2.4. Normapluralitás a „művelt norma” fenntartásának igényével.....	70
5.4.2.5. A szociokulturális normaszemléletek ellentmondásai; javaslatok.....	72
5.5. Részösszegzés	75
6. Nyelvi norma és iskola: a nyelvi norma és az iskolai oktatás-nevelés összefüggésének elvi kérdései	76
6.1. A nyelvi norma helye és szerepe az iskolai oktatásban-nevelésben.....	76
6.1.2. A nyelvi hátrányos helyzet	78
6.1.3. A nyelvi norma helye, szerepe a normaközvetítés javasolt módja az anyanyelv (iskolai) tanításában.....	80
6.2. A nyelvi norma a mindenkori oktatáspolitikai tükrében: tanterveink normaszemléletéről.....	84
6.2.1. A 19. és 20. század fordulóján kiadott, első magyarországi tantervek a nyelvi norma tükrében	85
6.2.1.1. A népiskolai tantervek	85
6.2.1.2. A legrégebbi, mégis legmodernebb középiskolai tanterveink.....	87
6.2.2. Nyelvi normaszemlélet a hazafias-erkölcsi nevelés két világháború közti időszakának tanterveiben.....	90
6.2.2.1. A húszas évek nép- és középiskolai tanterveinek nyelvi normaszemlélete	90
6.2.2.2. A harmincas évek középiskolai tanterve és a nyelvi norma	92
6.2.2.3. A nyelvművelés szemléletének és gyakorlati tevékenységének nyílt kifejeződése az oktatás elméletében (és gyakorlatában).....	93

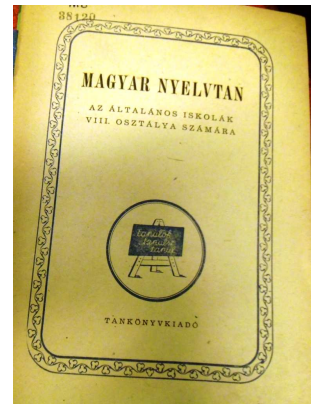
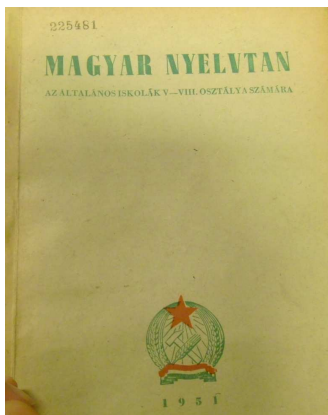
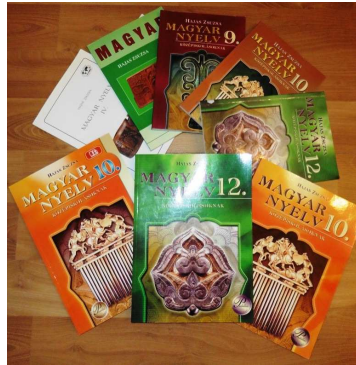
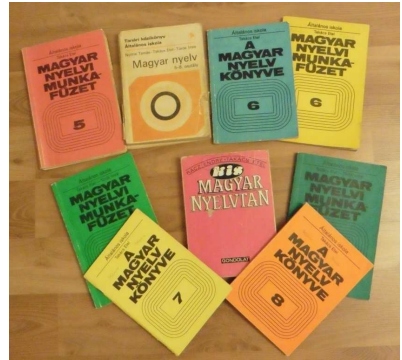
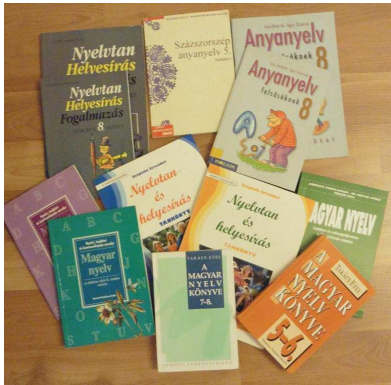
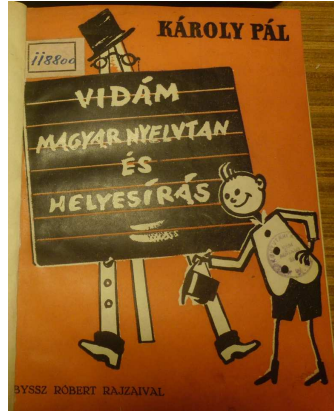
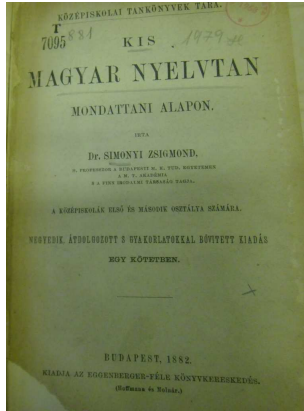
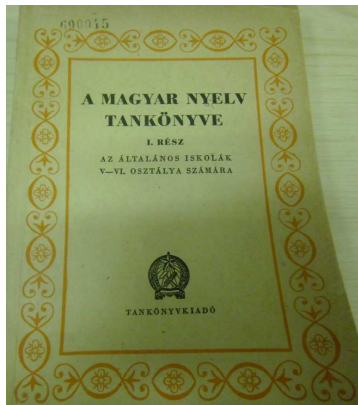
6.2.2.4. A negyvenes évek első felének tanterveiben megmutatkozó nyelvi normaszemlélet	94
6.2.3. A magyar nyelvi norma a demokratikus átalakulási időszak tantervében....	95
6.2.4. A nyelvi norma tantervi jelenléte a kommunista embereszmény megformálásában a szocializmus építése időszakában.....	96
6.2.5. A nyelvi norma szemlélete a szocializmus időszakában használt középiskolai tantervekben.....	98
6.2.6.1. Norma a hetvenes évek általános iskolai és középiskolai módosított tanterveiben.....	101
6.2.7. Társadalmi reformok – az előírt nyelvi normaszemlélet változása az alap- és kerettantervekben.....	104
6.2.8. Részösszegzés: tanterveink normaszemlélete.....	109
7. A nyelvi norma az anyanyelvoktatás gyakorlatában I.: tankönyvek, reformok, irányok a 19. század végétől 1945-ig.....	111
7.1. A magyar nyelv oktatásának kezdetei, avagy a normativitás csírái	111
7.2. Részösszegzés.....	113
7.3. A 19. és 20. század fordulóján használt magyar nyelvi tankönyvek normaszemlélete	113
7.3.1. A népiskolai magyar nyelvi tankönyvek nyelvtanellenes alkata.....	113
7.3.2. A nyelvi norma szemlélete Simonyi Zsigmond anyanyelvoktatási gyakorlatában – különös tekintettel a középiskolai anyanyelvoktatásra	115
7.3.3. A középiskolákban és a polgári iskolákban használt nyelvtankönyvek nyelvi normaszemlélete	118
7.3.4. Részösszegzés: Nyelvtankönyveink normaszemlélete a 19-20. század fordulóján.....	120
7.4. A nyelvi norma a két világháború között használatban lévő népiskolai, polgári iskolai és középiskolai nyelvtankönyvekben.....	121
7.4.1. A polgári és középiskolai nyelvtankönyvek normaszemléletéről.....	121
7.4.2. A népiskolai tankönyvek normaszemléletéről.....	123
7.4.3. Az intézményes nyelvművelési mozgalom nyílt megjelenése az anyanyelvoktatás gyakorlatában	125
7.4.4. Alternatív iskolai nyelvtan: anyanyelvtanítás társas-lélektani alapon, avagy a nyelvi norma megváltozott szemlélete	125
7.4.5. Részösszegzés.....	127
8. A nyelvi norma az anyanyelvoktatás gyakorlatában II.: tankönyvek, reformok, irányok a szocializmus évtizedeiben.....	129
8.1. A nyolcosztályos általános iskolák nyelvtankönyvei a demokratikus iskolában	129
8.1.3. Részösszegzés.....	132
8.2. Nyelvi normaszemlélet a szocializmus építése időszakában használt magyar nyelvi tankönyvekben	133
8.2.1. Az általános iskolai nyelvtankönyvek	134
8.2.1.5. Részösszegzés: Az általános iskolai nyelvtankönyvek normaszemlélete a szocializmus építésének időszakában	139
8.2.2. A gimnáziumi anyanyelvoktatásban közvetített normafelfogásról	139
8.2.2.3. Részösszegzés.....	141
8.2.3. Részösszegzés.....	142
8.3. A szocializmus éveiben használt magyar nyelvi tankönyvek normaszemléletéről	143

8.3.1. A hatvanas évek második felében, valamint a hetvenes évek folyamán (az 1965. évi tantervi előírásoknak megfelelően) használt középiskolai nyelvtankönyvek: norma és stílus.....	143
8.3.1.4. Részösszegzés: A hatvanas évek második felében, valamint a hetvenes évek folyamán (az 1965. évi tantervi előírásoknak megfelelően) használt középiskolai nyelvtankönyvek: norma és stílus.....	145
8.3.2. A hetvenes évek elejének szemléletesebb-gyakorlatiasabb jellegű nyelvtantánítása: az általános iskolai munkafüzetek normaértelmezéséről.....	146
8.3.2.1. Részösszegzés.....	148
8.3.3. A hetvenes évek nyelvi-kommunikációs reformtörekvései a nyelvi norma tükrében.....	148
8.3.4. A kommunikáció elméletének alternatív tananyagokba való bekerülése és ennek hatása a nyelvi normaszemlélet alakulására.....	150
8.3.5. A kommunikációs szemlélet térnyerése az alternatív tananyagokban és a nyelvi norma.....	152
8.3.6. Részösszegzés.....	153
8.3.7. Nyelvi norma a tantervek által megújított anyanyelvi nevelés gyakorlatában a nyolcvanas években: a kommunikáció elméletének térnyerése a központi irányítású oktatási gyakorlatban.....	154
8.3.7.1. Az általános iskolai nyelvtankönyvek nyelvi normaközvetítése a nyolcvanas években.....	155
8.3.7.1.1. Részösszegzés.....	157
8.3.7.2. A középiskolai oktatásban használt nyelvtankönyvek normaszemléletete a nyolcvanas években.....	157
8.3.7.2.1. A gimnáziumi nyelvtankönyvek normaszemlélete.....	157
8.3.7.2.2. Nyelvi normaszemlélet a szakközépiskolai oktatás tananyagában.....	160
8.3.7.2.3. Részösszegzés: A középiskolai tankönyvek normaszemlélete.....	164
8.4. Részösszegzés: Normaszemlélet a szocializmus évtizedeinek anyanyelv-oktatási gyakorlatában.....	164
9. A nyelvi norma az anyanyelvoktatás, illetve anyanyelvi nevelés gyakorlatában III.: tankönyvek, reformok, irányok a rendszerváltás utáni időszakban.....	168
9.1. A rendszerváltás utáni időszak általános iskolai tankönyveinek normaszemlélete.....	168
9.1.1. Antalné Szabó Ágnes és Raácz Judit 11-14 éveseknek készült tankönyvcsaládja.....	169
9.1.1.1. Az elméleti ismeretanyag szintje.....	169
9.1.1.2. A gyakorlati tudásanyagban tükröződő normaszemlélet.....	170
9.1.2. Lerchné dr. Egri Zsuzsa <i>Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás</i> című tankönyvcsaládja.....	171
9.1.2.1. Az elméleti ismeretanyag szintje.....	171
9.1.2.2. A gyakorlati tananyag szintjén tükröződő normaszemlélet.....	173
9.1.3. Lerchné dr. Egri Zsuzsa <i>Anyanyelv felsősöknek</i> című tankönyvcsaládja... ..	174
9.1.3.1. Az elméleti ismeretanyag szintje.....	174
9.1.3.2. A gyakorlati tudásanyagban tükröződő normaszemlélet.....	176
9.1.4. Széplaki Erzsébet tankönyvcsaládja.....	176
9.1.5. Jobbágné András Katalin, Dr. Széplaki György és Törzsök Édua <i>Magyar nyelv</i> című sorozatának általános iskola felső tagozata számára írt tankönyvcsaládja.....	180
9.1.5.1. Az elméleti ismeretanyag szintje.....	180
9.1.5.2. A gyakorlati tudásanyagban tükröződő normaszemlélet.....	182

9.1.6. Magassy László és Magassyné Molnár Katalin <i>Szászsorszép anyanyelv</i> című tankönyvcsaládja.....	183
9.1.6.1. Az elméleti ismeretanyag szintje	183
9.1.6.2. A tananyag gyakorlati szintjén tükröződő normaszemlélet.....	186
9.1.7. Lénárd Judit, Nyemcsokné Bernáth Magdolna és Patonainé Kökényesi Katalin <i>Sokszínű magyar nyelv</i> című tankönyvcsaládja	187
9.1.8. Két alternatív tananyag normaszemléletéről röviden	189
9.1.8.1. A nyelvi norma szemlélete a Bánréti-program taneszközeiben.....	189
9.1.8.2. A Zsolnai-program taneszközeinek normaszemlélete	191
9.1.9. Részösszegzés	193
9.2. A rendszerváltás után használt középiskolai magyar nyelvi tankönyvek normaszemlélete	194
9.2.1. Szende Aladár tankönyvének és gyakorlókönyvének normaszemlélete	195
9.2.1.1. Az elméleti ismeretanyag szintje	195
9.2.1.1.1. Normativitás a nyelvérzék fejlesztése és a célszerűség jegyében.	195
9.2.1.1.2. Sztenderd és szubsztenderd	195
9.2.1.1.3. A nyelvváltozatok bemutatása	196
9.2.1.1.4. A tipikus társadalmi helyzetek szerinti nyelvhasználat tanítása...	197
9.2.1.1.5. A nyelvművelés jelentőségéről és feladatairól: a nyelvhelyesség „fogságában”	198
9.2.1.1.6. Nyelvesztétikai normatípus.....	199
9.2.1.2. A tananyag gyakorlati szintje	199
9.2.1.3. Részösszegzés: Szende Aladár tankönyvének és gyakorlókönyvének normaszemlélete	201
9.2.2. Gaál Edit <i>Nyelvről, anyanyelvről (15, 16, 17, 18 éveseknek)</i> című tankönyvcsaládja.....	201
9.2.2.1. Az elméleti ismeretanyag szintje	201
9.2.2.1.1. Norma és nyelvhasználat	201
9.2.2.1.2. Kommunikatív szemlélet	202
9.2.2.1.3. Norma és eszmény	203
9.2.2.1.4. A nyelvművelés feladata.....	203
9.2.2.1.5. A nyelvváltozatok megjelenítése	204
9.2.2.2. A tankönyv gyakorlati síkja.....	206
9.2.2.3. Részösszegzés: Gaál Edit tankönyvcsaládjának normaszemlélete	206
9.2.3. Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit középiskolai tankönyvcsaládja, a <i>Magyar nyelv és kommunikáció</i>	206
9.2.3.1a. A korábbi tankönyvi változatok (2001-től megjelent tankönyvek és munkafüzetek) normaszemlélete	208
9.2.3.1.1.a. A nyelvváltozatok tanítása	208
9.2.3.1.2.a. A sztenderd variáns mint norma	210
9.2.3.1.3.a. Nyelvművelés, nyelvi tervezés és nyelvi norma.....	212
9.2.3.1.b. A későbbi tankönyvi változatok normaszemlélete	208
9.2.3.1.1.b. A nyelvváltozatok tanítása.....	208
9.2.3.1.3.b. Nyelvművelés, nyelvi tervezés és nyelvi norma.....	210
9.2.3.2. A tananyag gyakorlati részének normafelfogása: tankönyvi és munkafüzeti feladatok.....	215
9.2.3.3. Részösszegzés: Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit középiskolai tankönyvcsaládjának normaszemlélete.....	216
9.2.4. Balázs Géza és Benkes Zsuzsa <i>Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9-12. évfolyama számára</i> című tankönyvcsaládja	217

9.2.4.1. Az elméleti ismeretanyag normaszemlélete	218
9.2.4.1.1. Nyelvváltozat – stílusváltozat	218
9.2.4.1.2. Az igényes köznyelv használata mint a műveltség letéteményese	219
9.2.4.1.3. A nyelvi türelem határozott hirdetése	219
9.2.4.1.4. A nyelvhelyességi nézőpont	221
9.2.4.1.5. Nyelvi eszmény, nyelvi norma, sztenderd	222
9.2.4.1.6. A nyelvváltozatok tanítása	223
9.2.4.1.7. Nyelvtervezés, nyelvstratégia, nyelvművelés	224
9.2.4.2. A tankönyv gyakorlati részének normaszemlélete	224
9.2.4.3. Részösszegzés: Balázs Géza és Benkes Zsuzsa tankönyvcsaládjának normaszemlélete	226
9.2.5. Hajas Zsuzsa <i>Magyar nyelv I-IV</i> , illetve <i>Magyar nyelv 9-12.</i> című tankönyvcsaládja	226
9.2.5.3. Részösszegzés: Hajas Zsuzsa tankönyvcsaládjának normaszemlélete	240
9.2.6. Jobbágyiné András Katalin, Dr. Széplaki György és Törzsök Édua <i>Magyar nyelv</i> című középiskolai tankönyvcsaládja	240
9.2.6.1. Az elméleti ismeretanyag szintje	241
9.2.6.1.1. A nyelvi norma értelmezése	241
9.2.6.1.2. A nyelvváltozatok tanítása	242
9.2.6.1.3. A nyelvhasználat megítélése	244
9.2.6.1.4. A nyelvhasználat társadalmi jellemzői	245
9.2.6.1.5. Napjaink nyelvhasználatáról	245
9.2.6.1.6. Nyelvhelyességi előírások	246
9.2.6.2. A tankönyvcsalád gyakorlati szintje: a munkafüzet feladatok	246
9.2.6.3. Részösszegzés: A Jobbágyiné–Széplaki–Törzsök-munkacsoport tankönyvcsaládjának normaszemlélete	248
9.2.7. Kugler Nóra, Lengyel Klára és Tolcsvai Nagy Gábor tankönyvcsaládja ...	248
9.2.7.1. Az elméleti ismeretanyag szintje	249
9.2.7.1.1. A nyelvváltozatok tanítása	250
9.2.7.1.2. A nyelvi érték, a nyelvi értékítélet	253
9.2.7.1.3. A nyelvi norma	254
9.2.7.1.4. Stílusok és nyelvváltozatok	254
9.2.7.2. A tananyag gyakorlati szintjének normaszemlélete	255
9.2.7.3. Részösszegzés: A Kugler–Lengyel–Tolcsvai Nagy-munkacsoport tankönyvcsaládjának normaszemlélete	256
9.2.8. Uzonyi Kiss Judit <i>Magyar nyelv</i> , illetve Uzonyi Kiss Judit és Tuba Márta <i>Magyar nyelvtan</i> című tankönyvcsaládja	256
9.2.8.1. A tankönyv elméleti síkjának normaszemlélete – A „másságra” való nyitottság jegyében	256
9.2.8.1.1. A nyelvi norma fogalma	257
9.2.8.1.2. A nyelvváltozatok tanítása	258
9.2.8.2. A tankönyvcsalád gyakorlati tudásanyagában tükröződő normaszemlélet	260
9.2.8.3. Részösszegzés: Uzonyi Kiss Judit <i>Magyar nyelv</i> , illetve Uzonyi Kiss Judit és Tuba Márta <i>Magyar nyelvtan</i> című tankönyvcsaládjának normaszemlélete	261
9.2.9. Dr. Oláh Tibor és Péter Orsolya <i>Magyar nyelv</i> című tankönyvcsaládja	261
9.2.9.1. Az elméleti ismeretanyag szintje	262
9.2.9.1.1. A nyelv mint a kultúra hordozója nyelvjárásaink tanításának tükrében	262

9.2.9.1.1. A nyelvi norma és a sztenderd.....	263
9.2.9.1.2. A nyelvváltozatok tanítása.....	264
9.2.9.1.3. A nyelvi helyesség jelenléte	268
9.2.9.1.4. A tankönyv gyakorlati tudásanyagának normaszemléletéről	268
9.2.9.1.5. Részösszegzés: Dr. Oláh Tibor–Péter Orsolya tankönyvcsaládjának normaszemlélete	270
9.2.10. Fráter Adrienne <i>Magyar nyelv a középiskolák számára</i> című tankönyvcsaládja.....	271
9.2.10.1. A tankönyvcsalád elméleti ismeretanyaga.....	271
9.2.10.1.1. Kommunikációs szemlélet és a nyelvi norma.....	271
9.2.10.1.2. A nyelvváltozatok tanítása.....	273
9.2.10.1.3. Nyelvi tervezés – nyelvművelés: a nyelvhelyességi szemlélet jelenléte	275
9.2.10.2. A gyakorlati tananyag normaszemlélete.....	276
9.2.10.3. Részösszegzés: Fráter Adrienne tankönyvcsaládjának normaszemlélete.....	278
9.2.11. A kísérleti tankönyvcsalád normaszemléletéről: <i>Magyar nyelv és kommunikáció 9-10.</i>	279
9.3. Részösszegzés	280
10. Összegzés.....	283
Summary.....	292
Hivatkozott irodalom	301
Törvénykönyvek	313
Hivatkozott tantervek.....	313
Hivatkozott taneszközök.....	315
Mellékletek	324



1. Bevezetés

1.1. Problémák a nyelvtanoktatásban

Már-már közhelynek számít, hogy a diákok nem szeretik, unalmasnak találják a nyelvtanórákat. Az 1968-ban megrendezett debreceni nyelvészaktívá ülésen Lőrincze Lajos így fogalmaz: "... a nyelvtan az egyik legfőbb mumus az iskolában, a tanár és tanuló majdnem egyformán fél tőle...mindenütt ezt hallom és olvasom...a tanulók a nyelvtantól és matematikától félnek. Hogy az utóbbit megkedveljék, az a matematikusok dolga, bizonyosan sikerülni is fog nekik. Annak a módját azonban nekünk kell kialakítanunk, hogy a nyelvről szóló tan is érdekes, vonzó legyen" (Lőrincze 1968: 163).

Ez a helyzet mára sem változott. Csapó Benőnek és munkatársainak országos reprezentatív mintán végzett felmérése mutat rá arra, hogy a tantárgyak közül a nyelvtan kerül utolsó helyre (Csapó 2000; idézi: Szabó 2011: 367). Szabó Veronika doktori értekezésében egy nem reprezentatív felmérése eredményeiben számol be a tantárgy népszerűtlenségéről (Szabó 2013). Pedig voltak már próbálkozások ennek megváltoztatására. Az anyanyelvoktatás történetét végigszemlélve kiderül, hogy különböző időszakokban születtek elméletek, szemléletek, amelyek célja az anyanyelv tantárgy korszerűsítése, reformja volt. Simonyi Zsigmond például a túlzott grammatizálás ellen emeli fel a szavát a 19-20. század fordulóján, és az élő nyelvhasználat tanítását valósítja meg a nyelvtanoktatásban (Simonyi 1876; 1906; Simonyi reformjavaslatait ld. még többek között: Kálmán 2005; Molnár 2013). A múlt század hatvanas-hetvenes éveinek fordulóján egy országos méretű reformmozgalom alakult az anyanyelvoktatás neveléssé alakítására, a nyelvi-kommunikációs nevelés megvalósítására, amelyben számos nyelvész és oktatási szakember vett részt (A témáról ld. részletesebben többek között: Szende 1981; Szépe–Temesi 1980; Szépe 1976). Ennek köszönhetően részleges változások történetek ugyan az anyanyelvi nevelésben, azonban a rendszerváltástól kezdve szakemberek és nyelvészek folyamatosan tovább sürgetik a tantárgy megreformálását, amelynek középpontjában a grammatika-oktatás áll (Szabó 2011: 367).

A grammatika tanításán kívül azonban egyéb problémák is felmerülnek a magyar nyelv tantárggyal kapcsolatban. Nyolcosztályos gimnáziumban tanító gyakorló pedagógusként, így a 10-18 éves korosztály anyanyelvi nevelésének immár majdnem két évtizede aktív résztvevőjeként azt tapasztalom, hogy a diákok ellenszenva a tantárgyunk iránt jórészt azon alapul, hogy az a nyelv, amellyel a nyelvtanórákon a vizsgálat tárgyaként találkoznak, nemigen hasonlít arra, amely a társadalmi praxisban körülveszi őket. (A nyelven nyelvhasználatot értek.) A 2000-es években (szakdolgozatokban is megtalálható) kisebb-nagyobb mintákon végzett felmérések (Borbás 2010; Szabó 2008a, 2008b) is alátámasztják ezt az oktatás gyakorlatából származó tapasztalatomat. Márpedig az iskola nem mondhat le az anyanyelvoktatás alapvető céljáról és feladatáról, hogy jól, hatékonyan kommunikáló, a különféle stílusokat és regisztereket, kódokat autonóm módon kezelni tudó fiatalokat bocsásson ki falai közül.

1.2. A nyelvi norma jelenlétének, szemléletének és közvetítési módjának jelentősége az anyanyelvi nevelésben

Kutatómunkám kiindulópontjául így az a megfigyelésből és tapasztalatból származó, valamint részben kutatások eredményein alapuló nézet szolgált, hogy bár az anyanyelvi nevelés a nyelvtudományhoz képest szükségképpen lépéshátrányban van, nem tarthatjuk természetesnek azt a szakadékot, amely a nyelvhasználat és az

anyanyelvi nevelési gyakorlat között tapasztalható. A társadalmi praxis tudományhoz képest meglévő lépéshátrányának természetes voltát már Simonyi is felismerte, amikor így nyilatkozott: „... az iskolai nyelvoktatás sohasem járhat egészen egy nyomon a nyelvtudománnyal, amennyiben csakis biztos eredményeket szabad fölvennie, egyébiránt pedig konzervatív, beváró vagy legfőllebb előkészítő szerepre van utalva” (Simonyi 1876: 89; idézi Prohászka 1953: 18). De már a 19. századi tudós sem tartotta helyénvalónak a nyelvi valóságtól elrugaszkodó szemléletet az anyanyelvoktatásban (Simonyi 1876: 350; 1906: 368).

Az anyanyelvi nevelés legfőbb célja a tanulót körülvevő nyelvi praxis bemutatása és az ebben való eligazodás képességének gyakoroltatása kellene, hogy legyen. Ebben az oktató-nevelő munkában nagy szerep jut a nyelvi normáknak mint nyelvhasználatot irányító tényezőknek. A nyelvi norma, illetve annak tudata irányítja ugyanis nyelvhasználatunkat. Azokét is, akik nem is hallottak róla, ha megszólalnak, egy intuitív módon működő normatudat alapján fogalmazzák meg mondandójukat. A nyelvi norma mint nyelvhasználathoz köthető, azaz a nyelvközösséggel folyamatos és kölcsönös kapcsolatban lévő tényező mindig központi jelentőséggel bír mind az egyéni és közösségi nyelvhasználatban, mind a társadalmi kommunikációban. Ebből következik, hogy minden korszak anyanyelvoktatásának számot kell vetnie a közvetített norma szemléletével, közvetítésének módjával. Szükséges újra és újra átgondolni a nyelvi norma mibenlétét, közvetítésének lehetséges módjait, hogy megtaláljuk a nyelvközösség zavartalan kommunikációja és az adott időszakot jellemző valós nyelvhasználathoz leginkább illő normaközvetítés jellegét, módját anyanyelvoktatásunkban.

A közvetített nyelvi norma szemlélete és közvetítési módja által tudatosul a tanulóban saját nyelvi magatartása, ez határozza meg a későbbiekben is nyelvi viselkedését, valamint azt a látásmódot, ahogyan az őt körülvevő nyelvi praxist szemléli majd. Szemléletmódot és praktikus jellegű, nyelvhasználattal összefüggő tudást is meghatároz tehát az a normaszemlélet, amellyel az anyanyelvi órán megismertetik a tanulót. Ahhoz, hogy a normaközvetítés jellege és módja a tanulót körülvevő nyelvi valósághoz kötődjön, az élő nyelvhasználatot kell a tanítás tárgyává tenni, és az élő nyelvközösségekben működő nyelvi normákat kell megismertetni vele annak érdekében, hogy a szituációnak megfelelően legyen képes válogatni az adott nyelvközösségekben rendelkezésre álló (a nyelvhasználók által kialakított) normarendszert alkotó összes norma közül. A tanuló ugyanis már az iskolába lépéskor anyanyelvét használni képes, normákat (nem mindig tudatosan) ismerő egyén, akit – mint a nyelvközösség, illetve azon belül beszélőközösségek tagját – döntési jog illet meg a normák megválasztásában. Így joga van ahhoz is, hogy a tanítás-tanulás folyamatában értékítélet-mentes módon ismerhesse meg – saját beszélőközösségeinek normáin kívül – az adott nyelvközösségekben született és alakuló többi normát is a beszédhelyzetek függvényében.

A tanuló azonban nemcsak normá(ka)t megismerő és követő egyén, hanem normaalkotó is. Nyelvhasználó, aki mindennapi kommunikációja és nyelvhasználata során aktívan, de nem mindig tudatosan, maga is részt vesz a norm(á)k alakításában. A tanulóknak ez a minden pillanatban aktív norma- és nyelvalakító szerepe egy speciális szemléletet kíván meg a tanítási-tanulási folyamatban. Különösen a tankönyvi normaszemléletre hárul nagy felelősség, hiszen ez a legfőbb taneszköze mind a tanárnak, mind a diáknak, a legfőbb segítséget nyújtja a tanítási-tanulási folyamat során (vö. Gonda 2008; Parapatics 2011: 361).

A nyelvi normák tanítása nemcsak az egyén szempontjából, hanem a társadalom és az egész nyelvközösség felől nézve is központi jelentőségű feladata az anyanyelvi oktató és nevelő munkának. Borbás Gabriella Dóra nézetéhez kapcsolódva vallom,

hogyan ez nem nyelvi, hanem a nyelvészek által támasztott elvárás az anyanyelvoktatással, illetve anyanyelvi neveléssel szemben, hanem társadalmi érdek (Borbás 2010: 55). A nyelvi elvárás ugyanis egymás kölcsönös megértését jelöli; a társadalom az, amely az egyéntől beszédszituációkhoz rendelt nyelvi mintázatokat vár el (uo.). Nem is szólva arról, hogy az anyanyelvi órán közvetített normaszemlélet hatással van az idegen nyelvek oktatásában a tanuló számára közvetített normák megértésére, elfogadására is. (Az idegen nyelvek oktatásában még erőteljesebben merül fel a normák kérdése, mint a magyar nyelv esetében.)

1.3. A normaközvetítés megjelenése a magyar nyelvi tananyagban: elmélet, gyakorlat és motivációkeltés.

Az anyanyelvoktatásnak, illetve anyanyelvi nevelésnek tehát központi fogalma a nyelvi norma, annak szemlélete, valamint közvetítésének módja. Olyan tényező, amely a tananyag szinte minden részét átfogva járul hozzá az anyanyelvoktatás, illetve anyanyelvi nevelés legfőbb céljához, a sikeres egyéni és társadalmi nyelvhasználat és kommunikáció megtanításához. A nyelvi normaközvetítés a magyar nyelvi tananyagban nemcsak explicit formában a nyelv és társadalom témakörben nyilvánul meg, hanem számos más tananyagrészen is kifejezésre jut a közvetített norma szemlélete. A stilisztikai tananyagrészen például abban érhető tetten, ahogyan a nyelvi változatosságot a szerző a tanuló elé tárja. A nyelvi variabilitásnak a kizárólagosan csak nyelvi stílusok használatával megvalósuló nézete más normaszemléltre enged következtetni, mint a területi és társadalmi normákon belüli stilisztikai különbségek megrajzolása és ennek nyelvi gyakorlatban való felhasználása. Egy adott taneszköz szerzője a nyelvtörténeti tananyagrészen a nyelvi változásokról vallott látásmódjával járul hozzá a normakövetés előírásához: más normaszemléletet jelent a nyelvi változásokat (célelvű) fejlődésként, vagy változásként felfogó nézet. Ugyanakkor a grammatikai ismeretanyag tartalmával (a sztenderd mellett kitér-e a szubsztenderd grammatikai jellemzőire is) és megtanításának módjával (a formából vagy a jelentésből/funkcióból indul-e ki) is meghatároz a szerző egy-egy normaszemléletet. Központi jelentőségű az is, hogy az elméleti ismeretanyag szintjén közvetített normaszemléletet praktikus jellegű ismeretanyaggá tudja-e formálni a tankönyvíró a gyakorlati tananyagrészen, lehetővé téve a tanulók számára a nyelvi normák ismeretének közvetlen használatát az őket körülvevő társadalmi praxisban.

A tananyag elméleti és gyakorlati síkján mellett a közvetített normaszemlélet a motivációkeltés szintjén is jelentőséggel bír. Amennyiben a tanítás-tanulás folyamatában a tanuló felismeri saját nyelvváltozatainak ösztönösen használt normáit is, aha-élményhez juttatjuk őt. Ha a mindennapok valós, heterogenitással és egyénhez, illetve csoporthoz kötődő flexibilitással jellemezhető nyelvi praxisát látja megtestesülni az anyanyelvi órán, az oktatás és a nyelvhasználat közti szakadék megszűnik.

A valós nyelvhasználatban működő területi és társadalmi normák bevonásával a tanuló nemcsak arra ébred rá, hogy ezek közül ő maga is több normát ismer és használ, mely motiválja őt a tantárgy tanulásában, hanem ezáltal arra is ráébreszti, hogy ő maga is használója és alakítója a nyelvközösségek által kialakított normáknak. Motiválttá és tudatosá válik szituációfüggő nyelvi teljesítménye kialakításában, miközben mások (nem-sztenderd) nyelvhasználatával és személyével szemben toleráns magatartást tanul.

Napjainkban egyes nyelvtudományi álláspontok és az oktatáspolitikai szemléleti változásával elérkezettnek látom az időt arra, hogy anyanyelvi nevelésünkben számot vessünk egy központi tényező, a közvetített norma szemléletével és közvetítésének módjával annak érdekében, hogy a tantárgy képes legyen megvalósítani alapvető célját

és feladatát: a jelenkor kommunikációs és nyelvhasználati kihívásainak megfelelni képes egyén nyelvi és kommunikációs nevelését.

2. Az értekezés tárgya, célja, módszere

2.1. Az értekezés tárgya, a téma elhelyezése a nyelvtudományon belül

Az anyanyelvi nevelés során közvetített norma szemléletének, közvetítési módjának egyéni és társadalmi érdekeket egyaránt figyelembe vevő fontossága érdekében vállalkoztam arra, hogy magyarországi magyar nyelvi tankönyvek normaszemléletét, a normaközvetítés jellegét és módját azok elemzésével tárjam a szakma elé. A sztenderdizált és kodifikált magyar nyelv normájának, illetve a nyelvközösség normáinak megjelenésétől kezdve napjainkig követem végig a nyelvi norma mibenlétének, szemléletének, a 10-18 éves korosztály számára készült tankönyvek által meghatározott tanulói normaközvetítés jellegének, módjának jelenlétét.

A választott téma az anyanyelvi nevelés és a szociolingvisztika metszéspontjában helyezhető el. Abból a szempontból egyedinek számít, hogy a nyelvi normának a magyar nyelvi tankönyvekben való jelenlétével ezidáig még senki nem foglalkozott ilyen behatóan, illetve nem dolgozott ekkora korpussszal. A szociolingvisztikai szemlélet tanítás-tanulás folyamatába történő bevonásának fontosságát már több tanulmány is a középpontba állította: többek között: Antalné 2003a, 2003b; Domonkosi 2004; Felde 1992; Heltai 2013; Kiss 1999, 2010; Kontra 2010; Porkoláb 2014; Tolcsvai Nagy 1996a. A szociolingvisztikai nézőpontot a magyar nyelvi tankönyvekre vetítve az mondható el, hogy Sinkovics Balázs a nyelvváltozatok jelenlétét vizsgálta néhány középiskolai nyelvtankönyvben (Sinkovics 2008); Porkoláb Ádám középiskolai magyar nyelvi tankönyvek szociolingvisztikai szemléletmódját vette górcső alá (Porkoláb 2013); Juhász Valéria azok tematikájának alkalmazott nyelvészeti korszerűségi vizsgálata során érint szociolingvisztikai tényezőket is (Juhász 2010). A nyelvváltozatok közül a szleng jelenlétét (Parapatics 2011) és a nyelvjárásokat (Streli 2007) vizsgálták magyar nyelvtankönyvekben. Molnár Cecília Sarolta pedig általánosságban néhány konkrét tankönyvi példát érintve szól a sztenderd variáns kizárólagos tankönyvi jelenlétéről (Molnár 2014).

Jómagam a nyelvi norma tankönyvbeli jelenlétét, szemléletét, közvetítésének jellegét és módját 23 tankönyvben és 29 tankönyvcsaládban vizsgáltam. Az utóbbiak közül 2 két tagból, 25 pedig 4 tagból áll. Így összesen 131 magyar nyelvi tankönyvet vontam elemzés alá. Ugyanakkor 12 tankönyvcsalád esetében egy, kettő, esetleg három átdolgozott változatot is megvizsgáltam. Továbbá az egyes tankönyvcsaládokhoz tartozó gyakorlati tudásanyagot tartalmazó taneszközök (munkafüzetek, feladatgyűjtemény) normaszemléletét is elemeztem, ahogy a tanári segédletekben (vezérfüzet, útmutató, tanári kézikönyv) előforduló explicit, normáról szóló, normaszemléletre utaló információt is megjelenítem értekezésemben. A korpuszba így kb. 200 darab taneszköz tartozik. Ezen a viszonylag nagy mintán, amely a 10-18 éves korosztály számára készült, a népiskolában, a polgári iskolában, a gimnáziumban és szakközépiskolában használt nyelvtankönyveket jelent, kívántam tetten érni egyes korszakoknak az anyanyelvoktatás, illetve anyanyelvi nevelés során megmutatkozó nyelvi normaszemléletét, a normaközvetítés jellegét és módját.

2.2. Miért éppen tankönyvek?

Az anyanyelvoktatás, illetve anyanyelvi nevelés gyakorlati oldaláról szemlélem tehát a nyelvi normát, közvetítésének szemléletét és módját a tankönyvekben mint a tanulás és tanítás legfontosabb nyomtatott dokumentumaiban vizsgálom. Annak ellenére, hogy a tanulók ismeretszerzését és attitűdjének formálását az egész pedagógiai folyamat minden tényezője együttesen alakítja, a tankönyv bizonyul a legfontosabbnak: a pedagógusok ugyanúgy a tankönyv alapján tanítanak, mint ahogy a diákok is

alapvetően éppúgy a tankönyvre alapozzák a(z) (otthoni) tanulást (Parapatics 2011: 361). Sőt tartalma a tanórán elhangzottakkal (pl. tanári magyarázat) ellentétben minden tanulóhoz ugyanabban a formában jut el (Tolcsvai Nagy 1984: 440).

2.3. A vizsgálati cél és a módszer

Ezzel az áttekintéssel választ szeretnék kapni arra a kérdésre, hogy az egyes korszakok anyanyelvoktatásának, illetve anyanyelvi nevelésének gyakorlata megvalósította-e a tantárgy elsődleges célját, az egyénnek a társadalom nyelvi valóságába való integrációját. A múltban és a tantárgy jelenének gyakorlati oktatásában tetten érhető normaszemléletek megjelenítése mellett problémák felvázolását végzem el jövőbeli lehetőségeink érdekében.

Hogyan valósult meg az egyes korszakok oktatási gyakorlatában a nyelvhasználat tanítása? Tükrözték-e az adott időszak emberképét közvetítő tantervek előírásai és a tankönyvek az akkori tudományos normafelfogást? Számoltak-e a valós nyelvhasználatban jelen lévő normák tanításával az oktatás elméleti és gyakorlati szintjén? Mely korszak anyanyelvoktatása vette figyelembe a normakövetésre nevelés mellett a tanulók normateremtő alkatát is?

Elsősorban azt vizsgálom, hogy a tankönyvekben hogyan jelenik meg a nyelvi norma maga: (1) implicit vagy explicit formában jut-e kifejezésre a nyelvi normaközvetítés; (2) milyen fajta nyelvi normaszemléletet vall az adott tankönyv. Ez utóbbit egyrészt a (magyar) nyelvtudományban bemutatott normaszemléletekkel, másrészt az ezzel nem minden esetben korreláló, a mindenkori oktatáspolitikai tantervekben deklarált normaközvetítési előírásaival, az anyanyelvoktatás, illetve követelményeként meghatározott norma típusával kívánom összevetni. Céлом tehát kettős: a tankönyvek normaszemléletét egyrészt a nyelvtudomány, másrészt az oktatáspolitikai dokumentumok felől szemlélem.

Vizsgálati módszerként a dokumentumelemzést választottam. Ennek első szakaszában az oktatásirányítás központi dokumentumait, a tanterveket vizsgálom (6. fejezet), majd a második szakaszban a tankönyvek elemzése következik (7-9. fejezet). Az elemzési szempontokat a tankönyvelemzés elméletében és gyakorlatában elérhető szempontsorokból válogattam, majd a vázolt célnak megfelelően átalakítottam, kiegészítettem azokat.

2.3.1. A tankönyv meghatározásának figyelembe vétele az elemzés során

2.3.1.1. A Pedagógiai lexikon Karlovitz János tankönyvről írt szócikkét tartalmazza:

„**Tankönyv:** évszázadok óta a legismertebb, mindmáig legfontosabb, nyomtatott iskolai taneszköz, amely elsősorban a diákok tanulási tevékenységét hivatott segíteni, de fontos segédeszköz a pedagógusok számára is. Tartalmi vonatkozásban a tankönyv egy-egy - tantárgy - tantervben meghatározott, általában egy tanévre szóló tananyagát tartalmazza... Módszertani szempontból a tankönyvre pedagógiai tudatosság, didaktikai apparátus használata, pszichológiai megalapozottság és módszertani kultúra jellemző, megformálására pedig a nyelvi-stiláris tisztaság, a világosság, a kommunikációs változatosság és összhang (szöveg és kép együtthatása), valamint az esztétikus, vonzó küllem... Tágabb értelemben tankönyvnek tekinthetők az olyan munkafüzetek, szöveggyűjtemények, példatárak és más segédletek is, amelyek egyrészt elválaszthatatlanul hozzátartoznak egy-egy tankönyvhöz, másrészt nélkülözhetetlen tankönyvi szerepet betöltve felkerülnek a tankönyvjegyzékre" (Pedagógiai lexikon. III. kötet. Karlovitz János szócikke. 1997: 461-62; kiemelés az eredetiben).

Az anyanyelv tanítására készült tankönyvek a normaközvetítés szempontjából eltérnek a többi tantárgy érték- és normaközvetítésétől. A magyar nyelvi tankönyvek ugyanis nem egyszerűen csak társadalmi értékeket és normákat közvetítenek, hanem (társadalmi) normaként annak a nyelvnek (az anyanyelvnek) a normáját, illetve normáit is közvetítik, amelyen írónak. Ezt implicit vagy explicit formában tehetik meg, és elsősorban az oktatáspolitikai kívánalmainak megfelelően. Erre utal Kántor Gyöngyi, aki a taneszköz-csomag elemeinek elemzésekor a szempontjai között Steinre hivatkozva a taneszközt mint politikumot is szerepelteti utalva arra, hogy a taneszközben nemzeti és nemzetközi információk is szerepelnek, illetve a nemzeti image is helyet kap (Stein 1991: 754; idézi Kántor 2008: 56, 64). Dárdai is Steinre hivatkozva erősíti meg, hogy „...a tankönyv, nemcsak mint a korszellem tükröződése, hanem mint egy adott társadalmi-hatalmi-politikai rend legitimációs eszköze is vizsgálható (Stein 1976)” (F. Dárdai 2006: 104). (Az állam (az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény értelmében) a tanévekre összeállított és kiadott tankönyvjegyzék által ellenőrzése alá vonta a tankönyvpiacot. 2014-től pedig teljesen állami felügyelet alá került a tankönyvpiac, központi irányításúvá vált korlátozva az iskolák és pedagógusok szabad választási lehetőségét. A hatósági szempontú ellenőrzés mellett így a szolgáltató szerepét is kizárólagosan az állam jelenti.)

2.3.1.2. Petriné Feyér Judit tankönyv-definíciójában az elméleti ismeretanyag szerepeltetése mellett a gyakorlati feladatok is helyet kapnak:

„Napjainkban a legjelentősebb iskolai taneszköz a tankönyv, amely a diákok tanulási tevékenységét hivatott segíteni, rendszerezett információkat, gyakoroltató, gyakorlati alkalmazást kívánó feladatokat tartalmaz; irányítja, szabályozza a tanuló tanulását, munkáltat, lehetőséget ad az önálló munkára, és fontos segédeszköz a pedagógusok számára is” (Petriné 2003: 330).

Ennek alapján a tankönyvek elemzésénél fontos kritériumként fogalmazódik meg majd dolgozatomban a nyelvi normának a gyakorlati síkon, a feladatok szintjén való jelenléte is. Elmélet és gyakorlat egységére is reagálnia kell elemzésemnek. Ennek megfelelően, amennyiben a tankönyvhöz munkafüzet is tartozik, annak elemzésére is vállalkoztam.

2.3.2. A tankönyvelemzés kritériumrendszere

2.3.2.1. Dárdai Ágnesnél fellelhető az a tankönyvelemzési kritériumrendszer, amelyet egy 1989-es nemzetközi konferencián fogalmaztak meg a világpolitikai szituáció megváltozás következtében, és amely ezután befolyásolta a tankönyvírás-, -kiadás és -engedélyezés nemzetközi gyakorlatát: 1. tudományos megfelelés; 2. didaktikai standardok; 3. előítélet-mentesség; 4. transzparencia; 5. megfelelő képretorika (F. Dárdai 2006: 107-09). Maga Dárdai pedig ennek alapján négyféle szempontot ajánl: a szaktudományi, a pedagógiai-didaktikai, a nyelvi és a könyvészeti szempontokat (uo.: 111).

Kojanitz László a szakiskolai tankönyvek elemzése kapcsán funkciók szerint elkülönülő kritériumokat állít fel: motiváció, ismeretátadás, rendszerezés, koordináció, differenciálás, tanulásirányítás, tanulási stratégiák tanulása, az önértékelés elősegítése, értékekre nevelés (Kojanitz 2003: 14-15). Ezek közül a tudományos szempont az ismeretátadáshoz kapcsolódik és „tudományos pontosság”-ként interpretálódik, valamint az „életszerűség”-gel és az „érthetőség”-gel karöltve jelenik meg az ismeretátadás blokkban (uo.). Ez utóbbi arra utal, hogy a tankönyv által közvetített információtól minőségi elvárásként fogalmazódik meg annak korszerűen tudományos jellege és életszerűsége egyaránt. Ennek alapján a nyelvi normára vonatkozó

elemzésben arra is utalni kívánok, hogy a normáról szóló ismeretanyagot érthetően jelenítik-e meg a tankönyvek, a közvetített normák alapján pedig az életszerű nyelvhasználatot közvetítik-e.

2.3.2.2. Kántor Gyöngyi Stein alapján a tankönyvnek (taneszközöknek) három funkcióját különbözteti meg: 1. tankönyv mint pedagógikum; 2. tankönyv mint politikum és a 3. tankönyv mint információhordozó médium (Stein 1991: 754; idézi Kántor 2008: 56). B. Fejes Katalin pedig arra is rámutat, hogy a tankönyvek elemzése aszerint változik, hogy benne inkább a pedagógikum érvényesülésére, vagy információhordozó szerepére teszik-e a hangsúlyt (Fejes 2002: 14; idézi Kántor 2008: 56). Azaz hogy inkább magát a tartalmat, annak tényeit, a közvetítendő információ korszerűségét, tudományos jellegét és hitelét, vagy a tartalom érvényesülésének módját mint pedagógiai eljárást vizsgálják-e (uo.).

Kerber Zoltán a Tankönyvkutató Intézet 2006-ban végzett felméréséről beszámolva utal arra, hogy a vizsgálat fő szempontja, amelyben négy évtized (hetvenes évektől a jelzett évszámig) tankönyveit vetették vizsgálat alá, az volt, hogy megnézzék, mennyire felel meg az adott tankönyv a korszerű tanítási-tanulási stratégiáknak (Kerber 2008: 84). Megemlíti azt is, hogy a nyelvtan tantárgy változásának tendenciaszerű bemutatása olyan módon is vizsgálható, hogy az adott tankönyv képes-e követni a nyelvtudomány fejlődését, egyáltalán figyelembe veszi-e a tudomány alakulását, változásait (uo.). Sőt arra is rámutat, hogy ez a két szempont összefüggést mutat, amennyiben a módszertani és szemléletbeli különbségek tartalmi eltérésekkel is együtt járnak.

Látható, hogy a fent bemutatott tankönyvelemzési szempontrendszer mindegyike számol a tudományos szempontokkal, amelyet az értekezés most a nyelvi norma vizsgálatára specifikál. Jómagam a tankönyvek által közvetített tananyagot a korszakra jellemző nyelvtudományi gondolkodásmódok nézőpontjából vonom vizsgálat alá arra keresve a választ, hogy az ezek által kialakított normaszemlélet(ek) közül melyik milyen mértékben és milyen módon tükröződik az adott, széles értelemben interpretált (munkafüzeteket is beleértve) tankönyvekben.

2.3.2.3. A nyelvi normaszemlélet tankönyvbeli vizsgálatának módszerét Dárdai Ágnes szaktudományos szempontrendszerét (F. Dárdai 2006: 107-09) figyelembe véve a kitűzött célnak megfelelően alakítottam ki:

1. A tankönyv normaértelmezésének bemutatása a tananyag elméleti és gyakorlati síkján, valamint a két szinten megmutatkozó nézet összevetése.

1.1. A nyelv és társadalom témakörön belül explicit (definíció), vagy implicit formában megvalósuló szemlélet részletes bemutatása.

1.2. Egyéb témakörökön belül: a stilisztikai, a szövegtani, a nyelvtörténeti, a kommunikációelméleti, a szótanon belül a szókincset tárgyaló és a leíró nyelvtani részekben történő utalások megjelenítése.

2. A bemutatott normafelfogás, illetve a normaközvetítés jellegének és módjának összevetése a kapcsolódó tantervek által előírt szemlélettel.

3. A bemutatott normaszemlélet összevetése az adott korszak nyelvtudományi gondolkodásmódjának megfelelő normaszemléletével, illetve normafelfogásaival.

Ezeket a szempontokat minden esetben a hangsúlyok megragadásával kívánom tetten érni, amelyek így megváltoztatják az egyes tankönyvcsaládok esetében a vizsgálati szempontok sorrendjét és kidolgozottságát.

A rendszerváltás előtt az egyes korszakokban és egyes iskolatípusokban használt reprezentatív taneszközök normaszemléletébe inkább csak betekintést nyújtok, míg a rendszerváltás utáni időszakban használatban lévő magyar nyelvi tankönyveket részletes módon elemzem minden esetben összevetve azok egymástól többé-kevésbé eltérő (átdolgozott) kiadásait annak érdekében, hogy képet nyújtsak arról, hogy a mai

tanulóifjúság milyen jellegű nyelvi normaközvetítésben részesül; mennyire sikeresen valósítják meg a tankönyvek napjaink valós nyelvi praxisba való integrációjukat.

2.4. A vizsgálati anyag és a mintavétel

A tankönyvet széles értelemben véve beletartozónak veszem a hozzájuk tartozó munkafüzeteket is, amelyekben a gyakorlati tudásanyagban vizsgálom az adott tankönyv normaszemléletét mindvégig szem előtt tartva azt a különbséget tankönyv és munkafüzet között, amelyre Kerber Zoltán hívja fel a figyelmet. A tankönyvi feladatok rendeltetése a tankönyvi szövegek megértésének ellenőrzése (az elméleti anyag visszacsatolása), míg a munkafüzeti feladatok a tananyag gyakoroltatását végzik nagyobb hangsúlyt fektetve a készség- és képességfejlesztésre (Kerber 2008: 85).

A közoktatásban használt anyanyelvi nevelési taneszközök közül a középiskolai (gimnázium és szakközépiskola), valamint a polgári iskolákban, a népiskolák felsőbb osztályaiban és az általános iskola felső tagozatában használt tankönyveket és a hozzájuk tartozó segédleteket (vezérkönyv, útmutató, tanári kézikönyv) is vizsgálom, amennyiben azok explicit módon utalnak az adott tankönyvcsalád normaszemléletére. A tapasztalat azt mutatja ugyanis, hogy oktatásirányítás a fenti iskolatípusokbeli oktatásra, így taneszközökre fókuszál leginkább minden korszakban, ennek megfelelően pedig a tudományos háttér is itt fedezhető fel a legjobban.

A tankönyvek normaszemléletének bemutatását minden esetben tankönyvcsaládok, azaz a különböző évfolyamokra készült könyvek vizsgálata jelenti, ugyanis a kitűzött elemzési eljárás módnak megfelelően az adott tankönyv normaszemlélete a tananyag több részében is láthatóvá válik.

A kilencvenes évek elejétől kezdve a tankönyvpiac megélénkülése az anyanyelvi nevelés területén is óriási méreteket öltött és sorra jelentek meg az új kiadványok. A rendszerváltás utáni tankönyvek vizsgálatában, a taneszközök kiválasztásakor elsősorban az évente megjelenő országos tankönyvjegyzéket vettem alapul kiegészítve azokkal az alternatív tananyagként szolgáló tankönyvekkel, amelyek népszerűek, illetve viszonylag széles körben elterjedtek voltak, esetleg országos méretű oktatási kísérletként szerepeltek az anyanyelvoktatás gyakorlatában.

3. Norma, nyelvi norma – fogalomértelmezés

3.1. A társadalomtudomány normafogalma

Míg magatartásunk genetikai-biológiai meghatározottságában választási lehetőségek hiányában kötelezően alkalmazkodunk szabályokhoz, társadalmi meghatározottságunkban a szabálykövetés opciókhoz kötött. Kiemelt jelentőségűnek tartom ezt a különbségtételt a norma fogalmával kapcsolatban, ugyanis a társadalmi normák (többek között: jogi, erkölcsi, politikai, vallási, nyelvi normák) elfogadása és követése mindig egyéni döntés eredménye. A közösségi létet bizonyos szabályozók megléte jellemzi és az azokhoz való alkalmazkodást követeli meg tőlünk, hiszen csak ilyen módon képes működni egy adott közösség. A normakövetés azonban csak az adott szabály(ok) egyén általi elfogadhatóságának megítélése után, az internalizálás (Andorka 2006: 571) eredményeképpen lehet igazán hatékony. Azaz szükséges az, hogy az egyén belsővé tegye a normákat és normaszegés esetén ne csak a közösségből, a kívülről jövő negatív szankció elkerülése érdekében kényszerüljön azok betartására, hanem tartsa értékesnek a normakövetést (Andorka 2006: 569, 571).

Társadalmi viselkedésünket minden téren egyfajta normatudat irányítja. A normakövetés azonban nem feltétlenül jelent tudatosságot az adott közösség minden egyes tagjában. Az emberi viselkedést irányító normatudat a szociális adaptációból fejlődött ki, amelynek előzményei az állati csoportokban is megfigyelhetők. Az emberi közösségek együttélését az garantálja, hogy mindenki biztos lehet mások viselkedésének bizonyos mértékű előreláthatóságában. Aki ennek nem felel meg, azt a közösség kiteszítja magából, ez pedig az archaikus társadalmakban a pusztulást jelenti. A modern társadalmakban a súlyos és veszélyes normaszegőket elszigetelik: börtönbe és elmeógyógyintézetbe utalják. Weber szerint (1967) a közösség általi szankció különbözteti meg a normát az általa „bevett”-nek nevezett szokástól olyanformán, hogy jogi norma esetében a szankcionálás a hatóság feladata, míg a közösségi norma be nem tartása esetén maga a közösség a szankcionáló.

Társadalomtudományi értelemben a norma olyan viselkedési szabály, előírás, amely egy-egy adott társadalmi helyzetben irányítja magatartásunkat, cselekvéseinket. A norma előíró vagy tiltó jellegű, megszegését pedig szankció bünteti (Andorka 2006: 568, 760), mely az informális jellegű rosszallástól egészen a formális büntetésekig, például a testi fenyítésig, sőt a kivégzésig terjedhet. Az egész közösségre érvényes normákon kívül már az ókorban kialakultak sajátos csoportnormák. A görög városállamokban más normák vonatkoztak a férfiakra és a nőkre, a szabadokra és a rabszolgákra; a római társadalomban a patríciusokra és a plebejusokra.

A modern társadalmakban a csoportnormákhoz való alkalmazkodás elvárt mértékét Merton (1968/2002) a csoport deviáns magatartást eltűrő képessége, valamint annak intézményes eltérései alapján osztályozza. Egyes csoportok szigorúbban követelik meg tagjaiktól a normakövetést, mint mások. Ezt Merton bürokráciának nevezi és a porosz rendszerhez hasonlítja, míg a nyugati társadalmak bizonyos kutatási szervezeteihez az egyéniség tágabb terű kibontakozását kapcsolja. A normaszegés azonban funkciót is hordozhat: intézményesülése új norma kialakulásának előjeleként értelmezhető (uo.).

3.2. A norma mint internalizált szabály

Fontosnak tartom újra kiemelni, hogy a norma általános értelemben nem tartalmaz kényszerítő mozzanatot. A szó latin eredetű, jelentése 'szögmérték', 'zsinórmérték', átvitt értelemben 'szabály', 'minta' (Lewis–Short 1984: 1216, idézi Tolcsvai Nagy 1998a: 15). A normák szabályoznak ugyan, de ahogy a szó latin értelmében felfogott 'minta' jelentéséből is látszik, nem tartalmaznak kényszert. Hatékony működésük

lényege, hogy az egyén felismerje tartalmának és követésének ésszerű voltát, és belsővé tegye, internalizálja azt. A norma elfogadása által a viselkedő és cselekvő egyén, vagyis a normatív viselkedés alanya önmagát mint az adott közösség tagját is meghatározza.

Így felvetődik a kérdés, hogy milyen típusú szabály a norma. Ennek megválaszolásához Searle beszédaktus-elméletét hívom segítségül (Searle 1969/2002). Ebben a szerző a szabályoknak két alapvető típusát különböztette meg: a konstitutív (elsődleges) és a regulatív (másodlagos) szabályokat (Searle 1969/2002: 46-55). (Ez utóbbiak a magyar nyelvű szakirodalomban restriktív szabályként is szerepelnek (Bence–Kis 1970: 23)). Logikai szerkezetüket tekintve abban különböznek egymástól, hogy a konstitutív szabályok azáltal hatnak, hogy egy cselekvésrendszer egészéről, illetve annak valamely eleméről mondják meg, hogy micsoda („X itt azt jelenti, hogy Y”). A regulatívok viszont cselekvési előírásokat adnak parancsok, kérések, ígérek stb. formájában. Vagyis magatartást irányítanak. Emellett a cselekvésben, együttműködésben, szociális tájékozódásban betöltött funkciójuk is eltérő. Míg a konstitutívokhoz igazságra és hamisságra vonatkozó igazságfeltételek tartoznak (tulajdonképpen létszerű feltételek), addig a regulatív (restriktív) szabályok érvényessége normatív jellegű. Azaz a restriktív szabály akkor válik normává, ha azt egy adott közösség, egy társadalmi csoport elfogadja; megszegése pedig azt jelenti, hogy az adott közösség valamilyen formában szankcionálja.

A norma tehát alapvetően egy restriktív szabályrendszer, amelyet az adott közösség tagjai elfogadnak, internalizálnak és igazodnak hozzá – a közösségnek azok a tagjai is, „akik a normákat meghatározzák, rögzítik, terjesztik, vagyis a hatalmi helyzetű és az utasításvégrehajtó szerepű csoporttagok számára egyaránt léteznek” (Tolcsvai Nagy 1998a: 32-33; 2003: 412).

3.3. A norma mintaadó tudást tükröző jellege

A norma fogalmában benne rejlő egyén általi választási lehetőséghez kapcsolható a 'norma' szó ógörög jelentése. Tolcsvai Nagy a nyelvi normáról szóló könyvében a 'norma' szó etimológiájával kapcsolatosan bemutatja, hogy az oxfordi latin-angol szótár értelmezése alapján az ógörög 'gnorima' szóhoz fűzött szótári megjegyzésben a 'gno-' tő, latin 'gnarus' 'hozzáértő, jártas', 'ismerő', 'ismeretes', illetve 'nosco' (gnosco) 'megismer, megtud' (Tolcsvai Nagy 1998a: 15). Ógörög szótárakra való hivatkozással pedig megerősíti, hogy a görög nyelv egy másik értelmet is ad a norma főnévnek: az 'ismeret' és ítélet' jelentés-együttest (uo.).

A két látszólag eltérő jelentést Tolcsvai Nagy Gáborral egyetértve összekapcsolhatónak vélem, és éppen az ókori görögök és rómaiak társadalmi normáinak példájával kívánom ezt alátámasztani. Nem más ez, mint a jogi és az erkölcsi norma mint társadalmi normatípusok kérdésköre. A normáról szólva ugyanis fontos megállapításokat tehetünk, ha megvizsgáljuk ennek a két normatípusnak a kapcsolatát.

Az ókori görög társadalom szokásaiból indulok ki, amelynek normáit jól tükrözi Szophoklész *Antigoné* című drámája. Simon Attila irodalomtörténész rámutat arra, hogy a 'nomosz' görög szó jelentésmezeje 'törvényt', 'szokást' és 'konvenciót' sűrít magában (Simon 2007: 76). Amikor ezt a szót használják a drámában, akkor azt kettős értelemben teszik: egyrészt egyfajta jogi normaként, írott törvényként, amely kötelező érvényű volt abban a közösségben, másrészt viszont egy közmegegyezésen alapuló szokásszerűen fenntartott normaként, konvencióként. A kettő ugyanis nem tért el oly mértékben egymástól az ókori görög társadalomban, mint ma; az erkölcsi normáknak pedig nem volt feltétele az írásos rögzítés ahhoz, hogy valódi törvényekké (a szabályokkal ellentétben kivételt nem ismerő előírásokká) váljanak (uo.: 79). Tartalmuk általában az egész emberiséget mint a legnagyobb közösséget érintő univerzális normák

voltak (uo.). A drámában ez a halottak eltemetésének parancsát jelentette; az isteni törvényt, avagy az erkölcsi normát, amely a korabeli demokrácia törvényeinek felelt meg. Kreón pedig, aki királyi parancsot ad ki, az isteni törvényekkel és a polisz jogrendjével meg nem egyező autoritást képvisel a drámában.

A fentiek alapján lehetséges az, hogy Tolcsvai Nagy az oxfordi latin-angol szótár ógörög 'ismerő, ismeretes' jelentésre, illetve az ógörög szótárakban a normának az 'ismeret, belátás' sőt 'ítélet, vélemény' jelentését találta meg (Tolcsvai Nagy 1998a: 15). Az ókori görögöknél – mint láttuk – egyfajta erkölcsi tudást, a társadalom szempontjából hasznosnak, etikailag helyesnek vagy helytelennek való megítélés tudásának birtoklását jelentette; egyfajta (íratlan) normatudatot, amelyet a moralitással rokoníthatunk.

3.4. Jogi és erkölcsi norma viszonya, avagy a normakövetés mint az egyéni akarat kifejeződése

Jog és erkölcs viszonya mindmáig a jogfilozófia egyik legvitatottabb területe. A jog részben levezethető morális törvényekből, azonban a tengerjog vagy a banki szerződésekre vonatkozó paragrafusok ettől igencsak távol kerültek. A moralitás eredete Kant szerint nem egy külső entitásban (közösség, Isten, természet) keresendő, hanem magában a szubjektumban; az autonómia, a szabadság, az egyéni akarat (mint cselekvésre vonatkoztatott ész) válnak fő fogalmakká a törvények betartásának mozgatórugóiként (Kant 1785/1998; idézi: Boros–Lendvai 2007). Az erkölcsi törvények ésszerűségének felismerése, az azok iránti tisztelet az, amely a törvény betartására készíti az egyént.

Itt lelhető fel az a normában rejlő mozzanat, amely az internalizálásról szól. Az adott személy azért alkalmazkodik egy adott normához/előíráshoz/szabályhoz/(ógörög értelemben vett) törvényhez, mert megérti, ésszerűnek tartja és azonosítja magát vele. Magáénak fogadja el és igyekszik nem megsérteni. Ez az, amit a modern ember lelkiismeretnek nevez. Hívhatjuk ezt belsővé vált normatudatnak is.

A rómaiak kodifikálták, írásban rögzítették ugyan a törvényeiket, azonban a római jogi szabályozásban létezik egy olyan gyakorlat, amely arról szól, hogy a jó erkölcsökbe ütköző (contra bonos mores) magatartás mindenképpen jogellenes – még akkor is, ha nem sért valamely kodifikált jogi rendelkezést, törvényt. Mivel pedig ez alapján születtek a polgári- és büntetőjogi törvények, ennek jelentősége máig kihat. A ma érvényben lévő (magyarországi) polgári és büntető törvénykönyv szintén ismeri ezt: „Semmis az a szerződés, amely jogszabályba ütközik, vagy amelyet jogszabály megkerülésével kötöttek, kivéve ha ahhoz a jogszabály más következményt fűz. Semmis a szerződés akkor is, ha nyilvánvalóan a jóerkölcsbe ütközik” (Ptk. 200. § 2. bekezdés). A Btk. így fogalmaz: „A büntetés célja...az erkölcs erősítése és a törvényisztelet fokozása” (4. fejezet, 42.szakasz).

Így érintkezik tehát jogi és erkölcsi norma egy adott társadalomban. Bármely társadalmi normatípus megsértése pedig az adott társadalmi közösség szankcióját vonja maga után. Így van ez – mutatis mutandis – a nyelvi norma esetében is.

3.5. A nyelvi norma

A nyelvi normák a közösségi normák fontos részét képezik (Tolcsvai Nagy 1998a: 32; 2003: 412). A nyelv ugyanis közösségi természetű (Saussure 1916/1967; Sándor 1999: 144), társadalmi termék. Egyfelől azért, mert a nyelv „közösségi találmány”. Csak azok az elméletek lehetnek adekvátak a nyelv születéséről, amelyek annak a társadalommal való szoros összefüggéseiből indultak ki. A társadalomban élő embercsoportokban született meg az a kommunikációra és gondolkodásra alkalmas

bonyolult jelrendszer, amelyet nyelvnek nevezünk. Noha a nyelvet minden ember külön tanulja és ismeri meg, mégsem létezik privát nyelv. Már csak azért sem, mert az egyes ember csakis az őt körülvevő közösségen keresztül, az adott közösséget jellemző viselkedési formákkal együtt sajátítja el folytonos gyakorlásban, a környezetével való állandó verbális és nonverbális kommunikációja során a nyelvet.

A nyelv és társadalom szoros összefüggése tehát két szempontból igaz: a nyelv mint jelrendszer közösségben született meg és csak a közösségben élő egyén birtokolhatja azt. A nyelv folyamatos változása pedig szintén a közösségben történik.

Saussure kategóriáival magyarázva: a langue egy adott nyelv anyanyelvi beszélőinek elméjében létezik, viszont parole-ként csakis a társadalomban realizálódik beszélői/használoi által (Saussure 1916/1967: 31). A kettő viszonya dialektikus (uo.: 37): a parole jelenség ugyanis a langue alapján jön létre, azonban a beszédben létrejövő innovációk idővel beépülnek a langue-ba.

A nyelv használata jelenti egyrészt a gondolatok cseréjét, a nyelvnek a kommunikáció eszközeként való felfogását. Egymás minimális megértéséhez pedig közösen ismert és elfogadott szabályok szükségeltetnek. Azaz a nyelvhasználat feltételez egyfajta normát, a nyelv használatára vonatkozó szabályok együttesét.

Úgy vélem, hogy a nyelvi normafogalomnak számot kell vetnie a nyelvi szabályrendszer és a használat dialektikus kapcsolatával. Egy adott nyelvi közösség tagjai ugyanis, amikor beszélőközösségük, illetve beszélőközösségeik nyelvi normáihoz alkalmazkodnak, a nyelvi szabályrendszert és nyelvhasználati, illetve kommunikációs szabályokat követnek egyszerre (Tolcsvai Nagy 1998a: 71). Amellett, hogy a normafogalmak ezeknek a szabályrendszereknek a létét elismerik, szükséges az is, hogy ezek kapcsolatára is reagálni tudjanak.

A nyelv társadalmi volta azonban nem merül ki a gondolatok, érzelmek pusztá kifejezésében, cseréjében. A társas szemléletű nyelvészet egyik alaptételének számít, hogy a nyelv szintén elsődleges feladata az identitásjelzés is, azaz a közösségbeli hovatarozásunk, a közösségben elfoglalt pozíciónk kifejezése az általunk használt nyelv(i) formák) által (Sándor 1999: 146).

Ennek értelmében a nyelvhasználó a közösséghez való tartozását az adott nyelv, illetve nyelvváltozat használatának megválasztásával, normájához való alkalmazkodásával is kifejezi. (Tolcsvai Nagy Gábor szól a nyelvi normák működésének két közösségi szintjéről, a beszélő- és nyelvközösségekről (Tolcsvai Nagy 2003: 413).) A nyelvhasználó nyelvhez, illetve nyelvváltozatokhoz való viszonyulásának, nyelvi attitűdjének pedig elsősorban társadalmi okai vannak (többek között: Kiss 2002: 136; Sándor 1999: 164-66; Trudgill 1997: 58). Kiss Jenő Demére hivatkozva állítja (Deme 1964: 71; idézi Kiss 2013: 84), hogy a hazai nyelvtudományban a nyelvatlaszgyűjtők jegyezték le először azt a megfigyelésüket, hogy a nyelvjárási beszélők a számukra idegenek előtt reflexszerűen váltanak át a köznyelvre. A nyelvhasználó ilyenkor nyelvi kódot vált, melyhez egy különálló társadalmi és nyelvi normarendszer társítható. Wardhaugh Gal-ra hivatkozva közli: „a kódváltás társalgási stratégia, melyet a csoportthatárok kijelölésére, áthágására vagy lerombolására használnak; arra hogy megteremtsék, előírják vagy megváltoztassák az interperszonális viszonyokat a velük járó jogokkal és kötelezettségekkel együtt” (Gal 1988: 247; idézi Wardhaugh 1986/1995: 89). Bármely típusát is tekintjük a kódváltásnak mindegyikre igaz, hogy kiváltó oka és célja is a társas környezet hatása. Egy nyelvközösség normái között ugyanis (társadalmi) értékrend érvényesül (Tolcsvai Nagy 2003: 413).

Mihály Orsolya székelyföldi általános iskolások nyelvhasználatának vizsgálata során állapítja meg, hogy mindegyikükre jellemző, hogy nyelvjárásról köznyelvre és

köznyelvről dialektusra váltanak (Mihály 2002; idézi Lukács 2007: 82). Vajon mi rejlik e nyelvváltozat-váltások mögött? A sztenderd nyelvváltozat mint társadalmi presztizsváltozat használata a nyelvhasználók nyelvi attitűdjében az intelligencia, a tudás, a műveltség jelképe szemben a nyelvjárással, amely a társadalmi megítélésben a negatív pólust képviseli. Amiért azonban a nyelvhasználó informális helyzetekben, illetve a dialektust beszélőkkel a nyelvjárást használja annak a jelzése a nyelvi kód megválasztásán keresztül, hogy az adott beszélőközösség tagjának kíván látszani. Annak ellenére is ragaszkodik (anya)nyelvjárásához, hogy azt a nyelvközösség többi tagjával együtt esetleg ő maga is elítéli (Sándor 2002b: 121).

A nyelv valóban a közösségi, társas gyakorlatot reprezentálja, azonban aktív módon, a társas környezettel való kölcsönös együttműködésben (Halliday 1978: 186). Sándor Klára szerint a nyelvi variabilitás felelős egyrészt az adott közösségen belüli hierarchia stabilizációjáért, másrészt a többi közösségtől való elhatárolódásért (Sándor 2002a: 69). Ez utóbbi pedig a nyelvi alapú megbélyegzés gyakorlatát vonta maga után.

Tolcsvai Nagy Gábor a nyelvi normák létrejöttét nem tekinti „tudatos emberi elgondolás vagy újragondolás termékeinek” és a mintaadást mint normaalkotást az írásbeliség és a könyvnyomtatás elterjedésével, valamint az anyanyelvi kultúra megerősödésével látja (a magyar nyelv történetében is) különösképpen tudatosnak a nyelvközösségek, illetve a beszélőközösségek tagjai részéről (Tolcsvai Nagy 1998a: 34). Sándor Klára szerint azonban az emberek nagyon régóta tudatosan élnek a nyelv kínálta identitásjelzés csoportformáló, illetve -megkülönböztető funkciójával (Sándor 2001a). Vagyis ezt úgy értelmezhetjük, hogy a nyelvhasználók többsége – talán már a nyelv kialakulásával egyidőben – pontosan tudatában volt annak, hogy az általa használt nyelv, illetve nyelvváltozat normája társadalmi jelentőséggel bír. Sándor szerint „jó okunk van egyébként föltételezni”, hogy az első beszélőközösségekben a nyelvhasználat módjának nagyobb szerepe volt, mint magának a verbális gondolatközlésnek (Sándor 1999: 164). „A nyelvet tudatosan is alkalmazzák a csoporthoz tartozás meghatározására” – állítja a nyelvész (Sándor 2001a: 254). Példaként pedig a Bírak könyvében (12, 5–6) lévő shibboleth/szibboleth-történetet említi. Huszár Ágnes *Nyelvhalál* című írásában részleteiben is felvázolja ezt a bibliai történetet annak bizonyítására, hogy a győztes népcsoport (gileábeliek) a nyelvhasználat alapján „nyelvi tesztet” (Huszár 2004: 33) tudatosan választja ki az ellenséges népet (efraimbeliek), a genocídium alanyait (Huszár 2004: 33). Vagyis a történet nem(csak) arról tanúskodik, hogy az egyik közösség a másik népcsoportot egy nyelvhasználati sajátosság miatt megbélyegzi, hanem arról, hogy ezt a nyelvhasználatbeli sajátosságot mint beszélőközösségeket megkülönböztető jellemzőt népiertásra használja fel.

Napjaink nyelvhasználatának jellemzője, hogy a dialektusokat és a szociolektusokat, azaz a nemsztenderd nyelvi variánsokat egy adott nyelvközösségen belül beszélőkkel együtt, nyelvhasználatukért stigmatizálják és negatív sztereotípiákkal látja el az adott nyelvközösség. Egy-egy beigazolódott sztereotípiát pedig tévhiteket erősíthet.

Ennek a jelenségnek a létezésére egy osztrák kutató, Barbara Soukup 2009-ben végzett kísérletét említem most példaként (Soukup 2009). A kutató élő ügynökmódszert alkalmazott, amelyben 242 osztrák hallgatót vizsgált, akiknek melléknevek segítségével egy kérdőív alapján kellett jellemezniük két nyelvjárási és két sztenderd variánst beszélőt (egy-egy férfi, illetve nő). (Ilyenkor a kísérleti személyek a használt nyelvváltozat alapján ítélik meg a nyelvhasználót.) A hallgatók a nyelvjárást beszélőket negatív jelzőkkel illették. Kevésbé iskolázottnak, komolynak, udvariasnak és sokkal agresszívebbnek, közönségesebbnek és durvábbnak minősítettek őket, mint a sztenderd nyelvhasználókat. Ugyanakkor emberi értékeiket, társas kapcsolatukra utaló

tulajdonságaikat előnyösebbnek ítélték meg a sztenderdet beszélőknél, amikor a természetes, a nyugodt, az érzelmi, az őszinte, a szeretetre méltó és a jó humorérzéssel rendelkező jelzőkkel ruházták fel őket.

Magyar viszonylatban Sándor Klára, Juliet Langman és Pléh Csaba végzett ilyen jellegű vizsgálatot 1995-ben (Sándor–Langman–Pléh 1998; idézi Lukács 2007: 14). Ők a vajdasági magyar (szabadkai) nyelvjárást és a sztenderd magyar nyelvi variánst hasonlították össze ügynökmódszerrel, melyben a hasonló eredmények mellett az is megmutatkozott, hogy a magyar nyelvhasználók akkor is negatívabban viszonyulnak a nyelvjáráshoz és a nyelvjárást beszélőkhöz, ha saját maguk is egy adott nyelvjárás beszélőközösségéhez tartoznak. Sőt a magyar nyelvközösségben a dialektusban beszélő személyt még a társas kapcsolatok terén is negatívabban ítélték meg (uo.). Ez a vizsgálati eredmény a magyar nyelvközösségnek a sztenderdet felértékelő, elfogult magatartására, erős normatív jellegére utal, melyet Sinkovics Balázs is megfogalmaz nyelvi változók eredetét vizsgáló doktori disszertációjában (Sinkovics 2011: 4).

3.6. Részösszegzés: norma, nyelvi norma – fogalomértelmezés

Az eddig leírtakat összegezve megállapítható, hogy mivel a nyelvi normák a közösségi normák fontos részét képezik, a normák társadalmi szerepéről mondottakat így a nyelvi normára is vetíthetjük. Ez azt jelenti, hogy a nyelvre mint társadalmi termékre vonatkozó normatudatnak, a norma nem mindig tudatos ismeretének, tudásának is szükségszerűen tartalmaznia kell olyan mozzanatot, amely arra utal, hogy a nyelvhasználó azonosul, magáévá teszi az adott szabályokat, a közösség által közvetített mintát, amellyel ő maga saját döntése értelmében az adott közösséghez való tartozását tudja jelezni egy-egy beszédhelyzetben. Egy adott nyelv normájának a követése sem feltétlenül szabályok szükségszerű, kötelező betartását jelenti csupán a kölcsönös megértés feltételeként, hanem egy olyan nem mindig tudatos döntést, amelyhez az adott nyelv beszélőjének az önmaga megértetésen kívüli egyéb más érdeke is fűződik.

4. A norma fogalma a nyelvtudományban

4.1. A normafogalom etimológiájában rejlő kettősség a norma nyelvtudományi szemléletében

A norma szó etimológiájában rejlő kettős jelentés, miszerint a norma 'ismeret', 'ítélet', valamint 'minta', 'szabály' egyszerre, a norma fogalomértelmezését alapjaiban érintette (Tolcsvai Nagy 1998a: 15). Ahogy azt az előző fejezetből láttuk, a nyelvi norma mint közösségi norma esetében egy nyelvhasználatnak nevezett szabályrendszert szükséges feltételeznünk, amelyet az adott közösség tagjai internalizálva (a 'ismeret/ítélet' jelentésre utalva) mintaként (a 'szabály' jelentésre utalva) követnek.

A nyelvhasználatot a humboldti felfogásban, illetve a saussure-i rendszerben értelmezve kiderül, hogy az ergon, illetve a langue társadalmi konvención alapuló jelrendszer. Mint ilyen dialektikus kapcsolatban van az energieival, illetve a parole-al, azaz magával a nyelvi tevékenységgel, illetve a nyelv használati színterével. Saussure-nél mindig a parole-ból indul a változás, amelynek egy része alkalmankénti, esetleges marad, másik része viszont visszahat a rendszerre, megújítva azt (Saussure 1916/1967: 37-38). Humboldt-nál viszont, mivel a nyelv tulajdonképpen maga a nyelvi működés, az aktivitás („Maga a nyelv nem mű (ergon), hanem tevékenység (energeia)”) (Humboldt 1836/1985: 83.), a változás ebben a tevékenységben születik, beépül a nyelvi műbe, a (privát jellegű) produktumba, amelyet így mindig megelőz a publikus használat (vö. Kelemen 2000: 154). Majd innen újra visszakerül a tevékenységbe egy állandó dinamikus kontinuumban. A nyelv maga ugyanis ebben a tevékenységben, azaz a beszédben létezik, melyben maguk a gondolatok is születnek. Ezzel a nyelv funkciója is megváltozik: többé már nem a gondolatok kifejezésének eszköze, hanem az emberi gondolkodás (elmeműködés és cselekvés) létmódja (Tolcsvai Nagy 1998a: 7), tulajdonképpen gondolataink alakítója. Humboldt ezzel a nyelvet az emberi elme működéséhez kapcsolta tágabb teret nyitva egy adott nyelv normájának megállapítására – különösen napjainkra a pragmatika, a szociolingvisztika, vagy éppen a kognitív pszichológia ismeretében (Tolcsvai Nagy 1998a: 7). Ez a humboldti ergon-energeia kettősség nyilvánvalóan a 20. század elején a saussure-i langue-parole dichotómiában tükröződik annak ellenére, hogy Saussure nem nevezi meg a 19. századi nyelvfilozófust mint nézeteinek egyik fő alakítóját (Kelemen 2006: 392).

A nyelvi normát az így értelmezett, alapvetően a használatban, a közösségben létrejövő és alakuló nyelvszemlélet bázisán, az emberi elme működésének bevonásával kell tudnunk magyarázni. Amennyiben a norma fogalomértelmezéséből (3. fejezet) az következett, hogy az az adott beszélőközösség által elfogadott restriktív szabályrendszer, akkor a fenti nyelvszemléletek értelmében azt kell feltételeznünk, hogy a nyelvi norma esetében kétféle szabályrendszer állandó, dinamikus együttműködéséről kell tudnunk számot adni. Tolcsvai Nagy szerint az egyik a nyelvi rendszerhez, a grammatikai szabályokhoz való alkalmazkodást, a másik a beszélőközösség konvencióit, nyelvhasználati és kommunikációs szabályait követő magatartást feltételez az adott beszélőközösség tagjaitól (Tolcsvai Nagy 1998a: 71). Ez utóbbit Tolcsvai Nagy „szocioregionális behatároltság”-ként (uo.) említi. Ebbe beletartozónak látom azonban azt a pragmatikai meghatározottságot is, amelyet Tolcsvai Nagy „interakciós”-nak nevez (uo.). Az interakciós sémákhoz köthető szituatív nyelvi viselkedés ugyanis szintén közösségi érvényűnek tekinthető. Ezek a közösségek lehetnek nagyobb vagy kisebb körűek.

Lényegében egy adott beszélőközösségben működő nyelvi norma ezek szerint kétféle szabályrendszerhez való alkalmazkodást kíván meg az adott közösség tagjaitól:

egy grammatikai és egy nyelvhasználati, illetve kommunikációs meghatározottságot. Míg a nyelvi rendszerhez, a grammatika (kodifikált) szabályaihoz való alkalmazkodás a nyelvi helyességet (grammatikai helyesség), addig a használati, illetve kommunikációs meghatározottság egyfajta szociális helyességet, illetve szituatív helyénvalóságot feltételez. Ez az, amelyet Lanstyák István „nyelvi helyénvalóság”-nak nevez (Lanstyák 2010a: 119; 2011:145).

Látnunk kell azonban azt is, hogy a rögzíthető grammatikai szabályok, amelyek a humboldti nézet jegyében a (privát) emberi elmében nyelvi benyomásokként tárolódnak, maguk is a (publikus) nyelvhasználatban születnek, majd alakulnak. Brassai Sámuel úgy fogalmaz a 19. század végén, hogy a grammatika absztrakt szabályait a beszédből, azaz a szóbeli nyelvhasználatból vonjuk el általánosítással (Brassai 1895; ld. részletesebben: 5.2). Később a funkcionális nyelvszemlélet képviselői tekintenek úgy az ergonra mint a nyelvhasználatban születő és annak függvényében alakuló dinamikus entitásra.

Szüntelen dinamizmus érvényesül tehát a nyelvi normán belül a nyelvi elemek között aszerint, hogy egy adott nyelv, illetve nyelvváltozat adott eleme milyen mértékben felel meg az adott beszélőközösség által felállított, a nyelvhasználatból elvont nyelvi és használati szabályoknak. Ugyanígy ezek a szabályok is, grammatikaiak és nyelvhasználatiak egyaránt, állandó aktivitásban és kölcsönösségi viszonyban működnek egymással, amelyeket tulajdonképpen a közösség maga hoz létre saját nyelvi praxisának (sikeres) működése érdekében (vö. Tolcsvai Nagy 1996c: 57; 1998a: 33, Sándor 2003: 400). Az elmében tárolt nyelvi formák és szabályok a nyelvhasználat praxisában, a nyelvi tevékenység közösségi létmódjában születnek, így a norma etimológiájában rejlő (gyakorlatból elvont, praktikus) tudás maga is közösségi érvényű, ahogy a közösség által áthagyományozódott és szüntelen alakított minta is, amelyből aztán újra gyakorlati jellegű tudás lesz egy állandó kölcsönhatásban és körforgásban. Ez egy meghatározott térben pillanatról pillanatra változást indukál a normativitás fokát tekintve. (A norma dinamizmusát és a normának való megfelelés fokozati jellegét Tolcsvai Nagy Gábor is hangsúlyozza (Tolcsvai Nagy 1996c: 59).) A minden időpillanatban változó norma gyökere a mindenkori, **pillanatnyi nyelvszokás** kell, hogy legyen, mert ez teszi lehetővé, hogy a nyelvhasználó a közösség tagjaként interakciókba lépve saját maga is részese lehessen a normaalkotás folyamatának, amely **mentális és szociális folyamat** egyszerre.

4.2. Az első tudományos jellegű normaértelmezések a 20. század elején

Tolcsvai Nagy Gábor a nyelvi normáról szóló monográfiájában (Tolcsvai Nagy 1998a) elsősorban a 20. század második felének nyelvtudományában fellelhető fogalomértelmezéseket, pragmatikai és kogníciós modelleket mutatja be behatóan annak igazolására, hogy a pusztán grammatikai szempontok nem elegendőek a nyelvi helyesség értelmezéséhez. Különösen egy olyan időszakban nem, amikor új, nyelvészettel összekapcsolódó tudományterületek által nyílik tér a közösség és nyelv viszonyainak értelmezésére mint a kognitív pszichológia vagy a szociálpszichológia (ld. részletesebben: Tolcsvai Nagy 1998a).

Jómagam a nyelvi normával való foglalkozás központi kategóriáinak feltárása érdekében a 20. század első felének, a normával való tudományos igényű foglalkozás kezdetének normaszemléleteit kívánom felvillantani. Úgy vélem, hogy a norma egyénhez, annak lelki és mentális jellemzőihez és a közösséghez kötött jellege, valamint az azzal összefüggésben lévő nyelvi (grammatikai) és nyelvhasználati szabályokhoz való kapcsolódásának kettőssége ezekben az első deskriptív normaértelmezésekben ugyanúgy jelen van, mint a Szende által megfogalmazott állandóság és változás

oppozíciója (Szende 1973: 15). Amikor a következőkben Hermann Paul, Simonyi Zsigmond, Brassai Sámuel normaértelmezéseire utalok, akkor szükséges szem előtt tartani, hogy az újgrammatizmus jegyében a nyelvet rendszerként szemlélve a változás már nem a véletlenszerűen bekövetkező természeti jelenségeknek tudható be (organikus nyelvszemlélet), hanem a nyelvhasználó pszichikai jellemzőinek, illetve a nyelvet használó közösség életében végbemenő változásoknak. Így kap csekélyebb szerepet ezekben normaszemléletekben az állandóság, vagy a törvényként értelmezett nyelv(tan)i szabályok, és válik hangsúlyossá a **változás**, maga a **nyelvhasználat** (bizonyos kommunikációs és pragmatikai tényezők), valamint az **egyéni és a közösségi jelleg duális jelenléte**.

Hermann Paul, a német újgrammatikusok vezéralakja, aki a mechanikus lelki működésekhez kapcsolta a nyelvet, a normát a köznyelvvél azonosított mintaként, sőt eszményként értelmezi. Ez a norma állandóságára mutat rá, míg az úzusban való gyökereztetése annak változékonyságát indukálja (Szende 1973: 15). Ugyanakkor a norma fogalomértelmezésének ez a kettőssége a grammatika (a nyelv mint mechanikus asszociációk összessége) és a nyelvhasználat (úzusban való realizáció), valamint az egyénhez (lelki működés) és a közösséghez való kapcsolatában is megmutatkozik.

A magyar nyelvtudományban már a 19. század végén Simonyi normaértelmezésében is megtaláljuk ezt a dualitást, amely a nyelvi (grammatikai) és a nyelvhasználati szabályok általi meghatározottságot, a norma közösségi és egyéni nyelvhasználatához köthető változékonyságát mutatja. Hiszen Simonyinál a kevésbé elterjedt, nyelvi rendszerhez idomuló forma ugyanúgy elfogadható, mint az elterjedt, de esetleg grammatikailag „szabálytalan” alak: „Helyes mind az, amit az egész magyar népnek nagyobb része vagy legalább igen nagy része alkalmaz; de nem eshetik kifogás alá egy-egy olyan szó vagy szólás sem, mely kisebb vidéken járatos, ha egyébiránt megfelel az általános analógiáknak” (Simonyi 1889 II.: 291). A norma tehát nem rendszeralapú, örökérvényű szabályok függvénye, hanem a nyelvhasználatban, a nyelvhasználatban gyökerezően a közösségtől függően változó, kontinuum jellegű entitás (ld. részletesebben: 5.2.3.1.). Brassainál pedig egyenesen az úzussal azonosítódik (Brassai 1895), amely állandó változását, a közösségtől való teljes függését helyezi előtérbe (ld. részletesebben: 5.2.3.2.). Mindezt a nyelvhelyesség szemléletében, a sztenderd nyelvközösségekben kiemelt norma preskripciótól mentes nézetében, az úzus állandó tudományos ellenőrzése mellett teszik (Tolcsvai Nagy 2004: 54).

Bohuslav Havránek és Eugen Coseriu normaértelmezéseiben is fellelhető ez a dualitás. Ezek a nézetek elterjedtek ugyan a nemzetközi nyelvtudományban, de érintetlenül hagyták a magyar nyelvészet nyelvművelési alapú és célú normafelfogását. Havránek és a prágai nyelvész kör az első teljes normaértelmezést adta a nyelvtudományban, míg Coseriu az ötvenes évek elején a nyelvműveléstől elhatárolva, a nyelv közösségi meghatározottságát elfogadva a nyelvi normát a rendszer és annak megvalósulása között elhelyezkedő nyelvi tartományként fogta fel (vö. Szende 1973: 316; Huszár 1978: 182; Tolcsvai Nagy 1998a: 14). Olyan mérföldköveknek tekintem az ő értelmezésüket a norma fogalmának meghatározásában, amelyek szakítva a nyelvi norma helyességgel (grammatikai helyesség) való azonosításával még a szociolingvisztika, a pragmatika vagy a kognitív tudományok megjelenése előtt a normát a nyelvhasználatához kötik. Alapjukat tekintve pedig a nyelvtudomány humboldti hagyományában, illetve a saussure-i nyelvelméletből kinövő funkcionalista grammatikák irányvonalában gyökereznek.

4.2.1. A prágai nyelvész kör normaszemlélete

A nyelv funkcionalitását valló prágai nyelvész kör tagjai foglalkoztak úgy a nyelvi norma kérdésével, hogy tagadták a normának csupán a nyelvi rendszerből való levezethetőségét, nagyobb hangsúlyt adva ezzel a nyelvi kreativitáson alapuló nyelvi változásoknak mint a rendszert befolyásoló tényezőknek. Az állandóság és a változás mellett a grammatika és a nyelvhasználat elválaszthatatlansága hangsúlyozódott ebben az értelmezésben. Ez utóbbiak egymást kölcsönösen meghatározó tényezőkké váltak. Bohuslav Havránek normadefiníciója így hangzik:

„Nyelvi normán azt értem, amit egyfelől nyelvi műnek (ergon), másfelől nyelvi alakulatnak (energeia) neveznek, ez esetben a kötelező erő szempontjából nézve – egy olyan kötelező erő szempontjából nézve, mint az ergon szférája, hogy az energeia szférájában a szándékoltat és megfelelőt elérjük. (Az csaknem mindegy, hogy ezt nyelvi normának vagy sztenderdnek nevezzük-e.) A szónak ebben az értelmében minden nyelvi közösség – a területi és a szociális is – rendelkezik önálló nyelvi normával” (Havránek 1938: 152, idézi Huszár saját fordításában 1978: 182).

Havránek tehát a humboldt-i nyelvelmélet alapján az ergon és az energeia között kölcsönös, dialektikus kapcsolatot feltételez. A nyelvi műben mint a normaalkotóként felfogott beszélők elméjében lévő (Humboldt-nál eredetileg a tevékenységből elvont) elemek az adott kommunikációs célnak („szándékoltat”) és az adott interakciós tényezőknek („megfelelőt”) megfelelően a nyelvi alakulatba kerülnek – feltételezhetően a fent bemutatott humboldti gondolatsor alapján. Így azok a nyelvi alakulatba került nyelvi formák, amelyeket többször használ a beszélőközösség nagy része, a nyelvi műbe kerülve megújítják azt. A változás tehát az energeia szférájában zajlik. Ez rejti magában a nyelvi kreativitást a szó legszélesebb értelmében. (Az újítás, a változás lehetősége már a saussure-i nyelvészetben is benne rejlett. Saussure lehetőségként említi is a parole-nyelvészetet (Saussure 1916/1967: 38), ezt azonban nem dolgozta ki.)

Havránek normafelfogásában az is benne foglaltatik, hogy minden külön nyelvi kóddal rendelkező nyelvi közösség saját nyelvi normával rendelkezik; ezek között nem állít fel értékhierarchiát. Differenciált normafelfogást vall. Ennek alapján lehetséges az, hogy egy adott nemzeti nyelv esetében is többféle normáról beszélhetünk. Huszár Ágnes így fogalmaz:

„A tájnyelvet vagy szociolektust beszélők normatadata jelöli ki saját beszédtevékenységük határait, ennek a normatadatnak alapján utasítják el, sőt bélyegzik meg sokszor a más alkódot beszélőket, „fursának”, „affektálnak”, vagy éppen „parasztosnak” nevezve más alkódot használók beszédét, s ezen keresztül normájukat is” (Huszár 1986: 60).

A legnagyobb társadalmi presztizzsel rendelkező nyelvváltozat a sztenderd, amely kodifikált normával rendelkezik. Havránek különbséget tesz *norma* és *kodifikáció* között (Huszár 1978: 182). A kodifikált norma, a normatív nyelvtanokban és szótárakban rögzített nyelvváltozat jelenti felfogásában a sztenderdet. A nyelvi norma és a norma kodifikációja ugyanis nem azonos egymással. Visszautalva most az előző fejezetre: a kodifikált nyelvi norma azonosítható a kivételt nem ismerő szabályrendszerrel, az ógörög értelemben vett törvénnyel, amelyet követni „kell” az adott nyelvi közösségben (3.3.).

A prágai nyelvész kör célja a harmincas években a nyelv művelés elméletének megalapozása, a nyelvbe való beavatkozás lehetőségének reformja volt a nyelvi funkciók hatékonnyá tételének érdekében; ezért is volt szükség a *norma* és a *kodifikáció* fogalmának meghatározására (Lanstyák 2009: 19; 2014: 22). A nyelv művelésnek

komoly, tudományos szerepet szántak a prágaiak a sztenderd stabilitásának megőrzése (Huszár 1978: 182; Lanstyák 2009: 19-20; 2014: 21-22) és differenciált használatának kiterjesztése (funkcionális differenciálódás és stilisztikai gazdagítás) (Lanstyák 2009: 20; 2014: 22) végett. Szempontjuk azonban nem nyelvművelői, ugyanis nem egy idealizált, hanem egy valóságban létező nyelv(változat), a normatív nyelvi alakulatok nyelvhasználatból kiinduló leírására törekedtek ezt kijelölve a nyelvészek feladataként (Huszár 1978: 182). Nem a nyelvi rendszernek való megfelelés, a nyelvi (grammatikai) szabályok követése mint a (nyelvi) helyesség letéteményese, hanem a közösségi meghatározottság volt a meghatározó ebben a normaértelmezésben.

4.2.1.1. A funkcionalitás mint a prágai nyelvész kör normaszemléletének alapja

Fontosnak tartom kiemelni, hogy ennek az értelmezésnek a bázisa, legfőbb attribútuma a funkcionalitás volt. Ebben a felfogásban a nyelvi rendszer nem egy készen kapott struktúra és nem is önkényes jelrendszer, ahogy a saussure-i nyelvértelmezésben. Sokkal inkább hasonlít a dinamikusan alakuló humboldti ergonra, amelynek létrejötte és alakulása a nyelvhasználat függvényében történik. A nyelvi rendszer és a nyelvhasználat viszonyának ezt a fajta értelmezését jól tükrözik a későbbi funkcionális grammatikák is, amelyekről Tolcsvai Nagy Gábor nyújt áttekintést (Tolcsvai Nagy 2005).

A későbbi funkcionalisták közé tartozik Talmy Givón, aki szerint a nyelvi rendszer a biológiai rendszerekhez hasonlóan alkalmazkodik környezetéhez (Givón 1984. I: 1-2; Givón 2001: 34 idézi Tolcsvai Nagy 2005: 353), tehát nem lehet önkényes. A nyelvet a használat alakítja, az az elsődleges a grammatikához képest. A jelentés kerül előtérbe ezekben a felfogásokban és ez határozza meg a formát. M.A.K. Halliday szisztémikus-funkcionális rendszerében a nyelv tágabb értelemben viselkedési, szűkebb értelemben jelentésbeli potenciál (Halliday 1973/1981:55), azaz intelligens választási lehetőségek sorozata (Givón 1984. I: 2). Ezt a választást a nyelvhasználó teszi, aki megfelelő kifejezési formát keres a nyelvi rendszerben mint ezen formák hálójában (Halliday 1973/1981: 55-58; 72; 83; 110). A kreativitás lényegét Halliday Hasanra hivatkozva nem az új mondatok létrehozásában látja (utalás Chomsky elméletére), hanem a nyelvhasználó azon képességében, hogy új jelentéseket tud életre hívni (Hasan 1971 idézi Halliday 1973/1981: 50). A nyelvi kreativitás, a változás és megújulás lehetősége tehát nem magában a nyelvi rendszerben rejlik, nem a Chomsky-féle kompetenciában, amely a nyelvhasználó nyelvi képességét rejtje magában. A funkcionalisták szerint a jelentésbeli lehetőségeket nem az emberi elme, hanem a kultúra, a (nyelvi) környezet rejtje magában, és csak aközött van különbség, amit a nyelvhasználó nyelvileg kifejezhet és amit egy adott szituációban aktuálisan ki is mond (Halliday 1973/1981: 52-53, 69). Tehát csak a társas környezet és az adott szituáció befolyásolja a nyelvhasználó által szándékozott jelentés kiválasztását, majd annak nyelvi megformálását. Ez azonban mégsem csak úgy értelmezendő, hogy a nyelv teljességgel szolgálja volna társas és kommunikációs szükségleteinknek. Halliday így fogalmaz:

„...if we say that linguistic structure "reflects" social structure, we are really assigning to language a role that is too passive...Rather we should say that linguistic structure is the realization of social structure, actively symbolizing it in a process of mutual creativity. Because it stands as a metaphor for society, language has the property of not only transmitting the social order but also maintaining and potentially modifying it. (This is undoubtedly the explanation of the violent attitudes that under certain social conditions come to be held by one group towards the speech of others.)” (Halliday 1978: 186)

„...amennyiben azt állítjuk, hogy a nyelvi rendszer a társas lét visszatükröződése, akkor a nyelvnek túlzottan passzív szerepet tulajdonítunk...Inkább úgy kellene tekintenünk a nyelvi rendszerre mint a társas struktúra megvalósulására, amely aktív módon szimbolizálja azt a kölcsönös kreativitás folyamatában. A nyelv a társadalom metaforájaként rendelkezik azzal az attribútummal, hogy nem egyszerűen reflektál a társadalmi rendre, hanem fenntartja és lehetőség szerint változtatja is azt. (Ez a felfogás kétségkívül magyarázatul szolgál arra az erőszakos attitűdre, ahogyan bizonyos adott körülmények esetén az egyik társadalmi csoport viszonyul a másik beszédéhez.)” (Halliday 1978: 186; saját fordításomban idézem M. M.)

Figyelemre méltó, hogy Halliday a nyelvnek aktív szerepet tulajdonít; annak a társas életünkre és tevékenységeinkre ható, változásokat okozó attribútumának tartja. A rendszer és a használati színtér kapcsolata tehát kölcsönös, és nekünk ebben a paradigmában kell értelmeznünk a normát. Egy olyan közegben, amely a funkcionalitás által a nyelvi változatosságot is vallja, a funkcionális differenciáltságot.

4.2.2. Coseriu normaértelmezése

Az ötvenes években Eugen Coseriu olyan nyelvi normafogalmat alkotott, amely alapvetően különbözik a nyelvművelésben alkalmazott normafelfogástól. Mindezt abban az időszakban, amikor a magyar nyelvtudományban a nyelvi norma fogalma a nyelvművelés égisze alatt kizárólag a grammatikai helyességgel azonosítódott egy **állandóságot** hangsúlyozó, az egyéni és társadalmi **műveltség**, a **morál** és az **esztétikum** kategóriáival összekapcsolt szemléletben (ld. részletesebben: 5.4.1.2.).

Az 1952-ben Montevideóban kiadott *Sistema, norma y habla (Rendszer, norma és beszéd)* című könyvében azt hangsúlyozza, hogy a norma nem nyelvművelő kategória, mert ami beletartozik, az valóságosan létezik egy adott beszélőközösségben (Huszár 1978: 182). A norma valós (nem ideális/eszményi) jellegének hangsúlyozásával ugyanúgy kapcsolódik a havráneki szemlélethez, mint a nyelvhasználat, a közösségi meghatározottság és az interakciós tényezők meglétével, mégis másféle módon, mint azt Havráneknél láttuk.

Coseriu normaértelmezésében – amelyet most Huszár Ágnes írásai alapján foglalok össze (Huszár 1978: 182, 2013) – a saussure-i langue-parole dichotómiát értelmezi tovább, miközben a nyelvet zárt, oppozíciós rendszernek tekinti. Felfogásában a prágaiakhoz hasonlóan a nyelv funkcionális jellegét hangsúlyozza. A langue (nyelvi kompetencia) viszonylag merev, egynemű, saussure-i kategóriáját három részre osztva nyelvtípusról, nyelvi rendszerről és nyelvi normáról beszél. Az elsőt egy adott nyelv kategóriarendszerének megállapítására hozta létre. A norma értelmezése szempontjából ez elhanyagolható jelentőséggel bír. Nem így a második és a harmadik.

„A rendszer az, ami egy nyelv szabályai alapján lehetséges” – írja Coseriu, – a norma pedig az, ami csakugyan megvalósul. A norma a rendszer szűkítése, mivel egy rendszernek nem minden lehetősége valósul meg” (Coseriu 1988: 52, idézi Huszár 2013). Tehát csak azok a nyelvi elemek lehetnek normatívak, amelyeket egy adott beszélőközösségben (valóban) használnak (mondanak és írnak), amelyek elterjedtek, azaz **társadalmi érvényességre** tesznek szert. Ezek aztán kodifikálódhatnak is, amennyiben szótárakban, nyelvtanokban rögzítésre kerülnek.

A rendszer legfőbb tulajdonsága a produktivitás és a nyitottság. Ezek az alapjai a nyelvi változásoknak, amelyek színtere a nyelvhasználat, a beszéd (saussure-i parole). A beszéd, vagy beszélés a „realizált technika”-ként említődik Coseriu-nál. Ebben a valóságos közegben, valóságos interakciókban születnek azok a nyelvi formák, amelyek a közösség hagyományainak megfelelően egy mintát követve a norma tényeivé válhatnak. Számolnunk kell azonban olyan nyelvi elemekkel is, amelyek egyediségük,

esetlegességük miatt nem lehetnek normatívák, legfeljebb az egyéni norma részeivé válhatnak (Huszár 1978: 182).

Mindenképpen látnunk kell, hogy nyitott ugyan Coseriu rendszere, a parole-tények társadalmi érvényességgel változtathatják, újíthatják a rendszert, azonban csak **a rendszer produktív (képzési, sorbarendezi stb.) szabályainak** megfelelően. A nyelvi meghatározottság, az állandóság, a közösségi minta kötelező érvénye erősen jelentkezik ebben a normafelfogásban, hiszen például a rendszernek ellentmondó, agrammatikus formák – bármennyire elterjednek is a nyelvhasználatban – sosem lehetnek normatívák. Nincs lehetőségük arra, hogy beépüljenek a rendszerbe megújítva azt. (A költészetről vallja Coseriu, hogy sérthet ugyan normát, de a rendszert nem (Huszár 1978: 182).)

4.3. Változás és társadalmi érvényesség a norma fogalmában

4.3.1. A harmincas években: A havráneki normadefiníció a földrajzi közelség ellenére sem érintette meg a magyar normafelfogást. Annak ellenére sem, hogy Huszár Ágnes már a magyar nyelvtudományban a norma kérdéskörének problematikája szempontjából mérföldkönek számító *Norma-átlag-eltérés* című Pécsen megrendezett konferencia (1984) előtt több évvel, 1978-ban ismertette a Magyar Nyelvőrben a szovjet nyelvi kultúráról szóló tanulmányában Havránek és az akkori szovjet (orosz) nyelvészek normafelfogását.

A cseh, majd a hatvanas években az orosz gyakorlatban a nyelvi kultúrának nevezett nyelvművelés a nyelvtudománynak az az ága volt, amely a nyelvi norma kutatásával foglalkozott. Ezek a normaértelmezések mind beleágyazódnak abba a felfogásba, amelyet Ickovics úgy fogalmaz meg, hogy „A nyelvi kultúra a nyelv eszközeinek és lehetőségeinek, a közlés céljának, körülményeinek és tartalmának megfelelő alkalmazása” (Ickovics 1968, idézi Huszár 1978: 181). Vagyis egy adott nyelvi forma helyessége a közlés céljának, az interakciós helyzetnek való megfelelés alapján ítéltető meg. Ebből pedig az következik, hogy a norma az interakciós tényezők, helyzetek függvényében és természetesen időben is változik. A nyelvi kultúra elnevezés azt implikálja, hogy a változásokat a beszélőközösségekből kiindulónak tekintették. Huszár Ágnes szerint (Huszár 1978: 182; Huszár 1986: 61) a kevésbé igényes szovjet nyelvművelő írások a normát a helyességgel azonosították.

Havránek már a harmincas években szakít ezzel az értelmezéssel akkor, amikor nem a helyességet, a nyelvi rendszernek való megfelelést tartja a norma központi kategóriájának. Az ergon nem olyan merev, egynemű absztrakció, mint Saussure-nél a langue, ugyanis megengedi a **nyelvi változatosságot** és a **változást**. A változás mellett ugyanakkor az **elterjedtség** is a norma fokmérője lesz. Csakis azok a nyelvi formák újíthatják meg a nyelvet, amelyeket a többség használ.

A **nyelvi helyesség kategóriája nem releváns része a nyelvi norma fogalmának**, hiszen a norma nem állandó, időben és térben is változik. A magyar nyelvtudományban Gombocz Zoltán szakított azzal a hagyománnyal, amely a helyességet tekintette a norma legfőbb ismérvének. Ő az elterjedtséget, a **társadalmi érvényességet** emeli a norma központi kategóriájává, amikor 1931-ben ezt írja: „Helyes az a nyelvi kifejezés, amely egy nyelvközösség szokásával megegyezik, helytelen az, ami vele ellentétben áll (Gombocz 1931: 11). Ugyanakkor azt is hozzáteszi, hogy „...a helyesség is tér és idő függvénye.” Ebben a kijelentésében ugyanúgy az adott interakciós helyzet általi meghatározottságot kell látnunk, mint Havránek definíciójában. (Zavaró lehet a fogalomhasználatban, hogy Gombocz helyességnek nevezi a normatívatást, viszont – mint az a meghatározásaiból nyilvánvaló – helyességen ő szituatív helyénvalóságot ért.)

A két nyelvész, Havránek és Gombocz felfogásában lévő legnagyobb különbséget a következőkben kell látnunk: Gombocz elhatárolja a nyelvtudományt, a nyelvészeket a normával, a helyességgel való foglalkozástól, és azt a közösséggel összefüggő, társadalmi kérdéskörnek tekintve a nyelvészociológia problémakörébe utalja (Gombocz 1931: 11). Ezzel ellentétben Havránek nemcsak a nyelvi változások figyelemmel kísérését és leírását (deskripció) tartja a nyelvészek feladatának, hanem e változásokba való beavatkozás jogát is nekik szánja azzal a feltétellel, ha azt nem önkényesen, archaizáló szándékkal teszik, hanem a nyelvi stabilitás érdekében (Huszár 1978: 182). Azaz a sztenderd variánst rugalmas módon, a nyelv és a társadalom változásait követve kell folyamatosan megerősíteni.

Nem más ez, mint a nyelvi tervezés korpuszalakító feladata, amely mentes a túlzott preskripciótól és a purizmustól, és amelyet a szakirodalom nyelvművelés-elméletnek nevez (Balázs 2001; 2005: 83). Az addigi cseh nyelvművelés purista hagyományaival szembeszegülve a nyelvművelés elméleti háttérét újítták meg új koncepció kidolgozásával: a nyelvművelést nyelvi kultúrának nevezve a nyelvészek szerepe helyett a beszélőközösségnek tulajdonítják a nyelvvalakítást. A magyar nyelvtudományban Gombocz Zoltán pedig elhatárolta magát a nyelvművelés kérdéseitől. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy némileg arisztokratikus módon kívül helyezi a nyelvművelést a nyelvtudományon, míg a prágaiak nem. Lanstyák István szerint (Lanstyák 2009: 19, 2014: 21) Gombocz és Laziczius Gyula elhatárolódtak ugyan a korabeli magyar, purista nyelvműveléstől, azonban nem próbálkoztak egy másfajta nyelvművelés létrehozásával. Jómagam úgy gondolom, hogy Gombocz Zoltán egy új normadefiniációt dolgozott ki elegáns és udvarias úton úgy, hogy közben nem kívánt konfrontálódni a nyelvművelésről más elveket valló kortársaival.

4.3.2. A hatvanas években: Noha Havránek vagy Coseriu normaszemlélete is a saussure-i nyelvészemlélet bázisán született, a nyelv változásával kapcsolatban más nézetet vallanak. Míg Saussure az öntörvényűséget hangsúlyozza, amely azt implikálja, hogy sem az egyéni, sem a társadalmi tudat nem befolyásolja közvetlenül a nyelvi változásokat, addig Havránek vagy Coseriu normafelfogásában a langue nyitottsága és a nyelv használati színterével (*parole*) való dialektikus kapcsolata a norma lényegi jegyévé teszi a változás lehetőségét. Ezen elméletek szerint nincs tehát állandó norma. Az orosz nyelvtudományban az 1910-es években még a magyarhoz hasonlóan a **tisztaság** és a **helyesség** kritériumai alapján tájékozódó nyelvművelés volt a jellemző. A szovjet időszakban azonban az előbeszédéről a Scserba-tanítvány, Lev Jakubinszkij írásai nyomán úgy kezdtek gondolkodni mint a társadalmi viselkedés egyik formájáról (Huszár 1995). Ez jellemezte az ötvenes-hatvanas években kialakuló (orosz) élőnyelvi kutatásokat és hatással voltak a nyelvi kultúrával (*jazikovaja kultura*) foglalkozó nyelvművelőkre. Ide kapcsolható a prágai nyelvészek és Coseriu normafelfogásának „felfedezője”, Ickovics normaszemlélete is, aki szerint a norma az interakciós tényezők, helyzetek függvényében időben is változik. Huszár Ágnes szerint (Huszár 1975), akinek írása alapján összegzem ezt a normaértelmezést, a coseriu-i normafelfogást fejleszti tovább. A nyelvi rendszert a lehetőségek rendszerének tekinti, míg a struktúrába sorolja azokat a nyelvi formákat, amelyek a rendszerből egy adott időszakban csakugyan megvalósulnak: „A norma az adott időszakban, az adott nyelvi közösségben valóban létező szójelentések, fonetikai struktúrák, a szóalkotási és ragozási modellek és megvalósulásuk, a szintaktikai egységek – szintagmák, mondatok – modelljei és megvalósulásuk összessége” (Ickovics 1968: 5).

Egy nagyon szemléletes hasonlattal érzékelteti ezt: a nyelvi rendszer úgy hozza létre a lehetőségek rendszerét, akár egy méhkaptár sejtjeit. A nyelvhasználat aztán ezeknek a sejtnek egy részét betölti: létrehozva az adott nyelvi alakot, másokat üresen hagy. De

ezek az üres sejtek bármikor betölthetők, az adott nyelvi közösség minden tagja érteni fogja az addig nem hallott, de a nyelv produktív szabályainak ellent nem mondó új képzéseket. Így kétféle norma lehetséges: egy a rendszer és egy a struktúra által meghatározott. A struktúra ugyanúgy a **produktív szabályok** által bővül, mint Coseriu-nál a rendszer, de ebbe bekerülhetnek még a rendszert sértő alakok is, a rendszer normája azonban már kötelező erejű (Huszár 1978: 183). Coseriu felfogásában a norma a nyelv használati/kommunikációs szabályrendszerét jelöli, míg a nyelvi szabályrendszer ettől külön értelmezendő. Havráneknél viszont a normán mint szabályrendszer-együttesen belül számolhatunk egy grammatikai és egy kommunikációs szabályrendszerrel.

A vizsgált norma fogalom-értelmezések közös jellemzője abban áll, hogy a helyesség viszonylagos kategóriájától elhatárolva magukat a nyelvészek olyan norma fogalmakat alkotnak, amelyek a **nyelvhasználat** bekapcsolásával a **társadalmi érvényesség és szükségszerűség**, valamint a **változás** jegyeit helyezik a norma definíciójába. Coseriu-nál a **rendszer produktív** (morfológiai, szintaktikai, lexikai) **szabályainak** való megfelelés azonban az elterjedtség, társadalmi érvényesség felett áll. Eszerint hiába terjed el egy-egy nyelvi forma széles körben egy adott beszélőközösségen belül, ha az nem felel meg a rendszer produktív szabályainak (agrammatikus), akkor nem kaphat normatív szerepet.

4.4. Javaslat egy gyakorlati célú normaértelmezésre

Jómagam az értekezés témájának, a nyelvtudományi fogalom gyakorlati (anyanyelvoktatásban való) alkalmazási lehetőségének figyelembe vétele érdekében egy gyakorlati célú normaértelmezésre teszek javaslatot, amely egyrészt a *norma* szó etimológiájában gyökerezik, másrészt a fent bemutatott normaértelmezések alapján keletkezett úgy, hogy a normával való tudományos igényű (deskriptív) foglalkozás kezdeti időszakában a normaértelmezésekben jelen lévő kategóriákra mint a normaértelmezések sarkalatos pontjaira épít. Ezek a következők: **a normának a nyelvhasználattal való összefüggése (interakciós-pragmatikai szempontok), közösségi (társadalmi érvény és szükségszerűség) és egyéni (mentális) meghatározottsága, változó jellege**. Normadefinícióm így hangzik:

Egy adott nyelv normáján azon nyelvi elemek összességét értem, amelyek megfelelnek az adott nyelv produktív képzési, sorba rendezési stb. szabályainak és/vagy az adott közösségben elterjedtnek tekinthetők.

Vagyis olyan összefüggést feltételezek a produktív nyelvi és a szociokulturális meghatározottságú kommunikációs szabályrendszer között, amely a kettő dialektikus kapcsolatát jelenti a Humboldt-i és a Saussure-i nyelvszemlélet értelmében. Ebben az értelmezésben egy adott nyelvi forma társadalmi érvényessége és kommunikációs szükségessége előrébb való, mint a nyelv produktív szóképzési, morfológiai, szintaktikai szabályainak való megfelelés. Azok a nyelvi elemek is lehetnek normatívak, beletartozhatnak egy beszélőközösség normájába, amelyek egy nyelv (írásban is rögzített, kodifikált) grammatikai szabályaihoz mérten hibás morfológiai, vagy szintaktikai struktúrával rendelkeznek, viszont elterjedtnek minősíthetők az adott beszélőközösségben. Az elterjedtséget statisztikailag kívánom bizonyítani a korpuszok mint egy adott nyelv adott időpontjában használt változataira vonatkozó szövegek vizsgálata által. A magyar nyelvvel összefüggésben gondolok itt a Nemzeti Szövegtár (MNSZ) alkorpuszaiban, vagy a Budapesti Szociolingvisztikai Interjúban (BUSZI) fellelhető adatokra.

4.4.1. A javasolt normafogalom jellemzői

4.4.1.1. Változás és változatosság: Az általam javasolt normafelfogás számol a változás lehetőségével, azt a norma szükségszerű jellemzőjének tartva. Egyetértve Ickoviccsal és Gomboczcal, úgy vélem, hogy a nyelvi norma magában foglalja a változás lehetőségét a statikusként elgondolt helyességgel szemben. Huszár Ágnessel egyetértve egy adott nyelv normáját egy kontinuumként tudom elképzelni, amelyben az elemek egymáshoz viszonyított helyét egy adott időpillanatban szinte lehetetlen meghatározni (Huszár Ágnes szóbeli közlése). A változás csak nagy, évtizedes metszetekben érhető tetten, amelyet a szótárak a különböző stílusminősítésekkel (pl. elavult, régies stb.) rögzítenek.

A helyességet „nyelvi helyénvalóság”-ként (Lanstyák 2010a: 119; 2011: 145) értelmezve egy adott nyelvi elem minősülhet elfogadhatónak egy adott beszélőközösségben egy adott időszakban, míg egy másik beszélőközösség (akár ugyanabban a nyelvközösségben) ugyanabban az időszakban nem tekinti nyelvileg helyénvalónak ugyanazt a nyelvi formát a közösség szokásainak és a nyelvi-szituációs helyzetnek megfelelően.

A nyelvi rendszer, a langue megváltozása, megújulása minden esetben a parole-tényeknek köszönhető úgy, hogy az innovációnak maga a rendszer sosem szab határt. Kivéve természetesen akkor, ha tudatos nyelvpolitikai döntés következtében (korpusztervezés) avatkoznak bele a dolgok folyásába. A nyelvi mű ugyanis az adott közösség terméke, amely nyitott a közösség szociokulturális változásaival együtt zajló nyelvi változásokra, ahogyan az a havráneki normaértelmezésből is következik.

Ugyancsak a prágai nyelvész kör funkcionális szemléletéhez kapcsolódva ez a nyelvi normafogalom megengedi a nyelvi változatosságot is amennyiben lehetővé válik, hogy a területi és társadalmi változatok is saját (rögzítetlen) normával (legalábbis beszélők normatudattal) rendelkezzenek. Az adott nyelvközösség tagjának választási lehetősége van abból a szempontból, hogy mely normá(ka)t fogadja el követendő mintaként. Ez a választási lehetőség pedig azt a norma általános fogalmában benne rejlő opciót mint fontos jellemzőt hordozza magában, hogy a nyelv használója egy adott közösség tagjaként, a normatív nyelvi viselkedés alanyaként saját döntése értelmében internalizálhatja a normát. Az ilyen irányú döntésén és nyelvi cselekvésén keresztül pedig meghatározhatja önmagát az adott nyelvi-, illetve beszélőközösség tagjaként.

4.4.1.2. Deskripció: Ebben a normafelfogásban a normát Coseriu értelmezéséhez hasonlóan nem nyelvművelő kategóriának tekintem, amennyiben valós nyelvi tényekre, adatokra támaszkodik, és nem nyelvészek intuícióiból, egyéni nyelvi tapasztalatából vonja le a tanulságot a nyelvhasználatra vonatkozóan egy adott nyelv normájának megállapításakor (vö. Sándor 1998: 369, 1999: 168).

Véleményem szerint a nyelvi norma definíciói közül azok a legmegfelelőbbek, azok állnak legközelebb a norma kifejezés jelentéséhez, amelyek a nyelvi normát nem preskriptív kategóriának tartják. Csak az a nyelvművelői magatartás illik ehhez a normaértelmezéshez, amely elismeri a nyelvben a változást és a variabilitást. Ennek megfelelően nem purista vagy egyéb erőszakos módszerekkel kívánja fenntartani egy adott nyelvközösségben a nagyobb presztízzsel rendelkező, „illedelmes” és „magas”, „igényes” normát” (Kálmán 2005: 21), **az esztétikai értéket** is magában foglaló, **a műveltséggel, a morállal összefüggésbe hozott variáns stabilitását és egységét.**

Amennyiben egy nyelvközösségen belül egyetlen nyelvváltozatot az egyetlen normaként kodifikálnak, akkor máris egy külső szabályrendszerhez kényszerül igazodni számos nyelvhasználó. Akkor azonban, amikor a kodifikált norma mellett elismerik a közösségben egyéb normák létét is, akkor lehetővé válik a normák közötti választás

lehetősége, amely az egyén nem feltétlenül mindig tudatosított, saját döntésén alapul. A normaként kodifikált nyelvváltozat magas társadalmi presztízzsel rendelkezik, amelyet a magyar nyelvtudományban Kontra Miklós sztenderdnek nevez (Kontra 1992: 109) következetesen megkülönböztetve ezt a normától. A norma ugyanis egyetlen nyelvközösségben sem lehet azonos annak kodifikációjával. Ez az, amit Bohuslav Havránek és a prágai nyelvész kör tagjai már a harmincas években is vallottak.

4.4.1.3. Szociokulturális alapú pragmatikai szempontok: Az általam definiált nyelvi norma azokkal a funkcionalista szemléletű normamagyarázatokkal tart rokonságot, amelyek a normát nem nyelvi, hanem elsősorban társadalmi, közösségi fogalomként értelmezik olyan orientáló mintaként, amely egy adott közösség gyakorlati tudásából származik (Tolcsvai 1996c: 57; 1998a: 34).

A norma semmiképpen sem lehet egy külső szabályrendszer, hanem egy olyan minta, amely az adott közösségen belül, nyelvi és nyelven kívüli konvenciókból a mindenkor nyelvszokásnak megfelelően formálódott. Ez lenne az a 'tudás', illetve 'ítélet' jelentés, amely az ókori görög társadalmi berendezkedésre vezethető vissza (vö. Tolcsvai Nagy 1998a: 15). Ilyen értelemben a normát a közösség hozza létre és folyamatosan alakítja úgy, hogy az egyes elemek egymáshoz viszonyított helyzetét szinte lehetetlen meghatározni. A nyelvi normát ugyanis az adott közösség tagjai minden időpillanatban alakítják interakciójuk során. Ez jelenti az adott közösség tagjainak **normaalkotását**. Ugyanaz a nyelvi forma, amely egyszer a norma központi részét alkotja, egy másik időpillanatban már annak peremén helyezkedik el. Ez adja a norma állandó **dinamizmusát**. Ezért értelmezem elsősorban egy folyamanként, nyelvi elemek állandóan változó összességékként a nyelvi normát, amelyek minden időpillanatban, a közösség által elfogadott és változtatott szabályok szerint mozognak a norma kontinuumában. Úgy vélem, hogy ez a leegyszerűsített, a tanulók számára vélhetően könnyen befogadható norma-definíció explicit formában is alkalmazható lenne az anyanyelvi nevelés (középszolai) gyakorlatában, amelynek alapján a tanuló normakövető és normaalkotó magatartása egyaránt kialakítható lenne.

A magyar nyelvtudományban is találunk természetesen olyan szociokulturális alapú normaértelmezéseket, mint – többek között – (az időrendi sorrendet betartva) Simonyi Zsigmond (1889), Brassai Sámuel (1895), Gombocz Zoltán (1931), Szende Tamás (1973), Huszár Ágnes (1986), Villó Ildikó (1992), Kontra Miklós (1992), Tolcsvai Nagy Gábor (1998a), illetve Tolcsvai Nagy és Kugler Nóra (2000) normafelfogása. Ők szakítva a magyar nyelvközösségben egyeduralkodó, – ebből a szempontból hagyományosnak tekinthető – nyelvi rendszert alapul vevő, a kodifikált nyelvi variánst egyetlen normaként valló nézettel, egy közösségi alapú, szociokulturálisnak nevezhető, a helyesség alapkategóriáját elvető és a változatosságot szem előtt tartó, differenciált normafelfogásra tesznek/tettek javaslatot. A magyar nyelvtudományban fellelhető normaértelmezéseket a következő fejezetben mutatom be (5. fejezet).

4.5. Részösszegzés: A norma fogalma a nyelvtudományban

A norma etimológiájában és az azon alapuló fogalomértelmezésben rejlő jelentéseket összegezve, illetve azt a nyelvi normára vetítve (3. fejezet) ebben a fejezetben azok a nyelvtudományi normaszemléletek kerültek bemutatásra, amelyek a nyelvi normát a (valós) nyelvi praxisban, a nyelvet használó közösségben létrejövő és alakuló nyelvszemlélet bázisán magyarázzák nyelvi és használati szabályrendszerként. Egy olyan nyelvszemlélet alapján, melynek fő attribútuma, hogy a nyelv maga a nyelvi tevékenységben születik és a társadalom függvényében állandó dinamizmusban, változásban van. A humboldti és saussure-i nyelvszemléleten alapuló

normaértelmezések közös vonása, hogy a **társadalmi érvényességet** helyezik a norma definíciójába mindenkor fenntartva a **változás** és a **változatosság** lehetőségét.

Az első átfogó jellegű elméleti normaértelmezések áttekintését követően az értekezés gyakorlati céljának megfelelően jómagam is alkottam egy normafogalmat. Ez a definíció egyfelől a norma szó etimológiájában gyökerezik, másfelől az ehhez kapcsolható, fent bemutatott normaértelmezések alapján keletkezett. Legfőbb jellemzője, hogy egy adott nyelv normáját nem szabályrendszerként, hanem nyelvi elemek összességként szemléli, amelyek az egymással dialektikus viszonyban lévő produktív nyelvi és a szociokulturális meghatározottságú kommunikációs szabályrendszer által irányítottak a társadalmi érvényesség és a dinamikus változás függvényében. A deskriptív jellegű normába bármilyen nyelvi elem beletartozhat, ha azt a beszélőközösség bármilyen csekély mértékben elfogadja.

Nyelvi normaértelmezéssel azt kívánom hangsúlyozni, hogy egy nyelv(változat) normáját az adott beszélőközösség nemcsak életre hívja saját sikeres kommunikációja érdekében, hanem azt minden időpillanatban a közösség minden tagja interakciójában alakítja is. Nem egy hagyományként értelmezett nyelvszokás és nemcsak a kommunikáció sikerének célja, hanem az élő nyelvhasználat (kommunikációs célzat és identitásjelzés) áll a nyelvi normák mögött, amelyeket az állandó dinamizmus jellemez. Egy ilyen típusú fogalom alapján vélem leginkább megvalósítani az anyanyelvoktatásban a normát követő és normát alkotó egyének nevelését, a tanulónak a társadalom nyelvi valóságába való sikeres integrációját (ld. részletesebben: 6.1.).

5. Nyelvi norma a magyar nyelvtudományban – történeti áttekintés

5.1. A magyar nyelvújítás klasszikus korszaka: a nyelvi norma alakítása

5.1.1. Nemzet és nyelv

A magyar nyelv életében a nyelvújítás kora döntő változásokat hozott. A nemzetté válás hosszú folyamatának első szakaszát jelentette a 18-19. század fordulója, amikor nemzet és nyelv a magyarság tudatában összefonódott. A korábbi hungarus-tudatot, amely az országhoz való tartozást jelentette (tulajdonképpen egyfajta nyelvfüggetlen identitástudatot), felváltotta a nemzeti identitás tudata, amely magában foglalta az anyanyelv mint más nyelvektől eltérő nyelvhez való kötődést (Nádor 2002: 69). Ez a nemzetállam 19. századi megjelenésével hozható összefüggésbe. Az anyanyelvi közösség tudata a nemzet fogalmának egyik legfontosabb tényezőjévé vált ekkor.

Benkő Loránd fejti ki *Nemzet és anyanyelve* című könyvében, hogy bármely létező nemzet-definíció közös eleme, hogy benne a(z) (anya)nyelv fő kritériumként szerepel (Benkő 1999: 15). Ide kapcsolhatók a felvilágosodás és a reformkor kiemelkedő személyiségeinek ismert kijelentései is: „Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem” – írja Bessenyei György *Magyarság* című röpiratában; vagy ahogy a hagyomány által gróf Széchenyi Istvánnak tulajdonított mondat hangzik: „Nyelvében él a nemzet.”

A magyar nyelv funkciója a 18. század végén, illetve a 19. század elején a mindennapi kommunikációban teljessé vált. A soknemzetiségű birodalomban a magyar egyike volt azoknak a nyelveknek, amelyeket az emberek a mindennapi társalgásban használtak. A törvényhozás, a tudomány, a közép- és felsőfokú oktatás nyelve kizárólag a középkorból örökölt latin nyelv volt. Ezért is jelentett előrelépést a magyar nyelv ügyében, annak hivatalossá tételében egyrészt az, hogy az 1790-es országgyűléstől kezdve az alsótáblán a tanácskozás magyar nyelven folyt, másrészt pedig az, hogy egy évvel később a gimnáziumokban, az akadémiákon és a magyar egyetemeken egy külön tanárt állítottak a magyar nyelv és írástan számára (1791. évi XVI. tc. szövegét idézi: Mikó 1943: 254). Ezzel megkezdődött az a folyamat, amelynek végén a magyar nyelv a jogszolgáltatásban, a közigazgatásban és az oktatásban is hivatalossá válhatott az 1843-44-es országgyűlésen.

A nyelvünk hivatalossá tételét célzó politikai küzdelmek előtt a kor szellemi vezetői: tudósok, irodalmárok és nyelvészek felismerték, hogy a nyelvet mint a nemzeti függetlenség szimbólumát alkalmassá kell tenni mindarra a feladatra, amelyre egy államnyelv hivatott: a közigazgatás, a gazdaság, a tudomány és a kultúra feladatainak ellátására. A kor valóságát, valamint a társadalom- és természettudományok új eredményeit csakis egy szókincsében bővített nemzeti nyelv szolgálhatta. Németh G. Béla szerint Kazinczy legfőbb célja nem egyszerűen a nyelv, nem is a stílus megújítása volt, hanem egy „megújult nemzet, megújult társadalom” létrehozása, és ennek eléréséhez minden kínálkozó alkalmat megragadott (Németh G. 1960: 239).

5.1.2. A magyar nyelv fejlesztése és ennek módjai

Az egyik kínálkozó út a 18. század végének magyar értelmisége számára a magyar nyelv fejlesztése volt; azaz a „'kimíveltetés' (Teleki), 'pallérozás' (Barczafalvi) csinósítás' (Teleki)” (Bodrogi 2005: 92). Nyelvünk szókincsének tervezett növelése és bővítése állt az első helyen főként a tudományok és a szépirodalom területén. De Verseghy Ferenc például Kazinczyval ellentétben inkább a magyar nyelvtan átalakítását tette volna meg a korpusztervezés fő irányvonalává, a nyelvi rendszerbe való beavatkozás azonban tévútnak bizonyult.

A gyakorlat oldaláról szemlélve a nyelvújítás azt jelentette, hogy írók és költők, nyelvészek, történészek és természettudósok nem tudtak magyarra fordítani és magyar nyelven írni a kor szellemét közvetítő és tükröző szépirodalmi és szaktudományos műveket (vö. Szépe 2005: 72). Szükségszerűen hiányoztak a kialakuló szaktudományok terminológiái, de nem rendelkezett nyelvünk a magyar ember érzésvilágának finom nüanszait kifejezni képes lexikával sem. Ez pedig szinte lehetetlenné tette a szentimentalizmus alapműveinek lefordítását és az irányzat hazai kifejlődését. Világossá vált számukra, hogy nyelvünk szókincsét fejleszteni kell. Pais Dezső is ebben látja a nyelvújítás egyik legnagyobb jelentőségét: „A nyelvújítás a magyar nyelv változásában, egyebek közt szókészletének a módosulásában is valóban roppant jelentőségű, katasztrofális fordulat.(...) Ha a „rég” nyelv szókészletét, kifejezésanyagát akarták vagy akarjuk számba venni, a nyelvújítás valóban természetes határnak kínálkozik” (Pais 1949: 314; Pais 1953: 452).

A szókincs mellett a stílus és a mondat szerkesztés megújítása is napirendre került a nyelvi változatosság gazdagítása jegyében. Különösen Kazinczy munkásságában és nyelvszemléletében, amelyet „a gondolati tartalmat közvetlenebbül tükröztető (mondat szerkesztési, szókincsbeli, kifejezési fordulatokkal kapcsolatos, stiláris)” nyelvi elemek tekintetében a sokszínűség és a nyelvi változatosság jellemzett (Benkő 1960b: 231-33; 1982: 38-39). A neológia vezéralakjaként a nyelvi hagyományból, az elmúlt korok nyelvállapotából kiindulva vallotta, hogy a nyelv állandóan változik, és az íróknak mint nyelvhez értőknek kötelessége azt egy tökéletes nyelvállapot felé vezetnie: „...dass nicht der usus, sondern das Ideal einer vollkommenden Sprache dasjenige ist, welchem wir uns nahern müssen” („...hogy nem az úzus, hanem egy jövőbeli nyelvi ideál az, amely felé közelítenünk kell”; Kazinczy 1814: 292; idézi Benkő 1982: 9; fordítás tőlem: M.M.).

A herderi organikus nyelvszemlélet alapján a nyelvfejlődésbe való beavatkozás tehát lehetséges a neológia táborá szerinte, sőt a nyelvészek és irodalmárok feladata a jövő felé tekintve létrehozni egy ideális, tökéletes nyelvet. A jelen nyelvállapota és élő nyelv szokása nem jelentett számukra olyan erős alapot, hogy annak akár csak a Benkő Loránd által az irodalmi nyelv „formai elemeinek” nevezett (Benkő 1960b: 231) alakjait megváltoztathatónak ne vélték volna. Kazinczy a neológia jegyében a szépírói hatalmat védelmezi az ortológia által hangoztatott nyelvtani szabályozottsággal és magával az úzussal mint élő nyelv szokással szemben, amikor így vall a két különböző táborhoz tartozó írókról: „...egy némelyikünk azt tartja jó Magyarorságnak, a mit a szokás sanctionált: más némelyikünk nem a szokást tartja Kánonnak, hanem azt nézi, hogy millyennek kell lenni a nyelvnek, hogy az légyen a minnek lennie kell, ha bár erőszakkal esnék is...azt tanítja, hogy a szépírónak szabad a szokást megelőzni s vezetni, a helyett, hogy azt mindég követné...Holt nyelv e a Magyar mint a görög és deák, hogy azon változtatni nem szabad? A görög, deák, olasz, francia, német nyelveken nem változtattak e írók?” (Kazinczy 1810, idézi Benkő 1982: 23)

Az idézetben szereplő, a szokáshoz és a nyelvtani szabályokhoz mereven ragaszkodók az ortológia táborához tartoztak, akik a neológusok szélsőséges csoportjának „szófaragványaira” és a nyelvbe való erőszakos, durva beavatkozásaira egy teljes magyar nyelvtan megalkotásával feleltek először 1795-ben, melyet *Debreceni grammatika* címen emleget a szakirodalom (Magyar Grammatika, Bécs, 1795). Ez a nyelvtan a magyar nyelvet befejezettnek tekinti, változását pedig öntörvényűnek ítéli meg, új nyelvi elemek alkotását pedig csak az általuk felsorolt képzők felhasználásával engedni meg (Fábián–Lőrincze 1999: 26).

A neológusok újításait látva újra és újra a legfőbb elvi problémaként merült fel a kérdés, hogy meddig terjed a nyelv szokás hatalma; van-e szerepe a nyelvhelyességi

kérdések eldöntésében. Ruzsiczky Éva Kazinczy-tanulmányában azt hangsúlyozza, hogy a nyelvújítás vezéregyénisége csakis az élő nyelvszokást tartja szem előtt a szókincs bővítésekor (Ruzsiczky 1957: 3). Azonban nem a tájanként eltérő magyar nyelvhasználatot és nem is a nyelvileg iskolázatlanok nyelvszokását, hanem a nyelvileg kiművelt, köznyelvi szokást, amely tulajdonképpen megegyezett az ő arisztokratikus ízlésével: saját társadalmi osztályának, kiművelt köz- és irodalmi nyelvét (Ruzsiczky 1957: 4-5). Ezt kívánta országosan elterjeszteni mint minden társadalmi réteg számára elérendő nyelvi eszményt, az úgynevezett „fentebb stílt” (vö. Bodrogi 2005: 89). Egy olyan tökéletes nyelvvaltozatot, amely szerinte a legjobb, a legszebb és a legkifejezőbb.

Kazinczy tehát egy esztétikai elvet próbál rákényszeríteni a nyelvre, amelyet a későbbiekben Brassai Sámuel előrelátó tudós módjára kritikával illet: „A nyelv szóhoz a szép jelzőt nem tehetjük” (Brassait idézi Gál 1927: 9). Pais Dezső pedig így fogalmaz 1952-ben a magyar irodalmi nyelvről tartott előadásában: „Kazinczy a kelténél kissé erősebben állította előtérbe az ízlést, a maga érzése és megítélése szerint elvont „szép”-et: előtérbe állította a költészetben, irodalomban, de a költészetben és irodalmon kívüli nyelvelemek megújításában, megteremtésében is” (Pais 1953: 452). Az általa „természetes nyelvfejlődés képviselői”-ként emlegetett ortológus tábor harca azonban segített a korszakban megtartani a természetes egyensúlyt, a sokszor túlzó újítások visszavetését (Pais 1953: 453).

5.1.3. Sztenderdizáció és kodifikáció, avagy „nyelvmívelés” és alakuló norma

Amikor ortológus-neológus vitáról, nézetrendszerük különbségeiről beszélünk, ma már tudjuk, hogy nem két szigorúan elkülöníthető csoportosulásról van szó: a két táboron belüli további szerveződésekről, szélsőséges és kevésbé szélsőséges irányzatokról, amelyek különbözőképpen és eltérő mértékben képzeltek el a nyelv fejlődésébe való beleavatkozás lehetőségét, sőt a „harcuk” sem zárult le Kazinczy *Ortológus és neológus*ával (ld. részletesebben: Czifra 2013). Ortológia és neológia célja egy dologban megegyezett: a nemzet „tsinosodása” és fejlődése, az európai vérkeringésbe való bekapcsolása és a nemzeti függetlenség érdekében (német és francia mintára) céljuk egy magasabb rendű magyar nyelvi variáns kidolgozása volt. Egy olyan nyelvvaltozat tökéletesítése, amely az akkori költészet, illetve szépirodalom nyelvére irányult, a társadalom többi rétegének magyar nyelvvaltozatait azonban nem érintette. Kazinczy meggyőződéssel vallotta ugyanis, hogy a társadalom alsóbb szintű beszélt nyelve (köznyelv) egyrészt az adott állapotában képes betölteni funkcióját, másrészt pedig a könyvek nyelvéből a fentről lefelé hatás elve miatt idővel az élet nyelvébe is bekerülnek majd a változások, újítások (Benkő 1982: 19).

Nyelvpolitikai szempontból a mai kifejezésekkel élve a nyelvi tervezés státusz- és korpusztervezési folyamatai zajlottak (vö. Szépe 2005: 72). Státusztervezés, amennyiben előkészítették a politikai döntést arról, hogy a magyar nyelv lépjen a latin helyére a törvényhozásban. A korpusztervezés pedig a magyar nyelv rendszerével való célzott foglalkozásban érhető tetten.

A nyelvújítást a korabeli értelmiségiek olyan szellemi mozgalmaként foghatjuk fel, amelynek kiemelkedő szerepe volt a sztenderdizációban és nyelvünk kodifikációjában (többek között: Bodrogi 2005; Tolcsvai Nagy 2007, 2009). A mozgalomban részt vevő nyelvészek, irodalmárok és természettudósok olyan patrióta szemléletű értelmiségiek voltak, akik szívükön viselték nemzetük és nyelvük sorsát. A 17. és 18. században született grammatikák után a Magyar Tudományos Akadémia jogelődje, a Magyar Tudós Társaság megalapításával (1825) nyelvünk rendszere szabályainak és szókincsének leírása, írásban való rögzítésének munkálatai, a kodifikáció összefogottan, tudományos keretben zajlott. Ide tartozik a magyar helyesírási szabályzat kiadása

(*Magyar helyesírás és szóragasztás főbb szabályai*, 1832), a Magyar nyelv szótára 1862 és 1874 közötti folyamatos megjelentetése (Czuczor Gergely és Fogarasi János munkájaként), a német-magyar és a magyar-német szótárak kiadása. 1846-ban *A magyar nyelv rendszere* című akadémiai leíró nyelvtan (szerzők: Czuczor Gergely, Fábrián Gábor, Nagy János, Vörösmarty Mihály) látott napvilágot, amely a sztenderd kodifikációjának korabeli szintű betetőzését jelentette (Tolcsvai 2009: 265).

A nyelvi sztenderdizáció és a kodifikáció során a nyelvi hagyomány és a nyelv szokás alap kategóriákká váltak. A társadalmi-politikai (külső) okokból megindult nyelvújító tevékenység során ezek jelentették a viszonyítási alapot a megújítani kívánt magyar nyelv kimunkálásához. Noha a nyelvi norma fogalma – ahogy az előző fejezetben láttuk – szorosán összefügg a nyelvi hagyománnyal és a nyelv szokással, a magyar nyelv normájával való foglalkozást mégis későbbi fejleménynek tekintem.

A nyelvújítás korában még nem beszélhetünk ugyanis kialakult, egységes sztenderdről, legfeljebb annak folyamatban lévő kodifikációjáról. A magyar nyelv ekkor még nem tekinthető „kész” nyelvnek; akkor kívánták azzá alakítani. Nincs még kodifikált magyar nyelv sem (Kiss 2009: 259). Ezen az alapon találok megfelelőnek Lanstyák István szóhasználatát, aki a nyelv alakítás történetének első szakaszaként említi a nyelvújítást, amelynek kétségtől a szókincsbővítés, „a magyar nyelv kifejezési lehetőségeinek radikális gazdagítása volt” a fő célja (Lanstyák 2009: 21; 2014: 23). Noha a nyelv helyesség mind a nyelvi rendszerhez, a grammatika (még nem kodifikált) szabályaihoz való alkalmazkodásra utal, mind pedig a Lanstyák Istvántól kölcsönzött „nyelvi helyénvalóság” (Lanstyák 2010a: 119; 2011: 145) értelmében központi kategóriájává vált a nyelv alakító tevékenységnek, nyelvi normáról mégsem beszélhetünk. A nyelvújítók a megalkotásban lévő nyelv(változat) fejlesztése közben alkottak ugyanis szabályokat. A nyelvművelés mintegy csak száz évvel később, 1872-ben a Szarvas Gábor indította Magyar Nyelvőr publikálásának kezdetével jelenik meg nálunk, amikor már egy kvázi „kész”, azaz kodifikált magyar sztenderd variáns áll rendelkezésre és annak szabályaihoz írják elő az alkalmazkodást (vö. Huszár 1986: 60). A nyelvújítás csak „mívelni”, azaz kiművelni, pallérozni kívánja a nyelvet, amely még alakulóban van ekkor (ld. részletesebben többek között: Bodrogi 2005: 92; Kiss 2009: 258-59, Lanstyák 2009: 20-21; 2014: 22-23). Kazinczy és a nyelvújítók célja egészen egyszerűen az egymástól eltérő tájnyelvek leírása és egy magasabb rendű variáns kidolgozása, amely még nem létezik, az alakítás folyamatában van.

Lanstyák István terminológiáját kölcsönözve (Lanstyák 2008: 46; 2009: 18, 2014: 20) a következőképpen határozom meg a nyelvújítást: olyan metanyelvi tevékenység folytatása egy bizonyos mértékig szervezett tevékenység-együttes keretében, amelynek célja egy magas presztízsű nyelvi variáns létrehozása, illetve elterjesztése a nyelvhasználat egyik színterén. Ezt követően – ahogy feljebb utaltam már rá – a nyelv egyéb használati színterein is.

Ezen az alapon nem értek egyet Tolcsvai Nagy Gábor megfogalmazásával, aki Kazinczyt jelöli meg a deskriptív normafogalom első kifejtőjének, mikor Kazinczy „a különböző beszédhelyzetekhez igazodó különböző stílusok rendszeréről beszélt, és ennek a nyelvi gyakorlatban egyébként szerinte is működő megismerését és (főképp a legfelső szépirodalmi rétegnek) kidolgozását tekintette a nyelvújítás fő feladatának (ld. részletesebben: Tolcsvai Nagy 1996c)” (Tolcsvai Nagy 1998a: 15).

Egyrészt Kazinczy nyilvánvalóan nem a különböző stílusok kidolgozását tekintette a nyelvújítás céljának, hanem a Tolcsvai Nagy által is említett szépirodalmi stílusét, az ún. „fentebb stílet”. Esztétikai alapon próbált kialakítani egy magasabb rendű nyelv változatot és azt majdan elterjeszteni a magyar nyelv közösségben. Amikor pedig Kazinczy így ír az *Ortológus és neológusban*, hogy „A stilisztika különböző nemeinek

más meg más szavaik, más meg más frázisaik, más meg más nyelvek vannak, s ezeket nem szabad összetéveszteni. Más a poézis nyelve, más a prózáé...Így az élet nyelvében is, ahol másként szól az udvarnok, másként a falusi lakós...” (Kazinczy 1960: 205; idézi Tolcsvai Nagy 2009: 267), arra utal, hogy a különböző (irodalmi) műfajok és regiszterek eltérő nyelvhasználati módot kívánnak meg. Ez nem más, mint funkcionális alapú stílusbeli fejlesztés megfogalmazása (ld. részletesebben: Tolcsvai 2009). Normáról vagy normákról egy alakulóban lévő nyelv esetében azonban nem beszélhetünk, csak intuitív alapon működő normatudatról. Annak a tapasztalati úton való felismeréséről, hogy másképpen beszélnek más helyzetben és időben ugyanúgy, ahogy az ország más vidékein is.

5.2. A Magyar Nyelvőr első két nemzedékének normafelfogása a pozitivista nyelvművelés paradigmájában

A nyelvi norma fogalmának és meghatározásának első megjelenése nyelvtudományunkban, valamint a normával való tudományos igényű foglalkozás a 19. század végére tehető. 1872-től, a *Magyar Nyelvőr* című folyóirat megjelenésétől kezdve beszélhetünk ugyanis a szó mai értelmében felfogott nyelvűművelésről, arról az intézményesült, tudományos tevékenységről, amelynek célja a már kialakult nyelv életébe való tudatos beavatkozás, „a kodifikált norma preskriptív jellegű szabályainak kialakítása és megtartása” érdekében (Huszár 1986: 60). (Nem kívánok a nyelvűművelés létjogosultságával és az arról szóló szakirodalmi vitákkal foglalkozni, sem abban állást foglalni; a fejezet és az értekezés témáján ez kívül esik.)

Ahogy már az előző alfejezetben (5.1) is utaltam rá, a Nyelvőr előtti időkben a magyar nyelvtudomány történetében nem beszélhetünk a mai értelemben vett nyelvűművelésről. Sem a nyelvűjítés időszaka, sem pedig az azt megelőző korszakokban végzett nyelvapoló, nyelvűnkét és a nyelvűhasználatot alakítani kívánó csoportos vagy egyéni kezdeményezések nem tekinthetők nyelvűművelésnek. Ezen az alapon nem értek egyet Balázs Géza terminológiájával, aki ezeket a tevékenységeket, programokat is nyelvűművelőnek, még hozzá „pozitív nyelvűművelésnek” minősíti, Sylvester Jánost pedig „az első magyar nyelvűsz, nyelvűművelő”-nek nevezi (Balázs 2001: 55). Lanstyák István a Nyelvőr megindulása előtti olyan metanyelvi tevékenységeket, amelyek diskurzusalakító jellegűek, illetve a nyelvi rendszerre irányulnak a változtatás céljából „nyelvalakítás”-ként definiálja (Lanstyák 2008: 46-47; 2009: 20-21, 2014: 23). Ezt a megnevezést pontosabbnak ítélem meg.

Jómagam a magyar nyelvűművelésnek mint a nyelvalakító tevékenység egyik válfajának első időszakát Eöry Vilma szóhasználatával élve „negatív”-nak (Eöry 1993: 455) nevezem. A jelzőt a „pozitív nyelvűművelés”, a Balázs Géza által használt fogalom ellentétéként a nyelvűművelés azon típusára értem, amely nyelvre és nyelvűhasználóra, azaz a nyelvi eszközök alakítására, fejlesztésére, illetve a nyelvi ízlés formálására egyaránt irányult, és elsősorban a „hibák” keresésével, valamint azok javításával foglalkozott.

A nyelvűtervezés szakirodalmában nyelvi státusztervezésnek nevezett folyamatok lezajlása után (amelyek mindig végső soron a jogalkotás folyamatában nyerik el szentesítésüket) korpusztervezési folyamatok zajlottak szintén szervezeten, amelyek során magára a nyelvi rendszerre, illetve az egyes regiszterekre irányultak a változtatások. A nyelvűművelő szakirodalom klasszikus kifejezésével élve tulajdonképpen nyelvre irányuló nyelvűművelés zajlott.

5.2.1. A Nyelvőr első nemzedékének normaszemlélete

5.2.1.1. A nyelvhelyesség és a nyelvtisztaság jegyében

Amikor Arany János és Gyulai Pál ajánlásával az Akadémia Szarvas Gábort tette meg 1872-ben az új nyelvművelő folyóirat, a *Magyar Nyelvőr* alapító szerkesztőjének, megindult a magyar nyelvművelés bizonyos értelemben máig tartó korszaka. Az akkoriban még diszciplinárisan szétválaszthatatlan magyar irodalom és nyelvtudomány célja egy volt az Akadémiáéval: a nyelvújítás túlzásainak, visszas nyelvi jelenségeinek megváltoztatása, az akkor nyelvromlásként értelmezett, nyelvközösség életének változásaival együtt járó természetes nyelvi változások megszüntetése (ld. részletesebben Fábrián–Lőrincze 1999). A nyelvművelés a nyelvújítás nyelvi tevékenysége ellen irányult, ezért is vonult be ez a korszak (új) ortológikaként a magyar nyelvtudomány történetébe. Később azonban a folyóirat és az irodalmárok céljai elváltak egymástól. Az irodalmárok szembeszálltak a folyóirat szerkesztőinek, elsősorban Szarvas Gábornak és Volf Györgynek radikálisan purista nézeteivel (Németh G. 1960: 228-29).

Szarvas Gábor a folyóirat beköszöntőjében a következőképpen fogalmazza meg annak céljait: „Akarjuk ott, ahol az ingadozó alapra fektetett és rögtönözve létesített nyelvújítás szabályos szóalkotásokat hozott forgalomba, a helyesség visszaállítását: ahol az idegen nyelvekkel való érintkezés korcs kifejezéseket természetelt, a tisztaság előmozdítását” (Szarvas 1872, idézi Huszár 2011: 156). Támadás indul tehát a nyelvújítás „torzszülöttei” és az idegen szavak és kifejezések ellen. Ebben látja a Nyelvőr első nemzedékéhez tartozó Szarvas Gábor és Volf György a legfőbb veszélyt a magyar nyelv és egyben a magyarság ellen.

A helyesség követelményét a nyelvvédők eredetileg a nyelvújítás szócsinálmányai ellen állították fel, amelyet Huszár Ágnes a „nyelv produktív szóalkotási módjainak való megfelelés”-ként definiál (Huszár 2011: 156). A tisztaság alatt pedig „fajtisztaságot” kell értenünk (uo.), amelynek megtartására „nevel” a folyóirat. Így annak ellenére, hogy a norma definiálását, a tudományos szemlélet kialakítását nem tartják fontosnak a folyóirat hazafias szellemű nyelvművelő szerzői, a folyóirat írásaiból egyértelmű, hogy mit tartanak ők nyelvünk normájáról.

5.2.1.2. Az első nemzedék nyelvi normaszemlélete

Nyelvi normán olyan nyelvi (grammatikai) szabályok rendszerét értik, amelyek egy meghatározhatatlan idejű, múltbeli nyelvállapotra voltak jellemzők. A nyelvszokás számukra egy múltbeli állapottal azonosítódik, a régi idők nyelvhasználatával. Minden új nyelvi formát nyelvtörténeti vizsgálatnak vetettek alá írásos nyelvemlékekre alapozva, analizálva azokat. Szemléletükben a grammatika mint absztrakt nyelvi rendszer irányítja tehát a nyelvhasználatot. A nyelvhasználó pedig, aki olyan nyelvi elemet használ, amely kívül esik a normán, nem egyszerűen nyelvi, hanem morális vétséget követ el a szentnek tartott anyanyelv (Huszár 2011: 156) ellen. Németh G. Béla is hangsúlyozza e szemlélet jellemző sajátosságaként a moralitást (Németh G. 1960: 237).

Ebben a felfogásban a normának az első fejezetben tárgyalt latin eredete, kötelező érvénye, a szabálykövetés elsődlegessége kerekedik felül. A folyóirat szerkesztői a nyelvi jelenségek mögött levő szabályokat törvényként értelmezik. A törvény legfőbb tulajdonsága pedig a szabályhoz mérten, hogy nem szeghető meg, illetve megszegése súlyos szankciót von maga után. Amennyiben a nyelvhasználó a helyesség ellen vét egy „nem megfelelő” grammatikai forma használata által, az még javítható, azonban a nyelv tisztasága elleni vétek olyan bűn (morális vétség), amely már nem tehető jóvá (Huszár 2011: 156).

5.2.2. Az első nemzedék (kortárs) kritikája

A Nyelvőrnek nem minden szerzője értett egyet a nyelv ellen vétő nyelvhasználók morális megítélésével. A Nyelvőr harmadik, eddig általam még nem említett szerkesztője, a fiatal Simonyi Zsigmond a kezdeti időkben még keveset ír a lapba. Első jelentős munkája az *Antibarbarus* című nyelvhelyességi szótár (1879). Ebben kora nyelvművelésének nézőpontjából támadja a nyelvújítás „szócsinálásait”, de csak azon az alapon, amit Kálmán László úgy fogalmaz meg, hogy nem felelnek meg a nyelvhelyesség alapjának számító magyar leíró nyelvtan szabályainak (Kálmán 2005: 23). Simonyi ebben a korai munkájában is már előrelátóan úgy ítélte meg, hogy egyes németes szóalkotások ellen már nem érdemes felvenni a harcot, mert már elterjedtek a magyar nyelvközösségben (Kenesei 2000). Ez arra mutat rá, hogy Simonyi – kortársaival ellentétben – tudatában van annak, hogy a nyelvhasználók által már normatívnak minősített nyelvi jelenségek erőszakos beavatkozással kiirthatatlanok (uo.). Azaz már ekkor egy olyan normafelfogást vall, amelyben a nyelvi helyesség kritériuma alárendelődik a társadalmi érvényesség kategóriájának. Ezen az alapon nem értek egyet Kálmán Lászlóval, aki szerint a teljes Nyelvőr-korszak nyelvművelői magatartására az jellemző, hogy a kodifikált nyelvi szabályokhoz való alkalmazkodást tekintik a nyelvi helyesség egyetlen letéteményesének (Kálmán 2005: 23.). Úgy vélem, hogy Simonyi normaszemlélete már a kezdetektől elkülöníthető a Szarvas Gábor és Volf György nevével fémjelzett időszak fajtisztaság alapú, törvényként értelmezett nyelvi normájától, amely morális alapon ítélte meg a nyelvhasználatot. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a nyelvi norma felfogása ebben az időszakban a jogi normafelfogás irányába billent, hiszen tulajdonképpen a nyelvhasználó erkölcsi megerősítése történt a nyelvi törvények iránti tisztelet fokozása érdekében (3.4.). Az első Nyelvőr-korszak nyelvművelői paradox módon éppen azoktól vették el a norma betartására vonatkozó szabad választás jogát, akik a nyelv normáját alkották, akiknek a nyelvhasználatából a kodifikált szabályokat megalkották.

Az európai műveltségű tudós, Brassai Sámuel, aki szintén a folyóirat egyik szerzőjének tekinthető, teljességgel elítéli és nyelvi kérdésekben nem tartja megfelelőnek a nyelvőristák rokon-és ellenszenv alapú vizsgálódásait, amelynek alapján bizonyos nyelvi formákat elfogadhatónak, másokat elvetendőnek tartanak (Huszár 2011: 158). Brassainak egy másik fő szembenállása a „Nyelvőr-consortiummal” az volt, hogy azok holt anyagnak tekintették a nyelvet, amelyet szétszednek, vizsgálnak és megítélnék figyelmen kívül hagyva az egészet, az elemek együttes működését (Brassait idézi Gál 1927: 8). A tájékozott, művelt, tudós Brassai állítja ezt, aki kora nyugat-európai nyelvtudományi felfogását ismerve tudta, hogy: „A nyelv nem valami szervesen mesterséges produktum, amelyet fűzni, faragni, metszeni, csonkítani...lehetne. A nyelv olyan szerves növény, melynek minden alkotóeleme az élet megélése célját szolgálja” (uo.).

Szarvas Gábor és társai is használják a nyelv mint növény metaforát, és meggyőződéssel vallják, hogy a nyelv élő organizmusként romlásnak van kitéve, éppen ezért szükséges életébe beavatkozni. Szüntelen fiatalításra szorul. Ez a felfogás a 19. században uralkodó, a német nyelvtudományban központi nézetként (Schleicher és Müller Miksa) vallott természettudományi nyelvmagyarázatból ered. Szarvasék szemlélete mégis más, mint Brassai Sámuelé. Míg az előbbiek a természeti produktumot uralmuk alá kívánják hajtani és nemzetivé tenni, addig a polihisztor műveltségű Brassai ennek a metaforának egy másik szemantikai vetületét emeli ki és teszi meg legfőbb elvként: a természet vérkeringésébe nem kell és nem is lehet beavatkozni. Metaforikus szóhasználatával élve az új hajtásokat hagyni kell élni (uo.). Tiltakozik az ellen, hogy nincs szegény nyelv (Brassait idézi Gál 1927: 8, 20), és ezen az alapon most ő is bírálja

a neológusokat, akik bővíteni kívánták és gazdagították a magyar nyelvet. Az új nyelvi formákat csakis az egész felől, annak rendeltetése felől szabad megítélni. Mi a nyelv legfőbb funkciója Brassai szerint? „A nyelvénél ez a szerves cél az emberek közti egymást megértés eszközlése” (Brassait idézi Gál 1927: 8). A „nyelv mint a megértés eszköze” tételből az következik, hogy az a nyelvi elem a legjobb, amely a legjobban kifejezi a közlendőt, a beszélő szándékának és a hallgató érdekének leginkább megfelel.

A beszélő és hallgató mint az interakció két résztvevőjének, azaz a kommunikációnak a bevonása a nyelvhelyesség megítélésébe előremutató gondolat volt a 19. század végén. Ugyanakkor ez a nézet azt is magában rejti, hogy azok a nyelvi formák a legérthetőbbek, amelyek egy nyelvközösségen belül leginkább elterjedtek; amelyek leginkább részét képezik a nyelvhasználatnak egy adott időben. Ma úgy mondanánk, hogy a sztenderd variáns elemei.

5.2.3. A Nyelvőr második nemzedékének normaszemlélete

Szarvas Gábor halála után, 1895-ben a folyóirat szerkesztését Simonyi Zsigmond vette át és ezzel a *Nyelvőr* arculata, valamint a nyelv normájának értelmezése is megváltozott. Még ugyanebben az évben, amikor 1895-ben az *Egyetemes Philológiai Közlönyben* egy Szarvas Gáborról szóló cikkben az áll, hogy „...ma már a nyelvhelyességről vallott felfogásunk eltér az övétől” (Zólyomi 1895: 756; idézi Simonyi 1896b: 35), akkor Simonyi – mintegy erre válaszul – tulajdonképpen ki is fejté saját normaszemléletét (Simonyi 1896b: 38-40). Simonyi a helyességet Szarvastól és Volftól eltérően ítéli meg az ő normafelfogásuk talaján. Noha a helyesség megítélésében valóban a közhasználatot tekinti mérvadónak, elsősorban mégis az irodalmi nyelv mint különleges helyzetben lévő nyelvváltozat szokását. Vallja, hogy „...a nyelvművelést nem szabad teljesen szabadjára hagyni, hanem ellenőrizni és bírálni kell nemzeti alapon, a nyelvtörténet fejlődés s a nyelvjárások ismeretétől vezérelve” (Simonyi 1896b: 40). Ebben az értelemben Simonyi az 1930-as évek prágai nyelvészköre nyelvművelésről vallott nézeteinek előfutára, akik a nyelvművelés feladatának szintén a sztenderd variáns fejlesztését, alakítását tűzték ki célul (4.2.1.).

Az eddigiekből kitűnik, hogy ekkor már létezett egy sztenderd variáns a magyar nyelvközösségben: a leginkább elterjedt, a legtöbbször által használt és a legbonyolultabb nyelvi rendszerrel és szókinccsel rendelkező nyelvváltozat, amelyet akkorra már kodifikáltak. Ezt a nyelvváltozatot használták a szépírók és a korabeli sajtó is. Ez az, amelyre Simonyi is hivatkozott a nyelvhelyesség eldöntésének kérdésében. Rendelkezésükre állt tehát egy olyan kvázi „kész”, kialakult magyar köznyelvi változat, amelyet már lehetett művelni – a szó mai értelmében.

Ugyanakkor ez azt is jelentette, hogy köznyelvi értelemben már magyar nyelvi normáról is beszélhetünk, hiszen léteztek normatívnak tekinthető szótárak és grammatika is. Ez lett az új nyelvi elemek használatba kerülésének, sőt a nyelvhasználók megítélésének mércéje a *Nyelvőr* első nemzedéke számára. Ahogy fentebb már utaltam rá, a folyóiratban azonban nem találunk olyan írást, amelyben közvetlen módon kifejtették volna a nyelvről (Németh G. 1960: 235), illetve a nyelvi normáról vallott nézetüket. Azaz nem találunk tudományos leírást erre vonatkozólag. Nézetrendszerük alapján azonban világossá válhat előttünk, hogy egy preskriptív normaértelmezést vallottak.

A második nemzedék vezéralakja, Simonyi a nyelvhelyességről vallott nézeteit tudományos alapokra fekteti, amelyből egy deskriptív jellegű norma fogalma rajzolódik ki. A *norma* kifejezést, illetve annak definícióját mégsem ő adja meg először a magyar nyelvtudományban, hanem Brassai Sámuel (5.2.3.2.).

A deskriptívként felfogott norma első csíráját tehát jómagam Brassai Sámuel és Simonyi Zsigmond nyelvtudományi munkásságában vélem felfedezni. Ők mindketten a nyelvi normának egy 'minta' és 'szabályrendszer' feletti, tágabb értelmezését vallják; egy preskripciótól mentes normafelfogást, amely az úzust, a nyelvszokást teszi meg a norma alapjának.

5.2.3.1. Simonyi Zsigmond normaértelmezése

Simonyi Zsigmond a nyelvhelyességről vallott nézeteit az 1889-ben napvilágot látott *Magyar nyelv* című munkájában fejt ki a legteljesebben. Itt határozza meg a magyar nyelv normáját mint a nyelvi formák elterjedtségének mértékét. Sokak által több korszakban idézett kijelentését egy horatiusi hivatkozással kezdi. Horatius *Ars poetica* címen ismert költeményében (eredeti címe Epistola ad Pisones) – melyben fiatal latin költőtársai számára fogalmazza meg a költészet lényegét –, a nyelvvel kapcsolatban szerepel két verssor a normáról, amelyre a 19. század végén mind Brassai (1895), mind Simonyi (1896b: 39) hivatkozik. Ez a következőképpen hangzik: „...usus quem penes arbitrium est jus et norma loquendi”. Ennek magyar nyelvű irodalmi fordítása nyilvánvalóan az esztétikum megtartása miatt kevesebbet mond számunkra és elfedi a lényegét: „Sok feledett ige újra virul, s mai szók elenyésznek./Elvirul és lepereg nyelvünk dús lombja, a törvény/ez, s legfőbb bíránk, örökös mérték s az ítélet” (Horatius (ford. Bede Anna) 1989: 330). Ennél sokkal beszédesebb számunkra e sorok angol fordítása: „if usage wills, within whose power are the laws and the rules of speech”. Lényege magyarul annyi, hogy a használat uralja a beszéd törvényeit és szabályait. Tehát maga nyelvhasználat, a szóbeli nyelvhasználat a norma.

A nyelvszokás tehát a norma alapja, ahogy az Simonyi norma-meghatározásában is benne foglaltatik: „Általános szempontból csak az helytelen, csak az magyartalan, amit a romlatlan nyelvérzékű magyar nép sehol sem használ, ellenben helyes, a mi a népnél akármilyen csekély területen szokásban van...” (Simonyi 1889: 291). Figyelmet érdemel a nyelvérzék mint a „romlatlanság”, a „magyarosság” kifejezése. Központi fogalma lett ez a második Nyelvőr-korszaknak, hiszen Simonyi már szerkesztői beköszöntőjében is az olvasók nyelvérzékére hivatkozva hívja meg őket társnak a magyar nyelv műveléséhez (Simonyi 1896a). Simonyihoz hasonlóan Brassai is ezt tartotta a legfőbb bírónak, az „egészséges nyelvérzékét”, amelyet a magyar ember „az anyatejjel szív magába” (Brassait idézi Gál 1927: 9). Brassai kijavítja például Szarvast, aki „helyes nyelvérzékéről” beszél. Ugyanis szerinte „valakinek egy nyelvre nézve vagy van, vagy nincs nyelvérzéke” (uo.).

A nyelvérzék szubjektív, problematikus, nem egzakt kategóriája igencsak tág alapokra helyezi a nyelvi normát. Simonyi azonban, amikor a nyelvérzékről szól, akkor a célszerűséget sem hagyja figyelmen kívül. A két kategória kiegészíti egymást (Simonyi 1896b: 40). Brassai pedig bizonyos mértékig behatárolja ezt a kategóriát azáltal, hogy a nyelvérzék gyökerét a nyelvszokásba helyezi: „annak a sokat korholt nyelvérzéknek is csak a szokásban rejlik az alapja” (Brassait idézi Gál 1927: 28).

Simonyi Zsigmond normadefiníciója így hangzik tovább: „Helyes mind az, amit az egész magyar népnek nagyobb része vagy legalább igen nagy része alkalmaz; de nem eshetik kifogás alá egy-egy olyan szó vagy szólás sem, mely kisebb vidéken járatos, ha egyébiránt megfelel az általános analógiáknak” (Simonyi 1889: 291). Ez a rész az irodalmi nyelv felől tekint a nyelvi helyességre. Az irodalmi nyelvet ugyanis Simonyi elkülöníti a nyelvjárásoktól, és azt tartja, hogy az „mindenütt az összes nyelvjárások egymásra hatásának eredménye” (Simonyi 1889: 237). Legjelentősebb rétege pedig „azok az elemek, melyek az összes nyelvjárásokban közösek” (uo.). Az irodalmi nyelv egy olyan variáns Simonyi felfogásában, amely ernyőként borul rá a többi

nyelvváltozatra, szélesebb körben elterjedt és kidolgozottabb. Ez ma is érvényes a köznyelvre. (Abban az időben az *irodalmi nyelv* terminust egyrészt a köznyelvre, másrészt a szépirodalom nyelvére értették.) A nyelvész szerint a kevésbé elterjedt, nyelvi rendszerhez idomuló forma ugyanúgy elfogadható, mint az elterjedt, de esetleg „szabálytalan” alak. A norma tehát nem rendszeralapú, hanem a nyelvhasználatban gyökerezik.

A *nyelvjárás* szó jelentése akkor más volt, mint ma. A 19. században a nyelvjárás egy viszonylag gazdag, külön szókinccsel és eltérő grammatikai struktúrával rendelkező nyelvi rendszer volt, hiszen ezek a területi változatok kevésbé érintkeztek egymással. Ilyen értelemben nem is beszélhetünk a tájnyelvi norma létéről ebben az időben. Az irodalmi nyelv fogta egybe ezeket a változatokat, amelyekben használt nyelvi elemek sem kerültek megítélés alá a helyesség kérdésében Simonyi szerint.

Márpedig ha ez így van, akkor ellentmondásosnak tűnhet, hogy a nyelvi problémákban tanácsot kérőknek Simonyi, vagy akár Brassai is miért hivatkozik az irodalmi nyelvi alakra és nem fogadja el a nyelvjárási elemeket. A Magyar Nyelvőr megjelenésével, annak fő funkciójaként már Szarvas Gábor, majd később Simonyi Zsigmond szerkesztősége idején is jellemző volt ugyanis egyfajta nyelvhasználati tanácsadás, azaz a hétköznapi beszélő eligazítása nyelvhasználati kérdésekben. (Ez akkoriban szervezett keretek között folyt, és napjainkban egyes nyelvészek szeretnék ezt feléleszteni.) A fenti ellentmondás azonban valószínűleg könnyen feloldható: mindkét tudós értelmiségi révén az értelmiség köréből kikerülő Nyelvőr-olvasóknak értelemszerűen olyan nyelvi alakok használatát javasolja, amelyek az egész nyelvterületen vagy annak nagyobb részén elterjedtek, tehát a legtöbben is értenek: a sztenderd nyelvi formákat. Az irodalmi nyelvszokással ellenkező, egyes vidékeken használatos nyelvi alakok azonban nem minősültek „helytelenek” ebben a szemléletben, és ugyanúgy normatívnak számítottak a magyar nyelvközösségben, ahogy az irodalmi nyelvi formák.

5.2.3.2. Brassai Sámuel nyelvi normája

Éppen egy ilyen nyelvi tanácsadói tevékenysége kapcsán fejt ki Brassai Sámuel az ő normaértelmezését. Ő az a magyar nyelvtudós, aki elsőként írja le a *norma* kifejezést annak definíciójával együtt egy 1895-ben a *Fővárosi Lapok* című politikai és irodalmi napilapban megjelent cikkében. Ennek témája az olvasói/nyelvhasználói oldalról felmerült nyelvhasználati problémára (nevezetesen a 'gróf' és 'báró' jelzők használatával kapcsolatban) adott megjegyzés.

Brassai normadefiníciója így hangzik: „A 'Norma' szerintem a közbeszéd. A grammatika általánosíthat s az adatok többségéből szabályokat is alkothat, de azok nem absolute kötelezők” (Brassai 1895). Brassai megfogalmazásában tehát a „közbeszéd”, azaz a szóbeli nyelvhasználat maga a norma. Normadefiníciója korát meghaladó szemléletet tükröz, és napjaink norma-meghatározásában is előremutató jellegű lehet.

Egyrészt benne foglaltatik, hogy a norma maga a nyelvhasználat – egy adott nyelv-, illetve beszélőközösség nyelvszokása. A nyelvszokást és a normát szinonimaként használja. Másrészt amennyiben a nyelvszokás a maga teljességében, nyelvi és nem nyelvi szabályaival együtt jelenti a normát és a grammatika is ennek rendelődik alá, akkor ez arra utal, hogy Brassai az agrammatikus nyelvi elemeket is normatívnak tartja, ha azok nem ellenkeznek a nyelvszokással. Ilyen értelemben a nyelvi norma nem szabályrendszerként, hanem sokkal inkább egy olyan kommunikációs/nyelvhasználati tartományként definiálódik, amelyben a normativitás egyetlen feltétele magának az adott nyelv-, illetve beszélőközösségnek a nyelvszokása. Az ebből általánosított, a grammatika által meghatározott tartomány mintegy ennek egy részét képezi.

Brassai eredetisége, művelt tudós volta nyilvánul meg abban a rendkívül finom gondolatában, miszerint a grammatika mint absztrakt rendszer a nyelvhasználatból általánosítva von el szabályokat, amelyek azonban ezután nem kötelező érvényűek a szóbeli nyelvhasználatban. Ez azt implikálja, hogy a nyelvhasználat folyamatos változásban van, hiszen az ebből elvonható nyelvi szabályok sohasem képesek lefedni az összes létező nyelvi és nyelvhasználati jelenséget. Így lehetséges az, hogy mindig is lesznek majd a nyelvi szabályrendszer felől tekintve agrammatikus elemek.

A Coseriu-féle modellre (4.2.5.) visszautalva arra szeretnék rámutatni, hogy míg az ötvenes években a román származású nyelvész a formalista nyelvleírás két fő modelljéhez visszanyúlva a saussure-i langue, avagy a Chomsky-féle kompetencia kiterjesztésének tekintette a normát mint nyelvi tartományt, addig Brassai a 19. század végén a humboldti alapú nyelvbölcselet alapján magát a mozgásban lévő és folyamatosan megújuló nyelvi tevékenységet mint nyelvelemek összességét tekintette normának. Ilyen értelemben a nyelvhasználatnak csak a közösség által meghatározott, íratlan nyelvhasználati viselkedéshez és kommunikációs módokhoz kell alkalmazkodni, ha az adott közösséghez való tartozását, a közösségben betöltött szerepét hangsúlyozni kívánja nyelvi kifejezőmódjával.

Deskriptívnek nevezem ezt a normafelfogást, hiszen a grammatikai és a nyelvhasználati szabályok együttesen kerülnek leírásra anélkül, hogy abban előíró jelleg érvényesülne. Ez a felfogás funkcionális is, amennyiben a jelentésből kiindulón megengedi a különböző nyelvi változók egymásmellettségét. Így a nyelvi variabilitás is a sajátja. A nyelvi és a nyelvhasználati szabályok működési mechanizmusa pedig úgy jellemezhető, hogy a használati/kommunikációs szabályok teljes mértékben uralják a grammatikaiakat.

5.2.3.4. Simonyi és Brassai normaértelmezésének jellemző vonásai

Egy adott nyelvi alak elterjedtsége mint a nyelvi norma egyik igen fontos attribútuma Simonyitól és Brassaitól indul a magyar nyelvtudományban mint a deskriptív normafogalom egyik összetevője. Az elterjedtséget Huszár Ágnes a norma „első és legfontosabb ismertetőjegyének” tartja (Huszár 1986: 61). A norma fogalmának grammatikai összetevője mint egyik másodlagos kritérium alárendelődik a társadalmi érvényesség, a használat, az elterjedtség elsődleges kritériumának. Ezt igazolja az is, hogy a nyelvújítás korában született új szavak és kifejezések, noha már saját korukban nem feleltek meg a korra jellemző szóképzési szabályoknak, mégis fennmaradtak, mert a nyelvsvokás szentesítette őket (Huszár 1986: 62). Ezzel tehát normatívvá váltak.

Simonyi szerint „a nyelvhelyesség kérdéseit csakugyan nem pusztán a grammatika és a nyelvtörténet szemüvegén át kell megítélnünk, hanem nagy tere van itt a célszerűségnek, a tapintatnak, az ízlésnek, a nyelvérzéknek. Szóval: a nyelvhelyesség nem a nyelvtan, hanem a stilisztika kérdése” (Simonyi 1896b: 40). Az általa felsorolt tényezők mind kontextus-függők. (Brassainál láthattuk is, hogy a nyelvérzék használat-alapú (5.2.3.1.) Igen előremutató gondolata ez Simonyinak, hiszen az interakció tényezőit figyelembe vevő nézetről van itt szó. Amit Simonyi stilisztikának nevez, az a mai tudományos felfogásban a pragmatikához tartozik, a nyelvhasználat problematikájával foglalkozó „kontextus tudományá”-hoz (Cseresnyési 2007: 78). Eszerint a nyelvhelyesség szituáció-függő, amelyhez szükségünk van a grammatikai szabályok ismeretére is. Itt jelenik meg tehát először a magyar nyelvtudományban a norma tág értelmezése, amely a nyelvi szabályok bizonyos mértékű betartása mellett az interakció tényezőihez való alkalmazkodást is megköveteli a nyelvhasználótól, aki nemcsak szabályokat követ, hanem interakciónak minden pillanatában módosítja is a normát. Simonyi értelmezése ugyanis szociokulturális jellegű is: irányítója/alakítója a

beszélőközösség a maga alkotta és beszélői által folytonosan alakított írott és íratlan szabályaival.

Simonyi és Brassai normaértelmezései tehát az elsők a magyar nyelvtudományban, amelyek szociokulturális és pragmatikai szempontú meghatározások. Legfőbb jellemzőjük, hogy a norma nem a nyelvi rendszerben, hanem a nyelvhasználatban gyökerezik. Szociális(-kulturális) jellegű normafelfogások ezek, mivel a norma irányítója, alakítója maga a beszélőközösség – és nem az intézményes nyelvművelés annak ellenére, hogy a normával való foglalkozás ennek a kialakulásával, a nyelvi helyesség mércéjének keresésével hozható összefüggésbe.

Ahogy azonban utaltam is rá (5.2.3.1.), Simonyi és Brassai, de Szarvas Gábor is egyfajta nyelvi tanácsadást műveltek saját korukban, a 19. század végén. Simonyi kijelenti: „Szarvas Gábornak tehát igenis igaza volt abban, hogy a nyelvművelést nem szabad egészen szabadjára hagyni, hanem ellenőrizni és bírálni kell nemzeti alapon, a nyelvtörténeti fejlődés s a nyelvjárások ismeretétől vezérelve” (Simonyi 1896b: 40). A megítélésnek Simonyi szerint az irodalmi nyelvet (mint a nyelvjárások összegét) figyelembe véve kell történnie elterjedtségi alapon. Ebben ért egyet tehát a két egymástól merőben eltérő normafelfogást valló nyelvész.

Az előző fejezetben (4.2.1.) vázolt prágai nyelvész kör normaszemléletére hasonlít ez a 19. század végi magyar normaértelmezés, miszerint a sztenderd változat fenntartása és megfelelő mederbe terelése, az elaboráció a feladata a nyelvművelésnek. Továbbá Simonyi és Brassai, de Szarvas Gábor sem határolták el a nyelvtudományt a nyelvműveléstől. Ők egy tanácsadói rendszert működtettek a sztenderd magyar nyelv változat mint a legtöbbször által beszélt és értett variáns terjesztésére, fenntartására. (Ezt a lehetőséget ma is felveti nyelvészeink egy része a nyelvművelés lehetséges alternatívájaként.) Brassai és Simonyi normaértelmezéséből azonban – Szarvassal ellentétben – az következik, hogy minden nyelv változat saját normával rendelkezik. Az a szemlélet, hogy elfogadják minden nyelvi formát, amely a magyar nyelv közösség bármely részén használatos, illetve hogy Simonyi az interakció alapján ítéli meg egy-egy nyelvi elem helyességét, azaz kommunikációs helyénvalóságát, több norma együttes jelenlétének elfogadására utal.

A magyar nyelvtudományban tehát a 19. század végén, éppen a nyelvművelés kezdetén jelenik meg az a fajta norma-meghatározás, amelynek alapját a nyelv szokás képezte. A nyelvhasználat egyetlen szabályozó tényezőként jelenik meg a *Magyar Nyelvőr* tudományos műveltségű és igényű második nemzedékének szemléletében. Még a grammatika (akkorra már) kodifikált szabályai is ennek rendelődnek alá. Ez tehát a legrégebbi, legklasszikusabb normadefiníciónk, a leíró jellegű nyelvi norma, amelynek kialakulása az intézményesült nyelvművelői tevékenység megjelenésével hozható összefüggésbe a pozitívista nyelvművelés paradigmájában.

5.3. A két világháború közötti időszak normaszemlélete

5.3.1. Gombocz deskriptív normája

Az egyik előző alfejezetben (5.2.2.) utaltam rá, hogy Simonyi szerkesztői irányításával a *Nyelvőr* életében új irány kezdődött. Amellett, hogy Simonyi a tudományosságot képviseli a lap szerkesztésével, a nyelvhelyesség értelmezése is más irányba terelődik. *Magyar nyelv* című tudományos-ismeretterjesztő művében (1889) megalkotja a nyelvi norma tudományos definícióját, amely a nyelvhasználat felől közelít a norma felé. Miközben minden egyes nyelvi variánsból származó nyelvi elem lehet normatív, az általa *irodalmi nyelv*nek nevezett sztenderd változat mint a magyar nyelv közösségen belül legerjedtebb variáns fenntartását tűzi ki célul. A nyelvi

tervezés terminusával élve az elaboráció folyamatát valósította meg nálunk Simonyi, amely ezen az alapon a prágai nyelvész kör hasonló tevékenységével kapcsolható össze (4.2.1.). Nyelvszemléletének tudományos jellege, (nyelvtudós volta) mellett a kvázi-tudományos, nagyközönségnek szóló nyelvi tanácsadás mint nyelvművelő tevékenység is folyamatosan jelen van munkásságában.

Míg Simonyi Zsigmond nyelvészeti tevékenysége esetében a nyelvi tanácsadás és a tudományos leírás nem mindig választható szét egyértelműen egymástól, Gombocz Zoltán nyelvtudósként már pontosan elhatárolta magát és az általa képviselt tudományos nyelvészeti tevékenységet a nyelv művelésétől. Gomboczcal jutott el a magyar nyelvtudomány az absztrakciónak arra a fokára, hogy szükséges volt ennek a szétválasztásnak a megtétele. *Nyelvhelyesség és nyelvtudomány* című írásában leszögezi:

„...a nyelvészek érdeklődése nyelvhelyességi kérdésekben igen csekély. A legtöbb nyelvész, ha nyelvhelyességi kérdésekben döntő bírónak felhívják, ha őszinte merne lenni, azt felelné: 'én a nyelv történeti fejlődését vizsgálom, törvényeket állapítok meg benne, de bírója nem akarok lenni', vagy: 'magam is szeretném tudni, hogy mi a helyesség'”(Gombocz 1931: 1).

Miközben a nyelvi helyesség kérdésével foglalkozó nyelvművelést kizárja a tudományosság köréből, a nyelvi norma tudományos jellegű definícióját alkotja meg olyanformán, hogy csatlakozik a Simonyi-féle deskriptív, szociokulturális alapú, az interakció tényezőit figyelembe vevő normaértelmezéshez.

Noha a nyelvtudós Gombocz, de Simonyi, vagy Brassai kiindulópontja egyaránt a nyelvhelyesség és arra a kérdésre keresik a választ, hogy 'Mi helyes egy adott nyelvben?', eljutnak odáig, hogy egy adott nyelvi elem helyessége csak a nyelvhasználat alapján, adott szituációban érvényes. Azaz a nyelvi helyesség „nyelvi helyénvalóság”-ként (Lanstyák 2010a: 119; 2011:145) értelmeződik a nyelvészek szemléletében:

„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 érvényességű nyelvi norma; a nyelvhelyesség is a tér és idő függvénye” (Gombocz 1931: 11).

Ugyanúgy részét képezi a meghatározásnak a szociális elem (kitekintés a nyelvközösségre) és az interakciós szempont ('tér és idő'), mint Simonyi definíciójában. Továbbá mindkét meghatározás a nyelvszokást veszi alapul mint az adott nyelvközösség adott időben jellemző nyelvhasználatát, a parole-tényezőt, amely a langue-től függetlenül jelenik meg. A nyelvi rendszer bizonyos mértékig kívül esik ezeken a meghatározásokon olyan értelemben, hogy nem játszik döntő szerepet a normativitás kérdésében. Ezek a nyelvészek felismerik azt, hogy a gyakorlatban egyedül a nyelvhasználatból kiinduló norma-meghatározás érvényesíthető közvetlenül.

Vajon milyen nyelvszemlélet szolgált alapul ezekhez a normaértelmezésekhez? Egy olyan, amely a nyelvre már nem mint élő organizmusra tekint, amely fejlődik, tökéletesedik vagy éppen romlik, hanem olyan, amely azt rendszerként szemléli. Olyan rendszerként, amelynek legfőbb attribútuma a változás. Ez a változás pedig nem a véletlenszerűen bekövetkező természeti jelenségeknek tudható be, hanem a nyelvhasználó pszichikai jellemzőinek, illetve a nyelvet használó közösség életében végbemenő változásoknak. A korábbi organikus nyelvszemléletet felváltja az a nézőpont, hogy a nyelv nem önmagában és önmagáért van, hanem a közlés eszközeként

szolgál beszélő és hallgató között (5.2.2.). A változások is csak a nyelvhasználó, illetve a nyelvhasználat felől érthetők meg. Az újgrammatikus iskola álláspontja volt ez.

A nyelvhelyesség fogalmát ez a nyelvszemléletbeli váltás alapjaiban befolyásolta. A Simonyi által is hangoztatott nyelvérzék és a célszerűség a nyelv használati oldalához köthető. A nyelv használójának a nyelvvel szemben támasztott elsődleges igénye, hogy önmagát pontosan megértse másokkal. A nyelvhelyesség terepe ezáltal megváltozik: a nyelvi rendszerből áttevődik a nyelvhasználatra. Az a nyelvi forma válik a „leghelyesebbé” (adott időben és térben nyelvileg helyénvalóvá), amelyik a legjobban kifejezi a beszélő célját – egy adott interakciós helyzetben. A nyelvészeti pragmatika álláspontja ez. Pragmatikai szemléletű normamagyarázatokat alkotott tehát Simonyi mellett Gombocz is a magyar nyelvtudományban **a pragmatika, a kommunikáció- és az interakciókutatás megjelenése előtt.**

Ezekben a nyelvszemléletekben, illetve normaértelmezésekben a beszélő-hallgató kölcsönös megértése nyilvánvalóan az úzuson alapul. Ez pedig arra mutat rá, hogy a megértés függ a beszélőközösségek eltérő nyelv szokásától, illetve magatartási formáitól. Az eltérő nyelvhasználat ugyanis nemcsak az eltérő kommunikációs mintázatokat jelenti, hanem eltérő nyelvi mintázatokat is. A nyelv ugyanis nemcsak gondolatok közlésére (szóbeli és írásbeli kommunikációra), hanem – ahogy már utaltam rá (3.5.) – identitás-kifejezésre is használatos. Ezért, amikor Lőrincze Lajos emberközpontú nyelvművelésében visszanyúl a nyelv szokáson alapuló megértés hangsúlyozásához, akkor a Simonyi-korszak megengedő, tudományosan megalapozott, tanácsadói nyelvművelését idézi. Csak hogy Lőrincze programjában mintegy ellentmondásként jelenik meg a köznyelv mint a társadalom művelt rétegének nyelv változata funkciójának túlhangsúlyozása (Sándor 2001b: 196) a korszak jellemző nyelvművelői szemléletének folyományaként. Ezzel normaszemlélete legfeljebb kommunikációs szemléletűnek nevezhető, nyelvhasználatinak azonban nem. Azáltal, hogy a nyelvnek egyetlen variánsát teszi meg a teljes és örökös megértés biztosítékaként, tagadja a nyelv identitásjelző funkciójának működését, amely mindig a nyelvközösség tagjainak saját nyelv változatában a legteljesebb. (Szöllősy-Sebestyén András hívja fel a figyelmet a *kommunikáció* és a *nyelvhasználat* terminusok különbözőségére Heltainé Nagy Erzsébet előadása kapcsán (Szöllősy-Sebestyén 1993: 428).)

Gombocz Zoltán normafogalma mégsem teljes mértékben az újgrammatikus iskola nyelv szemléletén alapul még akkor sem, ha munkássága kezdetén az újgrammatikusok tanítását vallja. Egyrészt a wundti néplélektan hatására a hangsúlyt a közösségre, méghozzá az egyén közösségi helyzetére (néplélektan) helyezi (vö. Tolcsvai Nagy 2004: 78-79). Másrészt a saussure-i tanok hatására a nyelv mint jelrendszer közösségi természetét hangsúlyozza (Gombocz 1931: 11). A nyelvi változások így a nyelvet használó közösség változásaiból eredeztethetők Gombocz szerint oly módon, hogy akár a kisebbség nyelv szokása is hatással lehet a többségére, ugyanis a változások iránya független a közösség nagyságától (uo.). Ebben a korát megelőző felfogásban nyoma sincs a sztenderd variáns nyelvközösségekben betöltött legfőbb szerepének, a megértést legteljesebben megvalósító funkciójának. „Minél kisebb a közösség (nyelvjárás, falu, család), minél gyakoribb az érintkezés a közösség tagjai között, annál tökéletesebb lesz az egyéni jelrendszerek egyezése...” (Gombocz 1931: 11; idézi Tolcsvai Nagy 2004: 78). A kölcsönös megértést egy széles körben elterjedt nyelvi variáns helyett egy adott beszélőközösség tagjainak gyakori érintkezése biztosítja.

5.3.2. A preskriptív normaszemlélet kiteljesedése

5.3.2.1. A moralizmus fogságában

Sem Simonyi sem Gombocz deskriptív, szociális alapú normaszemlélete nem vált uralkodóvá saját korában, ahogy később sem tudtak elterjedni a magyar nyelv tudományban. Simonyinak a szarvasi korszakhoz viszonyítva megengedő és tudományos alapokra helyezett nyelvművelése saját korában követőkre talált ugyan, azonban sem akkor (19. és 20. század fordulója), sem a későbbi időszakokban nem válhatott nyelvtudományunk alakulásának fő irányvonalává. Egyfelől a háborús időszak miatt, amely nem kedvezett semmilyenfajta nyelvvel való foglalkozásnak, másfelől pedig az első világháborút követő, az egész nemzetre (Európa más országaiban is jelen lévő) kiterjedő nacionalista nemzet- és nyelvfelfogás következtében. Hiába veti fel újra Gombocz Zoltán a harmincas évek elején a korabeli európai nyelvtudományi szemlélet alapjain a közösségi norma fogalmát a nyelvhelyességi kérdések nyelvtudományból való teljes kizárásával, ha a nemzet és nyelv korábban nem tapasztalt mértékű nacionalista egységbe fonódása volt megtapasztalható az élet minden területén. Ez a fajta nacionalizmus nem hasonlított a nyelvújítás korának patriotizmusára, amely a magyar nemzet és a hozzá szorosan kapcsolódó nemzeti nyelv felemelkedését célozta külföldi mintára; amikor a patrióta magyar értelmiség igyekezett a magyar nyelvnek egy felsőbb társadalmi körök által használt változatát „európai szintűre” csiszolni a nemzeti megújulás mint legfőbb cél elérése jegyében.

A nacionalista mozgalom a kodifikált magyar nyelvet arra a célra használta fel, hogy elhatárolja a magyar nemzetet a többitől. Ez a magatartás nyilvánvalóan egyrészt az egész magyarságot érintő trianoni traumából eredeztethető. Az elcsatolt területek miatti társadalmi megrendültség és sokk következtében megerősödött a nemzetféltség gondolata, amely a nemzet és nyelv szoros egységéből, a nyelv mint nemzeti szimbólum jellegéből adódóan a magyar nyelvre is kiterjedt. A nyelvvédelem gondolata teljességgel összekapcsolódott a nemzet védelmezésével. A nyelv őrei a nemzet őrei lettek és megfordítva. A nyelvészek mellett sok dilettáns hazafi kapcsolódott be ebbe a küzdelembe, amely a nyelvi helyességért és a tisztaságért szállt harcba a „romlott” és „magyartalan” nyelvi elemekkel szemben. A nyelvművelés fő iránya által deviánsnak minősített nyelvi formák ugyanúgy morális ítéletnek vettek alá, mint a Nyelvőr első nemzedéke idejében.

Ezért úgy vélem, hogy a magyar nyelvművelés moralizáló jellegét a trianoni trauma valóban felerősítette, azonban gyökerei nyelvművelésünk kezdeti időszakába nyúlnak vissza. A Szarvas Gábor-i nyelvművelést éppúgy a „moralizmus mint nyelvhelyességi ideológia” (Lanstyák 2010: 58) jellemezte, mint a vizsgált időszakot. Huszár Ágnes alapján említést tettem az előző fejezet részben (5.2.1.2.) az anyanyelv „szent”-ként való felfogásáról (Huszár 2011: 157), amely ellen morális bünt jelentett az idegen szóhasználat. A két világháború között azonban a helytelennek megítélt kifejezések használata is morális vétséget jelentett a nyelvvédők szemében. Huszár Ágnes megfogalmazásában a tisztaság fogalma ebben az időszakban fajtisztaságként értelmeződik, azonban ezúttal már nemcsak a germanizmusok ellen, hanem bármely nyelvi szinthez tartozó (idegenes kiejtés, idegen szó, idegenes mondatszerkesztés stb.) bármely idegen nyelvi hatás ellen folyik a harc, amely „körkörös védelem”-ként interpretálandó (Huszár 2011: 159).

A Nyelvőr első korszakához hasonlóan a tudományos alapokat mellőzve vont a nyelvművelést uralma alá a kor nacionalista ideológiája. Meglátásom szerint azonban ebben a korszakban méginkább szerephez jut a Lanstyák István által „etikai vétség”-nek

nevezett (Lanstyák 2010b: 59) (nyelvi) cselekedet és ezáltal a nyelv használójára is kimondják az ítéletet a legfőbb bírúk, a nyelv őrei.

Nyoma sincs itt már a Simonyi-féle tudományos bázisú nyelvművelésnek, de annak az előző korszakot még jellemző (új)ortológus nézetnek sem, hogy a nyelv életébe nem szabad beleavatkozni. Mindkettőre jó példa Szinnyei József rektornak az 1924-ben a budapesti egyetemen elmondott tanévnyitó beszéde, amelyben nyelvünk idegen elemei ellen emeli fel szavát (Szinnyei Napkelet II. 57-66; idézi Szili 2010: 167). A nyelvet a Nyelvőr-korszak első nemzedékére visszavezethető pozitívista nyelvművelés égisze alatt művelik nacionalista és moralista elvekre támaszkodva, amelyek nem egyeztethetők össze a nyelvi jelenségek használatával, a nyelvhasználók céljával, azzal a legtöbbször tudatos döntéssel, amely a nyelvi formák kiválasztására irányul. Hiszen egy nyelv normájának nem lehet kritériuma az erkölcsiség; **a nyelvi normativitást nem lehet erkölcsi alapon megítélni**. Amennyiben ezt teszik, úgy a nyelv használója is megítélés alá kerül – ahogy ez meg is történt.

Gárdonyi Géza, aki a korszak egyik író és nyelvművelő vezéregyéniségének számított, a hazaárulás vétségével vádolja azt, aki idegen nyelvi formát és „helytelenek” ítélt nyelvi kifejezést használ: „Aki a jó magyar szót elhagyja az idegenért, akinek a korcs magyar szó nem fáj, hazaáruló!” (Gárdonyi 1938: 5; idézi Huszár 2011: 160) A nyelvi „hibák” elkövetői válnak az erkölcsi ítélet célpontjaivá a korabeli nyelvművelő gyakorlat által kialakított szemantikai mező bináris oppozícióiban: jó-rossz; magyar-idegen; igényes-igénytelen (Huszár 1986: 63). Nem más ez, mint a nyelvi alapú stigmatizáció újbóli megnyilvánulása a magyar nyelvművelés történetében.

Lanstyák István szerint a moralizmussal a nyelvhasználók lelkiismeretére kívánnak hatni a nyelvművelők azzal, hogy büntudatot keltenek az adott személyben (Lanstyák 2010b: 60) egy olyan időszakban, amikor a haza, a magyar nép és a magyar nyelv fogalma történelmi-társadalmi okokból felértékelődött. Ezzel a büntudattal kívánják a nyelvhasználókat erkölcsileg megerősíteni, a nyelvi törvények iránti tiszteletet mint a nemzethez való hűséget fokozni (ld. még: 5.2.2.).

A korabeli egyetemi nyelvtudomány tulajdonképpen elhatárolódott a nyelvműveléstől. Ez nemcsak azzal bizonyítható, hogy a kor vezető nyelvésze, Gombocz Zoltán is ezt tette, vagy Laziczius Gyula is úgy vélekedett, hogy: „A nyelvtudomány nem nyelvművelés, a nyelvművelés nem nyelvtudomány” (Laziczius 1939: 33; idézi Sándor 2001b: 173). (Bár Sándor szerint ő „nem tudományos okok miatt” határolódott el a nyelvműveléstől (uo.)), hanem azzal is, hogy a *Magyar Nyelvőr* mellett életre hívtak egy külön orgánomot, amely csakis a nyelvművelés kiszolgálója lett. A MTA égisze alatt Négyesy László, irodalomtudós és akadémikus, valamint Nagy J. Béla szerkesztésében 1932-től megjelenő *Magyarosanban* eleinte nyelvművelő irodalmárok, majd műkedvelő értelmiségiek tollából jelentek meg nyelvművelő cikkek. De a korabeli sajtótermékek is hemzsegték a nyelvtisztítást valló írásoktól, amelyeket nagy számban írtak laikus, hozzá nem értő hazafiak (ld. részletesebben: Fábíán–Lőrincze 1999). A havonta megjelenő nyelvművelő folyóirat beköszöntőjében Nagy J. Béla így fogalmaz:

„Veszélyben a magyar nyelv! Veszélyben van épsége, szépsége, eredeti zamatja! (...) Mit akarunk? Akarjuk nyelvünk védelmét, az idegenszerűségek visszaszorítását, a fattyúhajtások irtását, a beszéd- és írásmód ízléses tisztaságát. Mentsük meg a magyar nyelvet! Mozdítsuk elő eredeti virágzását!” (Nagy J. Béla 1932; idézi Huszár 2011: 159)

Ebben a nyelvszemléletben ugyanaz a növény-metafora jut szerephez a nyelv rendszer-jellegét valló tudományos szemlélet korában, mint a pozitívista nyelv művelés kezdeti időszakában, a Nyelvőr első nemzedéke idején. A nyelv mint organikus fejlődő szervezet – akár egy gyümölcs – „ép”, „szép” és „zamos”, amely fejlődik, virágkorát éli, vagy éppen romlik. Négyesyék a Szarvas Gábor-i beköszöntőhöz (5.2.1.1.) hasonló célokat azonos retorikával fogalmazták meg. Az idézetben jelen van az esztétikum, amely nyelvre való alkalmazásának irrelevanciájáról már szóltam (5.1.2.).

A nyelvtudomány oldalán a Nyelvőr mellett az 1905-től a Magyar Nyelvtudományi Társaság által indított *Magyar Nyelv* is létező tudományos, nyelvészeti orgánumnak számított, amely nyelvtörténeti és dialektológiai írásokat közölt. (Ekkor következett be az a funkciómegosztás a *Nyelvőr* mint stilisztikai, nyelv művelési folyóirat és a *Magyar Nyelv* mint főként dialektológiai, nyelvtörténeti szaklap között, amely mind a mai napig tart.)

5.3.2.2. A purista nyelv művelői szemlélet

Ami a nyelv művelés orgánumát, a *Magyarosant* illeti, a purizmus különösen a folyóirat második nemzedéke, Putnoky Imre szerkesztősége idején az 1930-as évek végén erősödött meg (ld. részletesebben: Fábíán 1984: 86-94). Ez éppen annak a fentebb említett ténynek tudható be, hogy az akadémiai irányítású folyóirat egyre több cikket közölt laikusok tollából, ugyanakkor az iskolai nyelv művelés is megerősödött (Fábíán 1984: 89-90; Fábíán–Lőrincze 1999: 66). Pintér Jenő budapesti tankerületi főigazgató rendeletével igyekezett szélesíteni a nyelv művelés bázisát (uo.). A több kiadást is megért (munkatársaival kiadott) könyve, a *Magyar nyelv védő könyv* (1938) vált a szélsőséges nyelv művelés negatív példájává. Ez a nyelv művelők által kialakított szabályokat megszeghetetlen törvényekként kezelte. Így terjedtek el nyelvhelyességi babonák is, amelyeket a tanárok igyekeztek a diákokba sulykolni. Ezek közül több merev szabályként él tovább nemzedékeken át, noha már a kor egyik nyelv művelője, Nagy J. Béla is rámutat a későbbiekben ezek tudománytalan jellegére (Nagy J. 1953). Pintér a „hibás” kifejezések és az idegen szavak szótárszerű felsorolásán kívül tiltásokat fogalmaz meg szabályokban: az idegen szavak és a névelők mondat eleji kiirtására, vagy az *aki* és az *amely* kerülésére buzdít (Pintér 1938: 3-26). A kiadvány jól tükrözi az akkori nyelv művelés álláspontját: az idegenszerűségekkel szembeni purizmust és a nyelv változatlanságának és változtathatatlanságának szemléletét (ld. részletesebben többek között: Fábíán 1984: 86-90; idézi: Sándor 2001b: 172; Sándor 2003: 403).

Ugyanakkor arra is szeretnék utalni, hogy a Lanstyáktól kölcsönzött „nacionalista nyelvi ideológia” és annak egyik formájaként kezelt „nyelvi purizmus” (Lanstyák 2009: 81) egyik legfőbb és leghosszabb távú sikert hozó bázisaként már az oktatás említhető. Itt vonult be a nyelv művelés az oktatás-nevelés folyamatába egyik legfőbb attribútumával, a moralitással (vö. Sándor 2003: 403). Erkölcsi nevelés és nyelvi nevelés először találkozott a felnövekvő nemzedék intézményes nevelésében.

5.3.2.3. A korszak normafelfogásának jellemzése

A két világháború közötti időszak nyelv művelésének felvázolása után felmerül a kérdés, hogy milyen normaszemlélet jellemezte ezt a pozitívista nyelv művelői korszakot.

Először is egy olyan nyelv szemlélet bontakozik ki előttünk, amely a nyelvi rendszer szabályszerűségeit megszeghetetlen és változ(tat)hatatlan törvényekként szemléli. Az ehhez kapcsolódó normaszemlélet pedig ezekhez az állandónak vélt törvényekhez való alkalmazkodást kívánja meg a nyelvhasználótól. A helyesség tehát a nyelvi rendszer

szabályaihoz kötött, a norma pedig maga a változatlan, időtállóként, örökérvényűként felfogott rendszer. Ebben az értelmezésben a norma latin eredetére utaló kötelező érvénye kerekedik felül (3.2.). A nyelvhasználói szempont teljes kirekesztésével a normakövetés nem a nyelvet használó egyén döntése alapján történik és ezáltal lesz „kötelező” érvényű a nyelvhasználó számára. A norma előíró jellegű (preskriptív). Azt a típusú normát kell követnie a nyelvhasználónak a szabályok betartása által, amelyet tulajdonképpen az akadémia képviselői, illetve az általuk képviselt nyelvművelői koncepciót követő és terjesztő társadalmi réteg elvár tőle. A beszélők egy külső normához alkalmazkodnak, amely a magyar nyelvnek a legmagasabb társadalmi presztizzsel rendelkező, társadalmi körökben legelterjedtebb variánsa: a magyar irodalmi nyelv, illetve a köznyelv.

Vagyis abban is újat hoz ez a korszak a norma szemléletével kapcsolatosan, hogy itt jelenik meg először a normatív (azaz a normának megfelelő) nyelvhasználat. Ennek szinonimája a sztenderd a legtöbb szerzőnél. A Szarvas Gábor-i időszakban az ideális nyelvi variáns, az egyedüli tisztának és magyarosnak ítélt népnyelv számított normatívnak. Ez egy archaizáló nyelvi változat volt. Simonyinál elterjedtségi alapon az irodalmi nyelv kitüntetett szerepe mellett a nyelvi variancia, illetve a normapluralitás elfogadása érvényesült. A két világháború közti időszakban az irodalmi nyelv vált normává a Nyelvőr első nemzedékének korszakából örökölt ideális nyelvet kereső szemlélettel. Itt alakult ki az a nyelvművelői nézet, hogy a sztenderd variáns a legtökéletesebb, a legigényesebb, a legszebb és a leghelyesebb nyelvváltozat. Noha normadefiníció explicit formában nem született, ez a társadalmi szinten felértékelt központi, sztenderd variáns vált a magyar nyelv egyetlen, kizárólagos normájává.

A korszak nyelvművelésének keretében ugyanis nem törekedtek a nyelvi norma fogalmának meghatározására; a nyelvművelés nem vált a normával foglalkozó tudományággá, ahogy például a cseh nyelvészetben történt ugyanebben az időben (4.2.1.2.). Márpedig ha a norma fogalmának definíciója nem történik meg tudományos alapon, akkor az mindig egyoldalú szemlélethez, a (nyelvi) helyesség normaként való azonosításának nézetéhez vezethet.

5.3.2.4. Nyelvművelés, irodalom- és nyelvtudomány

Az is kérdésessé válik, hogy a nyelvművelést ebben az időszakban tekinthetjük-e egyáltalán tudományos tevékenységnek annak ellenére, hogy akadémiai irányítással zajlott. Inkább egy nyelvművelő, olykor értelmiségi, olykor dilettáns mozgalomként fogható fel, amelyhez a nacionalista propaganda szolgáltatta az alapot. A korabeli nyelvművelők közül a már említett Nagy J. Bélán kívül, Zsirai Miklós vagy Kovalovszky Miklós neve említendő. Ugyanakkor a nyelvet érintő purista nyelvészeti magatartás összekapcsolódott a század elejének nacionalista-pozitivisták irodalomtudományának irányzatával is. Írók, költők, irodalomtörténészek is részesévé, olykor hangadókká váltak dilettáns nyelvtudósokként ebben a mozgalomban.

Az egyik főszereplő a maga patriotizmusával és „műkedvelő purista lelki alkatával” (utalás Zolnai Béla azonos című írására 1940) a Négyesy-tanítvány, Kosztolányi Dezső, aki meg volt arról győződve, hogy bárki foglalkozhat nyelvi kérdésekkel, mert mindenki hozzáértő: „Ki merészeli azt állítani, hogy nem mindenki nyelvész, hogy nem mindenki született szakember?” (Kosztolányi 1990: 76) Ez a megmosolyogtató gondolat jól tükrözi a korszak szemléletét a nyelvi kérdésekkel kapcsolatban. Annak ellenére, hogy Kosztolányi írói, költői, újságírói munkássága tele van dilettáns, nyelvről szóló megjegyzésekkel, olykor okoskodásokkal a purizmus jegyében, mégis egy olyan zseniális gondolkodóról van szó, aki nyelvészeti előképzettség nélkül is képes józan, megfontolt gondolatokra (ld. „zseniális ösztönös nyelvész”: Sándor 2001c: 205).

Antoine Meillet *A nyelvek az új Európában* című könyve 2. fejezetének arra a gondolatsorára reagál nyílt levélben magyar (a *Nyugatban* jelent meg) és francia nyelven (Kosztolányi 1999: 84-98; idézi Huszár 2007), amely azt a lehetséges utat vetíti előre, hogy az új, egységesülő kontinensen a kis nyelvek beszélői olvadjanak be a nagy nyelvi közösségekbe. (Meillet a magyaroknak azt javasolta, hogy szokjanak le amúgy is értéktelen nyelvükről és tanuljanak meg egy európai kultúrnyelvet.) Anyanyelvéhez fűződő rajongó szeretetének jegyében született Kosztolányinak ez az írása. A modern szociolingvisztikai-nyelvpolitikai felfogással egyezően – a mai szóhasználattal élve – a nyelvi imperializmus ellen emeli fel a szavát. A modern szociolingvisztikai-nyelvpolitikai felfogás alapja lehetne azzal a nézetével, hogy a nagy nyelveknek (nacionalista nemzetállamoknak) még a kultúra terjesztésének jegyében sincs joga bekebelezni a kevesebb beszélőt magukénak mondható közösségeket; Európa kulturális gazdagsága pedig éppen nyelvi sokszínűségében rejlik (ld. részletesebben: Huszár 2007: 4).

Kosztolányit ahhoz a nyelvművelői irányvonalhoz tartozónak látom ebben a korszakban, amelyhez tartozó értelmiségi gondolkodók finom stilisztikai különbségeket tettek láthatóvá, bár a nyelvi normával közvetlenül nem foglalkoztak. Ide tartozónak vélem még Halász Gyula *Édes anyanyelvünk* című kötetének írásait is. Noha a kötet címe az anyanyelv iránti szeretetre utal, amely az írásokat a korszak nacionalista ideológiájához köti, közmondások, szólások, vagy éppen nyelvi fordulatok magyarázatakor tudományos, rendszerelvű megjegyzéseket téve stilisztikai jelentéskülönbségekre mutat rá. Egyik írásában hosszasan foglalkozik például a 'volna' és a 'lenne' közti finom jelentés- és stílusbeli különbség felderítésével (Halász 1916).

Kosztolányi úgy vallja a nyelvi sokszínűség és a nyelvek egyenrangúságának gondolatát, hogy közben a nyelvek azonosan szép voltáról szól: „...a nyelvek között – vallja Kosztolányi – nem ismerek rangkülönbséget. A csettintő hottentottára éppolyan bámulattal tekintek, mint a görögre vagy spanyolra” (Kosztolányi 1933: 205). Az esztétikum és a tudomány összetartozásának téves nézete, valamint a rövid nyelvművelő írásaiból kivilágó tudománytalan megjegyzései mellett finom stilisztikai különbségtételek jellemzik az ő írásait is. A nyelv és a lélek kapcsolatának finom elemzése által a wundti közösségi nyelvfelfogáshoz kapcsolódik nyelvszemlélete, ugyanúgy ahogy a nyelvész, irodalomtörténész, Zolnai Béla nyelvészeti nézetei is. A Zolnai tollából született *A műkedvelő purista lelki alkata* (1940) találóan jeleníti meg azt a nyelvművelői magatartást, amely a korszakot jellemezte: „A dilettáns műkedvelő purista körben jár mint a klasszikus orosz, és idegen szavakra vadász” (Zolnai 1940: 118). Másutt azt írja, hogy a purista nyelvművelőnek „a tudomány nem kenyere” (uo. 119). Ez a mű a korszak purista nyelvszemléletének, illetve a purista túlkapásoknak a kritikája. A korszak nyelvművelésének tudománytalan jellegét tehát egyes kortársak is felismerték és kritikával illették.

5.3.3. A pozitivista nyelvművelés normafogalmáról

A pozitivista nyelvművelés az eddigiekben számba vett bármely szakaszára igaz, hogy nem rendelkezett a tudományos alapon meghatározott normafogalommal. A laikusokat már az ókortól kezdve foglalkoztató nyelvi helyességet vizsgálták, de alapjának tudományos szintű vizsgálata helyett egyes nyelvészek (és laikusok) megelégedtek nyelvünk rendszerének, pontosabban a népnyelv egy bizonyos formája (Szarvas Gábor és Volf György által képviselt nyelvművelői magatartás), illetve a magyar nyelv sztenderd változata (irodalmi nyelv) mint nyelvi ideál – főleg a múlt nyelvének az írott szövegekben megnyilvánuló – szabályainak rögzítésével és terjesztésével. A tudományos alapú, nyelvészeti célzatú és nyelvtudósok által

megalkotott normadefiníciók és az általuk körvonalazott nyelvtervező tevékenység nem tudott egyik tárgyalt korszakban sem elterjedni és felváltani a sokszor tudományos alapokat nélkülöző nyelvművelés fő irányvonalát.

Lanstyák István említi, hogy a korabeli magyar nyelvtudósok olyanformán határolódtak el a korabeli nyelvművelés fő irányvonalától, hogy nem dolgoztak ki vele szemben egy alternatívát, ahogy ez a cseh nyelvtudományban megtörtént (Lanstyák 2010: 19). Talán valóban másként alakulhatott volna a nyelvművelés akkori és mostani sorsa. Elképzelhető, hogy tudományosan lefektetett alapokon, a norma gomboczi deskriptív fogalmának talaján és köré szerveződve kialakulhatott volna a gyakorlatban egy nacionalizmustól mentes, tisztán tudományos nyelvi tervezés. Azonban a magyar nyelvtudományban akkoriban Gombocz Zoltán szinte egymaga képviselte az egyetemi, színvonalas nyelvészetet, míg a cseh nyelvtudományban a prágai nyelvész kör tevékenységét még orosz nyelvtudósok (Trubeckoj, Jakobson) is gazdagították. Egymaga mindenképpen kevés lett volna egy új nyelvművelési szemlélet kidolgozásához és ennek gyakorlatba való átültetéséhez.

5.4. Nyelvi normafelfogás a 2. világháborútól napjainkig

Amennyiben a két világháború közötti korszakban a norma tudományos definíciójának hiányát hangsúlyoztam (5.3.2.3.), a második világháborútól napjainkig terjedő időszakban sorra születtek a nyelvi és nyelvhasználati norma meghatározásai. Preskriptív és deskriptív jellegű definíciók egyaránt, amelyek közös vonása, hogy mindegyik felfogás mögött valamilyen, egymástól markáns módon eltérő nyelvművelői szemlélet áll.

1945-től 1990-ig a nyelvtudomány és a nyelvművelés ezidáig még nem tapasztalt szoros összefonódásának lehetünk tanúi. A rendszerváltás után gyengülni látszik ez a szimbiózis, azonban a nyelvművelés helyzetéről, létjogosultságáról szóló viták közben a nyelvműveléstől elhatárolódni kívánó nyelvészeink is a vitákban résztvevőként foglalkoznak nyelvművelési kérdésekkel, illetve a norma fogalmának körülhatárolásával.

5.4.1. Az 1945-től a rendszerváltásig tartó időszak nyelvi normaszemlélete

5.4.1.1. A „nyelvi népművelés”

A második világháború utáni nyelvművelés az előző korszakoktól és a rendszerváltás utáni időszaktól eltérően a MTA-hoz és kisebb mértékben az egyetemekhez kötődő intézményesült formában valósulhatott meg. 1949-ben a Minisztertanács megalapította a Nyelvtudományi Intézetet, amelyen belül egy külön osztály feladata lett a nyelvműveléssel való hivatalos foglalkozás Lőrincze Lajos, illetve Grétsy László vezetésével. Nyelvészeink szinte mindegyike foglalkozott nyelvműveléssel, amely fontos és kívánatos tevékenység volt a magát szocialistának nevező társadalomban. Egyre jobban terjedt a laikusok körében az a közhiedelem, hogy a nyelvhelyességi kérdések eldöntésében a nyelvész mint „a nyelv hivatásos őre” az egyetlen kompetens személy. (Ez az, amit Gombocz már 1931-ben a nyelvtudomány deskriptív voltát hangsúlyozva elhárít a nyelvészekről (5.3.1.)) A rendszerváltás időszakáig a nyelvművelés akadémiai irányítással egy társadalmiasult nyelvi tevékenységgé vált – Németh G. Béla kifejezésével élve – „nyelvi népműveléssé” (Lőrincze 1980: 14; idézi Huszár 2011: 161).

A kifejezés egyrészt arra mutat rá, hogy az előző korszakok hagyományait (Szarvas–Volf nevével fémjelzett időszak, illetve a *Magyarosan*-korszak) folytatva a nyelvművelés továbbra is a nyelvre irányul a nyelvhasználó egyéni érdekeinek, nyelvi

körülményeinek, háttérének, kommunikációs céljainak szinte teljes kizárásával (vö. Tolcsvai Nagy 1998a: 11). Míg Szarvas Gábor idejében a Nyelvőrben megjelent írásokban a nyelvi hibákra és főként az idegenszerűségek kiirtására helyeződött a hangsúly, addig a két világháború között a „rossz” vagy „helytelen” nyelvi forma mellett az azt használó emberre is egyre inkább irányul egyfajta negatív attitűd. Egy mindinkább erősödő nyelvi alapú diszkriminációnak, lingvicizmusnak lehetünk tanúi, amely akkor a társadalmi (erkölcsi) neveléssel, valamint ennek legfőbb bázisával, az iskolai erkölcsi és nyelvi neveléssel összefonódva hatott.

1945 után a Magyarosán-korszak nacionalizmusa alább hagyott, majd megszűnt és nem érvényesült a nyelvvel kapcsolatban sem. Azonban továbbra is fennállt, hogy egyetlen normaként az irodalmi nyelvet mint sztenderd nyelvváltozatot fogadták el stigmatizálva az ezen kívül eső nyelvi formákat és használóikat. Ez a nyelv fejlődésébe beleavatkozó és idegenszerűségeket üldöző nyelvvelő magatartás a fent említett intézményesüléssel még inkább elterjedni látszott. Az előző korszakhoz képest kevésbé nyílt formában, de folytatódott a nyelvi alapú diszkrimináció. Az „igényes” nyelvhasználat propagálása vette kezdetét a (napi) sajtón és a médián keresztül az „igényesség” és „szépség” tudományon kívül eső, ugyanakkor morálisan értékes kategóriáival, amely alapot szolgáltatott a nyelvi alapon történő bírálkodás számára.

A „nyelvi népművelés” fogalma másrészt arra is utal, hogy a nyelvhasználók nyelvi nevelése tömegesen történt. A média vállalta ebben a legnagyobb szerepet, ahol rádió- és televízióműsorok sokasága foglalkozott az (anya)nyelvvél. Lőrincze Lajos, Deme László, Grétsy László vagy Péchy Blanka rádiós és tévéműsorai (Huszár 2011: 160-61) rendkívüli népszerűsége tettek szert; némi túlzással egy ország hallgatta, illetve nézte őket. Nem kis szerepe volt az iskolának ebben a korszakban is. Az iskolai anyanyelvi nevelésen keresztül terjedt a nyelvre és nyelvhasználóra egyaránt irányuló purista szemléletmód. Az iskolai nyelvi nevelés, azaz a főként nyelvhelyességi és helyesírási ismeretek követelménye mellett nagy szerepük volt a mind a mai napig működő vers- és prózamondó, a Kazinczy szépkiejtési versenyeknek, vagy a *Beszélni nehéz* elnevezésű anyanyelvi mozgalomnak (retorikai versenyek, szakkörök). Ezek mindegyike az „igényes” nyelvhasználatot közvetítette a diákok és a nagyközönség számára. A Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (TIT) által szervezett előadások (Magyar Nyelv Hete) nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy minden társadalmi réteghez eljusson a kívánatosnak ítélt, „igényes” magyar nyelvhasználat mint a magyar kultúra hordozója. (A bekezdés a következő szerzők munkáin alapul: Fábrián 1984; Sándor 2001b; Huszár 2011.)

Az előző korszakhoz hasonlóan itt is jelen volt az anyanyelv védelmének gondolata, mivel a nemzeti nyelv és kultúra ápolása a hatalom egységesítő politikai szándékának rendelődött alá. A magyar kultúra ápolására és nyelvünk művelésére szervezett mozgalmakban éppen ezért kívánatos volt a részvétel mind a nyelvészek, mind a laikusok részéről. Huszár Ágnes megfogalmazása szerint „a hivatalosan támogatott nyelvvelő politikai alibi-funkciót”, a nyelvvelő megmozdulásokon való részvétel pedig „(politikai) pótcselekvést” jelentett a különböző társadalmi rétegekhez tartozó emberek számára (Huszár 2011: 161; ld. továbbá: Sándor 2001b: 179).

Ezt a politikai háttértényezőt és a nyelvvelő mozgalmi jellegének hangsúlyozását a szocializmus negyven évében jól tükrözi az 1959-ben a Pécsi Pedagógiai Főiskolán Temesi Mihály és tanszéke által megszervezett *Anyanyelvi műveltségünk* című nyelvvelő konferencia, amelynek határozatában a következőképpen fogalmaznak: „Nyelvvelő tevékenységünk célja: anyanyelvi műveltségünknek minél szélesebb körben való terjesztése és egyre magasabb fokra

emelése, hogy ezzel kulturális forradalmunkat s végső soron magasabbrendű szocialista társadalmunk építését szolgáljuk” (Benkő 1960b: 327).

5.4.1.2. A nyelvi norma meghatározásai

Az igényesnek nevezett nyelvhasználati mód, amelyet a művelt és erkölcsös ember sajátjaként propagáltak a szocialista rendszerben, a nyelvi helyességet célozta. Ennek megtestesítője az irodalmi nyelv, illetve a művelt köznyelv volt mint sztenderd nyelvváltozat(ok). A korszak ideológiája pedig ennek a sztenderd variánsnak a határainkon belüli elterjesztését tűzte ki célul a politikai-társadalmi egység(esítés) részeként, valamint ennek megszilárdításaként. Erős nyelvi egységesítésnek, sztenderdizációnak lehetünk tanúi egészen a rendszerváltásig. A sztenderd nyelvváltozat megerősítése, az elaboráció művelése zajlik. Azonban mindez a többi variáns használatának teljes körű korlátozásával. Ez a sztenderd variáns válik a kizárólagos normatív változattá, azaz maga lesz a magyar nyelv normája (Tolcsvai Nagy 1998a: 10). Ennek a normatív változatnak pedig az állandó kodifikációját végzik nyelvészeink a különböző szótárak és a magyar nyelv rendszeres nyelvtanának megjelentetésével (vö. Sándor 2003: 958). A bennük foglalt tartalmak, azaz a kodifikált (írásban rögzített) norma betartatása pedig egy kiépített társadalmi intézményhálózaton keresztül történik.

Tolcsvai Nagy Gábor szerint három irányból közelítették meg az akkori nyelvészeti kutatások a normát: leíró nyelvtani, nyelvtörténeti és nyelvművelői nézőpontból (Tolcsvai Nagy 1998a: 7). A következőkben ennek a szakirodalmi előzménnyel részletesebb kifejtését végzem el némi hangsúlymódosítással.

5.4.1.2.1. A leíró nyelvtani normaszemlélet

A Tompa József által szerkesztett akadémiai leíró nyelvtan (1961) a magyar nyelv egyetlen variánsának, az irodalmi nyelvnek a grammatikai szabályait rögzíti. Azt a nyelvtani szabályrendszert, amely egyetlen szakaszában jellemezte ezt a variánst annak stílusváltozataival együtt. Ezt a kodifikált nyelvváltozatot ismerték el normatívnak annak ellenére, hogy a normalizáció ezzel nem következett be. A kodifikáció és a normalizáció különbségeit Kardos Tamásnak az orosz nyelvi normára irányuló kutatások bemutatásáról szóló tanulmánya alapján értelmezem (Kardos 1992). Ruszanovszkijra hivatkozva a szerző leírja, hogy a norma megállapításánál nem elegendő a nyelvben lévő modelleknek való megfelelés, hanem a nyelvi elemek „használatossága”, az elterjedtség is figyelembe veendő (Kardos 1992: 166).

Akkor, amikor leíró nyelvtanunk első kötetében az áll, hogy az irodalmi nyelv az összes rétegnyelv közül a „legigényesebb”, valamint hogy „a nemzeti nyelvnek, a közösségtől általában legfőbb mintának, követendő eszménynek tekintett, csiszolt, országszerte legegységesebb rétege” (Tompa 1961 I: 26), akkor leíró nyelvészeink kiemelnek egy nyelvváltozatot és azt társadalmi elterjedtsége és presztízse révén nem egyszerűen sztenderd változatként minősítik, hanem követendő mintává teszik. Tehát normává emelik úgy, hogy közben elérendő célként helyezik a nyelvhasználók elé. Erre a paradox felfogásra mutat rá Villó Ildikó (1992: 10-12) és Tolcsvai Nagy Gábor (1998: 10; 62) is a norma és az eszmény létmódjának különbségeire reflektálva: a norma létmódja a gyakorlati érvényesség, a „van” mozzanata szemben az eszmény (nem vagy nem mindig realizálódó) absztrakt voltával (uo.).

A leíró grammatika megalkotásának céljaként megjelölt gondolatsort is érdemes megfigyelni: „Az anyanyelvünk iránt érdeklődő művelt olvasók előtt magasabb fokon fel akarja tárni nyelvünk mai rendszerét, a különféle nyelvi eszközöknek a gondolatok közlésében és kifejezésében való törvényszerű működését s a választékos szó- és írásbeli nyelvhasználat gyakorlati szabályait” (Tompa 1961 I: 38). A leghelyesebbnek

vélt, a legválasztékosabb és legértékesebb gondolatközlő szerepű nyelvi variáns grammatikája kerül itt leírásra, amely tulajdonképpen a nyelvhasználat gyakorlatában csak bizonyos szituációkra korlátozódik és nem mindig létező nyelvi (grammatikai) szabályok összessége. Rendeltetése eszerint a műveltség közvetítése minden társadalmi réteg számára.

Ez a grammatikai rendszerrel, vagyis magával a saussure-i nyelvleírás *langue* fogalmával azonosított (Villó 1992; Tolcsvai Nagy 1998a: 11) irodalmi nyelvi variáns vált 1945 után a magyar nyelvleírás, nyelvtörténet és nyelvművelés, azaz a magyar nyelvtudomány normafogalmává.

A normának ez a fajta, a nyelvi rendszert alapul vevő magyarázata nem új a magyar nyelvtudományban, hiszen lényegét tekintve mind a szarvasi „nyelvőrlista” mind a két világháború közti fő nyelvművelési irányzat egy nyelvi rendszer alapú szabályrendszerhez viszonyította a használatbeli nyelvi elemeket ehhez mérve azok helyességét, illetve helytelenségét. Az a tény, amit Brassai Sámuel már 1895-ben megállapít, hogy a grammatika nem lehet minta, mérce egy nyelv normájának megállapításánál, mivel ez az absztrakt rendszer az úzusból, magából a használatból von el szabályokat (5.2.3.2.), teljességgel figyelmen kívül marad a magyar nyelvleírás és nyelvművelés normafogalmának megalkotásában.

Kezdetől fogva más irányú az úzus és a grammatikai szabályrendszer kapcsolatának nézete nyelvtudományunkban: a használat a grammatika alárendeltjévé válik. Az értekezés 2. és 3. fejezetében úzus alapúként értelmezett normának éppen az egyik lényegi jegye veszik el azáltal, hogy a nyelvhasználó nem a nyelv használati oldaláról, a nyelvi praxisból elvont szabályrendszerhez igazodhat, hanem egy nem minden szituációban érvényes, előre rögzített, nyelvészek által (mesterségesen) megállapított szabályok rendszeréhez kényszerül alkalmazkodni nyelvhasználat közben. Egyetértek Tolcsvai Nagy Gáborral, aki a nyelvhasználathoz képest „másodlagos”-nak nevezi (Tolcsvai Nagy 1998a: 11) ezt a struktúrát. A norma ugyanis a nyelvhasználat gyakorlatában alakul és folyamatosan változik. A nyelvhasználat pedig egy sor másféle szabályrendszert is tartalmaz, amelyek összefonódva, egymást kiegészítve jelennek meg a nyelvi gyakorlatban, és amelyek nem feltétlenül csak nyelvi jellegűek. Tolcsvai Nagy többek között ide sorolja a közösségi vagy az interakciós természetű tényezőket (1998: 11), amelyek egy adott megnyilatkozásban a grammatikai szabályokkal együtt hatnak, és amelyekre szintén figyelemmel kell lenni egy adott nyelv normájának megállapításánál. Ezek is szabályként működnek, de nem olyan előírt, kodifikált törvényekként mint a strukturalista nyelvleírás szabályrendszere, amely természeténél, jellegénél fogva nem ismeri a változatosságot, a nyelvi variabilitást (Sándor 1999: 145-47).

A nyelvi változatosságra, pontosabban a magyar nyelvközösség tagoltságára a norma megállapításával kapcsolatosan Simonyi Zsigmond figyel fel először a magyar nyelvtudományban (5.2.3.1.). Ő az, aki az irodalmi nyelvet mint egységes, legelterjedtebb nyelvváltozatot, a többi variánsnál sokkal kidolgozottabb variánsként szemléli, azaz a sztenderd szerepét és funkcióját szánja neki. A normát azonban tágabban értelmezve minden variánsnak saját normát tulajdonít. Később 1931-ben Gombocz is hasonlóképpen értelmezi a normát – beleértve abba (normatívnak tekintve) minden olyan nyelvi elemet, amely az adott beszélőközösség adott szituációjában helyénvaló, miközben a normát folyamatosan változó nyelvi és nyelven kívüli kategóriaként fogja fel (5.3.1.). Ezen előzményekhez viszonyítva az irodalmi nyelv mint egyetlen nyelvváltozat normává tétele valóban a „szociológiai (szociolingvisztikai) nézőpont hiányát” mutatja, ahogy ezt Tolcsvai Nagy (1998a: 11) is megfogalmazta.

A társadalmilag privilegizált sztenderd variáns, az irodalmi nyelv mint az írott, a köznyelv pedig mint élőszóbeli forma vált deklarálttá úgy, hogy a köznyelv normatív volta az eszményinek tekintett irodalmi nyelven alapult: „az erősen művelt hagyomány és az irodalmi nyelv hatása alatt van, azért némileg azzal együtt a nemzeti nyelv eszményi, mintának vehető változatát képviseli” (Tompa 1961 I: 26-27). Tehát csak a művelt emberek által használt, az irodalmi nyelv által „áthatott” köznyelvet tették meg bizonyos fokig normává. Eleinte nem ismerték el a sztenderd változat rétegződését sem.

5.4.1.2.2. A norma fejlődéstörténeti nézete, avagy az irodalmi nyelv mibenléte és kialakulása

Deme László 1987-ben keletkezett norma-meghatározásában az irodalmi nyelvet mint írott változatot és a köznyelvet mint beszélt változatot azonos mértékben teszi meg normává a nemzeti nyelv két változataként: a nemzeti nyelv fő típusa úgy áll a többi „részlegtípus” felett, „mint a nyelvhasználatnak központi rétege, ideális formája. Ezt a helyzetet foglalja el... a nemzeti irodalmi nyelv és beszélt változata, az igényes köznyelv” (Deme 1987: 159). Ugyanakkor 1981-ben Sebestyén Árpád a magyar nyelv belső nyelvváltozatairól készített rendszerezésében (Sebestyén 1981: 322-23) a köznyelven belül a különböző regisztereket és stílusokat is megjelenít érzékelve ennek a nyelvváltozatnak a rétegzettségét, valamint más nem-normatívként felfogott variánsokkal való összefonódását. Az értekezésnek nem tárgya a nyelvváltozatok osztályozásának vizsgálata, csak megjegyzésként teszem hozzá, hogy 1995-ben Kiss Jenő szociolingvisztikai szemléletű osztályozásában sem a nemzeti nyelv, sem a normatív nyelvtípus nem szerepel már. A „köznyelvi változatok” megnevezés (szemben a „társadalmi -” és „területi változatok”-kal) egy olyan egységes és társadalmilag privilegizált, történetileg egységesítő szerepet betöltő nyelvtípusra utal, amely önmaga is rétegzett. A megnevezéssel Kiss arra utal, hogy ez a nyelvközösség egésze számára egy közös nyelvváltozat (Kiss 1995: 74). Ez a sztenderd, de nem az egyedüli norma.

Az irodalmi nyelv és a köznyelv mint sztenderd változatok egyetlen (központi) normaként való felfogása nem ingott meg egészen a kilencvenes évek elejéig, azonban lassanként a kommunikációs szempontok nyelvészetben belüli megjelenésének köszönhetően eluralkodott az a szemlélet a magyar nyelvtudományban, hogy a norma rétegzett. Wacha Imre például a közlésmódoknak, műfajoknak, igényszinteknek stb. megfelelően rétegzeti a normát (Wacha 1992). Hasonlóképpen jár el Sebestyén Árpád is, amikor 1981-ben rendszerezi a nyelvváltozatokat (Sebestyén 1981). Ezekben az osztályozásokban már az irodalmi nyelv sem egységesen jelenik meg, hanem elkülönül benne a szépirodalom nyelve is mint stílusváltozat. Vagyis szétválasztódik egymástól az irodalmi nyelv mint normatív nyelvváltozat és a szépirodalom nyelve mint művészi célzatú, sajátos nyelvtípus az irodalmi nyelven belül. Ez azonban nem mindig volt így.

Az irodalmi nyelvet feltáró, fejlődését bemutató nyelv- és (irodalom)történeti kutatások eredményeképpen az ötvenes-hatvanas években elterjedt nyelvtudományunkban az a nézet, miszerint az irodalmi nyelv az irodalmárok írásos tevékenysége nyomán terjedt el és vált lassanként egységessé. Az irodalmi nyelv alakulását tulajdonképpen nyelvi egységesülésnek, azaz a magyar nyelv normája kialakulásának tekintették. A norma első megjelenésének és létrejöttének részletkérdéseiben vannak azonban eltérések az egyes nyelvészek között. Deme a 16. század végétől származtatja az írásos, de még kellő tekintéllyel nem rendelkező irodalmi nyelvet mint normakezdeményt (Deme 1950: 217-18). Bárczi már a kódexirodalom korában számol egyfajta normával mint egységes nyelvtípussal, az irodalmi nyelv kezdeményével (Bárczi 1950: 7), Pais (1953: 426) és Deme (1955: 130) a funkció felől közelítve a kérdést azt vallják, hogy az egységes irodalmi nyelvnek mint

a magyar nyelv eszményi formájának normája a nyelvjárások kiegyenlítődéssel jött létre (ld. részletesebben: Benkő 1960: 67-69).

Az említett nyelvészek nézeteinek különbségei ellenére felfogásuk közös részét képezi, hogy a normát diakronikusan szemlélik, annak kialakulásából, a kialakulásának módjából indulnak ki. A norma meghatározásánál az előző korszakok nyelvi szabályrendszerét is mércének tekintik a nyelvhelyességi kérdések eldöntésében. Közös bennük továbbá, hogy az írott nyelvet és nem feltétlenül csak a (szép)irodalom nyelvét tartják normatívnak, bár a megnevezéssel kapcsolatos terminológiai problémák már abban a korban is felvetődtek (többek között Benkő 1960b: 222; Papp 1961: 4-24).

Benkő Loránd szerint:

Az irodalmi nyelv terminust „nem a szépirodalom nyelvére leszűkített, nyelvészetileg nehezen védhető, sőt súlyosan kifogásolható értelemben használok, hanem a tágabb és helyesebb értelemben: az irodalmi nyelv a nyelvet beszélő társadalom minden egyes tagja számára legalábbis potenciálisan közös és egységes, eszményi és normatív belső nyelvtípusnak, a nemzeti nyelvnek az írott változata, amelybe az igényes írásbeliségnek minden területe (tehát a szépirodalom nyelve mellett a politikai, tudományos, publicisztikai stb. irodalom nyelve is) belefoglaltatik” (Benkő 1960: 222; idézi többek között Papp 1961: 4; Tolcsvai Nagy 1998a: 9).

Nyelvi normadefiníciója így hangzik:

„...a nyelvi norma a nyelv egészében, illetőleg annak különböző belső alakulataiban, változataiban heterogén jelleggel meglévő nyelvi jelenségeknek hagyományozódott nyelvszokással, íratlan vagy írott szabályokkal rögzített következetes: egységes és állandó megoldása, amely a nyelv egészében egy bizonyos szinten átfogóbb jelleggel érvényesül” (Benkő 1960: 46, idézi: Szende 1973: 316; Tolcsvai Nagy 1998a: 8).

Míg Tolcsvai Nagy az „egységes és állandó” karakterjegyeket emeli ki a meghatározásból, amely a norma változatlanságára, örök érvényű voltára utal, jómagam a „hagyományozódott nyelvszokás”-ra is hangsúlyt helyeznék. Ez egyrészt a norma mozdulatlanságát, másrészt ezzel összefüggésben a nyelvtörténeti nézőpont lényegét ragadja meg: az egymást követő nyelvtörténeti korszakok nyelvszokása mint nyelvi hagyomány lesz a minta, a helyesség megítélésének mércéje. Nemcsak a jelen állapot, hanem a fejlődésében megragadható teljes magyar nyelvi rendszerhez igazítják a jelenbeli nyelvállapot minden egyes nyelvi formáját. Sőt amennyiben Benkő álláspontját tovább vizsgáljuk, megállapítható, hogy ő azon „nyelvelemeknek az összességét” nevezi normának, amelyek „... - legalábbis potenciálisan – a nyelv egészében való továbbterjedésére és ezzel együttjáróan a nyelvi egység előbbrevitelére alkalmasak” (Benkő 1960: 46, idézi: uo.). A nyelvi egység kialakulásának folyamatában egységesítő funkciója felől értelmezi a normát (vö. Szende 1973: 316), amely csak az egyes korszakok statikusan felfogott nyelvi rendszerének egyik állapotból a másikba való átbillenésével változik valamelyest. (Szende szerint a norma többretegűségének lehetősége is a definícióban rejlik (Szende 1973: 36).)

5.4.1.2.3. Bárczi Géza nyelvtörténeti indíttatású, rendszeralapú norma-meghatározása

Ide kapcsolható Bárczi Gézának a hasonlóan nyelvtörténeti jellegű normafelfogása és az ezen alapuló nyelvművelés-elmélete is. Bárczi a magyar nyelvtudomány és nyelvművelés történetében az egyik legkardinálisabb problémaként felfogott idegen szavak és kifejezések nyelvhelyességi kérdésnek tárgyalása kapcsán említi, hogy ezek

helyességének eldöntésében a hagyomány a döntő „és nem a nyelvszokás, ez utóbbi lehet múló divat is” (Bárczi 1952: 16). Vagyis a régi idők nyelvállapotához is mérnünk kell az egyes kifejezések nyelvünkben való létjogosultságát. Hasonlít ez a szemlélet a szarvasi felfogáshoz, illetve az új ortológia azon nézetéhez, hogy a régi idők nyelve a mérvadó.

Több írásában is kifejti, hogy ő a nyelvet nemcsak mint megértés eszközét tekinti, hanem „művészi anyag”-ként is szemléli (többek között. Bárczi 1952: 11-12, 1952: 420-21, idézi: Kovalovszky 1975: 303; 1956: 3). „A nyelv művészi anyag is, a legváltozatosabb, a leggazdagabb, a legszínesebb...” – jelenti ki Bárczi. Majd így folytatja: „A nyelvművelés voltaképpen a nyelven mint művészi anyagon dolgozik...A nyelv helyessége tehát szépség kérdése is, s így a nyelvi tudat fejlesztése a...nyelvi ízlés, sőt általában az ízlés fejlesztése (1952: 420-21, idézi: Kovalovszky 1975: 303). Ez arra utal – ahogy ezt másutt is megfogalmazza –, hogy a nyelvhelyesség nemcsak az irodalmi nyelvre korlátozódik, hanem minden egyes gondolatközlésre is (Bárczi 1952: 12). Nem elég a megértés megvalósulása, hanem az igényesség, a jólformáltság, a szabatosság a grammatikai értelemben vett helyességgel együtt fontos kritériumnak számítottak nézete szerint, amelyhez az irodalom nyelve szolgáltatja az alapot.

Bárczi Géza nyelvművelés-elmélete (Bárczi 1974) és az erre épülő gyakorlat meghatározó jelentőségű volt a rendszerváltásig és még napjainkban is érezteti hatását a laikusok körében. Az egymás megértésének (mint nyelvi követelmény), azaz az érthetőségnek a hangsúlyozása és az igényes nyelvhasználat (jólformáltság, szabatosság, grammatikai helyesség és pontosság) mint nyelvvel szemben támasztott „társadalmi elvárás” (Borbás 2010: 55) kritériuma között összefüggést feltételez. Eszerint minél igényesebben és esztétikusabban fejezi ki magát a nyelvhasználó, a közös és egységes, minden közlési helyzetben leghelyesebbnek vélt irodalmi nyelv rendszeréhez alkalmazkodóan, annál jobban érvényesül egymás megértése a kommunikációs gyakorlatban. Az érthetőségnek pedig alapja a nyelvi egység képzete (ld. részletesebben: Sándor 2001b), amely a korszak nyelvművelésének lényegét és alapját képezte. Az érthetőség és a vele szoros kapcsolatban lévő esztétikai elv alapján is elvetette (a nyelvi hagyományhoz való mérték mellett) Bárczi az idegen szavak használatát is: „Idegen szavaink igen nagy része ugyanis a művészi anyagként használt nyelvbe nehezen illik bele, hangulatuk méltatlan az irodalmi igényekhez” (Bárczi 1952: 15).

Bárczi nyelvhelyességi kérdésekben megnyilvánuló szigorúságában ott van a Szarvas Gábortól örökölt nyelvi tisztaság kritériuma is. A szarvasi vagy a két világháború közti korszakkal összehasonlítva ez is nyelvközpontú nyelvművelés, azonban az anyanyelvvédelem mint a nemzetvédelem része nem az egész nemzetet érintő történelmi traumából ered, hanem egy társadalmi-politikai rendszer fenntartása céljainak rendelődött alá. Az anyanyelvvél való foglalkozás, annak védelme ösztársadalmi érdekként kapott nyílt szerepet a nemzeti egység megteremtéséhez és fenntartásához. A hozzá kapcsolódó nyelvművelői álláspont pedig az eddig tárgyalt korszakok közül a legerőszakosabb jelleget öltötte: „A nyelvhelyesség – állapítja meg Bárczi – elvégre normatív fogalom, és amint a helyesírás hatalmi szóval állapítja meg a helyes és helytelen írásmódot, akként hatalmi szóval lehet dönteni a vitás kérdésekben, s a döntésnek, ha az állam minden szerve támogatja, érvényt is lehet szerezni” (Bárczi 1952: 15). Nyoma sincs itt már a szarvasi korszak vagy a két világháború közti időszak moralitásának, a nyelvhasználók morális alapon való manipulálásának. Nyíltan kerül kimondásra, hogy a normaként értelmezett nyelvi helyesség megszegése nem morális vétséget, hanem állami szervek (iskola és egyéb állami intézmények) általi büntetést, egészen tág értelmezésben akár társadalmi kirekesztést is vonhat maga után.

A norma Bárczi szemléletében tehát maga a (szép)irodalmi alapú irodalmi nyelv mint társadalmilag (mesterségesen) privilegizált, egységes, sztenderd változat, amelynek a nyelvi hagyomány által elfogadott írott és íratlan szabályaihoz való alkalmazkodást követelte meg a nyelvhasználótól. A korszak népszerű nyelvművelőjével, Lőrincze Lajossal ellentétben a norma alapjának nem a gyorsan változó úzrust fogadta el (a nyelvszokás Lőrincze elméletében is ellentmondásos, ahogy erre Sándor Klára rá is mutat: 2001b: 192-99), hanem a nyelvi hagyomány szilárdabb, ugyanakkor rugalmatlanabb kategóriáját tartotta a nyelvhelyesség eldöntésében mérvadónak (Bárczi 1952: 16).

5.4.1.2.4. Pais Dezső nyelvtörténeti jellegű, közösségi alapú normaszemlélete

Mielőtt a korszak egy következő fontos, de talán kisebb hatású nyelvművelőjének, Lőrincze Lajosnak a normaértelmezését is bemutatnám, említést kívánok tenni egy olyan normaszemléletről, amely némiképp kuriózumnak tekinthető a maga korában. Pais Dezső normafelfogásáról van szó, aki az irodalmi nyelvről szóló 1952-ben a szegedi nyelvészkongresszuson tartott előadása (Pais 1953: 425-66) révén nagy hatást gyakorolt az akkori nyelvészeti közfelfogásra az irodalmi nyelv mint norma mibenlétével és kialakulásával kapcsolatban.

Tolcsvai Nagy Gáborral egyetértve a nyelvtörténeti irányvonal képviselőjének tartom Paisot, azonban nem abban az értelemben, mint például Bárczit, aki az irodalmi nyelvet mint normát csakis kizárólag a nyelvi (rendszerbeli) egységesség felől közelíti meg. Pais a társadalom, a nyelvközösség szerepét is hangsúlyozza az irodalmi nyelv kialakulásának megállapításakor. Szerinte „nem csupán a kialakult nyelvi rendszer jellegét kell figyelembe venni, hanem a nyelvközösségben és a társadalomban betöltött funkcióját” is (Pais 1953: 446). Fontos kijelentés volt ez ebben az időszakban, hiszen ez azt jelentette, hogy a nyelvi rendszer egységessége mellett a nyelvközösségben betöltött funkció tesz egy nyelvváltozatot normatívvá. Eszerint a választás, a normaként való elfogadás a nyelvhasználó döntésén alapul, azonban a nyelvközösséget egységben szemléli ő is eltekintve annak rétegzettségétől. Így a mai szóhasználattal élve Pais a sztenderd nyelvi variáns definícióját alkotja meg, amikor kijelenti: „...az irodalmi nyelv egy nyelvközösség nyelvi változatait lényeges elemeikben kiegyenlítő nyelvtípus, amelyen az illető nyelvközösség számára szóló vagy szólani hivatott irodalmi művek létrejönnek vagy létrejövendők” (Pais 1953: 425; idézi többek között: Deme 1959: 4; Tolcsvai Nagy 1998a: 8).

Egyrészt a Simonyi-hagyományra alapozva az irodalmi nyelvet a többi nyelvváltozatra ernyőként ráboruló legfőbb variánsként fogja fel, másrészt hangsúlyossá teszi, hogy az írott irodalommal összefüggő „nyelvi formák összessége, rendszere” teszi nyilvánvalóvá a normát – azonban nemcsak a már létező, hanem a jövő minden irodalmi termékének nyelvi eleme képezi a részét. Ezzel kevésbé hangsúlyozódik az esztétikum az irodalmi nyelvnek normaként való felfogásában, sőt az irodalmi nyelvnek a köznyelvvél való kapcsolata is szorosabbá válik. Ez utóbbit azzal is kifejezi Pais, hogy ugyanebben az előadásban az irodalmi nyelvet vagylagosan említi a köznyelvvél (Pais 1953: 461). Elismeri, hogy léteznek variánsok az eszményinek tekintett nyelvváltozatban, tehát az eszmény sem tekinthető „örök érvényűnek” (Pais 1953: 461). Ugyanakkor rámutat arra, hogy a nyelvhelyesség problémaköre a nyelvi eszmény létezésének tudható be; nem is tekinti a nyelvhelyességet (Gomboczhoz hasonlóan) nyelvtudományi problémának, azonban nem veti el a nyelv művelésének lehetőségét. A nyelv életébe való beavatkozás jogát a nyelv- és irodalomtörténészek kezébe adja, akik értenek a nyelv fejlődéséhez, a stílus alakulásához és tudják, hogy mikor és hogyan szükséges beavatkozni ebbe a folyamatba (uo.).

5.4.1.2.5. Kommunikációs szempontok Lőrincze nyelvművelői normafelfogásában

Az ötvenes-hetvenes évek nyelvművelését a nyelvészek közül főleg azok végezték, akik nyelvtörténettel és dialektológiával is foglalkoztak, hiszen ezek voltak akkoriban a nyelvtudomány első számú ágazatai. (Lőrincze Lajos például a szülőfalujáról, Szentgálról írt disszertációjával doktorált, Grétsy László pedig Pais-tanítványként nyelvtörténeti témából (szóhasadás) írta kandidátusi értekezését.) Így terjedt el az a felfogás, amelyet Pais már az 1952. évi Országos Nyelvész Kongresszuson tartott előadásában úgy fogalmaz meg a nyelvi értékítélet alapjáról, hogy: „...a nyelv fejlődésének tudományosan megalapozott ismerete nélkül nem lehet megtalálni az értékeléshez a helyes szempontokat” (Pais 1953: 461).

A Simonyi- és Gombocz-féle hagyományból nőtt ki az a nyelvművelői normafelfogás (Fábián 1984: 84; idézi: Sándor 2001b: 198), amely az elődökhöz hasonlóan a nyelvszokást tekintette a norma alapjának, azonban egy olyan szemlélettel társítva, amelyet a magyar leíró nyelvtani felfogás „helyesség” értelmezésénél tárgyaltam (5.4.1.2.1.). Lőrincze Lajos normafelfogásáról van szó, akinek nyelvművelői programját Sándor Klára elemezte részletesen (Sándor 2001b: 189-99). Jómagam a normára vonatkozóan az azt közvetlenül érintő problémákat kívánom kiemelni.

Egyik írásából teljesen nyilvánvaló, hogy maga a norma a nyelvi helyességgel azonosítódik szemléletében. Lőrincze a két terminust egymás szinonimájaként használja: „...a nyelvi helyességnek, a normának minden másnál fontosabb meghatározója a szokás, az úzus” (Lőrincze 1973: 266). Vagyis csak a nyelvileg helyes, a nyelvi rendszer szabályait tükröztető nyelvi formák lehetnek normatívak. Ennek látszólag ellentmond az a tény, hogy Lőrincze a nyelvszokást tartja a norma alapjának, hiszen – ahogy ő maga fogalmaz – az úzus „fölötte áll a nyelvi rendszernek, a célszerűségnek...” (Lőrincze 1973: 267). Ha viszont csak a műveltek nyelvszokása, a köznyelvet használóké lesz a norma alapja, akkor Lőrincze látszólag kiküszöbölte ezt az ellentmondást úgy, hogy közben nyelvművelő szemléletét korának nyelvleíró és nyelvtörténeti normaszemléletéhez, valamint a nyelvművelésnek a Bárczi által is képviselt fő irányvonalához igazította (Sándor 2001b: 192-99).

A korabeli nyelvművelés norma-meghatározásának legteljesebb és legárnyaltabb normadefiníciója is az ő tollából származik, amelyet az 1980-ban megjelent nagyhatású nyelvművelő kiadvány, a *Nyelvművelő kézikönyv* tartalmaz:

„Nyelvi normának az írott és a beszélt nyelv használatának társadalmilag érvényes, helyesnek elismert szabályait, irányelveit, szokásait nevezzük. A nyelvi normát, az egész társadalom számára érvényes nyelvhasználati szabályokat a társadalmi megegyezés, a mindenkori nyelvszokás alakítja, alakította ki. Nem mindenkinek, nem is a többségnek a nyelvszokása, nyelvi ízlése, példája, hanem a nemzeti nyelv legfejlettebb formáját, a művelt köz- és az irodalmi nyelvet használók, a nyelvileg iskolázottak, műveltebbek szokása, nyelvhasználata vált – a történelmi fejlődés során – követendő példává” (Nyelvművelő kézikönyv II. 1980: 334; írta Lőrincze Lajos).

Lőrinczénél a norma használati szabályrendszerként való felfogása, valamint a „mindenkori nyelvszokás” említése arra utal, hogy a nyelvi szabályrendszer mellett egyéb szabályok létét és a norma meghatározásában fontos szerepüket is elismerik a korabeli nyelvművelők, sőt a norma változásának tényét is. Lőrincze szerint „a nyelvnek nemcsak nyelvtana, hanem stilsztikája is van” (Lőrincze 1980; idézi Sándor 2001b: 191). Ezzel elismeri a nyelvhasználat helyzeti-stilisztikai jellegét. A nyelvszokás behatárolása és annak egyetlen társadalmi réteghez rendelése (ez az, amit Lanstyák elitista ideológiának nevez (Lanstyák 2011: 145)) azonban arra utal, hogy a norma maga az egyetlen nyelvi variáns, a köznyelv és az irodalmi nyelv annak kodifikált nyelvi szabályrendszerével, ugyanakkor a használatához köthető egyéb (kommunikációs)

szabályaival együtt anélkül, hogy a szubsztenderdről bármilyen csekély tudomást venne.

A kommunikációs szabályok bevonása a nyelv művelés elméletébe azt eredményezte, hogy Lőrincze programja nem (csak) a nyelvre, a grammatikai rendszerhez képest „hibás” nyelvi formák üldözésére irányult a nyelvhasználó megbélyegzésével, hanem magára a nyelvhasználóra egyfajta pozitív attitűddel. Lőrincze saját „emberközpontú” nyelv művelését a következőképpen értelmezi: „Emberközpontú két szempontból is. Először: a nyelvi jelenségeket a nyelvet beszélő ember, a társadalom érdeke, célja szempontjából nézzük; a társadalmi hasznosság, felhasználhatóság dönt a helyes és helytelen, a jó és rossz kérdésében... Másodszor: a nyelv művelés tárgya nemcsak, sőt manapság főként nem a nyelv, hanem az ember. Legalábbis így kellene lenni” (Lőrincze 1980: 13; idézi: Sándor 2001b: 199).

A nyelvhasználói szempont hangsúlyozása azonban nem jelentette a kommunikációs és az interakciós szempontok teljes figyelembe vételét a nyelvhelyesség megállapításában. A kommunikáció tényezői közül a beszélő nyelvi eredete és az aktív nyelvhasználathoz szükséges nyelvi ismerete, azaz kommunikatív kompetenciája nem kap szerepet. Ez a szemlélet csak úgy illeszkedhetett bele a társadalmi és nyelvi egységet megvalósítani kívánó rendszerbe, ha a nyelvközösség rétegződését, a nyelvhasználó nyelvi és szociokulturális háttérét figyelmen kívül hagyva a beszélő nyelvi kommunikációjának egyetlen céljaként a minél teljesebb megértést valósítja meg. Még a minimális variabilitást, a nyelvi formák közötti választási lehetőség meghagyását is támadták Lőrincze programjában engedékenységnak, a folyamatosan működtetett (telefonos és média általi) tanácsadói rendszer felől nézve pedig a döntésképtelenség jelének tartották (Sándor 2001b: 194).

5.4.1.3. A kodifikált norma egyedurialma

A 2. világháborút követő nyelv művelés fő irányvonala számára továbbra is a legfőbb tétel a nyelvbe való beavatkozás szükségessége, azonban nem a Lőrincze által fent meghatározott módon, hanem a tudományos alapokra nem helyezett szempontok szerinti purista tisztogatás módszere által. Ez az, amit Szarvas úgy fogalmaz meg a *Nyelvőrben*, hogy a „tisztaság és helyesség elémzdítása”, a két világháború között Nagy J. Béla a *Magyarosanban* „a beszéd- és írásmód ízléses tisztaságá”-ról beszél (idézi Huszár 2011: 159), az ötvenes években Bárczi Géza pedig így ír: „védekezni az ellen, ami csúnya és ezért helytelen, de építeni ott, ahol szükség van rá.” (Bárczi 1952: 13). Az „építés” valóban éppolyan részét képezte a magyar nyelv művelés történetének, mint a „csúnya”, „idegen”, vagy éppen „szennyest”-nek vélt nyelvi formák nyelvhasználatból való kiiktatása – pontosabban ennek a szándéka. Az építés nyilvánvalóan az idegen szavak és kifejezésmódok magyarra, magyarosra való kicserélésének célját, illetve a nyelvi rendszerhez alkalmazkodó formák elterjesztésének szándékát jelöli. Ennek megvalósítására kidolgozott tervek, a második világháború utáni korszakban létrehozott társadalmi intézményhálózati rendszer és nyelvi mozgalmi jelleg működtetése révén sem mindig hozott sikereket.

A nyelv művelés ezen fő irányvonala által szentesített, kodifikált norma a magyarországi sztenderd (az irodalmi nyelv és a köznyelv) grammatikai szabályrendszere. Az ehhez való alkalmazkodást kívánja meg a nyelvhasználótól a nyelvhasználat színterének, a nyelvhasználó érdekeinek és egyéb nyelven kívüli tényezők figyelembe vétele nélkül. Amint arra értekezésem 4. fejezetében utaltam (4.4.1.2.), amennyiben egy nyelvközösségen belül egyetlen nyelvváltozatot az egyetlen normaként kodifikálnak, akkor egy külső szabályrendszerhez kényszerül igazodni számos nyelvhasználó. A sztenderd normája valóban kodifikált, azonban a norma ennél

tágabb fogalom. Egyetlen nyelvközösségben sem lehet azonos annak kodifikációjával, ahogy Havránek és a prágai nyelvész kör tagjai már a harmincas években is vallották.

5.4.2. A rendszerváltástól napjainkig tartó időszak normafelfogásai

5.4.2.1. Felszínen a nyelvközösség természetes állapota

A norma szociolingvisztikai jellegű szemlélete a rendszerváltozás utáni időszakban újra megjelent a nyelvészeti köztudatban. Újbóli megjelenésről van szó, hiszen a szociolingvisztikai nézőpont – mint azt már az előző fejezetekben láthattuk (5.2.3; 5.3.1.) – a magyar nyelvtudományban nem példa nélküli. Simonyi (5.2.3.1.) normaszemléletében már a 19. század végén figyelembe veszi a nyelvközösség rétegződését, amely a nyelvhasználat rétegződésével párhuzamosan alakul. Gombocz Zoltán (5.3.1.) pedig a harmincas évek elején hívja fel a figyelmet arra, hogy a nyelvnek a kommunikáció eszközeként meglévő megértés-funkciójának sikere nemcsak a beszélőközösség méretének és a benne megvalósult nyelvi egységnek tudható be (ahogy ezt a szocialista nyelvművelésben vallották), hanem az adott közösségre jellemző nyelvi és nem nyelvi szokásrendszer függvénye is (Gombocz 1931: 11).

A politikai rendszer átalakulása közvetett módon járult hozzá a nyelvi norma fogalomértelmezésének változásaihoz (ld. részletesebben: Tolcsvai Nagy 2004). Egyrészt a társadalmi és a nyelvi egység megbomlását eredményezve nyilvánvalóvá vált az a korábban is meglévő tény, (amelyet Simonyi érzékelt először a magyar nyelvtudományban), hogy a magyar nyelvközösség nem homogén jellegű, ahogy a hozzá kapcsolódó nyelvi gyakorlat is heterogenitást mutat. A nyelvi heterogenitás alapja pedig a nyelvhasználók szabad nyelvváltozat választása önazonosságuk kifejezéseként. Ebben érhető tetten a másik következmény: a nyelvi sokszínűség felszínre kerülése közvetve szintén a politikai változásnak tudható be. A nyelvhasználókra ugyanis már nem kényszeríti rá az aktuális politikai hatalom a nyelvvel való foglalkozást, a sztenderd nyelvváltozat kizárólagos, nyilvános használatát. A beszélők a nyelvet (nem mindig tudatosan) kezdik saját, természetes funkciójának megfelelően használni: a kommunikáció eszközeként és ugyanilyen mértékben önazonosságuk kifejezőjeként (ld. részletesebben: 3.5.) Így a sztenderd mellett a szubsztenderd is egyre nagyobb szerepet kap a nyilvános nyelvhasználatban, a sztenderd pedig kiszorul bizonyos regiszterekből (ld. részletesebben: Tolcsvai Nagy 2004: 119-43; idézi: Sinkovics 2011: 11). Ezzel jár együtt, hogy a központi, mesterségesen kialakított és fenntartani kívánt norma befolyása csökken. Az irodalmi nyelv és köznyelv normájának szándékos, vagy nem tudatos be nem tartása már kevésbé jár morális büntetéssel, vagy társadalmi kirekesztéssel. A nyelvhasználó így szabadabban dönthet arról, hogy melyik nyelvváltozat normájához kíván alkalmazkodni.

Ezek a változások a nyelvközösség természetes létmódját teszik nyilvánvalóvá, illetve hozzák felszínre. A nyelvtudomány és a nyelvművelés pedig nem hagyhatta figyelmen kívül ezeket a változásokat, amelyekre mindenképpen reagálnia kellett. Hiszen – ahogy a norma mibenléte kapcsán kifejtettem (3. fejezet) – nyelv és társadalom elválaszthatatlan egységet alkotnak (3.5.). A nyelvtudományban a nyelvművelés és a norma körül több vita is kibontakozott közvetlenül a rendszerváltozás után, a kilencvenes évek folyamán. Többek között: 1992 októberében egy tanácskozás a nyelvművelés szerepéről, helyzetéről, 1997-ben sajtóvita a nyelvművelésről. De talán a legnagyobb hatású vita, amely határon innen és túl készítette véleménynyilvánításra a nyelvészeket a norma egy- és többközpontúsága körül alakult: mennyire lehetnek önállóak a külhoni változatok, milyen mértékben

elfogadhatóak, érvényesek (ld. részletesebben: Kontra–Saly (szerk.) 1998; Minya 2005: 21-37).

Ebben a társadalmilag és kulturálisan is megváltozott közegben magát a nyelvművelést is szükséges volt megreformálni (ld. részletesebben: Sinkovics 2010: 11-15). A nyelvhasználó szabad, nyelvet érintő nyelvhasználatbeli választási lehetősége miatt már másképpen kellett őt „nevelni”; nem lehetett egyetlen norma „tökéletes” megvalósítását elvárni tőle. A felszínre kerülő nyelvi differenciálódás miatt több norma együttes jelenlétével kellett számolnia a nyelvművelésnek, és az ezekhez való igazodást a nyelvhasználó kommunikációs szempontjainak előtérbe helyezésével lehetett megoldani. Noha a szakemberek számára világossá vált, hogy a nyelv művelésében változások szükségeltetnek, az 1992-es tanácskozáson mégis elvetették a Tolcsvai Nagy Gábor (1993: 423-25) és Kemény Gábor (1993: 416-17) előadásaiiban megfogalmazott változások sürgetését, illetve Tolcsvai Nagy esetében az ő konkrét javaslatát a nyelvművelés nyelvi tervezéssé alakítására (Tolcsvai Nagy 1993, 1996b). (Ezt a nyelvész már 1989-ben is felvetette (Tolcsvai Nagy 1989: 100-103)).

5.4.2.2. Egyközpontú vagy többközpontú anyanyelv? Egy vagy több norma?

A rendszerváltás utáni időszak egyik legnagyobb vitáját váltotta ki Lanstyák Istvánnak a magyar nyelv többközpontúságáról kifejtett nézete (Lanstyák István 1995). A magyar nyelv egy-, illetve többközpontú normájáról szóló, a határon túli magyarság nyelvhasználatát érintő vitákban a kilencvenes évek folyamán egy sor nyelvészünk vett részt. Ez a vitasorozat arról szólt, hogy a kisebbségben élőknek lehet-e (esetleg étezik-e már) a magyarországitól eltérő nyelvi normája (Minya 2005: 21). (A vitasorozat írásait Kontra Miklós–Saly Noémi szerkesztésében megjelent *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról* című kötet tartalmazza. Osiris Kiadó, Budapest, 1998) A nyelvi helyénvalóságot tartva szem előtt *A különözés egysége* című tanulmányában Tolcsvai Nagy azt vallja, hogy a határon túli közösségek esetében a társadalmi differenciáltság mellett nyelvpolitikai és kétnyelvűségi problémák is növelik az ottani magyar nyelvközösség heterogenitását, így nem lehet az ottani nyelvhasználókat arra kényszeríteni, hogy alkalmazkodjanak a magyarországi normához, legfeljebb csak a lehetőségekhez mérten tegyék ezt meg (Tolcsvai Nagy 1998b: 37-39). Lanstyák István is tulajdonképpen a tőle származó „nyelvi helyénvalóság” fogalmának (Lanstyák 2010a: 119; 2011:145) bázisán nyilatkozik ugyanerről a kérdéstről a következőképpen: „A mindenkori beszélőnek tehát nem az a fontos, hogy mind a 15 millió magyar értse, hanem az, hogy konkrét beszédhelyzetben a beszédpartnere értse meg.”; a sztenderdből pedig annyit sajátítson el, amennyire szüksége van (Lanstyák 1998: 104).

A „többközpontú magyar nyelv” felfogás egyik ellenzője volt Deme László, aki a magyar nyelv heterogenitását el nem ismerve nem fogadja el a magyarországi sztenderd variáns mint központi normán kívül egyéb nyelvváltozat normáját. Így fogalmaz: „A magyar nyelv nem többközpontú nyelv, azaz nincsenek állami változatai, csupán bizonyos olyan elemei, amelyek egyes nagyobb, tömbökben élő csoportjai számára – sajátos (és sajnálatos) léthelyzetükből fakadóan – sajátos külön eszközei mindennapos kommunikatív tevékenységüknek” (Deme 1998: 357; idézi Minya 2005: 37). Deme László ezen nézetéből, hogy ti. nyelvünk azért nem többközpontú, mert csak bizonyos nyelvi elemek és formák jelentik az eltérést, arra utal, hogy a nyelvész számára csak akkor lehet egy nyelvközösségben több normáról beszélni, ha az egyes nyelvváltozatok teljesen különálló grammatikai rendszerrel és/vagy szókinccsel rendelkeznek, azaz már külön nyelvnek számítanak. Ezen nézet szerint egy nyelvközösségen belül szigorúan csak egyetlen norma lehet, amely nem más, mint a sztenderd variáns.

5.4.2.3. Néhány nyelvművelés-elméletbe ágyazott normafelfogásról

5.4.2.3.1. Deméhez hasonló nézetet képviselt Grétsy László „nemzetközpontú nyelvművelés”-nek meghirdetésével, amely nem más, mint a Németh G. Béla által „nemzeti népművelés”-nek nevezett Lőrincze-program „emberközpontú nyelvművelése” az egész magyar nemzetre kiterjesztve (Grétsy 1993: 402). Összefoglalóan jellemezve egyfajta pozitív nyelvművelői program: a nyelvi hibák és idegenszerűségek elkerülése érdekében a nyelvhasználó türelmes nevelése a kommunikációs szempontok előtérbe helyezésével. A nyelv gondolatközlő tulajdonsága válik itt hangsúlyossá azzal a magyar nyelvművelés történetéből jól ismert gondolattal, hogy a(z) (anya)nyelvet védeni kell. Az érthetőségnek mint egyetlen kommunikációs szempontnak a jelenléte a Bárczi nevével fémjelzett nyelvművelői irányzattal teszi rokonná Grétsy szemléletét. A kinyilvánítottan is Lőrinczéhez kapcsolódó nyelvművelés-elmélet azonban egyfajta türelmes nyelvművelői magatartást is takar.

Ennek az elméletnek a normaszemlélete preskriptív jellegű, alapja pedig nem a pillanatnyi nyelvszokás, hanem a magyar nemzeti hagyomány. Ettől történeti-dialektológiai jelleget is kap a norma, amely mindössze egyfajta szabályrendszerhez, a sztenderd variáns nyelvi szabályaihoz való alkalmazkodást követeli meg a nyelvhasználótól egy olyan időszakban, amikor a nyelvi rétegzettség már nyilvánvalóvá vált a társadalomban. Ezzel összefüggésben pedig az is, hogy ezeknek a nyelvváltozatoknak más normáik vannak, amelyeket a nyelvhasználók öntudatlanul is akár, de mintaként követnek kommunikációjuk során.

5.4.2.3.2. Heltainé Nagy Erzsébet is hasonló normafogalommal dolgozik, mint Grétsy. Kommunikációs szemléletű nyelvművelésében a nyelv mint a megértés eszköze jelenik meg (Heltainé 1993: 421). Az érthetőség kerül a középpontba olyanformán, hogy a nyelvművelés feladataként a kommunikációs szituációk típusainak leírását jelöli meg (uo.). A nyelvi heterogenitás és a normapluralitás elismerésével a nyelvművelésnek új feladatot szán: a normák közti eligazodás segítségét (Heltainé 1993: 422). Ennek következménye pedig az aktív nyelvművelői, értékelő magatartás. Normaszemléletének lényege tehát a normapluralitás elismerése mégis egy központi, eszményi norma előtérbe helyezésével. A nyelvi rendszerrel azonosított normafogalomról ő sem mond le.

Mind Grétsy, mind Heltainé normaszemléletében érezhető egyfajta változás – amelyet Sándor Klára hangsúlyeltolódásnak nevez – a magyar nyelvművelés fő irányvonalának normafogalmához képest azáltal, hogy Lőrincze pozitív nyelvműveléséhez kapcsolódva fejtik ki nézetüket, anélkül azonban, hogy lemondanának a központi norma uralkodó jellegéről és a nyelvszokást fogadnák el a norma alapjának (Sándor 2001b: 205).

5.4.2.3.3. A Sándor által a nyelvműveléshez való viszonyulás alapján megalkotott rendszerváltás utáni csoportok közül ugyanoda kerülne Heltainé, ahová Eöry Vilmát is sorolni lehet (Sándor 2001b: 205-206; idézi Sinkovics 2011: 12). A nyelvművelést mindketten igyekeztek a nyelvtudományon belül elhelyezni. Eöry a nyelvművelésben két irányt, a tudományos és a laikus (írói) irányzatot különbözteti meg. Az előbbinek egyfajta informáló-koordináló szerepet szán azon az alapon, hogy a nyelvhasználatba való beavatkozás szükséges feladat (Eöry 2004: 36). Normaszemléletére a pluralista normafelfogás jellemző, de a legigényesebbnek tartott variáns kiemelt szerepével mint központi normával (Eöry 1992).

5.4.2.3.4. Balázs Géza is elfogadja a nyelvi rétegződés alapján több norma meglétét. Elismeri, hogy minden nyelvközösség több normával is rendelkezik, amelyek közül azonban kiemelkedő helyet foglal el a köznyelvi norma. A terminológiai problémák, a nehezen megfogalmazhatóság ellenére úgy véli, hogy minden nyelvközösség

rendelkezik egy általa szociokulturálisan kialakított képpel – teszem hozzá: eszménnyel – az igényes nyelvhasználatról, amelyet illendőnek, műveltnek tartanak a nyelvhasználók (Balázs 2000). Ezt a művelt vagy igényes nyelvváltozatot „szabvány”-nak nevezi, és hisz a nyelvi eszmény meglétében (Balázs 2001: 208). Az ő normaszemléletében sem kap helyet a nyelvszokás pillanatnyi, gyorsan változó kategóriája. Nála ez már a kilencvenes évek elején is nyilvánvalóvá vált, amikor a nyelvi hagyomány és a norma kapcsolatát tárja fel: „A csoportnormák, a helyi hagyományokhoz hasonlóan egy elvont nemzeti normába, hagyományrendszerbe illeszkednek” (Balázs 1993: 413). Tehát a norma mint hagyomány jelenik meg szemléletében, amely arra utal, hogy a beszélőközösségek által létrehozott szabályok inkább történeti jellegűekként értelmezendők, változásuk pedig egy-egy korszakhoz köthető.

Nyelvstratégiája (Balázs 2001) egy átgondoltan, precízen megalkotott nyelvművelés-elmélet, amelyet 1995-ben a *Nyelvi tervezés–nyelvi politika* címmel megrendezett tudományos tanácskozáson mutat be először (Sinkovics 2011: 14). Ezt a „cselekvési programot” Sándor azon új elméletek közé sorolja, amelyek a nyelvművelés arculatváltását idézik elő (Sándor 2001b: 205), hiszen tulajdonképpen csak a terminológia megváltozása, valamint a területek új elhelyezése történik úgy, hogy a nyelvstratégia magában foglalná a nyelvművelést, nyelvpolitikát és a nyelvtervezést (Balázs 1996: 255).

Balázs Géza jelentősége abban is áll, hogy a norma, valamint a nyelvi norma fogalmát körüljárva ez utóbbi osztályozására vállalkozott egy minta, vagy zárt és egy szociokulturális jellegű, vagy nyitott normafelfogást láttatva (Balázs 2000). A norma zárt felfogásában az egységesült nemzeti nyelv válik a kizárólagos normává annak homogénként felfogott nyelvi rendszerével együtt, míg a szociokulturális jellegű norma nyelven kívül eső szempontokkal is számol. Ez utóbbi képviselői a magyar nyelvtudományban többek között Huszár Ágnes (1986) és Tolcsvai Nagy Gábor (1988, 1998a).

5.4.2.4. Normapluralitás a „művelt norma” fenntartásának igényével

Huszár Ágnes (1986) és Tolcsvai Nagy Gábor (1988) már a nyolcvanas években rámutatnak arra, hogy a nyelvi rétegződés alapján minden egyes nyelvváltozatnak van belső normája, valamint a központi norma eszményítése helyett egy differenciáltabb nyelvművelői szemlélet kialakítására hívják fel a figyelmet. (Ezt a nézetet képviseli például Lanstyák István is (1998).) Huszár Ágnes így fogalmaz: „Egy emberközpontú nyelvművelés célja nem lehet az a helyzet, amelyben „egy törpe minoritás rákényszeríti nyelvszokását a többségre”(Gombocz 1931: 11)” (Huszár 1986: 67). Az akkori nyelvművelés preskriptív szemlélete helyett egy olyan deskriptív attitűdöt hirdet, amelynek középpontjában a nyelvi normáról való gondolkodás áll (Huszár 1986: 67). Ez tulajdonképpen a harmincas évek prágai nyelvész körének nyelvművelő elmélete és gyakorlata, amely a nyelvi norma tudományává tette az akkori cseh nyelvművelést.

5.4.2.4.1. A prágai iskola nyelvművelő elméletének és gyakorlatát tekinti követendő mintának Tolcsvai Nagy Gábor is (Tolcsvai Nagy 1993: 424), aki az 1992-ben megrendezett nyelvművelés mibenlétéről, lehetséges jövőbeli útjairól szóló konferencián a hagyományos magyar nyelvművelés kibővítéseként a nyelvi tervezés megvalósítása mellett érvel (Tolcsvai Nagy 1993). Ez a nyelvi tervezés más formát öltene a magyarországi, a határon túli tömbmagyarság és a szórványmagyarság nyelve esetében. Míg az anyaországban a sztenderd differenciálódására, addig a határon túli régiókban inkább ennek stabilitására, kodifikálására (esetleg újra-kodifikálására) helyezné a hangsúlyt (Tolcsvai Nagy 1993: 424). Ez a nyelvi tervezés egy olyan

nyelvszemléletre épül, amely nem egy készen kapott struktúráként tekint a nyelvre, hanem egy állandó működésben lévő entitásra, amely a beszélő-hallgató közti kommunikációs folyamat során, vagyis egymás megértésének folyamatában áll előttünk annak transzcendentális valóságában (Tolcsvai Nagy 1998c: 259). Lényegi jegye lesz a történetiség, a hagyomány mint keret a közösségen belül, amelyben a nyelvhasználó szocializálódik és amelyet továbbad (Tolcsvai Nagy 1994).

Tolcsvai Nagy nyelvűvelésének jellegére utalva Sándor ezt Tolcsvai Nagy 1991-es írására (1990-es koncepciójára) hivatkozva „polgárközpontú”-nak nevezi arra a társadalom középső rétegére utalva, amely réteg nyelvi művelését a szerző megcélozza (Sándor 2001b: 212). Az elithez (aki már az „igényes nyelvet” használja) képest szüksége van nyelvének művelésére, a társadalom ez alatti rétegéhez képest pedig még érdemes „művelni”, még eljut hozzá és hatnak rá a nyelvűvelés intelmei (uo.). Ahogy erre Sándor rámutat, Tolcsvai ezzel próbálta a nyelvűvelést szilárd alapokra helyezni a nyelvtudományon belül (uo.) Ugyanúgy a nyelvi műveltség terjesztését tűzi ki célul, mint a szocialista nyelvűvelés, bár végső célja egyrészt a társadalom műveltségének emelése, másrészt a műveltségen keresztül a „társadalmi felemelkedés” (Tolcsvai 1991: 51; idézi Sándor 2001b: 212). Ha szembeállítjuk ezt Sándor nyelvtervezésével, akkor szembeötlő a különbség: ő egy deskriptív jellegű elméletet ért rajta, amely mindössze feltárja az egyes nyelvváltozatok, illetve normáik jellemzőit annak érdekében, hogy a nyelvhasználók maguk felismerjék, hogy mely beszédhelyzetben melyik normá(k) követése számukra a legelőnyösebb (Sándor 1998: 126; idézi Sinkovics 2011: 18). Tolcsvai Nagy Gáborral szemben Sándor tehát nem mindig működtetné a nyelvűvelést mint a nyelvbe való aktív beavatkozás fázisát.

Tolcsvai Nagy továbbá számos normával és a sztenderddel kapcsolatos tanulmány szerzője, valamint a szociokulturális normafogalom megalkotója. Eszerint a norma nyelvi, közösségi és viselkedési szabályok együttese, amelyek egy adott szituációban megszabják a nyelvhasználónak a nyelvváltozatok közötti választási lehetőségét. (A fogalom értelmezését legteljesebb formájában ld.: Tolcsvai–Kugler 2000: 173). A szabályok nemcsak nyelvek, a nyelvhasználó pedig a maga kommunikatív kompetenciájával, meglévő tudásával lép az adott interakcióba és választási lehetőséggel rendelkezik. E közösségi (szociokulturális) jellegű norma példaként Tolcsvai Nagy nyelvi normáról szóló monográfiájában Renate Bartsch nézetét mutatja be (Tolcsvai Nagy 1998a: 32-33), amely normafelfogás ugyanúgy pragmatikai jellegűnek tekinthető, mint a magyar nyelvtudományban Simonyi Zsigmondé a 19. század végén. Tolcsvai Nagy szerint: „A norma ebben a felfogásban az interakcióban megmutatkozó, a beszélő és a hallgató között jelentkező koordinációs problémák megoldását szolgálja” (Tolcsvai Nagy 1998a: 32). A nyelvi norma alapjának Tolcsvai Nagy is a hagyományt vallja, ahogy Balázs Géza. A norma ebben a szemléletben nem azonosítódik a (nyelvrendszerbeli) helyességgel. Gombocztól idézve vallja, hogy a helyesség tér és idő függvénye (Tolcsvai Nagy 1998a: 71). Azon az alapon azonban, hogy a központi norma szerepét hangsúlyozza mint a legigényesebb nyelvhasználat alapját, szemléletét az eddig említett nyelvészek közül Heltainé, Eöry és Balázs Géza nézeteihez vélem kapcsolhatónak.

5.4.2.4.2. Bańcerowski Janusz normaszemléletében kísérletet tesz a sztenderd mint privilegizált nyelvi norma szétválasztására, gyengítve ezzel a központi, legigényesebbnek vélt nyelvváltozat normájának minden nyelvhasználótól elvárt alkalmazkodási köteleességet. A „mintanorma” (vagy „magas norma”) a társadalom elit rétegének kommunikációjában kívánatos, illetve azon szituációkban, amelyeket a formalitás magas foka jellemez, míg a „használati norma” a társadalom alsóbb rétegeihez kötött, illetőleg kevésbé formális szituációkhoz illeszkedik (Bańcerowski

1998: 130-32). Ezzel az álláspontjával a nyelvész kimondja a norma kiválasztásának szituációfüggőségét, a pragmatikai-kommunikációs szempontok figyelembe vételét.

Tolcsvai Nagyhoz hasonlóan vallja, hogy a norma szociokulturális képződmény, amelyet a nyelvhasználók egy adott közösségbe való szocializálódásuk folyamán sajátítanak el. Legtöbbjük azonban csak a „használati normá”-, a „mintanormá”-t azonban legfeljebb passzív módon, így az iskolában mindenképpen javasolja ez utóbbi tantárgyi tanítását (uo.: 132). Bańczerowski szerint a minta alapú nyelvhasználat, illetve viselkedés nyújthatja csak azt a teljes kommunikatív kompetenciát, amelynek segítségével a nyelvhasználó a legteljesebb, leghatékonyabb és legigényesebb kommunikációt tudja végrehajtani (uo.: 131-32). Ez a felfogás a norma eszményként való értelmezését oldja fel, paradoxona azonban, hogy a nyelvhasználóra a sajátjának elismert és elfogadott normá(i) helyett mégis egy tőle független norma megtanulását kényszerítik rá az iskolai közegben.

A sztenderd mint egyetlen, központi, művelt nyelvi norma szemlélete mind a mai napig jellemzi egyes nyelv művelőink/nyelvészeink álláspontját. Ehhez viszonyítva mérjük nyelvi formák értékét az igényesség és a pontosság tudományon kívül eső kategóriáival. A perskripció alapja a műveltség terjesztésének igénye ugyanúgy, ahogy ezt a szocialista nyelv művelés fő irányvonalánál bemutattam (5.4.1.2.3.). Mivel a nyelv művelés intézményhálózata meggyengült, ennek a szemléletnek a továbbvitele egyrészt azokon az elméleteken keresztül hat, amelyek a nyelvtudományon belül próbálják továbbra is megtalálni a nyelv művelés helyét (Sándor 2001b: 207), és amelyek az iskolai erkölcsi és nyelvi nevelésre is hatást gyakorolnak.

5.4.2.4.3. Továbbá megemlítendőek még olyan civil szervezetek, amelyek az anyanyelv védelmére alakultak és a „művelt” normát kívánják terjeszteni a társadalomban. A legnagyobb közülük az Anyanyelvápolók Szövetsége, amely 1989. április 28-án alakult meg, és egy országos méretű mozgalmat jelent. Jelenlegi elnöke Juhász Judit (tiszteltbeli elnök Grétsy László, alelnök: Balázs Géza, Kerekes Barnabás). A társaságban a laikus nyelv művelők mellett nyelvészek, oktatók és kutatók is vannak, „nem kevésbé magyar szakos tanárok” nehogy a laikusmozgalomból laikus mozgalom váljék.”- írja Deme László *Anyanyelvünkről, ápolóiról, szövetségünkről* című írásában (<http://anyanyelvapolo.hu/deme-laszlo-anyanyelvunkrol-apoloirol-szovetsegukrol/>). A szervezet általa megnevezett célja: az anyanyelv értékeinek tudatosítása, védelme, valamint népszerűsítése az emberközpontú nyelv művelés szemléletében (<http://anyanyelvapolo.hu/szovetsegunkrol-anyanyelvapolo-k-szovetsege/>). Ebben a szemléletben terjesztik az igényes nyelvhasználatot mint a nyelvi és társadalmi műveltség letéteményesét számos hazai és nemzetközi tanácskozást, konferenciát, valamint anyanyelvi pályázatot, iskolai és iskolán kívüli versenyeket szervezve, valamint nyelvi tanácsadói munkájuk által.

5.4.2.5. A szociokulturális normaszemléletek ellentmondásai; javaslatok

Mint azt az előző fejezet részben láttuk, nyelvészeink többsége elfogadja a nyelvi norma rétegzettségét, illetve több norma együttes jelenlétét a nyelvhasználatban. Amiben azonban eltérnek a vélemények, az a sztenderd normájának megítélése, amelyet legtöbbször még mindig kiváltságos helyzetűnek tartanak a magyar nyelv közösségben. Tolcsvai Nagy a sztenderd privilegizált helyzetét a nyelvhasználók választásához köti, hiszen a beszélőközösség tagjai saját döntésük alapján tartották és tartják azt követendő mintának (Tolcsvai Nagy 1998b). Úgy vélem, hogy a sztenderd normájához való alkalmazkodás megválasztásában, kodifikált szabályainak követésében azonban a magyar nyelv közösségben évtizedekig jelen volt egy bizonyos fajta kényszer a nyelv művelés részéről, amely egyetlen normaként kodifikálta a homogénként felfogott

sztenderd variáns normáját. A normakövetés pedig az igényes, művelt nyelvhasználatot jelentette.

Ellentmondást látok a szociokulturális normaszemléletek, illetve az eddig említett normapluralitást valló nézetek és a mögöttük álló nyelvművelői nézőpont között. Ha a norma szociokulturális, azaz nyelvi, de nyelven kívüli szabály-együttes is, amelyet a nyelvhasználók közössége alkot és továbbad, valamint lehetősége van a nyelvváltozatok közti választásra kommunikációja során, akkor egyetlen nyelvhasználónak sincs szüksége arra, hogy a legműveltebbnek vélt nyelvváltozatot, a köznyelvet „megtanítsák” neki. Amennyiben a nyelvhasználók részéről van arra igény napjainkban, hogy nyelvileg műveljék őket egy központi, legigényesebbnek számon tartott nyelvváltozat „törvényei” alapján az esetleges társadalmi felemelkedés céljából, akkor az azért van, mert a magyar nyelvtudományunkban kezdettől fogva létezik az a preskriptív nézet a nyelvművelés létrejöttével, hogy egyetlen norma szerint használjuk és használhatjuk csak nyelvünket. Amint azt az előző fejezetekben bemutattam (5.2.1; 5.3; 5.4.1.1), a nyelvművelés minden korszakban más politikai-ideológiai cél értelmében hirdette meg a nyelvhasználók nyelvi művelését. Ez pedig szorosan összefüggött a mindenkori társadalom emberképével. Tevékenységrendszerének gyökeres átalakításával lehetne intézményes úton elérni, hogy a nyelvközösség szemlélete megváltozzon saját és mások nyelvhasználatával kapcsolatban.

A deskriptív nyelvtudományi felfogás hívei a normát deskriptív kategóriának tartják; normához való viszonyukat a semlegesség és nem az értékelő magatartás jellemzi. Azok a nyelvészek, akik a nyelvművelés ellen lépnek fel (Kontra Miklós, Lanstyák István), vagy tudományos jellegét (Kálmán László) és létét (Sándor Klára) kérdőjelezik meg, egybehangzóan a nyelvművelés értékelő aspektusát tartják elfogadhatatlannak (Sinkovics 2011: 17). Azt a magatartást, ahogy a legigényesebbnek tartott sztenderd normáján kívül eső nyelvi forma elítélése mellett nyelvi alapon a nyelvhasználót is stigmatizálják. Utaltam már rá dolgozatomban, hogy a két világháború közti időszakban tanúi lehetünk a nyelvi alapú diszkrimináció megerősödésének (5.3.2.1.), amely a Szarvas Gábor és Volf György nevével fémjelzett korszakban (5.2.1.) kezdett testet öltetni. Azaz rögtön a nyelvművelés kezdetén történt ez meg, amikor a magyar nyelv normáját először kodifikálták és megalkották azt a preskriptív jellegű szabályrendszert, amelyet a nyelvművelés azután igyekezett fenntartani és elterjeszteni, valamint ez alapján ítéletet mondani nyelvi jelenségekről és nyelvhasználókról.

A nyelvművelés-kritikát végző nyelvészeink azonban nem azt az álláspontot képviselik, hogy a nyelvhasználókat magukra kellene hagyni, de azt igen, hogy nem kell „művelni” őket a köznyelv mint privilegizált, műveltnek értékelt variáns használatára (Sinkovics 2011: 17). Hiszen tudományos értelemben (a társas nyelvészet szemlélete szerint) egy nyelv minden variánsa nyelvi szempontból egyenrangú (Sándor 1999: 167). A megértés mint a kommunikáció sikerének letéteményese, amely a kommunikációkutatás megjelenése óta a nyelvművelés fő irányvonalát jellemezte, és amely egyik fő érvként szolgált a központi variáns normává emeléséhez, nemcsak a legigényesebbnek és legműveltebbnek tartott variáns használatával érhető el. A társas nyelvészeti szemlélet értelmében sikeres kommunikáció más nyelvi norma alkalmazásával is elérhető az interakciós helyzet függvényében éppen azért, mert maga a nyelvhasználó is folyamatosan részese annak a kontinuumnak, amelynek során az adott norma létrejött, vagy éppen alakul. A normát azok tartják be, akik alkották: a nyelvhasználók. Ezen az alapon nem értenek egyet a nyelvművelés-ellenző nyelvészek a nyelvművelőkkel, akik a nyelvhasználókkal egy mesterségesen kialakított szabályrendszert normaként akarnak betartatni.

Fontosnak tartom kiemelni, hogy egy norma szabályrendszerét egy adott beszélőközösség folyamatosan vonja el természetes módon saját nyelvhasználatából így kijelölve a normativitás határait. Egyetértek abban Tolcsvai Nagy Gáborral, aki a norma bölcseleti alapjait tárgyalva megállapítja, hogy a norma történeti képződmény, létrejött és léte pedig mindig az előző nemzedéktől örökölt szokás mint hagyomány függvénye (Tolcsvai Nagy 1994: 52-54). Ez a felfogás magában rejti a változás lehetőségét, mint a norma egyik szükséges attribútumát (Huszár 1986: 61). Amennyiben a norma alapja az úzus, az a nyelvhasználat, amely adott helyen, adott időben és adott partnerek között történik, akkor a normát a nyelvhasználók a használat idején tudatosan vagy szándék nélkül, de maguk is módosítják.

A norma így nem(csak) szabályoknak a rendszereként értelmezhető, hanem nyelvi elemek összességéeként is, amelyek ezekhez a szabályokhoz igazodnak és/vagy elterjedtek az adott beszélőközösségben (4.4.). Bármely nyelvi elem lehet normatív egy adott beszélőközösségben, ha a normát kontinuumként fogjuk fel, amely pillanatról pillanatra változik. Az egyik pillanatban egy adott szituációban a norma periferiáján lévő nyelvi forma a másik időpillanat egy másik szituációjában (más partnerek között) pedig előbbre kerül. Az úzus alapú norma a minden időpillanatban változó, egy adott beszélőközösség minden szituációjában új állapotot mutató jelenség, amely állandó dinamizmusban van. Ez a norma nem előíró jellegű. Egy ilyen típusú norma közvetítésére tettem magam is javaslatot (4.4.) az iskolai (anyanyelvi) nevelést tartva szem előtt, hogy ezáltal a társadalmi attitűd is megváltozhassék mások és saját magunk nyelvhasználatának irányában. Az anyanyelvoktatás általi attitűd-változtatásra már születtek javaslatok (Sinkovics 2011: 18): Kontra Miklós a hagyományos, szubtraktív (felcserélő) anyanyelvi nevelés helyett az additív (hozzáadó) szemléletet javasolja (Kontra 2003); Kálmán László az értékelő attitűd helyett normák működésének bemutatására koncentrálna (Kálmán 2004); míg Sándor Klára a pragmatikai ismereteket helyezne a tananyagba a nyelvhelyesség teljes kizárásával (Sándor 2001d).

Mindehhez pedig az szükségeltetne, hogy a magyar nyelv művelés története során először forduljon a magyar nyelvtudomány éppen aktuális, jelenleg új irányzata(i) felé, és a nyelvi tervezés első lépéseként a szociolingvisztikai szemléletmód alapján adatgyűjtésre alapozva tárja fel egy-egy adott közösség tényleges nyelvhasználati és kommunikációs szokásait. Huszár Ágnes már 1986-ban említi a norma társadalmi érvényessége kapcsán, hogy egy-egy nyelvi forma elterjedtségét „csak statisztikai módszerekkel lehet mérni.” (Huszár 1986: 62) Tolcsvai Nagy pedig 1989-ben mutat rá arra a hiányosságra a nyelv művelésben, hogy: „A helyes formák kijelölésében...az értékelést nem előzi meg a teljes körű számbavétel” (Tolcsvai Nagy 1989: 97), Kontra Miklós szerint pedig „a nyelv művelés diagnózis nélküli terápia” (Kontra 1992; idézi Sándor 2003: 404). Ez mára már a hatalmas korpuszok (Nemzeti Szövegtár) birtokában kivitelezhető tevékenység, bár beszélt nyelvi korpuszokkal még alig rendelkezünk. (A 2000-ben Balázs Géza, Bódi Zoltán, Domonkosi Ágnes, Dede Éva, Minya Károly és Zimányi Árpád alapította Magyar Nyelvstratégiai Kutatócsoport például tudományos felmérések végzésével, korszerű adatgyűjtéssel, valamint rendezvények szervezésével járul hozzá a nyelv művelés tudományos korszerűsítéséhez.)

Azonban nem feltétlenül mindig szükséges egy-egy nyelvi jelenség adatgyűjtés utáni értékelése, azaz nincs szükség minden esetben az aktív nyelv művelői magatartás mozgósítására a nyelvi tervezés részeként. (Erre csak indokolt esetben lehet szükség: egy-egy problémás esetben, amikor egy adott nyelvi formára vonatkozó „általánosan elterjedt” vagy „kihalófélben lévő” kijelentések valóságtartalmát kell megvizsgálni a korpuszok alapján.) A nyelvi norma ugyanis – mint az a 3. fejezetben bemutatásra került – olyan szociokulturális képződmény, amelyet maguk a nyelvhasználók hoznak

létre saját nyelvhasználatuk irányítására és egyben elérendő célként. Így lehetséges az, hogy nem minden esetben van szükségük mesterséges irányításra nyelvhasználatuk során – különösen nem arra, hogy egy valós nyelvhasználattal nem korreláló, mesterségesen kialakított normához való kényszerű alkalmazkodást követeljenek meg tőlük a nyelv művelők, ahogy az a magyar nyelv művelés születésének első pillanatától fogva jellemezte a mindenkori nyelv művelés fő irányvonalát.

5.5. Részösszegzés: Norma a magyar nyelvtudományban – történeti áttekintés

A magyar nyelvtudományban a nyelvi norma első tudományos definíciói, Simonyi és Brassai normafogalmi a 19. század utolsó évtizedében deskriptív jellegűek voltak, amelyek a pozitívista nyelv művelés preskriptív paradigmájában születtek. A két világháború közötti időszakban ez a deskriptív jellegű, pragmatikai és szociokulturális szempontokat magában foglaló normafelfogás a nyelvészet tudományos köreiben belül maradt, míg a társadalmi nyelv művelés paradigmájában a nyelv művelők visszatértek a szarvasi és volfi szemlélet előíró jellegű, nyelv rendszer-alapú normatípusához, amely a társadalom erkölcsi nevelésével együttesen öltött testet. A nyelvi rendszer szabályaihoz való legteljesebb mértékű alkalmazkodás megkövetelése az anyanyelv és a hozzá szorosan kapcsolódó nemzet védelmének kifejezőjévé vált. A szocialista nyelv művelésben is benne rejtett az anyanyelv védelmének gondolata, azonban ennél hangsúlyosabb elemként szerepelt a nyelvi helyesség alapját jelentő „igényes” nyelvhasználati mód, amelyet a művelt ember sajátjaként propagáltak, és amely összefonódott az irodalmi nyelv, illetve az „igényes köznyelv” mint társadalmi egységet fenntartó tényező egyetlen, kizárólagos, központi normaként való felfogásával. A normával való foglalkozás visszatért a tudományos körökhöz.

A rendszerváltás után az egységes, központi norma elismerésének nézete gyengülni látszik. A nyelvészeti köztudatban újra helyet kapott a norma szociolingvisztikai-pragmatikai jellegű felfogása. Az egymástól eltérő, más-más nyelv művelői szemléletet valló felfogások megegyeznek abban, hogy általában elismerik a normapluralitást. Azt a nézetet, hogy a különböző nyelv változatot beszélő közösségek a magyar nyelv közösségen belül saját, általuk kialakított normához mérten használják a nyelvet. Tehát a kodifikált norma mellett elismerik a nem írott jellegű, a beszélők normatudatán alapuló nyelvhasználati szabályok irányító jellegét. Kevesen jutnak el azonban odáig, hogy lemondjanak a köznyelvi variáns normájának központi mintajellegéről, és a normakövetésben a nyelvhasználó szuverén választási jogát ismerjék el. Még kevésbé kap hangsúlyos szerepet, hogy egy nyelv(változat) normáját az adott beszélő közösség nemcsak életre hívta saját sikeres kommunikációja érdekében, hanem azt minden időpillanatban a közösség minden tagja interakciójában alakítja is. Nem egy hagyományként értelmezett nyelv szokás és nemcsak a kommunikáció sikerének célja, hanem az élő nyelvhasználat (kommunikációs célzat és identitásjelzés) áll a nyelvi normák mögött, amelyeket az állandó dinamizmus jellemez. Ezt a dinamizmusában értelmezett normafelfogást, a normák sokszínűségének létét mint az élő magyar nyelv jellemzőjét javaslom bemutatni az anyanyelvi nevelés során, illetve a magyar nyelv eltérő célú oktatási gyakorlatában.

6. Nyelvi norma és iskola: a nyelvi norma és az iskolai oktatás-nevelés összefüggésének elvi kérdései

6.1. A nyelvi norma helye és szerepe az iskolai oktatásban-nevelésben

A Pedagógiai Lexikon a következőképpen határozza meg a nevelés fogalmát:

„A nevelés képességfejlesztés, azoknak az egyéni képességeknek az intenzív fejlesztése, amelyek a mindenkori társadalmi lét fenntartásában és továbbfejlesztésében nélkülözhetetlen szerepet játszanak. A képességek társadalmi relevanciája...az adott kultúrkörben kikristályosodott értékrendszer és érvényesítésének tapasztalatai alapján, társadalmi közmegegyezés során alakul ki” (Pedagógiai Lexikon II. 1997: 583; a 'nevelés' szócikke; írta Gáspár László).

Az intézményes nevelés-oktatás célja e szerint az érték közvetítés, amelynek során az egyéni képességek kibontakoztatása a társadalom kívánalmainak megfelelően történik, annak alárendelve szolgai vagy autonóm módon (uo.). Összességében a tanuló testi, lelki, értelmi, szellemi fejlődésének előmozdítása, személyiségének kiteljesítése történik, valamint a gyerek társadalomba való integrációjának elősegítése, azaz a szocializáció. Ennek célja, hogy az egyén viselkedése a közösség(ek), illetve maga a társadalom által meghatározott normákhoz mint írott és íratlan szabályokhoz idomuljon (Pedagógiai Lexikon II. 1997: 612; a 'norma' szócikke; írta Hegedűs T. Attila). Ezeket a normákat elsősorban a családban, az iskolában sajátítja el a tanuló és viselkedésébe integrálja. Közöttük található az adott társadalomban érvényes viselkedési, erkölcsi és nyelvi normák is. A normák betartását/megvalósulását a társadalom pozitív vagy negatív módon szankcionálja. A kívánatos az lenne, ha a társadalom, valamint az iskolai nevelés az általa nyíltan vagy rejtett módon közvetített normákat a tanuló elsődleges (családi) szocializációjában számára közvetített normák figyelembe vételével és összehangolásával végezné.

Magának a normativitásnak az iskolai jelenléte pedagógiai szempontokkal függ össze. A pedagógia (bármely típusát tekintjük is) célja a tanuló tudásában, valamint morális értelemben való gazdagítása, a „jó erkölcs” kialakítása, azonban az egyén mindig egyfajta belső készlet alapján fogadja el a számára közvetített mintát, saját értelmével felfogva, szabadságát és felelősségét alkalmazva egy kreatív folyamatban (Pálvolgyi 2009: 138, 153). Ahogy arra már dolgozatomban rávilágítottam (3.3.), a norma fogalmában eleve benne foglaltatik egyfajta erkölcsi tudás, (az etikailag) helyes és helytelen megítélésének képessége; a moralitással rokonítható normatudat. A nyelvi norma pedig a társadalmi normák részeként szintén rendelkezik ilyen irányú jelentéssel. Fontos látnunk tehát, hogy a nevelés folyamatában a norma 'minta', 'szabály' jelentésének kirajzolódása (3.3.), azaz egy külső szabályrendszerhez való igazodás kötelező volta mellett minden esetben a nevelt személy autonómiája is helyet kap. A kívánatos az lenne, ha a pedagógus az érték közvetítésként értelmezett nevelés folyamatában a tanulók erkölcsi ítélőképességét fejlesztené a megfogalmazott álláspontok bemutatása és vitára bocsátása által (Mihály 2001: 146). Tulajdonképpen egy külső „hatalom”, maga az állam, vagy kisebb-nagyobb közösségek által a tanuló szocializációjához szükséges társadalmi, közösségi normák felsorakoztatásáról van szó annak érdekében, hogy az egyén a vele született kognitív struktúrák alapján választani tudjon a számára bemutatott minták közül. Nem nehéz felismerni ebben a konstruktív pszichológia és pedagógia nézetét (Nahalka 1997), amelynek alapján a nevelés egy kreatív folyamatként értelmezendő. A nyelvi norma esetében is rámutattam arra, hogy a nyelvhasználónak a saját döntésén alapuló „kényszeréről” van szó. A szabályok

internalizálásáról. A norma fogalomban rejlő két jelentés, 'tudás' és 'minta' együtt azt implikálja, hogy a normához való alkalmazkodás külső, de egyben belső kényszer is (uo.). A nevelésben hosszú távú sikert csak akkor lehet elérni, ha az adott egyén internalizálja a tanítás során explicit módon vagy a számára rejtetten közvetített közösségi mintát.

Bábosik István nevelési célmeghatározásában jól észrevehető ez a kettősség: a közösségi mintakövetés és a (szintén közösségből származó) egyéni tudás (kogníció) egymást átfedő, kölcsönös jelenléte. Bábosik ugyanis a konstruktív életvezetést jelöli meg az érték közvetítésként értelmezett nevelés céljaként, amely egyfelől szociálisan értékes, azaz közösségfejlesztő funkcióval bír, másfelől az individuum szempontjából is hasznos, hiszen az egyén fejlesztését is végzi (Bábosik–Mezei 2005: 15-21). Mindezt pedig egy szubjektív feltételrendszer kifejlesztése által, amely az egyénre ösztönzőképpen hat a közösségi és egyéni értelemben is értékes, illetve eredményes életvitel kialakításában (uo.).

A normaközvetítés során fontos felismerni és a nevelés során figyelembe is venni, hogy a tanulót nemcsak normakövetővé, hanem normaalkotóvá is alakítani kell (vö. nyelvi kreativitás megnyilvánulásának segítése: Tolcsvai Nagy 2002). Olyan egyénné, aki a közösség tagjaként tevékenységei során képessé válik közösségi normák megújítására és létrehozására. Így válik a normaközvetítés egy kreatív folyamattá, amelynek célja, hogy a nevelés alanyát egyszerre normakövető és normaalkotó egyénné tegye.

A nyelvi normaközvetítés esetében is már mindenképpen számolnunk kell azzal, hogy a tanuló már ismeri beszélőközössége normáit, sőt maga is normaalkotó. Anyanyelvét használó egyénről van ugyanis szó, aki beszélőközösségeihez tartozva az ott közvetített mintát maga is módosítja interakciói során. Ilyen értelemben az iskolába kerülve már rendelkezik közösségből származó, praktikus tudással és mintával saját beszélőközösségei nyelvi normáiról. Ilyenkor az intézményes nevelés során a számára nyílt vagy rejtett módon közvetített normát – különösen az általános iskola felsőbb évfolyamaiban és középiskolás korban – kritikával fogadhatja és alakíthat is a normákon. Az intézményi szocializáció azonban, amelyben a nyelvi normaközvetítés is zajlik, kevés enged teret a normaalkotói magatartás kibontakoztatására és gyakorlására (Bánfai–Bodor–László 1986: 435). Főleg akkor van ez így, ha a normaközvetítés rejtett módon történik a pedagógiai folyamat során. Ilyenkor intuitív normakövetésről vagy normatörésről beszélhetünk.

Ezt az implicit jellegű normarendszert és ennek közvetítését nevezi a szakirodalom az angol terminus (*hidden curriculum*) magyarra fordításával *rejtett tanterv*nek (Szabó 1985; idézi Bánfai–Bodor–László 1986: 435). Az ezzel kapcsolatos kutatásokban rámutattak arra, hogy az intézményi szocializáció folyamata, amelyben a tanulóakra az iskola szerepet kényszerít, gátja lehet a tanuló által már ismert normák alkotói befogadásának (uo.).

Amennyiben a nyelvi normativitást tekintjük, az iskola egyfajta nyelvi mintát közvetít a tanuló számára implicit és explicit módon. Ha ez a minta megegyezik azzal a mintával, illetve tudással, amelyben a tanuló elsődlegesen szocializálódik, akkor az egyén könnyen beépíti azt viselkedésébe, személyiségébe, és interakciói során maga is részt vesz a normaalkotásban mint nyelvi nevelése kreatív folyamatában. Akkor azonban, amikor az iskola által közvetített nyelvhasználat nem a tanuló által már jól ismert, saját beszélőközösségből elsajátított, valós nyelvhasználatot tükröző normák szerint működik, akkor az új norma nem feltétlenül integrálódik a személyiségébe – akár a szerepviselkedés, illetve az identitásformálódás zavarához is vezethet.

6.1.2. A nyelvi hátrányos helyzet

Az ismeretközpontú oktatás elsősorban a nyelv referenciális funkciójához kapcsolódó normativitást helyezi előtérbe, amely a különböző tantárgyak tananyagának elsajátításához szükséges (Szende 1994: 156). A nyelv referenciális funkciójához köthető hátrány abban nyilvánul meg, hogy a tanulók számára az iskolában kötelezően előírt norma különbözik attól a nyelvváltozat normájától, amelyet a tanuló szocializációja során internalizál. Magyarországon a közélet, a tudomány és természetesen az oktatás nyelve a sztenderd nyelvváltozat, amelyet a társadalmi szemlélet a *nemzeti, irodalmi, művelt, igényes* jelzőkkel illetett a múltban, és ez a felfogás a mai napig is tartja magát a társadalmi és bizonyos nyelvész körökben is. A sztenderd nyelvi variáns presztizse társadalmi megítélés terméke, nyelvi tekintetben azonban a többi magyar nyelvváltozattal egyenrangú (Sándor 1999: 167). Természetesnek tarthatjuk, hogy az iskolai oktatás ezen a nyelvváltozaton történik, azonban az már kevésbé természetes, hogy ennek a nyelvi variánsnak a normájához való alkalmazkodást követelik meg a tanulóktól minden helyzetben a tanítási-tanulási folyamat során ugyanúgy, ahogy az intézményi kommunikáció majdnem minden helyzetében, sőt az anyanyelvi nevelés is kizárólag erre a változatra koncentrál. Az anyanyelvi nevelés előírásaiban mind a mai napig nem vesznek tudomást arról a kulturális változásról, amely a formális-informális helyzetek, így a nyelvhasználat formalitásának átrendeződését jelenti. Az iskola is egyre inkább olyan társadalmi intézménnyé válik, ahová „betör” a kollokvialitás kiszorítva ezzel az emelkedett normát (Kálmán 2010). Ez nemcsak azt a problémát veti fel, hogy iskoláinkban, illetve az anyanyelv tanításában nem készítik fel a tanulót a magyar nyelvváltozatok és stílusok variációjában élő használatára, hanem arról is, hogy vannak tanulók, akik számára az eddig ismeretlen vagy kevésbé ismert normához való alkalmazkodás külső kényszere az ismeretek megtanulásának képtelenségéhez, de mindenképpen a teljesítőképeség romlásához vezethet.

A nyelvhasználat és az iskola közötti összefüggéseket, az eltérő nyelvhasználatban gyökerező szociális hátrány újratermelődésének forrását Basil Bernstein írta le elsőként az ötvenes évek végén, illetve a hatvanas évek elején, majd számos ország kutatói követték példáját. A bernsteini hipotézis szerint a munkásosztályból (mint alsóbb társadalmi rétegből) iskolába került gyerekek egy „korlátozott nyelvi kód”-dal rendelkeznek, amely hátrányt jelent számukra az iskolai teljesítményben a „kidolgozott nyelvi kód”-ot is birtokló középosztályból származó tanulókkal szemben (ld. részletesebben: Bernstein 1975). A nyelvi hátrány problémaköre a harmincas, illetve ötvenes évek gyermeknyelvi kutatásaiból indult ki, de nagy figyelmet keltve hozzájárult a szociolingvisztika diszciplinává szerveződéséhez is (*Language in Society* 1970).

Hazánkban először Pap Mária (Pap 1982) és Pléh Csaba (Pap–Pléh 1972, 1982), valamint Radics Katalin (Pléh–Radics 1982) végzett hasonló jellegű vizsgálatokat. Továbbá Réger Zita foglalkozott a kérdéssel a cigány tanulók nyelvi hátrányos helyzetével összefüggésben (Réger 1974, 1984, 1987 1990); Kiss Jenő (Kiss 1995, 1996a, 1996b, 1999a, 1999b) és Guttmann Miklós (1994, 1995, 2005) pedig a nyelvjárási háttérű tanulók kapcsán végzett felméréseket a köznyelv és a nyelvjárás viszonyáról, annak oktatásbeli tapasztalatairól. A kisebbségi magyar nyelvű beszélők negatív társadalmi megítélésével, valamint iskolai nyelvi hátrányos helyzetével többek között Lanstyák István, Kontra Miklós, Péntek János és Sándor Klára foglalkozott.

A nyelv attitűdkifejező funkciója sérül akkor, amikor a szubsztenderd beszélőit nyelvhasználatuk alapján negatívan ítélik meg. Értekezésemben rámutattam arra, hogy egy beszélőközösség nyelvi normájának követése nemcsak a partnerrel való kölcsönös

megértést szolgálja egy adott interakcióban, hanem a beszélő identitásának (nem mindig tudatos) jelzését is (3.5; 3.6).

Magyarországon a nyelvjárást használók hátrányos helyzete „a nyelvjárások negatív társadalmi megítéléséből, az ún. stigmatizációjából következik” – jelenti ki Kiss Jenő (Kiss 2002: 130). A stigmatizáció maga pedig függ a nyelvjárások presztizsétől, esztétikai jellegű megítélésétől olyanformán, hogy a felszínen esztétikainak látszó megítélés valójában az adott közösséggel szemben történelmileg nagyon bonyolult módon változó attitűd kifejezése (Strasser 2005: 143; idézi Fodor–Huszár 1998: 197).

A nyelvjárási háttérű tanulók az iskolában is találkoznak ezzel a stigmatizáló társadalmi megítéléssel. Mihály Orsolya székelyföldi általános iskolások körében végzett felméréseinek egyik eredménye, hogy a köznyelv és a nyelvjárás gyakori kódváltásai mögött a nyelvi alapú stigmatizáció húzódik meg olyanformán, hogy a gyerekek saját maguk is negatívan viszonyulnak anyanyelvjárásukhoz (Mihály 2002; idézi Lukács 2007: 82; ld. részletesebben: 3.5.). Jómagam is végeztem egy mikroutatást a suksükölés/szüksükölés megítéléséről gimnáziumi tanárok és tanulók körében, amelynek eredménye szintén alátámasztja a stigmatizáció jelenlétét az iskolai közegben (is) (Molnár 2012).

A probléma egyfelől a társadalomban, másfelől az egyénben gyökerezik. Allport szerint: „Az előítélet valamely személlyel szemben érzett idegenkedő vagy ellenséges attitűd, melynek alapja pusztán annyiban van, hogy az illető személy egy adott csoporthoz tartozik, és ennek következtében feltételezik róla, hogy a csoportnak tulajdonított negatív tulajdonságokkal rendelkezik” (Allport 1954/1977 (ford. Csepeli György): 38). Ez a társadalom felelősségére mutat rá, hiszen itt kerülnek felszínre konfliktusok formájában az előítéletek – méghozzá a (negatív) csoportközi előítéletek. Csepeli szerint „az előítéletek tárgyai a maguk valóságában bonyolult történelmi-társadalmi szövetű megismerési objektumok” (Csepeli 2014: 305). A csoportközi előítéleteket „az egyensúlyelvű megismerés legtúlzóbb, legszélsőségesebb változatának” nevezi, és a saját csoport mindig pozitívan észlelt attitűdjeihez a külcsoport (outgroup) negatív értékítéletei társulnak (uo.) Azonban a kognitív kutatások szerint az előítéleteknek az egyénnel, illetve az egyén közösségbe való szocializációjával, sőt az identitással összefüggően is van létjogosultsága, mivel az egyén maga egy társadalmi környezettel összefüggő pszichológiai folyamat során alkotja meg a pozitív és negatív előítéleteket, amely aztán befolyásolhatja a társadalmi létet (Csepeli 2014: 302-19; Barcy 2012: 116-17). Ebben a kategorizációs folyamatban a csoport, illetve az ahhoz való kötődés statikusnak bizonyul a dinamizmust képviselő egyéni gondolkodással szemben (Barcy 2012: 116).

Ha mindezt a nyelvvel összefüggő előítéletességre vetítjük, akkor azt kell látnunk, hogy a nyelv mint egyes emberi csoportok között létező egyik legfeltűnőbb tényező (ilyen lehet még a bőrszín és egyéb antropológiai eltérések) egyes egyének tudatában affektív tényezőkkel összekapcsolódva gyakran tudattalanul is befolyásolja az észlelést, az emlékezetet és a viselkedést. Ez nyilvánul meg a feketeafrikaiak „makogásával”, a zsidók „jidlizésével” kapcsolatos kifejezésekben. Barcy szerint „az identitásban szintén fontos elem a csoporttagság, amelyet a kategorizációs stratégiával még inkább az önbecsülés és mások lebecsülése szolgálatába lehet állítani” (uo.). Márpedig az egyik legfőbb identitásjelölő tényező a nyelv.

A nyelvhasználók szimbolikus jelentéseket tulajdonítanak az egyes nyelvi formáknak és mivel használják a nyelvet, hozzáértőknek tartják magukat nyelvhasználati kérdésekben: értékelik maguk és mások nyelvhasználatát (Borbás 2010: 51). Ez a népi vagy laikus nyelvészet (*folklinguistics*), amelyet explicit módon ritkán kifejtett ún. nyelvi ideológiák irányítanak. A nyelvművelés már kialakulása kezdetén

erre a laikus szemléletre épít, később azonban a nyelvészek közreműködésével igyekszik távol tartani szemléletét a túlzó purizmustól és az ún. nyelvi babonáktól. Az iskolai anyanyelvtanítás, de általában is az iskolai közeg az egyik legfőbb és a leghatékonyabban irányítható fórumának számít.

6.1.3. A nyelvi norma helye, szerepe a normaközvetítés javasolt módja az anyanyelv (iskolai) tanításában

A nyelvi normativitás iskolai, illetve anyanyelvi nevelésbeli szerepéről leggyakrabban a nyelvi alapú hátrányos megkülönböztetés, a stigmatizáció jelenségének bemutatásával kapcsolatban fejtik ki véleményüket nyelvészek és oktatási szakemberek. Talán ebben a jelenségben válik legnyilvánvalóbbá az anyanyelvi nevelés legfőbb problémája: a szociolingvisztikai nézőpont hiánya (Domonkosi 2004). Nem értek egyet Adamikné Jászó Annával, aki a 2000-es évek elején így nyilatkozott: „A szociolingvisztikai ismereteket inkább a tanárnak kell tudnia, mégpedig azért, hogy jobban megismerje tanítványait, s jobban tudjon a differenciálással bánni. A tanár mindennapi munkájához tartozik a nyelvhasználat fejlesztése, a kontextusos nyelvhasználat kialakítása, a stílustörések javítása” (A. Jászó 2001: 294; idézi: Lózsi 2010).

Jómagam úgy gondolom, hogy a tankönyveknek is tartalmaznia kellene minél több és minél relevánsabb nyelvhasználatra vonatkozó információt annak érdekében, hogy a tanuló (az iskolai és az otthoni tanulás során) is képes legyen elsajátítani az anyanyelvének használatára vonatkozó ismereteket, hogy képessé váljon azok gyakorlati alkalmazására a saját és a társadalom kommunikációjának minél hatékonyabbá tétele érdekében. A tanárra pedig a normaközvetítés során egy hagyományostól eltérő szerep vár, amely **nem egyetlen**, központi norma **megtanítását** és **számonkérését** jelenti, hanem a nyelvközösségben működő **normák felfedeztetését** a tanítás-tanulás folyamatában. A tanulóval együtt maga is aktív szereplője kell, hogy legyen, sőt **felfedezője** a kreatív nyelvi nevelésnek, amelynek során újabb és újabb szituációkban tárja fel a tanulókkal együtt a nyelv használatának lehetőségeit, az egymástól eltérő stílusok, regiszterek, kódok használatát (vö. „kutatótárs”: Bánréti 2002).

A nyelvészek és szakemberek tantárgyat megújító javaslatok mint a funkcionális szemléletű, pragmatikai bázisú tananyag (Tolcsvai Nagy 2002), a hozzáadó (additív) nyelvi szemlélet (Kontra 2003: 355 ; Beregszászi 2011: 61; idézi Porkoláb 2013: 90), a kódváltási képesség kifejlesztése (Antalné 2004: 330; idézi Porkoláb uo.), a funkcionális-szituatív kettősnyelvűség kialakítása (Antalné 2003: 413; Kiss 2003: 150; idézi: Porkoláb uo.), a nyelvi nevelés megvalósítása (Kálmán 2010), vagy a Sándor Klára által javasolt szövegtani és pragmatikai ismeretek tanítása a nyelvhelyességek helyett (Sándor 2001; idézi Sinkovics 2011: 8) mind szoros összefüggésben állnak a nyelvi normaszemlélettel. Ebben kell változást indukálni az oktatásban ahhoz, hogy a felcserélő szemléletet a hozzáadó váltsa fel, hogy ne csak egyetlen kódot ismerjen a tanuló, hogy ne az egynyelvűségre neveljük és ne a nyelvhelyesség fogságába kerüljön az anyanyelvtanítás. A nyelvi normaszemlélet jellegén, kialakításán és közvetítésén múlik tehát, hogy anyanyelvi nevelésünk ne csak (grammatikai) ismeretek átadását jelentse, hanem a tanulót körülvevő változással és változatossággal jellemezhető, élő nyelv egyéni és közösségi használatára neveljen egymás nyelvi teljesítményének teljes elfogadásával, a nyelvi tolerancia legmagasabb fokának kialakításával.

Kálmán Lászlóval értek egyet, aki az anyanyelvi nevelés kapcsán így fogalmaz: „Aki ezzel foglalkozik, annak a különböző társadalmi normák legfinomabb árnyalataira is fogékonyak kell lennie, tudatosan kell ismernie ezeket kívülről-belülről, és

rendelkeznie kell azzal a képességgel, hogy mindezeket az ismereteket nagyon közérthetően átadja, készségszerűen megtanítsa” (Kálmán 2004: 66; idézi Sinkovics 2011: 18). Az iskolai nevelésnek ez a feladata: a társadalmi normák elsajátíttatása, amelyek közé a nyelvi normák is beletartoznak. Nyelvi normák, amelyekhez az adott nyelvet beszélők által produkált jelenbeli nyelvi formák hozzárendelhetők. A nyelvi norma ugyanis mindig csak a nyelvhasználókon keresztül működik, alakít és szabályoz a nyelvi kommunikációban. Így helytelennek nem minősíthető egyetlen nyelvi forma sem a tanítás során, nem fordulhatnak elő „hibás” alakok (Simonyi 1876: 350; idézi Molnár 2013); a nevelésnek nem feladata a minősítés, mindössze a normáknak való megfelelést kell megmutatni (Kálmán 2004: 67; idézi Sinkovics 2011: 18).

Olyan nyelv- és normaszemlélet szükségeltetik tehát a tananyagban, amely képes számot vetni a nyelvi változásokkal és változatossággal; amely a nyelvet és annak normáit a közösség felől értelmezi. A nyelv és az azt beszélő közösség ezer szállal egymáshoz fűződő viszonyának elismerése és tananyagbeli jelenléte olyan normaértelmezéseket tesz lehetővé, amelyek a normát a nyelvhasználat felől értelmezik lehetőséget adva több norma egyidejű jelenlétére az adott nyelvközösségben. Szükséges ugyanis annak tudatosítása a tanulóban, hogy eltérő beszédhelyzetek különböző nyelvi és nem nyelvi magatartást követelnek, amelyek nem feltétlenül stílusok eltérő használatában, hanem eltérő nyelvi kódokhoz való alkalmazkodni tudásban jelentik a kommunikáció sikerét.

A stílusok szituációfüggő használata a kommunikációközpontú anyanyelvoktatás megjelenésével az anyanyelvi nevelésben már tetten érhető. Bár ezen is lehetne még változtatni. Ennél azonban tovább kell lépni: nemcsak stílusbeli, hanem kódbeli különbségekre is fel kell hívni a figyelmet az anyanyelvi nevelésben. Antalné Szabó Ágnes a kódváltás képességének fejlesztését jelöli meg az anyanyelvi nevelés céljaként (Antalné 2003: 413; Antalné 2004; idézi: Porkoláb 2014: 90); Borbás Gabriella Dóra pedig így fogalmaz: „A nyelvi nevelés célja éppen az lenne, hogy minden kommunikációs helyzetben könnyedén, jól, a társadalmi normáknak megfelelően tudjunk boldogulni (ha akarunk). Éppen ezért nem csak a formális kommunikációs helyzeteknek megfelelő beszédmódot kellene preferálni!” (Borbás 2010: 55) Vannak olyan beszédhelyzetek, ahol éppen a köznyelvi formától való eltérés vezet sikerre a kommunikációban. Ismerni kell tehát a köznyelv normáját, de azt is, hogy mikor, miért, hogyan térhetek el ettől, vagyis a köznyelvi norma és a többi nyelvváltozat normáját együtt kellene bevonni az anyanyelvi nevelés egészébe – a tankönyveket is beleértve.

Véleményem szerint ez a cél a tananyag tartalmának gondos kiválasztásával éppúgy elérhető, mint annak elrendezésén, vagy a tanítás módján keresztül. A tartalmat illetően először is szükséges láttatni a nyelv és a társadalom szoros és kölcsönös kapcsolatát a nyelvi funkciók pontos megértésével. A nyelv gondolat- és érzelemkifejező funkciója (a kommunikációs funkciók) mellett annak egyéni és közösségi identitásjelző szerepét is explikálni kell példákkal a tanuló elé tárva. A nyelvi stílusok sokszínűségének elméleti és gyakorlati oktatása mellett a jelrendszerek, kódok (általános nyelvészeti ismeretek) mibenlétét, majd a nyelvi kóddal és annak nyelvközösségbeli pluralitásával kellene megismertetni a tanulót – különös gondot fordítva a nyelvváltozat és a stílus megkülönböztetésére, használati lehetőségeik körvonalazására. A szituativitás tanításának egy formális-informális tengely mentén kell történnie, amelyek különböző nyelvi kódok és azokon belül létező nyelvi stílusok közötti választáson kell, hogy alapuljon. Tipikus és egyedi beszédhelyzetekkel való megismertetés által tudatosítani kell a tanulóban a normákhoz való alkalmazkodás és a normateremtés lehetőségeinek kialakítását. A grammatika ismeretanyagként szerepeltetése pedig rendelődjön alá a szituatív-kommunikatív szempontoknak, amely így nemcsak egy állandó, örökérvényű

és statikus, kodifikált szabálygyűjtemény megtanulását jelenti a tanuló számára, hanem egy alakítható, dinamikus, időben és térben, helyzettől függően változó és változtatható összehangolt mechanizmusként vonul be a tanuló tudatába.

Ez utóbbi különösen a tanítás módjában érhető tetten. A nyelvi funkcióból való kiindulás, a jelentés elsődlegessége és a hozzá rendelhető nyelvi kifejezőmódok bemutatása több norma együttes jelenlétére utal az oktatás során. Ugyanakkor azt az információt is hordozza, hogy nem a grammatikai szabályok irányítják a nyelvhasználatot, hanem a beszélőközösség nyelvszokása az elsődleges, amely magát a szabályt is életre hívta és szüntelen alakítja (vö. Brassai 1895; ld. részletesebben: 5.2.3.2.). Ez utóbbi nézetnek különösen a nyelvtörténeti fejezetekben kell megmutatkoznia egy olyan szemléletben, amely a nyelvi változásokat a nyelvközösség életének változásaival együtt magyarázza a kettő kölcsönös viszonyában anélkül, hogy egy célelvű, a tökéletes nyelv felé vezető folyamatként mutatná be a tankönyvek a nyelvi változásokat.

Úgy vélem, hogy az anyanyelvi nevelésnek mint az intézményes nevelés részét képező iskolai tantárgynak a hozzá kapcsolódó normákat nem társadalmi illemszabályokként kellene tárgyalni, ahogy azt a viselkedési, vagy éppen az öltözködési szabályokkal teszik az iskolai oktatás-nevelés során. A nyelvi norma ugyanis nem egyszerűen szabály(rendszer), hanem egy szüntelen alakuló, állandó dinamizmusban lévő, nyelvelemeket tartalmazó nyelvi és szociokulturális folyamat, amelynek létrehozója és alakítója is maga a beszélőközösség, illetve annak a részét képező egyén praktikus, közösségi tudása. Dinamikus és szüntelen változó, amelyet nem lehet csak a formális szituációkban működő szabályokra redukálni előírva a nyelvhasználónak a normához való alkalmazkodás módját – bár bizonyos mértékig és formában, egy deskriptív szemléletmódban ez is szükséges. Ehelyett inkább a szövegértési és -alkotási képesség részkészségét jelentő stilisztikai eszközök, a tanuló beszélőközösségeit jellemző nyelvhasználati „szabályok” (köszönések, tegezésmagázás, udvariassági formulák) tanítását kellene elvégezni (Kálmán 2010) a tanuló által jól ismert és használt nyelvi variánsok normáinak deskriptív megjelenítésével. A tanulók nyelvhasználatát irányító normák anyanyelvi nevelésbe való bevonása nemcsak egyéni és társadalmi haszonnal jár, hanem a tanuló motivációját is megnöveli a tantárgy tanulására.

A tanuló által közvetlenül használt nyelvváltozatok normáitól eltérő normák jelenléte az oktatás gyakorlati megvalósulásában a nyelvi tolerancia irányába tereli a tanulói szemléletet. Az intézményes nevelésnek (a közoktatásnak) ugyanis feladata a más beszélőközösség tagját képező egyén nyelvhasználata iránti toleranciára való nevelés is. Noha az előítéletek kialakulásáért nyilvánvalóan nemcsak az iskola tehető felelőssé, hanem a szűkebb közösség, a nyelvi környezet is, sőt tulajdonképpen maga az emberi értelem a kategorizáló működésével (6.1.2.), az iskolának mégis abban van felelőssége, hogy legalább az anyanyelvi nevelés folyamán a saját csoporttól eltérő nyelvi normák megismertetésével, az ezekről felhalmozott tudás által a tanuló képes legyen (a nyelvközösség felől szemlélve) értékesnek látni más nyelvhasználókat mint más normát követő közösségek tagjait és nyelvi tevékenységüket is. Ez is részét képezi az iskola szocializáló feladatainak.

Ami a normaközvetítés módját illeti, a normák bemutatásának a 6. évfolyam végéig implicit módon kell megtörténnie. Itt olyan szövegértési és -alkotási folyamatok megjelenítésére és gyakoroltatására gondolok, amelyek a köznyelvi változat mellett más nyelvváltozatok jellemzőit is magában foglalják elmélet és gyakorlat szintjén egyaránt (vö. Kálmán 2010). Ezáltal vélem fejleszhetőnek az ún. nyelvérzék: a tanuló által birtokolt, variánsokban élő anyanyelv használatának, illetve alkotásának és

alakíthatóságának spontán képességét, amely által a nyelv a legteljesebben képes betölteni kommunikációs funkcióit, kommunikációs eszközszerepét és identitásjelző funkcióját az egyén nyelvhasználatában (vö. uo.). A tanulónak képesnek kell lennie olyan módon létrehozni és megérteni nyelvi szövegeket, amelyek leginkább kifejezik kommunikációs szándékát az adott szituációban (uo.). Ezt pedig élőnyelvi vizsgálatok (vö. Sándor 1998: 370), a tényleges nyelvhasználatból elvont adatok alapján, valós szövegek bázisán tudom elképzelni. A grammatika explicit, szabályokba foglalt tanítása helyett az általános iskola utolsó évfolyamáig pragmatikai ismeretek gyakoroltatására helyezném a hangsúlyt (vö. Sándor 2001d; idézi Sinkovics 2011: 8; Kálmán 2010), amelyek nyilvánvalóan nyelvünk nyelvtanának jellemzőit is magában foglalják. Hiszen már Simonyi is azt vallotta, hogy a nyelvi helyességben nagy szerepe van a grammatika mellett olyan pragmatikai jellemzőknek, mint a célszerűség, a nyelvérzék, a tapintat (Simonyi 1896b: 40; ld. részletesebben: 5.2.3.4.).

Már az általános iskola felső tagozatában adnék helyet és szerepet a tankönyvek anyagában – a 21. század technikai vívmányai mellett már elvárható módon – az autentikus hanganyagoknak, amelyek a legteljesebb mértékben képesek egy-egy nyelvváltozat jellemző sajátosságait a tanuló elé tárni (vö. Porkoláb 2014: 89). Az élő nyelv tanítása ugyanakkor az internetes-digitális szövegek tananyagba való integrálását is jelenti azok jellemzőinek a tanítási-tanulási folyamatban való feltárásával. Ezek nyelvi jellemzői erőteljes hatást gyakorolnak a magyar nyelvközösség normáira. A folyamatnak pedig a tizenéves korosztály is alkotó résztvevője.

Egy-egy variáns normáját mindig induktív úton kell bemutatni; hagyni, hogy a gyakorlatok által maga a tanuló „fedezhesse fel” a normák működési mechanizmusait a pedagógiai folyamatban. Hiszen a tanuló saját normáit is implicit módon, közösségi tagjaival folytatott interakciói során sajátítja el. A 7. évfolyamtól, illetve az általános iskola utolsó évfolyamától kezdve fokozatosan explicitté lehetne tenni ezeket a folyamatokat kezdve annak kinyilvánításával az elméleti ismeretanyagban, hogy egy-egy beszélőközösségben több norma létezik és ezek mindegyikével sikeresen kommunikálhatunk. A norma definiálásán keresztül elméleti és gyakorlati síkon is szükséges rámutatni a nyelvi normák követésének kötelező voltára, ugyanakkor a normaalkotás lehetőségeire is. Rá kell vezetni a tanulót arra, hogy ő a közösség által megalkotott normát hogyan használhatja fel, alakíthatja saját céljai érdekében.

A középiskola kezdetén újra szükséges tudatosítani a normaalkotás és a normához való alkalmazkodás lehetőségeit. Mindeközben nem a területi, társadalmi és normatív alapon, egymástól mereven elkülönített nyelvváltozatok kódjainak jellemzőit kellene felsorakoztatniuk a tankönyveknek. Ehelyett azt kellene tudatosítani, és az élő nyelvi praxist a tananyagba integrálva gyakoroltatni is, hogy az anyanyelvét használó egyén szituációtól függően képes legyen dinamizmusba hozni azokat a nyelvi sajátosságokat, amelyek egymástól többé-kevésbé eltérő nyelvi konvenciókba integráltan élnek benne (vö. Sándor 1999; Sinkovics 2008: 46-47). Hiszen az egyén társadalmi csoportok, közösségek tagjaként több nyelvi hagyományhoz is kapcsolódik egyszerre, amelyek nyelvi vonatkozásait lehetetlen a nyelvváltozatok hagyományos, merev osztályozásával modellálni (uo.).

Amellett, hogy a középiskolai anyanyelvi nevelésben az általános iskolában implicit módon megkövetelt normakövetést immár tudatossá teszik a tankönyvek, szükségesnek látszik általános nyelvészeti és az anyanyelvről, a teljes magyar nyelvközösségről szóló ismeretek tanítása is nyelvi és nyelvtani fogalmak explicit megtanításával (Kálmán 2010). A nyelvtörténet ismeretanyagából itt szokott helyet kapni a nyelvemlékek bemutatása és a nyelvrokonság bizonyítékai, de a magyar nyelvközösség történeti jellemzőinek feltárására is ebben az iskolatípusban nyílna lehetőség. A nyelvi

változásokat ezzel összefüggésben kellene tárgyalni. Ez magával hozza ugyanis a nyelvi norma változékonyságának szemléltető bemutatását. Továbbá minél több nyelvhasználatot kapcsolatos problémára is fel kellene hívni a diákok figyelmét a tankönyvekben (Kálmán 2010), amelyek egy része már egyes nyelvtankönyvekben a tananyag részét képezi.

Azokra a problémákra gondolok, amelyek a különböző nyelvek és variánsok, eltérő nyelv- és beszélőközösségek egymásmellettségéből származnak a hazánkat környező és távolabbi országokban (Kálmán 2010). Ezek a kérdések, továbbá a szociolingvisztika egyéb területei, például az egy- és többnyelvűség problémái, a nyelvi tervezés, a nyelvelsajátítás, a gyereknyelv jellemzői, a nyelvtudománynak a pszichológiával érintkező pontjai, például a nyelvvel és használatával összefüggő zavarok megtárgyalása (ld. részletesebben: Kálmán 2010) mind olyan kérdések, amelyeknek a nyelvi normativitással is vannak kapcsolódási pontjai. Az országhatáron túl használt magyar nyelvi változatok sokfélesége például a normapluralitás, nyelvünk változatos jellegének hangsúlyozása mellett a toleráns nyelvi viselkedés társadalmi érdekét is szolgálja (vö. Szabó 2009).

A nyelvi norma explicit vagy implicit jelenléte, maga a normaközvetítés tehát elengedhetetlen minden idők anyanyelvoktatásában. Olyan központi jelentőségű, nyelvhasználatot érintő jelenség, amelynek tanításáról nem mondhat le az anyanyelvi nevelés. Mindenkor egy olyan normaszemléletnek van azonban relevanciája, amely a nyelvközösségben működő összes norma megtanítását célozza.

Meglátásom szerint a tankönyvíróknak a tananyag tartalmának és bemutatási módjának konstruálásakor mindenekelőtt a kívánt normaközvetítés jellegével kell tisztában lenniük, magának a normának a szemléletét kell elméletben meghatározniuk, hogy egy egységes, ellentmondásoktól mentes normaközvetítést tudjanak megvalósítani a tananyagban. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy a követendő normaszemlélet közvetett módon az adott társadalom, közvetlenül pedig annak kormányzata által az adott korszak emberképét közvetítő tantervek előírásai határozzák meg. A tankönyvek pedig alapvetően ezekhez az előírásokhoz kapcsolódnak közvetített normaszemléletük jellegében. Mégis úgy vélem, hogy minden esetben törekedniük kell egy olyan normaszemlélet megrajzolására és közvetítésére, amely az élő nyelv használatát a leghívebben tükrözi. Napjainkra az oktatáspolitikai szemléleti változásával a tantervek elismerik a nyelvi normák tanításának fontosságát és lehetőséget biztosítanak a pedagógiai gyakorlat, de elsősorban a tantárgypedagógiát megalkotó (nyelvész és pedagógus) szakma és a tankönyvírók számára a nyelvi norma fogalmának a nyelvtudomány eredményeihez kapcsolódó tartalommal való megtöltésére, a tanuló nyelvi normakövető és normaalkotó magatartásának kialakítására.

6.2. A nyelvi norma a mindenkori oktatáspolitikai tükrében: tanterveink normaszemléletéről

Az 1777-ben közzétett Ratio Educationis óta, amely a magyarországi tanügyi államigazgatás első dokumentuma (Mészáros–Németh–Pukánszky 2005: 287), a magyar oktatásügy állami finanszírozású és irányítású. Vagyis a mindenkori központi kormányzat szabja meg ennek arculatát a követendő társadalmi normák deklarálása által.

Ennek az állami irányításnak a dokumentumai a tantervek, amelyek „az iskolai tanítás és tanulás műveltségtartalmának, törzsanyagának kiválasztását, elrendezését előíró, megalapozó dokumentumok” (Ballér 1993. 2-3: 1; idézi Kelemen 1994: 389). Fontosnak ítélem meg Kelemen azon megállapítását, hogy a tanterveket az örök érvényűség, állandóság és a szakadatlan változás egyaránt jellemzi (Kelemen 1994:

389). Állandóság a funkciójuk, amikor minden korra érvényes normákat fogalmaznak meg, ugyanakkor a politikai-ideológia, az ezzel szorosan összefüggő művelődés-oktatáspolitikai, valamint a gazdasági, társadalmi, tudományos és technikai stb. átalakulások szemléletbeli változásokat követelnek meg a tantervkészítésben (uo.). Így a tanulóktól megkövetelt normakövetés mértéke és iránya is változik.

A tantervek deklarált általános céljaiból, illetve az anyanyelvoktatás elé állított célokból, követelményrendszerből következtetni lehet arra, hogy az egyes korszakok tantervei milyenfajta nyelvvel összefüggő normaszemléletet követelnek a közoktatásban, implicit vagy explicit módon számolnak-e az anyanyelvoktatás, illetve anyanyelvi nevelés kapcsán a nyelvi norma jelenlétével, ennek megfelelően milyen típusú nyelvi norma követését írják elő a tanulóifjúság számára. Az elemzés során figyelembe veendő, fontos tényező, hogy a tantervek által előírt nyelvi normaszemlélet jellege, az előírányozott nyelvi normakövetés módja mindenkor alárendelődik az adott iskolatípus céljának. A népiskola a parasztok és gyári munkások képzését, a polgári iskolák a kispolgárok nevelését, az általános iskolák pedig az általános műveltség mindenki számára kiterjesztve tartalmi képzéssel, míg a gimnázium a (felső) középosztály, illetve a leendő értelmiségi réteg nevelését formai képzéssel valósította meg. Míg az utóbbi társadalmi osztály képzésénél az anyanyelv tanításában a gondolkodás csiszolására, az általános nyelvérzék fejlesztésére esett a hangsúly, addig a nép- és polgári iskolák egy gyakorlati jellegű, a hétköznapokban jól használható nyelvtudás kialakítását célozták.

6.2.1. A 19. és 20. század fordulóján kiadott, első magyarországi tantervek a nyelvi norma tükrében

6.2.1.1. A népiskolai tantervek

Amikor a magyar nyelv 1792-ben tantárgyként jelent meg a közoktatásban, még nem voltak összehangolva a magyar mint anyanyelv tanításának követelményei, módszerei, ahogy a magyar mint anya-, környezeti és idegen nyelv oktatása sem vált szét egymástól. A latin nyelv mintájára készült magyar grammatikákból tanítottak az iskolákban. A magyar nyelv státusának hivatalossá tétele (1844) után szükség volt a magyar tannyelvű oktatási rendszerben az egyes iskolatípusokkal szemben támasztott nevelési és oktatási igények egységessé tételére. Noha a polgári forradalom idején az első „közös és egyetemes tanítói tanácskozmány” mint pedagógusokból álló bizottság a „tanszabadság” jegyében a helyi tantestületekre bízta volna az oktatás szellemiségét, Eötvös József akkori vallás- és közoktatásügyi miniszter már kidolgozott népoktatási törvényjavaslattal állt elő, amelynek lényege a minden helységben működő, ingyenes, állami, elemi iskoláztatás a hétköznapi életben hasznosítható tudás biztosításával (Mészáros–Németh–Pukánszky 2005: 301-302).

6.2.1.1.1. A szabadságharc bukása után azonban a magyar nyelv tanítása megint háttérbe szorult a némettel és a latinnal szemben. A népoktatási törvény ugyanis csak a kiegyezés után született meg (1868. évi 38. tc.) azzal a változtatással, hogy a felekezeti iskolák megmaradhettek, a tankötelezettség pedig nemre való tekintet nélkül bevezetésre került (uo.). Az 1869. évi tanterv tanítási célokat, bizonyos mennyiségű követelményt, az óraszámokat és tanítási módot is meghatározta. Az „anyanyelvtan” nevű tantárgyat a 2. osztálytól kezdve tanították (Hoffmann 1976: 23). Ez a tanterv vezette be a Pestalozzi nézeteire visszavezető beszéd- és értelemgyakorlatokat (uo.), amelyek az 1940-es évek közepéig jelen voltak a népiskolai korosztály számára készült tantervekben és az oktatási gyakorlatban. A tanítandó tantárgyak megszabása mellett azonban a tantervben részletes követelményrendszer nem szerepelt.

6.2.1.1.2. Az 1877-ben kiadott népiskolai tanterv a tantárgyaknál nem jelöli meg minden esetben az elérendő célt, továbbá az utasításokat és a tantervet nem választja szét egyértelműen egymástól (*Tanterv és utasítás* 1877: IV). Az anyanyelvi tárgy céljaként, amelynek elnevezése „magyar nyelvtan” lett, a szabatos beszéd és a (helyes)írás megtanítását (beszédgyakorlatok és írás), valamint a jó receptív képességet (értelemgyakorlatok és olvasás) és a magyar nyelvtan tanítását jelöli meg. „Az elemi s kivált a népiskolai tanítók szoros kötelessége, hogy a magyar (az anyanyelv) tanításban, a főszólyt az olvasmányok és a mondatok értelmi taglalására és fejtegetésére, s a szók mondatokba foglalására fektessék...” (uo.:12) – olvasható a tantervben.

6.2.1.1.3. A következő népiskolai tanterv deklarálta is a tanulók nemzeti, vallásos és erkölcsi nevelését tűzi ki célul (*Tanterv és utasítás* 1905: IX-XI): „Ha azt mondjuk, hogy a magyar népiskola feladata az ifjúságnak alapvető egyéni nevelése a gyakorlati élet és a nemzet kulturái és erkölcsi közössége számára, akkor ebben minden benne foglaltatik, ami a népiskola munkáját jellemzi” (XI). Legfőképpen az erkölcsi légkör iskolában való megteremtését, ebben pedig a tanár példáját hangsúlyozza (IX-X).

A magyar nyelvi oktatás („nyelvtani magyarázatok”) is e cél szolgálatában áll úgy, hogy három területet fejleszt: olvasás (olvasmányok tárgyalása), írás és fogalmazás, valamint nyelvtani magyarázatok. A nyelvtani magyarázatok az irodalmi, történelmi és népi hagyományból vett szövegeken alapulnak, tehát példákból kiindulóak, azaz az előírt módszer induktív.

A tanterv negligálja a grammatikatanítást: „Népiskoláinkban a magyar nyelvtani oktatásnak célja a nyelvtudaton alapuló, helyes beszédre és helyes írásra szoktatás s hogy: e célhoz vezető utunkban ott, hol a nyelvérzék eligazít, grammatizálásra nincs szüksége a népiskolának” (VII.). Továbbá: „...a magyar nyelvben a nyelvtani magyarázatok anyaga tetemesen meg van szorítva, a rájuk szánt idő a felére van leszállítva” (uo.). Összefügg ez azzal a korabeli oktatáspolitikai céllal, miszerint „ez az Utasítás is főleg gyakorlati irányban akarja fejleszteni az iskolát” (XI.). Ugyanakkor a Grimm-féle nyelvtanellenes nézetekkel is összekapcsolódik ez a kíváncsi, amely a gyakorlati nyelvérzékre, az ösztönös nyelvtudásra bízta a nyelvvoktatást (vö. Szemere 1969: 14; Hoffmann 1976: 23). De azt is látnunk kell, hogy az indukció, illetve a grammatikatanítás implicitte tétele a népiskolát jellemző tartalmi képzés pedagógiai szolgálatában is áll.

A tájnyelv és az irodalmi nyelv viszonyáról is pontosan nyilatkozik a tanterv: „Hivatva van (ti. a népiskola)...a gyermeknek ugyancsak az iskolán kívül elsajátított nyelvjárásszerű beszédmódját ellensúlyozni, mert a népiskolai anyanyelvvoktatásnak egyik feladata az is, hogy a gyermeket a művelt köznyelvre szoktassa” (*Tanterv és utasítás* 1905: 47). A tanítónak pedig nagy szerepet tulajdonít ebben olyan nyelvhasználatot tárva a gyerekek elé, amely mentes a tájnyelvi színezettől, valamint „...ami ennél is fontosabb, legyen tiszta minden idegenszerűségtől az egyes kifejezésekben, a mondatkötésben, vonzatokban és szórendben egyaránt” (48). A tanárra a hibajavítás szerepét rója, amely mind a mai napig él a magyartanárokban egyfajta társadalmi elvárásként.

A tanterv leszögezi: „A családi környezetben hallott nyelvről, noha a gyermek nyelvének alakulására nézve talán még fontosabb, mint a tanítóé, itt nem szólunk, mivel ez az iskola ellenőrzésén kívül esik” (47). Ugyanakkor a tájnyelvről való leszoktatást tűzi ki célul nem számolva azzal, hogy egy új nyelvi norma követésének kényszere milyen hatással lehet a gyerek szocializációjára, személyiségfejlődésére, valamint iskolai teljesítőképességére nézve. A tantervek tanúsága szerint a fiatal nyelvhasználók nyelvi nevelése a hazafias nevelésnek mint az akkori műveltségművelő alapjának tekinthető. Nyelvművelői szemlélet ez, miszerint a kodifikált norma elterjesztése a cél,

a nyelvhasználat szabályozása történik, azonban egyelőre még a nyelvművelés intézményhálózatának bevonása nélkül utasít erre az oktatáspolitikára.

Az ilyenfajta magyaros (idegenszerűségektől mentes) és tiszta köznyelvi beszédmódra a tanító, az írók és költők, valamint a helyes magyarság elveivel foglalkozó, idegenszerűségek jelenlétét nyelvünkben kimutató tudományos művek olvasásával tehet szert (48). Az irodalmi példák mellett megjelennek tehát a tantervben a pedagógus használatára a korabeli nyelvtudomány nyelvhelyességi írásai, amelyek a szarvasi nyelvművelés elveit követve éltek (tovább) a korszakban befolyásolva az akkori oktatáspolitikai dokumentumait is.

6.2.1.2. A legrégebbi, mégis legmodernebb középiskolai tanterveink

Az első országosan egységes középiskolai tanterv a népiskolai tantervektől eltérően más szemléletet képvisel. Megalkotója a reformpedagógus, Kármán Mór, aki az akkori (oktatás)politika vallás-erkölcsi és nemzeti nevelési nézeteit a (magyar) nyelvtudomány akkori irányvonalához kapcsolta a magyar nyelv követelményrendszerének tartalmi összeállításában. Gyerekcentrikus, indirekt pedagógiai elveket valló reformpedagógiája találkozott Simonyi tudós nyelvszemléletével, amely tükröződik a tanterv magyar nyelvi részében is.

A dokumentum először 1879-ben látott napvilágot, aztán egy évvel később, 1880-ban, majd 1883-ban és 1887-ben egy teljesebb kiadásban: *A gymnasiumi tanítás terve s a reá vonatkozó utasítások*. A magyar nyelvi részt tekintve ugyanez a tanterv jelenik meg újra 1899-ben és 1903-ban is. *A gimnáziumi tanítás terve s a reá vonatkozó utasítások* címen. Kelemen szerint az első tanterv előkészítését az eddigi korszakokhoz mérten egyedülálló módon szakmai vita előzte meg az Országos Közoktatási Tanács, valamint a pedagógiai újtó, Kármán Mór által kiadott *Magyar Tanügy* szervezésében (Kelemen 1994: 397).

Az első gimnáziumi tantervekben a magyar nyelv tanítása a stílussal szoros összefüggésben van jelen. Mégsem egyszerűen a stilisztikáról mint a trópusok és metaforák tanáról van szó, hanem nyelvi kifejezési módok megtanítását írja elő a tanterv. A stílus ugyanis *nyelvi kifejezésként* interpretálódik. Az 1880-ban kiadott utasításban a stilisztika tanításával összefüggésben megjelenik az a gondolatsor, amely a lelki szükségletből kiindulóan „a kifejezés különböző módjára kész” (*Utasítások* 1880: 33). Az 1899. évi tantervben pedig a IV. osztály követelményeinél a következő áll:

„Ha a nyelv eddig inkább magában volt a vizsgálat tárgya, most kiválóan mint a gondolat közlésének eszköze esik megfigyelés alá; ha eddig általánosságban kellett tekinteni a nyelvet, most abból a szempontból, hogy a nyelv készlete és formái egyes esetekben miképpen alkalmazhatók; szóval: a nyelv mint *kifejezés* fog ezentúl szerepelni. A tanulót a maga fogalmazása is eszméltesse arra, hogy ő a közös nyelvkincs, a nyelvnek anyagát és szerkezetét alkalmazza minden új mondatban, úgyszólván pillanatonként változó szükségletek szerint. Arra sem nehéz rávezetni a tanulót, hogy a nyelvkincsnek ez egyéni alkalmazásában is fejlődött ki hagyomány, amennyiben hasonló esetekben használjuk azt a kifejezést, melyet régebben föltaláltak” (*A gimnáziumi tanítás terve* 1899: 34; kiemelés az eredetiben).

A nyelv kommunikatív célokra való alkalmazásának igen előremutató kifejezése ez. Amit a dokumentum *stilisztikának* nevez, az a mai tudományos felfogásban a *pragmatikához* tartozik. Az egyén mozgósítja ezt a *stilisztikai készletet* a szituációnak és a nyelvszokásnak megfelelően. A nyelv használatában a „világosság”, „érthetőség” és „szabatosság” három alappillérként jelenik meg (*A gimnáziumi tanítás terve* 1899: 35). Az előadással szemben támasztott szabatoságnak egyrészt a gondolathoz mérten, másrészt magában a nyelvi kifejezésben van szerepe a tantervi leírás szerint (uo.). Ez

utóbbi *nyelvi helyesség*ként interpretálódik a tantervben. A nyelvi kifejezésben előírt érthetőségnek tehát nem feltétlenül csak a nyelvi rendszerhez (grammatika) való alkalmazkodás, hanem a szituációnak megfelelő nyelvi viselkedés is feltétele.

A fentiek alapján úgy tűnik, hogy a nyelvhelyesség kommunikációs és pragmatikai szempontok szerinti *nyelvi helyénvalóság*ként (Lanstyák 2010: 119; 2011:145) szerepel a dokumentumban, amelyben benne foglaltatik mind a nyelvi (rendszerhez mért) helyesség, mind a szituatív helyénvalóság. A tananyagban nem szerepel előírásaként, hogy az irodalmi nyelv és a népnyelv eltéréseinek szemléltetése által az irodalmi nyelvet kell az egyetlen kizárólagosan „helyes” változatként elfogadni és a tanulót ennek kizárólagos használatára nevelni. A nyelvhasználatnak ez a fajta szemlélete a normának a központi nyelvi variáns rendszerénél egyfajta tágabb értelmezésére ad lehetőséget. A nyelvhasználat alapú, kommunikatív célú anyanyelvtanítás a kommunikációelmélet és a pragmatika megjelenése előtt a minden pillanatban változó nyelvhasználói szükségletek kielégítésének nézetét tartja szem előtt a korabeli nyelvtudományi szemlélet alapján az anyanyelvoktatásban. A norma ebben a felfogásban úzus alapú, a nyelvszokásban gyökerezik.

A korabeli nyelvtudomány, méghozzá Simonyi (norma)szemléletét kell látnunk ezen tantervi változatoknak a magyar nyelv tanítására vonatkozó részeiben. Simonyi ugyanis egyfelől a nyelvhelyességről vallott felfogásában a társadalmi érvényességet helyezi a grammatikai helyesség elé (5.2.3.1.). Másfelől azt is explicitté teszi, hogy „a nyelvhelyesség kérdéseit csakugyan nem pusztán a grammatika és a nyelvtörténet szemüvegén át kell megítélnünk, hanem nagy tere van itt a célszerűségnek, a tapintatnak, az ízlésnek, a nyelvérzéknek. Szóval: a nyelvhelyesség nem a nyelvten, hanem a stilisztika kérdése” (Simonyi 1896: 40). Az általa felsorolt tényezők mind kontextus-függők, tehát a pragmatikához tartoznak. Szociokulturális és pragmatikai szemléletű az a normaértelmezés, amely Simonyinál megjelenik és az is, amelyet a 19.század végi gimnáziumi tantervek írnak elő az anyanyelv gyakorlati oktatása számára.

Egy ilyen normaértelmezés lehetőséget ad arra, hogy ne csak normakövető egyéneket, hanem egyben normaalkotó ifjakat is neveljünk, akik felismerik az oktatási-nevelési folyamat során nyelvhasználatuk jellegzetességeit és saját oktatásuk-nevelésük részesévé válva képessé válnak a társadalom élő nyelvhasználatába integrálódni. Első középiskolai tanterveink a kodifikált nyelvi szabályok és a stílus ismeretét és alkalmazását, a szabatos előadás képességét úgy követelik meg, hogy közben tisztában vannak azzal, hogy minden interakciós helyzet a beszélőt a nyelvszokáson alapuló nyelvvalakításra készíti. A sztenderd variáns kodifikált szabályrendszeréhez való alkalmazkodás megkövetelése a tantervekben nem annak kizárólagos jellegét teszi hangsúlyossá, hanem mint a legszélesebb körben elterjedt és legkidolgozottabb nyelvváltozat (vö. irodalmi nyelv: Simonyi 1889: 291) jelenik meg, amelyet akkor használunk, ha az egyén értelmiségiként beszél vagy ír. Hiszen ezek az alakok a nyelvterület egészén képesek biztosítani a megértést.

Az idegen nyelvi hatások kiküszöbölése, a kifejezés magyarossága azonban alapkövetelményként szerepel a tantervekben, amely először az 1887. évi dokumentumban kapott helyet nyelvtisztaságként, a stilisztika egy fontos szakaszaként megjelölve. Amennyire a magyar nyelvszellemet tükröző kifejezések elfogadottak a tanterv szerint, annyira üldözendők a germanizmusok és a latinizmusok: „A tanár ne elégedjék meg általánosságban a latinizmus, germanizmus stb. fogalmának megértésével...; hanem az elterjedtebb idegenszerűségekkel foglalkozzék egyenként és behatóan, s magyarázza meg helytelenségüket, igazi magyar kifejezések módját...” (A *gymnasiumi tanítás terve* 1887: 46). Ugyanez a gondolat jelenik meg a reáliskolai

tantervben is (*A reáliskolai tanítás terve és a reá vonatkozó utasítások* 1884/1886: 34), majd az 1899. évi, de az 1927. évi részletes utasításban is. A magyar nyelv normájába a korabeli nyelvművelés irányvonalának megfelelően tehát nem tartoznak bele az idegen nyelvi elemek és az idegenszerűségek; a tájnyelvi szavak mint a magyar szellem megtestesítői azonban elfogadottak – ahogy ez a tanterv által előírt olvasmányok jellegéből is kiderül.

A grammatika tanítását három évre alakítják ki úgy, hogy a harmadik évfolyamon a nyelvtani ismeretek összegzése, rendszerezése folyik. A grammatika tanítása mondattani alapon történik az egyszerűtől kiindulva az összetett mondatig olyanformán, hogy a tanítás mindig a legfőképpen irodalmi-történelmi és népi életből vett olvasmányok példái alapján, tehát induktív módszerrel történik.

Mai szemmel nézve és a mai nyelvtantanítás gyakorlatát szemlélve haladó gondolatot fogalmaz meg a tanterv a nyelvtan nem önmagáért való tanításáról a következő nézet kinyilvánításakor:

„...a grammatikai tanítás azonban kellő óvatosságot követel. A tanárnak soha nem szabad szem elől tévesztenie, hogy a középiskola nyelvtanításának tulajdonképpeni feladata a nyelvvel való gyakorlati elbánás ügyességének megszerzése, tartózkodnia kell tehát mindennemű nyelvtani subtilitás feszegetésétől, vagy linguistikai tudományosságának felesleges érvényesítésétől; kerülnie kell egyszersmind a műszók bőségével visszaélő tanulás terhét, valamint az elvont szempontok túlságából eredő homályosságot” (*A gimnáziumi tanítás terve* 1887: 20).

Az 1899-es tantervi változat pedig ugyanerről így fogalmaz:

„Sohasem szabad szem elől téveszteni, hogy nem a nyelvtani szabályok megtanulása a cél, hanem a nyelv szerkezetének világos megértetése. A nyelvtani kézikönyveket az alsó két osztályban lehetőleg csak összefoglalásul és emlékezetbe vésés céljából kell használni, mikor az osztály elemzés útján már megismerkedett egy-egy nyelvi jelenséggel” (*A gimnáziumi tanítás terve...* 1899: 28).

A gondolatsor a klasszikus gimnázium formai képzést nyújtó feladatával van szoros kapcsolatban, amely a nyelvről való gondolkodás, illetve a nyelvérzék fejlesztését tűzi ki célul. A grammatika-központúsággal való szakítás az élőszóbeli nyelvhasználat hatékonyságának fejlesztését mozdította elő. Azét az élő nyelvhasználatét, amelyet a változás és a változatosság állandó jelenlétével lehet jellemezni; azét a tanulót körülvevő nyelvhasználatét, amelyet a beszélőközösségekre és az egyénre szabott flexibilitás jellemez – bármely korszakot tekintjük is. A norma alapja tehát az élő nyelv annak „hibáival”, „szabálytalanságaival” együtt. Az így felfogott normába belefértek még a nyelvi variánsok is – ahogy ezt a korabeli nyelvtudományban Simonyi normaszemléleténél is láthattuk (5.2.3; 5.2.3.1.).

Mivel a nemzeti hagyomány részeként értelmezi a tanterv a népi hagyományt és az első évfolyamon a mindennapi életből vett, népies előadású olvasmányok szerepeltetését írja elő, feltételezhetően különbséget tettek már az oktatásra nézve is az irodalmi nyelv és a népi nyelv között, azonban deklaráltan nem jelenik meg a nyelv különböző variánsai tanításának követelménye, sem ennek elvetése a dokumentumban. Variánsokról nem esik szó, csak a regiszterbeli eltérésekre hívják fel a figyelmet. Ez utóbbi miatt, valamint a népi és a mindennapi életből vett szövegek szerepeltetésének lehetősége azt implikálja, hogy egy kiterjesztett, szociokulturális normát közvetíttek a tanuló felé az irodalom nyelve nem kizárólagos szerepének hangsúlyozásával. Vagyis az irodalmi nyelvhez nem társítanak értéket. A nyelvi normakövetést tehát az egész magyar nyelvterületre kiterjesztett, az élő nyelvszokáson alapuló, pragmatikai

szemléletű, szabályként értelmezett nyelvi mintában, illetve a nyelvhasználó „tudásaként” értelmezhető (magyaros) nyelvérzékben állapították meg.

6.2.2. Nyelvi normaszemlélet a hazafias-erkölcsi nevelés két világháború közti időszakának tanterveiben

Az előző korszakhoz képest megváltozott normaszemléletnek lehetünk tanúi, ha a múlt század húszas-harmincas éveinek tantervbeli magyar nyelvi követelményrendszerét vizsgáljuk. A két világháború között bármely iskolatípusra (népiskola, polgári iskola, középiskola) kiadott tantervi utasításban a tanulóifjúság nevelését mereven a nemzeti érdekeknek rendelték alá (vö. Kelemen 1994: 397-98; Margócsy 1996: 49-50). A korszak oktatáspolitikájának megfelelően a nemzethez hű hazafiak nevelését tűzik ki célul. Kornis Gyula a tantervek céljáról-tartalmáról így nyilatkozott: „Iskoláink tantervében minden nemzeti tárgynak (magyar nyelv, történelem, földrajz, irodalom, gazdaságtan) csak egy tengely körül kell forognia: az integer Magyarország körül. Meg kell teremtenünk az irredentizmus leghatásosabb pedagógiáját. Ennek egyik szolid alapja a nemzeti önismeretre nevelés” (Kornis 1921: 20-21; idézi Margócsy 1996: 49).

Ennek a célnak rendelődött alá a magyar mint nemzeti nyelv, valamint ennek oktatása is. Egy központi normát elterjesztteni kívánó, más variánsok normáját lenéző, ezzel az idegenszerűségeket és a szubsztenderdből származó elemeket kárhóztató szemléletet vittek be az iskolai nevelésbe, hogy ezáltal ugyanezt terjesszék el a társadalomban.

6.2.2.1. A húszas évek nép- és középiskolai tanterveinek nyelvi normaszemlélete

6.2.2.1.1. Az 1925-ben kiadott népiskolai tanterv részletes utasítás nélkül lépett életbe. 1932-ben Dr. Karafiáth Jenő, az akkori vallás- és közoktatásügyi miniszter egy újabb, módosított tantervet jelentetett meg. Mindkét tanterv a fentebb bemutatott (6.2.1.1.) népiskolai tantervek hagyományait követve a népiskola céljaként a vallásos és erkölcsös nevelés mellett hazafias polgárok nevelését tűzi ki célul, akik ismereteiket gyakorlati célokra képesek hasznosítani (*Tanterv és utasítások* 1932: 7).

A magyar nyelv oktatásának célja is a fenti deklarált célokhoz hasonlóan a „vallásos és erkölcsi alapon nyugvó nemzeti műveltség elemeinek biztosítása” (9). Ebben a dokumentumban azonban jobban kiemelődik a hazaszeretetre nevelés, valamint a műveltség szerepének felértékelése, a nemzeti műveltségre nevelés, mint az előzőekben. Ez a kultúrpolitika akkori irányvonalával, a klebelsbergi kultúrfőlény programmal egyeztethető össze, amely a trianoni trauma miatt kiábrándult tömegek erkölcsi-szellemi nevelését tűzte ki célul egy lehetséges területi revízió majdani megvalósulása érdekében (Mészáros–Németh–Pukánszky 2005: 320). E program megvalósításának alapjaként népiskoláknak egész hálózatát hozták létre ebben az időben, amelynek megállapított óraszama messzemenően meghaladta a többi tantárgy tanítására megszabott időkeretet (ld. részletesebben: *Tanterv és utasítás 1932 – Általános óraterv* melléklet).

A tanterv szerint (hasonlóan a fent bemutatott népiskolai tantervi szemlélethez: 6.2.1.) a műveltség elérésének nyelvi alapja a „tisztá” és „helyes” irodalmi nyelv. A VI. évfolyamon deklarált célként jelenik meg a többi évfolyamot is érintő utasítás: „a helyes magyarság” szemlélete, amely a nyelv „érthető”, „választékos”, „magyaros” és „szép” nyelvhasználatra való nevelést jelenti – ezen az évfolyamon már – a magyar irodalmi nyelv példatárából (263). A tanuló erre való oktatása a népiskola felelőssége: „Az iskola van hivatva arra, hogy az irodalmi nyelven használt kiejtést, szókinccset, s *a legfőbb szerkezeteket* szemléltesse s ezeknek szóban és írásban való használatát, a gyermek

értelmi fokához mért alakban tudatossá tegye” (228; kiemelés az eredetiben). Ennek megfogalmazása nagyon hasonlít a századforduló népiskolai tanterveéhez (6.2.1.1.2.; 6.2.1.1.3.).

A fenti idézet egyfelől arra mutat rá, hogy az irodalmi nyelv mint központi variáns az egyetlen elfogadott norma. Másfelől az is látszik a tanterv szövegének kiemelt részéből, hogy a nyelvi rendszer, az irodalmi nyelv grammatikája tanításának van ebben a legfőbb szerepe. Az irodalom verses és prózai alkotásaival való megismerkedés előírása által a tanterv az esztétikum szerepét is felértékeli a nyelvi kifejezésben (229). Hangsúlyt kap ugyanakkor az a nézet, miszerint: „A népiskolában nyelvet tanítunk, nem nyelvtant; a nyelvnek használatát tanítjuk, nem pedig elméletét; a helyes beszélést, az ügyes fogalmazást, nem a meghatározásokat és szabályokat” (231). Előremutató ez a gondolat a későbbi korok anyanyelvi nevelésére nézve – beleértve a 21. századi anyanyelvi nevelést is! Az 1925-ös és az 1932-es tanterv is a grammatika szemléleti tanítása mellett a fogalmazás és a helyesírás tanítására helyezi a hangsúlyt, ahogy a tantárgy neve is mutatja: „Helyesírás és nyelvi magyarázatok” (*Tanterv* 1925). Ez összefügg a népiskola képzési céljával, miszerint nem a diszciplínát tanítja, hanem tartalmi képzést biztosít, a nyelv gyakorlati tudására hivatott felkészíteni a tanulót.

6.2.2.1.2. Az 1927-es középiskolai oktatást szabályozó dokumentum ugyanezt az elvet vallva egyrészt illeszkedik korszakának tanterveire, másrészt viszont – ebből a szempontból – az 1879-es elődjéhez, a középiskolai oktatás szabályozására kiadott dokumentumhoz kötődik (6.2.1.2.), amikor így fogalmaz: „Szükségünk van a könyvbeli szöveg nyelvtani elemzésére is. De az élőbeszédre kell azt is vonatkoztatni” (*Tanterv* 1927: 39). Ez összekapcsolódik a mondatból való kiindulás elvének megjelenítésével, amelyben a tanterv szintén a hagyományt követi annak a hangsúlyozásával, hogy „a beszédből, illetőleg a beszélésből kell kiindulni. És az egész nyelvtani tanítást mindig erre az élő működésre kell vonatkoztatni, amely majdnem olyan biológiai funkciónk, mint például a mozgás” (uo.).

A grammatikaoktatás mellett így a nyelvérzék fejlesztése válik hangsúlyossá, és a nyelvi funkció oktatásának előtérbe helyezését írja elő a tanterv. Így illeszkedik a tantervi előírás a gimnázium formai képzést célzó feladatához, amely a gondolkodás csiszolását, illetve a nyelvi kreativitás fejlesztését kívánta megvalósítani. Ezt támasztja alá a tanterv szövegrészlete:

„...az alakokat és funkciókat nemcsak elkülöníteni, hanem összetartozásukat, esetleg egymás helyettesítésére alkalmas voltukat, a kifejezésmód változtathatóságát is hathatósan éreztetni. A szóképzésben pl. mindig csoportokat célszerű bemutatni s nem annyira a képzőket, mint a képzést kell hangsúlyozni. Magukat a képzőket nem kell lajstromszerűen soroltni...”(45).

Ez az igencsak előremutató nézet a nyelvi funkcionalitásról a Kármán-féle tantervekhez (6.2.1.2.) kapcsolja ezt a dokumentumot. Ugyanezt a szövegrészt tartalmazza a stilisztikáról, illetve a nyelvről mint kifejezésmódról, mint az 1879/1899. évi tanterv (6.2.1.2.). A kommunikatív célú anyanyelvtanítás, a minden pillanatban változó nyelvhasználói szükségletek kielégítésének nézete ezt a középiskolai tantervi dokumentumot is jellemzi (50-51). 1927-ben azonban a megfogalmazásból kihagytak látszólag csekély, valójában azonban meghatározó jelentőségű szemléletbeli különbséget takaró tagmondatokat. Az 1899-es tantervben a szabatoság megfogalmazásában az szerepel, hogy észre kell vetetni a tanulóval, hogy „szabatoság szükséges egyrészt a kifejezésnek a gondolathoz való viszonyában (találó kifejezés), másrészt magában a nyelvi kifejezésben (nyelvi helyesség)” (*A gimnáziumi tanítás terve...* 1899: 35). A nyelvi kifejezésben előírt pontosság nem feltétlenül csak a nyelvi

rendszerhez való alkalmazkodást, hanem a szituációnak megfelelő nyelvi viselkedést is feltételezi (6.2.1.2.) Az 1927. évi dokumentumban pedig éppen ezt a részt nem találjuk meg. Ez arra utal, hogy a norma egy szűkebb tartományt jelent 20. századi tanterv szerint. Ahogy az olvasmányok feldolgozásánál az erkölcsi példaadás célja hangsúlyozódik (*Tanterv* 1927: 28), úgy a normakövetés jellege is ennek rendelődik alá. Az 1927-ben kiadott középiskolai tanterv az egész iskolai oktatás (minden tantárgy) céljaként „a szabatos és ízléses nyelvhasználat” fejlesztését írta elő, a tanároktól pedig „a nyelvtani helyesség és a jó ízlés példáját” várta el (7). A nyelvi helyesség tehát ebben a középiskolák számára kiadott dokumentumban már nyelvrendszer alapú helyességeként értelmezendő.

6.2.2.1.3. Ugyanez jellemzi például az 1918. évi polgári fiúiskolák számára megjelentetett tanterv 1927-ben napvilágot látott utasításait is: a szabatos beszéd és írás megtanítása. A tanárok a következő utasítást kapják: „... tanulók minden felszólalása esetén is vigyázzunk a tiszta, ép, magyaros kiejtésre (...) a szótagolás szabatosságára, a jó hangsúlyra, a mondatok szép hangmenetére, ügyelni kell a helyes szóhasználatra, a nyelvtani alakok helyességére...” (*Tanterv és utasítás* 1918/1927: 43). Majd külön feladatot kapnak a fővárosi és vidéki pedagógusok az eltérő nyelvhasználati sajátságok kiirtására:

„A kiejtésükben és nyelvhasználatukban mutatkozó nyelvjárási különösségeket, minden gúny nélkül, tudatossá tesszük előttük, és rászoktatjuk őket az irodalmi, illetőleg köznyelvi kiejtésre és nyelvhasználatra. A fővárosban vigyázzunk arra, hogy az argot szerű jelenségektől megtisztítsuk a tanulók nyelvérzékét, egyes kérdőmondatok, felsorolások budapesties hangmenetét nem tűrjük meg...”(uo).

A dokumentumban jól tükröződik nyelvünk területi és társadalmi variánsai sajátosságainak megszüntetésére tett kísérlet az oktató-nevelő munkában egy nemzeti színezetet hordozó, egységes nyelv és egyetlen, egységes normához való alkalmazkodás kialakítása érdekében. Ugyanakkor a polgári iskolatípus célja is tükröződik a tantervben: a (kis)polgári életben fontos értéként megjelenő csiszolt, művelt nyelvhasználat kialakítása (vö. 6.2.).

6.2.2.2. A harmincas évek középiskolai tanterve és a nyelvi norma

A harmincas években a nemzet műveltségét fokozandó és megerősítendő megalapították az egységes gimnáziumi rendszert (a korábbi három típusú lány- és fiúgimnázium helyett). Az erről rendelkező 1934. évi törvény kiadása után 1938-ban megjelent az új iskolákat szabályozó egységes tanterv (*Részletes utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez*, 1938.) Újdonsága elsősorban abban állt, hogy csökkentette a latin és a görög nyelvre szánt óraszámot, valamint a természettudományos órák számát, ugyanakkor megnövelte az ún. nemzeti tantárgyakra szánt órakeretet. Ez utóbbiak közé tartozott a történelem és művészet mellett a magyar nyelv és irodalom integrált tantárgy is. A nyelvtan- és irodalomórákat órarendileg is együtt kezelte. Megszüntette a stilszűkítést mint önálló tantárgyat. A stílus mint a nyelvi kifejezőmód vizsgálata egyrészt az irodalmi alkotások nyelvi-stiláris vizsgálatában (*Részletes utasítások* 1938: 41), másrészt a nyelvtan jelentéstani és mondattani részében (45) kapott helyet.

Továbbra is az erkölcsi-nemzeti nevelés, a hazafias szellemű, művelt embereszmény volt a tanterv kitűzött célja, amelynek a magyar nyelv és irodalom tanításának deklarált célja is alárendelődött (3). Többek között a magyar szó megszerettetését, (az irodalom által) az erkölcsi tapasztalatok megszerzését, valamint a nyelvnek „a művelt emberhez illő használatát” jelölte meg célként (uo.).

A „kifejezés szóbeli és írásbeli gyakorlására” esik a hangsúly, amely a mondanivaló világos, pontos, logikus írásbeli és szóbeli megfogalmazását jelentette (22). Mindezt az irodalmi nyelv grammatikájához való legteljesebb mértékű alkalmazkodással írja elő: „A nyelvi ismeretek tárgya a történeti áttekintés mellett a mai irodalmi nyelv rendszerének áttekintése” (61). Ennek megfelelően a grammatikatanítás kerül a középpontba, amelyet a nyelvtan hagyományos sorrendjében ír elő a tanterv úgy, hogy az alsó két osztályban az egyszerűbb, a felső kettőben pedig az összetett jelenségeket követeli meg az egyes nyelvi szinteken (28, 40). A nyelvi anyag „bőséges megfigyelése” és „világos elemzése” az előírt módszer a nyelvtani szabályok bemagoltatása helyett (29). A beszédbeli és mondatbeli alkalmazás bemutatása is hangsúlyos elemként szerepel (40).

A nyelvtani anyag és annak gyakorlati alkalmazása az irodalmi nyelvre korlátozódik, bár a nyelvi variánsok (irodalmi nyelv, köznyelv, népnyelv) közötti különbségek megtárgyalását a nyelvtani ismeretek bevezetőjeként azért előírja a tanterv a III. osztályban (39). Deklaráltan az irodalmi nyelv és a „művelt társalgás nyelve” az előírt nyelvi norma (40-41):

„Tanításunk alapja az irodalmi nyelv, de alkalomszerűen tudatosítanunk lehet azokat a kisebb eltéréseket is, melyek az írott nyelv és a művelt társalgás nyelve, a köznyelv között megfigyelhetők, másrészt az irodalmi nyelvtudásnak biztosabbá tételére fel lehet használni a tárgyalásokban azokat a vidékiességeket, idegenszerűségeket és pongyolaságokat, amelyek a tanulók beszédében és olvasmányjaiban előfordulnak. Ezekkel szemben nem elég az elítélés, hanem meg kell értetni és éreztetni a helyes irodalmi kifejezés szépségét és értékét.”

A tanterv deklarált normája tehát az irodalmi nyelv mint írott nyelv és a művelt társalgási nyelvként felfogott köznyelv. A legműveltebb variáns írott és beszélt változata a magyar nyelvi norma, amelyet a gimnáziumnak el kell terjeszteni a tanulóifjúság körében mint a nemzeti műveltség letéteményesét. Ez nyilvánvalóan összefüggött azzal a korabeli gyakorlattal, hogy a gimnáziumi érettségi a társadalmi középosztályba való belépést jelentette: egyetemi továbbtanulás lehetőségét, a hadseregben pedig tisztii rangot jelentett. Vagyis a cél az volt, hogy a tanuló egy művelt, csiszolt nyelvvvel lépjen be a társadalomba.

Ez a variáns kimondva is a legesztétikusabb és a legértékesebb is egyben a tanterv szerint. Megjelenik a nyelvi értékítéletre való nevelés, valamint annak a kinyilvánítása, hogy didaktikai célzattal kell felhasználni a központi norma „három nagy ellenségét”, a szubsztenderd elemeit, az idegenszerűségeket és a „pongyolaság”-ként említett (vö. „pongyola” stílusminősítés a *Magyar értelmező kéziszótárban* Lanstyák 2003: 327) nyelvi pontatlanságot, igénytelenséget mint legfőbb nyelvi hibákat. Ezzel az utasítással deklarálja azt a feladattípust az anyanyelvoktatás gyakorlatában, amellyel mind a mai napig jelen van egyes nyelvtankönyvekben: a nyelvhelyességi hibák javítását.

6.2.2.3. A nyelvművelés szemléletének és gyakorlati tevékenységének nyílt kifejeződése az oktatás elméletében (és gyakorlatában)

A nyelvművelés mint „a kodifikált norma preskriptív jellegű szabályainak kialakítására és megtartására irányuló intézményesült tevékenység-hálózat” (Huszár 1986: 60) a központi állami irányításon keresztül 1937-ben Pintér Jenő (a nyolc tankerületi főigazgató egyike) budapesti főigazgató rendeletével került be a magyar közoktatásba (Fábián 1984; idézi Sándor 2003: 403). Az oktatás központi irányításán keresztül ekkor érvényesült először a purista nyelvművelő szemlélet az oktatás gyakorlatában.

Pintér egy egész nyelvművelő mozgalmat hívott életre az iskolákban. Minden budapesti iskolában bevezette a nyelvvédő mozgalmat: többek között önképző körök, tanulói és tanári gyűjtőmozgalmak szerveződtek a nyelv védelme érdekében (Szabó T. 1937: 279). A rendelkezés szövege így hangzott:

„Nemzeti létünk egyik követelménye, hogy nyelvünk tisztaságát és szépségét nemcsak megőrizzük, hanem rendszeresen fejlesszük is. A nyelvújítás kora óta állandóan törekszünk erre. A munka nincs befejezve, mert még mindig sokan vannak, akik a magyar nyelvet nem beszélik helyesen. Különösen feltűnő, hogy tanulóink közül igen sokan nem tudnak világosan, szabatosan magyarul beszélni. A tanulók magyar szókinccse egyes osztályokban feltűnően kicsi. Sok idegen szót és idegen kifejezést használnak” (Pintér 1937. február 20; idézi Szabó T. 1937: 279).

A rendelet szövegében a nyelvünk létét veszélyeztető, igénytelen nyelvhasználatra való utalás a korszak nyelvművelő szemléletének tükré ugyanúgy, ahogy az idegen szavak és kifejezések hibaként való felfogása is. Nyilvánvalóan Pintér nézete egy korszak ideológiáját és nyelvhez való viszonyát tükrözi.

A *Magyarosan*-korszak harcias szellemű nyelvművelése tehát bevonult az oktatásba. Nemcsak a magyar nyelvtant mint tantárgyat érintette ez az értékelő, a nyelvi variabilitást kizáró nyelvművelői magatartás, hanem minden tantárgyat, az oktatás és az iskola mint állami intézmény teljes nyelvhasználatának korlátozását. Az „igényes” nyelvhasználat tanítása lett a korszak ideológiai és erkölcsi nevelésének kiszolgálója, amely alárendelődött annak a „nemzetté nevelés”-nek, amelyet Hóman Bálint a korszak egyik kultuszminisztere (1932-1942) művelődéspolitikájának központi tételeként így fogalmazott meg: „a nemzeti egység, a nemzeti erők fokozása és koncentrációja” (Mészáros–Németh–Pukánszky 2005: 327).

6.2.2.4. A negyvenes évek első felének tanterveiben megmutatkozó nyelvi normaszemlélet

1940-ben a népiskolák nyolcosztályossá tételével az egy év múlva kiadott új tanterv (*Tanterv és útmutatások* 1941.) továbbra is a nemzeti műveltség szolgálatában állva a nyelvi nevelést is e célok megvalósítására használta fel. Nyelv és irodalom itt már szétválasztott formában jelenik meg. A magyar nyelv oktatása két részre tagolható: egyrészt beszéd- és értelemgyakorlatokra, másrészt nyelvi ismeretekre koncentrálnak a tanítás során. Míg az első célja az élőszóbeli szabatos és értelmes kifejezőképesség kialakítása, addig a grammatika tanítása az „értelmes, tiszta, helyes beszéd” elsajátításának alapjaként szerepel a tantervben (*Tanterv és útmutatások...* 1941: 6, 105).

A tanterv elődeihez hasonlóan az irodalmi nyelvhasználat tanítását jelöli meg célként (uo.). Ennek a nyelvi variánsnak a megismertetését már az első osztálytól kezdve szemléltetéssel írja elő, amelynek eszközeként a korábbi tantervekhez hasonlóan a tanító tájnyelvi színezettől és idegenszerűségektől mentes beszédét, valamint irodalmi szövegek olvasását jelöli meg (105). A tanterv tisztában van vele, hogy a gyerekek beszéde egyes községekben nyelvjárási színezetű, ennek ellenére az írott nyelv elsajátítására hivatkozva a tájnyelvi színezet eltörlését látja szükségesnek és az iskolára nézve kötelező érvényűnek (uo.) egyetlen nyelvváltozatot tekintve tehát normatívnak. Ezt a nyelvhasználati hibák javításának előírása is alátámasztja (106).

A korábbi népiskolai tantervekhez hasonlóan itt is megfogalmazódik az a kötelező érvényű utasítás (6.2.2.1.), hogy nem nyelvtant, hanem nyelvet tanítunk (106), amely a nyelvhasználat fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. A szemléltetés és az indukció szerepének előtérbe helyezése előremutató jelenség ebben a tantervben is, azonban a nyelvtani anyag pontos, részletező leírása mint kötelező törzsanyag jelenléte arra utal,

hogy a gyakorlatban nem hagy elég időt a tanterv ennek a tanulók általi felfedezésére. Ez viszont már az oktatás gyakorlati megvalósulásának egyik szempontja: a tartalmi képzés nyílt formában, explicit módon valósul meg a gyakorlatban.

6.2.3. A magyar nyelvi norma a demokratikus átalakulási időszak tantervében

Az 1945-ben életre hívott nyolcosztályos általános iskolák (a korábbi nyolcosztályos népiskola, négyosztályos gimnázium, illetve polgári iskola helyett) teljes tanterve nyomtatott könyv formájában 1946-ban jelent meg. „Köznevelésünk korszerű, demokratikus átalakulása azonban már a 6650/1945. M.E. számú kormányrendelettel vette kezdetét...” (*Tanterv az általános iskola számára*. 1946: 7). A rendelet alapján egy módosított elemi iskolai tanterv szerint kezdték meg az 1945/46-os tanévet hazánkban az I-V. osztályban (Mészáros–Németh–Pukánszky 2005: 351). A harmincas évek második feléhez kapcsolódva a demokratikus általános iskolák célja a népműveltség – különösen a parasztság és a munkásság műveltségi színvonalának – emelése volt egy egységes, nemzeti műveltséget nyújtó, szintén egységesen kialakított iskolarendszerben. Az egységes nemzeti kultúrkincs megőrzése a magyar nyelv védelmét is jelentette az idegen hatások ellen. Folytatódott tehát az idegen szavak és kifejezések elleni küzdelem az oktatásban. A nemzeti kultúra részeként értelmezett népi kultúra a tájnyelvvél (egészen pontosan a tájnyelvi kiejtéssel) együtt elfogadottá vált.

A pozitív attitűd kifejeződése az átmeneti tantervben: „A tájszólást gúnyolni, üldözni nem szabad, sokkal ízesebb, szebb, mint a színtelen, zeneietlen úri köznyelv” (Gulyás 1999). Egyrészt azt kell látnunk, hogy ez az attitűd a szóbeli kifejezőmódra korlátozódott, másrészt pedig azt is, hogy a demokratikusság jegyében a felsőbb társadalmi rendhez mint a műveltebb, „úri” rétegekhez kötött köznyelv ellenében értékelik a tájnyelvet mint a magyar nép sajátját. Ennek megfelelően a magyar nyelv tantárgy feladata a tanulók hozzászoktatása a természetes, élő nyelvi kiejtéshez: a fogalmazási gyakorlatoknál a tanulók élőnyelvi kiejtésének érvényesítése, valamint a magyar nyelv tudatos élőszóbeli és írásbeli használatának tanítása szerepel (uo.).

Az 1946-ban kiadott teljes tantervben Keresztury Dezső, az akkori vallás- és közoktatásügyi miniszter a tantervhez írt tájékoztatásában a köznevelés demokratikus átalakulásáról beszél: „Különös súlyt vetek arra, hogy az általános iskola nevelő munkáját a magyar köztársaság mélységesen demokratikus és emberséges szelleme hassa át” (*Tanterv* 1946: 12). Továbbá: „Az általános iskola feladata, hogy a tanulót egységes, alapvető, nemzeti műveltséghez juttassa, mindenirányú továbbnevelésre és önnevelésre képessé tegye közösségi életünk tudatos és erkölcsös tagjává nevelje” (14). Az iskolatípus létrehozásának végső célja pedig a társadalom „helytelen osztálytagozódásának megszüntetése” volt (7).

A tanterv demokratikus jellege abban is tetten érhető, hogy az egyén érdekeit, a helyes önértékelést kívánja nyújtani a tanuló számára, amelyben a magyar közösséghez való tartozása is tetten érhető. Azonban ez nem az idegen népektől való elkülönülésként, hanem az egyetemes emberi műveltség részeként értelmeződik:

„Egyben megalapozzuk azt a helyes öntudatot, amely a magyarságot nem érdemnek, hanem értéknek és felelősségnek fogja fel. Ez a helyes öntudat nem különíti el bennünket az emberiség többi népétől és nemzetétől, hanem a magyarságot az emberiség érdeme szerint megbecsült csoportjának, a nemzeti műveltséget pedig az egyetemes emberi műveltség sajátos részének tartja” (9).

A tanterv a pedagógusoknak viszonylagos szabadságot biztosít azzal, hogy részletes követelményeket nem ad.

A nemzeti műveltségre és az erkölcsös életre nevelés szolgálatában áll a magyar nyelv és az irodalom is. A magyar nyelv mint tantárgy célja az eddig bemutatott tantervekből már jól ismert magyaros, szabatos és világos nyelvi kifejezésre való nevelés, valamint a gondolkodás és a nyelv összekapcsolása. Az alsó évfolyamokon (1-4. osztály) a tiszta kiejtésű, világos beszéd szerepel célként, majd a felsőbb évfolyamokon ehhez hasonlóan a helyes kiejtés mellett a „magyaros szóbeli és írásbeli kifejezőkészség állandó gyakoroltatása”, a nyelvérzék és a helyesírás fejlesztésével, valamint a grammatika alapjainak tanításával (uo.17-24). A felső tagozatban a tananyagot évfolyamokra bontva tartalmazza ugyan a tanterv, de részletes leírást nem ad. Így a 5-6. osztályban a nyelvtanítást jelöli meg fenntartva az előző tantervek mondattanból való kiindulását (mondattan–szótan–hangtan) (23), a 7. évfolyamon a stilisztika (24), a 8. osztályban pedig a leíró nyelvtani ismeretek összefoglalása mellett a nyelvi kifejezőkészség további fejlesztése kap helyet (uo.).

A leíró nyelvtan és az irodalmi alkotások általi állandó nyelvérzékfejlesztés mellett a nyelvi rétegződést csak annyiban írja elő (az 1938-as középiskolai tantervhez hasonlóan: 6.2.2.2.), hogy megjelöli az irodalmi nyelvet, a köznyelvet és a népnyelvet a nyolcadik osztályos tananyagban a köztük lévő különbségek megtárgyalására (24). Nyelvi normaként azonban az irodalmi nyelvet jelöli meg implicit formában. Erre abból következtethetünk, hogy az irodalmi nyelvből vett példák deklaráltan is a helyes és szabatos nyelvhasználat egyetlen letéteményesei. A tantervben azonban nem találunk nyílt formában semmiféle értékkülönbségre utalást a magyar nyelvi sztenderd és a szubsztenderd között.

6.2.4. A nyelvi norma tantervi jelenléte a kommunista embereszmény formálásában a szocializmus építése időszakában

Az 1948 utáni időszakban, az ötvenes és hatvanas években, valamint a hetvenes évek első felében az 1948-ban államosított általános és középiskolák oktató- és nevelőmunkáját szabályozó (sok esetben túlszabályozó – vö. Kelemen 1994: 402) előíró típusú tantervek már sem a vallás-erkölcsi nevelés, sem a nemzeti nevelés eszközei nem voltak, hanem a marxista-leninista eszméknek megfelelően a kommunista embereszmény formálását célozták. Ennek megfelelően a nemzeti, valamint az ezen belül elhelyezhető népi hagyományok teljes mellőzésével az erkölcsi nevelésre mint személyiségformáló jellemnevelésre helyeződött a hangsúly ezekben a dokumentumokban.

Az 1950-ben kiadott új tantervek a tanulók jellemének teljes átformálásával a rendszerhez hű állampolgárok nevelését tűzték ki célul. Az általános iskolát végzetteknek „népköztársaságunk öntudatos, fegyelmezett állampolgáraivá, a dolgozó nép hűséges fiává, a szocializmus építőjévé” kellett válniuk (*Tanterv* 1950: 3). Vagy, ahogy az 1958. évi felső tagozat számára készült tanterv fogalmaz a magyar nyelv és irodalom tanításának célját tekintve: „Ismeretanyagával, valamint érzelmi és esztétikai eszközeivel járuljon hozzá világnézetük megalapozásához, és a kommunista emberre jellemző erkölcsi vonások kialakításához” (*Tanterv* 1958: 7.) Az 1962. évi tanterv is ehhez kapcsolódik: „...megalapozza a kommunista ember személyiségének kialakítását...az egész oktató-nevelő munkájával céltudatosan fejlessze bennük (ti. a tanulóknban) a kommunista emberre jellemző erkölcsi tulajdonságokat...” (*Tanterv* 1963: 4; 1974: 3), amelyek a társadalom iránti elkötelezettségben, a munka megbecsülésében, a haza és a nép szeretetében nyilvánulnak meg.

Ehhez igazították a magyar nyelvtan tantárgy céljait, feladatait és követelményrendszerét is: „Önálló szóbeli és írásbeli kifejezőkészség fejlesztése, nyelvünk szépségének és gazdagságának feltárása” (*Tanterv* 1950: 8). Az 1962. évi

tanterv (valószínűleg az időközben megtörtént társadalmi változásokra reagálva) így fogalmaz: „a magyar nyelv szépségének és gazdagságának, kifejező erejének bemutatásával, neveljen *hazaszeretetre*” (*Tanterv és utasítás* 1963: 247; kiemelés az eredetiben).

Feladataként a leíró grammatikáról való szilárd ismeretadást, a helyesírás készségének kialakítását, a szóbeli és írásbeli szabatos és választékos kifejezési képesség kialakításával a tanulók logikus gondolkodásának fejlesztését tették kötelezővé (*Tanterv* 1950, 1958; *Tanterv és utasítás* 1963). Az 1962. évi (könyv formájában 1963-ben kiadott) tantervi utasítás a nyelvtanítás központi feladataként a tanulók helyesírási készségének fejlesztését tűzi ki célként, míg másodlagos alkalmazási területként a nyelvhelyességi ismeretek deklarálódna, majd a szókincsfejlesztés-fogalmazás következik (*Tanterv és utasítás* 1963: 279).

A helyes és logikus gondolkodás és a hozzá kapcsolódó helyes, szabatos írásbeli és szóbeli kifejezőképesség fejlesztésében a normakövetést a helyesírás, valamint a nyelvhelyesség mint a szóbeliségre irányuló normakövetés által írják elő a tanulók számára. Az oktatáspolitikai leginkább a helyesírási és a nyelvhelyességi szabályok betartatása által tudta az egységes, központi nyelvi norma fenntartását mint a társadalmi egység letéteményesét biztosítani.

Ugyanakkor a szovjet nyelvtudománynak a magyarra tett hatásával is számolnunk kell akkor, amikor az ötvenes évektől kezdve az oktatáspolitikai a tantervekben a nyelv és a gondolkodás fejlesztését a köztük lévő dialektikus kapcsolatra hivatkozva (vö. Károly 1950: 323; Szemere 1969: 17) kívánja fejleszteni. A grammatikailag helyes nyelv lesz a logikus, helyes és szabatos gondolkodás alapja és megfordítva. Az általános iskola feladata pedig a gimnáziuméhoz hasonló formai képzés lesz, amelyet a grammatika explicit tanításával minden magyar állampolgár nevelésében egységesen fontosnak tartanak.

Az 1950-ben kiadott általános és középiskolai tantervek törölték a tantárgy tananyagából a retorikai, stilisztikai és poétikai ismereteket, hogy a teljes tananyagot a hagyományos szemléletű grammatika uralja ismeretanyagként, valamint a nyelvhasználat kizárólagos alapjaként. Ezzel a norma esztétikai jellegét háttérbe szorítva egy nyelvi rendszer alapú normát írtak elő követendőnek a tantervek az általános és középiskolai tanulógenerációk számára egészen a hetvenes évek végéig.

Az 1950. évi tanterv a negyvenes évek tanterveihez képest megnövelte a magyar nyelvi órák számát (*Tanterv és utasítás* 1950: 6), az 1946-os általános iskolai tantervi előíráshoz hasonlóan rövid tananyagleírásban a helyesírási anyag előírása nem szerepel. A tantervben a 8. osztály számára előírt részben a nyelvtörténet mellett még jelen van a „Tájnyelv, népnyelv, köznyelv és irodalmi nyelv” részletezés nélküli rövid utasítása (*Tanterv és utasítás* 1950: 25). Az 1963-as tantervben azonban a nyelv és a társadalom életének összefüggéseire mindössze a szóképzés alakulásának bemutatásakor, annak változásainak feltárásakor lehet utalni az anyanyelvi órán a tanterv azon utasítása alapján, mely így szól: „A nyelv életének, változékonyságának a bemutatásakor azonban mindig tartsuk szem előtt, hogy az általános iskolában leíró nyelvtant tanítunk, s csak ennek keretein belül mutathatunk rá a nyelv életében végbemenő változásokra, óvakodnunk kell tehát a nyelvtörténetieskedéstől” (*Tanterv és utasítás* 1963: 279).

Az 1958. évi (átmeneti) tantervben sem találjuk már egyik osztály számára előírt tananyagban sem a nyelv és társadalom összefüggéseit tárgyaló részeket, illetve a nyelvtörténeti tudnivalókat. Csak és kizárólag a leíró nyelvtan elméleti ismeretanyaga szerepel (az egyszerű mondat nyelvtani és helyesírási elemzését követően) a nyelvreírás hagyományos sorrendjében (*Tanterv* 1958: 20-30).

Az 1950. évi tanterv tehát még számol a nyelvi rétegzettséggel olyanformán, ahogy a két világháború közti időszak, vagy a negyvenes évek tantervei, amelyek a népnyelvet a magyar szellem részének tekintették. Hiszen az erre az időszakra jellemző nyelvművelés, amely a harmincas években nyíltan is megjelenik az iskolában, a nyelvtisztaság jegyében főként az idegen szavak üldözését jelentette (vö. 5.3.2.2; 5.3.2.3.). A tájnyelvi szavak használata nem tiltott ugyan, azonban nem is lehet része a művelt ember nyelvhasználatának.

Így lehetséges az, hogy az 1950. és 1958. évi tantervekben még a nyelvi variáns megnevezése nélkül a „helyes magyar beszéd, írás és olvasás” (*Tanterv* 1950: 8), illetve az „értelmes”, „szabatos” és „választékos” kifejezőkészség (*Tanterv* 1958: 7) szerepel. Az 1962. évi, de 1963-ban bevezetett tanterv és utasítás, amelynek célja a tananyagbeli maximalizmus csökkentése volt, majd az 1974-es változatlan tartalmú kiadás azonban már deklarálta is az irodalmi nyelv és a művelt köznyelv elsajátíttatását nevezve meg az anyanyelvi tantárgy feladatának (*Tanterv és utasítás* 1963: 247; 1974: 25). Azaz az irodalmi nyelv és a köznyelv normájának megtanítása és betartatása, illetve ennek bázisán a helyes, magyaros és szép írásbeli és szóbeli megnyilatkozás kialakítása lesz a magyar nyelv tan tantárgy feladata a szubsztebderd teljes figyelmen kívül hagyásával.

A normakövetés kialakítását a nyelvhelyességi szabályok megtanításával és betartatásával írták elő a tantervek. 1958-tól kezdve a szocialista időszak tantervi dokumentumaiban minden osztály tananyagának leírásánál találunk nyelvhelyességi észrevételeket. Az 1958. évi tantervben az V. osztályos anyagrész szókészletteni részében ez az előíró megjegyzés áll: „Ne használjunk helytelen szavakat!” (*Tanterv* 1958: 21); a VI. évfolyamon a névmáshasználattal kapcsolatban a birtokos névmás 1. és 2. személyű alakjának -é birtokjelű használatának tiltása fogalmazódik meg (24), vagy ugyanennél az évfolyamnál a „felesleges” névutóhasználatra hívja fel a figyelmet a tanterv, a kötőszókkal kapcsolatban pedig ezt olvashatjuk: „...kerüljük a kötőszók felesleges halmozását!” (25)

A legszebb, legkifejezőbb és legértékesebb változatként tehát az irodalmi nyelv és a „művelt köznyelv” bizonyultak. Kizárólag ezekből a variánsokból vett példák szemléltetőanyagként való alkalmazását írták elő a tantervek: „példáin arra kell nevelnünk a tanulókat, hogy maguk is törekedjenek igényes, szép beszédre és írásra, s ezzel is fejezzék ki megbecsülésüket, szeretetüket a nemzeti nyelv iránt” (*Tanterv és utasítás* 1963: 247; *Tanterv – Magyar nyelv és irodalom* 1974: 25). Ez azt jelentette, hogy a tanuló csak ezen nyelvi variáns jellegzetességeivel, rendszerének kodifikált szabályaival ismerkedhet meg a nyelv tanórákon. A többi nyelv változatot még a megemlítés szintjén sem írja elő a tananyag 1958-tól az 1978. évi tantervek megjelenéséig, melyekben megjelenik a nyelv és társadalom témakör (vö. 5.4.1.2.5.).

6.2.5. A nyelvi norma szemlélete a szocializmus időszakában használt középiskolai tantervekben

A hatvanas évek második felében új tanterveket vezettek be a középiskolákban. A tantervek továbbra is a kommunista embereszmény kialakítására, személyiségfejlesztésére helyezték a hangsúlyt. A gimnázium feladata, hogy:

„...alakítsa a kommunista ember személyiségét, fejlessze és tudatosítsa a tanulók szocialista világnézetét, erkölcsét, ízlését és magatartását; nyújtsa a korszerű általános műveltség körébe tartozó ismereteket, tájékozottságot, alakítsa ki jártasságot és készséget az alapvető tudományágakban és művészetekben, sokoldalúan fejlessze a tanulók képességeit; továbbfolytatva az általános iskolai politechnikai nevelést, készítse fel a tanulókat a gyakorlati életre” (*Tanterv és utasítás a gimnáziumok számára* 1965: 5).

Az idézetből is jól látszik, hogy a korabeli oktatáspolitikai a gimnázium fő feladatának az értelmiségiek képzését, ezáltal az értelmiségi réteg társadalmi kiszélesítését tekintette. Ennek megfelelően a magyar nyelv tanításának célja és feladata a gimnáziumban, hogy: „...emelje a tanulók szóbeli és írásbeli kifejezőképességét művelt köznyelvi szintre; az irodalmi tanulmányokkal szerves egységben alakítsa ki bennünk mondanivalójuk világos, szabatos, szabályos és alkalomhoz illő kifejezésének képességét...” (59). A művelt köznyelvi kifejezőképesség fejlesztését a tanterv az összes tantárgy feladatául rendelte (29). A szakközépiskolai tantervi cél és feladatrendszer is ehhez hasonló: „...a mondanivaló célszerű, világos, szabatos, helyes, alkalomhoz illő” kifejezőképesség, valamint a „a helyes és szép magyar beszéd” és a logikus gondolkodás képességének kialakítása (*Tanterv és utasítás a szakközépiskolák számára* 1968: 53) mint a társadalmi műveltség letéteményese.

Új elemként jelenik meg a tantervekben – az általános iskolai tantervekhez képest – a nyelv társadalmi szerepének tananyagbeli jelenléte az első évfolyam anyagában (54). A nyelvi rétegződés előírásában a köznyelv és irodalmi nyelv (mint „egységes nemzeti nyelv”), valamint a nyelv területi és társadalmi tagolódása szerinti elkülönülése szerepel (uo.) A nyelvi rétegződés a korabeli nyelvtudományi szemléletnek megfelelően, az 1961-ben megjelent Tompa-féle akadémiai leíró nyelvtan (Tompa 1961. I. 26-31) nyomán került be valószínűleg az oktatásméleti dokumentumba, illetve az oktatás gyakorlatába.

Az eddig bemutatott középiskolai tantervekhez képest pedig az általános nyelvészeti ismeretek tanítása jelentett újat a középiskolában. A stilisztika tananyagként való szerepeltetése ezekben a tantervekben tér vissza a magyar nyelv oktatásának elméletébe. Ez utójára az 1879/1899. évi középiskolai tantervben volt jelen a grammatika tanításával párhuzamosan és pragmatikai jellemzőkkel (6.2.1.2.). Itt is a nyelvi anyag bemutatásával párhuzamosan jelenik meg úgy, hogy a IV. évfolyamon ennek összefoglalása történik meg a stílusrétegek tanításával. A tantervek a stílusrétegek felsorolására törekszenek, valamint arra helyezik a hangsúlyt, hogy a nyelvi eszközöknek egyes műfajokban lehet tipikus, azaz meghatározott társadalmi helyzetek szerinti felhasználási módja. A stílusrétegeken belül pedig „az árnyalt, helyzethez illő kifejezés nyelvi formáinak” megtanítása történik a szituációs tényezők figyelembe vételének hangsúlyossá tételével (*Tanterv és utasítás a gimnáziumok számára*. 1965: 84; *Tanterv és utasítás a szakközépiskolák számára*. 1968: 65). Ezekben a dokumentumokban érvényesülő szituativitás azonban csak a művelt köznyelv és irodalmi nyelv mint sztenderd változatok hatékonyabb működésének biztosítását jelenti, és deklaráltan is az erkölcsi nevelés szolgálatában áll (uo.).

A köznyelv mint norma, valamint ennek követési előírása ugyanis minden évfolyam számára megalkotott utasításban szerepel a tanterv nyelvhelyességi részeiben. Az első évfolyam hangtani anyagrészében például a tanterv a következőt fogalmazza meg: „A tanuló legyen tisztában a köznyelvi beszédnorma lényegével, jusson el a tudatos hangképzés fokáig, legyen képes tanári vezetéssel hibás kiejtésének javítására” (*Tanterv és utasítás a szakközépiskolák számára*. 1968: 54). A második évfolyamon a „suksük nyelv”-et mint nyelvhelyességi hibát emeli ki a szakközépiskolai tanterv a nyelvhelyességi részben (58).

Normaként a köznyelv deklarálódik, az attól bármilyen irányban eltérő változás pedig hibának tekintendő a tantervek szerint. A gimnáziumi és a szakközépiskolai tanterv egyaránt a következőképpen fogalmaz: „A tanuló elég érett annak felfogására is, hogy a magyar nyelv egységes ugyan, de nem teljesen egyöntetű” (*Tanterv és utasítás a gimnáziumok számára*. 1965: 77; *Tanterv és utasítás a szakközépiskolák számára*. 1968: 67). A tanulók nyelvire irányuló tapasztalataira építve a nyelvi változatok összegzését és

„elvi magyarázattal” való értelmezését írják elő a tantervek, de „különösen hangsúlyozva a köznyelvnek mint legfőbb nyelvi változatnak a jelentős szerepét” (uo.). Sőt a szakközépiskolai dokumentum hozzáteszi: „A nyelvi rétegzettség tudatának a későbbi tanulmányok során is igen fontos differenciáló és normatív szempontnak kell maradnia a nyelvi jelenségek helyességének és stílusosságának megítélésében” (*Tanterv és utasítás a szakközépiskolák számára*. 1968: 67). Vagyis a tanulónak képesnek kell lennie az egyes nyelvváltozatok szétválasztására, illetve minden helyzetben megítélni a leghelyesebb és a legstílusosabb kifejezési formát – egyetlen nyelvi variáns, a normatívnak számító köznyelv eszköztárából.

Ezt a nézetet erősíti az a tény is, hogy a nyelv helyes alkalmazásai (a helyesírás és a helyes beszéd) a tantervekben megkövetelt tananyag túlnyomó részét jelentő grammatikai ismeretanyagra épülnek. A tantervek szerint „a grammatikai szabályok egyben a nyelvhasználat mércéi is” (*Tanterv és utasítás a gimnáziumok számára*. 1965: 78; *Tanterv és utasítás a szakközépiskolák számára*. 1968: 68). A dokumentumok előírják annak a hangsúlyozását, hogy az élő nyelv nem mindig ezen szabályok szerint működik, azonban ennek magyarázataként egyfelől a beszélők nyelvérzékének, illetve nyelvi tudatának „korántsem egységesen magas szintjét”, másfelől a nyelvi rétegzettséget teszik felelőssé: „Az élő nyelv azonban korántsem olyan szabályos, mint ahogy a nyelv törvényszerűségei mutatják: tévedésekkel, esetlegességekkel, szabálytalanságokkal van tele. Ennek oka nemcsak abban van, hogy a beszélők nyelvérzéke, nyelvi tudata korántsem egységesen magas szintű. Ingadozásokat okoz a nyelv állandó fejlődése és rétegzettsége is” (*Tanterv és utasítás a gimnáziumok számára*. 1965; *Tanterv és utasítás a szakközépiskolák számára*. 1968: 68-69). A szakközépiskolai tantervi dokumentum még azt is hozzáteszi egy zárójeles megjegyzésben, hogy „gondoljunk a nyelvjárási sajátosságokra, amelyeket a köznyelv és az irodalmi nyelv még nem egyenlített ki” (*Tanterv és utasítás a szakközépiskolák számára*. 1968: 67). Eszerint tehát, ez az élő nyelvre jellemző ingadozás, azaz a nyelvi változás és változatosság a köznyelv egységesítő szerepével idővel majd megszűnik. A korabeli nyelvtudomány szemlélete válik nyilvánvalóvá ebben a nézetben, miszerint a sztenderd változat egy egységesülési folyamat által keletkezett. Ennek a célelvű folyamatnak a végpontja majdan a teljes (nem viszonylagos) nyelvi egység, tulajdonképpen egy homogén magyar nyelv kialakulása lesz. Erre a szemléletre utaltam már korábban értekezésemben Bárczi és Benkő nyelvtörténeti normamagyarázata kapcsán (vö.5.4.1.2.2; ld. részletesebben: Tolcsvai Nagy 2004).

Az eszményi norma érvényesülésének másik akadályát, a nyelvérzék alacsony szintjét pedig a magyar nyelvtanoktatásban kell elérni olyanformán, hogy folytonosan javítani és alakítani kell köznyelvi használatának „pongyolaságait, torzulásait, szabálytalanságait”; a hibajavítást pedig következetesen a megismert szabályokra való hivatkozással kell megtenni a tantervek szerint (*Tanterv és utasítás a gimnáziumok számára*. 1965: 81; *Tanterv és utasítás a szakközépiskolák számára*. 1968: 71).

Mennyire különbözik ez a szemlélet az 1899. évi tantervi dokumentumétól, amely az élő nyelv normáját közvetítette a tanulók felé – annak „hibáival” és „szabálytalanságaival” együtt (6.2.1.2.)! Nem követelte meg a hibák üldözését; sőt a grammatika-központúsággal való szakítás miatt a mögöttük meghúzódó nyelvi szabályok emlékezetbe vésésére sem volt szükség. Egyedüli cél az élıszóbeli nyelvhasználat hatékonyságának fejlesztése volt. A szociokulturálisiként felfogott normába pedig belefértek a variánsok nyelvi kódjai is.

Ezek a dokumentumok is a nyelvhasználat fejlesztését tűzték ki célul, de egy olyan nyelv használatáét, amely egy valóságosan nem létező, eszményi változatként jelent meg. Ehhez képest pedig minden eltérés, másság hibás alaknak minősült. Ezen

„torzulások” javításának legjobb módszereként a tantervek a „helyes” és a „helytelen” nyelvi formák tanórai szembeállítását jelölték meg a tanulónak az adott problémához kapcsolódó elméleti szabályokhoz való eljuttatásával (*Tanterv és utasítás a gimnáziumok számára. 1965: 85; Tanterv és utasítás a szakközépiskolák számára. 1968: 75*). A tanulókat környezetük nyelvi hibáinak megfigyelésére kell aktivizálni a tantervek szerint annak érdekében, hogy a nyelvhelyességi szabályok állandó alkalmazására legyenek képesek (uo.). Ugyanakkor a tantervek a nyelvi türelmet is megkövetelik mások nyelvhasználatának megítélésében: „Neveljük őket a nyelvi hibák türelmes, de éber megfigyelőivé és javítóivá.” (uo.) A toleráns viselkedés előírása mellett a hibajavítói szerep, mások nyelvi alapú megítélése is erős hangsúlyt kap a hibakereső nyelvművelő gyakorlat szellemében.

Ehhez kapcsolódik az is, hogy a tantervekben a tanórán kívüli munka egyik lehetőségeként említődik a „nyelvművelő szakkör” szervezése, amelyben a tanulók aktív nyelvművelői tevékenységet, propagandát folytathatnak környezetük nyelvi hibáinak számbavételével (*Tanterv és utasítás a gimnáziumok számára. 1965: 86; Tanterv és utasítás a szakközépiskolák számára. 1968: 71*).

6.2.6.1. Norma a hetvenes évek általános iskolai és középiskolai módosított tanterveiben

6.2.6.1.1. Az 1974-től használt általános iskolai tanterv a magyar nyelv esetében szinte szó szerint megegyezik az 1962. évi oktatásirányítási dokumentummal. Egyetlen különbség abban látható, hogy a megtartott óraszámok mellett az új anyagra szánt időkeretet és a készségfejlesztő gyakorlásra előírt óraszámot szétválasztva közli az újabb tanterv meghatározva külön is az elméletre és a gyakorlatra szánt időkeretet. Azonban az óraszámok a korábbi évekhez hasonlóan egyenlően oszlanak el elmélet és gyakorlat között. Legfőbb újdonságuknak tekinthető, hogy szétválasztva jelenik meg mindegyik iskolatípusnál a törzs- és a kiegészítő anyag bizonyos mértékű szabadságot nyújtva a pedagógusok számára, akik a helyi viszonyokhoz, osztályok haladási üteméhez mérten alakíthatják a tananyag egy részét.

Az irodalmi nyelv és a köznyelv „művelt” változata nyelvi rendszerének tanítását írják elő részletes utasítások formájában a tantervek olyanformán, hogy a nyelvtani ismeretek bemutatása után a megtanult szabályok alkalmazására utasítanak a helyesírás, a nyelvhelyességi gyakorlatok és a szókincsfejlesztés által. A nyelvhelyességről szóló részek előírásaiból nyilvánvalóvá válik, hogy a nyelvi változatosságot a tanterv negligálja, amikor például az igék (*Tanterv és utasítás... 1974: 251*), a *sem* és *se* (257) vagy a *-ba/-be*, illetve *-ban/-ben* helyhatározók helyes használatát (259), a hangok időtartamának „szabatos (köznyelvi kiejtést követő) érzékeltetését” (249) írja elő, vagy egyszerűen felszólító módban tilalmakat fogalmaz meg – például a tárgy ragja megkettőzésének tiltása (37). A példák mind a nyelvművelés és a laikus nyelvapolók „kárhóztott” nyelvi formái. Nyelvváltozatokról, nyelvi rétegződésről pedig szó sem esik a tananyag felsorolásánál, hiszen a nyelvi és társadalmi heterogenitás hangsúlyozása a szocialista társadalom politikai-társadalmi egységesítő törekvései ellen hatott volna.

6.2.6.1.2. Az 1978. évi módosított tanterv az általános iskola céljaként „a szocialista ember személyiségének az ismeret-világnézet-magatartás egységében történő kialakítását, a társadalmi műveltség alapvető javainak az életkor lehetőségeit figyelembe vevő feldolgozása útján építve a fiatalok munkájára, közösségi tevékenységére, tapasztalataira” (*Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. 1978: 15*). Legfőbb célja az ötvenes-hatvanas évek tanterveivel hasonlóan most a szocialista

embereszményre jellemző erkölcsi tulajdonságok kialakítása-fejlesztése mint jellemformálás, valamint a hazafiságra nevelés az internacionalizmus és a munka megszerettetése mellett (uo.).

Az ötvenes évektől kezdve az erkölcsi nevelés a tantervekben deklarált módon egyben politikai-világnézeti nevelést jelent: „A tanuló erkölcsi-politikai fejlettsége nyilvánuljon meg abban, hogy szocialista társadalmunk életéhez, törekvéseihez értelemmel és érzelemmel egyaránt kapcsolódik. A gyakorlatban is tegyen meg minden tőle telhetőt a társadalom érdekében” (Az *általános iskolai...*1978: 22-23). A gimnáziumi tantervben pedig a tanulók marxista világnézet szerinti formálása szerepel (A *gimnáziumi nevelés és oktatás terve* 1978: 37) Ez a tanterv is hasonló célokat fogalmaz meg azzal a természetszerű különbséggel, hogy itt a felsőfokon való továbbtanulásra, illetve a munkavállalásra kell felkészíteni a tanulót, továbbá a megfelelő pályaorientációt írja elő a 3. évfolyamon választható fakultatív tárgyak segítségével (A *gimnáziumi...*1978: 11-13). A személyiségnek nemcsak megformálását, hanem teljes átformálását, a jellemnnevelését tűzik ki célul a tantervek olyan személyé, aki egyéni érdekei fölé képes helyezni a társadalmi érdeket.

Ennek megfelelően kell az anyanyelvi nevelésnek hozzájárulnia ahhoz, hogy ez a cél a legteljesebb formájában megvalósuljon. A társadalomban mint homogén nyelvközösségben egyetlen „nyelv”-ként értelmezett nyelvi variáns, a köznyelv gyakorlati alkalmazását és tananyagként való tanulását írják elő. Ebben a szemléletben nem történt változás ezekben a dokumentumokban sem az előzőekhez képest. A nyelvtani anyag mindkét tantervben a tananyag túlnyomó részét alkotja azzal az előírással, hogy a grammatika anyagát funkcionálisan kell értelmezni (Az *általános...*1978: 425-26; A *gimnáziumi...*1978: 57).

„Az anyanyelv nyelvtana – a tanult idegen nyelv nyelvtanától eltérően – nem a nyelv használatát alapozza meg. Az anyanyelv elemeinek és szerkezetének fogalomrendszerével azért ismertetjük meg a tanulót, mert enélkül nem taníthatnánk meg azokat a nyelvi ismereteket, amelyek kívül esnek az ösztönösen elsajátított nyelvhasználat körén. A nyelvtani fogalomrendszer teszi lehetővé a helyes beszéd és a helyesírás szabályainak közlését, az irodalmi és a köznyelvi szövegek stiláris vizsgálatát, a nyelvi változások bemutatását, az egyéni kifejezőkészséget tudatos gazdagítását és árnyalását, valamint az idegen nyelvek tanulását is” (Az *általános...*1978: 425-26).

Stilisztikai és a szövegtani ismereteket, sőt szemantikai és általános nyelvészeti ismereteket (például a nyelv mint jelrendszer) is bevonnak a magyar nyelvi tananyagba. Ugyanakkor új elemként kezelhető az a tény is a magyar nyelv és irodalom tanításának előírásában, hogy mind az általános iskolai, mind a gimnáziumi tanterv nagyobb súlyt fektet a nyelv használatának fejlesztésére és figyelembe veszi a kommunikáció szempontjait. Azonban ez még nem alkot egységet a teljes tananyaggal, hanem elkülönülve, önálló ismeretszerzőként jelenik meg. Takács Etel, az általános iskolai tanterv kidolgozója a nyelvtanításkor a szélesebben értelmezett *anyanyelvi nevelés* terminust használja azt hangsúlyozva, hogy a nyelvi ismeretszerzés és a nyelvhasználat együttesen kell, hogy megjelenjen az anyanyelvi tantárgy tantervében és az oktatás gyakorlatában (Az *általános...*1978: 13).

A tanterv azonban továbbra is a szóbeli és írásbeli közlés nyelvi helyességét mint a köznyelvi rendszerhez való teljes és feltétlen igazodást követeli meg a tanulóktól. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint például a gimnáziumi tanterv *Módszerek* című fejezetének a nyelvhelyességről szóló részlete:

„A nyelvhelyességi problémák vizsgálatát főképpen a magyar nyelvre vonatkozó rendszerbeli ismeretek alkalmazásával végezzük. A nyelvművelés gyakorlati feladatait hibák elemzésével, ezek okainak felderítésével, a tartalomnak megfelelő egyenértékű megoldás keresésének a módszerével oldjuk meg. A helyes nyelvhasználatot a tanulók minden szóbeli és írásbeli megnyilatkozásokor folyamatosan ellenőrizzük. Adott esetben mozgalmoszerű formákkal fokozhatjuk az osztály kollektív éberségét a nyelvhasználat helyessége iránt.” (Az általános...1978: 57, kiemelés tőlem M.M.)

A tanártól elvárt szerepek közül az előzőekben bemutatott tantervekhez hasonlóan a hibajavítói szerepkör emelődik ki. Kimondja a tanterv, hogy a nyelvi helyesség nem más, mint a nyelv rendszeréhez igazodó formák használata. Ez tehát a norma, amelyet a nyelvművelés eszközeivel be kell tartatni – akár a mozgalmoszerű formákkal is. A nyelvművelés említése először itt történik tantervi dokumentumban. Az általános iskolai tantervben pedig ismeretanyagként is szerepel a nyelvművelés a 8. osztályban: „A nyelvművelés jelentősége a társadalom és az egyén szempontjából...” (Az általános...1978: 421).

Mindez arra enged következtetni, hogy ezek a tantervek – elődeikhez hasonlóan – a fent említett funkcionalitást nyelvművelő irányultságukkal képviselik (vö. Szende 1972: 19), hiszen az egyes nyelvi formák szerepkörét ők maguk írják elő a tanulók számára. Ezt látszik alátámasztani a tanterv stilisztikáról szóló része is. A tanterv a III. évfolyamon írja elő a stilisztika tanítását a nyelvi anyag bemutatásával (és gyakoroltatásával) párhuzamosan. Mivel a nyelvi regiszterek felsorolására törekszik, valamint arra helyezi a hangsúlyt, hogy a nyelvi eszközöknek egyes műfajokban lehet tipikus (társadalmi szokást tükröző) felhasználási módja, a társadalom kívánalmait helyezi a nyelvhasználó érdekei fölé. A beszédhelyzet stílusra gyakorolt hatása pedig csak kiegészítő anyagként jelenik meg a tantervben (A gimnáziumi... 1978: 49).

Noha törzsanyagként szerepelteti a kommunikáció tényezői között a nyelvet mint a kommunikáció eszközét, a szituativitás jellemzőinek feltárását nem teszi kötelezővé. A pragmatikai elem tehát nem szerepel a tantervi dokumentumban a 99 évvel ezelőtti középiskolai tantervelődjéttől eltérően.

A nyelv rétegződése mindkét tantervi dokumentumban előírásként szerepel. Az eddig vizsgált tantervekben az 1938-as (6.2.2.2.), valamint az 1965-ös gimnáziumi (6.2.5.) és az 1941-es népiskolai tantervben (6.2.2.4.) fordult csak elő, hogy a tananyag részeként írják elő az egyes nyelvi rétegekről való tanítást. A két világháború közti időszakban csak a nyelv vízszintes tagolódása szerinti vizsgálódást követelték meg. Ebben az időszakban ugyanis a népi nyelv akkor szintén felértékelt népi hagyományok mint a nemzeti kultúra része kerülhetett a tananyagba az akkori politika irredentalizmusa jegyében. A nyelvi rétegződésnek a hatása, az erről való tudás a kezdetektől fogva jelen van a vizsgált tantervekben, hiszen már az első népiskolai tantervek számolnak a tanulók tájnyelvi tudásával és ennek kiirtására törekszenek, a pedagógustól pedig köznyelvi mintaadást követelnek meg (6.2.2.1.).

A szocializmus kezdeti szakaszában a felértékelt társadalmi egység jegyében nyilvánvalóan nem szerepeltették ezt a tantervekben, azonban a hatvanas évek második felében, valamint hetvenes évek szocialista szellemében újra megjelent. Valószínűleg a társadalom és a nyelv szoros kapcsolatának bemutatása és a nyelv társadalmi szerepének hangsúlyozása miatt volt erre szükség. A nyelvtudomány akkori állása alapján már a réteg- és csoportnyelvek is szerepeltek a tantervi dokumentumokban (vö. a nyelv vízszintes és függőleges tagozódása: Bárczi 1953: 18-19).

Az általános iskolai tantervben a szókincs rétegződésénél a 6. osztályban az egyes variánsokból származó szavak a köznyelvitől eltérőként értelmeződnek, illetve a magyar nyelv rétegei tárgyalásánál a 8. osztályban kerül elő újra a téma, amelyről

részletes utasítást nem ad a tanterv (*Az általános...* 1978: 405; 421). Előírja viszont a módszertani alapelvek kifejtésénél, hogy a nyelv fejlődésének, változásainak, valamint rétegződésének bemutatásánál az élő nyelvből vett példákat kell alkalmazni (243).

A gimnáziumban az első évfolyamos tananyagban írják elő a területi és társadalmi nyelvi rétegződés tárgyalását azt a konklúziót megkövetelve, hogy a köznyelv közös normaként él a nyelvváltozatok fölött (*A gimnáziumi...* 1978: 40).

A központosított oktatáspolitikai utolsó dokumentumainak számító 1978-as tantervek nem hoztak lényeges változást a nyelvi norma felfogását illetően. Az anyanyelvi műveltség fejlesztésére és tudatosítására helyezték a hangsúlyt a nyelvileg, logikailag és már kommunikációs szempontból is helyes nyelvhasználat kialakítása által. (Megjegyzem, hogy a logikus nyelvhasználat mindig a nyelvi logikából kiindulónak kell, hogy legyen (vö. Simonyi 1906: 5).) A parole került tehát középpontba, amelynek tanítását áthatalta a korabeli nyelvművelés szemlélete. Ennek megfelelően a kommunikációs helyzetek szerinti nyelvhasználat megítélése társadalmi kiindulású volt, amely a nyelvhasználó érdekeit háttérbe szorította. A tantervek a kommunikációs tényezők felsorolásán, valamint a társadalomban tipikus, szokásos nyelvhasználati módok megjelenítésén kívül nem követelték meg a nyelvhasználat egyéb tényezőinek bevonását az oktatási gyakorlatba. A magyar nyelv normájaként deklaráltan is a köznyelvet tekintették és a tanulóktól ennek tudatos követését várták el.

6.2.7. Társadalmi reformok – az előírt nyelvi normaszemlélet változása az alap- és kerettantervekben

A hetvenes évek második fele és a nyolcvanas évek az oktatási reformok időszaka volt. Az anyanyelvi nevelésben nyelvészek és oktatási szakemberek változásokat sürgettek. Az 1985-ben kiadott oktatási törvény az államhatalom közvetlen iskolairányító szerepének korlátozásával megnövelte az intézményi autonómiát (Kollega–Tarsoly István 2000: 477). Egyre szerevezettebb keretek között kaptak teret az alternatív és a helyi megoldások (Kelemen 1994: 403). Egységes, új tantervet a rendszerváltás után csak az 1993. évi közoktatási törvényt követően, 1995-ben a minisztertanács jóváhagyásával adták ki. Ez volt a Nemzeti alaptanterv (NAT), amelyet 1998-ban vezettek be a közoktatásban. Miközben társadalmi-gazdasági, technikai változások zajlottak a társadalomban, amelyek az iskolák fenntartását is érintették (uo.), tanulóink lényegében még mindig egy 1998-ra már húsz éves tanterv alapján tanultak.

6.2.7.1. A NAT újdonsága abban érhető tetten, hogy minden iskolatípusra ugyanazt a műveltség tartalmat írta elő az 1-10. évfolyam végéig, a fejlesztendő követelményeket pedig nem tantárgyanként, hanem műveltségi területenként adta meg. Ezzel lehetőséget biztosított a helyi körülményeket figyelembe vevő intézményi és így pedagógus autonómiához, alternatív pedagógiai programok kidolgozásához, helyi tantervek készítéséhez. Az általános és részletes követelmények, a minimális teljesítmény megadása mint jellemzően kimeneti szabályozás jelenléte ugyanakkor arra mutat rá, hogy a tanterv koncentráltabb figyelmet szentel az egységes alapok érvényesítésének (Ballér 2003: 4-5).

A NAT deklarált célja, hogy „a tanulók – adottságukkal, fejlődésükkel, iskolán és iskolán kívüli tanulásukkal, egyéb tevékenységeikkel, szervezett és spontán tapasztalataikkal összhangban – minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket” (NAT 1995: 8). Az eddigi nevelési-oktatási célt deklaráló tantervektől eltérően a NAT az individualista pedagógiai felfogáshoz kapcsolódik, hiszen az iskolai nevelésben és oktatásban a tanuló személyiségének fejlesztését annak adottságaival, fejlődésével és egyéb személyéhez fűződő tényezővel együttesen akarja megvalósítani. Ehhez olyan értékeket kapcsol, mint a demokratikus magatartás, az európai humanista

értékrend részeként értelmezett közös nemzeti értékek, globális környezeti problémák iránti fogékonyság, a különböző kultúrák iránti nyitottság vagy a kommunikációs kultúra (NAT 1995: 7-14).

A nyelviség maga ebbe az utóbbiba ágyazódik bele. Az anyanyelv ismeretének minél magasabb fokát követeli meg a kommunikációs kultúra mint „az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésének...egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője” (NAT 1995: 12). A magyar nyelv a 10 műveltségi terület közül az „Anyanyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom; kisebbségi nyelv és irodalom)” blokkba tartozott. A követelmények között kiemelt helyen szerepeltek a kommunikációs és a szövegtani ismeretek. A kommunikáció tananyagként való szerepeltetése maga után vonta a szituatív tényezők oktatásba való bevonását is, ugyanakkor a szituáció függvényében a nyelvi kód váltásának szükségességére nem történik utalás.

Az általános követelmények felsorolásánál az 1-6. évfolyamon az 1978-as általános iskolai tantervhez (6.2.6.) hasonlóan a nyelvi rétegződést a szókincs különféle rétegeinek bemutatása alapján írja elő az alaptanterv olyanformán, hogy a köznyelvtől eltérő szójelentés kontextusbeli megértését teszi kötelezővé (31). A 7-10. évfolyamon pedig mindössze három nyelvi réteg szókincsének a tanult kontextusban való használatát jeleníti meg: köznyelv, irodalmi nyelv és szaknyelv (uo.) – utóbbit teljesen egységesnek tekintve. A 6. évfolyam *Szövegértés és szövegalkotás* című fejezetében három nyelvi variáns, a szépirodalmi nyelv, a köznyelv és a szaknyelv megkülönböztetésére ír elő gyakorlatokat, valamint a tanuláshoz kapcsolódóan a köznap, szaknyelvi és irodalmi szókincs ismeretét követeli meg (41).

Részét képezi a követelményeknek a nyelvi változás (az állandósággal együtt) mind az 1-6., mind pedig a 7-10. évfolyamon, azonban a nyelvi változatosságról szóló elméleti és/vagy gyakorlati oktatást nem követeli meg. A pozitív nyelvművelésre hivatkozik a változás jelenségeinek felismerése és alkalmazása kapcsán, az erre való képesség fejlesztését írja elő (33; 47). A 10. évfolyam végére pedig követelményként a nyelvi rétegződésre vonatkozó elméleti ismereteket állítja – a nyelvjárások és a rétegnyelvek említésével (47). A pozitív nyelvművelői attitűd, a nyelvi tolerancia kialakítása mellett az elmélet szintjén is megköveteli a nyelvművelés lehetőségeiről és jelentőségéről való tudást (uo.) egyetértve a nyelvművelés akkori, kommunikatív szemléletű, nyelvhasználói szempontokat mindinkább előtérbe helyező, ugyanakkor még nem letisztult, jövőbeli útját kereső szemléletével.

A kommunikáció és a szövegtan ismeretanyagként való jelenléte megkövetelte a nyelv kommunikációs helyzetek szerinti ismeretének és használatának tantervi kifejeződését is. Azonban a NAT csak a (művelt) köznyelv szituatív hatékonyságának növelését írta elő (47).

6.2.7.2. A NAT-hoz kapcsolódó 2001-től érvényes kerettantervek (amelyek az általános iskolákra nézve egységesek, azonban a középfokú oktatást tekintve iskolatípusokra készültek) az előző tanterveknél nagyobb figyelmet fordítanak a készség- és képességfejlesztés tevékenységformáira, amelyeket minden évfolyamon biztosítanak is.

Az anyanyelv és irodalom műveltségterületet tekintve az általános iskola felső tagozata számára készült kerettantervben a kulturált nyelvi magatartás minden évfolyamon követelményként szerepel. Először a megfigyelés, majd az alkalmazás szintjén. A szituativitás hangsúlyos szerepet kap. A 8. évfolyamon a témakörök között megjelenik a nyelvi norma ismeretanyagként való szerepeltetése is: „Nyelvváltozatok és nyelvi normák a mai magyar nyelvben” (*Kerettanterv* 2000: 149). Sőt a szituációnak megfelelően a nyelvváltozatok és stílusok (köznyelv, tanult szaknyelv, társalgás és a szleng) szókészletének alkalmazása és a kommunikációs helyzetnek megfelelő

használata a továbbhaladás feltételét jelenti a 8. évfolyamon (150). Látható, hogy a szókincsbeli eltérések mellett a kommunikációs helyzetnek megfelelő nyelvhasználat is realizálódik, azonban a stílusok és a nyelvváltozatok összemosásával. A kommunikációs helyzetnek megfelelő kifejezőmód megfigyelése (5. évfolyam–*belépő tevékenységformák*: 136), valamint a kommunikációs helyzetnek megfelelő beszédmód alkalmazása (6. és 8. évfolyam–*belépő tevékenységformák*: 140; 147) mellett a nyelvhelyességi kérdésekben való tudatos döntés is fontos szerepet kap a kerettantervekben, amelyek „a jól elsajátított leíró nyelvtani ismereteken” alapulnak (*általános fejlesztési követelmények*–134). A 7. évfolyam továbbhaladási feltételei között szerepel is „a tanult nyelvhelyességi és helyesírási szabályok megfelelő alkalmazása” (146), ahogy a 8. évfolyam belépő tevékenységformái között is jelen van: „Tájékozottság a tanulók nyelvhasználatában előforduló nyelvváltozatok nyelvhelyességi kérdéseiben” (147). A szituativitás tehát alárendelődik a nyelvhelyesség, a nyelvi illem mesterségesen létrehozott szabályainak. Ez deklarálódik is a 8. évfolyam belépő tevékenységformái között: „A nyelvváltozatok szókészletének tudatos használata a különféle kommunikációs helyzetekben – a nyelvi illemnek megfelelően” (147).

A normapluralitás szemléletének közvetítését írja elő a gimnáziumi és a szakközépiskolai kerettanterv is, amelyekben szintén megjelenik a nyelvi normákhoz való tudatos alkalmazkodás követelménye a grammatikai, szövegtani, stilisztikai-retorikai, helyesírási, valamint a nyelv és társadalom kapcsolatáról, a nyelvi állandóság és változás folyamatáról megszerzett tudás birtokában. A kerettanterv tehát központi kérdésként kezeli „a nyelvi normákhoz való tudatos alkalmazkodást”, ugyanakkor megköveteli „a nyelvhelyességi kérdések felelős megítélését, az aktív nyelvművelésben való részvételt...” (*Kerettanterv gimnázium*: 401; *szakközépiskola*: 786) általános fejlesztési követelményként. A nyelvváltozatokról szóló ismeretanyag közvetítését a 10. és 12. évfolyamra írja elő. A 10. évfolyam belépő tevékenységformái között a következő olvasható: „A nyelvi norma és a társadalmi igény összefüggéseinek vizsgálata, ennek megfelelően döntés nyelvhelyességi kérdésekben, a köznyelv, a tájnyelv, a szaknyelv, a szleng eszközkészletének használatában, a saját nyelvhasználat kontrollja” (*Kerettanterv gimnázium*: 407, *szakközépiskola*: 792). Vagy a 11. évfolyam belépő tevékenységformái között a kulturált nyelvi magatartás feltételeként „a szabatos, világos és hatásos nyelvi kifejezőmód” szerepel a nyelvhelyességi kérdésekben való „megalapozott döntés” követelményével (*Kerettanterv gimnázium*: 411; *szakközépiskola*: 797). Az anyanyelvi ismeretek összefoglalása és rendszerezéseként a 12. évfolyamon „az igényes egyéni és közösségi kommunikációs magatartás követelményei” (*Kerettanterv gimnázium*: 417; *szakközépiskola*: 803) kapnak helyet. Ezek arra mutatnak rá, hogy a tanterv a formális beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználat tanítását preferálja, amelyet társadalmi igényként a nyelvhelyesség tudatos betartásával ír elő az anyanyelv tanításában.

Mindez egyfajta paradoxont szül: a kerettantervek – ahogy a NAT is – a szituációfüggő nyelvi viselkedést, a nyelvváltozatok közti választást írják elő, ugyanakkor az aktív nyelvművelés iskolai és azon kívüli nyelvművelésben való részvétel, illetve magának a (pozitív) nyelvművelés szemléletének a hangsúlyozása által a nyelvhelyességnek egyetlen forrásaként a köznyelv aktiválódik. Bármilyen típusú nyelvművelői szemléletet fogadnak is el.

6.2.7.3. A 2003. és a 2007. évi (módosított) Nemzeti alaptantervek ugyanazt a normaszemléletet tükrözik, mint az első NAT, illetve a 2000-ben megjelent kerettantervek: a nyelvhasználat rétegzettségének, a normapluralitás nézetének elfogadása mellett a köznyelv társadalmilag felértékelt normáját tekintik nyelvileg

(grammatikailag) helyesnek, az igényes nyelvhasználat alapjának. A nyelvhasználat társadalmi szempontoknak való alárendeléséről van szó. A 9-12. évfolyam *Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről* című részben a következő olvasható: „A nyelvhasználat társadalmi jelenségként való (szociolingvisztikai) szemlélete, kommunikációs események és a szövegalkotás önálló elemzése-értékelése az elsajátított (szövegtani, jelentéstani-pragmatikai, stilisztikai, retorikai) ismeretek kreatív alkalmazásával” (NAT 2003; NAT 2007). Továbbá az *Olvasás, írott szöveg megértése* című fejezetben szintén a 9-12. évfolyamon a szókincsgazdagítást „a nyelv minden rétegére kiterjedően” (NAT 2003; NAT 2007) írják elő a tantervek. Ez a nyelvi variabilitás elismerésére, valamint a kreatív értékítélet-formálásra enged következtetni. A nyelvi változásoknak a nyelvközösség életében bekövetkezett változásához való kötése a szociolingvisztikai szemléletet támasztja alá (NAT 2003; 2007 – *Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről*). Ugyanakkor a nyelvhelyességi problémákkal való foglalkozás, „a mai magyar nyelv árnyalt és igényes használatához szükséges nyelvtani ismeretek elsajátítása” (NAT 2003; 2007 – *Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről*, 9-12. évfolyam), valamint mind az általános, mind a középiskolában a nyelvhelyességi ismeretek biztos alkalmazásának előírása arra enged következtetni, hogy sikeres egyéni és közösségi kommunikáció csakis a kodifikált norma követésével érhető el.

6.2.7.4. A 2004-es kerettantervek, a 2003. évi NAT-hoz igazodva az igényes nyelvhasználatot írják elő minden szituációban. Az előző kerettantervekhez (6.2.7.2.) viszonyítva két módosulást látok. Az egyik, hogy az általános iskolai részben, a 6. évfolyam továbbhaladási feltételei között a beszédhelyezethez és „a nyelvi illem alapvető szabályaihoz alkalmazkodó beszédmódot” már csak „a kommunikáció iskolai (tanórai)” helyzeteiben követeli meg a tanterv (*Kerettanterv* 2004. 5-8. évfolyam: 105). Vagyis nem szerepel már a kommunikáció „gyakorlati helyzetei”-re (amely kifejezés kissé homályos, de feltehetően az iskolán kívüli kommunikációs helyzetekre, azaz gyakorlatilag a diák minden interakciójára értendő) is kiterjesztett nyelvi illemszabályokhoz mért nyelvi viselkedés (*Kerettanterv* 2000. 5-8. évfolyam: 142). Ez előrelépést jelent egy olyan szemlélet felé, amely csak bizonyos formális, illetve bizonyos iskolai (például tanórai) szituációkban követeli meg az anyanyelv „illendő”, „igényes”, mesterségesen kialakított normatív szabályokhoz alkalmazkodó használatát.

A másik változás a középiskolai (gimnázium és szakközépiskola) kerettantervekben válik nyilvánvalóvá. A 12. évfolyam belépő tevékenységformái között deklaráltan jelenik meg a nyelvtervezési kérdésekről (nyelvvédelem és nyelvművelés) való véleményalkotás megkövetelése „a nyelvművelő kérdések szakszerű megválaszolása a nyelvtörténet és a társadalmi-nyelvi rétegződés figyelembe vételével” (*Kerettanterv* 2004. 12. évfolyam–5. *Ismeretek az anyanyelvről*). A nyelvi tervezésről való gondolkodás, a nyelvbe történő beavatkozás létjogosultságának problémaköre üdvözlendő a középiskolai korosztály anyanyelvi nevelésében, azonban a tanterv pontosan rögzíti is a gyakorlati oktatás feladatát: „A nyelvtörténeti és leíró nyelvtani ismeretek birtokában felelős magatartás a magyar nyelv értékeinek őrzésében, aktív védelmében” (uo.).

6.2.7.5. A 2012-ben jóváhagyott Nemzeti alaptanterv 2013 szeptemberében került bevezetésre az 1, 5. és 9. évfolyamokon. Elődeitől eltérően céljaként jobban hangsúlyozódik a hazafias és erkölcsi nevelés deklarálása (NAT 2012: 10641), amely a régebbi korok tanterveinek vallás-erkölcsi-nemzeti nevelését idézi. Ennek megfelelően itt is az anyanyelv kultúraközvetítő szerepe lesz hangsúlyos a nemzeti hagyomány-nyelvi hagyomány állandóságának és változásának előtérbe helyezésével. Felértékelődik a népi kultúra a nemzeti kultúra részeként (uo.), valamint a hozzá

kapcsolódó nyelvjárás, viszont az anyanyelvi neveléssel szemben támasztott követelményrendszerben nem deklarálódik világosan a tájnyelv, a szubsztenderd továbbörökíthető jellege, normájának elfogadása. Teret kap azonban a toleráns nyelvi viselkedés és a nyelvi sokszínűség tanítása (5-8. évf.; 10673). A középiskolában az írott és a beszélt nyelvi normák is helyet kapnak és a nyelvi kreativitásra is történik utalás (10676). Elődeihez hasonlóan szerepel benne a nyelvhasználat szociolingvisztikai szemlélete a nyelvhelyességi problémák önálló megoldásának követelményével (9-12. évf.;10666).

6.2.7.6. A kapcsolódó kerettantervek egy fontos ponton eltérnek elődeiktől: mindegyik iskolatípus tantervében hangsúlyos elemként szerepel a nyelvi tolerancia.

Az általános iskola felső tagozatos kerettantervének „A” és „B” változata (továbbá a 6 és 8 osztályos gimnáziumok megfelelő évfolyamai számára készült kerettantervek) alapján egyaránt a magyar nyelv és irodalom tárgy célkitűzései között a tanulók által már birtokolt, gyakorlati nyelvtudásra való építés, a nyelvhasználatra való koncentráció, valamint a nyelv mint változó rendszer állandó megfigyeltetése szerepel. Így kap helyet a tananyagban a tanuló saját és környezete nyelvhasználatának megfigyeltetése. Ebbe beletartozik a nyelvváltozatok megfigyelése mindegyik évfolyamon (nyelvjárások, illetve a tanuló saját nyelvváltozata hangkészletének felismertetése) és ezen keresztül a feléjük irányuló attitűd is adott: a toleráns, elfogadó magatartás. 7-8. évfolyamon a tanuló környezetében lévő nyelvváltozatok néhány jellemzőjének megfigyelése szerepel. A nyelvi toleranciát, a másságot explicit formában követeli meg a kerettanterv.

A négyosztályos gimnáziumi és szakközépiskolai, továbbá a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi kerettantervben a nemzeti-erkölcsi nevelés megfogalmazása a magyar nyelv és irodalom tantárggyal szemben támasztott követelményeknél is kirajzolódik: „Tartalommal tölti meg és erősíti a nyelvi és kulturális identitást, felkelti a minőségi megnyilatkozás iránti igényt, erősíti az etikai, erkölcsi ítéloképességet, elősegíti más kultúrák megismerését.” A „minőségi megnyilatkozás iránti igény” elvárt társadalmi követelményként, tulajdonképpen az etikai-erkölcsi és a nemzeti nevelésnek rendelődik alá. A későbbiekben kiderül, hogy ez a „minőségi megnyilatkozás” megegyezik a „mai magyar nyelv árnyalt és igényes használatá”-val, amelyhez a tanulók nyelvi és nyelvtani ismereteinek továbbfejlesztése szükségeltetik a gimnáziumi magyarórákon.

A nyelvhasználatra való koncentráció legteljesebb formában ebben a tantervünkben jelenik meg. Kiterjedt pragmatikai és szociolingvisztikai ismeretanyagot, a nyelv működésének és használatának megfigyelését írja elő élőnyelvi kontextusokban. A szituativitás magas fokának követelménye rajzolódik ki a gimnáziumi kerettantervből: „A tevékenységek iránya kiterjed a nyelvi norma és a társadalmi igény összefüggéseinek vizsgálatára, a saját nyelvhasználat kontrollja; a kommunikációs helyzetnek megfelelő nyelvváltozatok szókincsének, elem- és szabálykészletének tudatos használata”(Kerettantervek 2012A, B–11-12. évf.). Vagy a 9-10. és a 11-12. évfolyam végén a fejlesztés várt eredményeként ez olvasható: „A tanuló szóbeli és írásbeli kommunikációs helyzetekben alkalmazza a művelt köznyelv (regionális köznyelv), illetve a nyelvváltozatok nyelvhelyességi normáit. Képes a beszédhelyzetnek, témának, célnak, közönségnek megfelelő szóbeli és írásbeli megnyilatkozásra.” A nyelvváltozatok teljes rendszerének bemutatását követelik meg a középiskolai évfolyamokon a változatok, valamint a róluk szóló részletes ismeretek átadását, használati körük megtanításával együtt, azonban a tanterv-elődöktől eltérően nem a 10., hanem a 11-12. évfolyamon jelenik csak meg a nyelv és társadalom témakör. Külön említődik a köznyelv jellemzőinek és használati területének a követelménye, amelyből kiderül, hogy nem minden szituációban ennek a variánsnak a használatát tartja

megfelelőnek a tantervi szemlélet (uo.). A norma fogalma explicit módon is szerepel a tantervi változatokban tartalmának kifejtése nélkül.

Nyíltan nem deklarálódik több norma léte, azonban a fentiek alapján arra következtethetünk, hogy a normapluralitás elismerésére a tantervek lehetőséget adnak. Emellett (természetes módon) kiemelt normaként jelenik meg a köznyelvi norma oktatása. Az ehhez való alkalmazkodás a nemzeti-erkölcsi ideál bázisának tekintett minőségi nyelvhasználatot garantálja. Így társít az éppen aktuális ideológiai-politikai irány értéket a nyelvhez már a tantervírás kezdete óta. Ebben a tantervben is nyíltan deklarálódik az a majdnem másfél évszázados hagyományos, nemzeti felfogás, hogy a nyelvet mint értéket védeni kell: „A nyelvtörténeti és leíró nyelvtani ismeretek birtokában kész felelős magatartásra a magyar nyelv értékeinek őrzésében” (11-12. évf.). Ezért írja elő a tanterv a teljes magyar leíró grammatika és a nyelvtörténet tanítását, valamint ezért kerül bele a tantervbe „a nyelvművelés fogalma, kérdései, feladata, szinterei; a nyelvi norma” (uo.).

6.2.8. Részösszegzés: tanterveink normaszemlélete

6.2.8.1. A fentiekben vizsgált magyarországi egységes tantervek a rendszerváltásig (az 1879/99. évi dokumentumot kivéve) a magyar nyelv egyetlen normájaként az irodalmi nyelv és a köznyelv mint kodifikált nyelvváltozat(ok) szabályrendszerét fogadta el és eköré építette a mindenkori anyanyelvoktatás, illetve anyanyelvi nevelés követelményrendszerét. Erre a nyelvhasználati módra való preskriptív szemléletű oktatás, a normakövető magatartás előírása volt jelen a múlt század elejétől a rendszerváltásig a népiskolai és középiskolai tantervekben. Az 1905. évi tanterv a gyerek *művelt köznyelvre* való szoktatását írta elő (6.2.1.1.3.); 1932-ben *helyes magyarságként* (6.2.2.1.1.), 1938-ben a *művelt társalgás nyelveként* (6.2.2.2.), majd 1941-ben *értelmes, tiszta, helyes beszédként* (6.2.2.4.) interpretálódik. A szocializmus tanterveiben pedig *nemzeti nyelvként* említődik ugyanez, amikor egységesen minden iskolatípusban a gondolkodás csiszolását elősegítő formai képzés megvalósítását tüzték ki célul a grammatika explicit szabályokba foglalt tananyagának és nyelvhelyességi előírásoknak a súlykolásával. Ez az osztálykülönbségek nélküli társadalom létrehozását elősegítő homogén, „művelt” nyelvváltozat – mint a társadalmi műveltség letéteményese – elterjesztésének igényével hozható összefüggésbe. A tantervek tehát a valós nyelvhasználattól elszakadva egy ideális, nem minden helyzetben alkalmazható nyelvhasználati módot kényszerítenek rá a tanulóra. Az 1945 előtti tantervek a stilisztika, poétika és retorika tananyagbeli jelenlétével próbálták kidomborítani a nyelvhasználat tanítását, míg a szocializmus évtizedeiben teljesen kizárták ennek lehetőségét az oktatás elméletéből és gyakorlatából.

A köznyelv (és ennek írott változata, az irodalmi nyelv) a nemzeti műveltség és erkölcsös életvitel alapjaként jelenik meg a tantervekben a közoktatás első központi, egységes dokumentumának megjelentetése óta. Ez nyilvánvalóan azzal a deklarált céllal függ össze, hogy az anyanyelvoktatás, illetve anyanyelvi nevelés fő feladatául minden időben a vallás-erkölcsi és/vagy nemzeti nevelést, majd a hazafias-erkölcsi nevelést, illetve a szocializmus időszakában az erkölcsi jellemnevelést jelölték meg a tantervek. Így az anyanyelv mint továbbadandó nemzeti érték jelent meg a dokumentumokban, amely évszázadok óta a presztizzsel rendelkező sztenderd nyelvi variáns továbbvitelét, megőrzését, védelmét írta elő – a rendszerváltásig a többi nyelvváltozat normájának negligálásával. Védelmét az örökérvényűnek tekintett grammatikai szabályrendszerhez hű nyelvhasználati mód tanításával vélték elérni.

6.2.8.2. A kilencvenes évek és évtizedünk tantervei inkorporálták a nyelvtudomány mai álláspontjait, gondolkodásmódjait a szociolingvisztika és a pragmatika

ismeretanyagként való bevonásával, a szituativitás tanításának megjelenítésével, azonban az általános nevelési cél, amelynek minden tantárgy alárendelődik, legfőképpen csak a köznyelvi (sztenderd) formáknak tulajdonít értéket. (A nyelvi érték fogalmával nem kívánok dolgozatomban foglalkozni.) Nem követelik meg a tantervek azt a nézetet, hogy az anyanyelv bármely nyelvi formája lehet „értékes” a nyelvhasználat felől nézve, illetve szituációtól függően odailleső, helyénvaló.

Ma már elmondhatjuk, hogy a tantervek mindent megtesznek azért, hogy a tanulók – helyeselhető módon – képessé váljanak a köznyelvi norma minél hatékonyabb működtetésére a társadalmi kommunikációban. Mindegyik tanterv már az általános iskola felső tagozatától kezdve nagy hangsúlyt fektet a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználat tanítására. A beszélt nyelvi (rögzítetlen) normákról azonban kevés szó esik. A tantervek még mindig nem vesznek kellő tudomást ezeknek a nyelvhasználó felől értelmezett egyéni és társadalmi-közösségi szerepéről, bár a normapluralitás nézetét implicit formában elismerik. Sőt a nyelvhelyességi szemlélet kevésbé társul előíró jelleggel, mint a múltban. Ez arra mutat rá, hogy az oktatási gyakorlatban lehetőség nyílik a társas nyelvészeti szemlélet bevonására a norma fogalmának, szemléletének, illetve a normakövetés jellegének megreformálására, illetve normaalkotó egyének nevelésére. A másság elfogadására és a nyelvi toleranciára nevelés mindenképpen lehetőséget ad arra a gyakorlatban, hogy a tanuló számára társadalmilag ugyanolyan „értékesnek” tüntessük fel a szubsztenderdet, mint a sztenderd variánst, azok beszélői felől értelmezett funkcionális jelentőségét hangsúlyozva, vagy vállalkozzunk az összes nyelvváltozat (nyelvi szempontból) értékítélet-mentes bemutatására.

Amikor a tantervek „a mai magyar nyelv árnyalt és igényes használatához szükséges nyelvi (*Kerettanterv* 2012 A,B – 9-10. évf.), nyelvtani (többek között: NAT 2003; 2007) ismeretek elsajátítását írják elő, akkor azt a sztenderd (kodifikált) normájának a társadalomban betöltött fontos szerepe érdekében teszik. A grammatika tanítása mellett azonban a kommunikációs, szövegtani, stilisztikai, nyelvi tervezéssel kapcsolatos, vagy szociolingvisztikai és pragmatikai ismeretek is hangsúlyos szerepet kapnak. Így már nemcsak a grammatikai szabályok által meghatározott nyelvi normakövetésnek adnak teret a hétköznapi kommunikációban, hanem a gyakorlat számára esély nyílik a magyar nyelvközösség teljes normarendszerének (a köznyelvi, tájnyelvi stb. norma különbözőségeinek) bemutatására mind az elméleti, mind a gyakorlati tudásanyag szintjén; valamint egy tudományos jellegű, ugyanakkor a valós nyelvhasználaton alapuló normaszemlélet és normaközvetítési mód kialakítására is.

7. A nyelvi norma az anyanyelvoktatás gyakorlatában I.: tankönyvek, reformok, irányok a 19. század végétől 1945-ig

7.1. A magyar nyelv oktatásának kezdetei, avagy a normativitás csírái

A magyar nyelv 1792-ben jelenik tantárgyként a közoktatásban, de a felsőoktatásban a pesti egyetemen a Vályi András vezette magyar tanszéken is oktatják különböző szinteken (Fehér 1999: 314). Kezdetben a magyar mint anya-, mint környezet- és mint idegen nyelvoktatása nem válik szét egymástól az oktatásban alkalmazott módszerek tekintetében sem. A latin nyelv mintájára, latin nyelvű magyar grammatikák segítségével történik nyelvünk oktatása, és ki is merül a grammatika önmagában és önmagáért, illetve a „műveltség” megszerzésének igényeként megvalósuló tanulásában (Margócsy 1996: 46).

Kialakult nyelvi normáról ebben az időben még nem beszélhetünk, azonban a grammatika-centrikus oktatás már ekkor jelen van az (anya)nyelvtanításban. Ennek oka az az ókori gondolkodásból kiinduló, laikus hiedelem, hogy a grammatika a nyelvi helyesség letéteményese. Ezt bizonyítja egy ciszterci szerzetes által írt magyar nyelvtan is, amelyben Ihász György (szerzetesi név; eredeti név: Ihász Gábor) a nyelvtant a következőképpen definiálja: „Mi a nyelvtan általában s különösen a magyar nyelvtan? A nyelvtan általában azon szabályok foglalata, mellyek szerint valamely nyelven *helyesen* olvasni, írni s beszélni tanulunk. A magyar nyelvtan tehát azon szabályok foglalata, mellyek szerint magyarul *helyesen* olvasni, írni és beszélni tanulunk.”(Ihász 1846: 1, kiemelés tőlem: M.M.)

A magyar nyelv eltérő didaktikai célú, de azonos módszerű és tananyagú tanításában fogant grammatikaközpontúság később áthelyeződött a magyar mint anyanyelv oktatásának elméletébe és gyakorlatába. A sztenderdizált és kodifikált magyar nyelv normája mint szabályrendszerként felfogott minta, mérce a grammatika megfogható, leírható szabályrendszere lett. Méghozzá az írott nyelv, az irodalom nyelvének nyelvtani szabályrendszere vált a magyar nyelv normájává a fogalom „minta”, „mérce” jelentésének (3.2.), a norma mint szabályrendszer, mint örökérvényű, írott nyelvi törvény túlhangsúlyozásával. A grammatika fölé rendelt beszéd mint parole jelenség, azaz maga a nyelvhasználat mint a norma alapja Brassai és Simonyi által is hangoztatott nézete nem talált követőkre sem a későbbi magyar nyelvtudományban sem az anyanyelv oktatásának gyakorlatában.

7.1.1. Az első gimnáziumok számára készített nyelvtankönyvben például, amely 1792-ben jelent meg Besztercebányán (*Kisdedekhez alkalmaztatott magyar grammatika*), Rosenbacher Ferenc *Elöl-járó beszédetskejében* a következőket rögzíti: „Az erdélyi, és hazánkbeli Szókülömbőség kötekedésit pedig mind elhagytam, mivel ez a kinyiltszemü, meg érett eszü, s Tudományú Korhoz, nem pedig kisdedekhez tartozandó.” Azaz didaktikai célokból nem foglalkozik azzal, hogy egyes vidékeken másképp beszélnek. Normatudattal rendelkeztek ebben az időszakban is már, azonban az oktatásban csak a műveltek által beszélt, így „művelt”-nek vélt magyar nyelvváltozat nyelvtanát jelenítették meg.

7.1.2. Kassai József 1817-ben kiadott, szintén tanítói céllal írt magyar grammatikájában már deklarált módon a „közönséges Nyelv-szokás”-t teszi meg ugyan döntőbírónak a nyelvi helyesség megítélésében, azonban megállapítja: „Ezen Nyelv-szokás nem a tudatlan köz-népnek, hanem a tudós Magyarok gyöző okokból való megegyezésébenn állapik” (Kassai 1817: 25). Grammatikáját pedig ehhez a nyelvhasználati módhoz szabja, amelyet nem az ország különböző részein beszélnek, azaz nem területhez kötődik, hanem amely a művelt, magyar tudósok sajátja. Ezt a

műveltek által használt nyelvhasználati módot mint a műveltséghez kötődő nyelvi variánst nevezik majd *irodalmi nyelvnek*.

7.1.3. Verseghy Ferenc, akinek (a latin és a német nyelvű magyar grammatikája után) magyar nyelvű grammatikája 1821-ben jelent meg a Helytartó Tanács megbízásából oktatói célzattal mint az első hivatalos magyar nyelvtankönyv, az „egyformaság”-ot teszi meg a művelt nyelv alapjának (Verseghy 1821: 36-38). Ez egyben az általa „nyelvművelés”-nek nevezett, a még kialakulóban lévő magyar nyelvi norma elterjesztésére irányuló (nem intézményes) tevékenység célja is. A preskriptív szemlélet már itt is bekerül az oktatásba, ugyanis Verseghy szerint „a művelt nyelvet az egyformaságnak törvénye szerint beszéllő felekezetnek nyelvéhez kell alkalmaztatni, a többieket pedig hibásnak nézni” (Verseghy 1821: 37). Meglátása szerint az etimológia („szónyomozás”) és a hangrend („euphonia”) törvényeihez való leghívebb alkalmazkodás jellemzi a művelt nyelvhasználati módot (uo. 38).

7.1.4. Már Verseghy grammatikájára is a katekizáló nyelvtanítás (kérdés-felelet módszer; ld. részletesebben: Szemere 1969: 14) jellemző, ahogy például Széchy Ágoston Imre, kegyesrendi (piarista) tanító munkájára is (*Elemi magyar nyelvtan gyakorlatilag előadva*, 1840), amelyet Warga János 1844-ben „tan módszerűleg dolgozottnak” talál (Warga 1844: 157). Széchy nem magára a művelt nyelv megtanítására helyezi a hangsúlyt, hanem a nyelvet a gondolkodás eszközének tekintve, a nyelv és a gondolkodás kölcsönösségét előtérbe helyezve a diákokat gondolkodva beszélni tanítaná meg (Széchy 1840: 1). A különböző nyelvhasználati módokat figyelmen kívül hagyva a nyelvi rendszer tudatosításának fontosságát hangsúlyozza az anyanyelven, hogy a nyelvtehetséget és a gondolkodást egyaránt fejlessze. Ezt támasztja alá az anyanyelvoktatásról írt tanulmánya, *Az anya-nyelv tanítása szükségéről s módjáról* (1939), amelyben Pestalozzi szellemében a beszéd- és értelemgyakorlatok elterjesztését szorgalmazza az anyanyelvoktatásban (ld. részletesebben: Fehér 1998), amely ezután még mintegy 100 évig meghatározó részét képezte népiskoláink anyanyelvoktatásának.

7.1.5. Ezt az elvet vallja az anyanyelvoktatás céljáról Warga János is 1844-ben kiadott *Neveléstan* című „fölsőbb nevelőintézetekben hallgatóknak, valamint magános használatra nevelőknek, és értelmes szülőknek” szánt könyve. A nyelvtan „oly szellemi anyag gyanánt tekinthető, melyben nézés- és beszéd-gyakorlatok, az olvasás, és írás elemei gyökereznek, abból nőnek ki és abba hajlanak vissza” (Warga 1844: 143). Azonban ez a nyelvtan nem készülhet a latin nyelv mintájára, ahogy a magyar nyelv tanításában semmilyen idegen elem nem lehet jelen, mert az „idegen lelkület”-re utal, így ellenkezik a „magyar nyelvtanítás szellemével” (156). Az oktatásban tehát kerülni kell az idegen elemeket, de a magyarság alsóbb rétegeiből származó kifejezéseket is, ahogy ez a Warga által nagyra becsült Fogarasi-nyelvtanból kitűnik (156).

7.1.6. Egy nemcsak idegenségektől, de a népnyelvi alakoktól is mentes *Művelt magyar nyelvtan elemi részét* készíti el Fogarasi János 1843-ban, amelynek előszavában kijelenti: „Honi műveltség honi művelt nyelvvel együtt jár” (Fogarasi 1843: VI). A népnyelvet pedig a népnél „miveletlenül” létező nyelvként definiálja, amelyet „némelyek azt írás- és könyvekbe föl is vevik s szereketét az értők nyomozván, némi szabályokba fel is oldozzák” (Fogarasi 1843: 3). Ő maga csak azért mutatja be utalásszerűen a népnyelv egyes elemeit, hogy elrettentse a tanulókat a hibaként felfogott népnyelvi formáktól (vö. Sinkovics 2011: 8): „Megérintem végre a népnyelvben levő szabálytalanságokat, hogy tudja az olvasó, mikben és miért követ el némely népszokás *nyelvtani hibát*, s ovakodjék attól” (Fogarasi 1843: 3; kiemelés tőlem: M.M.). Nem fogadja el például a *vágyjon* népnyelvben létező formát az analógia alapján: „A népnyelvben így is hallhatni: vágyjon, de ez mivelt nyelvben nem türethetik, mert a

hasonlóság kívánja, hogy mindenütt 'ik' (=kell) álljon, mint szenvedés betűi” (uo.: 226). (A *betű* említése továbbá az írott nyelvi szabályokból való kiindulásra, azoknak a beszélt nyelv feletti elsődleges voltára utal.) A „Tudóstársaság” szabályaira való utalások mellett, többször azok ellenében is saját nézetét teszi követendő mintává a szerző.

7.2. Részösszegzés: A magyar nyelv oktatásának kezdetei, avagy a normativitás csírái

A magyar nyelv kodifikált normájának kialakulása előtt a nyelvhelyesség alapját nem a köznép, hanem a műveltnék, tudósnek tekintett társadalmi réteg nyelvhasználata jelentette. Az oktatási céllal írt grammatikák által ez a nyelvhasználati mód került be az anyanyelv oktatásába. Noha nem mindegyik nyelvhelyességi szemléletet közvetítő grammatika volt explicit módon preskriptív jellegű (vö. Sinkovics 2011: 3), többnyire találunk bennük utalást a művelt nyelvhasználattal ellentétbe állított népi nyelvhasználat „szabálytalanságaira”. A nyelvhelyességre és a rétegződésre reagálnak tehát, mintegy megindokolva a kiválasztott, művelt nyelvváltozat helyzetét – az akadémiai leíró nyelvtannal ellentétben (Tolcsvai Nagy 2007: 47, idézi Sinkovics 2011: 8). Az akadémiai nyelvtan megjelenését követően pedig utalnak ugyan annak szabályaira, azonban a szerzők többször saját nézetük alapján állítják az olvasók/tanulók elé a követendő nyelvi mintát. Egy általuk követendőnek tartott nyelvváltozat szabályrendszerét kérik számon a tanulóktól. A didaktikai céllal pedig megmagyarázhatóvá válik, hogy miért nem éltek általában a grammatikák tiltó szabályokkal: a helytelen alakot azért nem jelenítik meg, nehogy a diákok nyelvhasználatában ez rögzüljön (Huszár Ágnes szóbeli közlése). Ugyanezért óvták a tanulókat a barbarizmusoktól, illetve a magyar nyelv területi alapú eltéréseiből származó különböző beszédmodok használatától is.

Később nyelvünk kodifikációja megerősítette azt az oktatás gyakorlatából származó praxist, hogy a (kodifikált) grammatikát tekintették a nyelvhelyesség és egyben a műveltség mércéjének. Noha a valós nyelvhasználatban több norma is megfér egymás mellett, az oktatásban egyetlen nyelvi variáns, az irodalmi nyelv szabályrendszere vált tananyagká. A sztenderd nyelvváltozat grammatikájának mint a nyelvi norma alapjának túlhangsúlyozása az anyanyelvoktatásban szinte mind a mai napig, azaz évszázadokon keresztül jellemzi oktatásunkat, ahogy ez a tantervek vizsgálatáról szóló fejezetből is kitűnik (6.2.).

7.3. A 19. és 20. század fordulóján használt magyar nyelvi tankönyvek normaszemlélete

7.3.1. A népiskolai magyar nyelvi tankönyvek nyelvtanellenes alkata

Nyelvünk sztenderdizációja és az egyidőben végbemenő kodifikációja után a magyar nyelv egyetlen változatának normája kezdett központiként elterjedni az anyanyelv oktatásában. Mint azt a fentiekben láttuk (7.1.), a nyelvi egyformaságra és az egységességre való törekvés már a kialakulóban lévő magyar nyelv anyanyelvoktatási gyakorlatában is elterjedt. A nyelvtankönyvek és nyelvtanítási kézikönyvek egyrészt az idegenszerűségektől, másrészt nyelvünk területi eltéréseire jellemző eltérő beszédmodok alkalmazásától is óvni kívánta a diákokat.

7.3.1.1. Mennyei József, a Kalocsai Királyi Tanítóképezde és Elemi Mintatanoda igazgatója „egyházi és világi tanemberek” és tanítójelöltek számára készített neveléstan munkájának (*Nevelés- és tanítástan* 1866) *A nyelvszak tanmódjáról* című fejezetében a nyelvtanítás feladataként a következőt jelöli meg: „a)...a tanoncz képessé legyen

mindazt könnyen és helyesen megérteni, mit hall vagy olvas; b) hogy képessé legyen – a józan gondolkodás és *helyes, összefüggő, szabatos nyelvtiszta beszéd* követelményei szerint – szóval és írásban kifejezni mindazt, mit hallott, olvasott, mit maga gondol, érez, tud” (Mennyey 1866 (2. kötet): 69; kiemelés tőlem M.M.). Erre a helyes és „nyelvtiszta” beszédre és írásra neveltek a népiskolában az első központi tanterv megjelenése előtt is. Eszerint a nyelvi helyesség és tisztaság, a világosság, érthetőség mind a „művelt” nyelvváltozat normájához való alkalmazkodás által valósulhat meg. Maga a nyelvtan „a néptanodában nem cél, hanem eszköz a célra”, amelyet a „nyelvértelmelem és a nyelvismeret” jelentett (71). Ennek eléréséhez az olvasás-, írás- és fogalmazási gyakorlatok szerepeltek a tankönyvekben. Ezek közül is kiemelkedő jelentőségűek a Pestalozzi nézetei szerint kialakított szemléleti oktatás részeként a beszéd- és értelemgyakorlatok, amelyek egészen az 1940-es évek közepéig jellemezték a népoktatást.

7.3.1.2. A grammatikát háttérbe szorító szemlélet a Grimm-féle nyelvtanellenes nézetre vezethető vissza (Szemere 1969: 14; Hoffmann 1976: 23). Ennek lényege, hogy nyelvtani ismeretek nélkül, a tanuló ösztönös nyelvtudására támaszkodva gyakorlással próbálnak meg nyelvet tanítani (Jakab 2009: 152-53). Ennek a nézetnek a jegyében fogant az 1869-ben kiadott népiskolai tanterv is (6.2.1.1.1.), amely a beszéd- és értelemgyakorlatokat is bevezette, de az 1877-es dokumentumban is deklarált célként szerepel a *nyelvtani, illetve nyelvi magyarázatok* tárgy oktatásában a szabatos beszéd- és íráskészség tanítása a grammatika oktatásának háttérbe szorításával (6.2.1.1.2.).

Az 1877-es tantervi céllal megegyezően Schmidt Boldizsár, a szabolcs-bányatelepi népiskola igazgatótanítója 1887-es tan- és óratervében azt hangsúlyozza, hogy „A népiskolai anyanyelvtani oktatás célja nem egyéb, mint az, hogy a nép megtanuljon szabatosan beszélni, helyesen írni.” (Schmidt (szerk.) 1887: 109), valamint kijelenti, hogy a népiskolában minden tanórának „nyelvtaninak” kell lennie, hogy a tanulók „jól, értelmesen és nyelvtanilag helyesen” fejezzék ki magukat (108). Az ún. nyelvtanellenesség tehát csak abban mutatkozott meg az 1860-as és 1870-es években, hogy a nyelvtant nem első helyre helyezték a tantervek és a tanári kézikönyvek, azonban a gyakorlatban a magyar nyelv rendszere immár kodifikált szabályai jelen voltak a tankönyvekben induktív úton.

A példákból, valamint a mondat értelméből való kiindulás már az 1840-es években is követelménynek számított az alsófokú oktatásban (Széchy 1840). A jelentésből való kiindulás a tanítási folyamat során igen előremutató jelenség, hiszen ez a nyelvnek a kommunikáció egyik tényezőjétől, a beszélőtől való függésére utal és a normafelfogás megváltozását indukálhatta volna. A nyelvi helyesség állandó jelenléte az oktatás folyamatában azonban már a 19. század végén sem engedte ennek az irányzatnak a teljes kibontakoztatását.

Az 1905-ben közzétett népiskolai tanterv deklarált módon is a művelt köznyelv elsajátítását jelöli meg a népiskolai anyanyelvoktatás céljaként a tájnyelvi beszédmód teljes oktatásbeli megszüntetésével (6.2.1.1.3.). Ennek megfelelően a tankönyvekben még ismeretanyagként sem szerepel a tájnyelv mint a népi kultúra része. Így valósul meg a tankönyvekben a tantervek által deklarált tartalmi–formai képzés különbsége.

7.3.1.3. Jól példázzák ezt a 20. század elején megjelent népiskolai tankönyvek (Többek között: Almásy János: *Magyar nyelvgyakorlatok példatára különös tekintettel a helyes beszéd, helyesírás és fogalmazás elsajátítására*. Az elemi népiskolák II, III, IV, V, VI. osztálya számára (öt kötet), Lampel, Budapest, 1906; Srevitzer Lajos és Barna Jónás: *Magyar nyelvkönyv a helyesírás és fogalmazás példatára*. II. III., IV., V. osztály (4 kötet) Stampfel, Budapest, 1906), amelyeket Simonyi Zsigmond, a kármáni pedagógia gyermekközpontúságát magáévá téve, főként grammatika-centrikus nézeteik miatt,

tulajdonképpen a tartalmi képzés jegyében bírál 1906-ban a szemléletesség és az életkorhoz alkalmazkodó, élő magyar nyelv példái ellenében (Simonyi 1906). Egészen odáig jut el Simonyi a grammatika népiskolai tanítása kapcsán, hogy kijelenti: „...nem hallgathatom el azt a nézetemet, hogy célszerűbb volna, ha nem is használnának külön nyelvkönyvet, hanem a példatárt az olvasókönyvekhez függesztenék s az egész nyelvtanítást mindvégig lehetőleg az olvasmányokkal kapcsolatban tartanák” (Simonyi 1906: 369; Simonyi nézeteiről ld. részletesebben: 7.3.)

7.3.1.4. Egy ilyen szemléletet valló tankönyv például Tomcsányiné Czukrász Rózának az elemi népiskolák II-VI. osztályai számára készített tankönyve (*Nyelvgyakorló vezérkönyv a helyes beszéd, helyesírás és fogalmazás elsajátítására.* 1908). Tankönyvének bevezetőjében így fogalmaz a szerző: „Ha az elemi iskolában a nyelvoktatást biztos alapokra akarjuk fektetni, a gyermeket olyan helyzetbe kell állítanunk, hogy ő szükségképpen érezze, önmaga észrevegye, miként jött létre a nyelv, minő szükség idézte elő az egyes nyelvi sajátosságokat és törvényeket, mert csak akkor fogja azokat valóban megérteni” (Tomcsányiné 1908: 1). A grammatikai tudásnak a tankönyv mindössze a helyesírás tanításában tulajdonít jelentőséget (uo.). Az induktív módszerre helyezve a hangsúlyt a tananyagot a szerző olvasmányok köré építi meghatározva az egyes évfolyamokon az egymás után következő leckéket, amelyek egy-egy nyelvtani jelenséget tárgyalnak.

7.3.2. A nyelvi norma szemlélete Simonyi Zsigmond anyanyelvoktatási gyakorlatában – különös tekintettel a középiskolai anyanyelvoktatásra

Simonyi középiskolák számára írt nyelvtankönyvei normaszemléletük szempontjából szigetnek tekinthetők a 18. századtól kezdve létező anyanyelv-oktatási gyakorlat folyamában. Sem előtte, sem utána nem jelentek meg olyan tankönyvek, amelyek egy dinamikus, kontinuumként felfogott, pragmatikai szemléletű és szociokulturális természetű, a műveltség, a morál, az esztétikum és az érték kategóriájától „megtisztított” normát közvetítenek a tanuló számára. A nyelvész elméleti koncepciójának hangsúlyossá tétele érdekében szakítok az eddig alkalmazott tankönyvelemzési eljárással, amelynek alapján az egyes tankönyveket egymás után, időrendi sorrendben vettem elemzés alá. Ebben a fejezetben a taneszközök bemutatása a nyelvész koncepciójának főbb jellemzői alapján történik.

A nyelvi norma nyelvhasználat-alapú, a nyelvhasználót a közösség tagjaként szemlélő, a tanulót normaalkotóként felfogó nézete találkozott a korszak gyerekcentrikus, ugyanakkor az erkölcsi törekvés által vezérelt nemzeti történeti és eszmei hagyományokat tisztelő reformpedagógiai törekvéssel, amelyet Kármán Mór képviselt (Kármán 1877: 1-9). A gyermekközpontúság a tanítási módszerben, az indukcióban, a gyakorlatból való kiindulás metodikai elvében, míg a hagyománytisztelet a tananyagok tartalmában mutatkozott meg (ld. részletesebben: 6.2.1.2.).

A normakövetés Simonyi tankönyveiben implicit formában a teljes ismeretanyagon és a hozzá kapcsolódó gyakorlatok során valósul meg a grammatikai anyag elrendezésén, szemléletén keresztül éppúgy, ahogy a magyar nyelvről vallott általános ismeretek közvetítésében is tetten érhető.

7.3.2.1. Anyanyelv-oktatási módszere az **induktivitás**: a nyelvi praxis példáiból, mondatokból kiindulóak a tankönyvek. A mondat mint a beszéd része, vagyis a nyelvhasználat verbális formája jelenik meg a tananyagban. Nem más ez, mint az **élő nyelv**, amelyet a **változás** és a **változatosság** jellemez. (Ma is megszívlelendő gondolat lehetne ez egyes magyar nyelvi tankönyveket tekintve.) A középiskolák legfelső osztályainak és a tanítóképző intézetek számára írt *Magyar nyelvészet* című

tankönyvében ez olvasható: „A nyelvet gondolataink kifejezésére szolgáló kész eszköznek szokták tekinteni. Ámde a nyelv nem befejezett mű, hanem eleven erő és működés. A mai nyelvészet a nyelvet mint beszédet vizsgálja, s mindenben az igazi forrásból, a beszélt nyelv megfigyeléséből indul ki” (Simonyi 1905: 29). (Az idézetben Humboldt nézetei válnak nyilvánvalóvá (4.1.)) Simonyi az irodalmi nyelv mint írott variánssal szemben a beszélt nyelv variabilitását szemlélteti szellemes formában: „Az egyik *erről*, a másik *árúl*, a harmadik *amarrul* beszél” (uo.).

Magyar nyelvtan fölsőbb osztályoknak és magánhasználatra című tankönyvének bevezetőjében a nyelvi változásokra és a változatokra helyezi a hangsúlyt (Simonyi 1879a: I-VIII). A nyelvek és a nyelvváltozatok különbségeit pedig a nyelvi kifejezés mögött meghúzódó eltérő észjárással, gondolkodásmóddal igazolja (V-VI). A nyelvi kifejezés mögött tehát megjelenik a nyelvhasználat közösségi jellege; az azonos nyelvváltozatot beszélők azonos gondolkodásmódja, amely meghatározza a nyelvi választás jellegét és irányát, vagyis a normativitás alapját jelenti.

7.3.2.2. A nyelvi változatosság elismerése Simonyinál azt jelenti, hogy a **szubsztenderd elemi is normatívak**. Az egyes leíró nyelvtani részek tárgyalásánál a nyelvész mindig utal arra, hogy hányféleképpen fejezik ki ugyanazt a nyelvi tartalmat a magyar nyelvben. Álljon itt egy példa a középiskolák első és második osztálya számára írt nyelvtankönyvéből (1882: 9): „Többnyire úgy mondják: talán, különös, vagyonos, józan, bizonyos, de néhol így ejtik ki: talám, külömos, vagyomos, józam, bizomos.” (1. sz. melléklet)

7.3.2.3. A grammatikai anyag ilyen jellegű leírásában tetten érhető a **funkcionalitás**. Nem a sztenderdtől eltérően kerülnek bemutatásra a nyelvi elemek (ahogy a mai tankönyvekre jellemző, amelyek egyáltalán figyelmet fordítanak a szubsztenderd formákra), hanem nyelvi szerepük, funkciójuk szerint sorolódnak fel – értékítéletmentesen.

7.3.2.4. A nyelvi szerepből, a jelentésből való kiindulás azt implikálja, hogy a használattal azonosított nyelvet helyezi az abból elvont nyelvi szabályok együttese, a nyelvtan elé. A *nyelv* és a *nyelvtan* terminusok közti különbségtétel jól látszik a középiskola felső évfolyamai számára írt tankönyvében. „Maga a nyelvnek a neve is (t.i. *a nyelv* szó) hallható beszédre utal – írja Simonyi –, mert nem egyéb, mint a testi *nyelv* neve, s ha azt mondjuk, hogy valaki német nyelven beszél, ez annyi, mint „német *nyelvvél* beszél” (így is mondták őseink)” (1879a: VIII; 1905: 3). A **nyelvtan** pedig **absztrakt jelenség**ként értelmeződik, és a „köz nyelvnek, az irodalmi nyelvnek” a szabályrendszerét írja le, amelyet „az általános magyar nyelvsvokásból s a jeles írókból vett példákkal” szemléltetnek (1879a: III).

Az öncélú, tudományos, explicit, megtanulandó szabályokba foglalt grammatizálás ellen emeli fel a szavát: „Nyelvtani szabályokat pedig semmiképp sem szabad megtúrni a népiskolai gyermek könyvében, se összefoglalás, se tudnivalók címen, se semmiféle cím alatt” (Simonyi 1906: 368, idézi: Molnár 2013). Ez a meglátása különösen megfontolandó a mai anyanyelvtanításban, hiszen nem túlzás azt állítani, hogy a grammatika már évszázadok óta uralja anyanyelvoktatásunkat.

7.3.2.5. Feltűnő lehet Simonyinak az a nézete, hogy az irodalmi nyelv mint írott variáns őrzi a régiségeket, fenntartva a nyelvi állandóságot és a népi nyelv mint beszélt nyelv, amely tájegységenként eltérő volt, képviseli a változást. (Noha azt is kifejezi tankönyveiben, hogy egyes nyelvjárások őriznek régiségeket. (1905: 29-30).) A *Magyar nyelvészet*ben a normaszemlélet szempontjából fontos gondolatot fogalmaz meg: korát megelőzve vallja, hogy a nyelvjárások ugyanúgy változhatnak és változnak, mint az irodalmi nyelv, illetve a köznyelv, így a két variáns, irodalmi nyelv és népi nyelv nem

úgy áll egymással szemben, mint az új a régivel. Simonyi felismeri a nyelv(ek) életében a **konvergencia és a divergencia dinamizmusát**.

„...természetes, hogy a nyelvjárások nem abban térnek el legtöbbször a köznyelvtől, ami régint fönntartottak, hanem inkább abban, ami *újat fejlesztettek*. A kiejtésben s a jelentésben, az alakban s a mondat szerkezetben: mindenben változást és fejlődést tapasztalunk a nyelvjárásokban is, valamint tapasztaltuk a köznyelvben” (1905: 30; kiemelés az eredetiben).

A nyelvjárások változásának, így átörökíthetőségének kimondásából arra következtethetünk, hogy ezek a nyelvváltozatok is rendelkeznek normával, illetőleg beszélőik normatudattal, hiszen a nyelv(változat) csak akkor képes alakulni, ha az adott beszélőközösség egy saját maga által felállított mércéhez alkalmazkodva változtat rajta. Simonyi ezen nézete is megfontolandó a mai anyanyelvoktatás gyakorlatát szemlélve, amikor egyes tankönyveink a nyelvjárásokra még mindig mint kihálófélben lévő, önálló normával nem rendelkező variánsokra tekintenek, amelyekhez a régi nyelv megőrzése miatt kell pozitívan viszonyulni (2. sz. melléklet). Simonyinak ez a szemlélete azt implikálja, hogy a **szubsztenderd beszélőinek normadata** alapján (tovább)élő változatok, amelyek nemcsak gazdagítják a sztenderdet, hanem nyelvhasználók egy részének élő gondolat- és identitáskifejező eszközei is.

7.3.2.6. A nyelvésznél a nyelvjárások a nyelvhasználat és részben nyelvhasználók felől értelmezett jellege arra utal, hogy a nyelvi variánsok bemutatásához nem rendel értéket. Az **értékítélet-mentességet** már láthattuk a nyelvi funkcióból kiinduló grammatikai anyag bemutatásának példájában (Simonyi 1882: 9), ahol nem utalt arra a tankönyvíró, hogy egyik nyelvi forma helyesebb lenne, mint a másik. A középiskola felsőbb osztályai számára írt tankönyvében a következőt írja le a diákoknak: „Kecskemét műveltjei közül már minden második így szólít meg: *Kérem szépen, kihő lögyön szöröncsém?* Az esztergomi jobb körökben elégszer hallhatni az itacizmust: *Ritka a szíp vínasszony...*” (Simonyi 1905: 29; kiemelés az eredetiben). Ebből egy nagyon fontos következtetést vonhatunk le; azt, amire Kálmán László egy Simonyi nyelvűvelésének jellemzőiről tartott előadásában már rámutatott: Simonyi nyelvi normája nem a magyar „magas kultúra”, „igényes” és „illedelmes” normája, hanem „csak a magyar beszélők (...) által szentesített nyelvhasználaté” (Kálmán 2005: 23). Amikor Simonyi a helyes nyelvhasználatot írja elő, akkor a nyelvész csak a magyar leíró nyelvtan szabályaihoz való alkalmazkodást követeli meg a nyelvhasználóktól a nyelvhelyesség szellemében az egy normát valló nézet megkövetelése nélkül.

A mai tankönyvek túlnyomó többségének szemléletétől eltérően az irodalmi nyelv, illetve a köznyelv Simonyinál mindössze abban különbözik a többtől, hogy tartalmazza azok közös nyelvi elemeit. A *Magyar nyelvészetben* a következő definíció olvasható: „Az irodalmi nyelv a nyelvjárások egymásra hatásának eredménye. Az irodalmi nyelvnek legjelentékenyebb rétegét azok az elemek teszik, melyek az összes nyelvjárásokban közösek (= köznyelv vagyis közös nyelv)” (Simonyi 1905: 37; kiemelés az eredetiben). (Bánréti Zoltán is a köznyelv közvetítő szerepét emeli ki alternatív tananyagában: „A köznyelv nem jobb, mint bármelyik dialektus vagy szociolektus. Az a funkciója, hogy közvetít a nyelvváltozatok között” (Bánréti é.n.a: 142); ld. részletesebben: 8.3.5; 9.1.9.1.)).

7.3.2.7. Simonyi a deskriptív norma megalkotójaként **nem rendel a nyelvhez értéket**: vallja, hogy a nyelvben nincsenek nyelvhelyességi hibák vagy „rossz” alakok. Az ikes ragozással kapcsolatban a Magyar Tanügyben megjelent cikksorozatának egyikében így nyilatkozik:

„Ha az élő nyelv alakjait az iskolában hibásaknak, rosszaknak nyilatkoztatnók ki, akkor a mai tudományos felfogást arcul ütnők s a nyelv ellen valóságos fölségsértést követnének el. Az élő nyelv folyton változik, s ha az irodalmi nyelv lépést nem tart, – a mennyire lehet – ezen változással, akkor idővel megmerevül, megkövül, elhal” (Simonyi 1876: 350; idézi Molnár 2013).

Ennek megfelelően a *Magyar nyelvészet* című nyelvtankönyvében is megtaláljuk a nyelvhelyességről szóló megállapítását, miszerint csakis a nyelvszokás, pontosabban az élő nyelvszokás döntheti el, mi a helyes és mi a helytelen (Simonyi 1905: 48; 1. sz. melléklet).

7.3.3. A középiskolákban és a polgári iskolákban használt nyelvtankönyvek nyelvi normaszemlélete

Mind az 1879. évi tantervi koncepció, mind a Simonyi nevével fémjelezett oktatási gyakorlat a maga korában is újdonságot jelentett az anyanyelv oktatásában. Ezt bizonyítja egy 1887-ben a *Magyar Philosophiai Szemlében* megjelent cikk, amely az új tantervnek a grammatika-centrikus hagyománnyal való szakítását, ennek irodalmi alapra való helyezését (ti. olvasmányok elemzéséből kiinduló induktív módszer), valamint ennek az új és még nem bizonyított nézetnek a teljes magyar közoktatásra való kiterjesztésével szemben ellenvéleményt fogalmaz meg (Bokor 1887: 123-25).

7.3.3.1. Példaként álljon itt egy másik nyelvtudósunknak, Szinnyei József középiskolák számára készített nyelvtana (*Rendszeres magyar nyelvtan középiskolák számára* 1885), amely 11 kiadást ért meg a megjelenő tantervek előírásaihoz igazított átdolgozásai miatt! Ez a mű, amely kb. negyven éven keresztül állt a középiskolai anyanyelvoktatás szolgálatában (Hoffmann 1976: 25), semmiféle gyakorlatot nem tartalmaz, kizárólag elméleti grammatikai ismeretanyagot kíván átadni a tanulók számára A III. évfolyam számára készítette a nyelvész – arra az évfolyamra, ahol a nyelvtan a tantervi előírás alapján leginkább szerepet kapott ebben az időszakban (Szinnyei 1885: 1-3). A nyelvtani tananyag rendszerezése, összefoglalása történt ezen az évfolyamon.

A nyelvész teljes, tudományos grammatikát alkot a tanulóifjúság számára a nyelvleírás hagyományos (hangtan–szótan–mondattan) sorrendjében. Az előszóban ugyanúgy a nyelvi változásokról és az akkori magyar nyelv területi változatairól ad információt a tanulóknak, ahogy ezt Simonyi tankönyveiben is láttuk. Szintén felsorolja a nyelvjárásokat és „egyes vidékek beszéd módja”-ként határozza meg őket, „melyek többé-kevésbé különböznek a köznyelvtől vagy irodalmi nyelvtől, vagyis attól, melyen művelt emberek beszélnek s melyet az írók műveiben találunk” (Szinnyei 1885: 1-3.).

Eszerint a nyelvjárások a nem művelt emberek beszéd módjaként értelmeződnek, míg a köznyelv, illetve az irodalmi nyelv a műveltség mércéjeként közvetítődik a diákok felé. Simonyival ellentétben ez a nyelvtankönyv értékítéletet közvetít a tanulóifjúság felé azt sugallva, hogy az irodalmi nyelv a nyelvhasználat normája; ennek a megtanulása a műveltség egyetlen letéteményese. A nyelvtankönyv a nyelvi variabilitás megjelenítésének teljes hiányáról tesz tanúbizonyosságot: az egyes nyelvtani szabályok megállapításánál külön utalás történik arra, hogy egy-egy nyelvi forma az irodalmi nyelvben csakis egyetlen módon használatos elhallgatva a nyelvközösségben alkalmazott többi lehetőséget (például a magánhangzók jelölésénél a hangtani részben (13), vagy az *(a)ki* vonatkozó névmás esetében (198)).

7.3.3.2. Ide sorolhatók még Petri Mórnak a polgári iskolák és középiskolák különböző évfolyamainak írt kizárólagosan elméleti tananyagot tartalmazó, tudományos jellegű nyelvtanai, amelyek a leíró nyelvtani ismereteknek szintén a hagyományos, tudományos munkákra jellemző sorrendjét követik: *Magyar nyelvtan a polgári fiú- és leányiskolák első osztálya számára (különös tekintettel a helyesírás és fogalmazás tanítására* (1909,

4. kiadás), valamint a *Rendszeres magyar nyelvtan. Polgári fiúiskolák, polgári és felsőbb leányiskolák, középiskolák, valamint tanító- és tanítónőképző intézetek számára.* (1910).

7.3.3.2.1. A tankönyvek a bevezetőben (1909, 1910a: 5-7) a nyelvről adnak információt: a nyelvet a gondolatok és érzelmek kifejezőjeként fogja fel a szerző a korabeli nyelvtudomány alapján, valamint azt hangsúlyozza, hogy az „folytonosan változik, fejlődik” (1909: 5, 1910a: 5). Itt kap helyet a nyelvi változatosságról szóló rész is. Petri a népnyelv–irodalmi nyelv (köznyelv) szembenállást mutatja be tankönyveiben. Mind a nyelvjárást, mind pedig a köznyelvet és az irodalmi nyelvet definiálja. A nyelvjárásra a következő meghatározást adja: „A nyelvjárások az ország különböző vidékein dívó beszédmódok” (1909: 6; 1910a: 5); az irodalmi nyelv definíciója pedig így hangzik: „A nyelvnek azt az alakját, amelyet az írók használnak, irodalmi nyelvnek nevezünk” (1909: 6). Ehhez teszi hozzá a *Rendszeres magyar nyelvtanban*, hogy „... azt pedig, melyen egymással érintkezünk, köznyelvnek” (1910a: 5).

A definíciók alapján látható, hogy a szerző a nyelvjárásokat nem önálló normával rendelkező variánsokként, hanem a köznyelvtől eltérő beszédmódokként tartja számon, amelyek alapjaiban véve szókincsbeli eltéréseket mutatnak a köznyelvtől: „sajátságos szólásmódjaik és szavaik vannak” (1909: 6; 1910a: 6). Tehát a köznyelv felől definiálódik a szubsztenderd, és affelől ítéltetik is meg. Petri szerint ugyanis „A művelt emberek általában nem beszélnek nyelvjárás szerint, hanem beszédükben irányadóul a nyelvnek azt az alakját tekintik, amelyen a költők és tudósok írják műveiket” (uo.). Az irodalmi nyelv tehát deklarált módon is a magyar nyelv normája, amely a legműveltebb változatként definiálódik. Nyoma sincs ebben a felfogásban már a Simonyi-féle szemléletnek, amely a nyelvjárásokat különálló normával rendelkező variánsoknak, az irodalmi nyelvet pedig kiegyenlítő nyelvváltozatnak fogta fel, amely sem nem jobb, sem nem rosszabb a többinél (7.2.2.). Ebben a szemléletben az közvetítődik a tanuló felé, hogy a nyelvjárási beszédmód értéktelen az irodalmihoz, illetve a köznyelvihez képest (3. sz. melléklet).

7.3.3.2.2. A dolgozat célját tekintve említésre méltó még szintén Petri Mórnak az 1908. évi polgári leányiskolák tantervének megjelenése után kiadott *Stilisztika és szerkesztéstan olvasókönyvvel* című a polgári leányiskolák III. osztálya számára készített tankönyve (1910 (5. kiadás)). A tanterv ugyanis előírta a stilisztika, a fogalmazás és a nyelvtan rendszerezésének tanítását is a III. évfolyamon, hiszen a polgári életpályára felkészítő iskolatípusban fontos értéket jelentett a csiszolt, illedelmes megszólalás – a nők számára is.

Ennek megfelelően Petri a jó stílus követelményeként a világosságot, az élénkséget, illetve eleveniséget, valamint az eredetiséget tartja (Petri 1910b: 6). A világosság az érthetőséget, a szabatoságot és a nyelvbeli kifejezés épségét takarja (uo.). Ez utóbbi tulajdonképpen a kifogástalan nyelv tényezője, mely lényegében a nyelvhelyességet és a nyelvtisztaságot jelenti a hangzatosság mellett (6-7). Míg a nyelvhelyesség a nyelvi törvényekhez való alkalmazkodásra utal, azaz kizárólag a nyelvi rendszerhez köthető kategóriaként jelenik meg, addig a nyelvtisztaság – a szerző szavaival élve – „nyelvünk szókincséhez (...) és nyelvünk törvényeihez” való ragaszkodást jelöli (8-9). Az elavult szavak használata mellett korlátozottan ajánlja a tájnyelvi szavak használatát is (uo.). Egy megjegyzésként értékelhetően (a szövegtükörben apró betűs részében) utal arra is a tankönyvíró, hogy: „A tájszókat nem szabad lenéznünk; a nyelvünk igen becses részei ezek, s belőlük az irodalmi nyelv is gazdagodik. Különben is vannak tájszavak, melyeket mindenfelé használnak; ezeket ízléssel, válogatva, s nagy ritkán lehet alkalmazni az irodalmi nyelvben is” (9). A szubsztenderd felé irányuló nyelvi türelem

kifejezése ez, azonban egyetlen normatív nyelvváltozatként az irodalmi nyelv deklarálódik.

7.3.4. Részösszegzés: Nyelvtankönyveink normaszemlélete a 19-20. század fordulóján

A népiskolák számára készült tankönyvek a tantervi követelményeknek megfelelően (6.2.1.) a grammatikai ismereteket induktív módon tárják a tanulók elé egy olyan normaszemléletet előírva számukra, amely a grammatikai szabályokhoz való alkalmazkodáson alapuló, „helyes” és nyelvtiszta beszéd megvalósulásában érhető tetten. Ebbe a normafelfogásba nem férnek bele a szubsztenderd elemei. A tankönyvek a nyelv használatának tanítását előtérbe helyezve beszéd- és írásgyakorlatokat, valamint példákblól és szemléltetésből kiinduló nyelvtani magyarázatokat tartalmaznak. A normakövetés elsősorban a gyakorlati síkon, másodsorban pedig a grammatikai magyarázatokon keresztül realizálódik implicit formában. Így valósul meg az alacsony társadalmi osztályba tartozó rétegek nyelvi nevelése.

A polgári iskolai és középiskolai anyanyelvoktatásra szánt nyelvtantankönyvek a magyar nyelv kodifikált szabályrendszerének alapos, részletező bemutatására helyezték a hangsúlyt, amelyekben a nyelvhasználat oktatása kimerült az előíró megjegyzésekben. Ezek a normakövetés explicit megnyilvánulásainak tekinthetők, amelyek a sztenderd nyelvváltozat kodifikált szabályrendszerének követését írták így elő.

Később, Petri Mór tankönyveiben a polgári élethez kötődő „helyes” és „tisztá” nyelvhasználatra nevelő tantervi előírásnak megfelelően a stilisztika megjelenésével irányult az oktatás a nyelvhasználatra. Ennek alapján a nyelvhelyesség mint a törvényként értelmezett nyelvi szabályokhoz való alkalmazkodás és a szarvasi nyelvművelés nyelvtisztaságának mint a szavak helyes megválasztásának megkövetelése közvetítődött a tanulók felé – már a stilisztikai tananyagokon keresztül is. Az így értelmezett normatív nyelvhasználatba nem fértek bele sem az idegen szavak, sem a szubsztenderd elemei. Ez utóbbiak nemcsak helytelenek, hanem magyartalannak is minősültek. A tankönyvek a nyelvi formák irányába értékítéletet közvetítettek explicit módon is: a nyelvről szóló általános információkat nyújtó rövid tankönyvi fejezetekben a tájnyelvet műveletlennek minősítették. Vagyis a műveltség alapján különítették el az egyes variánsokat egymástól.

Simonyi Zsigmond nyelvoktatási gyakorlata, valamint az ebben megnyilvánuló normakövetési előírása eltért korának anyanyelv-oktatási paradigmájától. A pragmatikai normaszemlélet valósítójaként egy tágran értelmezett magyar nyelvi normát képvisel, amelybe beleférnek az egész magyar nyelvterület bármely nyelvváltozatának elemei. Normája úzus alapú – méghozzá az élő nyelvszokáson alapuló. Korának deskriptív, tudományos normaszemléletét vitte be az iskolai használatra írt nyelvtankönyveibe.

Ennek megfelelően csakis az élő nyelv lehet a tanítás tárgya, így 1) nyelvi hiba nem fordulhat elő a nyelvhasználat során, hiszen az élő nyelvben sem léteznek helytelen vagy hibás alakok; 2) érték sem társul az egyes nyelvi formákhoz a tankönyvekben; 3) a funkcionális szemlélet jellemzi a nyelvtankönyveit, hiszen Simonyi szemléletében a nyelvi forma csak absztrakció az élő nyelvhasználattal szemben (vö. Brassai 1895; 5.2.3.2.); 4) a szubsztenderd elemei is normatívok, mert az élő nyelvet a variabilitás jellemzi; 5) a nyelvjárások maguk is szabályrendszer szerint működő (tulajdonképpen normával rendelkező) nyelvváltozatokként jelennek meg a tankönyvekben, hiszen az élő nyelv minden részében változó rendszer. Simonyi így nemcsak a tanulók normakövető magatartásának kialakítását, hanem normaalkotó ifjak nevelését is megvalósítja korának anyanyelvoktatásában.

7.4. A nyelvi norma a két világháború között használatban lévő népiskolai, polgári iskolai és középiskolai nyelvtankönyvekben

7.4.1. A polgári és középiskolai nyelvtankönyvek normaszemléletéről

7.4.1.1. Ide tartoznak többek között Petri Mórnak a több kiadást megért nyelvtankönyvei. Például a *Magyar nyelvtan a polgári fiú- és leányiskolák első osztálya számára különös tekintettel a helyesírás és fogalmazás tanítására* (1921 (6. kiadás) című munkája. Ahogy azt a címe is mutatja, a kispolgári életforma nyelvhasználatára felkészítő célt figyelembe vevő tantervi előírásnak megfelelően a nyelv gyakorlati oktatására helyezi a hangsúlyt. A nyelvtani anyagot egy-egy olvasmány körül koncentrálja, „...szem előtt tartva a gyermek szellemi színvonalát, csak a legszükségesebb mozzanatokra terjeszkedhetett ki” (Petri 1921: 3).

A tankönyv a szerzőnek az előző fejezettrészben ismertetett gondolatait tartalmazza – szinte szó szerinti formában (7.2.3.). Így a bevezetésben (5-7) a nyelvről tanít, ahol a nyelvi rétegződésről is információt nyújt a tanulóknak. A népnyelv–irodalmi nyelv (köznyelv) binaritását mutatja be tankönyvében úgy, hogy ezeket a variánsokat definiálja is. A korábban megjelent tankönyveitől eltérően nagyobb hangsúlyt kap ebben az időszakban a műveltség és a nyelvjárás szembenállása, amikor a szerző úgy határozza meg a nyelvjárást, hogy: „...az ilyen, a művelt ember nyelvétől eltérő beszédet *nyelvjárásnak* nevezzük” (6; kiemelés az eredetiben; 3. sz. melléklet).

A tankönyvről a nyelvi helyességről szóló állásfoglalását – amely az előző nyelvtanaiban is szerepel (7.2.3.) – most ebből a nyelvtankönyvből idézem: „A nyelv bizonyos törvények szerint igazodik. Csak az az ember beszélhet és írhat helyesen, aki ezeket a törvényeket követi. Ezekkel a nyelvtan ismerteti meg bennünket” (6). A szerző ezen megjegyzése a kispolgároknak szóló, gyakorlati jellegű tanácsnak is felfogható. A grammatikai szabályok minden helyzetben betartandó törvényként értelmeződnek ebben a szemléletben, és ezek lehető legteljesebb alkalmazása hívja életre a helyes beszédet, amely – mint a fentiekben láttuk – a műveltség letéteményese is egyben.

Amiben ez a későbbi nyelvtan eltér a szerző előző munkáitól az a nyelvtanítás módszerében érhető tetten: a nyelvleírás hagyományos sorrendjét követve Petri az induktív, példák, szemléltető olvasmányokból kiindulva tárja a tanulóknak az elméleti tananyagot az akkori pedagógiai kutatásokra, „gyermektanulmányozás” és „kísérleti lélektan”-ra hivatkozva (Petri 1921: 3).

7.4.1.2. Gyulai Ágost és Gyurjács András *Magyar nyelvtan szemléltető mondattani alapon* című munkája, amely a polgári iskola I. (1926) és II. osztálya (1927) számára készült, szintén az előzőekben (7.3.1.1.) megjelenített módszert követte a grammatikaoktatásban. Ezáltal nemcsak részletes és alapos grammatikai ismereteket nyújtottak, hanem a szemléltetés és a mondattani kiindulás miatt a nyelvhasználatra is koncentráltak. A Gyulai–Gyurjács-tankönyvek például egy-egy nyelvtani jelenség megtanításakor először egy irodalmi verses, vagy prózai alkotást közölnek, majd példákkal és ábrák alkalmazásával szemléltetnek, ezután a grammatikai szabályt jelenítik meg pontokba szedve, végül pedig egy gyakorlati feladatot adnak a tanulóknak számára. Ezekben a nyelvtankönyvekben csakis a sztenderd variáns grammatikájának, nyelvünk kodifikált szabályrendszerének megtanítása történik anélkül, hogy a nyelvről, vagy a magyar nyelvről általános ismereteket nyújtana a szerző. Ez utóbbi nem is feltétlenül szükséges a kispolgári létforma gyakorlat-orientált nyelvhasználatának elsajátításához.

7.4.1.3. A polgári és középiskolai tantervekben, amelyek a polgári iskolatípus csiszolt, művelt megszólalásra való nevelés céljára íródtak, előírásosan a nyelvtan tanítása helyetti nyelvtanítás megkövetelése valósul meg abban, hogy a grammatikai anyag

szemléltetéssel, példákban kiindulva, illetve példákon keresztül kerül bemutatásra a tankönyvekben. A népnyelv a tanítás tárgyaként jelenik meg a polgári és a középiskolákban mint a magyar néplelek kifejezője – irányában pozitív attitűdöt megkövetelve a tanulóktól. Szántó Lőrinc például *A magyar nyelv és irodalom tanítása* című polgári iskolákban tanító pedagógusok számára készült módszertani útmutatójában a nyelvváltozatokkal kapcsolatosan így fogalmaz: „Az iskola az egyöntetűség kedvéért megköveteli a köznyelv használatát, de ugyanakkor a nyelvjárás megbecsülésére nevelje tanítványait” (Szántó 1937: 255). A népnyelvhez pedig pozitív jelzőket kapcsol („színes”, „szemléletes”) a köznyelv „elvont”, „lapos”, „színtelen” jellegével szemben (uo.). Továbbá ráirányítja a figyelmet a nyelvi alapú stigmatizációra, amikor megállapítja: „Ez pedig ma (ti. a nyelvjárások megbecsülése), mikor úgyszólván sok a gyökértelen és parasztnépünket lenéző ember, felbecsülhetetlen nevelői értéket jelent” (uo.).

A köznyelv és a nyelvjárások közti különbségekre hívják tehát fel a figyelmet a tankönyvek, amelyek Szántó szerint megkönnyítik a helyesírás tanítását is, hiszen sok tájnyelvi hiba ebben gyökerezik (uo.). Előremutató gondolatnak értékelem ezt a meglátást, amelyet hazánkban később diagnosztizálnak, majd kutatnak (ld. részletesebben: Kiss 1999a). Az oktatás gyakorlatában azonban a tanulók felé közvetített és egyetlenként megkövetelt nyelvi norma (a tantervek előírásainak megfelelően) a köznyelv szabályrendszere. Még hozzá a korabeli nacionalista alapokon nyugvó nyelvművelés idegen nyelvi elemekkel szemben megmutatkozó purista, preskriptív szemléletében. Tananyagként jelenik meg a kor nyelvművelésének ismeretéről szóló rész a polgári iskolák III. osztályában, amikor a *Magyarosán* és a *Magyar Nyelvőr* mint nyelvművelő folyóiratokról szóló információ részét képezi a tanításnak (Szántó 1937: 93).

Megjelennek a korszak nyelvművelését jellemző kulcskifejezések mint „az anyanyelv szentsége”, „a nyelv mint nemzeti kincs”, vagy „a nyelv védelme”: „Mivel nyelvünk legdrágább nemzeti kincsünk, szent kötelességünk azt szóban és írásban minden idegenszerűségtől mentesen használni, nemzeti sajátosságát minden hamisítási kísérlettel szemben megoltalmazni” – írja Szántó és hozzáteszi, hogy a Vkm. 40.468/1934-es számú rendelete alapján a magyar nyelv idegen elemektől való megtisztításának feladata az iskolára hárul (Szántó 1937: 253). Tehát a „helyes magyarságra való nevelés” az egész iskola, minden tantárgy, de különösen az anyanyelvoktatás feladata, bár Szántó szerint ebben a középút a mérvadó (254).

7.4.1.4. A fenti útmutatóban rögzítettek (7.3.1.3.) jól példázza Nagy J. Béla a gimnáziumok és leánygimnáziumok VII. és VIII. osztálya számára írt tankönyve (*Magyar nyelvkönyv. A tanterv és az utasítások alapján* 1941), amely mintegy 25 oldalon keresztül tanít a nyelvi rétegződésről. Legfeltűnőbb sajátossága, hogy a műveltséget nem az irodalmi nyelv és a köznyelv használatához köti, hanem a nyelvi sokszínűség ismeretéhez, tudásához (1. sz. melléklet):

„A művelt embernek tudnia kell, hogy a beszédnek sokféle változata van. Ezért a művelt ember a nyelvjárást nem tarja csúnyának vagy hibásnak, nem lát benne elrontott köznyelvet vagy irodalmi nyelvet, mert tudja azt is, hogy a népnyelv előbb volt, mint a köznyelv s az irodalmi nyelv...” (Nagy J. 1941: 10).

Az irodalmi mint írott nyelvet konzervatívabbnak és az írás miatt választékosabbnak ítéli meg a beszélt változatoknál, és előremutató módon kijelenti: „Egyébiránt az irodalmi nyelv maga sem teljesen egységes, ebben is több változatot lehet megkülönböztetni” (24). A szépirodalom (és a szakirodalom) nyelvét elkülöníti az irodalmi nyelven belül. Ennek rétegződését Sebestyén Árpád „fedez fel” újra negyven

év múlva (Sebestyén 1981). A nyelvváltozatokat értékítélet-mentesen mutatja be. A nyelvjárások kapcsán nemcsak szókészletbeli vagy hangtani, hanem alaktani és mondattani különbségekre is reagál (7). Egy Mikszáth-elbeszélés idézésével öntudatlanul is arra mutat példát, hogy az egyik beszélőközösség a másikat nyelvhasználatára alapján hátrányosan különbözteti meg (uo.). A csoportnyelveket a köz- és népnyelv terminológiai változatainak fogja föl (11); a bibliai, a hivatalos nyelvről, a diák-, gyermek- és tolvajnyelvről tanít (12-19). A tolvajnyelvi szókincsnek csak az idegen eredetű kifejezéseit ítéli meg negatívan (18).

Preskriptív szemlélete mindössze az idegen szavak tiltásában kapcsolódik a korabeli nyelvműveléshez. A nyelvszokást vallva a nyelvhelyesség alapjának megállapítja: „Meg kell túrni a régit is, az újat is, s azt kell mondani, hogy mind a kettő helyes, mert mind a kettő szokásos” (28). Ezzel részben a beszélők döntési jogát ismeri el. Az irodalmi és a köznyelvről szóló fejezetben az irodalmi nyelvi, köz- és népnyelvi formák egymás mellett élését sorolja fel példákkal – értékítélet-mentesen (19-24). Az irodalmi nyelv és a köznyelv rendszerét (hangtan–szótan–mondattan) röviden, lényegre törő tömörséggel, érthető formában mutatja be.

7.4.1.5. A Barta János és Fekete Miklós által szerkesztett gazdasági középiskolák III-IV. osztálya számára készült *Magyar nyelvkönyvben* (1942.) Kovalovszky Miklós is értékes variánsként tartja számon a népnyelvet, amelyhez történeti értéket társít: „Nyelvjáráson elsősorban a falu népének nyelvét értjük, s a népnyelv történeti értékét abban látjuk, hogy megőrizte a régi nyelv sajátosságait” (Barta–Fekete (szerk.) 1942: 93). A nyelvjárásoknak rövid jellemzését találjuk a tankönyvben szintén Kovalovszky tollából (91-93). A nyelvi rétegződésről Horger Antal írt egy fejezetet (89-91), amely az akkori nyelvtudományi kutatásoknak megfelelően az irodalmi nyelv–köznyelv–népnyelv megkülönböztetést tükrözi ezen nyelvváltozatok értékelése nélkül (vö.: 7.3.1.4.). Az irodalmi nyelvet mint legegységesebb nyelvváltozatot szemléli, míg a népnyelv és a köznyelv jellemzőiként a széttagoltságot említi. Így a köznyelven belül földrajzi és társadalmi rétegek szerinti variánsokat (csoportnyelvek) állapít meg; továbbá megjegyzi, hogy a köznyelv a művelt társadalmi osztályok sajátja.

Míg Horger Antalnak a nyelvi rétegződésről szóló írása nem társít értéket egyik nyelvváltozathoz sem, addig Négyesy László nyelvművelőként *A magyar nyelv* című tanulmányában (83-87) a nemzeti nyelv sajátosságait érdemként sorakoztatja fel ezzel értéket társítva a(z) (anya)nyelvhez. Felhívja a figyelmet a korabeli nyelvművelés mozgalmi jellegére, társadalmi kiterjesztésére, amelynek célja a nyelv megtisztítása az idegen hatásoktól (87). A tankönyvben, amely korabeli nyelvművelők és nyelvészek írásainak gyűjteménye, tetten érhető a korszak nyelvtudományának az anyanyelvoktatásban való megjelenése, ahogy az akkori nyelvművelés szemlélete is explicitté válik a tananyagban az értelmiségi nyelvhasználat „művelt” jellegét célozva.

7.4.2. A népiskolai tankönyvek normaszemléletéről

Az 1932. évi népiskolai tantervi utasítás (6.2.2.1.1.) a klebelsbergi kultúrfőlény-program alapvetéseként a műveltség színvonalának emelését tűzte ki célul. Ennek nyelvi alapja a „tisztá” és „helyes” irodalmi nyelv volt. „Az iskola van hivatva arra – olvasható az 1932. évi tantervben –, hogy az irodalmi nyelven használt kiejtést, szókincset, s a *legfőbb szerkezeteket* szemléltesse s ezeknek szóban és írásban való használatát, a gyermek értelmi fokához mért alakban tudatosítsa tegye” (*Tanterv és utasítások* 1932: 228; kiemelés az eredetiben). Tartalmi képzést valósít meg tehát a népiskola. Az anyanyelvoktatás célja pedig a társadalom alsóbb rétegeinek (parasztok, munkások) gyakorlatszempontrú nyelvi nevelése a „művelt” nyelvhasználat kialakítása érdekében.

7.4.2.1. Ennek a célnak a megvalósítására készült például Kiss József *Falusi és tanyai iskolások olvasó- és tankönyve* (Lampel, Budapest, 1934). Ennek a *Magyar nyelvi és fogalmazási gyakorlatok példatárral* című részében (Kiss 1934: 116-145) kapnak helyet a magyar nyelvi és fogalmazási ismeretek. A magyar nyelvről szóló szűkre szabott általános ismertetőben egyfelől a nyelv írók és költők általi gazdagodása, másfelől a nyelvtisztaság felől értelmezett nyelvvédelem gondolata, a nyelvhasználók felelősségének felkeltése szerepel hangsúlyos elemként. „Szép nyelvünk mindnyájunk legféléltettebb kincse. Tisztasága felett örködni minden magyarnak szent kötelessége” (116). Ebben a korabeli nyelvtisztaságon alapuló nyelvművelés iskolai jelenléte érhető tetten.

Simonyinak egy népnyelvi gyűjtéséből származó anekdotája szerepel a szarvasi és a korabeli korszak nyelvművelési szemléletét tükröző *Helyes magyarság* című részben, amelynek funkciója abban áll, hogy szemléltesse: „Hogy írásunkat és beszédünket minden magyar ember megérthesse, nem szabad csak egy-egy vidék beszédmódját (nyelvjárását) követnünk. Meg kell szoknunk és tanulnunk azt a beszédmódot, amelyen a könyveket újságokat írják, mert ezt a nyelvet, az irodalmi nyelvet, minden magyar megérti” (184).

Ez a tankönyvi szemléletmód, amely egyben az irodalmi nyelv definícióját is tartalmazza, inkább még azt a Simonyi-féle felfogást tükrözi, hogy az irodalmi nyelv egységes jellegével, elterjedtségével áll a többi nyelvváltozat felett. A helyes magyarság ellen azonban az idegen szavak, valamint „idegenszerű kifejezések” („*el van utazva*, e helyett: *elutazott*, nincs otthon, *Jól néz ki*, e helyett: *jó színben van*. *Nem létezik*, e helyett: *olyan nincs...*” (134)) használatával vét a beszélő. Ebben a korabeli Magyarosán-korszak nyelvművelésének purizmusa jut kifejezésre.

7.4.2.2. Drozdy Gyula, Móra József és Móra László által írt *Fogalmazás tanítása a népiskola II-VI. osztályában* (1937) című könyve bevezető részében a fogalmazástani minden kötöttségtől és tanári útmutatástól mentes szabad irányzata (Drozdy–Móra–Móra 1937: 30) is a nyelvileg „helyes”-nek rendelődik alá. Ez a grammatikai szabályok nyelvi törvényként értelmezett nézetét jelentette az oktatásban: „...hiszen a jó fogalmazásnak elengedhetetlen kelléke a helyesírás és a nyelv törvényszerűségeinek helyes és következetes alkalmazása (38).

7.4.2.3. Károly Pál 1941-ben keletkezett nyelvtankönyve, a *Vidám magyar nyelvtan és helyesírás* című ábrákkal személtetett, a tanulók számára érthetően, egyszerűen megfogalmazott nyelvtani szabályok és tiltások gyűjteménye (4. sz. melléklet). A nyelvkönyv tankönyvelődeihez hasonlóan szintén a „helyes magyarság” kialakítását célozza igazán vidám, szórakoztató formában. Az előzőektől eltérően azonban szemléletesebben jelenik meg benne a helyes és helytelen forma számos példával alátámasztva (többek között: Károly 1941: 10-11; 66-67; 82-83). Preskriptív nyelvhelyességi szemléletet közvetít a tankönyv, hiszen szituációtól függetlenül ítéli meg egyes nyelvi formák helyességét, illetve helytelenségét (4. sz. melléklet). Ezenkívül a purista szemléletmód is sajátja, amikor az idegen szavak nyelvhasználatbeli kerülésére inti a tanulókat: „Kerüljük az idegen szavak használatát, ha megfelelő magyar szót találunk helyettük” (67).

A tájnyelvet az irodalmitól eltérő beszédmódként értelmezi a szerző, és *A szíp lú* című fejezetben (egyéb nyelvjárásból vett példákon magyarázva) azt hangsúlyozza, hogy: „Ez a beszéd a tájszólás, mely egyáltalán nem alacsonyabb rendű, mint az irodalmi nyelv, csak más” (Károly 1941: 28). Ez kapcsolódik az előzőekhez, amennyiben a nyelvjárások összessége, azaz maga a népnyelv a nemzeti hagyomány részeként értelmeződött. (Az akkori politika a népi hagyományokat is nemzetiként értelmezve szorgalmazta a nyelvjárási gyűjtést is (a harmincas évek végén fellendülő

nyelvjáráskutatás, Csűry-féle országos nyelvjárási gyűjtések). Így ez a tankönyv is pozitív attitűddel viszonyul a dialektusok felé. A szubsztenderdel kapcsolatos további megjegyzése pedig a nyelv társadalmi tagolódásához kapcsolódik, amikor a „meló”, „haver” és társai” negatív megítélés alá kerülnek azon az alapon, hogy „...nem valók művelt ember szájába. Ezek legfeljebb a kültelki csibészeknek és csavargóknak lehetnek „irtó” szépek” – magyarázza tréfásan a tankönyvszerző (29; 4. sz. melléklet). A társadalmi alapon elkülönülő nyelvváltozatok elemeit tehát értéktelennek minősítve használatukat tiltja a tanulók számára.

7.4.3. Az intézményes nyelvművelési mozgalom nyílt megjelenése az anyanyelvoktatás gyakorlatában

A nyelvművelés mint a kodifikált norma elterjesztésére irányuló, preskriptív szemléletű intézményesült tevékenység-hálózat (Huszár 1986: 60) Pintér Jenő budapesti tankerületi igazgató által kiadott rendeletben vonult be nyíltan is az iskolai anyanyelvoktatásba (6.2.2.3.). A nyelvművelői szemlélet egyre erősödő tendenciáinak lehetünk tanúi az anyanyelvoktatás gyakorlatában a harmincas évek második felétől, amely már az előző fejezetrészből (7.3.2.) is nyilvánvalóvá vált. A tanítás egész szellemét és a tananyagot is áthatotta a nyelvtisztaság követelménye. Később már az iskola nyelvművelői mozgalomban való szerepére is hivatkoznak a tankönyvek, amely a politikusokkal, tudósokkal, irodalmárokkal, a sajtóval és az Akadémiával együtt felelős a nyelvtisztaság megőrzéséért (Barta–Fekete (szerk.) 1942: 87).

Az iskolai tanítás-tanulás folyamatában és a mindennapi élet egyéb színterein használt, Pintér által írt *Magyar nyelvvédő könyv* (1938) a túlzó purizmus szemléletét tükrözi. A könyv bevezetője jól mutatja rendeltetését: „Ez a könyv az élet számára készült. Tanácsokat ad a magyar nyelvhelyesség kérdéseiben az iskolák, hivatalok, tudomány, irodalom, napisajtó és a művelt közönség használatára” (Pintér 1938: 3). Magának a műveltségnek a közvetítője kíván lenni azáltal, hogy a „helyes” magyar nyelvhasználat szabályait írja le, amely – mint a könyvben foglalt szabályokból kitűnik – nem más, mint a nyelvi rendszerhez való teljes és feltétlen alkalmazkodás. Sikere és népszerűsége annak tudható be, hogy egyszerű, könnyen bemagolható szabályokat tartalmazott (Sándor 2003: 988), amelyek által az „igényes” és „magyaros” nyelvhasználatot kívánta elterjeszteni a nyelv védelme érdekében az iskolai oktatás által a társadalomban.

7.4.4. Alternatív iskolai nyelvtan: anyanyelvtanítás társas-lélektani alapon, avagy a nyelvi norma megváltozott szemlélete

Karácsony Sándor nyelvtanítási nézetei kívül esnek a korabeli tantervi előírásokon; egészen pontosan az akkori tantervek és utasítások mellett Karácsony szerint elegendő, ha a nevelő szemlélete változik meg úgy, hogy a nyelvet mint funkciót szemléli, amely annak elidegeníthetetlen tulajdonsága, folyamatosan azt tartva szem előtt, hogy „én és te beszélünk” (Karácsony 1938: 28). A nyelvet Karácsony a kommunikáció felől közelíti meg egy interakciós és szemiotológiai (a nyelv mint jelrendszer) szemléletben (Erdélyi 2001) jóval megelőzve a magyar nyelvtudomány eredményeit, amely csak a hatvanas-hetvenes évek folyamán épített a kommunikációelméletre. Az anyanyelvoktatás gyakorlatában az oktatáspolitikai dokumentumok alapján pedig jóval később jelent meg a kommunikációs szemlélet.

Karácsony egy kommunikációs-interakciós nézetre építi a nyelvoktatást (anya-és idegen nyelv oktatás) azt hangsúlyozva, hogy „csak olyan nyelvtanítás lehetséges az iskolában, amely nyelvi nevelés is” (Karácsony 1938: XXIV). A nyelvet cselekvésként felfogva működésében kell bemutatni a nyelvi órán úgy, ahogy létezik. Vagyis az élő

nyelv és nyelvhasználat tanítását írja elő: „...ez a darabja legyen a valóságos életnek, hogy én és te beszélünk” (XXIII). Nézete ebből a szempontból Simonyi Zsigmond anyanyelvoktatási gyakorlatához köthető, akinél szintén az élő nyelv volt a tanítás tárgya a maga teljességében (7.2.2.).

Nyelvtant írt (*Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*), amennyiben a grammatikát közvetít, de korántsem a klasszikus módon. Ahogy ő mondja: „A könyv ugyanis feldolgozott anyaga mellett is pedagógia, s nincs kizárva, hogy nyelvtannak is, módszertannak is kifogásolható” (I.). Ma is megfontolandó, akkor korát meghaladó nézete szerint a nyelvtudomány akkori állása ellen nem vét ugyan, azonban csak azt használja fel a nyelvtudományból, amit fontosnak tart annak a nyelvnek és használatának a tanulókkal való megismertetésében, amely a valóságot tükrözi (XX-XXIII). Ő maga egy vásári forgatag valós képét, vagy éppen filmjelenetekkel szemlélteti a nyelvi szabályok működését. Valóságos közlési helyzetek valóságos szereplőkkel. Erre épül Karácsony gyakorlati nyelvtana, amely indirekt módon és induktív úton közelíti meg a nyelvi jelenségeket a szinkroniában, a nyelvhasználat valóságában. (A nyelvtörténeti szempontot nem tartja a nyelvi nevelésben helyénvalónak (XXXVIII).)

Mindebből egy olyan normaszemlélet következik, amely elismeri a normapluralitást. Nemcsak azért, mert elismeri az interakciós helyzet szerinti nyelvhasználatot, hanem ezzel szoros összefüggésben azt is, hogy az élő nyelv közösségi természetű: a „társas” lélek értelmi funkciója” (XIII). A nyelv tehát a néplélek kifejezője, annak megnyilvánulása, elidegeníthetetlen hordozója. Az egész nép nyelvről van itt szó annak minden változatát beleértve. Karácsonynál így a népnyelv és a sztenderd egyaránt elfogadott az iskolában, hiszen mindkettő a magyar kultúra megnyilvánulási módjának tekinthető olyanformán, hogy a népi jelleg hordozza a sajátos magyar lelki alkatot. Mindkét nyelvváltozat képes ugyanazt a szemantikai tartalmat kifejezni ugyanazon a fogalmi úton (Tolcsvai Nagy 2011: 257, 270). Amikor Karácsony arról beszél, hogy a lélekben lévő kultúra tartalmának kifejezéséhez rendelkezésünkre áll a nyelvi forma (XXXI.), akkor (ilyen értelemben) nem tesz különbséget népnyelv és sztenderd között.

Ez utóbbiban tér el leginkább Karácsony anyanyelvoktatási szemlélete a tantervektől és a tankönyvektől. Igaz ugyan, hogy a kortárs nyelvtankönyvek is pozitív attitűddel viszonyultak a népnyelv felé, de csak történeti alapon (7.3.1.3; 7.3.2.3.). Műveltség szerint elkülönítve a nyelvváltozatokat az egyetlen követendő normaként, a magas kultúra egyetlen hordozójaként a sztenderdet fogadták el. Karácsonynál hiányzik ez az értékítélet, hiszen nála bármely nyelvi kód képes ugyanazt az értelmet és tartalmat hordozni és ez a tartalom szemantikailag ugyanúgy képes megnyilvánulni is (Tolcsvai Nagy 2011: 257).

Szakít a grammatikaközpontúság és a történetiség hagyományával a nyelvi nevelésben, valamint kora oktatási elméletével és gyakorlatával ellentétben azt hangsúlyozza, hogy a formának és nem a tartalomnak van nevelő hatása. „Az, amit beszélnek, csak azzal hat nevelőleg, hogy beszélnek” (uo. XIV) – vallja. Mindezt akkor, amikor az 1938-as középiskolai tanterv egyesítette a nyelvet és az irodalmat olyanformán, hogy az előbbi a formai, az utóbbi pedig a tartalmi nevelést jelentette (6.2.2.2.). Sőt az ezt követő időszakban egészen a mai napig a magyartanítás irodalomközpontú és nem nyelvközpontú, amely a nyelvóráknak az irodalomhoz viszonyított kisebb arányában is megnyilvánul. Azaz a mai anyanyelvi nevelés nem a formát, hanem a tartalmat részesíti előnyben így közvetítve a nemzeti kultúrát a tanuló számára. Karácsony gondolkodni tanította a tanulót, használni a nyelvet, szituációfüggő módon formát rendelni a tartalomhoz. A normaközvetítés nem egyszerűen előírt nyelvi

normák követéseként, hanem a normaalkotás kreatív folyamatának megtanításaként értelmezhető szemléletében.

Karácsony Sándor anyanyelvi neveléssel szemben támasztott ajánlásai ma, a kommunikáció- és interakciókutatás nyelvészeti alkalmazásának korában még mindig újszerűen hatnak az anyanyelv-pedagógia elméletében és gyakorlatában egyaránt. Korának anyanyelvoktatási elméletétől és gyakorlatától pedig különösen távol álltak. Egyedül abban a tekintetben kapcsolódik ez a szemlélet az akkori tantervekhez és tankönyvekhez, hogy ő is a mondatból való kiindulás elvét és a szemléltetésen keresztüli oktatás fontosságát hangsúlyozta.

7.4.5. Részösszegzés: A nyelvi norma a két világháború között használatban lévő népiskolai, polgári iskolai és középiskolai nyelvtankönyvekben

A két világháború közti időszak népiskolai, polgári- és középiskolák számára készített tankönyveiben a nacionalista nemzetnevelés céljának alárendelve a tankönyvek – az eddigiekhez hasonlóan – továbbra is az irodalmi nyelvet és a művelt köznyelvet mint a magyar sztenderdet írják elő normaként. Méghozzá annak grammatikai szabályrendszerét tekintik törvénynek, az egyetlen követendő mintának a tanulót az előírt norma követésére nevelve. A nyelvhelyességi nézőpont minden tankönyvre jellemző, de az erős preskriptív szemlélet inkább az idegen szavakkal és az idegenszerűségekkel szemben mutatkozik meg, amely összefügg a korszak politikai szintéren megmutatkozó nacionalizmusával.

A nyelvjárások iránti attitűd azonban alapvetően pozitív, sőt van olyan tankönyv, amely a nyelvi alapú stigmatizáció ellen emeli fel a szavát, nyelvi türelemre int. Értékítélet közvetítésével explicit módon értékesnek tüntetik fel a tájnyelvet, de csak történelmi alapon, a múltra hivatkozva, arra, hogy a köznyelvet színesíteni, gazdagítani tudja. Azaz a köznyelv felől értékelődik fel ez a nyelvváltozat, amely a magyar nemzeti múlt öröksége. A nyelvi rétegződésről szóló tankönyvi részek, amelyek a szubsztenderd leírására is hangsúlyt fektetnek, ezt nyilvánvalóvá is teszik. Ezen az alapon kell védeni ezt a variánst is, azonban a korabeli oktatáspolitikai központi előírása által megkívánt nemzeti műveltségnek nem lehet alapja. Márpedig ha műveletlen nyelvváltozat, akkor nyelvi formái nem lehetnek részei a nyelvhasználat mércéjeként számon tartott nyelvi normának (3. sz. melléklet). Ez Petri Mór polgári iskolák számára írt tankönyveiben explicitté is válik (7.2.3.2.1; 7.2.3.2.2; 7.3.1.1.), hiszen a polgári iskola feladata közvetlen módon a „helyes” és „tiszt” nyelvhasználatra való felkészítés volt. Másutt – a nép- és középiskolai tankönyvekben az iskolatípus céljait figyelembe véve – inkább implicit módon van jelen a taneszközökben olyanformán, hogy azok a grammatikai ismeretanyag alapos bemutatásán, valamint a harmincas évek elején még létező stilisztikai részben nyilvánvalóvá teszik, hogy a helyes magyar beszéd és írás a nyelvtani szabályokhoz való legteljesebb alkalmazkodás által valósulhat meg. Nem véletlen, hogy éppen ebben a nacionalista korszakban erősödik fel az a Tolcsvai Nagy Gábor által máig tartó folyamatként tekintett ellentmondásos szemlélet, miszerint a nyelvjárás egyrészt az érintetlenség és tisztaság, másrészt a műveletlenség jelképe (Tolcsvai Nagy 2004: 69).

Egyes középiskolai tankönyvekben a korabeli nyelvművelés feladatairól, mozgalmi jellegéről, a nyelv védelmét előmozdító hazafias kötelezettségről tanítanak (7.3.1.5.). A harmincas évek végén a nyelvművelés – mint láttuk – nyíltan is része lesz az oktatási gyakorlatnak (7.3.3.). Különösen az értelmiséget képző középfokú intézményekben használt taneszközökben válik céllá a nyelvművelésben való részvétel. Erősödik a purista szemléletmód, amely a szubsztenderd elemeinek üldözését is jelentette. A

tantervekben deklarált értékítéletre való nevelés valósul meg a tankönyvekben, melyeket egyre inkább áthat a koraeli nyelvűvelés szemléletmódja.

Kivételt képez ez alól Karácsony Sándor alternatív taneszköze, amely a nyelvhelyességi és a purista szemléletet elvetve egy pragmatikai alapú normakövetést kíván meg a tanulóktól a kognitív-funkcionalista alapra helyezett grammatikai anyag bemutatásán keresztül a tanulót normakövetővé és normaalkotóvá nevelve.

8. A nyelvi norma az anyanyelvoktatás gyakorlatában II.: tankönyvek, reformok, irányok a szocializmus évtizedeiben

8.1. A nyolcosztályos általános iskolák nyelvtankönyvei a demokratikus iskolában

A 2. világháború előtt a különböző iskolatípusok nyelvtanítására kiadott tankönyvek 1945 után is megjelentek. Ilyen volt például Gyulai Ágost és Gyurjács András *Magyar nyelvtan szemléltető mondattani alapon* című munkája, amely eredetileg a polgári iskola I. (1926) és II. osztálya (1927) számára készült és ugyanúgy alapos grammatikai ismereteket nyújtott, ahogy a többi, két világháború közti időszak polgári és középiskolák számára készült nyelvtankönyveire is jellemző volt (7.3.1.).

Az 1946. évi tantervet bevezető rendelkezéshez kapcsolódóan az elemi iskolák módosított tanterve (6.2.3.) szerint az általános iskola feladata az egységes, nemzeti műveltség kialakítása a nemzeti kultúrkinccs megőrzésével. Ez utóbbi részét képezte a nemzeti nyelv is, amelynek megőrzése és védelme a hazafiak feladata. Lényegében ugyanezt a feladatot fogalmazta meg az 1946-ban kiadott nyolcosztályos általános iskolák tanterve is (6.2.3.), amely a hazafias-erkölcsi nevelésben a magyar nemzeti értékek közvetítését az egyetemes emberi értékek részeként értelmezte.

Ennek a nevelési elvnek rendelődött alá a magyar nyelv és irodalom tanterve is. Noha a tanterv elkülönítette a magyar nyelv és az irodalom oktatását különálló (nem részletezett) követelményeket megfogalmazva tanításukban, az oktatási gyakorlatban a kettő nem vált szét élesen egymástól. Főleg azért nem, mert a tankönyvek integráltan kezelték a két tantárgyat. A tanterv nyelvünk „tudatos írásbeli és szóbeli használatát”, ennek megtanítását (*Tanterv* 1946: 2) tűzi ki célul, azonban az erre épített tankönyvek kizárólag elméleti nyelvtani és stilisztikai anyagot tártak a tanulók elé a nyelvhasználat tanítását háttérbe szorítva.

8.1.1. Dobos László–Szakál János *Magyar könyv a VII. osztály számára* című integrált irodalom- és nyelvtankönyvében a nyelv használata a fent elmondottaknak megfelelően csak az elméleti ismeretanyag – a tanterv által a 7. évfolyamra előírt stilisztikai anyag bemutatásán keresztül – történik úgy, hogy az kizárólag a szépirodalmi stílusra korlátozódik. A könyv stilisztikai összefoglalásában (Dobos–Szakál 1947: 214-73) a stíluson a szerzők a költői, vagy irodalmi stílust értik (214). Ez azt jelenti, hogy a szépirodalom nyelvi-stilisztikai elemzésén keresztül kap a tanuló útmutatást elméleti síkon a magyar nyelv használatához. A helyes, magyaros és szabatos – elsősorban írott nyelvhasználati mód – ebből vezetődik le.

A szépirodalom nyelvére vonatkozó stilisztikai fejezet két alfejezetének címe *A helyes stílus* (222-40), valamint *A szép stílus* (240-58). Az első ismérvei a költői-írói példákon bemutatott világosság, szabatosság és magyarosság, míg a másodiké a jóhangzás, a szemléletesség és az élénkség. Ezeket a stílusjegyeket követelik meg tehát a tanulók írásbeli (és szóbeli) megnyilatkozásaiban figyelmen kívül hagyva a nyelv valós, hétköznapi használatát. Ugyanazokat a stilisztikai szempontokat fogalmazza meg a tankönyv, amelyeket Petri Mór századeleji, polgári iskolák számára készített stilisztikai tankönyve is tartalmazott (7.2.3.). A nyelvhelyesség itt is a nyelvi törvényekhez való alkalmazkodást jelenti, a nyelvtisztaság pedig a szókinccsbeli elemek gondos megválasztásában érhető tetten. „A szabatos stílus legfontosabb feltétele – olvasható a tankönyvben – a nyelvtani helyességen kívül a szavak helyes megválasztása” (228); vagy: „A szabatosság ellentéte a *pongyolaság*” (228). A nyelvtisztaság tankönyvbéli jelenléte a Magyarosán-korszak két világháború közti, purista normaszemléletét tükrözi (5.3.2.2.).

Mitől lesz a tankönyv szerint „tisztá” a tanulók nyelvi kifejezőmódja? Amennyiben tartózkodnak az elavult szavak, a tájszavak, az idegen szavak és a számukra ismeretlen

szavak használatától (228). Az idegen szavak használatával kapcsolatban pedig a következő intelmeket fogalmazzák meg a szerzők: „Idegen szavakat lehetőleg ne használjunk! Az író ne számítson arra, hogy olvasói idegen nyelven is értenek” (225); vagy: „Általában mégis jegyezzük meg: nem az idegen szavak használatában rejlik a műveltség! Az igazi műveltségünk alapja anyanyelvi tudásunk tisztasága és gazdagsága” (uo.). Másutt ez áll: „Vétek azonban azokat az idegen szavakat használnunk, melyek helyett jó és szépen hangzó magyar kifejezéseket is találunk” (237)

A tankönyv nemcsak általánosságban tiltja az idegen szókincsbeli elemek használatát, hanem a szarvasi nyelvművelés jegyében konkrét szavak összegyűjtésével azokat „kigyomlálásra” is ítéli. „Nyelvünkbe betolakodott, kigyomlálásra ítélt szavak: a német nyelvből: spájz, slepp, copf, spórol, hokedli, sparhelt, pucol; a francia nyelvből: szalon, bonbon, zsúr, parfóm, gardedám, toalett, sofőr, az angol nyelvből: futball, hoki, meccs, gól, rekord, klub...” (237) – írják a szerzők. Ugyanakkor az idegenszerűségek definiálása mellett azok ellen is támadást indít a tankönyv: „Az idegen nyelvi sajtások használatát barbarizmusnak, idegenszerűségnek nevezzük. Idegenszerűen hangzanak, mert ellenkeznek a magyar nyelv törvényeivel. A nyelvtisztaság érdekében ezeket kerülnünk kell” (239).

A „merőben új szavak” ugyanúgy a megértés gátjai a szerzők szerint, ahogy az idegen nyelvi elemek : „A merőben új szavak használata szintén a megértés rovására megy. Különösen mellőzzük a nagyvárosi nyelv torz szavait! Ezek nemcsak értelmetlenek, hanem csúf hangzásúak is: bunyó, szajré, meló, hirig. Kerüljük a foglalkozási ágakban (postás, szerelő) elterjedt, mások előtt ismeretlen szavakat” (uo.). Ebből a tankönyvi részből az is nyilvánvalóvá válik, hogy a nyelv társadalmi rétegzettség szerinti tagolódása alapján létrejött variánsokat és az azokból származó szókincsbeli elemek használatát is elítélik a tankönyvszerzők, amikor a szavakat az értelem szempontjából és esztétikailag is megítélik. De a tájnyelvi elemek is kerülendők; vagyis a földrajzi tagolódás szerinti változatok is megítéltetnek. Így azt mondhatjuk, hogy a teljes szubsztenderd használata válik tiltottá.

A magyar nyelvnek a tankönyv által megszabott normája egy nehezen körvonalazható, tudományosan alig interpretálható nyelvesztétikai normatípus, amely maga az irodalmi nyelv (a szépirodalmat is beleértve). A közvetített nyelvi norma alapját a grammatikai helyesség, azaz az irodalmi nyelvi variáns kodifikált szabályrendszeréhez való legteljesebb mértékű alkalmazkodás: a helyes, szabatos és magyaros szóhasználat jelentette. A nyelvtani ismeretek tanítása mellett a szókincs kerül az első helyre, ami megfelel a magyar stílusztika akkori jellegének, amely a szókincs modern stílusztikai feldolgozását jelentette (ld. részletesebben: Szathmári 1961: XIV-XV; 2005: 11; 1961/2008: 17). A szavak megválasztásán kívül a mondatok magyarossága és a helyes, azaz a nyelvi szabályoknak megfelelő mondat szerkesztés kerül a középpontba a tankönyvben (240). Jól mutatja ezt a helyes stílus összefoglalásának két mondata: „Nyelvünk színét, ízét, zamatát a tősgyökeres kifejezések és népies szólások adják. Az idegen észjárással szerkesztett mondatokkal vétünk a magyar nyelv tisztasága ellen” (uo.).

Paradoxont látok abban, hogy míg a tankönyv a tájszavak használatát nyelvszennyezésként közvetíti a diákok felé, a népies kifejezések (szólások) alkalmazását üdvösnek tartja. Explicitté teszik a tankönyvírók, hogy az irodalmi nyelvet a népnyelvből újították meg az írók-költők, sőt az irodalmi nyelv ebből táplálkozik. Mégis kerülendő a nyelvjárásokból származó szavak használata, mert a tájnyelv csak korlátozottan (bizonyos területeken) használatos (224-25). Így tehát a megértés (a kommunikáció sikere) kerül veszélybe a tankönyv szerint.

Ez az attitűd hasonlít a 19-20. század fordulójának, Szarvas és Simonyi nevével fémjelzett Nyelvőr-korszakához abban a tekintetben, hogy az általuk fenntartott nyelvi tanácsadás során ők is azért tanácsolták művelt olvasóiknak az irodalmi nyelvi alakot, mert az a magyar nyelvterület legnagyobb részén volt érthető (5.2.3.1.). Simonyinál azonban fel sem merült az értékítélet gondolata, ellentétben azzal a ténnyel, hogy ez már az 1905-ös népiskolai tanterv bevezetése óta explicit, vagy implicit formában benne rejlik az oktatáspolitikai dokumentumaiban (6.2.6.): a tájnyelv az irodalmi nyelvhez képest negatív értékű. Ő az egyes nyelvi formák helyességét (tulajdonképpen nyelvi helyénvalóságát) az általa „stilisztikának” (ma pragmatika) nevezett tudományág alapján a szituációtól függően ítélte meg (5.2.3.4.). Így belefértek a tájszavak is az általa tágabban értelmezett, vagyis nem a nyelvi rendszeren alapuló, rugalmas normatípusba.

Ez tankönyv azonban egyetlen variánst mint egyetlen nyelvi kifejezőmódot preferál, az irodalmi nyelv rendszerét és szókincsét. A szubsztenderd elemeinek használatát a sztenderdnél szűkebb használati színtér miatt nem tartja helyénvalónak. A nyelv írott használatában legalábbis semmiképpen nem. Az előző korszak tankönyveitől eltérően azonban ezekkel kapcsolatosan nem hivatkozik a műveltség szempontjára. Mindössze az idegen szavak használatát nem tartja a művelt ember nyelvhasználatába illőnek.

8.1.2. A korszak VIII. osztályos magyar (irodalmi és nyelvtani) tankönyve három későbbi nagy hírű professzor, Király István, Deme László és Szabolcsi Miklós munkája. *A Magyar könyv a VIII. osztály számára* (1948) a leíró nyelvtan összefoglalását adja és általános ismereteket (nyelvtörténet, nyelvi rétegződés) közvetít a magyar nyelvről. A tankönyvi szemlélet explicit módon is alátámasztja a fenti meglátásomat a műveltség szempontjával kapcsolatosan (ti. a sztenderd és a szubsztenderd különbségtételénél nem hivatkozik a műveltség szempontjára: 8.1.1.). A nyelvi rétegződés tárgyalásánál kiderül, hogy a szerzők a nyelvváltozatbeli eltéréseket nem műveltség alapúnak tartják, a nyelvi változatosságot pedig nem kötik a társadalom rétegződéséhez (1. sz. melléklet). A korszakot meghatározó elvnek, az egységes műveltség elterjesztésének sikerében bízva vallják a következőt:

„Tájnyelvi és csoportnyelvi eltérések – különösen nagyobb nyelvterületen – valószínűleg még az osztályok eltűnése után is sokáig lesznek, legfeljebb a műveltségbeliek mosódnak el. Ezért helytelen az, ha a nyelvi rétegződést a társadalmi megoszlás eredményének tartjuk és osztálynyelvnek tekintjük” (Király–Deme–Szabolcsi 1948: 331).

(Ez a nézet valószínűleg a marrizmus ellenében fogalmazódott meg, mivel Marr és követői a nyelvet osztályjellegűnek tartották.)

A tankönyv a műveltségi rétegek szerint rétegnyelveket különböztet meg, amelyeket stilisztikai változatokként regisztrál (330). Vagyis a később professzorként számon tartott szerzők nem rendelnek műveltségbeli különbségeket sem a társadalmi megoszlás, sem pedig a földrajzi alapon eltérő nyelvváltozatok használatához. Érdekes ezt összevetni egyfelől a századforduló nyelvtankönyveinek szemléletével, vagy a két világháború közti időszakokkal. Petri Mór polgári iskolák számára készült nyelvtankönyveiből egészen nyilvánvaló volt, hogy ő a tájnyelv használatát nem tartotta művelt emberhez illőnek (7.2.3; 7.3.1.). Másfelől a következő korszak, az ötvenes évek magyar nyelvtudománybeli nézetével is szükséges összehasonlítani, amely ebből a szempontból – de eltérő politikai-társadalmi okokból – a két világháború közti időszakhoz kapcsolódik. A szocializmus építése időszakának egyik reprezentatív nyelvtudományi alkotása, Bárczi Géza *Bevezetés a nyelvtudományba* című egyetemi tankönyve, amelynek álláspontját idézem: „De még az osztály nélküli társadalomban is a

társadalom tagjainak különféle fokú műveltsége rétegződést idéz elő” (Bárczi 1953: 19). Ezeket illeti Bárczi a *rétegnyelv* vagy *osztálynyelv* terminussal (uo.).

Szembeötlő lehet a tankönyvben – az eddigiektől eltérően – annak a hangsúlyozása, hogy egy ember több csoportba is beletartozhat „s ezek a csoportosítások állandóan keresztezik egymást” (Király–Deme–Szabolcsi 1948: 331). Továbbá: „Az, hogy melyik rétegbe esik, attól függ, kivel állítom szembe” – vallják a szerzők (uo.). Nagyon fontos kifejeződései ezek annak, hogy egyfelől a nyelvhasználathoz a nyelvet használó egyén felől közelítünk, másfelől a nyelvhasználatbeli különbségek csak egymáshoz viszonyítva érzékelhetők. Megítélésről azonban nem esik szó.

Külön szól a tankönyv és példákából kiindulóan, gyakorlati feladatok által be is mutatja a különböző nyelvjárástípusokat, valamint a csoport- és rétegnyelveket (322-330). A köznyelv tárgyalásakor (330-332) utal arra, hogy az egy különálló nyelvi variáns, amely egységesebb a többinél, egyik csoportba sem sorolható, mégis „mindegyikhez van valami köze” (331). A köznyelv „a magyar közműveltség” nyelveként definiálódik, amely a stílusán érezhető (uo.). Az irodalmi nyelvtől is stílusának egyszerűbb voltában tér el. A nyelvváltozatok bemutatása pedig értékelő attitűd nélkül történik. A tankönyv tehát a korabeli nyelvtudomány álláspontját tükrözi anélkül, hogy a nyelvművelés szemléletét bevonná a tananyagba. Az idegen szavakkal szemben sem mutat erős preskriptív szemléletet, amennyiben leszögezi: „...használatuk ritkán, csakis a stílus élénkítése, változatossága érdekében van helyén” (338). Nyelvhelyességi ítéleteket pedig nem tartalmaz a tankönyv a nyelvtani összefoglalóban sem.

8.1.3. Részösszegzés: A nyolcosztályos általános iskolák nyelvtankönyvei a demokratikus iskolában

A demokratikus időszak (1945-48) tantervének célja az erkölcsös, hazához hű ifjak nevelése volt. Ezt azonban nem a nacionalizmus jegyében a magyar nyelv és kultúra fölényének hirdetésével kívánták megvalósítani, hanem az egyetemes emberi kultúra értékeinek együttes közvetítésével. Ennek rendelődik alá a magyar nyelv és irodalom tanítása is, amely az oktatás gyakorlatában még integrált módon, ilyen típusú tankönyvek segítségével valósult meg.

Noha a tanterv csak 1946-ban jelent meg, a tankönyvi folytonosság nem szakadt meg az anyanyelvi képzés területén. A két világháború közti korszak különböző iskolatípusainak anyanyelvoktatására készült tankönyvei továbbra is használatban voltak, míg az általános iskolában 1946-tól új könyvek jelentek meg. Ezek részben megtartották az előző korszaknak a nyelvtisztaság jegyében kialakított szemléletét, amely az idegen szavak elleni purista küzdelemben mutatkozott meg. Ugyanakkor a VIII. osztályos tankönyv deklaráltan is szakított a műveltség szerinti nyelvhasználatbeli megítéléssel, a nyelvi kódokat nem, csak a stílusbeli különbségeket rendelték alá a műveltségi szinteknek. Álláspontja pedig a korabeli nyelvtudomány nyelvművelői szemlélettől mentes nézetével tart rokonságot.

A normativitás szempontjai implicit formában a stilisztikai fejezet mellett a nyelvi rétegzettséget bemutató fejezetben váltak nyilvánvalóvá. Az írott nyelvi normaként az irodalmi nyelvváltozat mint a legstílusosabb és a legegységesebb nyelvi variáns interpretálódik, míg a köznyelv ennél egyszerűbb stílusú, egységes változatként van jelen. A normának – az előző korszakhoz hasonlóan – megint az esztétikai jellege is kiemelődik.

8.2. Nyelvi normaszemlélet a szocializmus építése időszakában használt magyar nyelvi tankönyvekben

Nyelvrendszer alapú, de az esztétikai értéket is magában foglaló normatípustól eltérő nyelvi normaszemléletet közvetítettek a szocializmus építésének időszakában, az ötvenes években, valamint a hatvanas évek első felében a közoktatásban használt magyar nyelvtankönyvek. A könyvek szerzői egyetemi oktatók és kutatók, nyelvészek, valamint jól felkészült pedagógiai szakemberek voltak. A nyelvi rendszer önmagában vált normává, amelyben már nem elsősorban az esztétikai szempontja, hanem a logikus, a gondolatokat szabatosan kifejezni tudó, mintaadó jellege hangsúlyozódott a tantervekben is (6.2.4.).

Ennek a normafelfogásnak a nyelvsemlelete a korabeli szovjet nyelvtudományból átvett azon nézetre vezethető vissza, miszerint nyelv és gondolkodás dialektikus kapcsolatban van egymással: „A nyelv és a gondolkodás viszonyának helyes összefüggéseire sokszor a nyelvtani kategóriák helytelen megállapítása miatt nem derül fény, hibás osztályozások, helytelen definíciók akadályozzák a logikai és nyelvkategóriák közötti összefüggések felismerését” (Károly 1950: 323). Vagyis a nyelvtani rendszernek az anyanyelvoktatásban való lehető legpontosabb megjelenítésére van szükség. A grammatika lesz az oktatás alfája és omegája a tudatos nyelvhasználat és a logikus gondolkodás kialakítása érdekében. A korábbi népiskolák tartalmi képzésével szakítva ugyanis az általános iskolák egységesen mindenkinek az általános műveltséget megalapozó „művelt” nyelvhasználat tanítását írták elő, amelynek megvalósítását a gondolkodás és a nyelv együttes fejlesztésével, explicit grammatikai és azon alapuló nyelvhelyességi szabályok megtanításával végezték. Ezzel az oktatáspolitikai megszüntetette az eltérő társadalmi osztályokat képző iskolatípusok között korábban meglévő tartalmi és formai képzés közötti különbségeket (vö. 6.2; 6.2.8.), amely a korabeli tantervekben és a tankönyvekben egyaránt realizálódik.

Az ötvenes évek anyanyelvoktatási gyakorlatát jól példázza Temesi Mihálynak, a Pécsi Pedagógiai (később Tanárképző) Főiskola Magyar Nyelvi Tanszéke vezetőjének egy programadó írása, amelynek egy részlete így hangzik: „Az anyanyelvi oktatásban – az oktatás minden fokán – az eddiginél nagyobb gondot kell fordítani a nyelvtan és a helyesírás tanítására, vagyis az általános iskolától az egyetemekig megfelelő helyet kell biztosítani az anyanyelv oktatásának. (Vö. a KV határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól. Társadalmi Szemle 1954. évf. 97, 99)” (Temesi 1955: 41); továbbá: „A nyelv fegyver számunkra az osztályharcban...tanulmányozása és lehetőségeinek kihasználása számunkra politikai feladat, mint ahogy a nyelv tanítása, a nyelvi készség kialakítása mindig is politikai kérdés volt” (uo.) Látható, hogy az iskolai oktatás, az anyanyelv tanításával együtt teljes mértékben a politikai ideológia kiszolgálójává vált. Margócsy István szerint: „Az ideológiai tartalmakra koncentrálna az oktatásban a nyelvviségnek szinte nem marad érvényesülési lehetőség ebben a korszakban; a nyelvtanoktatás tulajdonképpen iskolai nyelvművelés lesz” (Margócsy 1996: 50). Az anyanyelvi óra a grammatika és a helyesírás tanítását jelentette a nyelvi rendszerhez való lehető legteljesebb mértékű alkalmazkodás nyelvi (grammatikai) helyesség-fogalmával.

Ezt példázza Rácz Endre–Takács Etel *Kis magyar nyelvtana* is, amely először 1959-ben látott napvilágot, majd még (kissé átdolgozva ugyan) számos kiadást ért meg. A grammatikát ekkor a közoktatásban számos általános iskolai tanuló és tanár forgatta, (noha eredetileg általános iskolások részére készült), de középiskolások, valamint a társadalom értelmiségi rétege egyaránt használta a hatvanas évek folyamán – talán még napjainkban is.

Ennek 1959-ben készült bevezetőjében egyrészt arról olvashatunk, hogy nyelvünk „kincs”, azaz érték, amelyet védeni, óvni vagyunk kötelesek:

„A nemzeti nyelv a nemzet fiainak ajkán és tollán él, fejlődik és gazdagodik; de sorvad és hanyatlak, tisztátalan elemekkel vegyül akkor, ha a nemzetben nem él eleven erővel ennek az évezredek kincsnek a megbecsülése, féltő szeretete” (Rácz–Takács 1996 (11. kiadás): 16).

Ezt a kincs-metaphorát a harmincas évektől kezdve használták a magyar nyelvvelésben a nyelvvédelem és a nyelvtisztaság szemléletes kifejezésére. A nyelv mint kincs, illetve kincsesbánya metafora Bessenyei György *Magyarság* című röpiratából (1778) származik: „Mit tehet arról a drága hegy, ha kincseit belőle nem szedik; mit tehet róla a magyar nyelv is, ha fiai ötet sem ékesíteni, sem nagyítani, sem felemelni nem akarják.” Ezt idézte többek között Pintér Jenő is *Magyar nyelvvédő könyvében* (Pintér 1938: 8), de az ötvenes évek elején ezt a metaforát használja Kálmán Béla és Kerékgyártó Imre is pedagógus-továbbképző anyagukban (*A magyar nyelv tanulása*. 1952), amelyben a tanároknak szánják a nyelv feltárásának szerepét: „A magyar szakos nevelőkre vár ez a bányász szerep” (Kálmán–Kerékgyártó 1952: 3). A nyelvi gazdagság kiaknázása és védelme jut kifejezésre a nyelvtudomány nyelvvelői szemléletén keresztül, amely egészen a szocialista időszak végéig meghatározta a nyelvtudomány és az anyanyelvoktatás álláspontját.

A fenti tankönyvbeli megállapítás a nyelvvédelemnek a Szarvas Gábor-i, majd a Magyarosán-korszak nyelvtisztaság jegyében számon tartott szemléletét tükrözi. Kiderül belőle, hogy a „tisztátalan elemek” tulajdonképpen a nyelvhasználók által kerülnek a nyelvbe. E nézet paradoxona, hogy a nyelvet azoktól kell megvédeni, akik ezt eszközül használják a kommunikációban.

Másrészt arra is szeretnék rávilágítani, hogy ez a taneszköz explicitté teszi, hogy a nyelvhelyesség kérdésében a nyelvvelés akkori álláspontját veszi figyelembe elismerve, hogy a nyelv változó rendszer, és fejlődési törvényszerűségei alapján kell megállapítani a „helyes” alakot. Azt a nyelvi formát, amelyet a nyelvi rendszer törvényként értelmezett szabályaihoz igazítva alakítanak ki a nyelvészek – figyelmen kívül hagyva a nyelvi rendszer változását és az azt befolyásoló nyelven kívüli tényezőket. Azaz jól tükrözi a kiadvány a nyelvi helyesség nyelvszisztemhez kötődését. Gondolataink „helyes és szabatos” kifejezésének mércéjét pedig a nyelvtanhoz való legteljesebb idomulásban látja. Az anyanyelv ismeretét a grammatikai tudással teszi azonossá, amelynek hiánya „fokmérője minden szellemi érték birtoklásának: a műveltségnek” (Rácz–Takács 1990: 15). (Megjegyzésként szeretném hozzáfűzni, hogy a fenti grammatikát a bevezetés megváltoztatása nélkül kilencvenes években még újra kiadták.)

A nyelv leírása tehát egyben preskripciót is jelentett. Igaz ugyan, hogy a szubsztenderdből a nyelvjárások rövid felvillantása részét képezi a tananyag, azonban az irodalmi nyelvet és a művelt köznyelvet (mint sztenderdet) úgy mutatták be a tankönyvek, mint a műveltség történelmileg kialakult, ennek a terjesztésére szolgáló nyelvváltozatot, mint a legértékesebb variánst. Ez a tantervekben is deklarált cél tehát teljes mértékben tükröződik az anyanyelvoktatásban használt tankönyvekben.

8.2.1. Az általános iskolai nyelvtankönyvek

8.2.1.1. Az 1950. évi tanterv bevezetésének évében megjelent egy felső tagozat számára készült (de eleinte a gimnáziumokban is használt) iskolai nyelvtan Szabó Árpád tollából (*Magyar nyelvtan az általános iskolák V-VIII. osztálya számára*. 1950), amely teljes egészében leképezi az 1950. évi tanterv előírásait (6.2.4.). Ennek megfelelően a leíró

nyelvtan tanítása alkotja a tananyag túlnyomó részét és az előírásnak megfelelően mondattani kiindulású.

Az 1950. évi tanterv előírása ellenére, amely a szilárd grammatikai ismeretek megkövetelése mellett a helyesírási készség kialakítását is szabályozta (6.2.4.), a tankönyv szinte nem tartalmaz helyesírási ismereteket. Az alkalmazásnak ez a fajta hiánya miatt egy helyesírási kézikönyv megírására volt szükség az oktatásban (Rác–Takács 1951: 3). Ezt a célt szolgálta Benkő Loránd–Rác Endre–Takács Etel *Helyesírási tankönyv. (Kiegészítő az általános iskolai magyar nyelvtanhoz)* című 1951-ben megjelent munkája.

A nyelvnek és a gondolkodásnak az 1950. évi tanterv által is hangsúlyozott dialektikus egységére explicit módon is történik utalás Szabó Árpád tankönyvében: „Azért kell megtanulnunk a helyes és szép beszédet, mert miközben ezt tanuljuk, gondolkodásunkat is tökéletesítjük” (Szabó 1951 (2. kiadás): 135). A társadalom és a nyelv összefüggései pedig a tankönyv végén, a 8. osztályos tananyagban *A nyelv* című fő fejezetben (133-71) szerepelnek a szókészlet változásait, valamint általánosságban a magyar nyelv korszakait (*A régi magyar nyelv; A nyelvújítás; Nyelvünk sorsa 1867 és 1945 között*) bemutató nyelvtörténeti részben. Egy külön fejezetet szentel a tankönyv a nyelvi rétegződés népnyelv–irodalmi nyelv binaritásának (169-70). Ebben azt az információt nyújtja a tanulóknak, hogy a köznyelv a tájnyelvek, illetve nyelvjárások összességéként felfogott népnyelvből alakult ki; a köztük lévő különbség mértéke pedig a polgári átalakulás egységességének mértékével fordított arányban van (170).

8.2.1.2. A nyelvtankönyvhöz és a *Helyesírási tankönyvhöz* készült *Tájékoztató* (Rác Endre és Takács Etel munkája; 1951) úgy módosítja a fenti tankönyvi fejezetet, hogy nincs olyan, hogy *népnyelv*. A tanárnak azt kell hangsúlyossá tennie a tanórákon, hogy az egyes nyelvjárások egységesüléséből alakult ki a köznyelv, a nyelvjárásokat pedig a köznyelvtől való eltérések alapján lehet megkülönböztetni (Rác–Takács 1951: 77). Az eltérések „a kapitalista társadalomban még fennállnak, a szocialista társadalomban egyre jobban el fognak tűnni a falu és a város közti különbségek egyre fokozódó csökkenésével párhuzamosan” (uo.). A tankönyv és az útmutató is szorgalmazza ugyan a (helyi) nyelvjárási gyűjtést, azonban a nyelvi egységesülést a nyelvfejlődés természetes menetének tartva a *Tájékoztató* kiemeli:

„Helyes tehát, ha arra törekszünk, hogy tanítványaink beszéde is minél inkább közeledjen a köznyelvi sajátosságokhoz. Az a célunk, hogy tanulóink ezt a nemzeti nyelv legcsiszoltabb formájának, az irodalmi nyelvnek állandó tanulmányozásával ériék el, s éppen ezért biztosítanunk kell az irodalmi nyelv tanulmányozásának fontosságát” (uo.).

Ennek indoklásaként az útmutató azt is előírja a pedagógus számára, hogy a szépírók nyelvének tanulmányoztatásával bemutassa: „Az irodalmi nyelv szabályai sokkal állandóbb jellegűek, szókincse sokkal gazdagabb, mint az egyes nyelvjárásoké” (76-77).

Az irodalmi nyelv fogalmán a szépirodalom és a sajtó nyelvét értik ebben a korszakban. Ennek, valamint az irodalmi nyelv „hangos”, azaz beszélt változatának minősített köznyelvnek a kulturált használata a tanítás deklarált célja (uo.). Viszont nemcsak az iskola követeli meg tanítványaitól ezt a normakövetést, hanem az egész társadalom nyelvének, a helyi nyelvjárások beszélőinek is az eszményinek tartott irodalmi nyelvhez kell közelítenie (76). A társadalmi méretű nyelvművelés iskolai jelenlétére utal, hogy egyrészt a magyartanárnak nyelvművelő írások, előadások használatát írja elő az útmutató (77), másrészt azt is megköveteli, hogy az 5. osztályos tananyagban a nyelvtanulás jelentőségének tárgyalásakor a tanár térjen ki arra, hogy a

nyelv tisztasága és szépsége fölött „minden magyar embernek” kötelessége öröködni (17).

Magában a nyelvtankönyvben is kifejezésre jut ez a gondolat: a felszabadulás történelmi eseménye hatására a gazdasági-társadalmi élet fejlődése mellett a szellemi élet és a nyelv fejlődése előtt is szabaddá válik az út. A nyelvfejlődés azonban beavatkozást igényel: a magyar nyelv tisztaságának egészségének és szépségének megőrzése a „nemzet fiainak” feladatává kell válnia, akik felelősséget éreznek nyelvükért a helyes és tiszta, logikus gondolkodás fejlesztésére való törekvéssel együtt” (Benkő–Rácz–Takács 1951: 171).

A nyelv tisztaságának és egészségének említése által a tankönyvi szemlélet a két világháború közti Magyarosán-korszak nyelvvédő nézeteivel tart rokonságot (5.3.2.1.) ugyanúgy, ahogy a népnyelvből mint nemzeti kincsből kialakult köznyelv felfogása is – ahogy a tanterv is kimutathatóan erre a nézetre épült (6.2.4.). A nemzeti egység hirdetése jegyében azonban kihangsúlyozódik, hogy az irodalmi nyelv, amely a nemzeti nyelv legigényesebb (írott) változata, már nemcsak egy társadalmi elit sajátja, hanem az egész népé (170).

8.2.1.3. 1952-ben jelent meg Rácz Endre, Takács Etel és Weber Mihály tollából *A magyar nyelv tankönyve* című kétkötetes nyelvtankönyv (*A magyar nyelv tankönyve I. rész. Az általános iskolák V-VI. osztálya számára.* 1952; *A magyar nyelv tankönyve II. rész. Az általános iskolák VII-VIII. osztálya számára.* 1953.), amely a tananyagot két-két évfolyamra bontva kezeli, a tananyag-elrendezésben pedig didaktikai célzatú rendet követ: problémafelvetés, szemléltetés, magyarázat (Szende 1965: 64).

A tankönyvcsalád teljes egészében a magyar leíró nyelvtan tanítását nyújtja. A nyelvi anyagot tekintve mondattani kiindulású ugyan, de csak olyanformán, hogy egy mondattani bevezető után a leíró nyelvtan hagyományos, tudományos leírásának sorrendjében mutatja be a magyar nyelvrendszer jellemzőit. Ezzel az általános iskolai kétkötetes tankönyvcsaláddal, illetve a később bemutatandó Benkő–Kálmán-féle 1951-ben megjelent gimnáziumi tankönyvvel jelenik meg az anyanyelvoktatás gyakorlatában az a tantervek által is deklarált nézet (6.2.4.), hogy szinte kizárólag a grammatikai ismeretanyag alkossa a tananyagot a tudományos leíró nyelvtan hagyományos sorrendjében, amelynek alapján a nyelvhasználat tanítása is történjen.

Kálmán Béla és Kerékgyártó Imre munkájaként 1952-ben megjelent pedagógus továbbképzés anyagában (*A magyar nyelv tanulása.* 1952.) szerepel, hogy a „nyelvet tanítsunk és ne nyelvtant” nézet a burzsoá pedagógia elve, amelyet a szocializmus építése során el kell vetni (Kálmán–Kerékgyártó 1952: 5-6) a korabeli nyelvtudomány azon nézetei alapján, amely a nyelv és a gondolkodás dialektikus egységét alkotja. A szerzők szerint a nyelvészek eddig nem foglalkoztak az iskolai (anya)nyelvtanítással, a pedagógusok pedig önhibájukon kívül nem tudták magukévá tenni az új tudományos szemléletet (uo.). Ezt korrigálva, a nyelvtani anyagon fejlesztett helyes nyelvhasználat tanítását a tankönyveken keresztül maguk a nyelvészek, illetve a korabeli nyelvtudománnyal szoros kapcsolatban lévő oktatási szakemberek vették át.

A fenti elvek alapján a felső tagozatban a rendszeres leíró nyelvtan tanítását a hangtannal és a jelentéstannal kezdték, majd a nyelvtani rendszernek az alaktantól a mondattanig terjedő részét helyezték a tankönyvekbe. Az általános iskola utolsó évfolyamában pedig a nyelv társadalmi és történelmi szerepének hangsúlyozása kapott helyet (vö. Kálmán–Kerékgyártó 1952: 6-7). A középiskolák számára készült tankönyvekben pedig ugyanez a tananyag-elrendezés lesz jellemző (8.2.3.). Ez azt jelenti, hogy a tanuló a közoktatás során kétszer (sőt az alsó tagozat hasonló tananyag-elrendezését is beleszámítva) háromszor találkozott szinte ugyanazzal a nyelvtani anyaggal. A következőkben bemutatandó általános és középiskolai nyelvtankönyvek

esetében is a fenti tananyag-elrendezéssel számolhatunk annak ellenére, hogy a tanterv a mondattan–szótan–hangtan sorrendet írja elő (6.2.4.).

A Rác Endre, Takács Etel és Weber Mihály által írt nyelvtankönyvek a tantervi előírást megelőzve a mondatokat már a beszélő szándéka szerint (és nem tartalmi szempontból) osztályozzák (Rác–Takács–Weber 1952: 18; 1953: 5), ami arra utal, hogy a tankönyvi szemlélet eljut odáig, hogy maga a nyelvhasználat a beszélő akaratától mint a nyelvnyelvhasználat egyik tényezőjétől függ. (Csak az 1963-ban bevezetett általános iskolák felső tagozata számára készült tanterv tartalmazta az egyszerű mondatok felosztását a „tartalom (beszélő szándéka) szerint”-szemléletmódot (*Tanterv és utasítás* 1963: 248)).

Ennek megemlékését azért tartom fontosnak, mert itt egy elmozdulás történik a nyelvrendszerbeli tényezőktől a nyelv használati oldala felé, illetve a kommunikációs helyzetnek megfelelő nyelvhasználati mód irányába. Ez az elmozdulás a későbbiek folyamán hatással lesz a normaszemlélet változására is: a norma nyelvrendszerbeli felfogásától a kommunikációs, illetve nyelvhasználati tényezők általi meghatározottságának irányába. Amint ugyanis a nyelv használati oldala, a szituáció szerinti nyelvhasználat tényezői kezdenek bekerülni a tananyagba, a követendő nyelvi norma veszít merevségéből azáltal, hogy a nyelvrendszerbeli törvényekhez való alkalmazkodás mellett egyéb, a nyelv használatához köthető tényezőkhöz való idomulást is megköveteli a normakövetésben.

A kétkötetes tankönyvben az előző általános iskolai nyelvtankönyvtől eltérően a nyelvi normakövetés egyedül a grammatikai anyag bemutatásán keresztül jut kifejezésre. Teljesen hiányzik a nyelv természetéről, történetéről, a nyelvi változásról vagy a nyelvi rétegződésről szóló információ – a tantervi előírás ellenére. Ez már a következő, 1958. évi tantervi előírás felé mutató jelenség, amely a nyelvtörténetre, vagy a nyelvi rétegződésre nézve egyáltalán semmiféle ismeretanyagot nem jelöl meg (6.2.4.).

8.2.1.4. Az 1958. évi, általános iskola felső tagozatára kiadott tanterv után megjelent a következő tankönyv-generáció: Kerékgyártó Imre és Szemere Gyula (5-6. évfolyamos tankönyvek, 1958-tól), illetve Somfai László és Szemere Gyula (7-8. évfolyamos tankönyvek 1959-től) munkája. Ezeknek az egyes évfolyamokra külön készült tankönyveknek a feladata az 1954. évi tananyagcsökkentési rendelet (Mészáros–Németh–Pukánszky 2005: 358), majd az új tanterv alapján a grammatikai anyag jelentős lerövidítése, tanulhatóbbá tétele volt (Szende 1965: 64). Ezek a tankönyvek sem mondanak le azonban a nyelvtani szabályok megtanításáról, ugyanis a gyakorlati részben egy-egy nyelvi jelenség kapcsán a nyelvtani szabály felidézését követelik meg a tanulóktól. Az előzőekhez képest azonban hangsúlyosabbá válik a helyesírási készség kialakítására irányuló törekvés a tantervi irányelvnek megfelelően. A nyelvhasználat tanítására a tankönyvben előforduló nyelvhelyességi intelmeken és a helyesírási tudnivalókon kívül más nem utal.

Ezek a tankönyvek az őket megelőző tankönyvcsaládhoz hasonlóan egy rövid mondattani bevezető, illetve ismétlés után tanították a grammatikai ismeretanyagot annak hagyományos sorrendjében. Szintén az előző tankönyvekhez hasonlóan a grammatikai szabályok leírását tartalmazzák némi szemléltetéssel. (A tankönyvcsaládot az 1963-ban bevezetett általános iskolai tanterv és utasítás alapján újra átdolgozta Szemere Gyula és Hernádi Sándor. Mivel azonban a dolgozat célja szempontjából változás nem történt bennük, így ezek elemzésétől most eltekintek.)

A nyelvi rétegződés témakör a szótanon belül, a szókincs tanításában kap helyet az 5. osztály tankönyvében. Ennek tanítására vonatkozóan a Kerékgyártó Imre által szerkesztett tanári kézikönyv (*Magyar nyelv és irodalom. Kézikönyv az általános*

iskolák magyar nyelvet és irodalmat tanító nevelői számára. V. osztály. 1959) a következőket javasolja: 1) „Az idegen szavak használatában ne állítsunk fel feleslegesen tilalomfákat!” – a tudományos műszavak használatát nem szabad megtiltani, sőt bizonyos idegen szavak használatát szorgalmazni is kell (Kerékyártó 1959: 180); 2) „A szakszavak és tájszavak megértéséhez olvassunk fel egy-egy irodalmi részletet, hogy lássák, megértsék a tanulók, hogy használatuk milyen körülmények között indokolt” (uo.). Itt a szubsztenderd és sztenderd használati szinterei funkcionális különbségeinek megértését követelik meg a tanártól.

A 6. osztályos tankönyvben a grammatikai szabályok mellett több nyelvhasználatra közvetlenül utaló, előíró jellegű megjegyzést találunk az elméleti ismeretanyag szintjén. Ilyen például a főnévi igenév tárgyalásánál az a példával alátámasztott megjegyzés a tankönyvi szövegben, hogy „Helytelen, ha valaki a főnévi igenévvel felszólító módú igealakot akar helyettesíteni” (Hernádi–Szemere 1963: 18). Az élő nyelvszokást tekintve nyilvánvalóan abban az időben sem volt ez a megjegyzés releváns. Megfelelt azonban annak az akkori tantervek, valamint a korabeli nyelvművelés fő irányvonala azon előírásainak, amelyek a nyelvi rendszer törvényként felfogott szabályaihoz való legteljesebb mértékű alkalmazkodást kívánták meg a beszélőtől.

Hasonló, preskriptív tiltásokat tartalmaz az 5-6. osztályos nyelvtanításhoz a hatvanas évek végén készült tanári kézikönyvnek (Hernádi Sándor: *Tanári kézikönyv a magyar nyelvtan tanításához az általános iskolák 5. és 6. osztályában. 1968*) ehhez az évfolyamhoz készült része is. A névmások tárgyalásánál az a nyelvhelyességi tudnivaló olvasható, hogy táblázat formájában kerüljön a táblára néhány személyes (*mi, ti*), birtokos (*enyém, tied, övé, mienk, tietek, övék*) és mutató névmás (*ezt, azt*) nyelvjárási alakja, melyet „hibázthatott alak”-ként kell feltüntetnie a tanárnak (Hernádi 1968: 146).

Mindez arra utal, hogy a szubsztenderd elemeit a tankönyvek a nyelvhasználat körülményeitől függetlenül helytelennek felfogva elítélik (preskriptív szemléletmód), használatukat pedig tiltják, figyelmen kívül hagyva a tanulók nyelvi-szociális hátterét, valós, nyelvi tapasztalataikat.

A 7-8. osztály tananyagához készült kézikönyv (Hernádi Sándor–Rózsa Józsefné: *Tanári kézikönyv a magyar nyelvtan tanításához az általános iskolák 7. és 8. osztályában. 1968*) az egyes leíró nyelvtani részekenél bizonyos nyelvi formák „helyes” használatának megtanítását írja elő a magyartanárok számára. (Például a mondatfajta helyes használata (Hernádi–Rózsáné 1968: 29), vagy a jelzők helyes használata (69)).

A 7. osztály számára készült tankönyv (Somfai László–Szemere Gyula: *Magyar nyelvtan az általános iskolák 7. osztálya számára. 1959*) is tartalmaz előíró jellegű megjegyzéseket. A 8. évfolyamos tankönyv pedig (Somfai László–Szemere Gyula: *Magyar nyelvtan az általános iskolák 8. osztálya számára. 1960*), amely a nyelvtani és helyesírási ismeretek összefoglalását-rendszerezését tűzi ki célul (Somfai–Szemere 1960b: 3), sorozatban tartalmazza a grammatikai szabályok mellett a nyelv használatára vonatkozó előíró jellegű „törvényeket”. Ilyen például az igék kapcsán az a tankönyvi előírás, hogy „Kijelentésben a *látja, bontjuk, merítjük, irtjátok, osztják* alakot kell használnunk. Ne beszéljünk 'suksük' nyelven!” (46)

Ugyanebben a tankönyvben jut kifejezésre az a nézet, miszerint a nyelvtani szabályok megtanulása és alkalmazni tudása által lehet eljutni a tudatos nyelvi viselkedésig, amely a gondolkodással, a tudatos cselekvéssel együtt a műveltség alapjának számít: „A művelt ember egyik jellemzője az, hogy cselekedeteit és megállapításait indokolni képes, vagyis tudja, hogy mit miért tesz, illetve mond” (4).

8.2.1.5. Részösszegzés: Az általános iskolai nyelvtankönyvek normaszemlélete a szocializmus építésének időszakában

Az általános iskolák számára készült tankönyvek ebben az időben explicit nyelvtani és nyelvhelyességi szabályokat tartalmaznak a kizárólagosan grammatika-központú ismeretátadásban. Az 1958., illetve az 1962. évi tantervi előírásoknak, valamint a nyelvtudomány, illetve a nyelvművelés korabeli szemléletének megfelelően kizárólag a grammatikaoktatás által próbálják megvalósítani a nyelvhasználat tanítását, amelyet erős preskriptív szemlélettel a köznyelvi norma követésére koncentrálnak. Ebből következően a normativitásra vonatkozó információ a grammatikai tananyagban szerepel.

Mind a tankönyvek, mind a tanári kézikönyvek a nyelvművelő nyelvhasználat tudnivalóit az ismeretanyag elméleti részében megfogalmazott előíró jellegű megjegyzéseiben tárják a diákok és a tanárok elé. Ezek a helyes nyelvhasználat tudnivalóit tartalmazzák a szubsztenderd használatának szituációt figyelmen kívül hagyó általános korlátozásával. Azt mondhatjuk, hogy a tankönyvek a grammatikai szabályok megadásával, valamint erős preskriptív szemléletmóddal egy nyelvi rendszerhez alkalmazkodó beszéd- és írásmódot követelnek meg. Ezek a kodifikált szabályok pedig a köznyelv szabályrendszerét alkotják. Ez tehát maga a norma, amely leginkább elméleti úton, a szabályok kinyilvánítása és törvényként való értelmezése által közvetítődik az általános iskolás korosztály felé.

8.2.2. A gimnáziumi anyanyelvoktatásban közvetített normafelfogásról

Az ötvenes-hatvanas években a gimnáziumnak nagy társadalmi szerepet tulajdonítottak a nemzeti műveltség minél magasabb fokra emelésében. Társadalmi „elitképzőként” tartották számon, ahol művelt értelmiségieket kívántak képezni a társadalom számára (6.2.2.2.). Ez magyarázza a gimnáziumok akkori magas számát is. Különösen a hatvanas évek elején tapasztalható a középiskolák számának robbanásszerű emelkedése a középfokú oktatás általánossá tételének elterjesztése érdekében (Mészáros–Németh–Pukánszky 2005: 361).

8.2.2.1. 1951-ben két neves nyelvészünk, Benkő Loránd és Kálmán Béla gimnáziumi tankönyve (*Magyar nyelvtan a gimnáziumok I-IV. osztálya számára*. 1951) jelent meg. Ez egy évtizeden át szolgálta a gimnáziumi anyanyelvi nevelést.

A tankönyv túlnyomó részét a leíró nyelvtani ismeretanyag alkotja annak hagyományos sorrendjében, melyet egy rövid nyelvtörténeti rész követ. A nyelvtanulás célját bemutató általános részben a nyelvészek ellentétbe állítják az ösztönös és a tanult, művelt nyelvhasználatot. Ez utóbbihoz a nyelvtörvények és az egyes nyelvi jelenségek értékismeretének szükségességét írják elő (Benkő–Kálmán 1951: 5). A tankönyvi szemlélet tehát értéket rendel a nyelvi formákhoz. A következő bekezdésben pedig azt is megtudjuk, hogy a közös magyar nyelvet, amely a nagy írók és a művelt dolgozó emberek nyelve, a diákoknak „joga és kötelessége” elsajátítani (uo.). Ezt a közös, felértékelt nyelvváltozatot kell a tanulóknak megtanulni tehát, amelyet a nyelvészek az egyéni sajátságokkal állítanak szembe. Ide sorolják a tájnyelvi beszédmódot is (uo.), amely így a „kevésbé értékes” kategóriába kerül.

A nyelvtörténeti fejezetben (216-50) elhelyezett nyelvjárásokról szóló alfejezet utolsó bekezdésében a nyelvészek a nyelvi egységesülés jegyében a nyelvjárási beszédmód nyelvhasználati színterének szűkülésére mutatnak rá (247). A szubsztenderdet már kevésbé egy területen élő, egységes közösség létmódjával, mint inkább a vidéki emberek nyelvi megnyilvánulásának egyéni sajátosságaival azonosítják. Mintegy az idiolektus egyik alkotóelemének fogják fel ezeket a változatokat. Eszerint

nem is számolnak a tájnyelvet beszélők normatudatával, csakis a közös nemzeti nyelvet ismerik el normatívnak.

A nyelvi norma, amelyhez való alkalmazkodást megkívánja a tankönyv, az irodalmi nyelv és a művelt köznyelv grammatikai rendszere. Ennek elsajátítását az egyes leíró nyelvtani részek fejezetei után található nyelvhelyességi tudnivalók segítik, amelyek tagadás és tiltás („Ne használjuk...”; „Nem használunk...”; „Nem szabad...”), illetve felszólítás („Kerüljük (el)...”) formájában szerepelnek a tankönyvben. Köztük több olyan nyelvi forma is helytelennek és hibásnak minősül, amely a nyelvjárásokból került a köznyelvbe (a mutató névmás „kettős” tárgyesete (111), vagy éppen a „suksükülés” (65)). Ezen nyelvi formák elítélése mellett paradoxonként hat a nyelvjárási kiejtéssel szembeni elfogadói (pozitív) attitűd, a nyelvi tolerancia hangsúlyozása (34).

A norma eszményként jelenik meg a tankönyvi szemléletben, amely a nyelvtudomány akkori álláspontjának hű tükré. Ez nyilvánvalóan azzal is magyarázható, hogy ezt a tankönyvet két akkori meghatározó nyelvészegyetem írtta. Az egyiküknek, Benkő Lorándnak a normaszemléletéről már szóltam, normadefinícióját idéztem dolgozatomban (5.4.1.2.2.). Itt csak arra utalnék vissza, hogy Pais Dezsővel együtt Benkő az irodalmi nyelvet mint eszményi nyelvváltozat kialakulását egy nyelvi egységesülési folyamat végpontjának tekintette, amely akkor ért el a „befejező mozzanatok”-ig (Benkő 1960b: 233). A tankönyv nyelvtörténeti részéből is explicitté válik ez a nézet (241). Ezzel így már összeegyeztethető annak az implicit tankönyvbeli megjelenése, hogy a nyelvjárások használati színtérének, funkciójának beszűkülésével nyelvünk a teljes egységessé válás útján halad. Ugyanakkor ezzel magyarázhatóvá válik a nyelvjárási kiejtéssel szemben megkövetelt elfogadó attitűd is, hiszen eszerint a nyelv továbbörökítésére csakis az irodalmi nyelvi formák alkalmasak (Benkő 1960a: 46; idézi Tolcsvai 1998a: 9); a tájnyelvvél pedig egy idő után nem is kell majd számolni a magyar nyelvközösségen belül (Benkő 1960b: 227).

Az akkori nyelvművelői álláspont is az egységes, nemzeti nyelv elsajátítását a nyelvjárási beszéd elfogadásával tartja helyénvalónak azért, hogy a nyelvjárást elhagyva a tanuló ne hagyja értéktelen végrehajtása nélkül minden köznyelvi formát magáévá tegyen. (ld. részletesebben: Lőrincze Lajos hozzászólása a *Nyelvtanításunk helyzete és feladatai* című konferencián: Lőrinczét idézi Szemere 1969: 21).

8.2.2.2. A következő gimnáziumi tankönyv-generáció (*Magyar nyelvtan a gimnáziumok számára*. 1962; eredetileg kísérleti tankönyv volt) Szemere Gyula és Szende Aladár munkája. Ez a tankönyvcsalád az előző tankönyvvel megegyező normafelfogást vall, és ugyanúgy a szubsztenderddel szembeni nyelvi türelmet hirdeti:

„Vannak, akik úgy vélik, hogy a nyelvjárások a köznyelvnek valamiféle 'elrontott' változatai. Ez súlyos tévedés. A nyelvjárás nem úgy áll szemben a köznyelvvél, mint a 'rossz' magyar nyelv a 'jó' magyar nyelvvel. Nyelvjárásaink sok régi elemet őriztek meg nyelvünknek, és a maguk földrajzi határai között kifogástalanul szolgálgják a társadalmi érintkezést. Nincs rajtuk semmi szégyellnivaló. Másfelől nem a nyelvjárások keletkeztek a köznyelvből, hanem éppen megfordítva: a köznyelv alakult ki mindössze egy-két évszázaddal ezelőtt bizonyos nyelvjárásokból” (Szemere–Szende 1962: 4).

Ez a megfogalmazás a tankönyv korrekt, tudományos szemléletére mutat rá. A szubsztenderd méltatása a köznyelv felől történik (régielemek a mai köznyelvi szókészletben; nyelvjárási elemek hozzájárulása a köznyelv egységesüléséhez) és a funkció szerinti elkülönülés válik hangsúlyossá. A köznyelv tehát attól válik mégis magasabb rendűvé, hogy az egész magyar nyelvterületen biztosítja a megértést – ahogy ezt már a demokratikus időszak tankönyveinél is láttuk (8.1.2.). Azonban ott csak implicit formában jutott kifejezésre az a nézet, amely ebben a tankönyvben deklarálódik

először nyíltan: „A köznyelv a magyar beszéd *normája, szabályozója*” (uo; kiemelés tőlem). Maga a *norma* kifejezés definíciójával együtt ebben a tankönyvben található meg első ízben.

Mindjárt a következő bekezdésben értesülünk arról, hogy a magyar nyelv törvényeinek ismerete a feltétele annak, hogy valaki „helyes és szép szóbeli és írásbeli kifejezés képességét” (4-5) magáévá tegye. Azaz a szabályrendszerként felfogott normát maga a nyelvi rendszer, annak törvényei jelentik. Ezt támasztják alá az előző tankönyv felépítéséhez hasonlóan a fejezetek végén jelen lévő nyelvhelyességi és helyesírási tudnivalók. A nyelvi szabályok alkalmazásában kívánnak ezek a nyelvművelői szempontok segítséget nyújtani, hiszen a tantervek 1946 óta a nyelvhasználat tanítását írják elő az anyanyelvoktatás számára (6.2.3.).

Ez a tankönyv a stilisztika bevonásával helyezte a hangsúlyt a nyelv használatának tanítására az ötvenes évek folyamán az anyanyelvoktatás gyakorlatával szemben megfogalmazott grammatika-centrikusság ellensúlyozására, valamint a nyelv használati oldalának, a nyelvi kifejezőképességnek a tantervben előírt hatékony megvalósítására (vö. Szemere 1969: 17). Ennek a célnak megfelelően az általános iskolában megismert nyelvi törvényszerűségek alkalmazását kell tovább fejleszteni, a nyelvművelésben kell szilárd ismereteket szerezni a nyelv célszerű használatához (Szemere–Szende 1962: 5). „Ezért tanulmányozzuk majd a magyar nyelv eszközeinek felhasználási módjait és lehetőségeit, az egyes nyelvi jelenségek stílusértékét” – írják a szerzők (uo.).

A tankönyv a szókincs stilisztikai feldolgozását nyújtja a szótani fejezet jelentéstani részében (48-61), valamint a szókészlet rétegeiről szóló fejezetben (43-46). A stílusminősítés megjelenése mellett a helyzethez illő nyelvhasználat nem hangsúlyozódik a tankönyvben.

A zsargonról a következőt tanítják a szerzők: „A zsargonszavak a szókészlet legalsó rendű elemei. A gondolatcsere szempontjából fölöslegesek, művelt ember – különös cél nélkül – nem veszi a szájára őket” (uo. 46). Ez a megállapítás a korszak nyelvtudományi szemléletét tükrözi, amely a magyartanárok képzésében ugyanúgy testet öltött, ahogy a „nyelvi népművelésben” is. Bakos József szerint: „Ezek (ti. zsargonszavak) sem szókincsükben, sem kifejezőképességükben nem tartalmaznak értékes nyelvi elemeket a nemzeti nyelv számára” (Bakos 1959: 14). Más nyelvészek és pedagógusok pedig az ellenük való küzdelemre figyelmeztetnek (Temesi–Rónai–Vargha 1955: 31). A zsargon, valamint a többi variáns eltűnését jósolják egy nyelvi egységesülési folyamat részeként (vö. 5.4.1.2.2; ld. még Deme 1953, idézi: Tolcsvai Nagy 2004: 114; Benkő 1957: 8; 1960b: 227).

Az előző tankönyvtől eltérően az esztétikum a helyesség mellett hangsúlyos formában jelent meg ennek a tankönyvnek a normafogalmában. A tanulóktól megkövetelt normakövetés a nyelv törvényeihez való alkalmazkodás mellett a „szép” és „igényes” nyelvi eszközök használatát is jelentette. Mivel azonban a tankönyv a szókészlet elemei közül szituációtól függetlenül ítéli meg az idegen- és a tájszavak használatát (ez utóbbiakat a megértés/a gondolatcsere korlátozottsága miatt), eszerint az esztétikus nyelvhasználatot csak az irodalmi nyelvből származó, illetve a köznyelvi szókincs elemei biztosíthatják. Így a norma az irodalmi nyelv és a köznyelv nyelvi-stilisztikai szempontból is felértékelt grammatikai szabályrendszere és szókincsé.

8.2.2.3. Részösszegzés: A gimnáziumi anyanyelvoktatásban közvetített normafelfogásról

A gimnázium mint elit műveltséget közvetítő, a társadalom művelt rétegét képző iskolatípus fontos szerepére mutat rá az a tény, hogy a gimnáziumi nyelvtankönyvek megírását az oktatáspolitikai a korabeli nyelvészekre bízta, akik az akkori

nyelvtudomány nézőpontját vitték be a gimnáziumi képzés magyar nyelvi tananyagába. Eszerint a Pais–Bárczi–Benkő által képviselt nyelvtörténeti normafogalom (vö. Tolcsvai Nagy 1998a: 8-9) kapott helyet a tankönyvekben, amelynek lényege, hogy a magyar nyelvi norma egy célelvű, nyelvjárások egységesüléséből kiemelkedő, a társadalom által eszményinek tekintett nyelvváltozatként alakult ki, amely az irodalmi nyelv (mint a nemzeti nyelv írott változata), valamint ennek beszélt változata, a sztenderdnek számító köznyelv. A Benkő–Kálmán-féle nyelvtankönyv az írók nyelvét, azaz az irodalmi nyelvet tartja a művelt dolgozók nyelvének. Ezt a variánst teszi meg normává és ebben állapítja meg az iskolai normakövetést. A Szende Aladár által írt nyelvtankönyv pedig a köznyelvet tartja deklarált módon is normatívnak. (A két terminus használatában bizonytalanság uralkodott a korabeli nyelvtudományban.) A normakövetést a sztenderd grammatikai rendszerének minél tejesebb ismeretében írják elő. Így a tanulók számára nyelvhelyességi szabályok sorát nyújtják a tankönyvek, amelyek a szóbeli és írásbeli szabatos és helyes nyelvi kifejezőmódot jelenítik meg.

Az általános iskolai tankönyvekkel szemben a gimnáziumi tananyagban a szerzők a nyelvi jelenségekhez explicit módon is értéket társítanak. Így lesz értékes az irodalmi nyelv, illetve a köznyelv, de kevésbé értékes a nyelvjárás, vagy a társadalom számára főleg példának a zsargon. A nyelvjárással szemben az elméleti síkon kinyilvánított nyelvi türelem annak a nézetnek tudható be, hogy a nyelvjárást nem különálló változatnak tartják a nyelvészek, hanem mindössze egy sajátos beszédmódot, stílust értenek rajta nem rendelve normatudatot beszélőikhez. A tankönyv gyakorlati síkján pedig a társadalmi műveltség előmozdítása szempontjából a szubsztenderd elemei mindenképpen értéktelennek minősülnek.

Míg az oktatáspolitikai központi irányítása által kiadott tantervi előírásokban a korabeli nyelvművelői szemlélet értékrendszere csak rejtett módon van jelen a kommunista erkölcsi jellemnevelés egyik eszközeként, az oktatási gyakorlat során explicit módon hangsúlyozódik.

8.2.3. Részösszegzés: Nyelvi normaszemlélet a szocializmus építése időszakában használt tankönyvekben

A korabeli, szocialista oktatáspolitikai nyíltan deklarált emberképe a szocialista társadalmat építő, a közösséget, a hazát és a népet szolgáló embereszmény (*Tanterv* 1950: 5). Ennek kialakítása minden iskolatípus elsődleges feladata. A műveltség alapjainak lerakása az általános iskola fő célja lett, míg a társadalom elit, művelt, értelmiségi rétegének képzését a gimnáziumi végezte. Arról a társadalmi műveltségről van szó, amelyet minden korszakban más-más cél elérése érdekében alakított ki az oktatáspolitikai. Immár nem az irredentizmus, hanem a reakciós előítéletek ellen volt szükség a művelt emberek nevelésére, a magasabb rendű szocialista társadalom létrehozásának és fenntartásának biztosítása érdekében.

A műveltség elengedhetetlen feltétele a művelt nyelvhasználat, amely egyrészt a nyelvhasználók, másrészt a nyelv „műveltebbé”, azaz magyarossá, grammatikai szempontból helyesebbé és esztétikusabbá tételét is jelentette. A korabeli nyelvtudomány teljességgel magára vállalta ezt a feladatot. A nyelvészek ebben az időben egyben nyelvművelők is voltak – sőt (középiszkolai) tankönyveket is írtak. Így általuk, valamint az oktatáspolitikai előírások által a nyelvművelés szemlélete uralta az anyanyelvoktatást, amely a műveltség elterjesztése társadalmi politikai céljának rendelődött alá.

A szabatos és választékos írásbeli és szóbeli kifejezőkészség tanítását a leíró nyelvtani rendszer minél alaposabb megismertetésével próbálták elérni. Ez a szabályrendszer a homogénnek feltételezett magyar nyelv törvényként értelmezett,

kodifikált szabályainak rendszere, vagyis az irodalmi nyelv, illetve annak szóbeli változataként felfogott „művelt” köznyelv szabályai. Ez maga lett az a mintaként és mérceként értelmezett norma, amelynek megtanulását mind az általános iskolai, mind a gimnáziumi nyelvtankönyvek megkövetelték. (A tanárok számára készült útmutatók is nyíltan deklarálták ezt a célt.) A nyelvészek által rögzített szabályrendszer normaként való felfogása magának a nyelvnek és a nyelvhasználatnak a központosítását segítette elő. Az oktatáspolitikai így tudta leginkább szabályozni a nyelvhasználatot; a nyelv egységesítésével pedig előmozdítani a társadalmi egységesülést.

Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy az akkori nyelvtudományban a nyelvtörténet mellett egyre nagyobb teret nyert a leíró nyelvészet. Ez a változás az akkori tankönyvekben is tetten érhető: az ötvenes évek első felében az általános iskolai tankönyvekben még némi nyelvtörténeti ismeret is szerepelt, amelyen belül a nyelvi rétegződés is helyet kapott. Azt hangsúlyozták ugyanis, hogy a nyelvi egységesülés egy nyelvi változásokkal magyarázható, természetes jelenség, amelynek során a nyelvjárási egységesülésből alakult ki a köznyelv. Ez a célelvüként felfogott folyamat pedig egy nyelvi egységesüléshez vezet a nyelvjárási teljes megszűnésével és az irodalmi nyelv mintájára „kiművelt” köznyelv egyeduralmával.

Később azonban ez a nyelvtudomány által elfogadott, de az oktatáspolitikai céljait tekintve is előnyösnek látszó nézet megjelenítése, azaz a norma kialakulásának folyamata is eltűnt a tankönyvekből, hogy átadja a helyét a szinkron grammatikai rendszernek mint a homogén társadalom nyelvi normájának. Az 1962. évi általános iskolai tantervben nyíltan is az szerepel, hogy a nyelvtörténetieskedésnek nincs helye az általános iskolai oktatásban (6.2.4.). Így a nyelvi norma alakulásának, változásának bemutatása teljesen eltűnik a tankönyvekből. Egy statikus anyanyelv és annak örökérvényű törvényi rendszerét mint normát írják elő a tanulók számára. Ez pedig a tananyag-elrendezés szempontjából azt jelenti, hogy a nyelvtani anyag túlsúlya mint a norma megjelenítése jelenti szinte – az ötvenes évek közepétől kezdve és a hatvanas évek folyamán – kizárólagosan a tankönyvi tananyagot. A nyelv és társadalom, a nyelvi rétegződés fejezetek nem kapnak helyet a homogénként felfogott társadalom homogén nyelvi jellegének bemutatásában. A nyelvi normaszemlélet kizárólag a nyelvtani, majd később a gimnáziumi tankönyvekben a nyelvhasználat szerepének hangsúlyozására bekerült stilisztikai ismeretanyagon keresztül közvetítődik a diákok számára. A normakövetésre való tanítás mellett nem kap helyet a normaalkotóvá nevelés.

8.3. A szocializmus éveiben használt magyar nyelvi tankönyvek normaszemléletéről

8.3.1. A hatvanas évek második felében, valamint a hetvenes évek folyamán (az 1965. évi tantervi előírásoknak megfelelően) használt középiskolai nyelvtankönyvek: norma és stílus

8.3.1.1. Szemere Gyula és Szende Aladár tankönyvének egy hatvanas évek végén, illetve a hetvenes évek folyamán a gimnáziumokban használatban lévő tankönyvcsaládjának 1. kötetében (*Magyar nyelvtan a gimnáziumok I. osztálya számára*. 1969 (5. kiadás)) az elődjéhez képest új elemként jelenik meg, hogy az 1965. évi középiskolai tantervi előírásoknak megfelelően (6.2.5.) a tankönyv elején a szerzők röviden reflektálnak a nyelvre (a nyelv és társadalom viszonyára), a magyar nyelv rétegződésére, valamint egy rövid nyelvtörténeti rész is helyet kap benne (Szemere–Szende 1965: 5-11).

Mindjárt a tankönyvcsalád első részében, a nyelvi rétegződésről szóló fejezetben jelentik ki a szerzők a kísérleti tankönyvhöz hasonlóan, hogy „A magyar nyelvhasználat

normája, szabályozója az irodalmi nyelv, illetőleg a köznyelv” (Szemere–Szendé 1969a (I.o.): 6), továbbá azt is, hogy a nyelvváltozatok közül „a legfontosabb az irodalmi nyelv és köznyelv, a művelt nyelvhasználat mintája” (7).

Ennek a művelt nyelvhasználatnak a bemutatására most szemléletesebben helyezi a hangsúlyt ez az újabb tankönyvcsalád. Nemcsak az egyes fejezetek utáni, a szövegtükör által kevésbé szemléletes részek, hanem teljes fejezetcímek jelzik a nyelvművelő nyelvhasználatot a teljes leíró nyelvtani ismeretanyagban. Ez a szerkesztésmód annak a célnak rendelődik alá, hogy a tanulók a művelt nyelvhasználat normáját minél hatékonyabban legyenek képesek elsajátítani. Ilyen többek között *A beszédhangok helyes képzése*, vagy *A helyes és stílusos szóhasználat* az I. osztályos tankönyvben (28-30; 54-55), a képzett szavak, a határozó, illetve a jelzős szó szerkezet helyes használata a II. osztály számára írt tankönyvben (Szemere–Szendé 1969b (II.o.): 13-15; 63-64; 76-78). Egyes esetekben – például a beszédhangok helyes képzésének bemutatásakor az I. osztályos tankönyvben (uo.: 10-12), vagy a névutók helyes nyelvbéli alkalmazásának tanításánál a II. osztályos tankönyvben (uo.: 65-67) – a tankönyvírók táblázattal szemléltetik a helyes és a helytelen használatot.

Ezt a fajta alkalmazást a korszak általános iskolai felső tagozatos tanári kézikönyvi utasításánál láttuk (8.2.1.) a tanárra nézve kötelezőnek. A nyelvművelői szemlélet nyílt kifejeződése így az eddigi tankönyveknél hangsúlyosabbá tette a nyelv használati oldalát, egyúttal explicitté téve a köznyelvi normához való igazodást mint egyetlen lehetőséget a nyelv művelt alkalmazására.

8.3.1.2. Szendé Aladár munkája *A stílus* című középiskolák IV. osztálya számára készült tankönyv (1977. (10. kiadás, kísérleti tankönyvként már 1964-től szerepelt a középiskolai oktatásban), amelyben már nemcsak a nyelvművelői szempontok, hanem maga az alkalmazott nyelvészeti ágként felfogott nyelvművelés szerepe és intézményes tevékenysége is ismeretanyagként szerepel (Szendé 1977: 9). A nyelvművelői nézőpont explicit kifejeződése, hogy „a nyelvművelés alapelve szerint nyelvünk használatában azt tartjuk helyesnek, ami az irodalmi nyelvnek és a köznyelvnek megfelel” (uo.). A nyelvhelyesség eldöntésének két szempontja is kifejezésre jut: „1) Szükség van-e nyelvünkben az új alakulatra?; 2) Megfelel-e az új fejlemény (szóalak, szerkezet) alkotásmódja nyelvünk szabályainak?” (uo.)

A köznyelv (mint a művelt emberek beszélt nyelve) és az irodalmi nyelv (mint a művelt emberek írott nyelve) a nyelvtudomány akkori irányvonalának megfelelően a nemzeti nyelv két típusaként említődnek a tankönyvben (vö. többek között: Benkő 1960a: 62; 1960b: 228; Rácz 1968: 464).

A továbbiakban a taneszköz a nyelvi kifejezés módjával foglalkozik. Ehhez elkerülhetetlen a nyelvi változatosságra való utalás (25). Ebben erős hangsúlyt kap a szókincsbeli változatosság (elsősorban a szinonimitás), de a szerkezeti és kiejtésbeli variabilitás is megemlítődik (28). Ez összefügg azzal, hogy a hatvanas-hetvenes években hazánkban is megjelent már a modern stilisztika, amely a teljes nyelvi rendszeren keresztül vizsgálja a nyelvi kifejezésmódokat (Szathmári 1961/2008; 2005).

A nyelvi közlés nyelvrendszerhez igazodó helyessége mellett a tankönyvszerző megemlíti a célszerűséget, a hatásosságot és a szépséget is (Szendé 1977: 28). A rendszerbeli helyesség mellett megjelenik a szituatív helyénvalóságra utalás is. A szituációfüggő nyelvi viselkedés azonban a különböző társadalmi helyzetek szerinti stílushasználatra vonatkozik kódváltás nélkül (25-27). A nyelvi változatosságnak a nyelvhasználatban való érvényesítését a beszélő mindössze a nemzeti nyelv két változata normájának megsértése nélkül teheti meg.

Látható az is, hogy ezek a gimnáziumi tankönyvek a tanterveknek, valamint a nyelvtudomány akkori nézőpontjának megfelelően a nyelvi rétegződéssel, a

nyelvváltozatok létevel is számolnak egy-egy rövid fejezet erejéig. Eszerint tehát elismerik és explicitté is teszik a nyelv társadalmi mivoltát, a kettő kölcsönös függőségét a Saussure-i szemlélet alapján: „A nyelv tehát társadalmi jelenség: a társadalom teremtette meg, de mióta megvan, egyúttal egyik biztosítéka és föltétele is a társadalom meglétének és haladásának” (Szemere–Szende 1962:3; 1969: 5). Azonban a nyelvnek ebben a társadalmi függőségében nincs jelen az egyén mint nyelvhasználó. A társadalmi szempontok kerülnek előtérbe a nyelvhasználatban a nyelvet használó személy érdekeivel szemben. Nyilvánvalóan következik ez magából a szocialista társadalmi berendezkedésből, ideológiából, ennek megfelelően a nyelvtudomány álláspontjából, de közvetlenül az oktatáspolitikai dokumentumok ezzel összefüggő és erre vonatkozó, a közoktatás számára előírt követelményeiből is (vö. társadalom és nyelv szoros kapcsolata: 6.2.5.). Halliday-re utalva, az ő kifejezéseit használva azt mondhatjuk, hogy ebben a szemléletben a használat szerinti stilisztikai variációkkal, helyzeti-stilisztikai variabilitással számolhatunk ugyan, azonban a használók szerinti variációk nem érvényesülhetnek (Halliday 1964: 84; 1968: 149, idézi Cseresnyési 2004: 64). Ennek megfelelően a stilisztikát a középpontba helyező tankönyvekben sincs változás a közvetített norma jellegében.

8.3.1.3. Szende Aladár szakközépiskolák számára írt hatvanas évek közepétől használt tankönyvében (*Magyar nyelvtan a II. osztály számára*. 1967 (2. kiadás) a nyelvművelői attitűd az eddigiektől eltérően úgy van jelen, hogy külön fejezetcímek jelzik az egyes gyakran előforduló, a tankönyv által „hibás”-nak minősített jelenségeket. Ilyen például a „suksükölés” (*Kerüljük a „suksükölést!* fejezetcímként; Szende 1967: 11), a *-nák-nék* igei toldalékok helyes használata: „Egyes szám 1. személyben mégis: (én) *látnék* alak a köznyelvi forma” (uo; kiemelés az eredetiben), vagy éppen a határozó helyes szerkesztésénél a „nálnélozás” kerülésére készült fejezet (uo. 45).

Ez a szerkesztésmód – a gimnáziumi tankönyvcsaládhoz hasonlóan (8.3.1.1.) – a nyelv előíró jellegű alkalmazásának megtanítását hivatott elősegíteni, amely megfelel a korabeli tantervi előírásoknak. A szókincsbeli elemek és mondatbeli szerkezetek stiláris különbségeinek bemutatása sohasem helyzethez kötött, hanem mindig a köznyelvi normához igazítottan jelenik meg. Az alá- és mellérendelő szerkezetek stilisztikai eltéréseinek tárgyalásakor például a következőt olvashatjuk: „Ha azonban a halmozott mondatrész csak fölösleges megismétlése valamely fogalomnak, akkor beszédünk pongyolává és szószaporítóvá válik” (55-56).

A tankönyv értékeli az egyes nyelvi elemeket: „*A jelző: értékes kifejezési eszköz!*” – jelenik meg címként (52). Értékét a nyelvhasználatban való megkülönböztető szerepének köszönheti. Ugyanakkor a szerző arra is figyelmezteti a tanulót, hogy „agyonhasznált” jelzőink helyett csak „tartalmas”-akat használjon (uo.). Példaként a szépirodalom szemléletes, hatásos jelzőit tárja a diákok elé figyelmen kívül hagyva egyrészt a szépírói és a társalgási stílusréteg eltéréseit, másrészt az irodalmi nyelv és a regionális köznyelvi változatok kódbeli különbözőségeit, amelyek szituációtól függően változ(hat)nak.

8.3.1.4. Részösszegzés: A hatvanas évek második felében, valamint a hetvenes évek folyamán (az 1965. évi tantervi előírásoknak megfelelően) használt középiskolai nyelvtankönyvek: norma és stílus

A szocialista oktatáspolitikában a kommunista embereszmény egyik fontos jellemvonása a nyelvi értékítéletre képes embertípus, aki az egyes nyelvi jelenségeket „helyesen”, a számára az anyanyelvoktatásban az explicit formában közvetített nyelvművelői szempontoknak megfelelően képes megítélni. A hatvanas években, a szocializmus építése idején tapasztalt gimnáziumi és szakközépiskolai tankönyvek

nézetétől (8.2.3.3.) eltérő módon, a tankönyvek elméleti szintjén nem jut kifejezésre a szubsztenderd iránti nyelvi tolerancia. A gyakorlati szinten pedig a tájnyelvi formák szituációtól függetlenül azok hibás, helytelen minősítése kap helyet a nyelvhelyességi szemlélet jegyében.

Ez a szemlélet Szende Aladár, illetve Szemere–Szende munkáiban már nemcsak a gyakorlati szinten, hanem a tankönyvek szerkesztésmódjában is tetten érhető, amikor azok a nyelvi helyesség nyelvművelés által deklarált szempontjainak megfelelően strukturálják a tananyagot. Továbbá ezekben a tankönyvekben jelenik meg elsőként, hogy a szerzők explicit módon is megnevezik a nyelvművelés eljárás módjait. Mindez annak a célnak rendelődik alá, hogy a tanulók a művelt nyelvhasználat normáját minél hatékonyabban legyenek képesek elsajátítani.

A minél hatékonyabb nyelvhasználat oktatásának megvalósítása érdekében a tankönyvszerzők a stilisztikához nyúlnak segítségért. Ennek ismeretanyagát helyezik bele a tankönyvekbe a helyzethez illő, helyes nyelvhasználat megsegítésére. A hatvanas években kiadott középiskolai oktatáspolitikai dokumentumok ugyanis ezt kívánják meg az anyanyelvoktatástól a társadalmi nyelvhasználat hatékonyabbá tétele érdekében (6.2.5.). A korabeli nyelvművelés azonban – mintegy önmagát kitágítva, átalakulva – már nemcsak a grammatikai szabályok által meghatározott normát, hanem a helyzeti-stilisztikai nyelvhasználat által meghatározott nyelv(esztétikai) normát is uralma alá vonja, hogy minél inkább szolgálhassa a társadalmi műveltség elterjesztését.

Ez a tankönyvek által megkövetelt újfajta normakövetés a nyelvtani szabályokhoz való alkalmazkodáson kívül a helyzettől függő stílus mint nyelvi kifejezésmód megválasztásának képességét is jelenti. Azonban a tanulók elé a társadalmi szokás által meghatározott stílusrétegek jellemzői, illetve szintén a társadalom által kialakított stílusértékkel rendelkező nyelvi elemek kerülnek. Értékesnek pedig csakis a köznyelvi elemek minősülnek a tankönyvi ismeretanyag elméleti és gyakorlati szintjén egyaránt. A nyelvhasználatban így az egyén szituáció szerinti választási lehetősége a társadalmi hagyománynak rendelődik alá. Tulajdonképpen minden helyzetben a nyelvtanilag helyes és „odaillő”, „stílusos” nyelvi forma a megfelelő a nyelvművelés nyelvhelyességi és preskriptív szemléletmódjában. A társadalmi szempontok kerülnek előtérbe a nyelvhasználatban a nyelvet használó személy érdekeivel szemben.

A tankönyvekben – az eddigiektől eltérően – a grammatikai és a stilisztikai ismeretanyag mellett helyet kap a nyelv és társadalom témakör, amelyben a kettő kölcsönös függősége szerepel. A nyelvi rétegződésről szóló tananyag rész ennek részét képezi. A normativitás és a normakövetés explikálása a grammatikai, a stilisztikai és a nyelvi rétegződésről szóló fejezetekben is megjelenik a normaalkotó személyiség kialakításának célzata nélkül.

8.3.2. A hetvenes évek elejének szemléletesebb-gyakorlatiasabb jellegű nyelvtanítása: az általános iskolai munkafüzetek normaértelmezéséről

A munkafüzetek az 1972-73. tanévben kerültek be az anyanyelv oktatásába (Takács 1980: 4), amely Takács Etel múlhatatlan érdeme. Maga a műfaj készségek és képességek fejlesztését végzi a tanítási-tanulási folyamatban. Ebből következően egy gyakorlatiasabb jellegű oktatás kezdetének tekinthetjük a munkafüzetek megjelenését a magyar nyelv tanításában.

Az előző fejezet részben ismertetett preskriptív szemléletet találtam éppen a jelzőkkel kapcsolatban egy hetvenes években kiadott általános iskolai munkafüzetben is, amely Honti Mária, Stéger Hajnal és Takács Etel munkája (*Magyar nyelvtani munkafüzet* 7. 1974. (2. kiadás). A szerzők a jelzők szerepét feladatokban egyrészt a szabatos beszéd és írás kialakításá, másrészt a színes, kifejező nyelvhasználat céljából

gyakoroltatják. „Jóízű” jelzők használatára oktatják a diákokat, viszont az eddig bemutatott tankönyvektől eltérően ebben a munkafüzetben egyes korhű szituációk jelennek meg a feladatokban (rajgyűlésen, könyvtárban; osztálytársakkal és szülővel való kommunikációs helyzetek).

A Takács Etel által készített útmutató (*Útmutató az általános iskola 5-7. osztálya számára készült magyar nyelvtani munkafüzet használatához.* 1976.) annak a felismertetését követeli meg a magyartanároktól:

„...hogy saját mindennapi beszédünknek is van stílusa: szavaink megválasztása attól is függ, hogy milyen környezetben, kivel beszélünk...nagyon tanulságos és felszabadító az a felismerés, hogy nem egy általános érvényű nyelvi normát kell követniük, hanem éppen az a helyes, ha beszédükben, nyelvi magatartásukban szabadon és rugalmasan alkalmazkodnak a különféle beszédpartnerekhez és helyzetekhez” (Takács 1976: 96).

Ez a beszédhelyzet szerinti nyelvhasználat hangsúlyozása, amely a hatvanas évek közepétől a tankönyvekben csíráiban már jelen van. Mindez összefüggésbe hozható a nyelvművelés megváltozott, a nyelvhasználatra irányuló egyfajta kitágult szemléletével.

A 8. osztály számára készült munkafüzet (mely olvasmányokon keresztül mutatja be a nyelvünk történetét) útmutatójában (Takács Etel: *Útmutató az általános iskola 8. osztálya számára készült magyar nyelvtani munkafüzet használatához.* 1977) a szókincs gyarapításáról szólva azt írja a szerző, hogy „...arra kívánjuk felhívni a tanulók figyelmét, hogy nemcsak megtanulandó szabályai vannak az anyanyelvnek, hanem megoldásra váró problémái is, és hogy a magyar nyelv fejlesztésében, gazdagításában mindazok illetékesek, akiknek ez az anyanyelvük” (Takács 1977: 30). Vagyis a tanulók mint nyelvhasználók anyanyelvvvel szemben érzett felelősségét kívánja kialakítani-erősíteni a tankönyv a nyelvvédelem érdekében. Amikor a szerzők a normához való rugalmas alkalmazkodást hangsúlyozzák, akkor tulajdonképpen a köznyelvi norma grammatikai szabályainak megfelelő helyzeti-stilisztikai változatosságot írnak elő. Azaz a szituativitás a köznyelven belül valósul meg. Tehát a köznyelv normájának használatát teszik hatékonyabbá (vö. Szépe 1979: 22) ezek a munkafüzetek gyakorlatiasabb jellegű, szemléltetőanyagban az elődeiknél gazdagabb formában a fiatal nyelvészek és az idősebb generáció összefogása révén.

Arra azonban, hogy ezek a taneszközök még nem érvényesítik kellőképpen a szituatív nyelvhasználat kínálta lehetőségeket az anyanyelv tanításában, illetve hogy a beszédhelyzet tényezőit mennyire korlátozottan vonják még be szemléletükbe, jó példa az az összefoglaló jellegű munkafüzet is, amely az általános iskolai magyar nyelv és irodalom tananyagot a középiskolára felkészítés céljából foglalja össze. Metzger János *Magyar nyelv és irodalom* (1976; 2. kiadás) című taneszközében az egyes nyelvtani tananyagrészeknél, amely kizárólag a leíró nyelvtan összefoglalását adja, több nyelvhelyességi feladatot találunk. Közülük érdemes megemlíteni azt, amelyikben egy szöveg alapján (tehát kontextusban) kell a tanulónak az általánosan helytelenségként értelmezett nyelvi jelenségeket kijavítani. A „hibák” mindegyike egy-egy szubsztenderdbeli (nyelvjárásokra jellemző) jellegzetes forma, amelyet a tankönyvek, sőt a korabeli tantervek is elítéltek a nyelvhasználatban: „nákolás”, „suksükölés”, *-ik-es* igék helytelen használata (Metzger 1976: 26/5.). Egy következő gyakorlatban a „helytelenek” minősített igei állítmányokat kell kijavítaniuk a tanulóknak, amelyek mindegyike a *szokik* ige „hibás” használatát jelenti (29/4.). Erős preskriptív szemlélet bontakozik ki előttünk a tananyag gyakorlataiban, amely nyilvánvalóan a korabeli nyelvtudomány irányadó nyelvművelői szemléletének hű tükre.

8.3.2.1. Részösszegzés: A hetvenes évek elejének szemléletesebb-gyakorlatiasabb jellegű nyelvtanítás: az általános iskolai munkafüzetek normaértelmezéséről

Az általános iskolai munkafüzetek gyakorlatiasabb szemlélete, a készség- és képességfejlesztés előtérbe helyezése egy nyelvhasználatot jobban figyelembe vevő nézetre utal. A központi nyelvi normának egy rugalmasabb szemlélete bontakozik ki előttünk, amelynek csíráit már a hatvanas évek második felének szintén a nyelvhasználat hatékonyabbá tétele érdekében átalakítani kívánt anyanyelvoktatás megvalósításaként értékelhetünk. A korabeli nyelvművelés átalakulása is tükröződik ezekben a taneszközökben: a nyelv mellett a nyelvhasználóra való irányultság jut kifejezésre a nyelvhasználat nyelvhelyességi szemléletében, amely összefügg azzal, hogy Lőrincze nyomán lassan kezd elterjedni az emberközpontú, a nyelvhasználóra irányuló pozitív nyelvművelés. Ennek célja a hatékony kommunikáció, a megértés szerepének előtérbe helyezése (5.4.1.2.5.). Ehhez pedig nem elég a szabályokhoz való alkalmazkodás, hanem a szituáció függvényében kell értelmezni a helyességet, amely így bizonyos mértékig hozzájárult a nyelvi norma rugalmasabbá tételéhez a nyelvhelyességi szemlélet keretein belül.

A normakövetés implicit formában – az eddigi szocialista tankönyvekhez hasonlóan – a nyelvtani anyag bemutatásán, méghozzá ezekben a munkafüzetekben feladatszinten, a nyelvhelyességi gyakorlatokban nyilvánítódik ki, de új elemként a nyelv használati oldalára koncentrálna a helyzeti-stilisztikai feladattípusokban is – mintegy a teljes tananyagot felölelve, gyakorlatok formájában bontakozik ki a tanulók előtt.

8.3.3. A hetvenes évek nyelvi-kommunikációs reformtörekvései a nyelvi norma tükrében

Noha már a hatvanas évek folyamán érezhető volt a közvetlen politikai hatás enyhülése a társadalomban, az iskolai anyanyelvoktatás gyakorlatát ez alapjaiban nem érintette. A tankönyvek által megkövetelt normakövetésben nyilvánvalóvá válik egyfajta flexibilitás (8.3.2.) a beszédhelyzetnek megfelelő stílus mint nyelvi kifejezési mód tananyagbeli jelenléte által. Azonban a köznyelv rendszeralapú normája maradt az egyetlen és kizárólagos követendő lehetőség a tanulók számára.

A hetvenes évektől kezdve kezdtek beszivárogni a magyar nyelvtudományba olyan új diszciplínák mint a gyermeknyelv- vagy a kommunikációkutatás, illetve olyan interdiszciplináris áramlatok is érezhetően kezdtek hatásukat mint a pszicho- és szociolingvisztika. A kommunikatív nézőpont a hetvenes években több szempontból is középpontba került a magyar nyelvtudományban. Egyrészt a szociolingvisztikai szemlélet lassú térnyerése által, másrészt az anyanyelvoktatás keretein belül kapott helyet. A szociolingvisztika fő témája ekkor több országban is a nyelvi hátrány volt, melynek kutatási paradigmája alakult ki. Nálunk a két diszciplína összefonódást mutatja, hogy 1973-ban Nyíregyházán *Szociolingvisztika és anyanyelvi* oktatás címmel tartottak konferenciát, amelynek témája az anyanyelvoktatás korszerűsítése volt – elsősorban a pedagógiában alkalmazott szociolingvisztika anyanyelvoktatásba való bevonásával (Szépe 1979: 12). Ez tulajdonképpen a nyelvi hátrányos helyzet leküzdését jelentette.

Az új kutatási területeknek a magyar nyelvtudományban való megjelenése kb. egy évtizeddel később kezdte érezhetően hatását az anyanyelvoktatás gyakorlatában annak ellenére, hogy a tudományos-szakmai körök igen korán felismerték ezek beépíthetőségének lehetőségét az anyanyelvoktatás készség- és képességfejlesztéssé, azaz neveléssé történő átalakításába. Az új áramlatok hamar be is szivárogtak az anyanyelv-pedagógia területére, ahol találkoztak azokkal a reformtörekvésekkel, amelyek megújítást sürgettek a diszciplína elméletében és gyakorlatában.

Tulajdonképpen az oktatáspolitikának a műveltség hatékonyságának növelésére irányuló céljai kapcsolódtak össze a tudományos-szakmai újító törekvésekkel (vö. Szépe 1979: 12). Így bizonyos mértékig lehetőség nyílt a reformok kidolgozására, azonban végrehajtásukra még egy ideig várni kellett.

A nyelvművelés és az iskolai (anyanyelv)oktatás szoros összefonódására utal, hogy éppen egy országos nyelvművelő rendezvényen fogalmazódtak meg először az anyanyelvoktatás reformjára irányuló törekvések. Az 1959-ben Temesi Mihály és tanszéke (a Pécsi Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvi Tanszéke) szervezte meg az MTA I. Osztályának megbízásából az *Anyanyelvi műveltségünk* című konferenciát, ahol széles szakmai körben először fogalmazódtak meg az anyanyelvi műveltség és benne az iskolai anyanyelvoktatás problémái. Bencédy József *Az anyanyelvi műveltségünk és az iskola* című előadásában példaként említi olyan szakfelügyelői jelentéseket, amelyek a tanulók nyelvi kultúrájának gyengeségeiről szólnak (Bencédy 1960: 142-43). Temesi Mihály pedig az 1972-ben megrendezett ún. Nyíregyházi Anyanyelvoktatási Napokon elmondott előadásában Kelemen László általános iskolákban végezett kutatásainak eredményét tárja a szakma elé kimondva, hogy a tanulók tényleges nyelvtani tudásszintje messze elmarad a tantervi előírásoktól (Temesi 1974: 28) annak ellenére – természetesen –, hogy a tankönyvek szinte kizárólag grammatikát tanítottak ismeretanyagként.

A hatvanas évek végére nemcsak a szakmát, hanem a közvéleményt is megmozgatta az anyanyelvoktatás megújításának gondolata. Társadalmi igény jelentkezett tehát az anyanyelvoktatás reformjára, amelyet a napisajtó és a szaklapok vitái egyaránt tanúsítanak (Hoffmann–Temesi 1971: 23). 1968-ban, az általános és alkalmazott nyelvészet helyzetéről szóló debreceni tanácskozáson Lőrincze Lajos hozzászólásában utal arra, hogy mindenhol a nyelvtanoktatás problémáiról olvas és hall (Lőrincze 1968: 163). Erre a társadalmi méretű elégedetlenségre a nyelvészeknek és nyelvművelőknek reagálniuk kellett (ld. részletesebben: 1.1.).

A reform szükségessége kapcsán arra a nyelvművelés történetéből már jól ismert elvre hivatkoztak, hogy az anyanyelvi műveltség, az anyanyelv „igényes” használata képezi a társadalmi műveltség bázisát (többek között: Hoffmann–Temesi 1971: 323; Tompa 1960: 163). Az akkori politikai hatalom szemléletének megfelelően az anyanyelvoktatási reform célja a korszak műveltségének meghatározása, pontosabban a 20. század végének társadalmára jellemző műveltség körvonalazása volt (ld. részletesebben: Szépe 2006).

Ennek a célnak a legteljesebb megvalósítása érdekében fogtak hozzá az anyanyelvoktatás megújításához egy országos méretű, a MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága által szervezett akcióhoz. Nyelvtudományi részről a MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága által kezdeményezett korszerűsítő mozgalom 1970-ben indul, amikor az akkor még Matematikai és Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság feladatául tűzi ki az anyanyelvi megújítás korszerűsítését és meghatározza ebben a nyelvészeti feladatokat (Szépe 1979: 10). Nyilvánvalóan a megújító törekvés előzményének az 1959. évi nyelvművelő konferencia tekinthető. Az 1972-ben megrendezett nyíregyházi konferencia a Magyar Nyelvtudományi Társaság és a Művelődésügyi Minisztérium közreműködésével valósulhatott meg. Az *Anyanyelvünk az általános iskolában* című szakmai tanácskozás javaslatokat tárt az akkori kormányzat elé (uo.).

Az általános és középiskolai nyelvtan-tananyag korszerűsítésének legfőbb célja a grammatikai anyag csökkentése volt a nyelvhasználat eredményességét növelő szókincs-, beszéd- és nyelvművelésként értelmezett képességfejlesztés javára. Voltak olyan reformjavaslatok is, amelyek a nyelvtantanítás jellegén is változtattak volna egy a

hagyományos, leíró grammatikától eltérő grammatikatanítási koncepciót kidolgozva a nyelvtudomány új eredményeinek figyelembe vételével (Temesi 1974: 51; Bencédy 1980: 63; 1986: 44).

Több kísérlet is indult az országban a hazánkban még újnak számító kommunikáció- és gyermeknyelvkutatás, valamint a pszicho- és szociolingvisztikai kutatások felhasználásával összeállított tananyagok-tanesszközök kipróbálására. Nem mindegyik program változtatott sem a hagyományos, taxonomizáló grammatika sem a normaszemlélet jellegén. Ezek az alternatív, kísérleti tananyagok a pedagógia új jelenségeit felhasználva inkább csak metodikailag hoztak újat.

8.3.4. A kommunikáció elméletének alternatív tananyagokba való bekerülése és ennek hatása a nyelvi normaszemlélet alakulására

8.3.4.1. Zsolnai József a kaposvári főiskolán 1971-ben meginduló, alsó tagozatra készített (majd később a teljes általános iskolára) eleinte, főként helyesejtési gyakorlatokat tartalmazó tananyaga volt az egyik, amelyik új módszerekkel gazdagította az anyanyelv-pedagógiát (Paksi 2011). Az alternatív program később tantárgyblokkos kísérletté vált, amelynek központi részét a verbális kommunikáció (beszédművelés), az írásbeli kifejezőképesség (fogalmazástanítás) fejlesztése alkotta a nyelvi kreativitás jegyében (uo.).

Az 1985-ben Magyarországon alternatív tantervvé vált NYIK (uo.) központját képező szóbeli és írásbeli kifejezőképesség fejlesztése révén a nyelvhasználatra helyezte a hangsúlyt. Ezzel eleget tett annak a szakemberek és tulajdonképpen az egész társadalom részéről már a hatvanas évek végén felvetődő igénynek, amely a korabeli tantervekben már jelen volt: miszerint az anyanyelvoktatás legfőbb célja a nyelvhasználati képességek fejlesztése. A kommunikáció és a stilisztika tananyagba való integrálásával a szóbeli és írásbeli kifejezőmód teljeskörű fejlesztését végezte (Paksi 2011). A kommunikációs készség fejlesztése később egyéb fejlesztési területekkel bővült, mint például a könyv- és könyvtárhasználati tevékenység, irodalmi műelemzés, vers- és prózamondás, vagy az illem és önismeret (uo.).

A szépirodalmi kifejezőmód mint minta jelenik meg ezekben a tananyagokban a társadalom által megkövetelt udvariassági- és illemszabályok bemutatása és gyakoroltatása által, amelyek az irodalmi nyelv és a köznyelv mint a legnagyobb társadalmi persztizzsel rendelkező nyelvváltozatok normáján alapulnak. A Zsolnai-program általános iskola felső tagozata számára írt tankönyvek bemutatását a későbbiekben teszem meg (9.1.9.2.), ugyanis a hetvenes években még csak az alsó tagozatos tananyagok álltak készen.

8.3.4.2. Egy másik oktatási kísérlet, amely szintén a hetvenes években indult, Hoffmann Ottó *Komplex-nyelvi-kommunikációs nevelés* elnevezésű programja, amelyet az általános iskola felső tagozatára fejlesztett ki a nyelvész.

Hoffmann Ottó 1976 és 1979 között összeállított, majd oktatási kísérletekben kipróbált és némileg módosított tananyagában a komplexitás a nyelvi és nyelvhasználati részterületek integrációjában valósul meg (Hoffmann 1989c: 1-8). A nyelvhasználat hatékony tanításában első helyen szerepelnek a társadalmi illemszabályok. A kommunikációnak az anyanyelvi nevelésbe való bevonása mellett a stilisztika is erős hangsúlyt kap, így a nyelvhasználat helyzetfüggősége jut kifejezésre a tananyagban úgy, hogy a kommunikáció tényezői közül a közlési cél, a beszélő-hallgató és a téma lesznek az üzenet nyelvi-stilisztikai megformálásának fő alakítói (Hoffmann 1989c: 8-16). Nem jut azonban szerephez maga a beszélő egyén a maga szociológiai hátterével, identitásával, amely az általa elfogadott norm(á)k szerinti kommunikációra utalna.

A nyelvi rétegeket értékelő attitűd nélkül ismeretanyagként jeleníti meg a szerző mind az 5. osztályos tankönyvben (Hoffmann 1989b (5.o.): 146), mind pedig ismétlésként a 7-8. osztályosban (Hoffmann 1989a (7-8.o.): 27). Az egyes nyelvváltozatokat összemosza a stílusárnyalatokkal, pedig a nyelvi variánsok külön nyelvi kóddal, így normával is rendelkező entitások, míg a stílusok egyetlen nyelvváltozaton belül variálódhatnak mint nyelvi kifejezésmódok (Borbás 2010: 55). Megválasztásuk szituációfüggő, azonban a kettő korántsem ugyanaz. Ebben a felfogásban az egyes nyelvváltozatok egyben stílusváltozatok is. Közülük az alapstílust a köznyelvi változat képviseli, míg a többi ettől negatív vagy pozitív irányban tér el.

A Hoffmann Ottó által készített tananyagban az szerepel hangsúlyos elemként, hogy a nemzeti nyelv változatai nagymértékben különböznek egymástól: „Bizony, sokszor nem is értjük meg egymást, pedig magyarul beszélünk”(Hoffmann 1989b (5.o.): 146). Ez a kijelentés nem a nyelvtudomány (akkori) szemléletét tükrözi, hiszen nyelvtudományunk mindenkori álláspontjának megfelelően a magyar nyelvterület variánsai között nincs akkora eltérés, amely megértési problémához vezetne a nyelvi praxis során. Valóban előfordulhat egy-egy szituációban, hogy egyes szókincsbeli elemek különbözősége megértési problémát okoz, azonban általánosságban kimondva ez semmiképpen sem elfogadható megállapítás. Szemléletét tekintve ez valószínűleg didaktikai célt szolgál, és azt erősíti a tanulóban, amit meg is fogalmaz a tankönyvíró: a tartalomhoz leginkább illő formát kell választani mondanivalónk kifejezésére; ennek pedig alapfeltétele anyanyelvünk minél alaposabb elsajátítása (147). A fentiek tükrében ez nem más, mint a köznyelvi norma minél hatékonyabb működtetési képességének kialakítására való ösztönzés.

Amikor a tankönyv a szituációfüggő nyelvhasználatot tanítja feladatok során át, akkor nagy hangsúlyt fektet azokra a társadalom és a nyelv kölcsönös összefüggéséből származó nyelvi udvariassági- és illemszabályokra, amelyeket az egyén készen kap (nyelvi és társadalmi) szocializációja során. „Nagyon-nagyon fontos – írja a szerző –, hogy az udvarias beszéd nyelvi formáit kifogástalanul elsajátítsuk, hiszen ettől is függ, hogyan boldogulunk családjunkban, társainkkal és a felnőttekkel”(Hoffmann 1989b (5.o.): 135). Eszerint tehát ugyanolyan udvariasan kell beszélnie a tanulónak társaival, ahogyan a hozzá közel álló, esetleg családtagnak számító, vagy éppen a társadalmi hierarchiában fölötte álló, ismerős vagy ismeretlen felnőttel. A beszédhelyzetek tehát nincsenek pontosan meghatározva. Mindig a társadalom által szokásosnak tartott, „illő”-nek mondott nyelvi formák lehetnek helyénvalók minden szituációban.

Úgy tűnik, hogy a nyelvművelés preskriptív szemlélete a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználati módokra is kiterjedt. A tankönyvben megjelenített mondatsémák csak a köznyelvi formáknak a társadalom által előírt udvariassági szabályait mutatják be, figyelmen kívül hagyva azokat a nyelvi-nyelvhasználati szabályokat, amelyek a társadalmi rétegek szerinti nyelvi elkülönülésre épülnek az eltérő nyelvi kódok normáinak bázisán.

Ebben a tananyagban már érvényesül ugyan a nyelvi funkcionalitás oly módon, hogy az egyes nyelvi formák a maguk nyelvben betöltött szerepükben kerülnek a tanulók elé, azonban ez a fajta funkcionalitás csak a köznyelvi elemek nyelvhasználatban betöltött szerepének bemutatását célozza, és nem bővül ki a nyelv mint funkció teljes variabilitásának tanulók elé tárásával. Ez a fajta funkcionalitás nyelvművelő irányultságú. A tankönyvek nem szerepeltetik azt, hogy ugyanazt a funkciót bármelyik nyelvi variáns betöltheti az adott helyzettől függően.

8.3.5. A kommunikációs szemlélet térnyerése az alternatív tananyagokban és a nyelvi norma

A funkcionalitás a fenti tananyagban a köznyelvi elemek nyelvi szerepének bemutatásában érhető tetten a hagyományos, taxonomikus grammatika-oktatás hagyományával. Temesi Mihály 1972-ben egy funkcionális-strukturális nyelvreíró rendszer javaslatával áll elő: „...ne a nyelvi formából induljunk ki, hanem a tartalomból” (Temesi 1974: 51). Bencédy József egy strukturális-funkcionális nyelvreíró rendszer és módszer körvonalazódását javasolja (1980: 63; 1986: 44). Ez a nyelvreírás mód a beszélő szándékán alapulna. A funkcionális alapokra helyezett grammatikaoktatás igen előremutató jelenség volt ebben a korszakban. A beszélő szándéka azonban csak egy az interakció számos tényezője közül, amelyek a mondanivaló jelentését és helyénvalóságát befolyásolják egy adott helyzetben. A valós nyelvhasználatot jellemző nyelvi variabilitást az így értelmezett nyelvtanleírás mód sem képes megjeleníteni.

A Fiatal Nyelvészek Munkaközössége (FINYEMU) a MTA Nyelvtudományi Intézetében a hetvenes évek elejétől egy olyan tantervet és tananyagot (taneszközöket) készített és próbált ki kísérletek formájában országszerte, amely a generatív nyelvtant alapul véve műveleteket tartalmazott. A statikus grammatikával szemben a műveleti nyelvtan képes szembesíteni a tanulót anyanyelvének működésével, így képes ellátni a tudatosítás feladatát. Ez a szemlélet arra épít ugyanis, hogy a tanuló az iskolába kerülve már jól ismeri és használja anyanyelvét, tehát nem kell neki újra megtanítani, csak ennek a szabályrendszernek az automatizációját kell megerősíteni (Bánréti 1979: 8).

A mondatban kerül a grammatikatanítás középpontjába a szövegtannal együtt, amelyek együttesen alkotják a tananyag legnagyobb részét. Így lehetséges a nyelv szabályai működtetése a mindennapi kommunikációs folyamatban. Ennek gyakorlása, automatizálása az ún. terephelyzetekben történik a különböző (szóbeli) szituációkban és írott műfajokban (Bánréti 1979: 8). Noha maga a nyelvi változatosság, a valós nyelvhasználat bemutatása és gyakoroltatása a grammatikai anyag túlsúlya miatt nem jut hangsúlyos szerephez, a tananyag szemlélete azonban merőben más, mint az eddigiek.

A mondatok elemzése azok használatának bemutatásában történik. A tananyag-szerzők nagy szerepet szánnak a szituációnak, amelyben az adott mondat elhangzik (FINYEMU 1976: 3). Az eddigi tankönyvekhez mérten újszerű az a megállapítás, hogy „...sem a nyelvi forma a használatot, sem a beszélő szándéka a nyelvi formát nem határozza meg” (uo.: 5). A Fiatal Nyelvészek Munkaközössége már a hetvenes években beépítette a tananyagába azt a manapság is megfontolandó tételt, hogy a különböző mondatfajták léte nem(csak) a közlés tartalmától, és nem is csak a beszélő szándékától függ, hanem az interakció egyéb pragmatikai tényezőitől is. Ezek a tananyagok elkülönítve kezelik a társadalom által megkövetelt udvariassági formákat, egy-egy szituációhoz köthető állandó nyelvi kifejezéseket (udvariassági formulák, sablonok, frázisok), amelyeket a társadalom ír elő és központi normája segítségével át is örökít nemzedékről nemzedékre. Nyilvánvalóan nem fűződik ehhez semmiféle negatív attitűd, hiszen ezekre szükség van. Azonban nemcsak ezeket lehet „helyes”-ként elfogadni egy adott szituációban. Simonyi nyelvhelyesség-szemléletével tart rokonságot ez a fajta attitűd, amely az interakció tényezői szerinti nyelvhasználatot vitte be az anyanyelv (alternatív) oktatásába.

A tananyag a kommunikáció tényezőinek bevonása alapján mutatja be az üzenet közlési funkciók szerinti elkülönülését, ugyanakkor a gimnáziumi tankönyvben hangsúlyossá teszi, hogy ugyanaz a nyelvi közlés több funkciót is betölthet (FINYEMU 1978: 65). A nyelv területi és társadalmi rétegződése egy külön fejezetet alkot a fent

jelölt tankönyvben, amelyben a nyelvváltozatok közül a köznyelv egységesítő, kiegyenlítő funkciója jut kifejezésre azzal a megállapítással együtt, hogy: „A köznyelv nem jobb, mint bármelyik dialektus vagy szociolektus” (82). Ezzel megszüntetik a tankönyvírók a nyelvváltozatokkal szembeni értékítéletet; a köznyelv normája nem helyeződik a többi variáns fölé.

A Fiatal Nyelvészek Munkaközössége által a hetvenes évek folyamán készített tananyagok, amelyek a normaszemléletben is változást indukáltak, különböző okok miatt nem tudtak elterjedni. Ezek alapján készültek azonban a nyolcvanas évek közepétől kezdve Bánréti Zoltán Nyelv–kommunikáció–irodalom (NYKIT) elnevezésű programjához készített tankönyvei, amelyek ugyanezt a szemléletet tükrözik és közvetítik a diákok felé (9.1.9.1.).

8.3.6. Részösszegzés: A kommunikáció tananyagbeli bevonásának elméleti és gyakorlati következményei a nyelvi normaszemlélet alakulásában a hetvenes évek oktatási kísérletei nyomán

Szépe György és Szende Aladár irányításával az ország több pontján folytak az oktatási kísérletek, és tankönyvek fejlesztését végezték nyelvészek és oktatási szakemberek a kommunikációnak az anyanyelvi nevelésbe való minél teljesebb bevonása érdekében. Azonban ezt egy olyan kommunikációs nyelvszemléletnek nevezném, mely a nyelvnek a kommunikációban való eszközjellegét hangsúlyozza. Csak ezt a jelentését teszi nyilvánvalóvá nem hangsúlyozva a kommunikáció egyéb fajtájának jelenlétét, és nem számol a nyelvhasználat egyéb tényezőinek a kommunikációban betöltött szerepével sem.

Az Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv (OTTKT) elnevezésű 6.sz. főirányának 2.1.1.1. számú témája a *Nyelvi kommunikációs nevelés: Az anyanyelvi nevelés fejlesztése* volt. Így maguk a korszerűsítést végző szakemberek is a „nyelvi kommunikációs nevelés” terminust használták arra a szemléletre, amely az anyanyelv oktatását a kommunikáció bevonásával nyelvi neveléssé kívánta alakítani. A nyelvi kommunikációs nevelés, ahogy ez a Szépe György és Temesi Mihály által készített *Nyelvi kommunikációs nevelés: az anyanyelvi nevelés fejlesztése* című programösszefoglalójából is kiderül (Szépe–Temesi 1980), az akkori ideológiai háttérű szocialista nyelvművelés azon elvárását tükrözte, miszerint az igényes írást és beszédet kell terjeszteni az iskolában és az iskolán kívül. Ez legteljesebben pedig az irodalmi nyelv és a köznyelv normájának közvetítésével valósulhat meg. A korszak nyelvművelői szemlélete szerint az irodalmi és köznyelvvél lehet a legigényesebb, legpontosabb és legteljesebb kommunikációt végrehajtani.

Ugyanakkor megfogalmazódtak azok a nyelvi norma szempontjából változást indukáló nézetek is, hogy az irodalmi és köznyelv mint a legmagasabb szintű állami változat minél hatékonyabb megtanítását kiterjesszék a kommunikációs helyzetekre, másrészt a tanuló által használt elsődleges változat ne kerüljön kiirtásra a köznyelvi norma tanítása, valamint a normakövetés előírása során (Szépe 1979: 5-35; Szépe–Temesi 1980).

Szépe megfogalmazásában „Mi hát a tanítás tárgya? A magyar köznyelv normalizált szóbeli és írásbeli formája.” (Szépe 1980). A nyelvész azonban sürgeti a nyelvi normának az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepével való foglalkozást, mivel a normát „inkább ünnepi (mint hétköznapi) szintű”-nek tartja, és a hetvenes évek elején nálunk is meginduló pszicho- és szociolingvisztikai kutatások alapján felhívja a figyelmet arra a társadalmi körülményből származó nyelvi hátrányra, amellyel a köznyelvi normától eltérő normatív közegben szocializált gyermeknek szembe kell néznie az oktatás kezdetén, illetve folyamán (uo.).

Miből adódhat a nyelvi norma „ünnepi” jellege? Abból, hogy az irodalmi és köznyelv szabályrendszerét, azaz egy idealizált variánst rögzítettek/rögzítenek a grammatikák. Abból, hogy nem a valós nyelvhasználatnak megfelelő a norma, amelynek fogalmi tisztázásakor jól látszott, hogy az adott beszélőközösség tagjai azt folyamatosan alakítják ki annak érdekében, hogy ehhez alkalmazkodjanak (5.5.). A tantervek és tankönyvek pedig egy olyan nyelvrendszerhez való alkalmazkodást követelnek meg a tanulóktól, amelyet tulajdonképpen első írott rögzítése óta folytonosan módosítottak ugyan, de az mindig csak a rendszernek egy adott időpontban való leírását jelenti. Magának a leírásnak a módja pedig nem engedi meg a nyelvi variabilitást.

Felmerül ugyan a grammatikatanítás funkcionális irányba való eltolódása már a hetvenes évek elején, amely a kommunikációkutatással karöltve meg is valósulhatott volna. Az akkori politikai irányzat szellemisége azonban nem engedte meg az idegen eszmeáramlatok, de főleg a társadalom és a nyelv egységét megbontó oktatási gyakorlat elterjedését (vö. Szépe-Temesi 1980: 112-13). Nem mindegyik tananyag készült továbbá el a teljes általános és középiskolai oktatásra, ahogy a pedagógusokat is át kellett volna képezni, illetve az új magyartanár-generációkat átnevelni erre a szemléletre. Így az akkor még létező felvételi vizsgával együtt felsőoktatási reformot is jelentett volna az egyetemek és főiskolák magyar (tanári) szakjain.

Ezek a tananyagok a kommunikáció elméleti ismeretanyagként, illetve szemléletbeli bevonásával mégis példaként szolgáltak a későbbi központi oktatásirányítás által megrendelt tananyagok elkészítésére. A nyelvi hátrány problémakör megjelenése a hetvenes években egyfajta társadalmi érzékenységet hívott ugyanis életre, amely egyrészt a tudományos személyeket (FINYEMU, Zsolnai József), másrészt viszont a nyelvtudománnyal, nyelvészekkel kapcsolatban lévő gyakorló tanárokat (többek között: Honti Mária, Jobbágyiné András Katalin, Kerékgyártó Imre, Takács Etel) érintett meg. Utóbbiak pedig a hetvenes évek végén, illetve a nyolcvanas évek elején írt tankönyveikben a korabeli tantervi előírásokban is deklarált módon szereplő kommunikáció elméletének bevonásával korszerű tananyagokat írtak (8.4.).

8.3.7. Nyelvi norma a tantervek által megújított anyanyelvi nevelés gyakorlatában a nyolcvanas években: a kommunikáció elméletének térnyerése a központi irányítású oktatási gyakorlatban

A hetvenes évek anyanyelvmegújítási mozgalma áttörést jelentett a tananyag tartalmában, hiszen az öncélú grammatizálást megszüntetve próbált a nyelvhez mint a kommunikáció eszközához közelíteni hangsúlyozva, hogy a különböző kommunikációs szituációk eltérő nyelvhasználati módokat követelnek. Mivel azonban a kísérleti tananyagok és taneszközök a fent említett okok miatt nem tudtak elterjedni az anyanyelvoktatásban, az oktatás gyakorlatát a nyolcvanas években elsősorban még mindig a hagyományos, leíró grammatikai ismeretanyag (főként) linearitásában való bemutatása és a nyelvművelői szemlélettől átitatott nyelvhasználat tananyagbeli jelenléte jellemezte. Mindez a rendszeralapú nyelvi norma követésének előírásával egészült ki.

A nyolcvanas évekre egyetlen, az előző korszakban gyökerező reformirányzat vált alternatív tananyaggá: az 1971-ben az általános iskola alsó évfolyamain oktatási kísérletekkel induló Nyelvi–irodalmi–kommunikációs nevelés programja (NYIK) Zsolnai József irányításával. (Zsolnai érték- és képességfejlesztő pedagógiai kísérlete (ÉKP) pedig a teljes iskolai oktatásra (minden tantárgyra) kiterjesztve célozta a képességfejlesztést.) A kommunikációkutatás, valamint a pszicholingvisztika új

eredményei a nyolcvanas évek elejére bekerültek az oktatás gyakorlatába a tankönyveken keresztül.

Ismeretanyagként az 1978-ban bevezetett általános és középiskolai tantervek előírásainak megfelelően (6.2.6.1.) megjelent a kommunikáció elmélete a tankönyvekben. A tananyag egy-egy fejezetét alkotta mind az általános (Takács Etel: *A magyar nyelv könyve*), mind a középiskolai tankönyvcsaládban (Honti Mária–Jobbágyiné András Katalin: *Magyar nyelv I-IV.*). Oktatása pedig kimerült a kommunikáció tényezőinek ismertetésében. A tananyag többi részét azonban alig hatotta át a kommunikációs szemlélet. A kommunikációs helyzetek szerint elkülönülő nyelvhasználat elméleti szinten, főleg a stílusrétegek tanításánál csíráiban megjelent.

8.3.7.1. Az általános iskolai nyelvtankönyvek nyelvi normaközvetítése a nyolcvanas években

A nyolcvanas évek általános iskolai felső tagozatos tankönyve, *A magyar nyelv könyve* (az 1980/81-es tanévtől került használatba) Takács Etel tollából származik, a hozzá kapcsolódó munkafüzetek (*Magyar nyelvi munkafüzet 5-8.*) pedig Takács Etel (5-6. osztály), illetve Takács Etel és Török Imre (7-8. osztály) munkái. Újdonsága az előzőekben tárgyalt általános iskola felső tagozata számára készített – nem alternatív jellegű – taneszközökhöz (8.3.2.) mérten abban rejlik, hogy a tantervi előírásnak megfelelően nemcsak a leíró nyelvtant tanítja, hanem kismértékben a nyelvre vonatkozó egyéb ismereteket is közöl: a nyelv keletkezése és a magyar nyelv eredete; a nyelv és beszéd – a nyelv mint jelrendszer (általános nyelvészeti–szemiotikai ismeretek).

Az 1978-as tantervi követelménynek (6.2.6.1.) megfelelően a kommunikáció tényezőinek tanítása is jelen van a tankönyvcsaládban (Takács 1987 (7.o.): 7-10) az ismeretanyag elméleti szintjén. A szemiotikai fejezetben a beszédhelyzet tényezői kerülnek megemlítésre: „Hogy hogyan beszélünk – írja a szerző – az a beszéd körülményeitől függ: mit mondunk, kinek mondjuk, miért mondjuk” (Takács 1986 (6.o.): 16). A kommunikáció tényezői közül a közlés tartalma, célja és a hallgató személyének szerepe hangsúlyozódik.

A tanári kézikönyv egyik részlete is ezt támasztja alá, amikor a következő, mai szemmel nézve igen előremutatónak értékelhető útmutatást adja a pedagógusok számára:

„...beszéljünk arról is, hogy nemcsak egységesen követendő szabályai vannak a nyelvhasználatnak, hanem rétegei, változatai is, tehát az anyanyelvi műveltség megszerzése nem egy merev normarendszer elsajátítását jelenti, hanem azt a képességet, hogy beszédünkben és írásunkban a közlés céljához, helyzetéhez, tartalmához és a beszéd társhoz alkalmazkodjunk” (Nyitrai–Takács–Török 1986: 42).

A beszédhelyzet szerinti nyelvhasználat és a nyelvi variabilitás azonban nem interpretálódik a tankönyvben. Az 5. osztály számára készült taneszközben a helyzethez illő nyelvi formák mint kötött nyelvi elemek hangsúlyozódnak, amelyek a köznyelv szituatív használatát támasztják alá (vö. 6.2.6.1.2.) A 7. osztályos tankönyvi részben pedig, amikor mondatfajták bemutatásakor a „közlés szándéka szerint” különbözteti meg a mondatokat a szerző, akkor figyelmen kívül hagyja a kommunikáció realitását meghatározó egyéb tényezőket (Takács 1987 (7.o.): 5-9).

Háttérbe szorulnak viszont a tankönyvcsaládban – az előző tankönyvekhez viszonyítva (8.3.2.) – az előíró jellegű, nyelvhelyességi megjegyzések. Sem az elméleti ismeretanyag, sem a gyakorlat szintjén nem válnak ezek hangsúlyossá. A munkafüzeti feladatok közül mindössze ötöt találtam, amelyek nyelvhelyességi jellegűek, azaz a nyelvrendszer szabályait sértő nyelvi formákat mutatnak be. Ezek közül pedig egyedül a

„nákolás” az, amely a szubsztenderd jellemzője és negatív értékítéletet fejeznek ki vele szemben a szerzők (Takács–Török 1985 (6.o.): 100/3). Ugyanakkor az *ami/amely* vonatkozó névmások helyes használatakor a szerzők a munkafüzeti feladatban megjegyzik, hogy: „gyakran előfordul azonban – és *nem is helytelen* –, hogy a hivatalosabban, ünnepélyesebben hangzó *amely* névmás helyett az *ami* névmást mondjuk vagy írjuk: *Elhoztam a könyvet, amit kértél.*” (Takács–Török 1983 (8.o.): 64/3; kiemelés tőlem) Ez arra utal, hogy a szerzők egy rugalmasabb normát közvetítenek a tanulók felé, amelybe beleférnek még bizonyos, a sztenderdtől eltérő, de a köznyelv regionális változatába még beletartozó nyelvi formák. A norma így egy tágabb értelmű sztenderd változattal azonosítódik (8. sz. melléklet).

A tankönyv elméleti síkján explicit formában a „helyes” beszéd és a helyesírás tanítása van jelen (Takács 1981 (5.o.): 14), sőt az is deklarálódik, hogy a nyelv szabályairól akkor is beszélni kell, „amikor valakit a kifejezés hibájára figyelmeztetünk. *Tegnap moziba voltam* – írja egy gyerek. Ha csak ennyit mondunk neki: *Nem moziba, hanem moziban* – akkor legközelebb talán ezt fogja írni: *Ma is megyek moziban.*” (Takács 1981 (5.o.): 15) Tehát mások nyelvhasználatának megítélését is megengedi a tankönyv hibajavítói szerepet szánva a beszélőnek. A tankönyvi szemlélet ezzel abba az irányba mutat, hogy a köznyelvi szabályrendszerhez való legteljesebb alkalmazkodás jelentheti csak a helyes nyelvhasználatot, amelyet előír a tanulók számára.

A 8. osztályos tananyagban a nyelvi rétegekről szóló szűkre szabott – főleg a változatosságot legkönnyebben láttató, szókinszre koncentráló – részben a szituativitás nyelvváltozatokra való kiterjesztése nem történik meg. A tankönyvből az interpretálódik, hogy a nyelvi variánsok főként szókinszükben térnek el a magyar nyelv egységes változatától, a köznyelvtől, a használati körükről, lehetőségeikről, megítélésükről azonban nem esik szó (Takács 1988 (8.o.) 105-109). Az egyik munkafüzeti feladatban (Takács–Török 1983 (8.o.): 166) a diáknyelvi szókinsz „értékes” és „kevésbé értékes”, illetve „ízléstelen” elemekre való szétválasztása pedig értékítéletre utal.

A nyelvjárások felé irányuló attitűd jellegéről szintén egy munkafüzetbeli gyakorlatban találunk némi információt: az egyik feladat rákérdez a diákoktól a tájnyelvi kiejtés megítélésére, azonban sem a tankönyv sem a tanárok számára készült kézikönyv nem ad utasítást arra vonatkozóan, hogy milyenfajta attitűd a kívánatos. A munkafüzeti feladat a kérdés feltevésének módjával mintha a pozitív attitűdöt sugallná (Takács–Török 1983 (8.o.): 164).

A teljes tankönyvcsaládnak a beszédhelyzet szerinti nyelvhasználatról közvetített szemléletét jól példázza a tanári kézikönyvnek az egyik 7. osztályos tananyaghoz, *A beszéd és a nyelv* című fejezethez írt utasítása, amely a normát a nyelvi rendszer és a nyelvhasználathoz köthető szituatív viselkedés szabályainak összességéként értelmezi:

„Pedagógiai szempontból jelentős tanulságok adódnak abból, ha *a beszédet a viselkedés jellemző módjaként* értelmezzük. A tanulók anyanyelvi nevelésében új szempontot ad a *beszédhelyzet*, a *beszédszituáció* fogalmának megismertetése. A helyes beszédnek ugyanis nemcsak az a követelménye, hogy a beszéd módja feleljen meg a nyelvhelyesség grammatikai normáinak, hanem az is, hogy a beszélő alkalmazkodjon az adott szituáció jellemzőihez; *úgy beszéljen*, ahogyan a helyzet megkívánja; tehát: legyen képes többféleképpen is közölni mondanivalóját.” Majd később hozzátesszik, hogy ez „...nyilvánvalóan nem egy-két óra tananyaga, hanem irányadó szempontként kísérheti végig az anyanyelvi nevelés egész folyamatát” (Nyitrai–Takács–Török 1986: 198, kiemelés az eredetiben).

8.3.7.1.1. Részösszegzés: Az általános iskolai tankönyvek normaszemlélete a nyolcvanas években

Az általános iskolai tankönyvek a tantervi előírásnak megfelelően a kommunikáció elméletének bevonásával a nyelvhasználatról való ismeretátadás irányába billentették a tananyag elméleti részét. A beszédhelyzet szempontjainak figyelembe vételével a norma rugalmasabbá tételét célozták. Ez a nyelvhelyességi feladatok kevésbé hangsúlyos szerepeltetésében és a nyelvváltozatok értékítélet nélküli tanításában érhető tetten. A nyelvrendszeralapú „helyes” nyelvhasználat fontosságának explicit kinyilvánításával a grammatikai helyességet és a szituativitásnak egy köznyelvi formák variabilitására korlátozott alkalmazásának megtanítását helyezték előtérbe mind az elméleti, mind a gyakorlati tananyag szintjén.

8.3.7.2. A középiskolai oktatásban használt nyelvtankönyvek normaszemlélete a nyolcvanas években

8.3.7.2.1. A gimnáziumi nyelvtankönyvek normaszemlélete

A Honti Mária és Jobbágyiné András Katalin által írt *Magyar nyelv I-IV.* című, 1979-ben bevezetésre került gimnáziumi tankönyv tanári kézikönyvében a szerzők a következőképpen látják a tantárgy tartalmának korszerűsítését:

„A nyelvtudomány világszerte elért nagy eredményei és a hazai kutatások felélélnkülése, a szélesebb körű társadalmi érdeklődés is jelzik számunkra, hogy csak egy tudományos, anyagában megújított anyanyelvi nevelés lehet hatékony a XX. század utolsó harmadában. A nyelvről alkotott teljesebb, korszerűbb szemlélet csak olyan felfogáson alapulhat, amely a *nyelvet valóságos működésében*, az emberi érintkezés tágabb összefüggéseibe ágyazva vizsgálja, amely erősebben épít a *nyelv és a személyiség újabb feltárt* összetett kapcsolatára” (Honti–Jobbágyiné 1979/1995: 10; kiemelés az eredetiben).

A tankönyvcsalád megfelel a nyelvtudomány akkori állásának, illetve a tantervben előírt követelményeknek mind a tananyag tartalmát, mind pedig annak szemléletét tekintve. A tankönyvben a gimnáziumi tantervi előírásnak megfelelően tetten érhető a szövegtani (Honti–Jobbágyiné 1989 (I.o.): 67-130; 1992 (IV.o.): 5-39) és az általános nyelvészeti ismeretek (Honti–Jobbágyiné 1989 (I.o.): 5-40) is, amelyek külön blokkokban jelennek meg. A tankönyvcsalád korszerűségére már Sinkovics Balázs is felhívta a figyelmet (Sinkovics 2008: 34).

Korszerűsége a nyelvi rétegződés fejezetében (Honti–Jobbágyiné 1989 (I.o.): 49-55) is tetten érhető: a tankönyv bevezeti a regionális köznyelv fogalmát, valamint utal a tolvajnyelv terminus átalakulására (ti. a bűnözők, az alvilág nyelvváltozata akkorra már a beszélt nyelvnek a tolvajnyelvi elemekkel átszőtt változata), valamint arra, hogy az egyes nyelvhasználók beszédében a nyelvi variánsok a szituációtól függően keveredve jelennek meg: „mindenki több nyelvváltozatot használ” (uo. : 53). Ebből a szempontból a tankönyv a demokratikus korszak tananyagához kapcsolódik, amelyben először jelent meg hangsúlyos elemként az egyes nyelvváltozatok egymásra való hatása az egyéni nyelvhasználatban (Király–Deme–Szabolcsi 1948: 331; ld. részletesebben: 8.1.2.).

A tankönyvcsaládban a negyvenes, ötvenes és hatvanas évek középiskolai nyelvtankönyveihez hasonlóan önálló fejezetben van jelen a rétegződésről szóló információ. A nyelvváltozatok tanítása az I. osztályos tankönyvben szerepel – az eddig bemutatott középiskolai tankönyvelődeihez hasonlóan – a nyelv vízszintes (földrajzi) és függőleges (társadalmi megoszlás szerinti) tagozódása (Bárczi 1953: 15-21) alapján. Elődeitől eltérően azonban a tankönyv nem ad részletes információt a különböző nyelvi

variánsokról. Még a nyelvjárástípusok sem kerülnek megemlízésre. A tananyag gyakorlati szintjén három feladat szól a nyelvjárásokról, amelyekben a szerzők a köznyelvtől való eltérések megfigyelését és nyelvjárási gyűjtést kérnek a tanulóktól (Honti-Jobbágné 1989 (I.o.): 49-52). A dialektusok köznyelvtől való eltérései, valamint azok régiesnek ható színezete emelkedik ki az elméleti ismeretanyag szintjén (uo.: 53). A nyelvi variánsok értékítélet nélkül kerülnek a tankönyv elméleti tananyagában megjelenítésre, valamint megtaláljuk a szubsztenderd irányában mutatott nyelvi türelemre vonatkozó intelmet is: „Bár a köznyelvet általában mintának, normának tekintjük, beszédünk nyelvjárási színe nem hiba. Egyik nyelvváltozat sem rosszabb a másiknál, ha a közléshelyzetnek megfelelően használjuk, ha biztosítja a mondanivaló hű kifejezését és megértését” (uo.: 54).

A tanári kézikönyvben kiemelik a szerzők, hogy a nyelv rétegződésének kérdése nemcsak annak életével, változásával, hanem a nyelv használatával is összefügg (Honti-Jobbágné 1979: 6; 1985: 39). Ez egy új szempont a negyvenes-hetvenes években használt tankönyvekhez képest (1. sz. melléklet), ugyanis eddig kizárólag a nyelvi változások felől közelítették meg a nyelvi változatosság kérdését a tankönyvek. Jobban kiemelődik ezáltal a nyelv használati oldala. Ez a nyelvi variánsok használat-szempontú elkülönítésére utal. A nyelvi rétegekről szóló rész tananyagának tanításához a következő megjegyzést fűzik a kézikönyvben:

„Legfőbb ismeret ebben a fejezetben a nyelv sokféle rétegződésének bemutatása, a rétegek összefonottsága, állandó kölcsönhatásuk és annak elméleti, méginkább gyakorlati igazolása. Példákkal igazoljuk, hogy e változatok helyes és stílusos használata hogyan függ össze a kommunikációs helyzettel (a beszédhelyzettel), milyen használati szabályok ismeretét kívánja meg minden beszélőtől” (uo.).

Ez a nézet nemcsak az elmélet, hanem ebben a fejezet részben a tananyag gyakorlati síkján is kifejeződésre jut, amikor a nyelvi változatosság valóban megjelenítésre kerül a fejezet rész tíz feladatában (Honti-Jobbágné 1989 (I.o.): 49-53). Azonban a tankönyv mégsem koncentrálnak kellőképpen a beszédhelyzetre – főként a gyakorlati síkon nem. Nem hangsúlyozódik kellőképpen, hogy eltérő helyzet eltérő nyelvi kódot is implikálhat a kommunikáció sikere érdekében. Másrészt a nyelvi variabilitás bemutatása ennek legészrevehetőbb területére, a szókincsre korlátozódik. A stílári különbségek hangsúlyozásán és a stílusváltások bizonyos mértékű gyakoroltatása mellett nem utalnak a szerzők a beszédhelyzet szerinti nyelvi kódváltásra. Eszerint a helyesség csak a köznyelv helyzeti-stílári változatainak alkalmazásával érhető el; más nyelvi variáns helyzettől függően sem lehet helyes.

Pedig elméleti szinten a tankönyv az eltérő nyelvi kódot használókkal szemben a nyelvi türelmet hirdeti – ahogy ezt a fentiekben is láttuk, és ahogy ez a magyartanárok számára utasításként megfogalmazott gondolatsor is alátámasztja a tanári kézikönyvben:

„A nyelvi nevelés szempontjából fontos megértenünk, hogy az egyén szempontjából ez a „többnyelvűség” nem pejoratív erkölcsi kategória, tehát nem képmutatás, az elvtelen alkalmazkodás nyelvi megnyilvánulása, hanem velejárója a minél teljesebb érthetőségre, a hallgató szempontjának figyelembevételére törekvő kommunikációnak” (Honti-Jobbágné 1979: 38, 1995: 40). Továbbá: „A köznyelv normatív szerepének hangsúlyozása fontos, de nem volna jó, ha ez a nyelvjárás vagy nyelvjárási színezet elmarasztalásához vezetne” (uo.).

Ebben egyrészt benne foglalják a fent említett és a tankönyvben is megjelenő nyelvi türelem a szubsztenderd beszélőivel szemben, hogy az egyén által a köznyelvtől eltérő

variáns használatában ne a (szándékolt) normaszegést vegyük észre. Másfelől azt is látnunk kell, hogy a beszélő célja az érthetőségre törekvés. Azaz a kommunikációs folyamatból a megértés emelkedik ki, amely a Bárczi-féle nyelvművelés (5.4.1.2.3.) hasonló felfogásával ellentétben nemcsak az egységes nemzeti nyelv használata által, hanem a beszédhelyzet függvényében is teljes mértékben megvalósulhat.

A kommunikációs helyzetek szerinti eltérő nyelvhasználatra próbálják rávezetni a szerzők a tanulót a IV. osztályos tankönyv egyik feladatában (Honti–Jobbágyiné 1992: 107/2). Itt Kazinczy *Ortológus és neológus nálunk és más nemzeteknél* című röpiratából a tanári kézikönyv annak a hangsúlyozását kéri a tanártól, hogy „a nyelvi helyesség megítélésében Kazinczy egyenlő súlyt akar adni a hagyománynak, a jó ízlésnek és a kommunikációs helyzet eltérő igényeinek” (Honti–Jobbágyiné 1995: 339). Ez a fajta kommunikációs helyzet szerinti oktatásra rámutató nézet újnak tekinthető az eddigi központi oktatáspolitikai által irányított oktatási gyakorlatot (alternatív tananyagokat nem beleértve) tekintve. Ugyanakkor fontos észrevennünk, hogy a megértésben a hallgatói szempont figyelembe vétele az elsődleges a tankönyvben. A beszélői szempontok, az egyén nyelvhasználatának a kommunikáción túlmutató jellemzői nem kapnak szerepet. Ebben az interpretációban a nyelv a kommunikáció eszköze, így a megválasztott nyelvi kifejezésmódok csakis a kommunikációs tényezőknek rendelődnek alá. A nyelvhasználati jellemzők kívül maradnak ezen a szemléleten.

A tankönyvcsalád stilisztikai része is a fentieket támasztja alá (Honti–Jobbágyiné 1991 (III.o.)). Egyrészt azért, mert a kommunikáció tényezői közül a megfelelő stílus kiválasztásában a valóság, a beszélő és a hallgató szempontjait tartja a legfontosabbnak (uo.: 10-11) anélkül, hogy a beszédhelyzet jelentőségét kihangsúlyozná. Nem történik utalás magára az interakcióra, csak arra, hogy a közlemény „a valósággal azonosítható legyen, tehát szemléletes, pontos és árnyalt” (uo.: 10). Azaz a nyelvi szabatosság és igényesség követelménye jelenik itt meg, amely a tankönyvet a korábbi tantervi és tankönyvi hagyományhoz kapcsolja. Mivel pedig az I. osztályos könyvben a köznyelvet illetik „igényes”-ként a szerzők, így a köznyelvi normakövetést tartják kívánatosnak, az igényes nyelvhasználat alapjának – az „igényes” jelző definiálása nélkül.

Másfelől arról van szó, hogy a tankönyv a társadalom szempontjából érvényesíti a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználatot, így meghatározva a tipikusait, a szokásokat. Ebben beleférnek ugyan bizonyos körülmények között a szubsztenderd elemei is, azonban a műveltség, az igényesség szituációtól független preferálásával és a preskriptív szemlélettel ezek nem egyeztethetők össze.

Az idegen szavak megítélésében a tankönyvcsalád a szarvasi nyelvművelés hagyományait (5.2.1.1.) vallja, amelyeket a szocialista nyelvművelés is átvett. Ehhez a hagyományhoz kapcsolódik a tankönyvi szemlélet, amely az idegen szavaknak a „főlöleges és káros” voltát teszi explicitté, amennyiben azok magyar szavakat szorítanak ki a használatból és amennyiben hangalakjuk, illetve helyesírásuk nagy eltérést mutat a magyar nyelvi rendszerhez képest (Honti–Jobbágyiné 1989 (I.o.): 45). Ez utóbbi magyarázat pedig azt implikálja, hogy egy rendszer alapú norma, méghozzá az irodalmi nyelv és a köznyelv grammatikai rendszere, a magyar nyelv kodifikált szabályai helyeződnek előtérbe. Ennek követését írja elő a tankönyv a tanulók számára.

A preskripció a tankönyv gyakorlati részében – a hatvanas-hetvenes évek tankönyveihez képest – kevésbé hangsúlyos formában van jelen. Léteznek azért ilyen jellegű feladatok például a stilisztikai fejezetekben, illetve a grammatikai anyag bemutatásakor. Az egyik ilyen feladatban például a III. osztály számára írt tankönyvben csoportosítva jeleníti meg a tankönyv a nyelvhelyességi hibákat (Honti–Jobbágyiné 1991 (III.o.): 30/7). Az egyik csoportot, amelynek típusát a diáknak kell felismerni, az idegen szavak, a másikat az ún. töltelékszavak alkotják. Egy harmadikat pedig a nyelvjárási

beszédet (is) jellemző kifejezések: a mutató névmás kettős tárgyraggal való ellátása („*eztet*”), a „*nákolás*” („(én) írják”, valamint a szukszükölésnek nevezett jelenség („*kiakassza*”) (uo.). Annak ellenére tehát, hogy elméleti szinten, azaz az ismeretanyag szintjén a tankönyv a tájnyelv használatára nézve a nyelvi türelmet hirdeti, a gyakorlatban hibának minősíti az abból származó, a köznyelvi rendszert sértő (ugyanakkor már abban az időben is annak regionális változatában benne élő) nyelvi formákat.

A preskriptív nyelvművelői szemlélet olyanformán is jelen van a tankönyvben, hogy a nyelvtörténeti fejezetben az egységes irodalmi és köznyelv kialakulásáról szóló részben (Honti–Jobbágyiné 1992 (IV.o.): 107-113) arról is írnak a szerzők, hogy a szélsőséges szóalkotások és főként az idegen hatások „leküzdésére és helyes mederbe terelésére most már a megerősödött, felnevelődött magyar nyelvtudomány művelői fognak össze” (uo.: 113). Megemlítődik a Magyar Nyelvőr is mint nyelvünk ápolásában és „a nyelvművelés társadalmi hatásának erősítésében” főszerepet játszó orgánus (uo.) Erős preskripció közvetítődik ebből a gondolatból, hiszen a nyelvtudományt, annak képviselőit jelölik meg a szerzők a nyelv fejlesztésének és megőrzésének feladatára.

Az irodalmi nyelv és az igényes köznyelv mint központi norma létrejöttét a nyelvtörténeti fejezetben felvázolt egységesülési folyamathoz kapcsolják célszerűséget tulajdonítva ennek. Ez megint az előző évtizedek tankönyveihez kapcsolja a szerzők szemléletét, amely alapjait tekintve a nyelvtudományban a Pais–Bárczi–Benkő-féle nyelvtörténeti vonulathoz köti a norma fogalmát (5.4.1.2.2.; vö. Tolcsvai Nagy 1998a: 8). Noha nem szerepel ugyan a tankönyvben explicit módon, de ebben a nézetben az egységesülési folyamat nem érte el végpontját, mert a nyelvművelői magatartás által továbbra is a nyelvi egység megtartása és fejlesztése a követendő példa annak a tételnek a jegyében, hogy a nyelv fejlődik és alkalmas a fejlesztésre. Ez rajzolódott ki az eddig bemutatott, szocialista időszak tankönyvi szemléleteiben is.

Ennek a tankönyvcsaládnak a tanári kézikönyve is utal erre, amikor a pedagógusok számára azt jelöli meg célként a nyelvújításról és a nyelvi egységesülésről szóló fejezet tanításakor. Ez az anyag rész nemcsak a nyelv fejlődési lehetőségeire mutat rá, hanem arra is, hogy „rátereli a figyelmet a beszélők felelősségére is, igazolva, hogy mindez csak lehetőség, amellyel felelősen élni minden kor emberének nemzeti és emberi kötelessége” (Honti–Jobbágyiné 1985: 313). Az anyanyelv iránti felelősség kialakítása a szocialista időszak nyelvművelésének szemléletbeli jellemzője a tankönyvben. Például Szende Aladár is egy 1972-ben – főként pedagógusok és oktatási szakemberek számára – készült *Anyanyelvünk a középiskolában* című könyvében erre a felelősségre hívja fel a figyelmet, amelyre a középiskolában kell felkészíteni a diákokat. Egy olyan társadalmi kritika részeseivé kell nevelni az ifjúságot, „amely a nyelvet szüntelenül kíséri, és megtartja ép állapotban” (Szende 1972: 18). A módszer pedig a következő: „...nyelvünk élő-változó tényeit feltárjuk előttük, elemezzük és szabályokhoz mérjük a változásokat, megvitatjuk hasznukat vagy káros voltukat” (uo. 19). A nyelv épségére vonatkozó megjegyzés egészen a nyelvművelés kezdetére, a szarvasi, illetve később a Magyarosán-korszak nyelvművelésének egészség-metaforájára (5.3.2.1.) vezethető vissza, amelyet a korszak nyelvművelésének fő irányvonala is átvett. Megjelenik benne továbbá a szabályrendszer mint mérceként értelmezett norma az új elemek normativitásának megítélésében, valamint (a hetvenes években még) a szituációtól független purista szemléletmód is, amennyiben egyes nyelvi elemek károsnak ítéltetnek meg.

8.3.7.2.2. Nyelvi normaszemlélet a szakközépiskolai oktatás tananyagában

Szende Aladárnak a fenti szemlélete a hetvenes évek végén, valamint nyolcvanas évek folyamán változatlan formában jelenik meg az általa írt tankönyvekben. A szakközépiskolák számára készült tankönyvcsalád (*Magyar nyelv I-IV. 1978-1984*), amely a Szende Aladár–Graf Rezső–Hangay Zoltán–Viskovits Erzsébet szerzőcsoport munkája, a fent bemutatott gimnáziumi tankönyvcsaládhoz hasonlóan a nyelv iránti felelősségre hívja fel a figyelmet. A IV. osztályos könyv arról informálja a diákot, hogy a Nyelvtudományi Intézet közönségszolgálatot működtet, ahol nyelvhasználati tanácsot lehet kérni – még hozzá nyelvésztől (Szende 1984 (IV.o.): 116-17). Ez a tankönyv erős előíró szemléletére mutat rá, főként ha azt is számításba vesszük, hogy az itt szereplő feladat a diáktól a közönségszolgálatban a nyelvhasználók kérdéseire válaszokat adó nyelvész-nyelvművelő szerepét kéri (uo.: 117). A nyelvművelés akkori szemléletét és elveit számonkérő feladat azt sugallja a tanulók számára, hogy ők maguk is nyelvhasználóként felelősek a nyelv ápolásáért, védelméért.

A Honti–Jobbágyiné-féle gimnáziumi tankönyvcsaládhoz hasonlóan a kommunikáció tényezőinek bemutatása az elsős tankönyv első részében található (Graf–Szende 1984 (I. o.): 5-11). A legelső fejezet ebben a részben *A nyelv értéke* címet kapta (uo.: 5-7), amelyben egy Kosztolányi-idézet által világítják meg a szerzők a nyelv jelentőségét és feladatát: az emberek közti kommunikáció eszköze. Ebben az értelemben a hallgatóra irányul a figyelem a közlésfolyamatban, hogy a beszélő az ő viselkedését legyen képes befolyásolni (uo.: 6). A beszélő szerepe ebben a szemléletben annyi, hogy a gondolatait képes legyen átadni. A nyelv és a gondolkodás kapcsolatára (uo.: 6; kiegészítő anyagként: 30-33) is rávezeti a tanulót a tankönyv az idézet által, amellyel a tankönyv korának tantervi előírásához kapcsolódik.

Mindjárt a következő fejezetrészből (uo. 12-15) az is kiderül, hogy a kommunikáció sikere a „helyes” nyelvhasználat, amelynek receptjét kínálja a tankönyv. A szövegtükörben kiemelt szabály így hangzik: „Beszélni–írni az tud helyesen, aki a nyelv elemeit a nyelv használatának szabályai szerint kapcsolja össze” (uo.13). Vagyis, aki a lehető legjobban ismeri és alkalmazni tudja a nyelvtani ismereteit. Ezzel a tankönyvi szemlélet mind a korabeli nyelvtudományi-nyelvművelési nézetekhez, mind pedig az abban gyökerező tantervi előírásokhoz jól alkalmazkodik.

A tanári kézikönyv (Graf Rezső–Szende Aladár: *Útmutató a szakközépiskola I. osztálya számára készült magyar nyelvi tankönyv használatához*. 1980) a helyes nyelvhasználat titkáról szóló fejezettel kettős célt kíván megvalósítani:

„1. A tanulóknak tudatosul az a tény, hogy a beszédben nyelvelemeket használunk, s ezeket szabályok szerint szerkesztjük mondattá. 2 Következésképpen beszédünkben szabályokat kell követnünk, s ezek szerint megválogatnunk a nyelvi elemeket: a köznyelv normáit kell érvényesítenünk a művelt beszédben. – A nyelvtudomány alkalmazott ága: a nyelvművelés feltárja a helyes beszéd követelményeit” (Graf–Szende 1980: 16).

Ez a megfogalmazás nemcsak a tankönyv, hanem az egész szocialista időszak oktatásban alkalmazott normaszemléletének az összegzése is lehetne. Eszerint 1) a nyelv használata a grammatikai szabályok hű követésére szűkül; 2. a grammatikai szabályok követése jelenti a „helyes” nyelvhasználatot; 3. ez a „helyes” nyelvhasználat csakis a köznyelv kodifikált (grammatikai) szabályai által meghatározott norma követésével válik azonossá; 4. a köznyelvi norma követése a „művelt” nyelvhasználat letéteményese; 5. következésképpen az egyéb nyelvi variánsok használata (semmilyen szituációban) nem lehet normatív és a műveletlenség jeleként is felfogható.

Látható, hogy erős preskriptív szemlélet jellemzi ezt a fajta normaszemléletet, amely az egyetlen norma elismerésének nézetével társul. A nyelvművelés említése

pedig azt implikálja, hogy a tankönyvekben megjelenő normaszemlélet a korabeli nyelv művelés nézeteivel hozható összefüggésbe. Ennek explicit megjelenése a középiskolai tankönyvekben tetten is érhető ebben az időszakban.

Ebben a tankönyvben például éppen a „helyes” nyelvhasználat titkáról szóló fejezet bevezetőjeként egy nyelv művelő szakkönyvből (Grétsy László: *Szaknyelvi kalauz.* 1964: 57-60) vett részt helyeznek el a szerzők (Graf–Szendé 1984 (I.o.): 12). Ezen részlet alapján juttatják kifejezésre azt, amit maga a nyelv művelő is helytelenít, hogy egy „hagyományos (szokásos)” nyelvi elemet ne váltsuk fel egy szokatlanul képzett, azaz nem a nyelvi rendszer törvényeihez igazodó másik formával. Ennek helytelenítését kell a tanulóban tudatosítani a feladat által (Graf–Szendé 1980: 16-17). Ez egyfelől arra mutat rá, hogy a nyelvi rendszer szabályait a tankönyv törvényként értelmezve megszeghetetlennek minősíti, másfelől pedig a nyelv szokást hagyományként értelmezve egy olyan normaszemlélet közvetítődik a tanulók felé, amely a normát a hagyományban gyökerezteti. Ez a norma fogalom így nem dinamikus, hiszen a változás nem válik központi kategóriájává. Nem engedik meg a nyelvhasználatnak azt a jogosultságát, amely benne gyökerezik a norma fogalmában, hogy annak alakulásához saját akaratából minden időpillanatban hozzájáruljon (vö. többek között: 4.4.1.3; 4.5; 5.4.2.5.)

Eszerint a nyelvhelyesség normája a magyar nyelv kodifikált szabályrendszere, amelyet a tankönyv a korabeli nyelvtudományi nézeteknek megfelelően rendszerként szemlélve annak törvényeiről, illetve szabályairól tanít. A törvény értelmű nyelvtani szabályok alkotják tehát nyelvünk normáját, amelynek a 20. századi anyanyelvoktatás egészére jellemzően, a nyelvhasználó felől nézve annak kényszerítő attribútuma hangsúlyozódik. Ebben a normaszemléletben nem az egyén mint a közösség része alkotja azokat a szabályokat, amelyek betartására kényszerül. Egy tőle független, a társadalom, illetve annak nevében a nyelvvel hivatásszerűen foglalkozók által meghatározott törvény-értelmű szabályrendszer betartására kényszerül. A hivatásszerűen a nyelvvel foglalkozók természetesen a nyelvészek, akiknek a nyelvhelyességet megőrző szerepét, a nyelv gondozását és fejlesztését tulajdonítja a tankönyvcsalád a IV. szakközépiskolai osztály számára készült tankönyvében is (Szendé 1984 (IV.o.): 109). A normaszegést pedig az a társadalom szankcionálja, amelyik elfogadja ezt a nyelv művelői attitűdöt. Ennek a preskriptív szemléletnek egy példája ez a tankönyvcsalád is. A tantervnek megfelelően az a feladata domborodik ki, hogy a tanuló ifjúságot a helyesnek vélt, azaz csakis a köznyelvi formák használatára tanítsa.

A nyelvtörvényeket a tankönyv induktív módszerrel gyakoroltatja, amikor a diákot általános iskolai tanulmányaik alapján azok felismerésére készíti (Graf–Szendé 1984 (I.o.): 20-22). Igaz ugyan, hogy gyakorlatok által, de mégiscsak szabályok magolására kényszeríti a tankönyv a tanulókat a Pintér-korszak oktatási gyakorlatához hasonlóan (7.3.3.).

A tankönyv a nyelvhez explicit módon is értéket társít, ahogy azt például a *Szótövek és toldalékok* című fejezet alcíme is előrevetíti: *A nyelvi elemek és értékük* (uo.: 16). Itt megint egy Kosztolányi-idézet által vezetik erre rá a szerzők a tanulókat, akik a szótárakról szólva a benne található szavakat durvának, udvariasnak, szépnek vagy éppen rútnak minősíti (uo.); vagyis a sztenderd felől nézve ítéletet mondanak róluk. A nyelvhelyességi szemléletet közvetíti tehát a tankönyv, amely egyetlen norma elfogadásával társul (vö. Lanstyák 2010a).

Az eddigi középiskolai tankönyvi hagyományt követve, ennek a tananyagbeli elrendezésnek megfelelően a nyelvi rétegződésről szóló tankönyvi fejezet (Graf–Szendé 1984 (I.o.): 46-49) az előtte elhelyezett nyelvi változásokat bemutató részhez kötődik.

Ebben teszik explicitté a szerzők – az ötvenes évek elejétől meglévő középiskolai tankönyvi gyakorlatnak megfelelően –, hogy a köznyelv a minta, a norma (uo.: 48). A Honti–Jobbágné-féle tankönyvhöz hasonlóan (8.3.7.2.1.) a nyelvváltozatok csak megemlítődnek, de részletes jellemzést nem kapnak.

A korabeli nyelvtudományi-nyelvtörténeti álláspontnak megfelelően az is kinyilvánítódik, hogy a központi variáns egy nyelvi fejlődésként értelmezett, célelvű, egységesülési folyamat eredménye (uo.). A korábbi taneszközökhöz hasonlóan itt is megjelenik, hogy a köznyelv különböző nyelvváltozatokból vesz át elemeket. A Honti–Jobbágné-féle gimnáziumi tankönyvhöz hasonlóan az is helyet kap a taneszközben, hogy az egyén különböző nyelvváltozatokat használ (uo.). A nyelvváltozatokkal szembeni attitűd nyíltan nem kerül megjelenítésre, mindössze a sztenderdet egyetlen normaként explikált szemléletből következtethetünk arra, hogy a tankönyv szerint a nyelvet csak köznyelven lehet helyesen és szabályosan beszélni.

Említésre méltó ebből a szempontból az a tankönyvi rész a IV. osztályos könyvben, amelyik a *Hol beszélnek a legszebben magyarul?* címet viseli (Szende 1984 (IV.o.): 108). Ebben a szerző Imre Samunak azt a kutatását írja le, amelyikben a nyelvjáráskutató az emberek véleményére kíváncsi azzal kapcsolatban, hogy melyik a legszebb dialektus. Kizárásos alapon éppen arra a régióra lehet következtetni, amelyből a magyar irodalmi nyelv alakult ki. Ezt egy kérdés alapján tudatosítja a tanulóknak a szerző, aki rákérdez ennek a területnek az előtte részleteiben bemutatott nyelvi egységesülési folyamatban betöltött szerepére – mintegy azt a választ sugallva, hogy a társadalom egésze éppen ezt a variánst értékeli a legtöbbször. Érdemes az akkori, a köznyelvet egyetlen normaként felfogó nézet empirikusan is alátámasztott tankönyvbeli jelenlétét összehasonlítani a kilencvenes évek végén Huszár Ágnes és Fodor Katalin által végzett hasonló kutatással, amely arra mutat rá, hogy a felszínen esztétikainak látszó megítélés valójában az adott közösséggel szembeni attitűd kifejezése (Strasser 2005: 143; idézi Fodor-Huszár 1998: 197; vö. 6.1.2.).

Eszerint a tankönyv a legszebb nyelvváltozatként a köznyelvet tartja, és ebből a legújabb kutatások szerint már az is következik, hogy csakis a köznyelvet beszélő társadalmi réteggel szemben mutat pozitív attitűdöt. Vagyis egy olyan szemléletet közvetít, amely arra kívánja rávenni a tájnyelvi beszélőt, hogy sajátítsa el a köznyelvet.

Ezt látszik alátámasztani az a tankönyvi fejezet is, amely a kor nyelvművelésének elveit mutatja be a diákoknak (Szende 1984 (IV.o.): 113-14). Először is az új nyelvi elemet értékítélet alá kell venni, amelynek alapja a köznyelvi, rendszeralapú norma: nyelvi rendszerrel való megfeleltetés, szabatos kifejezésmód, jóhangzás (113). A nyelvi helyességnek ezeket a szempontjait egyéb jellemzőkkel kiegészítve (többek között árnyaltság, képszerűség) a szerzők felsorolják az I. osztályos tankönyv *A nyelvi eszmény* című fejezetében is mint a nyelvi eszményként felfogott – főként írásbeli – nyelvhasználat követelményeit.

A nyelvhasználat során a tankönyv szerint tehát a nyelvi eszmény a mintaadó, vagyis egyben a követendő norma is. A nyelvhelyességnek a normativitással (mint egyetlen norma elfogadásával) összefüggő szemlélete valamelyest már elszakadni látszik a purizmustól, amely eredendően, vagyis a beszédhelyzettől függetlenül, hibásnak ítélt meg bizonyos nyelvi formákat (vö. Lanstyák 2010b: 67). Mégis a tankönyvben Szende megemlíti Pintér *Nyelvvédő könyvét*, amelyről azt írja, hogy „Több fejezete sok, ma is elfogadható tanácsot ad a helyes nyelvhasználatra” (Szende 1984 (IV.o.) 117), ugyanakkor a Pintér-könyv néhány túlzó, purista álláspontját is a diákok elé tárja.

Már a hetvenes években használt Szende Aladár által írt tankönyveknél, továbbá a Honti Mária és Jobbágné András Katalin szerzőpáros által készített nyolcvanas

évekbeli gimnáziumi könyveknél is láthattuk, hogy a tantervnek megfelelően, a stilisztika tananyagba való bevonásával a nyelvhasználat szituativitása is hangsúlyos elemként szerepel (8.3.7.2.1.). A nyelvhasználat módjának, a nyelvi megformálás lehetőségeinek kiválasztása azonban mégsem az interakció tényezőitől függ, hanem elsősorban „a nyelv elem- és szabályrendszere” adja meg „az objektív alapokat az egyéni, azaz szubjektív válogatás és alkalmazás számára” (Szende 1980 (III.o.): 4).

Ebben a tankönyvben is a tipikus beszédhelyzetek bemutatása alapján helyeződik a hangsúly a stílusra, a nyelvi kifejezésmódra. A sztenderd szituativitása van csak jelen a tananyagban. Mutatják ezt a stílusrétegek felsorolása és jellemzése közben megfogalmazott, a sztenderd norma követését előíró megállapítások-nyelvhelyességi szabályok (uo.: 12-72), valamint az az összefoglaló jellegű megállapítás, hogy „A művelt ember társalgása, színes, fordulatossá, mértéktartó, fegyelmezett, és mindig az adott helyzethez illő” (uo.: 14). Ugyanakkor a művészi nyelvhasználat sajátosságainak részletező bemutatása (uo.: 73-127) is arra utal, mintha ennek a stílusnak mintaadó jellege lenne a köznyelv használatára. Ezzel a norma fogalmának az esztétikum-arculata is kifejezésre jut, ahogy ez a hatvanas évek második felében, illetve a hetvenes évek folyamán használat tankönyvek normaszemléletére is jellemző volt.

8.3.7.2.3. Részösszegzés: A középiskolai tankönyvek normaszemlélete

A bemutatott középiskolai tankönyvekben a kommunikatív szempontok bevonásával érezhető ugyan a központi norma merevségének csökkenése, azonban a korabeli nyelvművelés preskriptív szemléletmódja kiterjed a nyelvhasználat szituativitásának nézetére is: a tankönyvekből az adott helyzetben mindig a társadalmilag „illő” nyelvhasználati mód preferálódik. Így ha az adott tankönyvcsalád az ismeretanyag elméleti szintjén nem is társít értéket a nyelvváltozatokhoz (Honti–Jobbágyiné tankönyvcsaládjára: 8.3.7.2.1.), a tankönyvi gyakorlat szintjén ezek a nyelvi formák a nyelvhelyességi feladatokban egyrészt „műveletlen”-nek, vagy éppen „kevésbé értékes”-nek, illetve a nyelvi rendszer szempontjából „helytelen”-nek minősülnek. Különösen a szakközépiskolai oktatásra készült tankönyveket (8.3.7.2.2.) jellemzi ez az attitűd. Ezek a tankönyvek a gimnáziumiaktól eltérően erős preskriptív szemléletet hordoznak, és sokkal inkább kapcsolhatók az ötvenes-hatvanas évek preszocialista időszakban használt középiskolai elődökhöz, mint ugyanebben a korszakban a rugalmasabb normaszemléletet valló gimnáziumi tankönyvcsaládhoz.

A taneszközökben explicit módon fejeződik ki, hogy a norma a köznyelv, amelynek követését előírják a tankönyvek. Maga a normativitás azonban már nemcsak a grammatikai ismeretanyag elméleti részén keresztül, hanem a gyakorlati részben a nyelvhelyességi feladatokon és a stilisztikai részben implicit formában, illetve a nyelvi rétegződésről szóló fejezetekben explicit módon jut kifejezésre. Mivel a szakközépiskolai tankönyvek jobban jellemezhetők a korszak nyelvművelésének preskriptív szemléletével, ez a normativitás kifejeződésének tananyagbeli helyére is hatással van: inkább a grammatikai és a stilisztikai tananyagrészt elméleti és gyakorlati részében válik nyilvánvalóvá a norma, míg a gimnáziumi tankönyvcsaládban a nyelvi rétegződés fejezetének nyelvi variabilitásról szóló részében válik explicitté, ahol kinyilvánítódik a köznyelvi normakövetés úgy, hogy a nyelvváltozatokhoz elméleti szinten nem társul értékítélet.

8.4. Részösszegzés: Normaszemlélet a szocializmus évtizedeinek anyanyelv-oktatási gyakorlatában

A negyvenes évek második felében, valamint az ötvenes évek elején használatban lévő tankönyvek normaszemlélete még a két világháború közti időszak nyelvtisztaságot

valló nézeteihez kötődik a korabeli tantervek alapján. A tantervek és tankönyvek által a grammatika kodifikált szabályaihoz való alkalmazkodás megkövetelése egy preskriptív jellegű normát közvetített a tanulók számára. Noha a tantervek a negyvenes évektől folyamatosan a nyelv használatának tanítását írták elő, az ötvenes években és a hatvanas évek első felében az általános és a középiskolákban használt nyelvtankönyvek a grammatikai szabályokhoz való merev alkalmazkodást követelték meg a tanulóktól egy nyelvre irányuló nyelvművelés szellemében, amikor – a Pintér-korszakhoz hasonlóan (7.3.3.) – a nyelv használatának megjelenítése kimerült a nyelvművelő előírások bemagoltatásával. A norma így egy merev (iskolai) nyelvtani szabályoknak nem is rendszerévé, hanem sokkal inkább felsorolásává vált, amelyet állandó tiltásokkal sajátítottak el a tanulókkal. A nyelv használati oldalának negligálása abban is megmutatkozott, hogy eleinte még a helyesírásra mint nyelvi alkalmazásra is alig fordítottak figyelmet a szerzők (8.2.1.1.).

A népnyelv irányában a tananyag elméleti szintjén megkövetelt pozitív attitűd, a nyelvi tolerancia annak a korabeli nyelvtudományt jellemző nézetnek tudható be, miszerint a nyelvi egységesülés majdan a nyelvjárások és csoportnyelvek sztenderdbe való beolvadásához, illetve egy homogén nyelv kialakulásához vezet. A nyelvhasználatra való reflektáltság kimerült a lépten-nyomon – többször tiltások formájában – megjelenő tankönyvi (és tanári kézikönyvbéli) megjegyzésekben, amelyek a tájnyelvi formák elvetésére, így annak a használatban való értéktelenségére, illetve a sztenderd értékes voltára irányultak a grammatikai ismeretek tanítását átszövő nyelvművelői attitűd állandó tankönyvbéli jelenlétével.

Szende Aladár nyelvtankönyveiben a hatvanas évek közepétől kezdve a használati oldal megerősítésének lehettünk tanúi. A középiskolai tanterveknek megfelelően ő a stilisztika bevonásával – mely a korszak nyelvművelésének egyik irányvonalát jelentette (Lőrincze emberközpontú nyelvművelése: 5.4.1.2.5.) – a nyelv helyzeti-stilisztikai variabilitására helyezte a hangsúlyt. Később ez a szemlélet az általános iskolai tankönyvekben is megjelent. A szituativitás azonban csak a köznyelven belül határozta meg a nyelvi kifejezésmódot.

Maga a nyelvhasználó figyelmen kívül maradt a társadalmi-politikai egység megtartására irányuló oktatáspolitikában és a nyelvtudományban is. A nyelvhasználó szerepe mindössze a nyelv védelme érdekében a tudatos, azaz nyelvi szabályokhoz alkalmazkodó, ugyanakkor stílusos, helyzethez illő nyelvi magatartásában rejlett. A nyelv használóinak társadalmi-kulturális hátterével, szociokulturális környezetük által meghatározott és létrehozott normáik meglétével nem számolnak a tankönyvek – ahogy a tantervi dokumentumok sem.

A hetvenes években az anyanyelvoktatás megújítását célzó mozgalom a kommunikáció elméletének tananyagbéli jelenlétével és ennek a szemléletnek a bevonásával a kommunikáció tényezőinek figyelembe vételét valósította meg a nyelvhasználat tanításakor. A nyelvhasználat azonban nemcsak kommunikatív tényezők függvénye, hanem olyan pragmatikai tényezők is szükségeltetnek hozzá, amelyek a nyelvhasználó felől közelíthetők meg. A nyelvhasználó érdekével, kommunikatív kompetenciájával azonban több alternatív tananyag sem számolt. Az oktatási gyakorlaton ez a szempont teljesen kívül maradt.

A nyolcvanas évek elején a kommunikatív szempontok a központi oktatásirányításon keresztül a tankönyvekbe is bekerültek, azonban még főleg a kommunikáció elméletével számolhatunk a tankönyvekben. Az akkori „emberközpontú”, azaz a nyelvhasználóra irányuló, pozitív nyelvművelő szemlélet hatását is látnunk kell abban, hogy az anyanyelvi nevelés során a tanulóktól megkövetelt normát már nemcsak a köz-, illetve irodalmi nyelv kodifikált nyelvi

szabályrendszere jelentette, hanem annak a használatához köthető egyéb (kommunikációs) szabályaival is számolni kellett a normakövetés során. Mindezt anélkül, hogy a szubsztenderdről bármilyen csekély tudomást vettek volna a tankönyvek, hiszen a köznyelvtől eltérő nyelvi variánsok szabályos használatának, lehetséges normáinak, a beszélők normatudatának elismerése az egységes társadalmat idealizáló rendszerben – a tankönyvekben is bemutatásra kerülő – célelvű, nyelvi egységesülési folyamat ellen hatott volna. Éppen ezért a nyelvtudományon belül sem tudott elterjedni az a szociolingvisztikai szemlélet, amely a tényleges nyelvi praxisban jelenlévő nyelvi és nyelven kívüli tényezőkkel számolhatott volna a nyelvhasználatban, illetve a normaszemlélet kialakítása során.

Ezért volt tehát a diákok számára közvetített norma a hetvenes évek folyamán, de a még a nyolcvanas években is „inkább ünnepi jellegű” (vö. Szépe 1980; 8.3.6.). A nyelvtudomány akkori álláspontja ugyanis híven tükröződött az akkori tankönyvekben. Gondoljunk csak Bárczi Géza nyelv-művelés-elméletére, aki az egymás megértésének, azaz az érthetőségnek a hangsúlyozása és az igényes nyelvhasználat (jólformáltság, szabatosság, grammatikai helyesség és pontosság) kritériuma között összefüggést feltételez (Bárczi 1974); vagy Deme László 1987-es írására (Deme 1987: 159), aki a nemzeti nyelv két típusát, a nyelvhasználat központi és ideális formáiként határozza meg, amelyek a többi változat felett állnak!

Az igényesnek nevezett nyelvhasználati mód, amelyet a művelt ember sajátjaként propagáltak a szocialista rendszerben, a nyelvi helyességet célozta. Ennek megtestesítője az irodalmi nyelv, illetve a művelt köznyelv volt mint nyelvi eszményként értelmezett, sztenderd nyelvváltozat(ok), amelyek követését normaként írták elő az anyanyelvoktatásban. Hoffmann Ottó 1977-ben felteszi a kérdést:

„Milyen a „nyelvileg művelt ember”, melyek az *eszményi* nyelvhasználat *normái*? Minden megnyilatkozás legyen *azonos értékű (adekvát)* a gondolati tartalommal. Főbb részkövetelményei: *a mondanivaló logikus elrendezése* (megszerkesztettsége), *a nyelvi-stilisztikai helyesség*, az esztétikai *minőség* és az *egyéni közlésmód*” (Hoffmann 1984: 4; kiemelés az eredetiben).

Ezt az eszményi nyelvhasználatot a tankönyvek alapvetően a köznyelv kodifikált szabályrendszerének részletes bemutatásával, a nyelvtani fogalomrendszer megtanításával vélték elérendőnek a nyelv-művelés preskriptív szemléletmódjával. Az 1978-ban bevezetett általános iskolai tanterv szerint a grammatikai ismeretanyag tanítása, illetve magának a nyelvtani fogalomrendszernek az elsajátíttatása nem egyszerűen a nyelv használatát, hanem annak tudatos használatát alapozza meg (Az általános iskolai nevelés és oktatás terve 1978: 425-26; 6.2.6.1.2.). Vagyis azt a nyelvhasználati módot, amelyet „helyes”-nek vélték ebben az időszakban: a köznyelvi norma követését.

A hetvenes évek második felétől, illetve a nyolcvanas évek elejétől egyetlen változás látszott a tankönyvek normaszemléletében: a kommunikációs szempont tankönyvi jelenlétével a központi, köznyelvi norma rugalmasabbá válása a társadalmi kommunikáció hatékonyabbá tétele érdekében. Már a hatvanas évek közepétől megjelent tankönyvekben és egyes alternatív tananyagok kapcsán is rámutattam arra (többek között: 8.3.2.1; 8.3.4.2; 8.3.5.), hogy a nyelv-művelői szemléletmód már nemcsak a grammatikai ismeretanyag bemutatásán keresztül éreztette hatását ezekben a tankönyvekben. A kommunikációs helyzetek szerinti nyelvhasználat csíráinak tananyagba való bekerülésével a nyelvhelyesség szemléletét a közlésbeli helyzet szerinti nyelvhasználatra is kiterjesztették. Elismerték ugyan, hogy az eltérő szituációk eltérő nyelvi elemeket (szavakat, kifejezéseket és szerkezeteket) követelnek, azonban

preskriptív szellemben még most is előírták, hogy milyen társadalmilag szokásos nyelvi kifejezés mód, stílus, illetve nyelvi rétegből vett forma illik egy adott helyzetben. Ezzel rugalmasabbá vált a központi norma, amelynek követését előírták, azonban egy homogénnek feltételezett társadalomból kiindulva a nyelvhasználónak mint egy adott beszélőközösség tagjának érdekeit nem tartották szem előtt az oktatásban, de a nyelvtudomány nyelv művelési szemléletében sem.

A tankönyvek által előírt normakövetés tehát a tantervi előírásokat híven tükrözve a diákoktól mint nyelvhasználóktól független, általuk (élet)idegennek, a valóságos nyelvi praxistól eltérőnek érzett alapvetően nyelvi (de kismértékben már kommunikációs) szabályok betartását követelte meg. Így a nyelvi normakövetés megkövetelése mellett a normaalkotóvá nevelésről nem beszélhetünk.

Az oktatásban megkövetelt nyelvi normának így teljesen megszűnik az a tulajdonsága, hogy a nyelvhasználó saját döntése alapján, az adott közösséghez való tartozni akarás érdekében „kényszerül” szabályok betartására. A korszakra jellemző normafelfogásban a norma egy törvényként értelmezett szabályrendszer. Egy külső kényszer lesz fő attribútumává, amely nem más, mint a magyar nemzethez mint egységes nyelv közösséghez való tartozás követelménye egy nyelvi ideál követése által. Ennek a nyelvi ideálnak lesz a fokmérője a norma, amely a nyelv művelés intézményei által, valamint annak mozgalmi jellege és elsősorban a központi (állami) irányítás által terjed el az iskolában és közvetítődik az anyanyelv oktatásában.

Ez a sztenderd normáját felértékelő, századunkig az anyanyelvoktatást, illetve anyanyelvi nevelést meghatározó attitűd – mint láttuk – a nemzeti-nyelvi egységesítést célul kitűző ideológiai-politikai okoknak tudható be. Az ezzel szorosan összefüggő nyelv művelés mint magát alkalmazott nyelvtudományi diszciplínaként meghatározó tudományág szempontjai is mindvégig meghatározó jellegűek voltak mind az oktatáspolitikai dokumentumaiban, mind pedig a tankönyvekben.

Ugyanakkor a nyelv műveléssel, annak normaszemléletével együtt a korabeli nyelvtudomány egészének álláspontja is híven tükröződött a korszak összes nyelvtantankönyvében. Nézetem szerint ennek magyarázata abban keresendő, hogy a szocializmus korában a tankönyvek írói egyfelől nyelvészek, másfelől olyan oktatási szakemberek voltak, akik szoros kapcsolatban álltak a nyelvtudománnyal, illetve nyelvészekkel.

9. A nyelvi norma az anyanyelvoktatás, illetve anyanyelvi nevelés gyakorlatában III.: tankönyvek, reformok, irányok a rendszerváltás utáni időszakban

A kilencvenes évek politikai-társadalmi változásai az oktatásban és a nyelvtudományban is szükségyszerű változásokat hoztak. A magyar oktatás pártirányítása megszűnt, és „a demokratikus ellenzéki pártok által kontrollált minisztérium intézi a hazai oktatás-nevelés ügyét” (Mészáros–Németh–Pukánszky 2005: 376). Ahogy azt a második világháború utáni időszakban, 1945 és 1948 között is láttuk (8.1.), az 1989/90-es rendszerváltozás után is egy átmeneti időszaknak lehetünk a tanúi, amely az oktatásban éppúgy a demokratikus átalakulásról szólt, ahogy a negyvenes években. Akkor is egy új oktatásirányítási dokumentum mielőbbi kiadása volt a cél, ahogy a kilencvenes évek elején is elsősorban ennek az előkészítését végezték. Az oktatást az 1978-as tantervek szerint, de folyamatos minisztériumi korrekciókkal irányították (uo.: 377). Az 1993-as közoktatási törvény életbe lépése után, 1995-ben fogadta el a minisztertanács az új tantervet, a Nemzeti alaptantervet amely egységes volt a különböző iskolatípusokra nézve. Legfőbb újdonsága mégis abban állt, hogy a tantárgy-centrikus tervezéssel szakítva áttértek a természetesebben kialakuló műveltségi területekre (ld. részletesebben: 6.2.7.1.).

A pedagógia emberképe is megváltozott. A tantervben már nemcsak a szocializált, hazaszerető, erkölcsös egyén, hanem az ember mint a nemzeti és az egyetemes kultúra őrzője, az erkölcsi, ugyanakkor értékelő lény, saját szellemének kibontakoztatója is szerepel (NAT 1995: 102-104). Nagyobb szerephez jut az önállóság és az emberi autonómia.

Mivel a követelményeket nem tantárgyak, hanem műveltségi területek szerint írta elő az új dokumentum, az eddigieknél nagyobb teret engedett az intézményi és pedagógus autonómiának is. A szabad tankönyvválasztás megjelenésével a kiadók újabb és újabb tankönyveket jelentettek meg, a helyi igények szerint a szaktárgyi munkaközösség, illetve maga a pedagógus eldönthette, hogy melyikből szeretne tanítani.

9.1. A rendszerváltás utáni időszak általános iskolai tankönyveinek normaszemlélete

Az általános iskolákban a kilencvenes évek elején, a NAT megjelenése előtt, továbbra is az előző korszakban, a nyolcvanas évtizedben használt tankönyvek voltak használatban. Így a magyar nyelvtan tantárgyat az általános iskola felső tagozatában Takács Etel tankönyveiből tanították. Ennek a tankönyvcsaládjának létezik egy Csordásné Bölcsics Márta által átdolgozott, de a normaszemlélet szempontjából változást nem hozó kilencvenes években kiadott változata is. Ezek a tankönyvek a beszédhelyzetek szerinti stíluskülönbségekre koncentrálva a saját korukban, a nyolcvanas években korszerűnek számítottak, amikor a köznyelv hatékony működésére koncentrálva egyfajta rugalmas normakövetést kívántak meg a tanulóktól (ld. részletesebben: 8.3.7.1.).

Ugyanennek a tankönyvcsaládnak a Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelent egy újabb, a 2007-es NAT szerint átdolgozott kiadása 2009-től Simonyi Kata szerkesztésében. Ez a változat – a normaszemléletet tekintve – abban különbözik a korábbiaktól, hogy jól elkülöníthető módon, külön fejezetekbe szerkesztve nyelvhelyességi részek találhatók a tananyagban a grammatikai ismeretek közlése mellett. Ilyenek például a szófajok, a főnevek (Takács 2009 (Tk.5-6. évf.): 178), a névelők (181), a melléknevek (185), a számnevek (189), a névmások (207), vagy az

igekötők (228) helyes használatáról írt fejezetek. Olyan tiltó előírások szerepelnek ezekben, mint: „Hibás a határozott névelő elhagyása olyan köznevek előtt, amelyek egy meghatározott élőlényt vagy dolgot neveznek meg. Helytelen: Gyepre lépni tilos! Helyes: A gyepre lépni tilos!”(181); „Feleslegesen ne használj melléknevet! Helytelen: *Fehér* hó hullott. Helyes: Hó hullott az éjjel.” (185); „Megszokott igekötőket ne cseréljünk fel újakkal!” Helyes: *elvállal*; helytelen: *bevállal*, *felvállal*” (228).

Ezek az előíró észrevételek hangsúlyos módon támasztják alá a tankönyvnek az egyetlen norma elismerésének nézetével társuló nyelvhelyességi szemléletét. A beszédhelyzettől független módon szemlélve és értékelve a nyelvi jelenségeket kizárólag a sztenderd rögzített normáját fogadja el normatívnak, a beszélők normatudatáról, a valós nyelvi praxis jellemzőiről nem vesz tudomást. A korábbi tankönyvi változatoknál rugalmatlanabb normaszemlélet jellemzi az új kiadást. A tankönyv így teljességgel eleget tesz az akkor aktuális NAT-ban előírt követelménynek, amely a nyelvhelyességi ismeretek biztos alkalmazását írja elő az általános iskola végére (6.2.7.3.).

9.1.1. Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit 11-14 éveseknek készült tankönyvcsaládja

A népszerű tankönyvcsalád tagjait 1997 óta használják az általános iskolákban és a középiskolákban. Azóta a tantervi változásoknak megfelelően a szerzőpáros többször átdolgozta a teljes tankönyvcsaládot. Mivel azonban az 5-8. évfolyam számára készült tankönyvek normaszemléletében nem történt alapvető változás, a tankönyvcsalád különböző változatait együttesen kívánom bemutatni utalva az apróbb eltérésekre.

A 2012. évi NAT, valamint a 2013-ban életbe lépett kerettantervek előtti Nemzeti alaptantervi változatok, valamint a kerettantervek az 5-8. évfolyam számára a nyelvi rétegzettségnek (köznyelv, szaknyelv, szleng) a szókészletbeli példák alapján való felismerését, megtapasztalását, valamint szintén a szókészlet ezen elemeinek a kommunikációs helyzetek szerinti alkalmazását írják elő (6.2.7.1; 6.2.7.2; 6.2.7.3; 6.2.7.4.). Ennek tesznek eleget a korábbi tankönyvi változatok, amelyek – szintén a tantervekben előírtaknak megfelelően – a köznyelvi normának megfelelő, igényes és választékos nyelvhasználatot mutatják be.

9.1.1.1. Az elméleti ismeretanyag szintje

A tankönyvek szemléletét az egy normát elismerő nézet kifejeződése és a nyelvhelyességi szemlélet jellemzi. Ennek megfelelően a tankönyvek nyelvhelyességi észrevételeket tartalmaznak, amelyek a teljes leíró nyelvtani tananyagrészt áthatják. Az előíró jellegű megjegyzéseket az egyes grammatikai részek után helyezik el a szerzők a bemutatott nyelvi elemek használatának módjaként rögzítve. A használat leírása teljes egészében preskriptív jellegű. Az igék esetében például olyan észrevételeket találunk, mint: „Nyelvi igénytelenségről tanúskodik az **igekötős igék** helytelen használata” (Antalné–Raátz 1997; 2001 (Tk.5-6.): 127; kiemelés az eredetiben). Vagy a „suksükölésről” így nyilatkoznak a szerzők: „A közlés pontossága érdekében fontos a két igealak megkülönböztetése...” (128), miközben figyelmen kívül hagyják mind a kommunikációs helyzet, mind a hozzá kapcsolódó nyelvhasználat nyelven kívüli, egyéb tényezőit. De a számnevek (145), a névmások (158) és a kötőszók (168) használatakor, vagy a mondatrészek ismertetésénél például a határozós szószerkezetek tárgyalásánál (Antalné–Raátz 1998; 2003a (Tk.7-8.): 63-64) is bemutatják a „hibás” alakok „helyes”, azaz a nyelvi rendszert tükröztető használatát. Ez utóbbi megjelenítésénél a szerzők szerint „nyelvhelyességi hiba, ha valaki helytelen formában kapcsolja a vonzatot az igei vagy névszói alaptaghoz”, példaként pedig olyan szerkezeteket jelenítenek meg, mint a

megállapodunk valamiről helyett a *megállapodunk valamiben*, vagy a *valaki számára ismeretes* helyett *valaki előtt* vagy *valakinek ismeretes* használata (64). Ezeket a megjegyzéseket a szerzők nyilvánvalóan tudományosan összegyűjtött korpuszok nélkül teszik, amelyek valószínűleg nem minden esetben tükrözik a valós használati gyakoriságot.

A tantervi követelmény, amely a köznyelv igényes normájának a kizárólagosságát követeli meg, a korábbi tankönyvi változatokban abban is tetten érhető, hogy a nyelvi változatosság kimerül a köznyelvi variáns stilisztikai változatainak a kommunikációs helyzetekben való alkalmazásában. A nyelvváltozatok a 7. évfolyam tananyagában jelennek meg ezekben a könyvekben, azonban csak arról informálják a diákot a szerzők, hogy nyelvünk változatokban él; területi tagolódás szerint nyelvjárásokat, „az azonos életkorú és szakmájú emberek alakítják ki a csoportnyelveket...” (Antalné–Raátz 1998 (Tk.13-14 éveseknek): 13). Ennek megfelelően jelennek meg ezeknek a nyelvváltozatoknak a szókészletbeli elemeik is a tankönyvekben és a munkafüzetbeli feladatokban.

A 2012-ben kiadott (de még a 2007.évi NAT-hoz igazodó) 8. évfolyamos tankönyv részletes ismereteket ad az egyes nyelvváltozatokról (Antalné–Raátz 2012f (Tk.8.): 80-84). A szerzők a köznyelv kialakulásában a tudatos folyamatra helyezik a hangsúlyt az egységesség, a megértés kialakítása érdekében (uo.: 81); az irodalmi nyelvet a köznyelv választékos formájának tartják (uo.). A nyelvjárásokról általános információt nyújtanak, és térkép felhasználásával 10 nyelvjárástípust különítenek el egymástól (uo.). A csoportnyelvek közül a szaknyelvek, a hobbinyelvek, a gyermeknyelv, a diáknyelv és az ifjúsági nyelv is megjelenik. A szerzők nem követik a nyelvészeti hagyományt és nem tesznek különbséget csoport- és rétegnyelvek között. Az ifjúsági nyelvet értékítélettel illetik, ahhoz pozitív és negatív ítéletet is társítva. A preskriptív szemléletre utal annak a kifejezése, hogy: „A trágár kifejezések még a fiatalok körében is nyelvi, gondolkodásbeli szegényességet mutatnak” (uo.: 84). A nyelv és a gondolkodás szoros kapcsolatának hangsúlyossá tétele, valamint a kettő fejlesztésére épített „művelt” nyelvhasználati mód elterjesztésének igénye az explicit grammatikai és azon alapuló nyelvhelyességi szabályok megtanításával arra utalnak, hogy a szerzők ahhoz a hagyományhoz kapcsolódnak, amely az általános iskolai korosztály oktatásában is a formai képzést valósítja meg (vö. 8.2.) – a 2000-es évek 2. évtizedének elején.

A köznyelv mint a magyar nyelv egyetlen normájának a helyzetét erősítik meg a szerzők a diákokban azzal, amikor így írnak: „Ezek a nyelvi rétegek, nyelvváltozatok leginkább szó- és kifejezőkészletükben térnek el egymástól” (Antalné–Raátz 2012d (Tk.5.): 80). A szerzők valószínűleg a tantervek előírásainak megfelelően a szókészletbeli különbségeknek a kommunikációs helyzetek szerinti eltérése miatt hangsúlyozzák a szókincsbeli eltéréseket, azonban ezzel azt implikálják, hogy a nyelvváltozatok nem önálló normával rendelkező, átörökíthető, különálló nyelvi rendszerek, hanem mindössze a köznyelvnek a stílusbeli variánsai.

9.1.1.2. A gyakorlati tudásanyagban tükröződő normaszemlélet

A tankönyvcsalád gyakorlati szintje az elméleti rész egy normát elismerő nézetének és nyelvhelyességi szemléletének hű tükröje. Nyelvhelyességi feladatok találhatóak a munkafüzetekben, amelyek az „igényes” nyelvhasználat jegyében kárhoztatják még a nyelvjárásokban használt formákat is („nákolás”: Antalné–Raátz 2002 (Mf.6.): 51/41; 56/5; „nákolás” és „süksükölés”: uo.: 53/2), de megjelenik az *ami/amely* vonatkozó névmás közti különbségtétel gyakoroltatása is (uo.: 109/5), a hibás egyeztetés (Antalné–Raátz 2003b (Mf.7.): 61/4; 117/5), a „helytelen” vonzathasználat (uo.: 111/7).

Az 5. évfolyam legújabb munkafüzeti változatában a magánhangzók tanításakor gondolkodtató feladatként találunk egy olyan gyakorlatot, ahol egy tájnyelvi szövegből, kalotaszegi népmeséből kell a tanulóknak kiejtésbeli sajátosságokra figyelni (Antalné–Raátz 2012e (Mf.5.): 55/3). A feladat jelenléte mindenképpen helyeselhető, hiszen így a nyelvi valóságot jellemző nyelvi (kiejtésbeli) változatosságra irányítják rá a tanulók figyelmét a szerzők. A kapcsolódó tankönyvi fejezetben még kiegészítő anyagként sincs azonban jelen a hangok bemutatásánál a nyelvjárási hangzókészlet egy-egy jellegzetes eleme mint például a kettőshangzók. Ez utóbbival kapcsolatosan csak idegen nyelvi példákkal élnek a szerzők (uo.: 39). További problémát vet fel, hogy a mai technikai vívmányokkal teli világunkban joggal elvárható lett volna (főként egy ilyen hangtani jellegű feladatban) ennek a szövegnek hanganyagként való megjelentetése például CD-n (5. sz. melléklet). A tankönyvíróknak lehetőségük nyílik arra, hogy például OSZK *Tájnyelvi hangfelvételeiből* vagy a Nyelvtudományi Társaság gondozásában megjelent *Magyar Nyelvjárási Hangfelvételtárból* (Fodor Katalin és Juhász Dezső válogatása). A nyelvjárási szöveg mint beszélt változat – főleg akkor, ha a kiejtésre koncentrálnak – csak a hangzó anyag által képes a nyelvi valóságra jellemző variabilitás hű tükrözésére.

9.1.2. Lerchné dr. Egri Zsuzsa *Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás* című tankönyvcsaládja

Az első kiadás és a 2004. évi kerettanterv szerint átdolgozott változat közötti a legnagyobb különbség a kommunikáció egyre nagyobb térnyerésében érhető tetten. Az átdolgozott tankönyvcsaládban már az 5. évfolyamon is megjelenik a kommunikáció az elméleti ismeretanyag szintjén, a kommunikációs helyzet szerinti nyelvhasználat a gyakorlatban azonban inkább a későbbi kiadásokban realizálódik. A normaszemlélet szempontjából alapvető változásokat nem tapasztalunk a korábbi és az átírt tankönyvek között, mindössze a nyelvváltozatokról szóló információ kibővülésének lehetünk tanúi a 8. évfolyamos tananyagban, valamint a szerző a gyakorlati tananyagrészebe bevonja a nyelvi variánsokat egy-egy feladat erejéig.

9.1.2.1. Az elméleti ismeretanyag szintje

A 8. évfolyamon – a tantervi előírásoknak megfelelően – a szókészlet rétegződésébe ágyazva kerülnek bemutatásra a nyelvváltozatok. A tankönyvi változatok mindegyikében rövid szövegekből kiindulva mutatja be a szerző a különböző nyelvi variánsokat, majd a kommunikációs helyzet szerinti beszédmód szükségességére mutat rá azt hangsúlyozva, hogy az adott szituáció tényezőitől függően a beszélő kódot vált (Lerchné (Tk.8.) 1995c: 59-60; 2004a: 69-70; 2013a: 71-72). **„Anyanyelvünk nem egységes**, bár többnyire megértjük egymást. Különböző helyzetekben mégis más-más nyelvváltozat felel meg szándékainknak” – olvasható két tankönyvi változatban (Lerchné (Tk.8.) 1995c: 60; 2004a: 70; kiemelés az eredetiben).

Ebből is látható, hogy a szerző a nyelvhasználatnak csak a kommunikációs szempontját veszi figyelembe anélkül, hogy a nyelvhasználót egy-egy közösség tagjának tekintve annak egyéb szándékairól is tudomást venne. Az egyént a szerző csak a társadalom tagjának tekinti. Ebben a szerepében az udvarias nyelvi magatartás lesz a mérce, a minta, amelyet „a szabályos, jól formált mondatok” használatával kapcsol össze. Ezt a nyelvi jólformáltságot pedig a köznyelv használatához társítja. A köznyelv szabályrendszere lesz tehát (implicit formában) a nyelvi norma, amelyhez való legteljesebb mértékű alkalmazkodás azonosul a pozitív etikai magatartással mindegyik tankönyvi változatban (Lerchné (Tk.8.) 1995c: 60; 2004a: 70; 2013a: 72). „Ha

szabályos, jól formált mondatokkal, kifogástalan udvariassággal fogalmazzák meg a beszédpartnerek mondanivalójukat (pl. *Jó napot kívánok!*; *Elnézést kérek a zavarásért!*; *Éva néni kéreti a 8/a naplóját.*), akkor **KÖNYELVET** használnak” – írja a szerző (Lerchné 2013a (Tk.8.): 72; kiemelés az eredetiben). Kizárólag a köznyelvhez társuló erkölcsi érték miatt a többi nyelvváltozat használata (beszélőikkel együtt) implicit módon degradálódik.

A korábbi változatokban explicit módon is kifejeződött például az argó „igénytelen”, „sokszor durva” jellege (Lerchné (Tk.8.) 1995c: 60; 2004a: 70). Mindez a hagyományos magyar nyelvműveléshez való kapcsolódást mutatja, amelyre Lanstyák István szerint jellemző a nyelvi moralizmus ideológiája (Lanstyák 2010b: 59). Ez jól tükröződik ebben a tankönyvcsaládban: a köznyelvi formák mint sztenderdbeli elemek használata – helyzettől és morális töltetüktől függetlenül is – helyesebbként értékelhetőek, mint a szubsztenderd nyelvi elemek (uo.).

Ugyanakkor szintén a hagyományos magyar nyelvművelés álláspontjának tankönyvi megjelenése érhető tetten a korábbi két változatban abban a definícióban, miszerint a „köznyelv: a művelt magyar ember nyelvhasználata” (Lerchné (Tk.8.) 1995c: 60; 2004a: 70). Ez a korábbi tankönyvekből már jól ismert nézet a nyelvi elitizmus kifejeződése, amely szerint a társadalom művelt rétege által használt nyelvi formák szebbek, igényesebbek, eredendően jobbak és helyesebbek, mint a nem elit réteget képviselők nyelvhasználata (Lanstyák 2011 : 147; vö. 5.4.1.2.5.). A korábbi változatokban ez a következő erősen preskriptív jellegű, nyelvi alapú stigmatizációt előmozdító szerzői megjegyzésben érhető leginkább tetten:

„Légy igényes mindenben! Nyelvhasználatod árulkodik rólad, ahogy Te is megítélsz másokat beszédük alapján. Ne törd a nyelvi környezetszennyezést! Ne barátkozz olyanokkal, akik közönséges viselkedésükkel, durva beszédükkel, kíméletlenségükkel akarnak kitűnni mások közül” (Lerchné 2004a (Tk.8.): 72). Ehhez az 1995-ös változatban még hozzáteszi: „Talán mással nem tudnak” (Lerchné 1995c (Tk.8.): 61).

A szerző az igényes nyelvhasználati módot a műveltséghez társítja, azt pedig a sztenderd használatához köti. Ez a tankönyvi szemléletet a szocialista nyelvművelés fő irányvonalához kapcsolja (vö. „...az irodalmi nyelv az össznépi, illetőleg a nemzeti művelődés közvetítésének legfőbb eszköze”: Benkő 1960b: 223). Így a „nyelvi igénytelenséget” a műveletlenséghez és a szubsztenderd változatok használatához köti implicit módon. Ezért tekinthető ez a kijelentés ilyen formában a nyelvhelyességi szemlélet preskriptív megnyilvánulásává, valamint a szubsztenderd beszélőivel szemben tett nyelvi alapú megbélyegzéssé (6. sz. melléklet).

A legújabb tankönyvi változatban ez utóbbi gondolatsor sokkal tömörebb formában jut kifejezésre: „Légy igényes mindenben! Nyelvhasználatod árulkodik rólad, ahogy te is megítélsz másokat beszédük alapján” (Lerchné 2013a (Tk.8.): 74). Noha a nyelvi elitizmus kevésbé érhető tetten a legújabb változatban, a morális értékek és a köznyelvi nyelvhasználat összefüggése azonban továbbra is jelen van. A nyelvi illem csakis a köznyelvi formák használata, azaz a rögzített normához való alkalmazkodás által valósulhat meg; a normától való eltérés pedig, ha jelenthet is sikeres kommunikációt, semmiképpen nem minősül udvariasnak, illedelmesnek, pozitív erkölcsi töltettel rendelkezőnek (uo.: 72). Explicit módon már nem jut kifejezésre a tankönyvben, hogy bizonyos szubsztenderd formák elítélendők lennének, a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználat, a kódváltás szükségességének elismerése mellett mégis a sztenderd alakokhoz társít a szerző morális értéket.

A nyelvhelyességi szemlélet, a sztenderd formáknak a szituációtól független helyességi nézete a teljes tankönyvcsaládra jellemző. A tankönyvekben nyelvhelyességi észrevételek találhatók a „hivataloskodó formákkal” (Lerchné (Tk.7.) 1995b: 42; 1996b: 41), vagy olyan nyelvjárási sajátságokkal kapcsolatban mint a személyes névmás (az egyes nyelvjárásokra jellemző) kettős ragozása (Lerchné (Tk.6.) 1995a: 44; 1996a: 44), az ún. „nákolás” és az ikes igék iktelen ragozása (Lerchné (Tk.6.) 1995a: 68; 1996a: 68). De a vonatkozó névmásoknak a korabeli köznyelvet jellemző *amely* és *ami* kevert használata ellen is szól a szerző (Lerchné (Tk.6.) 1995a: 52-53; 1996a: 52-53).

A tankönyvcsalád szemléletbeli paradoxona, hogy míg a nyelvváltozatokat (nem hivatkozott formában Kiss Jenő osztályozására alapozva (Kiss 1995/2002: 74; 2001: 27)) köznyelvi, területi és társadalmi csoportokba sorolja a szerző, az eredeti osztályozástól eltérő módon a köznyelvi változatokba sorolt írott köznyelvet, az irodalmi nyelvet az „igényes” jelzővel illeti (Lerchné (Tk.8.) 2013a: 71). A csoportnyelvek közé sorolt rétegnyelvek mellett a szakmák és hobbik nyelve, valamint az argó jelenik meg a felsorolásban (Lerchné (Tk.8.) 1995c: 60; 2004a: 70; 2013a: 74).

A nyelvterületi tagolódásának bemutatását 10 nyelvjárástípus térképes lokalizációja, valamint két idézet jellemzi, amelyek ezeknek a nyelvváltozatoknak a „becses értékére” mutatnak rá. A korábbi változatokban azok köznyelvet színesítő, gazdagító voltokra alapozott pozitív attitűd fejeződik ki (Lerchné (Tk.8.) 1995c: 62; 2004a: 71), az újabb változat pedig inkább a beszélők felől értelmezett személyiség-gazdagító jegyeiket emeli ki (Lerchné 2013a (Tk8.): 73), és az egyes nyelvjárástípusok sajátságait is megjelöli példák alapján (uo.). Ez utóbbi a korábbi változatokból teljesen hiányzott. A nyelvhasználók felől megközelített szubsztenderddel szembeni pozitív ítélet megkövetelése ígéretes, előremutató jelenségnek értékelhető a normaszemlélet alakulásában. Ugyanakkor paradoxonként hat ez a pozitív attitűd a szerző nyelvhelyességi észrevételeivel, amelyek között nyelvjárásokra jellemző sajátságokat is hibának minősít.

9.1.2.2. A gyakorlati tananyag szintjén tükröződő normaszemlélet

A nyelvváltozatok jellemzőit, használatukat feltáró feladat nem található a korábbi kiadásokban. Mindössze a köznyelv stilisztikai változatai jelentek meg a gyakorlati tudásanyagban (Lerchné 1996f (Mf.8.): 52/1,2,4; 2004b: 56/2,3,4). Az ismert nyelvi rétegek felsorolását kérte a szerző (Lerchné 1996f (Mf.8.): 53/3/a,b), vagy adott szöveg alapján nyelvi rétegek felismerését (Lerchné 2004b (Mf.8.): 57/1/c).

A 2013. évi kiadványban viszont már külön fejezetekben jelennek meg a nyelvváltozatok a köznyelvtől való eltérés bemutatására koncentrálva. Nyelvjárási és szaknyelvi szövegeket kell átírni a diáknak köznyelvre (Lerchné 2013b (Mf.8.): 60-62). Az egyik feladatban a nyelvi durvaságról szóló vitát kér a tankönyvíró azzal a kérdéssel, hogy „Mikor fogadható el a nyelvi durvaság?” (uo.: 62/4). A kérdésre adható válaszról csak feltételezéseket tehetünk, azonban arra mindenképpen rámutat a gyakorlat, hogy a szerző ebben a tankönyvi változatban bizonyos helyzetekben elfogadhatónak véli a „nyelvi igénytelenséget”. Az 5. évfolyamos munkafüzetben a diáknyelvről is találunk feladatokat, amelyekben a szerző szógyűjtést és egy szöveg megalkotását kéri a tanulóktól (Lerchné (Mf.5.) 1995d, 1996c: 70; 2001a, 2011: 64-65).

A többi évfolyam munkafüzetében – az 5. évfolyamot kivéve – nyelvhelyességi feladatok találhatók többek között a névutók túlzott használatára (Lerchné 1996e (Mf.7.): 54/6), a „süksükölés” mint nyelvjárási jelenség alkalmazására (Lerchné (Mf.6.) 1995e, 1996d: 83/11), vagy éppen a „helytelenek” minősített igekötőhasználatra (Lerchné (Mf.6.) 1995e, 1996d: 89/8) vonatkozóan.

9.1.3. Lerchné dr. Egri Zsuzsa *Anyanyelv felsősöknek* című tankönyvcsaládja

Lerchné dr. Egri Zsuzsa tankönyvcsaládja a 2000-es évek elejétől használható az iskolákban. A szerzőnek a 2004. évi kerettantervekhez, valamint a 2007. évi NAT-hoz igazított, átdolgozott tankönyveinek normaszemlélete nem mutat alapvető változásokat a korábbi kiadásokkal szemben. A tankönyvcsalád a köznyelv normájának követését írja elő a tanulók számára a nyelvhelyességi szemlélet jegyében. A preskripció a teljes tankönyvcsaládot jellemzi: a leíró grammatikai részekben éppúgy megjelenik, mint a nyelvváltozatokat bemutató tananyagrészekben.

9.1.3.1. Az elméleti ismeretanyag szintje

A tankönyvcsalád a megfelelő tantervekhez alkalmazkodva a szókincs rétegeinek tárgyalásánál az 5-6. évfolyamon, valamint *A nyelv élete* című fejezetben a 8. évfolyamon tanít a nyelvváltozatokról. A köznyelvet „a nemzeti nyelv normatartó szóbeli változatának” nevezi (Lerchné 2003a (Tk.8.): 70), ennek írott változata pedig az irodalmi nyelv. A „normatartó” jelleg nem kap explicit jellegű magyarázatot az elméleti ismeretanyagban, azonban implicit módon mind az elméleti, mind a gyakorlati részből kiderül, hogy a köznyelvi rendszerhez való legteljesebb mértékű alkalmazkodás jelenti a normativitást.

A köznyelvről azt is megtudjuk, hogy azt a szerző a művelt emberekhez mint nyelvhasználókhhoz köti; „választékos, érthető nyelvhasználatot” értve ezalatt (Lerchné 2002a (Tk.6.): 17). Az irodalmi nyelvet pedig ennek az „igényesebb, kifejezőbb” változatának tekinti, amelyen „költőink, íróink” alkotnak (uo.). Az érthetőség, maga a megértés nyelvi kategóriája kizárólagosan a köznyelv és az irodalmi nyelv sajátja a tankönyv szerint.

Úgy tűnik, mintha a többi nyelvváltozat használatával nem is lehetne érthetően kommunikálni. Az „igényesség” és a „választékosság” esztétikai kategóriái a társadalmi elvárásokat tükrözik. A társadalom felől nézve ítéli meg a szerző ezeket a változatokat ugyanúgy, ahogy ezt az előző, szocialista időszakban láttuk (többek között: 8.3.1.5; 8.3.4.2.). A „választékosság” stilisztikai kategóriája azonosul a köznyelvvél és annak írott változatával. Stílus és nyelvváltozat összemosódnak a tankönyvi szemléletben. Továbbá a tankönyvíró nem teszi világossá a diák számára, hogy az irodalommal foglalkozó szakemberek (írók, költők) által használt nyelvváltozat nem azonos az irodalmi nyelvvél, hanem ők annak csak egy változatát, stilisztikai variációját használják, amely nem más, mint a szépirodalmi nyelv. Már a tankönyv első változatának idején sem lehetett relevánsnak tekinteni ezt a felfogást, amely az irodalmi nyelvet mint az írók-költők nyelvét tekintette, sőt ahhoz a legmagasabb fokú igényességet rendelte.

További problémát vet fel a nyelv társadalmi tagolódásának bemutatásakor az egyes nyelvi variánsok mibenléte. Például az a megfogalmazási mód, amely arra utal, hogy a csoportnyelvek azonosak lennének a szaknyelvekkel (Lerchné 2002a (Tk.6.): 17). A csoport- és rétegnyelveket pedig nem választja szét egyértelműen egymástól; az ifjúság nyelvéhez a diáknyelvet és a katonai nyelvet sorolja (Lerchné 2003a (Tk.8.): 70), amellyel teljesen felborítja a nyelvváltozatok hagyományos besorolásának rendjét. (A katonai nyelv ma már inkább csoportnyelvnek tekinthető (Sinkovics 2010: 38), de semmiképpen sem az ifjúsági nyelv része, ahogy a diáknyelv sem. (Ez utóbbit vagy az ifjúsági nyelv részeként vagy csoportnyelvként szokták regisztrálni (Kardos–Szűts 1995: 18).)

Az ifjúsági nyelv megítélése a nyelvtantankönyvi hagyományhoz kapcsolódva, valamint az ehhez kötődő hagyományos magyar nyelvműveléshez hasonlóan kettős:

egyfelől annak játékosága és szellemessége jut kifejezésre: „A szellemes, fiatalos diáknyelv használata megfelelő beszédhelyzetben viszont hatásos lehet, de légy mértéktartó!” (Lerchné 2001b (Tk.5.): 67), másfelől igénytelensége és durvasága (Lerchné 2001b (Tk.5.): 65; Lerchné 2003 (Tk.8.): 70). Sőt az 5. évfolyamos tankönyvben az „unalmassága” is megjelenik, majd a szerző a következő előírást adja a diákoknak: „Ne használd minden helyzetben! Ne köszönj mindig mindenkinek szíát!, hellót! Ne egyél „kovi ubit” kovászos uborka helyett...” (Lerchné 2001b (Tk. 5.): 65). A szókincshasználatról szólva még erősebb preskriptív megnyilvánulásnak tekinthető a következő megfogalmazási mód (6. sz. melléklet): „A közhelyek, a töltelékszavak, a bugyuta „diáksóder” nem fejezi ki, amit gondolsz. Ne ragaszkodj hozzá!” (Lerchné 2001b (Tk.5.): 67) A tankönyvíró itt a diáknyelvtől éppen annak nyelv(változat) voltát kérdőjelezi meg, hiszen nem tartja alkalmasnak gondolatok kifejezésére, sikeres kommunikáció végrehajtására. (A „diáksóder” kifejezés vélhetően Kardos Tamás–Szűts László *Diáksóder* című diákszótárára utal. (Ciceró, Budapest, 1995))

Az argóról a negatív értékelésen kívül nem tudunk meg semmi egyebet, mint azt, hogy „igénytelen”, „durva”, és a közönséges és durva szavai miatt a legkevésbé sem ajánlja a szerző a tanulóknak használatra (Lerchné 2006 (Tk.6.): 18; Lerchné 2003a (Tk.8.): 70). Ezekkel a kijelentésekkel a tankönyvíró a tanulók nyelvhasználatbeli választási lehetőségeit korlátozza, valamint egyben az azt beszélő közösség tagjait is negatívan értékeli figyelmen kívül hagyva nyelvhasználatbeli választásaik egyik fő indokát: az identitásjelzés kifejezését. A normakövetés szigorú előírása mellett teljesen elveszi a tanulók normaalkotói jogát.

A tankönyvben nem említődik meg, hogy a nyelvet a beszélő egy vagy több közösséghez való tartozás kifejeződéséeként is használhatja. A nyelvet a szerző – az előző korszakhoz hasonlóan – mindössze a kommunikáció eszközének tekinti, a beszélő gondolatainak, érzelmeinek, akaratának, kapcsolatteremtésének, ismeretek szerzésének és továbbadásának eszközeként tartja számon (Lerchné (Tk.5.) 2001b: 70; Lerchné 2013c: 70; Lerchné 2003c (Tk.7.): 17). Ebben az értelmezésben nincs helye a beszélőnek mint egy kisebb-nagyobb közösség tagjának. A nyelvhasználat maga kimerül a minden beszédhelyzetben társadalmilag illő, kulturált nyelvi magatartás, azaz a hű köznyelvi normakövetés feltételeiben. A nyelvi viselkedés kulturált jellege a fegyelmettségben, az udvariasságban, mások megbecsülésében, valamint a beszédet kísérő jelenségek helyzethez illő alkalmazásában érhető tetten (Lerchné 2003c (Tk.7.): 15). A szerző ezzel fontos és megkérdőjelezhetetlen társadalmi értékeket közvetít a tanulók számára, azonban a tanulót körülvevő mindennapi nyelvi valóságban nemcsak ezek tükröződnek. A tankönyv azonban csakis a köznyelvi változat nyelvhasználati módjait jeleníti meg és gyakoroltatja a tanulókkal, pedig a hétköznapi beszédhelyzetek túlmutatnak ennek minden szituációban való alkalmazásának relevanciáján. Továbbá nem minden helyzetben a köznyelv udvarias és igényes nyelvhasználati módja vezet sikerre a közléshelyzetekben. Ennek megtanításának elmulasztása, valamint az erős preskripcióval kísért köznyelvi normakövetés megvalósítása mindenképpen negatívumnak tekinthető a tankönyvben, amelynek szellemisége, a helyes nyelvhasználatnak a moralitás szolgálatába állítása a Szarvas-korszaktól kiindulóan a két világháború közti Magyarosán-korszak, majd a kommunista nyelv művelés által vallott moralista nyelvhelyességi ideológia (Lanstyák 2010) példajaként tekinthető.

A nyelv területi tagolódásáról azt tanítja a szerző, hogy nyolc nyelvjárástípus létezik, amelyek nyelvhasználata eltér egymástól és a köznyelvtől (Lerchné 2002a (Tk.6.): 18). A nyelvjárások iránti pozitív attitűd kinyilvánításával a tankönyv kapcsolódik a magyarországi nyelvtankönyvi hagyományhoz. A szerző szerint a nyelvjárás „megbecsülendő értéket képvisel, hagyományokat őriz” (uo.). A

nyelvjárástípusok elnevezéseikhez térképes lokalizációt készít mind a 6. (Lerchné 2002a (Tk.6.): 18), mind a 8. évfolyamos (Lerchné 2003a (Tk.8.): 71) tankönyvben, és az egyes nyelvjárástípusok jellemzőit néhány nyelvjárási szöveg (hanganyag nélküli) közlésének segítségével tanítja (Lerchné 2003a (Tk.8.): 70-71).

A szerző helyeselhető módon a teljes tananyagot átszövő módon tanítja és gyakoroltatja a kommunikációs helyzetek szerinti nyelvhasználatot. Az elméleti ismeretanyag a leíró grammatikai anyagrészeiben az adott tananyagrészhöz mindig kommunikációs ismereteket kapcsol – egyedülálló módon. Ezek mellett azonban megjelennek a nyelvhelyességi észrevételek is, amelyeket több helyütt külön kis fejezetben foglal össze a tanulók számára az előző korszakok tankönyveihez kapcsolódva (többek között: 8.2.1.5; 8.3.1.1; 8.3.1.4.). A szerző szól többek között az igék (Lerchné 2002a (Tk.6.): 60), a kötőszók (uo.: 78; Lerchné 2003a (Tk.8.): 44), a névmások (Lerchné 2002a (Tk.6.): 43) helyes használatáról. A tankönyvi hagyományból már jól ismert nyelvi formák, mint például az *ami/amely* vonatkozó névmások használatbeli különbözősége (uo.: 78; Lerchné 2003a (Tk.8.): 44), vagy éppen az ún. „süksükölés”/ „szukszükölés” jelenségéhez, illetve a „nákoláshoz” kapcsolódó tiltó megjegyzések („Ne beszéljünk ’süksük’, ’szukszük’ nyelven!”; „Ilyenkor tehát helytelen a *-nák!*” (Lerchné 2002a (Tk.6.): 60) kerülnek megjelenítésre. A 6. évfolyam számára készült tankönyv végén, *A szófajok helyes használata* címmel a szerző a tankönyvben már egyszer megjelenített nyelvhelyességi tudnivalókat újra felsorolja (Lerchné 2002a (Tk.6.): 89). Ez arra mutat rá, hogy kiemelt hangsúlyt fektet a köznyelvi rendszer kodifikált szabályainak pontos, hű követésére mint a nyelvi helyesség és egyben a hozzá kapcsolt szabatos és érthető, ugyanakkor igényes és magyaros nyelvhasználati mód tanulókkal való betartására (6. sz. melléklet).

9.1.3.2. A gyakorlati tudásanyagban tükröződő normaszemlélet

A nyelvhelyességi szemlélet a tananyag gyakorlati szintjén is tetten érhető. Míg az 5. évfolyamos tankönyvben nem találunk nyelvhelyességi észrevételt, a munkafüzetben elhelyezett a szerző ilyen jellegű feladatokat (Lerchné 2001c (Mf.5.): 26/6/a), amelyek által a tanulót rávezeti a köznyelvi rendszerhez mért normakövetésre. Olyan feladattípusra is találtam példát, amely egy-egy szókincsbeli réteget von értékítélet alá – a diáknyelvi szavakat „olykor szellemes, fiatalos, olykor egysíkúnak, durvának” minősítve (uo.: 72/1).

További nyelvhelyességi feladatok találhatók még a 6. évfolyamos (Lerchné 2002b (Mf.6.): 47/11; 62/7; 77/8) és a 7. évfolyamos (Lerchné 2003d (Mf.7.): 72/2; 89/6) munkafüzetekben.

Amikor a szerző a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználatot gyakoroltatja, akkor minden esetben kizárólagosan a köznyelvi változat beszédmódját, stílusbeli változatainak használatát követeli meg a tanulóktól (többek között: Lerchné 2002b (Mf.6.): 68/2,3; Lerchné 2003d (Mf.7.): 18-20).

A nyelvváltozatok gyakoroltatását tulajdonképpen nem végzi el a tankönyv: mindössze néhány gyakorlatot találtam a teljes tankönyvcsaládban az ilyen típusú feladatokra, amelyek azonban kimerülnek a diáknyelvi és a nyelvjárási gyűjtést kérő feladattípussal (Lerchné 2003e (Mf.5.): 75/10, 11; Lerchné 2003b (Mf.8.): 55/4).

9.1.4. Széplaki Erzsébet tankönyvcsaládja

A tankönyvcsalád tagjait eddig kb. 18-19 kiadás, többszöri átdolgozások jellemzik, amelyekben a szerző folyamatosan az aktuális tantervekhez igazította a taneszközöket. A tankönyvek munkatankönyvként funkcionálnak, amelyekben elsősorban a gyakorlati

tananyagon keresztül juthat a tanuló a(z) (anya)nyelvi tudás birtokába. Ezt a tankönyvek kiemelt, szabálypontokba szedett elméleti szövegrészei foglalják össze számukra. További kiemelt információ a *Jó, ha tudod!* elnevezésű tananyagrészekben található. A normaszemléletet is elsősorban a tankönyvi gyakorlatokon keresztül építheti fel a tanuló a maga számára, az egyes nyelvhelyességi észrevételek pedig megerősítik a tankönyv által megszabott normakövetés irányát. Mivel ez az irányvonal alapvetően nem változott a tankönyvcsaládban az évtizedek során, így a különböző tankönyvi változatok normaszemléletét együttesen mutatom be rávilágítva egyes apróbb eltérésekre.

A tankönyvcsalád normaszemléletének kezdettől fogva meghatározó jellemzője az a nézet, amelyet az irodalmi és a nyelvtani munkatankönyv tanításához 1997-ben készült kézikönyv (Balogh József–Hetényi Ferencné–Tolvaj Gyözőné: *Kézikönyv az 5-6. osztályos magyar irodalom és nyelvtan-helyesírási munkatankönyv tanításához*. 1997) tartalmaz: „A nyelvművelés nevelési feladatait a tartalomnak megfelelő nyelvi megoldás keresésével, illetve a hibák elemzésével, okainak felderítésével, kiküszöbölésével oldjuk meg” (Balogh–Hetényi–Tolvaj 1997: 20). A tankönyvcsalád legutóbbi kiadásaira is jellemző az egyes tananyagrészekben megjelenő nyelvhelyességi feladattípus, amelyben a kontextus közlése nélkül „hibáknak” minősített nyelvi jelenségek kijavítását kéri a tankönyvíró a tanulóktól. Majd nyelvhelyességi megjegyzésekben, a „hibásan” és „helytelenül” használt nyelvi elemek okait tárja fel a szerző. A nyelvhelyességre irányuló gyakorlatok és az elméleti ismeretanyag szintjén található észrevételek gyakorisága pedig a következő, szintén a fenti kézikönyvben megfogalmazott szemlélettel támasztható alá: „Mindennapi nyelvhasználatunk hiteles jelzője erkölcsi magatartásunknak. A nyelvi magatartás elválaszthatatlan része emberi magatartásunknak. „Az írás és a beszéd módja mindenkit leleplez. Jól beszélni és írni magyarul, az tehát igazából jellemkérdés.” (Illyés Gyula)” (uo; kiemelés az eredetiben) A tankönyvcsalád nézete azokhoz a szocializmus kezdeti időszakában használt tankönyvekéhez kapcsolódik, amelyek az akkori tantervekben megkövetelt kommunista, majd szocialista erkölcsös embereszmény kialakítását célozták (8.2.3.).

Az Illyés-idézet nemcsak a tanárok számára „írja elő” a szinte „negatív nyelvművelésként” (utalás Eöry Vilma kifejezésére: Eöry 1993: 455; vö.: 5.2.) ható szellemiséget, hanem a tanulók számára is. Ugyanis a tankönyvben megtalálható ugyanez az idézet azzal a nézettel, amely esztétikumot társít a nyelvhez: „Szépíthetjük, de el is csúfíthatjuk anyanyelvünket” (Széplaki 2008 (8.): 160). A nyelvre kényszerített esztétikai elv (melynek inadekvátságáról már Brassai Sámuel is szólt (5.1.2.)) a társadalom szempontjait helyezi előtérbe a nyelvhasználattal összefüggésben, amikor a hagyományos magyar nyelvművelés álláspontját veszi át a szerző.

Amikor pedig a tanárok számára készült kézikönyv nyelvművelési fejezetében a szerzők tiltakozásukat fejezik ki „a szöveggörnyezetbe nem illő szavak, rosszul használt szólások, a tiszteletlen megszólítási és helytelen köszönési formák ellen, mert műveletlenségről és modortalanságról árulkodnak” (uo.), akkor kiderül, hogy a művelt és modoros, illedelmes nyelvhasználat egyetlen normájaként a köznyelv és az irodalmi nyelvi variánsok nyelvi és viselkedésbeli szabályrendszerét tartja. Ez azt implikálja, hogy más nyelvváltozatokkal nem is lehet művelten és illő módon viselkedni, ahogy ennek megtanítása nem is tartozik az anyanyelvi tananyagba. A nyelvhelyességi szemlélet egyetlen norma elismerésének preskriptív kifejezőmódjával társul. Minden gyakorlat és az összefoglaló jellegű elméleti részek is kizárólag a köznyelvi norma hatékony működésére koncentrálnak, csakis ennek a tanítása történik meg a tankönyvekben a kommunikáció tananyagba való bevonásával, a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználat tudatosításával.

A nyelvi változások fejlődésként való felfogásával a tankönyvi szemlélet (Széplaki 2011a (5.): 17; 2008 (8.): 160) azt a gondolatot keltheti a tanulóban, hogy nyelvünk egyszer majd elér egy tökéletes állapotot. Az az állapot pedig, amelyet a tanulóval együtt a magyar nyelvet használók most alkalmaznak, átmenetiséget jelent. A diákban felmerülhet, hogy a nyelvnek ebben az állapotában talán még a megértés sem valósulhat meg igazán. Ebben meg is erősíti a szerző a diákokat azokban a feladatokban, amikor a jobb megértés jegyében kéri tőlük az egyes szövegek környezetéből kiragadott mondatok kijavítását. A korrekciót mindig a tankönyv által bemutatott nyelvi rendszer, vagyis a köznyelv grammatikai rendszere pontos tudásának ismeretében kell végrehajtani. Ez pedig nem más, mint a magyar nyelv kodifikált normája. A tankönyvek azt sugallják, hogy amennyiben a nyelvhasználó eléri a nyelvnek azt az alkalmazni tudását, amelyet a köznyelv normájának rögzített szabályrendszere ír elő számára, akkor egyfelől képes megszépíteni az anyanyelvet (társadalmi érdek), másfelől meg a nyelv a lehető legteljesebb módon képes majd betölteni (a tankönyv szerinti) egyetlen funkcióját, kommunikációs eszköz szerepét. Ezzel a nézetrel a szerző kizárja annak a lehetőségét, hogy más nyelvváltozat szabályrendszere szerint is lehet érthető módon beszélni. Vagyis a köznyelvtől eltérő nyelvhasználati módokkal sem a társadalmi elvárás szerinti esztétikum kifejezése, sem pedig a szintén társadalmi szemléletű megértést mint valós, nyelvi elvárást sem képes teljesíteni a beszélő. Ezzel a tankönyv tehát nemcsak, hogy nem vesz tudomást a beszélők normatudatáról, hanem egy életidegen nyelvi valóságot közvetít a tanulók számára.

A tanterveknek megfelelő átdolgozásokban a 8. évfolyamos tankönyvekben a nyelvtörténeti fejezet részeként szerepel nyelvünk szókészletének történeti bemutatása mellett mai nyelvállapotunk rétegződésének leírása megemlítve az egyes nyelvváltozatok létét. A nyelvi variánsok osztályozását a szerző (deklarált módon) Sebestyén Árpád 1980-as években megjelent nyelvváltozat-bemutatása (Sebestyén 1988: 108-09) alapján végzi, miszerint normatív, területi és társadalmi variánsokat különböztet meg (Széplaki 2008 (8.): 160-161; 2009c (8.): 123). A normatív változatok – ahogy az az elnevezésükben is benne foglaltatik – a magyar nyelv normájának megfelelő, „az egész nyelvközösség számára mintaszerű és szabályokkal leírható” nyelvi variánsok, amelyek az irodalmi nyelv (mint írott nyelvváltozat) és a köznyelv (mint beszélt nyelvi variáns) (Széplaki 2008 (8.): 160; 2009c (8.): 123).

A nyelv területi tagolódása alapján a normatív nyelvváltozatoktól eltérő nyolc nyelvjárástípusnak csak a megnevezésével ismerteti meg a szerző a tanulókat. Továbbá a szókincsbeli eltérésekre utalva a tájszók típusait sorolja fel egy-egy példával (uo.). A társadalmi tagolódás szerint csoportnyelveket és életkori nyelvváltozatokat sorol fel. Azonban ez utóbbiak közé sorolja az argót, amelyet jassznyelvként, illetve szlengként tart számon (Széplaki 2008 (8.): 161; 2009c (8.): 123). Furcsának hat az argó életkori nyelvváltozatként való felfogása, de az is, hogy a szleng mint önálló nyelvváltozat az argóval azonosul. A szerző a nyelvváltozatokat látszólag értékítélet nélkül mutatja be, azonban a Sebestyén Árpádtól átvett osztályozás tankönyvi bemutatása, amely normatív nyelvváltozatokat is megkülönböztet, eleve azt implicálja, hogy a köznyelvtől és az irodalmi nyelvtől eltérő nyelvi formák nem tekinthetők normatívnak. A köznyelvi norma felől szemlélve helytelenek.

Az 5. évfolyamos tankönyvön kívül minden tankönyvben lépten-nyomon találunk nyelvhelyességi észrevételeket, valamint nyelvhelyességi feladatokat. A fent elmondottak alapján a nyelvi helyesség a köznyelv normájának való megfelelést jelenti. A 2004. évi kerettantervek előtti, még az átdolgozatlan tankönyvi változatokban a „nyelvileg helytelen” (Széplaki 2005a (6): 56/7) „nyelvhelyességi hiba” (uo. 49/2), vagy éppen „a választékos köznyelvben nem használatos” (uo. 110/10) kifejezéssel illeti

a szerző az ún. „nákolás”, a „suksükölés”, vagy az ikes igék iktelen használatát. A későbbi tankönyvi változatokban a „nyelvtanilag helytelen” „köznyelvtanilag helytelenként” van feltüntetve (Széplaki (6.évf.) 2009a, 2012: 56/7). Ez arra utal, hogy a nyelvjárási beszédre jellemző formákat itt már nem önmagukban ítéli el a tankönyvíró megtiltva használatukat, hanem azt hangsúlyozza, hogy ezek a nyelvi jelenségek nem részei az „igényes köznyelvnek”.

Ez utóbbit támasztja alá az a nyelvhelyességi észrevétel is, amely a „nákolással” kapcsolatban olvasható egy későbbi 6. évfolyamos tankönyvi változat *Jó, ha tudod!* című kiemelt részében: „Az igényes köznyelvben a feltételes mód jelen idejében, E/1. személyben nincs illeszkedés!” (Széplaki 2009a (6.): 49) Egy korábbi változatban „az igényes köznyelv” kifejezés még nem volt jelen; vagyis a szabály megfogalmazásában korábban az hangsúlyozódott, hogy a tiltás a teljes magyar nyelvhasználatra vonatkozik (Széplaki 2005a (6.): 49).

Ide tartozik az a változatok közti eltérés is, amely a „suksükölés” megítélésére vonatkozik. Míg egy korábbi változatban az egyik feladat utasítása a nyelvi jelenségre „egyre terjedő nyelvhelyességi hibaként tekint” (Széplaki 2005a (6.): 56/7/a), addig egyik későbbi változatban teljesen hiányzik ez a feladatrész (Széplaki 2012 (6.): 56/7), amely a nyelvi forma elterjedésére kérdezett rá. Az elterjedtség okaként megnevezhető rejtett presztízs, amely a stigmatizált nyelvváltozatokra, illetve azok bizonyos sajátosságaira vonatkozik, nincs jelen a tankönyvben (vö. Kiss 1995: 137).

A nákolás és a suksükölés mellett egy következő jellegzetes nyelvjárási jelenség az ikes igék iktelen ragozása (*eszek, iszok, alszok* stb.) is negatív értékítélet alá kerül mindegyik tankönyvi változatban (Széplaki (6.évf.) 2005a: 58; 2009a, 2012: 58) azáltal, hogy a művelt emberek nyelvérzéke is elbizonytalanodik ennek a nyelvi formának a használatakor, amely terjedőben van a beszélt köznyelvben. A szerző mégsem fogadja el ezt a jelenséget normatívnak. Egy következő nyelvjárási jelenség is ugyanúgy a szerző nyelvhelyességi ítéletének prédájává válik (Széplaki 2005a (6.): 110/10; 2009a (6.), 2012 (6.): 112/12; 2005b (7.): 87/6; 2011b (7.): 97/10): a személyes és a mutató névmások kettőzött tárgyragos alakja (*engemet, téged* stb.; *eztet, aztat*). Ezek egyes (erdélyi) nyelvjárásoknak mind a mai napig jellegzetes sajátosságai. A szerző ezen nyelvi formáknak a kontextustól független megítélésével arra mutat rá, hogy beszélt nyelvi normáról (arról a tényről, hogy a köznyelvtől eltérő nyelvváltozatokat is lehet szabályosan, egy normához mérten beszélni) nem vesz tudomást.

A későbbi tankönyvi változatokban megváltoztatott fogalmazásmód, amely nem általánosságban, hanem csak az „igényes köznyelv”-ben nem engedi meg a fent felsorolt nyelvi formákat, tudomást vesz ugyan a köznyelvtől eltérő nyelvhasználati mód létéről, a tanulók számára azonban a műveltséggel társított köznyelvi normakövetést írja elő. Mégsem következetes a szerző ennek kinyilvánításában, ugyanis a legtöbb feladatban, azaz a gyakorlat szintjén, a nyelvjárási jelenségeket általános nyelvhelyességi hibaként fogja fel (Széplaki (7. évf.) 2005: 60/4; 2011b: 71/4). Sőt míg a „nákolás” esetében a 6. évfolyamos tankönyvben az „igényes köznyelv”-től eltérő jelenségeként alkotta meg a szabályt, addig a 7. évfolyamon általános szabályként állítja a diákok elé, hogy alanyi ragozás E/1-ben nincs illeszkedés (Széplaki (7. évf.) 2005b: 59; 2011b: 69).

A köznyelv felől helytelennek minősül a terpeszkedő kifejezések használata (Széplaki (7. évf.) 2005b: 57/8 ; 2009b, 2011b: 68/8), a nevek előtti névelőhasználat (Széplaki (7. évf.) 2005b: 70/5; 2009b, 2011b: 80/5), a *-ba/-be/*, illetve a *-ban/-ben* helyhatározórag felcserélése (Széplaki (7.évf.) 2005b: 106/9; 2011: 118/15), vagy éppen a tankönyvekből már jólismert nyelvi jelenség, a vonatkozó névmások – főleg az *ami* és az *amely* – felcserélt használata (Széplaki 2000 (8.évf.): 39/5; Széplaki 2008: 91/2).

Helyeselhető, hogy a szerző gondot fordít a tudománytalan alapú nyelvhelyességi babonáknak a tudományos nyelvművelői tevékenység tiltó megjegyzéseivel való szétválasztására. Tankönyveinek mindegyik változatában leírja a tanulók számára azokat a jól ismert babonákat, hogy például személyes névmások csak személyre utalhatnak (Széplaki (6.évf.) 2005a: 109/8, 2012: 111/10), vagy hogy *és*-sel nem kezdünk mondatot (Széplaki (8.évf.) 2008: 103; 2010: 35).

9.1.5. Jobbágné András Katalin, Dr. Széplaki György és Törzsök Édua *Magyar nyelv* című sorozatának általános iskola felső tagozata számára írt tankönyvcsaládja

A tankönyvcsalád tagjai még a 2001-től életbe lépő kerettantervek előtt lettek tankönyvvé nyilvánítva. Így normaszemléletüket az 1998-ban az iskolákban bevezetett Nemzeti alaptantervhez (nyomtatásban megjelent: 1995) lehet csak viszonyítani.

9.1.5.1. Az elméleti ismeretanyag szintje

A NAT (1995) a nyelvi rétegződést az 1-6. évfolyamon a szókincsbeli rétegek tanítása alapján írja elő, majd a 7-10. évfolyamon három nyelvi réteg, a köznyelv, az irodalmi nyelv és a szaknyelv szókincsének a tanult kontextusban való használatát (6.2.7.1.). Ehhez jól alkalmazkodik a tankönyv, amelyben a korábbi oktatási gyakorlathoz is igazodva az 5. évfolyamon a szókincs rétegződésének fejezetében erről tanít:

„A nyelv teljes szókészletének különböző rétegei vannak. Ugyanazt a dolgot, cselekvést más-más beszédhelyzetben különféle szóval nevezzük meg, például a köznyelvben, vagyis a mindennapi beszédben, az újságokban börtönnek nevezett intézmény a hivatalos nyelvben büntetésvégrehajtó intézet, de bizalmas beszédben lehet sitty, sittyó, dutyi is. Fontos rétegét alkotják a szókészletnek a tudományok, szakmák külön szavai, az úgynevezett szakszavak” (Jobbágné–Széplaki–Törzsök 2002e (Tk.5.): 40).

Érdekes megfigyelnünk a szerzők azon megfogalmazását, hogy a köznyelvet a „mindennapi beszéd” kifejezéssel illetik. Ezzel azt implikálják, hogy a többi nyelvváltozatban való beszéd nem tartozik mindennapjaink társalgásához. Amikor a tájnyelvi szókinccset mutatják be, arról szólnak, hogy ezek „különféle vidékeken használt és a köznyelvtől eltérő ún. tájszavak”, melyek „igen gazdag, értékes részét alkotják a szókészletnek” (uo.), azonban – mint láttuk – mégsem részei a hétköznapi nyelvi beszédmódunknak. Ugyanakkor azt is elmondják a tanulónak, hogy több nyelvváltozat szerint beszél mindenki.

A 8. évfolyamon a nyelvtörténeti fejezetben kap helyet a mai magyar nyelv rétegződése (Jobbágné–Széplaki–Törzsök 2002h (Tk.8.): 94-95). A szerzők azonban csak a nyelv területi tagolódását említik és a nyelvjárásokról tanítanak röviden kilenc nyelvjárástípust felsorolva (uo.). A nyelvnek a függőleges tagolódásáról nem esik szó, amely így egyoldalúvá teszi a valós nyelvhasználatra jellemző nyelvi variabilitás bemutatását. Ez azt implikálja, hogy a tankönyvi szemléletben ez a nyelvhasználati sokszínűség nem kap hangsúlyos szerepet. Sőt amikor a szerzők a tanulókat arról tájékoztatják, hogy mindenki több nyelvváltozatot használ, illetve: „minél több változatát beszéljük (ti. anyanyelvünknek), annál jobban alkalmazható a nyelvtudásunk a különböző beszédhelyzetekben” (uo.: 96), vagy: „A különböző nyelvváltozatok ismerete gazdagabbá teszi nyelvtudásunkat” (uo.), ellentmondásos szemléletet, hiányos és nem kellőképpen alátámasztott nézetet közvetítenek. Igaz ugyan, hogy az 5. évfolyamon néhány példával a diáknyelv létrejöttére is utalnak (Jobbágné–Széplaki–Törzsök 2002e (Tk.5.): 40), vagy a szaknyelvet is megemlítik (uo.), a tanuló mégsem

képes így átlátni, főként pedig megismerni azokat a nyelvi variánsokat, amelyekre életkorának növekedésével egyre inkább szüksége lesz. Úgy tűnik, mintha a csoport- és rétegnyelvek a köznyelvnek szókincsbeli eltéréseket mutató regiszterei lennének és nem önálló kóddal rendelkező nyelvváltozatok.

A nyelvjárások tankönyvbeli jelenléte – azon kívül, hogy eleget tesznek ezzel a szerzők a tantervi követelménynek – ahhoz a gondolatsorhoz kapcsolódik, amely a diakronia nézőpontjából, a múlt felől tekint a nyelv földrajzi tagolódására megállapítva, hogy a múltban „egy nyelven belül tehát többféle változat létezett”, azonban a köztük lévő eltérések sohasem akadályozták a megértést (Jobbágyiné–Széplaki–Törzsök 2002h (Tk.8.): 94). A megértés felől közelít tehát a tankönyv a nyelvváltozatok felé és pozitív attitűdöt közvetít a tanulóknak, amikor így nyilatkoznak a szerzők: „Ha például környezetünktől egy nyelvjárás ismeretét kaptuk örökségbe, ne dobjuk el, ne higgyük, hogy az szégyellni való, éppen ellenkezőleg, őrizzük meg, hogy mi is tovább tudjuk örökíteni” (uo.: 96). Ennek ellenére a nyelvi elvárás mellé a társadalmi elvárás szubjektív kategóriáját társítják. Az egyéni nyelvi fejlődés lényegéeként az „igényes” változat megőrzését és a „kevésbé igényesnek” pedig a fejlesztését adják követendő példának a tanulók számára (uo.).

Hiába jelentik ki a tankönyvírók, hogy „minden kommunikációs helyzetben a megfelelő nyelvváltozatot használjuk”, ha a következő mondatban már arról írnak, hogy „az igényes nyelvhasználat kihát a gondolkodásra is” (uo.). Azaz minden helyzetben az igényes nyelvhasználati mód társadalmi elvárása helyeződik előtérbe, amely a tankönyvben deklarált módon is az irodalmi nyelv. Ennek használatára pedig a nyelvművelés tanít (uo.: 97). A „művelt” és „igényes” nyelvhasználati módnak a helyes gondolkodással való összekapcsolása a szocialista időszak oktatási gyakorlatát idézi (vö. 8.2.).

A tantervi előírásnak megfelelően a pozitív nyelvművelést vallják a szerzők: „nem a hibák kiemelése a követendő út, hanem a jó példa mutatása. Így mindannyian nyelvművelőkké válunk, akik elsajátítjuk az igényes nyelvváltozatot, az ún. irodalmi nyelvet, és észrevétlenül környezetünket is erre tanítjuk” (Jobbágyiné–Széplaki–Törzsök 2002h (Tk.8.): 97). Ezzel a kijelentéssel kissé paradox módon hat egy Déry Tibor-idézet, amellyel a szerzők a mutató névmások funkcióinak bemutatásakor élnek példaként: „Nyelvünk vigyázása ugyanolyan kötelességünk, mint a napi mosakodás, fogmosás, szájoáblítás. Folyóirataink lapozgatása közben állandóan nyúlunk fel a körömkefe felé. **Ennyit** mentségül” (Jobbágyiné–Széplaki–Törzsök 2002f (Tk.6.): 34, kiemelés az eredetiben) A szövegrészlet a hagyományos magyar nyelvművelés, különösen a szarvasi, valamint a két világháború közti időszak (vö. Huszár 2011: 157; 159; 5.2.1.1.) tisztaság metaforáját idézi, amelyben éppen a nyelvi hibák tisztogatása, a hibakeresés kap hangsúlyos szerepet.

A tankönyvírók a 7. évfolyamos tankönyv *Nyelvhelyességi tanácsadó* című fejezetében pontosan megfogalmazzák, hogy mit értenek nyelvi helyességen:

„A helyes nyelvi megnyilvánulás – írják a szerzők – a nyelvi rendszerrel együtt alakul. Céljuk nem a nyelvi korlátozás, hanem a segítségnyújtás a tökéletes és árnyalt kifejezési forma megtalálásához. A legfontosabb a változó szabályok mögött működő változatlan elv megértése. A beszéd akkor felel meg a kor nyelvi rendszerének, ha egy-egy szó, szószerkezet stb. nem szorít ki indokolatlanabban egy alkalmasabbat, ha nem csökkenti a nyelv kifejezőerejét, és ha nem vesz át ok nélkül nyelvünktől idegen formát. A szabályokat mi, beszélők szentesítjük” (Jobbágyiné–Széplaki–Törzsök 2002g (Tk.7.): 65).

A nyelvhelyesség a nyelvi rendszerhez, a magyar sztenderd nyelvváltozat kodifikált nyelvi rendszeréhez való legteljesebb mértékű alkalmazkodást írja elő a

nyelvhasználatban. A preskripció abban nyilvánul meg, hogy a beszélőket a szerzők a tökéletes és árnyalt kifejezési formák használatára oktadják a nyelvi változás, valamint a változatosság ellenében. Amennyiben a változatlan elvnek való megfelelést írják elő számukra, akkor egy statikus rendszerhez mérik a nyelvhasználatot. Amikor pedig a „nyelv kifejezőerejének csökkentéséről”, valamint „alkalmasabb” kifejezésekről beszélnek, akkor éppen a változatosságot mint alapvető tulajdonságot vonatkoztatják el a nyelvtől és a választási lehetőséget pedig a beszélőtől, így az anyanyelvét használó tanulótól is. Attól, aki közössége többi tagjával együtt nemcsak „szentesíti” a szabályokat, hanem alkotója is azoknak. A nyelv- és normaalkotóvá nevelés nem része a tankönyvi szemléletnek.

Továbbá ebben az általános iskolai tankönyvben deklarálódik az a szemlélet, amely a formai nevelésre utal: „a változó szabályok mögött működő változatlan elv megértése” az anyanyelvoktatás célja. Tankönyvben, különösen egy általános iskola felső tagozatos tanulók számára készült taneszközben nem találom helyénvalónak, a korosztály számára érthetőnek ennek a célkitűzésnek a nyílt megjelenítését. Tulajdonképpen még a rejtett megjelenítés sem korrelál azzal a pedagógiai céllal, amely az általános iskolai korosztály nevelésében a tartalmi képzést tartja megfelelőnek. Úgy tűnik, hogy a tankönyv a gondolkodás és a nyelv együttes fejlesztésén alapuló „művelt” nyelvhasználati mód elterjesztésének céljából ugyanúgy összemosza a tartalmi és a formai képzés iskolatípusok szerinti elkülönítését, ahogy az a szocializmus építése időszakában jellemző volt az oktatási gyakorlatban (8.2.).

A „helyes” és „művelt” nyelvhasználat tanítását a gondolkodás és a nyelv együttes fejlesztésével, explicit grammatikai és azon alapuló nyelvhelyességi szabályok megtanításával végzik a szerzők (6. sz. melléklet). A preskriptív szemlélet csak a hibákra koncentrál. A tankönyv a nyelvi rendszer bemutatásakor előíró észrevételeket tartalmaz. Nem deklarálódik ugyan nyíltan, azonban a fentiekből az következik, hogy a magyar nyelv normájaként a szerzők az irodalmi nyelv, illetve a köznyelv mint a magyar sztenderd nyelvváltozat normáját fogadják el. Ennek mintáértékű volta hangsúlyozódik egyrészt a nyelvváltozatok bemutatásában, másrészt pedig a tankönyv nyelvhelyességi szemléletében. Ebből kitűnik az egy norma elfogadásának nézete is, ugyanis a szerzők a nyelvi szintek grammatikájának tananyagában egyetlen normaként az írásban rögzített sztenderd nyelvváltozat szabályrendszerét fogadják el.

Erre utalnak azok a fejezetek is, amelyek egy-egy nyelvi szint jellemzőinek ismertetését követően a nyelvi formák használatára vonatkozóan nyelvhelyességi tanácsokkal látják el a tanulót. A „helytelen” és a „rossz” használat kerülésére tanít a tankönyv egyes szófajok használatával kapcsolatosan. Ilyen például az az előíró jellegű megjegyzés, hogy „az igeragozás helytelen használata nem fogadható el sem a köznyelvi élőszóban, sem írásban”, majd ezután következik az ún. „süksükölés” hibának minősítése (Jobbágyiné–Széplaki–Törzsök 2002f (Tk.6.): 58). Az igekötők helyes használatában a legfőbb megszívlelendő szabály, hogy „főlösképpen ne használjuk őket” (uo.). „Ne vigyük túlzásba” a kicsinyítő képzők használatát, és ne keverjük össze a *miatt* és a *végett* névutókat – olvashatók a szerzők tiltó megjegyzései (uo.: 58-59).

9.1.5.2. A gyakorlati tudásanyagban tükröződő normaszemlélet

A nyelvhelyességi hibák kijavítását kérő feladatokon (többek között: Jobbágyiné–Széplaki–Törzsök 2002i: 7/17; 8/18; 2002j: 17/40; 22/52; 37/92; 2002g 25/44) kívül, amelyek a grammatikai „hibák” mellett szókincsbeliekre („agyonhasznált” határozószók és divatszavak) is koncentrálnak, egy feladat az idegen szavak (a legnagyobb hatást jelentő angol nyelvi elemek) használatáról kéri a diákok véleményét egy kiválasztott

írásbeli műfajban (2002k: 67/140). Paradoxont látok a tanulói vélemény kérése és az elméleti szinten megfogalmazott idegen szavakkal szembeni attitűd között, hiszen a diák véleményének iránya behatárolt – különösen azért, mert a szerzők által nyújtott egyik feladatlehetőség a magyar nyelv hetén tartott előadás. Továbbá a nyelvhasználatról (verses formában) írandó kritika is az előíró szemlélet bizonyítéka (Jobbágyiné–Széplaki–Törzsök 2002k: 67/141/a).

A nyelvjárási szógyűjtés, illetve az anyanyelvjárás hangtanára és szókincsére koncentráló gyűjtésén kívül egyetlen feladat szól a nyelvváltozatokról: egy köznyelvi szöveget kell a tanulónak saját nyelvváltozataira átírnia (Jobbágyiné–Széplaki–Törzsök 2002k: 67/139).

9.1.6. Magassy László és Magassyné Molnár Katalin *Szászország anyanyelv* című tankönyvcsaládja

A szerzőpáros tankönyvcsaládjában az első Nemzeti alaptanterv előírásainak megfelelően jár el, amikor az anyanyelv ápolását, az anyanyelvi örökség hagyományozását valósítja meg, valamint felkészíti a tanulót a különböző kommunikációs helyzetek szerinti nyelvhasználatra (NAT 1995; 6.2.7.1.). A szókincszhasználat lehetőségeinek felfedeztetésében is a Nemzeti alaptanterv első változatához igazodik. A tankönyvcsalád a kommunikációs helyzetekben való aktív részvételt elsősorban a szókészlet változatos alkalmazási lehetőségeinek megtanításával éri el. Mégis csak kis mértékben koncentrálna a nyelvváltozatok, illetve azok szókincsének szituációfüggő használatára, inkább az eltérő stílusok helyzetek szerinti alkalmazását helyezi előtérbe. Ezzel a hetvenes évek kísérleti tananyagaihoz, valamint a nyolcvanas évek tankönyveihez kapcsolódik, amelyek a kommunikáció tananyagba való bevonásával az eltérő kommunikációs helyzet szerinti nyelvhasználatot az eltérő stílusok alkalmazásának képességében látták, ennek megfelelően pedig a köznyelv minél hatékonyabb használatát helyezték a tanítás középpontjába (8.3.2.1; 8.3.4.2; 8.3.7.1.1.). A grammatikai ismeretek tanítása mellett a kommunikációra való koncentráció célja a szabatos és igényes nyelvhasználat kialakítása, gyakoroltatása (Magassy–Magassyné 1998a: 29).

9.1.6.1. Az elméleti ismeretanyag szintje

A 12-13 éveseknek készült (7. évfolyam) tankönyvben a szerzők a megértés mint a kommunikáció sikere legfontosabb feltételének megvalósulási szempontjait gyűjtik össze az *Értjük egymást? Értsük egymást!* című fejezetben (Magassy–Magassyné 1998b: 116-118). Itt a kommunikációs zavar fő okát a szerzők a „fogalmazás elnagyoltságában” és a „pongyolaságban” látják (uo.: 117). A stílus kerül tehát az első helyre, amely egyrészt a kifejezésmód beszédhelyzethez illő voltát („stílusosság”), másfelől a tankönyv – kapcsolódva a múlt század elejétől kezdve az anyanyelvi nyelvtankönyvekben jelen lévő (eltűnő, majd újra megjelenő) stilisztikai ismeretanyag tartalmához – a nyelvi kifejezés világosságát, magyarosságát és legfőképpen szabatosságát jelenti (uo.). Míg a magyarosság a nyelv és a nyelvhasználat törvényszerűségeinek betartására utal, addig a szabatosság a nyelvi eszközök teljeskörű, mindenre kiterjedő, helyes megválasztásaként (a korosztály értelmi szintjét figyelembe véve metaforikusan) regisztrálódik a tankönyvben. Ellentéte a „pongyolaság”. Ez „olyan beszédmodot jelent, amely kevésbé szabályozott, talán itt-ott „rosszul gombolt”, noha kényelmes, de nem való nyilvános nyelvhasználatra” – fogalmazzák meg a szerzők (uo.). Ennek a „nyilvános nyelvhasználati módnak” a tanítása helyeződik tehát előtérbe a tankönyvben. A példaként bemutatott hibák pedig a „mindennapi

nyelvhasználatból” kerülnek a tananyagba (uo.) azt implikálva, hogy minden beszédhelyzetben a nyilvános nyelvhasználat, a köznyelvi norma szerinti beszédmód világos, magyaros és szabatos alkalmazásának képessége vezet kommunikációs sikerhez.

A tankönyv egyetlen normát fogad el, amelyet a teljes nyelvközösség normájának tekint: az irodalmi nyelv és a köznyelv kodifikált szabályrendszerét. Ezt a szerzők az 5. évfolyamos tanári kézikönyvben a következőképpen fejezik ki:

„Mint legáltalánosabbat (kimondatlanul a normát) határozzuk meg a köznyelvet s (eszményként) az irodalmi nyelvet, amely nemcsak a szépirodalom jellemzője”. Az 5. évfolyamos tankönyvben ezt explicitté is teszik: „Meghatározó, mintaként (normaként) szereplő a **köznyelv**, az iskoláztatás, a közélet, a sajtó nyelvhasználat. Ennek legtökéletesebb formája a (tudományos és szép-) **irodalmi nyelv**” (Magassy–Magassyné 1997b (Tk.5.): 112; kiemelés az eredetiben).

A szövegrészlet egyrészt rámutat arra, hogy a köznyelvnek mint mintaadó szabályrendszernek van egy még tökéletesebb formája, amely az irodalmi nyelv. Ezt a tankönyvírók „a nyelvhasználat legigényesebb formájaként” tartják számon, amelyet a legszabatosabb stílus jellemez (Magassy–Magassyné 1997b (Tk.5.): 107). Ezt az eszményi nyelvváltozatot a tankönyvírók egyben stilisztikai változatként is kezelik: a választékosság mintaképe lesz. A szerzők úgy fogalmazzák, hogy „választékosabb a köznyelvinél” (uo.). Azaz a köznyelvi stílusnál. Tehát a köznyelv is egy stílusváltozat a tankönyv szerint.

Másrészt az is kiderül a fenti idézetből, hogy az irodalmi nyelv nemcsak a mondanivaló legfőbb kifejezője, nem egyszerűen a kommunikáció eszköze, hanem a szépirodalommal való részbeni azonosítása annak esztétikai jellegét is meghatározza. Ez úgy is megfogalmazódik az 5. évfolyamos tankönyvben, hogy „érzéseket, hangulatokat is kelt, gyönyörködtet” (uo.). Az eszményként értelmezett sztenderd magyar nyelvváltozatnak az esztétikai jellegű (nem egyszerűen az „igényes” kommunikációs eszközként felfogott) variánsként megjelenő társadalmi (nyelvművelő szempontú) elvárása van itt jelen. A „gyönyörködtető” jelleg, a „művészi anyagként” való szemlélet a szocialista nyelvművelés Bárczi Géza nevével fémjelzett nézetét idézi (Bárczi 1952: 11-12; 5.4.1.2.3.).

Az eddig elmondottakból világossá válik, hogy a szerzők az egy norma elismerésének nézetével összekötött nyelvhelyességi szemléletet közvetítik a tankönyvben. Ez a tankönyvhöz köthető tantervi előírásnak is megfelel. Ez a nézet azonban erős preskripcióval társul a tankönyvcsaládban.

A *magyar nyelv tagolódása* című fejezet elején ugyanis, még a nyelvváltozatok bemutatása előtt a szerzők különböző nyelvi variánsban íródott vagy beszélt szövegeket közölnek, amelyek szókincsének a köznyelvitől eltérő vonásainak rövid bemutatása után a következőképpen fogalmazzák:

„Példáink azon kívül, hogy némiképp másképp fogalmazzunk szóban, mint írásban (erről szolt egy korábbi fejezet), más tanulással is szolgálnak. Azzal, hogy vannak „szépen” és „kevésbé szépen” beszélők és írók” (Magassy–Magassyné 1997b (Tk.5.): 107). Majd így folytatják: „Kire mondjuk azt, hogy szépen beszél?” (uo.) „Arra, akinek tisztán érthető a beszédje, azaz helyesen ejti ki a magán- és mássalhangzókat... (...) Úgy válogatja meg a szókincséből a nyelvi jeleket..., hogy a hallgató, olvasó pontosan azt érti, amit a beszélő, író közölni akart” (uo.).

Ez a minden szempontból tökéletes, a nyelvi (megértés) és társadalmi elvárást (igényesség, esztétikum) egyaránt teljesítő nyelvváltozat és egyben eszményi stílus is a

köznyelv és az irodalmi nyelv. A szubsztenderd egyetlen változata sem beszélhető tehát „szépen”, „szabályosan”, vagy éppen „helyesen” a tankönyvírók szerint, mert mindig a köznyelvi norma felől tekintik őket. Csak részben jelentenek önálló nyelvváltozatokat. Egyrészt azért, mert a szerzők a kevésbé igénytelen, olykor „pongyola” stílust kötik hozzájuk nem véve tudomást arról, hogy bármely stílusban beszélhetők ezek a variánsok is. Vagyis a nyelvváltozatok különböző, a köznyelv választékosságától eltérő, kevésbé választékos stílusfokozatokat képviselnek. „A témát (ti. a nyelvi rétegződést) a beszédstílus felől közelítjük meg” – tájékoztatják a szerzők a pedagógusokat a tanári kézikönyvben (Magassy–Magassyné 1997a: 27). A 8. osztály számára készült tankönyv összefoglalásában a nyelv (a szókincs) rétegeit a nyelvváltozatokként értelmezett nyelvi stílus szerint is megkülönböztetik a szerzők: „Nyelvi stílus (társadalmi, földrajzi tagolódás) szerint: irodalmi nyelv, köznyelv, nyelvjárások, szaknyelv, csoportnyelvek (gyermek-, diák-), zsargon, argó” (Magassy–Magassyné 1999 (Tk.8.): 74)

Másrészt jellemzésükből több helyütt is kiderül, hogy a köznyelvtől való szóképzésselbeli különbségeknek tulajdonítanak jelentőséget (mely részben érthető is a tantervi előírásaként szókincsre koncentráló kommunikációs helyzetek szerinti nyelvhasználatot figyelembe véve) nem említve azonban a grammatikai és szövegtani jellemzőket, amelyek szintén megkülönböztetik ezeket a változatokat a köznyelvi beszédmódtól. „Úgy tárgyaljuk őket, mint a köznyelv bizonyos, elsősorban szókincsükben érvényesülő rétegeit – olvasható a tanári kézikönyvben (Magassy–Magassyné 1997a: 27).

Arról sem kapnak tájékoztatást a tanulók, hogy ezek a variánsok elsősorban nem a „hasonlóságok” és „közös vonások” (Magassy–Magassyné 1997b (Tk.5.): 108) következtében sorolhatók csoportba, hanem beszélőik közösséghez való tartozásának kifejeződését kell látnunk ezekben a nyelvhasználati egyezésekben és eltérésekben. A tankönyvben még az sem jelenik meg, hogy a csoportnyelvek esetében a társadalom rétegződése, a különböző csoporthoz való tartozás is hozzájárulhat az eltérő a nyelvhasználati módokhoz. Ez némiképp rámutatna legalább a nyelvhasználók társadalmi közösség tagjaiként való felfogására mint az eltérő nyelvhasználati mód beszélő általi megválasztásának indokára.

A szerzők először a csoport- és rétegnyelvek fajtáit jellemzik röviden: a szaknyelvekről, az argóról, a zsargonról, valamint az életkori változatokról, a gyermek- és ifjúsági nyelvről (diáknyelvvvel azonosul) szólnak (uo.: 108-109). A diáknyelvet a durva megnevezések használata miatt részben negatívnak minősítik, amelyre kiemelten, külön is felhívják a figyelmet: „Ismételjük: közvetlen, családi hangulatú szavak, nincs helyük a választékosabb, nyilvánosan elhangzó vagy olvasható szövegekben” (uo.: 109). Az argót pedig teljesen elítélik: „A primitívségre való törekvés szegényíti a nyelvet, gyakran eldurvítja” – olvasható ugyanott. A diáknyelvet a bizalmas, familiáris nyelvhasználatra ítélik tehát, az argót pedig fölöslegesnek minősítik a társadalomban. A viselkedés „primitív”, kulturálatlan jellegét a kulturálatlan nyelvi viselkedéshez kapcsolják, és a társadalom felől ítélik meg ennek a kapcsolatnak a következményét, figyelmen kívül hagyva a beszélő részben nyelven és társadalmon kívüli, egyéni, illetve szocio-kulturális indokait nyelvhasználati módjának megválasztásában.

A nyelvjárásokat táji jellegzetességgel rendelkező népnyelvi változatokként definiálja a taneszköz, és az egyes nyelvjárástípusok (a tankönyv nyolc típust sorol fel és mutat be a vizualitás segítségével is) rövid bemutatását – a korosztálynak megfelelően – a hangtani és a szóképzésselbeli különbségekre koncentrálnak. A legtöbb 20. századi tankönyvhöz hasonlóan szólnak a köznyelv egységesítő hatásáról, és a szocialista időszak tankönyveihez hasonlóan a tájnyelvek megszűnéséről beszélnek: „Hogy mégis sokat tudunk a már kihalóban levő nyelvjárásokról, az számos kutatónak,

gyűjtőnek, a tájszótárak és a nyelvatlasz összeállítóinak köszönhető” (uo.: 110); vagy: „...ma már inkább csak egyes tájegységek (ún. régiók) köznyelvét színesítik” (uo.: 113). Ez arra utal, hogy a szerzők a nyelvjárásokat már nem tekintik élőnek, a magyar nyelvközösség nyelvhasználatába bekapcsolhatónak, főleg pedig nem önálló normával rendelkező nyelvváltozatoknak, amelyek egy-egy beszélőközösség életének részévé válva, azok által létrehozva és átörökítve képesek kielégíteni annak nyelvhasználati igényeit (2. sz. melléklet). A feléjük irányuló nyelvi türelem nem kap hangsúlyos szerepet. A nyelvjárások köznyelvet színesítő értékes voltáról szóló tanítással a tankönyv a magyar nyelvtankönyvi hagyományhoz kapcsolódik, de azzal a paradox nézettel, hogy a grammatikai ismeretanyagban például kiemelt megjegyzésként szerepel a szerzők által gyakori nyelvhelyességi hibának nyilvánított ún. „suksükölés” (uo.: 57), amely nyelvjárási sajátosság.

9.1.6.2. A tananyag gyakorlati szintjén tükröződő normaszemlélet

A tankönyv eleget tesz annak a tantervi követelménynek, hogy a tanuló példák alapján képes legyen a tanult nyelvváltozatok felismerésére és a kommunikációs helyzet szerinti használatukra (NAT 1997: 15).

Az 5. évfolyamos munkafüzetben elsősorban azok a feladatok kapnak helyet, amelyek az egyes nyelvváltozatok megismertetését a szókincsbeli elemek gyűjtése, vagy felismerése által, illetve szövegrészleteknek a megfelelő nyelvváltozatokhoz való kötése által valósítja meg (Magassy–Magassyné 1997c (Mf.5.): 81-89). Ugyanakkor véleményt is kérnek a szerzők a tanulóktól például a diáknyelvi kifejezéseket illetően, sőt helyettük „szebb” kifejezéseket használatát is előírják számukra (uo.: 87/11). A nyelvváltozatok és a stílusok összemosása a tananyag gyakorlati szintjén is tetten érhető: szintén az 5. évfolyamos munkafüzet egyik feladatában a különböző nyelvi variánsokat idéző szövegrészleteket tartalmazó gyakorlatot *Stílusgyakorlatok* címmel neveznek meg a szerzők (uo.: 82-84). Ritkán élnek azzal a feladattípussal, amelyben köznyelvről egy másik nyelvváltozatra kell a diáknak egy-egy szöveget átírnia, illetve fordítva (uo.: 84).

A tankönyvcsaládot jellemző egy norma elismerésének nézetét és a nyelvhelyességi szemléletet támasztja alá az a feladattípus is, amelyik a köznyelv hivatalos stílusára jellemző „szószaporítás” kijavítását kéri a tanulóktól, amely arra mutat rá, hogy a szerzők még a köznyelv stilisztikai változatain is az eszményinek tekintett irodalmi nyelv „választékos” és „szabatos” stílusát kéri számon és csak azt gyakoroltatják (uo.:84/4). Szintén a terjengősséget, valamint a határozók helyetti névutós kifejezéseket kárhoztatják a szerzők több 6. évfolyamos munkafüzetbeli feladatban is (Magassy–Magassyné 1998 (Mf.6.): 42/22; 101/7).

A nyelvjárásokra jellemző nyelvhasználati sajátosságokat is – a legtöbb tankönyvhöz hasonlóan – hibának tekintik a tankönyvírók. Az elméleti ismeretanyagban is kifejezésre jutó „suksükölés” helytelennek minősítése és kijavítása (uo.: 36/9), valamint a „nákolás” jelenségének hibaként szemlélése (uo.: 39/14) is jelen van. A már-már klasszikusan hibának számító (legtöbb általános és középiskolai tankönyvben kiemelt szerepet kapó) *aki*, illetve az *ami* és *amely* vonatkozó névmások eltérő használatának tanítása is helyet kap a munkafüzeti feladatok között (uo. 83/13).

A nyelvhelyességi feladatok mellett a tankönyv apró, stilisztikai jellemzők nyelvhasználatban betöltött szerepének, eltéréseinek gyakoroltatása által a köznyelvi norma magas fokú, hatékony használatának tanításáról tesz tanúbizonyságot. Ilyen például az a feladat, amelyben a különböző típusú igék közti nyelvhasználatbeli eltéréseket gyakoroltatják (uo.: 37/10), vagy éppen a *volna* és a *lenne* létigék a használatban való finom stilisztikai különbségére vezeti rá a tanulót (uo.: 38/13). Ezek a

feladatok fontosak és mindenképpen hasznosak a köznyelv minél hatékonyabb használati képességének kialakításában, de a tankönyvi erős preskriptív nézet, amely a köznyelv normáját minden nyelvváltozat fölé helyezi, veszélyezteti a tanterv által előírt, kommunikációs helyzetek szerinti nyelvhasználati módok tanítását is a nyelvváltozatok beszédhelyzet szerinti megválasztásával.

9.1.7. Lénárd Judit, Nyemcsokné Bernáth Magdolna és Patonainé Kökényesi Katalin *Sokszínű magyar nyelv* című tankönyvcsaládja

A tankönyvcsalád nagy gondot fordít a kommunikáció szerinti nyelvhasználat tanítására és gyakoroltatására is. Ez a követelmény már a NAT első változatában, valamint a 2000-ben megjelent kerettantervekben is szerepelt (6.2.7.1; 6.2.7.2.). A szerzők hatékonyan valósítják meg az írott és a beszélt nyelvhasználat gyakoroltatását (többek között: Lénárd–Nyemcsokné–Patonainé 2013a (5.évf.): 35-39; 41-45; 164/2174/4; 2013b (Mf.5.): 10-17; 2013c (Tk.7.): 112-117; 7. 2013d (Mf.7.): 66-75) a tankönyvi és a munkafüzet feladatok szintjén is különösen azért, mert a tankönyvbeli elméleti információ a tananyagban kb. csak egyharmadát alkotja; az új anyag bemutatása pedig mindig gyakorlati kiindulású. Továbbá mind a tankönyvre, mind a munkafüzetre jellemző, hogy a vizualitásra épít. Nemcsak az elméleti ismeretanyag könnyebb elsajátításának céljából, hanem az egyes feladatok alapjául is szolgál a képi információ. Mivel a tananyag gyakorlati kiindulású, tartalma gyakorlati úton, a pedagógiai folyamatban bontakozik ki a tanuló előtt, a normaszemlélet szempontjából eltekintek a tananyag elméleti és gyakorlati szintjének egymástól elkülönített vizsgálatától.

A beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználat gyakoroltatása kimerül a köznyelv hatékony használatának megtanításával. A nyelvváltozatok szerint elkülönülő szókinchasznaolat a 8. évfolyamos tankönyvben kap helyet, ahol feladatok során át gyakoroltatják a szerzők a köznyelv, valamint az egyes csoportnyelvek és a nyelvjárások eltérő szókinchét (többek között: Lénárd–Nyemcsokné–Patonainé 2014 (Tk.8.): 112/1,2,3,4; 113/5,6,7). A nyelvrendszerbeli hasonlóságok és különbségek azonban nem jelennek meg a gyakorlat szintjén. Az 5. évfolyamos munkafüzetben egy adott szövegben való előfordulása kapcsán kérik a diáktól az *argószerű (tolvajnyelvi) szavak* fogalmát és itt szerepel a *diáknyelv* kifejezés is (Lénárd–Nyemcsokné–Patonainé 2013b (Mf.5.): 27/1). A fogalom tisztázását kutatómunkában dolgoztatják fel a szerzők a tanulókkal.

Ugyanakkor a fent említett szöveg, amely az illeszkedésről szól, és az erdélyi *Hargita Népe* című újság anyanyelvápoló rovatából származik, rámutat a tankönyvcsalád normaszemléletének egy fontos jellemzőjére. A szövegben szerepel ugyanis a „műveltebb nyelv” terminus, ami arra utal, hogy az ott megjelenő argó például nem tartozik ebbe a kategóriába.

„Az igényes nyelvhasználat és a jó helyesírás feltétele, hogy alaposan megismerjük anyanyelvünket” – írják a szerzők az 5. évfolyamos tankönyvben (Lénárd–Nyemcsokné–Patonainé 2013a (Tk.5.) :87) Továbbá: „Ahhoz, hogy jól ki tudjuk fejezni érzéseinket és gondolatainkat, pontosan és választékosan kell fogalmaznunk” (uo.: 147). Ebből az is következik, hogy csak a választékos nyelvhasználati mód jelenti a legsikeresebb kommunikációt a társadalomban. Feladatszinten is megjelenik ennek a tanítása. Például, amikor a szerzők az 5. évfolyamos tankönyv egyik gyakorlatában fotók segítségével megadott kifejezések választékosabb formáját kérik a tanulóktól (uo.: 141/1/b).

Ez a választékos nyelvhasználati mód pedig megegyezik a köznyelv beszélt és írott szabályaival. Miután a szerzők arról informálják a diákokat, hogy: „Minden nyelvben több nyelvváltozat és nyelvhasználati mód van” és a beszélők ezekből válogathatnak szituációfüggő módon (Lénárd–Nyemcsokné–Patonainé 2014 (Tk.8.) :114), kijelentik: „A sikeres kommunikációhoz ugyanakkor fontos **az írott és beszélt köznyelv ismerete**” (uo; kiemelés az eredetiben). Majd így folytatják: „**Olyan nyelvhasználati minta (norma), amelynek szókincsét és nyelvtani szabályait szótárak és nyelvtankönyvek rögzítik**” (uo; kiemelés az eredetiben). Vagyis a tankönyvírók egyértelművé teszik a nyelvhelyességi szemlélet és az egy normát elismerő nézet alapján, hogy a magyar nyelv egyetlen normája a köznyelv szabályrendszere. Ez egy gyakorlatban is jól észrevehető, amikor a szerzők helyeselhető módon, a vizualitás segítségével hívásával a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználatra irányítják rá a tanulók figyelmét, azonban a feladat utasítása a következő: „Milyen kommunikációs helyzeteket ábrázolnak a következő képek? Melyek azok, amelyekben a beszélőknek érdemes igazodniuk a **nyelvi normához**? Miért? Vitassátok meg!” (uo.) A köznyelvhez, illetve annak szabályrendszeréhez való igazodás kérése lett volna helyénvaló a feladatban, ugyanis a tankönyvi megfogalmazási mód azt az információt hordozza a tanulók számára, hogy más nyelvváltozatoknak nincs normája. Eszerint azok használata nem szabályrendszer szerint működik, ami nem valós és az újabb nyelvtudományi gondolkodásmód, a társas nyelvészeti szemlélet teljes hiányára mutat rá a tankönyvben, amikor az nem számol a beszélők normatudatával, a rögzítetlen szabályokkal, a nyelvhasználók egyéni érdekeivel a nyelvhasználat során.

A nyelvhelyességi szemlélethez és az egy norma elismerésének nézetéhez preskripció nem társul sem a tankönyvi elmélet sem a gyakorlat szintjén. Ez explicitté is válik, amikor a szerzők kijelentik: „Ismerete fontos a társadalomban való érvényesüléshez, a tőle való eltérés azonban nem lehet mások megbélyegzésének az alapja” (uo.). Nyelvhelyességi észrevételeket sem találunk tehát a tankönyvcsaládban. A leíró nyelvtani ismeretanyagot preskripciótól mentesen mutatja be, ahogy az egyes nyelvváltozatokhoz sem rendelnek a szerzők értékítéletet.

A 8. évfolyamos tankönyv röviden és a korosztálynak megfelelően, érthető módon definiálja a köznyelvet, valamint mutatják be a csoport- és rétegnyelveket (a kettőt nem szétválasztva egymástól) és a nyelvjárásokat (Lénárd–Nyemcsokné–Patonainé 2014 (Tk.8.): 112-15). A normaszemlélet alakulását illetően előremutatónak ítélem meg a tankönyvben azt a megfogalmazási módot, ahogyan a szerzők a nyelvváltozatok felé közelítenek (1. sz. melléklet): a nyelvhasználók, az ő csoport-, illetve rétegbeli hovatartozásuk felől rajzolódik ki a tanulók számára a nyelvi variánsok sokszínűsége:

„Mindannyian kisebb-nagyobb közösséghez tartozunk és a mindennapi kommunikáció során változatosan használjuk az anyanyelvünket attól függően, hogy éppen melyik csoport vagy közösség tagjaként szólalunk meg. Az egy-egy nyelvi közösség tagjaira jellemző nyelvhasználati mód a nyelvváltozat (Lénárd–Nyemcsokné–Patonainé 2014 (Tk.8.): 112).

A meghatározásban egyrészt utalás történik arra, hogy a közösséghez való tartozásunk határozza meg nyelvhasználatunkat. Másrészt arra is rámutatnak a szerzők, hogy ugyanaz a beszélő különböző közösségekhez is tartozhat és saját belátása szerint szólal meg egyik vagy másik csoport tagjaként. Akkor azonban, amikor úgy fogalmazzuk a tankönyvírók, hogy a nyelvváltozat „egy-egy közösség tagjaira jellemző nyelvhasználati mód”, akkor mintegy szakítanak a nyelvhasználat beszélő felőli megközelítésével. Úgy is mondhatnám, hogy kívülről, mintegy a nyelvi sokszínűség megléte felől közelítenek, figyelmen kívül hagyva a nyelvhasználatot. Ugyanis nem egyszerűen közös

nyelvhasználati jellemzőkről van szó, hanem olyanokról, amelyeket az egyes beszélők tekintenek egy-egy beszélőközösséghez tartozó nyelvi formáknak. Sándor Klára ezt úgy fejezi ki, hogy „valamilyen szinten közös tulajdonságokat felmutató nyelvhasználati mód, amely az éppen releváns szinten elkülönül más nyelvváltozatoktól” (Sándor 1999: 162). Maga a beszélő jelöli tehát ki az adott közösséghez való tartozás határait egy adott helyzetben, sőt egy adott pillanatban (vö. Sándor 1999: 164). A nyelv sokszínűsége – utalva a tankönyvcsalád címére – nem egyszerűen abban ragadható meg, hogy sok változatban él, hanem elsősorban abban, hogy a beszélők maguk pillanatról pillanatra változó szükségleteik szerint alakítják azt (A gimnáziumi tanítás terve 1899: 34; ld. részletesebben: 6.2.1.2.). A nyelvi variabilitás a nyelvhasználat dinamizmusban ragadható meg, amelyet a nyelvhasználó maga alakít, ahogy egy-egy nyelvközösség határait is maga jelöli ki (ld. részletesebben: Sándor 1999: 162-64).

A nyelvi sokszínűség és a nyelvváltozatok értelmezésének statikus jellegét, a kommunikáció sikere és nem a nyelvhasználat felől értelmezett nézetét a köznyelv definíciója is alátámasztja: „Anyanyelvünknek mindenki számára érthető, egységes változatát köznyelvnek nevezzük. Beszélt és írott nyelvváltozatként él a nyelvhasználatban” (Lénárd–Nyemcsokné–Patonainé 2014 (Tk.8.): 112). Egyszerű, a korosztály értelmi szintjének megfelelő a meghatározás, amely mindenképpen pozitívumnak tekinthető, ahogy az is, aminek alapján a szerzők elkülönítik ezt a variánst a többitől. Vagyis a funkció alapján. A kommunikációban betöltött szerepe felől értelmezik a köznyelvet az egységesség és a széles körben való érthetőség kategóriái alapján. A társadalomban betöltött funkció szerinti megközelítési mód mindenképpen figyelmet érdemel, hiszen az eddigiekben vizsgált tankönyvek (Simonyi taneszközeit kivéve) egy nyelvközösségtől független, célelvű nyelvfejlődési folyamat eredményként létrejött eszményi (tehát nem valós) központi, kiemelt változatként tartották számon a sztenderdet. Azonban a szerzők a társadalom és nem az egyéni beszélő felől közelítik meg ezt a variánst úgy, hogy a kommunikáció legfőbb szempontját, az érthetőséget helyezik a középpontba. A nyelvnek egyetlen (általuk kiemelt) funkciója, a kommunikációs eszközjellege felől közelítik meg a köznyelvet. Ebből a nézőpontból úgy tűnhet a tanuló számára, hogy a köznyelv a „legjobb”, a „leghasznosabb” nyelvváltozat, hiszen mindenki számára érthető, a kommunikáció sikere pedig minden helyzetben garantált, ahogy ezt explicitté is teszik: „A sikeres kommunikációhoz ugyanakkor fontos az írott és beszélt köznyelv ismerete” (2014 (Tk.8.):114). További problémát vet fel a köznyelvhez társított „egységes” jelző is, amely nem a valós nyelvhasználatot reprezentálja. Hiszen a tanuló a hétköznapi nyelvi praxisban folyamatosan érzékeli ennek a nyelvváltozatnak a differenciált jellegét is.

9.1.8. Két alternatív tananyag normaszemléletéről röviden

9.1.8.1. A nyelvi norma szemlélete a Bánréti-program taneszközeiben

A Nyelvtan–Irodalom–Kommunikáció–Tizenéveseknek (NYIKT) elnevezésű program Bánréti Zoltán és munkatársai nevéhez fűződik. Az általuk kidolgozott tananyag 1990-ben vált alternatívvá a magyar nyelv és irodalom tanításában. A szerkezetépítő műveletek logikájának felfedeztetésével minden gyerek saját tempójában tevékenykedik az anyanyelvi órán:

„A program nem az átlaghoz „idomít” – olvasható a programleírásban –, hanem azt biztosítja, hogy – a normák, konvenciók ismeretében, de kreatív alkalmazásukkal – a gyerekek kikísérletezzék a személyiségüknek legjobban megfelelő kommunikációs stratégiákat, hogy rátaláljanak azokra a közlési műfajokra, melyekben tehetségesek, és egyúttal, belássák önmaguk és mások kommunikációs korlátait, nehézségeit is” (Bánréti 1990: 1).

A program külön kezeli a kompetenciát és a performanciát. Ez utóbbi területen a kommunikációs szempontokat helyezi előtérbe, így a nyelv használati oldalára fókuszál. A nyelv kommunikatív célokra való alkalmazásának nézetével a Bánréti-program megelőzi az összes magyarországi tantervet, és szemléletével az 1899. évi (középiskolai) tantervi nézethez kapcsolódik, amely korát sokszorosan megelőzve fejezte ki a szituatív anyanyelvtanítás egyénre és közösségre szabott jellegét (ld. részletesebben: 6.2.1.2.). A közös nyelvkincs konvención alapuló, ugyanakkor kreatív egyéni alkalmazására helyeződik a hangsúly mindkét esetben. Ennek a szellemében valósulhat meg a tanuló normakövetővé és a normaalkotóvá nevelésének kettős célkitűzése.

Nyelvi és kommunikációs képességfejlesztés történik, amelyben a társadalmi elvárások és a mintaként értelmezett normák – beleértve a nyelvi normát is –, valamint a nyelvet használó egyén érdekei együttesen kapnak helyet. A tananyagban egyszerre van jelen a pozitív értékekre irányuló szocializáció, a normakövető nyelvi magatartás megtanítása és az egyéni kommunikációs stratégiák kialakítási képességének fejlesztése (Bánréti 1990: 1). A specifikus célok között mind az 5-6. osztályban, mind a 7-8. évfolyamon ez szerepel: „A nyelvi norma ismerete és a nyelvi normától való célszerű eltérés lehetőségei közti választás képessége” (Bánréti 1990: 21; 5-6. osztály). Továbbá: „a nyelvi normától való célszerű eltérés lehetőségei a beszédben és az írásban” (Bánréti 1990: 22; 7-8. osztály). A maga korában – különösen akkor, ha a hetvenes éveket, a program alapját tekintjük (8.3.5.) – előremutatónak tekinthető ez a nézet, amely arra mutat rá, hogy bizonyos szituációban/kontextusban éppen a (központi) normától való eltérés vezet sikerre a kommunikációban. A köznyelvi variáns grammatikai és kommunikációs szabályrendszere meghatározza ugyan az egyéni nyelvhasználatot, azonban nem minden kommunikációs helyzetben kap „irányító” szerepet a tananyagban.

A szerző a köznyelvet annak funkciója felől közelíti meg: „a nyelv állandó differenciálódása ellen hat” (Bánréti é.n.a: 142; é.n.b: 120). A köznyelvi elemek szerepét tehát a nyelvi állandóság fenntartásában látja. A tankönyvek többsége a nyelvi egységesülés célulvű, fejlődési folyamatként jellemzi a köznyelv kialakulását. Ebben a tankönyvcsaládban azonban nem fejlődésként regisztrálódnak a nyelvi változások. Nem egy célulvű folyamat kerül bemutatásra, amely a társadalmi változásokkal hozta kapcsolatba a nyelvi változásokat. A tankönyvíró szerint a szókincsbeli átalakulások összefüggnek ugyan a társadalmi változásokkal, azonban „a nyelvtani és hangtani változások közvetlen okát nem kereshetjük a társadalmak megváltozásában” (Bánréti é.n.a: 148; é.n.b: 126). Eszerint nem beszélhetünk a nyelv szegényedéséről, vagy gazdagodásáról – ahogy az a legtöbb tankönyvben szerepel. A köznyelv inkább „közvetítő nyelvként” van jelen – ahogy arra külföldi példák kapcsán történik is utalás feladatszinten (Bánréti é.n.a: 143; é.n.b: 121)). Sőt a szerző explicitté is teszi a diák számára, hogy: „A köznyelv nem jobb, mint bármelyik dialektus vagy szociolektus. Az a funkciója, hogy közvetít a nyelvváltozatok között.” (Bánréti é.n.a: 142; é.n.b: 120).

A köznyelv normája tehát nem értékesebb bármely más nyelvváltozatnál, és a szerző tulajdonképpen egyáltalán nem rendel értéket a nyelvváltozatokhoz; mindössze eltérő kommunikációs színterük, funkciójuk kerül bemutatásra a gyakorlat szintjén.

Akkor, amikor a tananyag, a program céljának megfelelő módon, a pozitív etikai és az esztétikai értékeket fejleszti, azt nem a köznyelv normája kizárólagosan értékes jellegének feltüntetésével teszi. A szocializációhoz elengedhetetlenül szükséges nyelvi illemszabályok tanítását „az egyéni közlési stratégiák kialakításának és használatának képességével” együtt jeleníti meg (Bánréti 1990: 21). Így az egyéni nyelvhasználat nem rendelődik alá a társadalmi – ahogy ennek az ellenkezője az eddig bemutatott tankönyvek többségére jellemző volt.

A nyelv területi és társadalmi rétegződésének bemutatásában a nyelvész kiindulópontja, hogy a beszédhelyzettől függően másképp beszélünk, majd szövegek következnek a különböző nyelvváltozatokat (nyelvjárások, szaknyelvek, szépirodalom) reprezentálva, amelyekkel kapcsolatban a tanulónak a beszédhelyzetet, illetve a szövegkörnyezetet kell megrajzolnia (Bánréti é.n.a: 140-141; é.n.b: 118-119). Ebből egyrészt azt kell látnunk, hogy a tankönyvíró a nyelvhasználat és a nyelvhasználó felől közelít a nyelvi sokszínűséghez. Másrészt a nyelvi variánsok szituációfüggő használatának lehetőségére helyeződik a hangsúly, majd ezután kell a tanulónak azok jellemzőit és köznyelvtől való eltérésüket felfedezni (Bánréti é.n.a: 143/3; 144/4,5; é.n.b: 121/3,4; 122/5). A szókinszbeli eltérések mellett a grammatikai különbségekre is figyelmet fordít a szerző. A valós nyelvhasználatot jellemző nyelvi variabilitás bemutatása – korát meghaladó jellemzői ellenére – mégsem nem jut kellően hangsúlyos szerephez a tankönyvekben, ugyanis maga a program nagyon markáns grammatikai anyagot tartalmazott (chomskyánus alapon), amelynek túlsúlya nem tette lehetővé a nyelvhasználatra való fókuszálást. Ez utóbbit tekinthetjük a legfőbb hozzájáruló tényezőnek ahhoz, hogy a program kevésbé tudott elterjedni és népszerűvé válni anyanyelvoktatásunkban.

9.1.8.2. A Zsolnai-program taneszközeinek normaszemlélete

Az 1985-ben alternatív programmá vált, Zsolnai József nevéhez fűződő programnak a kilencvenes évek elejétől (bizonyos iskolákban) napjainkig használt, a tanulók kreativitására épülő kommunikáció-alapú általános iskolai tananyagainak normaszemléletét kívánom most felvázolni. Az általános iskolai tankönyvcsalád átdolgozása a kilencvenes évek közepén nem jelentette a normaszemlélet megváltozását, így ezeket a tankönyvi változatokat együttesen kezelem.

Amikor a 8. osztályos tankönyvben a beszédhelyzetek szerinti kifejezőmód fontosságára hívja fel a tanulók figyelmét a szerző (H. Tóth: 1997: 109), akkor a stilisztikai változatok minél hatékonyabb használatára helyezi a hangsúlyt. Nem más ez, mint a köznyelvi változat használatának hatékonyabb tétele, amely nézet a hetvenes évek anyanyelvoktatási reformmozgalmának egyik fő irányvonalát jelentette (Szépe 1979: 5-35). A tananyag módszertanilag hozott újat az anyanyelvoktatás gyakorlatában. A nyelvi kreativitás jegyében fejleszti a tanuló írásbeli és verbális kommunikációját, azonban mindez a köznyelvi normakövetés irányadása mellett történik. A társadalmi érdek az egyéni kommunikációs stratégiák kialakítása fölé helyeződik mintegy behatárolva az egyéni nyelvhasználat lehetőségeit, magának a normaalkotóvá nevelésnek a megvalósítását – ellentétben a Bánréti-programmal, ahol a nyelvi normától való eltérés lehetőségei is helyet kapnak a tananyagban (9.1.9.1.).

Ezt támasztja alá a 8. osztály számára írt stilisztikai tankönyv bevezetőjének gondolatsora is, amelyben a szerző így szól a tanulókhöz: „Az olvasott és értelmezett információk megkívánták, hogy a mondanivalónak, továbbá a kommunikációs helyzetnek legmegfelelőbb nyelvi és nem nyelvi jeleket alkalmazzátok a tartalmi, valamint hangulati *pontosság, igényesség* jegyében” (H. Tóth 1996: 3; kiemelés tőlem:

M.M.) A szituativitás az „igényes” nyelvváltozatként felfogott sztenderd variáns használatának minél hatékonyabb megtanításán keresztül valósul meg.

További bizonyítékként szolgál a 8. osztályos tankönyvi változatokban Illyés Gyula *Magyar beszéd* című írásának közlése is (H. Tóth: 1997: 110). Ebben az író a „művészi” írás jellemzőiről beszél: nevezetesen arról, hogy a gondolatokat nem bonyolultan, hanem a magyar nyelvhez illő módon, világosan és egyszerűen kell előadni. A magyar nyelv természetének ez a fajta (tudományosan nem bizonyítható) szemléletmódja nyilvánvalóan az anyanyelv szeretetének megbecsülendő érzéséből fakad. Az ebből tanulságként levonható nézet azonban már kevésbé elfogadható: „...a jó magyar beszéd és írás tanítását voltaképpen a helyes gondolkodás tanításával kell kezdeni. Ki gondolkodik helyesen? Aki az igazat keresi. Az írás és a beszéd módja mindenkit leleplez. Jól beszélni és írni magyarul tehát igazánból: jellemkérdés” (uo.).

Az idézetben foglaltaknak megfelelően a tananyag is a gondolkodás és a nyelvhasználat összefüggéseire és a jellemnevelésre épít, amely az ötvenes-hatvanas években használt általános és középiskolai tankönyveket is jellemezte (8.2.). A helyes nyelvhasználat pedig az erkölcsi nevelés, a moralitás szolgálatában áll. Ez a szellemiség, amelyet az adott tankönyv magáévá tesz, a magyar nyelv művelés fő irányvonalához köthető moralista nyelvhelyességi ideológia (Lanstyák 2010) példájának tekinthető.

Ez már az 5. osztályos tankönyvi változatok *A nyelv ápolása, a nyelvészeti ismeretek terjesztése* című fejezetéből is nyilvánvaló, amikor a szerzők Kürti András egyik írását közlik, amelynek végén Kürti azt sürgeti, hogy a nyelvészek szálljanak síkra az ízlés finomításában, példaként pedig a szlengből származó kifejezéseket idéz (Csizmazia–Csizmaziáné 1991: 104; 1997: 86). A köznyelvi normától való eltérés nem elfogadott tehát a tankönyvben; ehhez pedig egy erős preskripció társul, amely szerint a nyelvészek hivatottak a nyelvi változások alakítására.

Továbbá az 5. osztály számára készült tankönyvi változatok nagy teret szentelnek a magyar sztenderd kialakulása történetének, amelyet nyelvészek, illetve nyelvvel foglalkozó szakemberek, többek között Bárczi Géza, Grétsy László és Szende Aladár írásai nyomán fejlődési folyamatként tárnak a diákok elé (Csizmazia–Csizmaziáné 1991: 124; 1997: 104). (Más kérdés, hogy a szövegekkel kapcsolatban az a pedagógiai probléma merül fel, hogy egy 10-11 éves tanulónak megértési nehézségei adódhatnak ezen írások tartalmával kapcsolatban.) Ez a célelvű fejlődési folyamat nem a nyelvi variabilitás, hanem a homogenitás szolgálatában áll, amely a szocializmus éveiben használt tankönyvek jellemző vonása volt (8.2.2.). Ezt bizonyítja az a meglátás is, amely arról tájékoztatja a diákokat, hogy: „...a XIX. század óta a magyar nyelvjárásainkon a köznyelv egységesítő hatása tapasztalható” (Csizmazia–Csizmaziáné 1991: 126; 1997: 106). Ennek megfelelően ezek a nyelvváltozatok a jelenben mint kihalófélben lévő variánsok szerepelnek, amelyekhez – az anyanyelvoktatás gyakorlatától eltérően – semleges attitűd járul. Szövegmintákat közölnek a szerzők a tankönyvben szereplő nyolc nyelvjárás típus jellemzésére (hanganyag nélkül), valamint azt hangsúlyozzák, hogy nyelvtani rendszerük hasonlósága miatt nem akadályozzák a kölcsönös megértést (Csizmazia–Csizmaziáné 1991: 126-130; 1997: 106-109).

Az egy norma elismerésének nézete és a nyelvhelyességi szemlélet kifejeződését a nyelv művelő írások közlése is alátámasztja. Ladó János írása az ikes ragozásról szólva foglal állást a köznyelv normájának használatáról, figyelmen kívül hagyva a valós nyelvhasználatot (Csizmazia–Csizmaziáné 1991: 122; 1997: 102). Ugyanígy Lőrincze Lajos a „*Kis*” *figyelmet kérek!* és egyéb hasonló kifejezést kárhóztat, mivel a nyelvhasználók a határozatlan névelőt elhagyva használják őket „az értelem és a jó stílus” kárára (Csizmazia–Csizmaziáné 1991: 125; 1997: 106).

A pozitív nyelvművelés, a Lőrincze-féle emberközpontú irányzat jellemzi a tankönyvcsaládot, amely a nyelvhasználók nevelését tűzte ki célul. A tankönyvekben nyelvhelyességi idézetek találhatók nyelvművelő folyóiratokból, amelyek „a nyelvhasználatról szóló szövegekként” jelennek meg (Orosz–Szilágyiné–Zsolnainé 1991: 128). A nyelvhasználatot, annak nyelvi és kommunikációs szabályait a nyelvművelői szemléletmód uralja a tankönyvben. A gyakorlati részben pedig nyelvhelyességi hibákat kell kijavítaniuk a tanulóknak a 7. osztály számára készült könyvben – 10 feladatban, 49 példamondatban (Csizmazia–Csizmaziáné–Orosz 1992: 114-117).

Az eddig elemzett tankönyvek nyelvhelyességi feladataihoz képest a tankönyvcsalád sajátossága, hogy „nyelvészeti szakszavak alkalmazásával” kéri a szerzők a hiba elmondását és a javítás módját is (uo.). Ez a nyelvhasználat tudatossá tételét szolgálja: az elméleti ismeretanyagban szereplő grammatikai szabályok visszamondását. (Ugyanakkor a teljes tananyagban tükröződik a tanulóknak saját képzsébe való bevonása. „Felmerülhet benned a kérdés – írják a szerzők az 5. osztályos tankönyvben –, hogy a tankönyv szerzője honnan tudja mindazt, amit leírt. Ő találta ki? Távolról sem. Elolvasta a nyelvészek fontosabb munkáit, és ezeket felhasználva írta meg ezt a tankönyvet” (Csizmazia–Csizmaziáné 1991: 101; 1997: 83).) Hibás nyelvi jelenségként regisztrálódnak a határozóragok helyett használt névutós szerkezetek, az *ami/amely* vonatkozó névmások felcserélt használata és a nyelvjárási jelenségek: a suksükölés/szüksükölés, nákolás, az ikes ragozás iktelen használata. A szituációtól függetlenül, a köznyelv felől értékeli a tankönyvcsalád a nyelvi formákat. A nyelv társadalmi tagolódásának megjelenítésére nem találtam információt az általam vizsgált, évfolyamokra bontott tankönyvi változatok egyikében sem. A nyelvi változatosság tanítása így legfeljebb az eltérő nyelvi stílusok bemutatásában érhető tetten.

9.1.9. Részösszegzés: A rendszerváltás utáni időszak általános iskolai tankönyveinek normaszemlélete

A vizsgált általános iskolai tankönyvek Bánréti Zoltán taneszközeinek kivételével egyetlen normát, az irodalmi nyelvet és a köznyelvet mint sztenderd nyelvváltozatokat fogadják el normatívnak, és a nyelvhelyességi szemlélet jegyében a sztenderd formáknak szituációtól függetlenül értéket tulajdonítanak. A tankönyvcsaládok többsége erős preskriptív szemlélet közvetítésével követeli meg a tanulóktól a „helyes”, „igényes” és „művelt” köznyelvi formák használatát. A sztenderd variáns használata a műveltség mércéjeként szerepel a tankönyvekben, amelyek közül vannak, amelyek kizárólag a sztenderd formák használata által megvalósított helyes nyelvhasználatot az erkölcsi nevelés, a moralitás szolgálatába állítják (9.1.3.1; 9.1.4.1; 9.1.9.2.). Ez a nézet a tankönyveket a magyar nyelvművelés fő irányvonalához köthető moralista nyelvhelyességi ideológiához (Lanstyák 2010) köti ugyanúgy, ahogy az előíró szemlélet, vagy az egy norma elismerésének nézete. A tankönyvek többsége előíró megjegyzéseket tartalmaz.

A tankönyvi gyakorlatok szintje, amely az elméleti rész ismeretanyagában közvetített normakövetés hű tükré, illetve annak megerősítése, olykor nyelvhelyességi feladatok sorát tartalmazza, amelyek a nyelvművelésnek az eddig elemzett tankönyvekben megjelent, tipikus nyelvi formák (az *ami/amely* vonatkozó névmások használatbeli eltérése, a „suksükölés”, a „nákolás”, a *-ba/-be/-ban/-ben* határozóragok „helyes” használata stb.) üldözésére, a szituációtól függetlenül megítélt „helyes” nyelvhasználatra helyezik a hangsúlyt.

A fent leírtakat figyelembe véve az látható, hogy a normaszemléletet tekintve alig történt elmozdulás a rendszerváltás utáni időszak általános iskolai tankönyveiben az előző korszakhoz, a nyolcvanas évtizedhez képest (vö. 8.3.7.1.1.). A szituativitás tanítását a köznyelvi formák használatának oktatására korlátozzák a „helyes”, azaz a sztenderd nyelvváltozat kodifikált grammatikai szabályaihoz való legteljesebb mértékű alkalmazkodás explicit, elméleti szinten való kinyilvánításával. Sőt a nyelv és a gondolkodás összefüggéseire épített nézet explicitté tételével egyes tankönyvcsaládok (9.1.2.1; 9.1.4.1; 9.1.6.1; 9.1.9.1.) a szocializmus korai időszakában használt tankönyvek szemléletét tükrözik, amelyek az általános iskolai korosztály számára megfelelő tartalmi képzést a formai képzéssel váltják fel (vö. 8.2.) – mely nyilvánvalóan didaktikai problémákat is felvet.

Mégis a korábbi időszak normaszemléletétől való eltérések napjaink felé közeledve mind az elméleti, mind a gyakorlati tudásanyag szintjén nyilvánvalóvá válnak: a taneszközök későbbi, átírt változataiban az időközben módosuló tantervek előírásainak megfelelően lassanként egyre hangsúlyosabb szerepet kap a szituativitás, valamint egyre inkább tartózkodnak a szerzők az előíró jellegű megjegyzésektől (9.1.8; 9.1.5.). Megfigyelhető a köznyelvi norma rugalmasabbá válása a 2010-es évek tankönyvi változataiban, amelyek a sztenderd grammatikai szabályait sértő alakokat, illetve a szubsztenderd elemeket már csak az „igényes köznyelvben” nem tűrik.

A szituativitás nem jelenti a pragmatikai szempontok teljes figyelembe vételét a kommunikáció során. A tankönyvek explicit vagy implicit formában tanítják, hogy csak a választékos nyelvhasználat vezet sikeres kommunikációhoz. A tankönyvek többsége a nyelvtudomány újabb eredményeinek, a társas nyelvészet szemléletének figyelembe vétele nélkül készültek, amikor negligálják a normapluralitást, nem vesznek tudomást a beszélők normatudatáról mint szabályalkotó tényezőről. Ugyanakkor a hozzájuk kapcsolódó tantervek előírásait is sértik, amennyiben azok lehetőséget adnak a mai magyar nyelvben élő nyelvváltozatok és nyelvi normák megismerésére (Kerettanterv 5-8. évfolyam: 2000, 2004, 2012), sőt a beszédhelyezethez és a nyelvi illem szabályaihoz való alkalmazkodást is már 2004-től csak az iskolai, illetve tanórai szituációkra korlátozzák (6.2.7.1.). Bánréti Zoltán alternatív tananyaga az egyetlen, amely a köznyelv társadalmilag felértékelt szerepét annak társadalomban betöltött funkciója, a nyelvváltozatok közti kiegyenlítő szerepe felől közelíti meg nem társítva nyelvi értéket ehhez a variánshoz sem. Míg a többi tankönyvcsalád kizárólag a tanuló normakövetővé nevelését valósítja meg, addig a Bánréti-tananyag normakövető és normaalkotó nyelvhasználókat nevel.

9.2. A rendszerváltás után használt középiskolai magyar nyelvi tankönyvek normaszemlélete

A rendszerváltást követően, a NAT 1998-ban a közoktatásba történő bevezetése előtti időszakban Honti Mária és Jobbágyiné András Katalin, illetve Szende Aladár tankönyveiből tanították a középiskolákban. A tankönyvi folytonosság tehát megmaradt. A gimnáziumi magyar nyelvi nevelésben 1979-ben bevezetett, Honti Mária és Jobbágyiné András Katalin tankönyvének még egy 2005-ben megjelent, 23. változatlan kiadását is megtaláltam.

Mivel a tankönyv elemzését már elvégeztem az előzőekben (8.3.7.2.1.), itt csak arra utalnék vissza, hogy a tankönyv akkor igen korszerű nyelvtudományos alapokon a kommunikáció bevonásával a beszédhelyezetek mint tipikus társadalmi érintkezési helyzetek szerinti nyelvhasználat lehetőségét hangsúlyozta. A köznyelvet explicit formában is normaként nyilvánítva ki, annak hatékony használatát tanította.

9.2.1. Szende Aladár tankönyvének és gyakorlókönyvének normaszemlélete

Miközben a Szende–Graf–Hangay–Viskovits-szerzőcsoport nyolcvanas években használt (szak)középiskolai nyelvtankönyvei (8.3.7.2.2.) is az oktatás szolgálatában álltak, a szerző részben ezek alapján, valamint a nyolcvanas évtized gimnáziumi tankönyveihez hasonlóan, az 1978. évi tantervi előírásokhoz igazodva egy új kiadványt jelentetett meg az akkori Nemzeti Tankönyvkiadónál. Ez az 1993-ban megjelent tankönyv (*A magyar nyelv könyve középiskolásoknak*) normaszemléletében és struktúrájában is a hetvenes-nyolcvanas évtized tankönyveihez, valamint az 1978. évi tantervi előíráshoz igazodik (8.3.7.2.3.).

9.2.1.1. Az elméleti ismeretanyag szintje

9.2.1.1.1. Normativitás a nyelvérzék fejlesztése és a célszerűség jegyében

A szerző szerint a nyelvi hagyományban gyökerező nyelvhasználatot a nyelvérzék irányítja és segíti az egyént kommunikációjában. „Nyelvérzéken – írja a szerző – azt a képességet értjük, amelynek birtokában valaki anyanyelvének használatában a helyes és helytelen közt választani tud, követi a szabályait, s meg tudja különböztetni az idegenszerűségeket az eredeti sajátosságoktól” (Szende 1993: 20). A Nyelvőr-korszak nyelvművelésének is központi fogalma volt a nyelvérzék, amely a romlatlanság, a magyarosság jelképeként a szubsztenderd elemeinek használatára is kiterjedt (ld. részletesebben: 5.2.3.1). Szendénél azonban a nyelvérzék nem nyelvi, hanem nyelvhasználati kategória (vö. Kálmán 2010).

A nyelvváltozatokat bemutató fejezet végén a jó magyarság problémáját felvetve eljut odáig, hogy a következő tankönyvi fejezetekben, a leíró nyelvtani, stilisztikai, retorikai, majd nyelvtörténeti részekben a tanuló elé tárja a követendő mintát a jó magyarságra, amely normaként interpretálódik. A nyelvi normára a szerző definíciót ad – ahogy azt a hatvanas-hetvenes években használt szakközépiskolai tankönyvekben is megtette (8.3.7.2.2.). Itt először is azt szükséges kiemelni, hogy a normát a nyelvhasználat minőségi szabályrendszerként szemléli (Szende 1993: 26). Ez a nyelvhasználat értékelhetőségére mutat rá; arra, hogy létezik minőségileg „jobb” és „rosszabb” nyelvhasználat – szituációtól függetlenül. Ugyanakkor az egy norma elfogadásának nézetét is implikálja, hiszen eszerint egy minőségileg a legjobbnak, legszebbnek, vagy éppen legértékesebbnek tartott szabályrendszerként felfogott, az egész társadalom számára érvényes norma felől tekintve lehet csak megítélni és értékelni a nyelvhasználatot.

Norma-meghatározása megegyezik az 1980-ban megjelent *Nyelvművelő kézikönyv* Lőrincze Lajos által írt normadefinícióval (*Nyelvművelő kézikönyv II.* 1980: 334): „...a norma: az írott és beszélt nyelv használatának társadalmilag érvényes, helyesnek ismert szabályai, irányelvei, szokásai...” (Szende 1993: 26). A szocialista nyelvműveléshez kapcsolódva vallja, hogy a norma alapja a művelt társadalmi réteg nyelvszokása, amely nem örök érvényű és a társadalom váltoásaival együtt változik. A változásba azonban célszerű beavatkozni a tankönyvíró szerint. A norma alakítása a nyelvművelés feladataként deklarálódik, amely a célszerűséget tekinti irányadónak a változtatások elvégzésében (27).

9.2.1.1.2. Sztenderd és szubsztenderd

Szintén a szocialista időszak (hatvanas évek végének és hetvenes évek elejének) tankönyveihez hasonlóan a tankönyvíró közvetlenül meg is jelöli a tanulók számára elsajátítandó normát. Ez a köznyelv, amelynek elsajátítása legfőképpen az iskola

feladata. Ebben a magyar nyelvten tantárgynak kitüntetett szerepe van: „a magyar nyelvi-nyelvtani tanulmányok központi célja a köznyelvi normatívák elsajátítása, azaz a köznyelvi nyelvhasználat kiművelt szintre helyezése” (27). Ez utóbbi tehát a tankönyv célja is, amelyet a szerző elmélet és gyakorlat szintjén egyaránt megvalósít. A tankönyvhöz tartozó módszertani útmutatóban a tanuló nyelvhasználatáról, illetve az anyanyelvjárásának „kezeléséről” a következő javaslatot adja a magyartanár számára: „A tanuló sokszor másképpen beszél és ír, mint ahogyan a köznyelvi norma azt megkívánja. A konfliktushelyzeteket egészséges tanári tudat segít megoldani, amikor elfogadja a nyelvjárásnak helyi (családi) normáit, gyakorlatában pedig kellő tapintattal avatkozik bele a tanuló beszédmódjába – ha erre szükség van” (Szende 1994: 12).

A tankönyvíró a tankönyvekben az eddigiekben még nem tapasztalt módon, szól a nyelvhasználat „pallérozásának”, fejlesztésének nehézségeiről is, amikor az otthonról hozott „nyelvet” teszi a nehézségek legfőbb okozójaként (Szende 1993: 27-28). „Kemény az a munka a szerző szerint –, amellyel az olvasás és írás köznyelvi formáit megtanulja, s beszédével beilleszkedik az új közösségbe (t.i. a tanuló)” (28). Ennek nyílt kimondásával nemcsak világosan láttatja a normák váltásának szükségességét, hanem egyben elrettentő példával is szolgál az ifjúság számára azt sugallva, hogy saját nyelvváltozatokkal nem érvényesülhetnek sem az iskolában sem pedig a későbbiekben a társadalomban. Tehát az értéktelenek, fölöslegesnek bizonyulhat számukra: „Aki tehát anyanyelvi beszéd- és íráskészségének nem vagy nem eléggé törődik, az magát hozza hátrányos helyzetbe” (277). A társadalomban való érvényesülés ugyanis a kiművelt nyelvváltozat ismeretének függvénye.

Ehhez képest paradoxonként hat a nyelvi tolerancia hangsúlyozása a nyelvjárási sajátosságok iránt (28), amely szemlélet a magyar nyelvtankönyv-írásban – néhány kivételtől eltekintve – már- már hagyományosnak tekinthető. A tankönyv végén található utolsó fejezetben, ahol a szerző összefoglalja a magyar nyelvről nyújtott ismereteket, a magyar hanglejtésről azt vallja, hogy: „hanglejtésünk is kifejezőbb lenne, ha a köznyelvi beszéd jobban kihasználná a nyelvjárásainkban élő színesebb lehetőségeket” (284). A módszertani útmutatóban is utal arra, hogy a tanuló nyelvjárásias jellegű nyelvhasználata a tanár számára „kincseket is rejteget”, azaz élményhatású lehet (Szende 1994: 12). Ez alapvetően a népi mint „tisztá”, „ősmagyar” képzetével függ össze, valamint azzal a nyelvtörténeti nézőponttal, hogy a köznyelv egységes nyelvtípusa a nyelvjárások ötvözetéből, azok fölé magasodva alakult ki – ahogy ez a tankönyvben is szerepel (Szende 1993: 27).

9.2.1.1.3. A nyelvváltozatok bemutatása

„A köznyelv a magyar nyelvnek egységes változata” – olvasható a definíció (Szende 1993: 25). Ugyanakkor azt is megtudjuk, hogy: „A köznyelv nem elszigetelten él a nyelvjárásoktól” (uo.). A szerző bemutatja az egységes irodalmi nyelv (mint írott változat) és köznyelv (beszélt változat) nyelvjárásokból való kialakulását, majd a nyelvművelés korszakait vázolja a tankönyv megírásának idejéig (269-277). Szende a nyelvi valóságnak megfelelően a nyelvváltozatok egymásra hatásáról beszél olyanformán, hogy a tankönyv megírásának idejére már erőteljesebb köznyelvi hatást deklaráll (29; vö. Benkő 1957: 8; 1960: 227). Mégsincs szó a nyelvjárások eltűnéséről, hanem a nyolcvanas évek tankönyveihez igazodva ő is említést tesz a regionális köznyelvek létéről és terjedéséről, amelyeket „a köznyelv területi változataiként” definiál (Szende 1993: 25). Tehát a köznyelvnek nemcsak beszélt és írott, hanem területi változatát is elkülöníti (vö. Sinkovics 2008: 36). Ez a tankönyvnek a nyelvtudomány akkori állásának megfelelő szemléletére mutat rá, ahogy a tankönyv egészére is az akkori korrekt, szaktudományos nézet jelenléte jellemző.

A tudományos nézőpontnak, illetve a nyelvtankönyvi hagyománynak megfelelően a nyelvváltozatok két-tengely-menti bemutatását nyújtja a tankönyv (Szende 1993: 22-29). A nyelvjárásokat egy-egy két-három soros példával szemlélteti, és a köztük lévő hangtani, szókészletbeli és nyelvtani eltérések megfigyelését kéri a tanulóktól. Megemlíti a csoportnyelvek és a rétegnyelvek létét, külön pontban ír az argóról, amelyet újabban a „nagyvárosok népnyelvének minősítenek” (29). Külön részben foglalkozik a szerző a szépirodalom nyelvével, amelyet értékítélet alá von, és erről ambivalens megítélést közöl a diákokkal. Egyfelől „a stílusbeli változatossága, esztétikai igényessége és a nyelviség irányába mutató nyitottsága” révén „a kifejezőképesség csúcsának” tekint (uo.; idézi: Sinkovics 2008: 36), így eszményként állít a tanulók elé. Addig „a köznyelvi használattól mesterkéltén elrugaszkodó különködés és az alantas nyelvi eszközök hatásvadász alkalmazása” miatt viszont elítélendőnek tart (Szende 1993: 25-26).

Ugyanilyen kettős értékítélettel jellemzi az ifjúsági nyelvet is a szerző, amelynek bemutatására egy külön fejezetet szentel. Ennek a rétegnyelvnek a kiemelt nyelvváltozatként való kezelése a korosztály nyelvhasználati jellemzőit figyelembe véve mindenképpen helyeselhető. Az a strukturális megoldás, hogy a szerző a stilisztikai főfejezetbe helyezte ennek a variánsnak a jellemzését – a társalgási stílus körébe – arra utal, hogy a társadalmi érintkezés előírásai felől közelíti meg ezt a változatot (is). A korabeli nyelvművelés fő irányvonala szemszögéből végzi az elemzést és leírást: „A nyelvművelők nem festenek hízelgő képet az ifjúság egy részének beszédéről” (159). Hosszan idézi Illyés Gyula pozitív véleményét a variáns képzeletdús, szellemes alkotásairól, amelyhez a szerző saját nézetét kapcsolja. Majd az általa feltett kérdésre, hogy: „Mindezek után hogyan kell megítélnünk az ifjúsági nyelvet?”, a következő támpontot adja a diákok számára: „Tudatosítani kell, hogy az ifjúság nyelve figyelemre és megbecsülésre érdemes, óvni kell a beszennyeződéstől (az alantas, illetlen, durva, trágár megnyilatkozásoktól), és növelni kell szemléletességét, játékosságát, pajzán szellemességét, minden nagyképűségtől mentes szellemességét” (161). A nyelvi variáns védelmének és „beszennyezésének” lehetősége a magyarországi nyelvművelés szarvasi és két világháború közti korszakát, valamint az ehhez kapcsolódó, szocialista nyelvművelés irányvonalát idézi a tankönyvi szemléletben. Szende az ifjúsági nyelv társadalmi szempontból értékes elemeinek továbbvitelére hívja tehát fel a fiatalok figyelmét. Az egyéni érdekek, amiért valaki ennek a nyelvváltozatnak, illetve a hozzá tartozó elemeknek a használatához nyúl kommunikációja során, nem számítanak relevánsnak. Életidegennek tűnik ez a megoldás, hiszen a valós nyelvhasználatban elképzelhető, hogy a nyelvhasználó éppen a nagyképűség, a durvaság és illetlenség, vagy csak egyszerűen a csoporthoz való tartozásának, identitásának kifejezése miatt él „elítélhető” nyelvi formákkal.

9.2.1.1.4. A tipikus társadalmi helyzetek szerinti nyelvhasználat tanítása

Hogy ez az általam, a fentiekben vázolt a nézet mennyire nem része a tankönyvnek, illetve a mögötte álló nyelvművelő szempont nézőpontjának, bizonyítja a rögtön utána következő fejezet *Az illemtudó magatartás jelentőségéről* (161-164). A társadalmi illemszabályok, amelyek jogi, politikai, erkölcsi, esztétikai és nyelvi normákon alapulnak (163-164), szabályozzák a nyelvhasználatot. Ebből is látszik, hogy a nyelvi norma felfogásában annak szabályrendszer jellege érvényesül, amelyet a társadalmi szokás kényszerít rá a nyelvhasználóra azon nyelvhasználat alapján, amelyet műveltként értékel a magyar nyelvközösség – történetileg nézve pedig annak egy „felsőbb” rétege, a társadalmi elit (vö. Tolcsvai Nagy 1998: 34; 2003: 413-14).

Természetes jelenség a nyelvi viselkedésnek a társadalmi magatartási és illemszabályokhoz való igazítása, azonban a nyelvhasználat nemcsak társadalmilag meghatározott. Az illemszabályoknak inkább a formális nyelvhasználati színtereken van jelentősége, azonban az általános nyelvhasználatot számos más szociokulturális és pragmatikai tényező (is) befolyásolja. Ráadásul azzal is számolnunk kell, hogy a szerző által megnevezett „társadalmi szintű kommunikatív tevékenység megélénkülése” nemcsak azt eredményezi, hogy a szóbeliség jelentősége, a nyilvános felszólalások száma megnő (277), hanem azt is, hogy egyre több társadalmi nyelvhasználati szinterről szorul ki a formális viselkedés (Kálmán 2010).

9.2.1.1.5. A nyelvművelés jelentőségéről és feladatairól: a nyelvhelyesség „fogságában”

A nyelvművelés szerepét a szerző fontosnak tartja a nyelvhasználat során (283). *Anyanyelvünk gondozásának elvei* című részben utal Lőrincze Lajos emberközpontú nyelvművelésére (lásd részletesebben: 5.4.1.2.5.), akitől idéz is a tankönyvben: „...A nyelvművelés célja nem az önmagáért való nyelvi tisztaság, hanem a nyelvnek olyan állapotban való megtartása, olyan irányban való fejlesztése, hogy funkcióját minél pontosabban betölthesse” (283). Vagyis a kommunikáció sikere érdekében, a beszédhelyzetekben érvényesülő funkciók minél hatékonyabban működésére koncentrál (19).

Szende szerint „a nyelvművelés vállalja a beszélők – írók tájékoztatását, felvilágosítását, szinte nevelését is” (283). Úgy tűnik, mintha a tankönyvíró megengedő magatartást tanúsítana a nyelvhasználók befolyásolásával, a köznyelvi norma elterjesztésével kapcsolatosan, amikor a nyelvművelés „tájékoztató”, „szinte-nevelő” feladatáról szól. Amennyiben a nyelvművelés tevékenységrendszere által a nyelvhasználókat „csak” felvilágosítják, akkor a döntésüket saját maguk hozhatják meg egy adott szituációban kommunikációjuk során, azonban ha nevelésben részesülnek, akkor az minden esetben egy külső társadalmi (erkölcsi, jogi, nyelvi stb.) szabályrendszerként értelmezett normához való alkalmazkodást ír elő számukra. A tankönyvben ez a szemlélet realizálódik, amikor a szerző pontosan közli a diákokkal – a szocializmusban használt tankönyvekhez hasonlóan – a nyelvművelés által alkalmazott értékelés alapelveit az új nyelvi jelenségekkel kapcsolatban. Ebben legelső szempontként a nyelvi rendszernek való megfelelés említődik (283). Amennyiben ez teljesítődik, akkor kap helyet a kifejezésbeli pontosság (szabatosság), célszerűség és jóhangzás stilisztikai kategóriája. Ezek a kritériumok megfelelnek azoknak, amelyek a hatvanas évek végétől a középiskolában a stilisztika újbóli tankönyvbéli jelenlétével jellemezték a művelt nyelvhasználatot (6.5.6.2.2.).

A köznyelvi norma alakulásának megfigyelőjeként és ennek megfelelően a nyelvhasználók „nevelőjeként” fellépő nyelvművelés mellett helyet kap a tankönyvben a nyelvi tervezés fogalma. Ez a tankönyvnek a korabeli tudományos élettől való szoros kapcsolatát mutatja, hiszen a nyelvi tervezéssel való foglalkozás ebben az időszakban vette kezdetét. A szerző ezt a nyelvművelés részeként, méghozzá a tudatos nyelvművelő, tervező tevékenység végrehajtó szakaszaként értelmezi (283) úgy, hogy a nyelvtudományi alap kutatások „az országos nyelvművelés szilárd alapjául” szolgálnak (277).

Ezt bizonyítva három és fél oldalon keresztül mutatja be a tankönyvíró *Nyelvünk legújabb fejleményeit*, amelyeket sorra ítélet alá von. Így például megemlíti a „süksük”-jelenséget, vagy a feltételes mód alanyi ragozású egyes szám 1. személyű igeragozásnak a normától eltérő megformálását (az ún. nákolást), az ikes ragozás sorvadásával együtt járó sok bizonytalanságot, vagy éppen az *azokat* mutató névmás visszautaló alakjának

használatát a „helyesnek” nyilvánított *őket* helyett (278-279). Mondattanbeli negatív változásként értékeli például az *amennyiben* kötőszó elterjedését a „helyesnek” minősített *ha* helyett. A norma szempontjából kifogásolható alakok bemutatását követően a szerző közli a „helyes” nyelvi formákat.

A leíró nyelvtani részben is, amely a tananyag túlnyomó többségét alkotja, minden fejezetben találkozhatunk hasonló nyelvhelyességi észrevételekkel méghozzá a szerzőnek a hatvanas években Szemere Gyulával közösen írt gimnáziumi tankönyveit is jellemző szerkezeti megoldással (8.3.1.1.): minden egyes fejezet végén a helyes nyelvhasználat szabályai állnak mint *Milyen a helyes és tiszta kiejtés* (44-46.); vagy: *Az igealakok helyes használata* (67-69). Egyes esetekben több oldalon keresztül magyarázza a szerző a nyelvi szabályokhoz mért, helyes használatot a beszédben és az írásban: *A határozók helyes használata* (102-106), *A jelzők helyes használata* (107-110). Olyan strukturális megoldással is találkozhatunk, ahol az adott nyelvi forma leírása után pontokba szedi a tanulók számára a nyelvhelyességi tudnivalókat (például a számév (73-74), vagy a névmások esetében (76)). Ezek a nyelvhelyességi megjegyzések sok esetben tiltások formájában öltönek testet, vagy a helytelennek, hibásnak minősített alakra hívja fel a figyelmet a szerző. Magyarázat nélkül azonban egyetlen esetet sem hagy, amely a tankönyvíró alaposágára, nyelvészeti képzettségére és pedagógiai maximalizmusára egyaránt rámutat.

Az állandó nyelvhelyességi észrevételek arról is tanúskodnak, hogy a nyelvet a szerző annak használata felől közelíti meg. Néhány helyen a beszédhelyzetre való utalást is megtaláljuk a tankönyvben arra vonatkozólag, hogy egy-egy nyelvi elem (például a módosítószók) „használatában mindenkor figyelembe kell vennünk, hogy kivel, milyen helyzetben beszélünk” (82). Ezzel a tankönyv a nyolcvanas évek középiskolai tankönyveihez (8.3.7.2.3.), valamint az általa írt stilisztikai tankönyvhöz (8.3.1.2.) igazodik szemléletében. Az említett taneszközök a stilisztika tananyagbeli jelenlétével már bizonyos mértékig számoltak a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználattal a tipikus társadalmi helyzeteket megjelenítő módon.

9.2.1.1.6. Nyelvestétikai normatípus

Ugyanakkor a stilisztikai fejezeten belül elhelyezett szépirodalmi stílus hosszas tárgyalása (175-199), valamint a stílustörténeti fejezet (200-245) jelenléte arra utal, hogy a nyelv stilisztikai értékeinek tudatosítása történik meg. Míg a grammatikai fejezetekben a nyelvtani szabályokhoz való alkalmazkodást mutatta be a szerző, addig a stilisztikai részben az anyanyelv művészi-művelt használatát szemlélteti. Így lesz a nyelvrendszer alapú norma követésének előírása mellett az esztétikai jelleg is kötelező érvényűvé. A norma az irodalmi nyelv és a köznyelv nyelvi-stilisztikai szempontból is felértékelt grammatikai szabályrendszere és szókinccse. Ebből a szempontból a tankönyv a nyelvművelésnek a Bárczi Géza által vallott nézethez kapcsolódik, aki szerint az esztétikus, igényes és a sztenderd nyelvváltozat szabályrendszerét hűen követő nyelvhasználat a feltétele egymás legteljesebb mértékű megértésének a társadalmi érintkezés (kommunikáció) során (ld. részletesebben: 5.4.1.2.3.).

9.2.1.2. A tananyag gyakorlati szintje

Az esztétikai jellegű normakövetési előírást támasztják alá a gyakorlatokat tartalmazó segédkönyv feladatai is, amelyek sok irodalmi példát felhasználva szemléltetik a jó hangzás, a stílusosság jegyeit. Feladatok során át gyakoroltatja a szerző a nyelvi változatosságot, a stílusosságot, a stílusváltásokat (többek között: Szende 1995: 92/2; 93/3; 93/2; 94/3; 96/3, 126/4; 143/10) a „varietas delectat” ('a változatosság gyönyörködtet') latin közmondás esztétikumra utaló követelményének jegyében. Ez az

egyik feladat címében is szerepel (94/3), amelyben a rokon értelmű szavak helyes használatát gyakoroltatja a tankönyvíró. Ezek a feladatok mind a köznyelvi formákra koncentrálnak és csak a sztenderd nyelvi variáns szókincsbeli változatos használatára tanítják a tanulót. A köznyelvi kifejezőképességnek a nyelvi illetan szerinti, azaz a társadalom által megszabott tipikus szituációkhoz illő nyelvhasználat gyakoroltatása van jelen a gyakorlókönyvben (többek között: 142/5,6,7, 145/16). Az egyik feladatban például a telefonbeszélgetés nyelvi formáit, illetve az iskolai beszédhelyzetek nyelvi illemszabályaira, köszönési formákra, a tegezés és magázás különbségeire kérdez rá a szerző (145/16); egy másikban a tanuló környezete illetanának felderítésére egy kérdőív kitöltését kéri a diákoktól (158/19).

A grammatikai jelenségek gyakoroltatásában is a köznyelv kodifikált szabályrendszere az egyetlen irányadó a nyelvhasználatban. Ezt támasztják alá azok a gyakorlatok, melyeket nyelvhelyességinek szoktunk nevezni, és amelyek végigkísérik a segédkönyvben a leíró nyelvtani tananyag gyakoroltatását. Beszédes címükkel mint *Hogy ne „suksüköljünk!”, Hibajavítás* (66/4), *Ne hibázzunk!* (66/5), *Ne váljék szokássá!* (67/9), *Miért nem követik a normát?* (68/14), *Mérlegeljünk!* (85/4), *Nyelvhelyességi vizsgálat* (86/4), *Javítsuk ki...!* (111/12) mind a hibának, helytelennek minősített nyelvi formák elkerülését írják elő a tanulók számára. A feladatokban többek között a suksükölés, a nákolás, a 'szokik' ige helytelen használata, az ún. terpeszkedő kifejezések (*abban a tekintetben, késedelmet szenved* stb.), vagy éppen az adott szituációban fölöslegesnek, így helytelennek minősített körülírási forma használata ellen szól a szerző. „Nyelvhasználati fogyatékoságnak” titulálja a tankönyvíró az idegen szavak használatát például a sajtóban (174/2), és azok magyar szavakkal való helyettesítését kéri a diákoktól a megértés jegyében. Az idegen szóhasználatot „sznob” jelenségként szemléli például a cég- és boltfeliratokon, a sajtóban, vagy például a névadás területén (238/10).

A nyelvi jelenségek megítélése tehát a tankönyvhöz hasonlóan a gyakorlókönyvre is jellemző. Itt is nyíltan történik utalás feladatok formájában a nyelvművelő tevékenység fontosságára. Egyrészt akkor, amikor a tankönyvi ismeretanyag alapján a szerző az új nyelvi jelenségek megítélésének kritériumait sorolhatja fel a diákokkal (237/8/c). De akkor is, amikor egy előző tankönyvéhez hasonlóan (amelyben társszerzőként működött közre), Szende a közönségszolgálatban ülő munkatárs nevében kívánja meg a diákoktól bizonyos nyelvi jelenségek használatával kapcsolatos szabályok, tanácsok megadását (Szende 1995: 236/7; vö. Szende–Graf–Hangay–Viskovits 1984 (Magyar nyelv IV.): 116-117 – 8.3.7.2.2.). Ugyanehhez a tankönyvi gyakorlathoz kapcsolódva itt is jelen van az a feladat, amelyben Pintér harmincas években kiadott *Nyelvvédő* könyvének tanácsairól kér véleményt a szerző, amelyben az 1984-es kiadású szakközépiskolai tankönyvhöz hasonlóan kijelenti: „Több fejezete sok, ma is elfogadható tanácsot ad a helyes nyelvhasználatra” (Szende 1995: 237/9). Így amikor a tankönyvíró a tanulók véleményét kéri kreativitásuk fejlesztését megcélözva bizonyos feladatokban, a tanuló csak a tankönyvi szemlélet által kinyilvánított nézetet vallhatja. Ilyen például, amikor az egyik feladatban felteszi a kérdést, hogy: „Nem téved-e a nyelvész, amikor helyteleníti a „suksük” nyelvet? Hiszen a lakosság lépten-nyomon „suksüköl”! Mit válaszolunk erre a kérdésre?” (uo.: 236/7) Ilyenkor a tanulótól nyilvánvalóan az ehhez kapcsolódó nyelvtani szabályra való hivatkozást várja el a szerző magyarázatként, amelynek alapján helyteleníteni szükséges ezt a szubsztenderd nyelvi jelenséget.

A szubsztenderd használatának gyakoroltatására, valamint annak megismertetésére mindössze négy feladat szolgál (13/9, 10; 14/11, 12) úgy, hogy a nyelvjárásokról kettő, a gyermeknyelvről egy, a diáknyelvről pedig csak egy feladatrész szól. A tananyag gyakorlati része tehát ugyanúgy nem fordít kellő figyelmet ezekre a nyelvváltozatokra,

mint az elméleti ismeretanyag. A nyelvhelyességi feladatokban a tájnyelvi formák hibának minősítése jellemző.

9.2.1.3. Részösszegzés: Szende Aladár tankönyvének és gyakorlókönyvének normaszemlélete

A tankönyv és a hozzá kapcsolódó, gyakorlatokat tartalmazó segédkönyv is rendszeralapú, esztétikai jellegű normakövetést kíván meg a tanulóktól. Ezzel a tankönyv a magyarországi nyelvtankönyvek többségének szemléletéhez kapcsolódik, különösen pedig az előző korszak tankönyvei által előírt normakövetéshez – a szerző saját taneszközeit is beleértve. A tananyag gyakorlati síkján előforduló feladatok jól támogatják az elméleti részben előírt normát mint a köznyelv nyelvi szabályrendszerét és szókincsét. A tananyag minden részét átszövi a normakövetés előírása. A nyelvi rétegződés tárgyalásánál explicit módon kinyilvánított norma a többi tananyagrészen implicit módon, a nyelvhelyességi megjegyzésekben nyílt formában ölt testet.

A nyelvhelyesség az egy norma elfogadásának nézetével társul, hiszen a tankönyv egyetlen variáns nyelvi formáit tartja normatívnak, és az ehhez való legteljesebb mértékű alkalmazkodást írja elő. A preskriptív szemlélet alapos, tudományos (nyelvészeti) megalapozottsággal tárul a diákok elé. A tankönyvben megjelent norma a hagyományos nyelvművelés előíró jellegű normájának hű tükré.

9.2.2. Gaál Edit Nyelvről, anyanyelvről (15, 16, 17, 18 éveseknek) című tankönyvcsaládja

A tankönyvcsalád tananyag-felépítésében mindössze annyiban kapcsolódik a nyolcvanas évek középiskolai tankönyveihez, hogy a középiskola első évfolyamán általános nyelvészeti, nyelvtörténeti és nyelvi rétegződésbeli ismereteket közöl. Ezeket azonban sokkal részletesebben adja elő, mint az eddig bemutatott tankönyvek – mindig ügyelve az általános, a mindenki számára kötelező érvényű és a kiegészítő jellegű információk arányára. Az emberi kommunikációról nyújtott általános ismeretek mellett a tananyag egy következő részében a nyelvi kommunikációnak – a tankönyvekben eddig nem tapasztalt – részletes feltárása, majd a nyelvi jelenségek bemutatása következik a nyelvi szintek elmélete alapján (fonéma–morféma–szintagma–mondat–textéma–szöveg). A tananyagban kiemelt helyet kap a szövegtan. A stilisztika átszövi a tananyag egészét, ugyanis minden nyelvi szint tárgyalásánál az adott nyelvi egység stilisztikai szerepével is foglalkozik a szerző (*A betűk stilisztikai lehetőségei, A morféma stilisztikája, Mondatstilisztika, A szöveg stílusa, esztétikai lehetőségei* stb.), de mindig a nagyobb egységek, a textéma és a szöveg felől értelmezi ezek stilisztikai értékét. Hangsúlyozza, hogy: „Minden nyelvi szinten érvényes, hogy a kommunikációnak szigorúan vett, gyakorlati szempontját meghaladó, a megszokottól eltérő nyelvi megoldások – ha nem egyértelműen hibásak – stíluselemmé válnak” (Gaál é. n. : 144).

9.2.2.1. Az elméleti ismeretanyag szintje

9.2.2.1.1. Norma és nyelvhasználat

Ebből az is következik, hogy a tankönyvi szemléletre jellemző módon, a nyelvhasználó csak akkor hajthat végre sikeres kommunikációt, ha „nagyjából” a nyelvi rendszernek megfelelően használja ezeket. Egészen addig nem „hibás” egy nyelvi forma, amíg a megértést nem kockáztatja vele a beszélő. A tankönyvíró hangsúlyozza ugyanis, hogy a jelentést pragmatikai elemek is szabályozzák.

Felvetődik a kérdés, hogy ha a „hibás” alakokat is bizonyos mértékig elfogadja a tankönyvíró, akkor milyen normaszemléletet vall. A szerző egy külön alfejezetet szentel a normának a nyelvváltozatokról szóló III. tankönyvi részben, de tulajdonképpen az egész fejezetben explicit, vagy implicit módon mindvégig jól kiolvasható normaszemlélete.

Már a fejezet elején szétválasztja egymástól a nyelvhasználat elvi és gyakorlati oldalát a kettő különbségeire helyezve a hangsúlyt, amit így fejez ki:

„Szóbeli megnyilatkozáskor a művelt ember arra törekszik, hogy a köznyelvet használja, és szépen, pontosan fogalmazzon. De akármilyen fontos is számunkra az egységes **norma**, beszédünket mindig színezi ettől eltérő jelenségek. Az eltérés lehet egészen egyéni (már a hangjukról, beszédük dallamáról vagy stílusukról fel lehet ismerni az embereket) vagy kisebb-nagyobb csoportra jellemző” (Gaál 1993: 111; kiemelés az eredetiben).

A beszéd normája tehát a köznyelv, amelyet (Simonyi tankönyvein kívül) a magyarországi nyelvtankönyvi hagyomány a műveltséggel társít. Ehhez kapcsolódik ez a tankönyv is annyi különbséggel, hogy a szerző láttatja a tanulóval azt, hogy a hétköznapi nyelvi valóság eltér ettől (1. sz. melléklet). Méghozzá azért, mert nemcsak az egyéni nyelvhasználatban vannak különbségek, hanem a beszélőt egy-egy csoport tagjaként is eltérő nyelvhasználat jellemzi (Gaál 1993: 111). A nyolcvanas évek gimnáziumi tankönyvében már megvolt annak a kiemelése, hogy egy ember több nyelvváltozatot használ, amelyek az adott egyén beszédében keverednek egymással (Honti–Jobbágyiné 1979: 53). Itt azonban kevésbé a nyelvhasználaton, mint a nyelvhasználóján van a hangsúly, akiről megtudjuk, hogy egy-egy, vagy akár több csoporthoz is tartozhat. Ez pedig a nyelvhasználatára is hatással van, sőt a normától való eltérést is okozhatja. Ez utóbbi pedig csak abban az esetben tekinthető „hibának” vagy „helytelennek”, amennyiben kommunikáció felől tekintve az, vagyis ha a megértés kerül veszélybe.

9.2.2.1.2. Kommunikatív szemlélet

Jól látszik ez a nyelvjárásokról szóló részben, ahol a tájszavak kapcsán a köznyelvi szókészletről való eltérések tárgyalásánál a szerző a szövegkörnyezet, illetve a beszédhelyzet szerepét is bekapcsolja a magyarázatba annak bemutatására, hogy egyes tájszavak (melyek fogalma ismert) a beszédhelyzet és a szövegkörnyezet segítségével könnyen megérthetők. De hasonlóan nyilatkozik a köznyelv és a nyelvjárások közti nyelvrendszerbeli eltérésekről is, amelyek „nem jelentősek, a megértést nem zavarják” (Gaál 1993: 119). Így folytatja:

„Az ikes helyett használt iktelen formák, a főnév ragjainak megváltozott alakja (pl. -ból helyett -bu a házbu szóban), a nyelvjárásokban gyakoribb „süksükölés” stb. nem jelent nehézséget a társalgásban. Ha „hova?” kérdésre nem a megszokott *Sándorékhoz* típusú választ kapjuk, hanem esetleg a Felvidéken szokásos *Sándorék*, *Sándoréknál* vagy *Sándoréknyi* alakot, rövid töprengés után a beszédhelyzetből ezt is megértjük” (uo.).

Új ez a fajta szubsztenderdről vallott nézet az eddigi tankönyvi gyakorlatot tekintve (1. sz. melléklet). Nem ismeri el ugyan a tankönyvíró normatívnak a nyelvjárásbeli nyelvi formákat, azonban nem is kárhoztatja őket azért, mert eltérnek a nyelvi rendszertől. A megértés felől, a kommunikációs tényezők bevonásával, a beszédhelyzet szerinti nyelvhasználat jelentőségének hangsúlyozásával elfogadhatónak tartja őket. Nem fejezi ki nyíltan a tankönyv a magyarországi nyelvtankönyvi hagyományban

gyökerező, nyelvjárások irányában megkövetelt pozitív attitűdöt. A tankönyv a kommunikációs szemléletet alkalmazva arról győzi meg a tanulókat, hogy a tájnyelvi elemek is érthetők a beszédben, hiszen nincs olyan nagy különbség a magyar nyelvi variánsok között. Ezzel mintegy a hagyományos nyelvművelés fő irányvonalának nézete ellen szól, miszerint a megértés egyedüli záloga a nyelvi egység. A tankönyvi szemlélet pedig a kommunikációs szempont és a beszédhelyzet szerinti nyelvhasználat bekapcsolásával a nyelvváltozatok közti eltérések áthidalásának lehetőségét mutatja be (1. sz. melléklet). Sőt ennél tovább megy a szerző, amikor így nyilatkozik: „A cél az lenne, hogy a köznyelvet anyanyelvjárásuk mellett, ne pedig helyette beszéljék az emberek” (111; vö. Kiss 1999a). Vagyis nem gondolja, hogy a nyelvi sokszínűség a megértés gátja lehet.

9.2.2.1.3. Norma és eszmény

Az eddigi tankönyvi gyakorlattól eltérően, amelyek a nyelvjárások jellemzőit a köznyelvtől való eltérésük alapján ragadták meg, Gaál arra helyezi a hangsúlyt, hogy ezek önálló rendszerrel rendelkeznek (Gaál 1993: 111). Azaz beszélők egy másik, a köznyelvtől (valóban) eltérő szabályrendszerhez igazodnak, amikor ezt a nyelvváltozatot használják a kommunikációban. Így a szubsztenderd nyelvi jelenségek önmagukban sem lehetnek „hibásak”, vagy „helytelenek”, hiszen saját nyelvi rendszerükhöz mérten ezek is „szabályos” alakok. Mindezek ellenére nem jut kifejezésre a tankönyvben, hogy a szubsztenderd is normával rendelkezik, annak nyelvi jelenségei is lehetnek normatívak. Csak éppen a köznyelvi variáns normájától eltérő normá(k) szerint, amelyeket a nyelvhasználó egy csoport, egy beszélőközösség tagjaként saját maga (is) megalkot(ott), és amelyeket saját döntése értelmében követ.

A szerző annak ellenére, hogy bemutatta már a tanulóknak az őket körülvevő nyelvi valóságot jellemző nyelvi sokszínűséget, a következőkben így nyilatkozik: „mai nyelvünk többféle változatának megismerése után gondoljuk végig, milyen is az ideálisnak tekintett nyelvváltozat, a nyelvi eszmény, amelyhez lehetőség szerint a nyelv minden használójának igazodnia kellene” (136). Ebből megint a nyelvi valóság és a nyelvhasználat elvi jellegének eltérései hangsúlyozódnak. A nyelvhasználónak „lehetőség szerint” minden szituációban igazodnia kellene egy nyelvi eszményhez. Azt is megtudjuk, hogy ez a nyelvi eszmény az ideális nyelvváltozat. Azaz kiemelődik egyetlen variáns a tankönyvben bemutatottak közül, amelyik eszményi a teljes magyar nyelvközösségben. A szerző szerint a normával együtt ez egy „történetileg meghatározott fogalom” (uo.). Továbbá: „Kialakulásukban jelentős szerepet játszik a tudatosság” (uo.), azaz mesterségesen (szótárak, nyelvtanok) életre hívott alakulatok. A nyelv normája és a nyelvi eszmény azonban nem azonos fogalmak, mert a norma a szabályosságot biztosítja az eszmény megszilárdulása számára. Eszerint a magyar nyelv normája a köznyelv (nemzeti nyelv beszélt változata) és az irodalmi nyelv (a nemzeti nyelv írott változata) mint idealizált nyelvváltozatok szabályrendszere. Ehhez kellene, vagy illik tehát alkalmazkodnia a beszélőnek. Szól arról is, hogy a nyelvi változások miatt szükséges a nyelvi norma és a nyelvi eszmény „újrafogalmazása (ún. normatív nyelvtanok írása)” (uo.).

9.2.2.1.4. A nyelvművelés feladata

A nyelvművelés a fent bemutatott, megújult normához igazodik, „ennek érvényesítéséért harcol” (143). Definíciója így hangzik: „A nyelv életébe történő tudatos beavatkozás, a nyelv akaratlagos fejlesztését nyelvművelésnek nevezzük”(142). Általában a hivatásos nyelvészek foglalkoznak nyelvműveléssel, és feladatuk a nyelvi törvényeknek megfelelő formák használatának elterjesztése, a rendszernek nem

megfelelő formák használatának meggátolása. Azonban a nyelvi változások miatt a gyakorlat által szentesített, a tankönyvíró szerint „az írók, költők, újságírók, előadók stb.” által elterjesztett „hibás” formákat „a nyelv művelők többsége (Lőrincze Lajos, Grétsy László) elfogadja” (143). A szerző szerint, ha nem fogadnák el ezeket, akkor nyelvünk változatlan maradna és nem fejlődne (uo.).

Itt érhető tetten a tankönyv preskriptív szemlélete, hiszen egyfelől ez a gondolatsor azt sugallja, hogy az írókon, költőkön stb. kívül más nyelvhasználók (informális helyzetekben) nem is változtathatják a nyelvet, másfelől a nyelvészek, illetve a nyelv művelők tevékenységén múlik a nyelvi változás. Ebben a hagyományos nyelv művelés nézetéhez kapcsolódik a tankönyvi szemlélet, különösen ha azt is tekintetbe vesszük, hogy a szerző a nyelvi változások kapcsán nyelvi fejlődésről beszél. A változások megítélésével, nyelvi ítélethozatallal döntenek a nyelvészek a beavatkozás szükségességét illetően a nyelvi változás útjáról (uo.).

A tankönyvíró azonban a nyelv művelés megosztottságáról is tájékoztatja a tanulókat, amely megint az eddigiektől eltérő jelenségként ítélandó meg. Hiányzik ugyanis a nyelv művelés történetének részletes áttekintése. Ehelyett nyelv művelő-típusokat jelenít meg: a harcosabb és az engedékenyebb típust. Az előbbire Bárczi Gézátt hozza példának, az utóbbira pedig Gombocz Zoltánt, akinek nyelvhelyességről vallott definícióját idézi is (142; vö.3.3.).

A szerző a Lőrincze-féle pozitív nyelv művelés híve, amikor elfogadja a hétköznapi nyelvi gyakorlatban előforduló „hibákat”, azaz a nyelvi rendszer ellen elkövetett „vétségeket” – különösen a mindennapi beszédben (137). Vallja, hogy a nyilvánosság előtti felszólalás vagy az írott nyelvhasználatban azonban „az ösztönös nyelvhasználat” nem felel meg a nyelvhasználó igényeinek (uo.). Ilyenkor szükséges a nyelvhasználat tudatosítása a nyelv törvényeinek megismerése által. A szerző tehát egy viszonylag rugalmas normafelfogást vall, amelynek egy feszesebb formájához az írott nyelvhasználatban és a nyilvános szereplések alkalmával, egy „kevésbé feszes” jellegéhez pedig a hétköznapi szóbeli nyelvhasználatban alkalmazkodik a beszélő.

Ha ezt a gondolatsort összehasonlítjuk az ugyanebben az időszakban használatban lévő Szende-könyvvel, akkor azt mondhatjuk, hogy Szende beszédhelyzettől függetlenül ugyanazt a „feszes” normakövetést kéri a nyelvhasználóktól kivétel nélkül (Szende 1993: 277). Gaál Edit – előremutató módon – különbséget tesz a kommunikációs helyzetek, de a nyelvhasználók között is a központi norma követése szempontjából. A nyelvvel hivatásosan foglalkozók számára („színész, riporter, tanár”) szükséges leginkább a nyelvi szabályok követésével jellemezhető nyelvhasználati mód, a nyelvi szabályok tudatosítása az ösztönös nyelvhasználattal szemben (137). Másutt az írott nyelvhasználattal összefüggésben ezt úgy fejezi ki, hogy: „...a jó szakember mindig ügyel nyelvének igényességére is” (110). Ebből a szempontból nézete kapcsolódik azokhoz a nyelvészekéhez, akik a köznyelv minél hatékonyabb elsajátítását a nyelvvel hivatásszerűen foglalkozóknak tennék legelső sorban kötelezővé.

Pontokba szedett, általánosan megfogalmazott szabályok formájában nyújtja a diákok számára a nyelvi eszmény elérésének „receptjét, amelyben a helyzethez illő szókincs és stílus megválasztása mellett a grammatikai szabályokhoz való legteljesebb mértékű alkalmazkodás ölt testet a korabeli nyelv művelés alapján (Gaál 1993: 136).

9.2.2.1.5. A nyelvváltozatok megjelenítése

A tankönyv a köznyelvitől eltérő kódokról keveset tanít. *A nyelv rétegződése* című fejezetben Papp László nyomán úgy osztályozza a nyelvváltozatokat, hogy a nemzeti nyelv írott és beszélt változatait választja szét egymástól, ahol a beszélt változatokat a köznyelv, valamint a nyelvjárások, a réteg- és csoportnyelvek alkotják (vö. Papp 1961:

13). Ebből jól látszik, hogy a nemzeti nyelv minden nyelvváltozat felett áll mint egységes, eszményi, normatív változat. Ez történeti fejlődése során emelkedett a nyelvjárások fölé a nyelvjárások kiegyenlítődéssel (Gaál 1993: 110). Utal arra is, hogy a külföldi szakirodalom „ezt az „eszményi” nyelvet *standard language*-nek (nyelvi sztenderdnek) nevezi (110-111, kiemelés az eredetiben). A szerzőnek ez a kijelentése téves, de a tankönyvi szemléletben így a nyelvi eszmény és a köznyelv, valamint az irodalmi nyelv mint nyelvi sztenderd azonosítódnak. A tankönyvíró szerint ehhez igazodnak az emberek, ha műveltnak akarnak látszani. Ez a nyelvváltozat tehát a műveltség letéteményese.

A többi nyelvváltozat használata ezek szerint nem illik a művelt emberhez, bár a tankönyv ezt nyíltan nem mondja ki. A nyelvváltozatokat az eddigiekben bemutatott tankönyvekhez hasonlóan a hagyományos vízszintes és függőleges tagolódásban mutatja be. Ez utóbbiakhoz sorolja a csoport- és rétegnyelveket, amelyek közül a tolvajnyelvről, a szakzsargonról; valamint az ifjúsági nyelvről tesz említést. (A tolvajnyelv, az argó és a zsargon egymástól való elkülönítése a kiegészítő anyagrészként szerepel, ahol a szerző az ÉrtSz. szócikkeit közli. (130)).

A területi tagolódás szerinti nyelvváltozatokkal, a nyelvjárásokkal viszont részletesen foglalkozik a tankönyvíró (111-127). A szerző egyrészt definiálja a nyelvjárásokat, másrészt a definíciót nem – a tankönyvekben megszokott módon (amelyek egyáltalán meghatározzák a nyelvjárás fogalmát) – a köznyelvtől eltérő beszédmódként, hanem annak önállóságát hangsúlyozva egy különálló rendszerrel rendelkező entitásként kezeli. „A nyelvjárások az irodalmi nyelv és a köznyelv egységesítő hatásától viszonylag mentes nyelvváltozatok – írja –, amelyeknek önálló rendszerük van” (111). Másutt ez áll: „A nyelvjárás jelenségek kiterjednek a nyelv minden szintjére, mégis talán a hangok körében a legjelentősebbek” (116); vagy amikor azt írja, hogy „...nyelvjárásunknak saját törvényei vannak és saját rendszere...” (23).

A tankönyvíró ezzel a korabeli nyelvtudományi kutatásokra reflektál, amelyek a nyelvjárásokat önálló kóddal rendelkező variánsokként fogták fel, és nyelvhasználati színtereinek beszűkülésére mutattak rá. A szerző ír a diákoknak erről a folyamatról, amelyben a rádió, a televízió és az újságok által a köznyelv eljut a nyelvjárás területen élőkhez. Ebben a folyamatban „a nyelvjárás szegényedik, a terület lakossága viszont nyer az elsajátításával” (t.i. a köznyelvvvel). Nyilvánvalóan a nyelvváltozat nem szegényedik, csak a használati színterei szűkülnek. Ezt a későbbiekben úgy fejezi ki, hogy a köznyelv erőteljes, nyelvjárásra irányuló hatása miatt „...a tisztán nyelvjárásban beszélő ember még az idősök között is ritka” (123). A szerző a nyelvjárás-köznyelv kettősnyelvűséget preferálja, amikor az anyanyelvjárás megtartásának fontosságára hívja fel a figyelmet (111), valamint amikor reményét fejezi ki arra nézve, hogy „a helyi színezet még remélhetőleg sokáig megmarad nyelvhasználatunkban” (123).

Nem az egyes nyelvjárás (hang)jelenségekre helyezi a hangsúlyt, ahogy az az eddig bemutatott tankönyvekben szerepelt, hanem a nyelvjárás jelenségek elterjedését rajzolja meg (térképi szemléltetéssel is) a diákok számára. Bevezeti az *izoglossza*, a *peremnyelvjárás* és a *nyelvjárásziget* terminusokat. Ezzel a nyelvi jelenségek (területi) összefonódásaira utal. Arra, hogy a magyar emberek beszédében nincs akkora különbség, hogy ne értenék meg egymást a különböző szituációkban. (Más kérdés, hogy didaktikai szempontból szükség van-e ennyi nyelvjárással kapcsolatos, tudományos fogalom bevezetésére.)

Jellegzetes jegye a tankönyvnek, hogy a nyelvváltozatok tagolódásának, elnevezésüknek, jellemzőiknek bemutatása után a szépirodalommal való kapcsolódásukról is ír. Ez a nyelvváltozatok stilisztikai felhasználására mutat rá.

9.2.2.2. A tankönyv gyakorlati síkja

A tankönyvben előforduló feladatok jó része az elméleti szinten bemutatott ismeretanyag visszakérdezését szolgálja ellenőrző kérdések formájában. A kiegészítő anyagként szolgáló *Csak kíváncsiaknak* című részek tartalmaznak olyan feladatokat, amelyek gondolkodásra, kreativitásra, véleménynyilvánításra ösztönzik a diákokat. Ezek a feladatok jórészt szépirodalmi műveken (epikai és lírai alkotásokon) keresztül igyekeznek elmélyíteni a tanulóknál a tankönyv elméleti részében kapott ismereteket.

Így van ez a nyelvváltozatokról és a nyelvi normáról szóló részekben is. A szerző a nyelvváltozatok jellemzőit is egyetlen variáns, az eszményinek tekintett irodalmi nyelv szépirodalmi változatában használt nyelvváltozatbeli formák bemutatásával, megkerestetésével gyakoroltatja (Gaál 1993: 124-125; 128-129; 132-135; 137-140). Gyakorlatban is figyelmet szentel az anyanyelvjárásnak. Jellemzőinek feltárását egy mindenki számára kötelező feladatban kéri számon a téma tanórai megbeszélésével együtt (120-122). A korszak nyelvművelése tevékenységének alaposabb megismerését szolgálja két feladat. Az egyik a nyelvművelő kiadványokkal való megismerkedést (142), a másik pedig a médiából és a sajtóból való gyűjtés szorgalmazásával az akkori időszak legaktuálisabb nyelvművelői problémáinak összegyűjtését kéri (143).

9.2.2.3. Részösszegzés: Gaál Edit tankönyvcsaládjának normaszemlélete

A tankönyvi normaszemlélet szakít az eddig bemutatott magyarországi nyelvtankönyvi hagyománnyal, amikor arra mutat rá, hogy az eszményi nyelvhasználat mellett a tanulót körülvevő nyelvi valóságot a variabilitás jellemzi. Az irodalmi nyelv és a köznyelv történetileg és esztétikailag is értékesebb nyelvváltozatok mellett más variánsok is megjelennek a beszélt (és írott) nyelvhasználatban. A beszédben a hétköznapi nyelvhasználó eltér ezektől a normához legközelebb álló nyelvváltozatok szabályrendszerétől bizonyos szociológiai tényezők (életkor, iskolázottság, érdeklődési kör stb.) következtében. Ezek az eltérések nem minden esetben számítanak „hibának”, mivel a kommunikáció sikeressége felől tekintve, a szituáció segítségével a legtöbb nyelvi forma mindenki számára érthetővé válik. Ezért kap hangsúlyt a tankönyvben a nyelvjárások bemutatásánál, de általában véve a teljes szubsztenderdre irányulóan az a nézet, amelyet az ismétlődő részben a tankönyvíró így fejez ki: „A nyelvjárások a köznyelvtől eltérő, de a megértést nem zavaró nyelvi rendszerek, a csoportnyelvek és rétegnyelvek inkább csak szókészletükben különböznek a köznyelvtől” (144). Így a tankönyv az eddigieknél (Simonyi tankönyveit kivéve) egy rugalmasabb normaszemléletet vall a preskripció megtartásával.

A nyelvhelyességi szemlélet tehát ebben a tankönyvben az egy norma elismerésének nézetével és a preskriptív szemléletmóddal társul úgy, hogy a tankönyv a korabeli nyelvtudomány eredményeit, valamint az akkor aktuális problémát jelentő, a nyelvművelés szempontjainak változásait integrálja a tananyagba egy rugalmasabb normakövetést megkívánva a tanulóktól. A helyzeti-stilisztikai nyelvhasználat hangsúlyozásával az előző időszak tankönyvi szemléleteivel mutat rokonságot, de csak elméleti szinten valósítja meg a stílusok váltásának lehetőségét.

9.2.3. Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit középiskolai tankönyvcsaládja, a *Magyar nyelv és kommunikáció*

A tankönyvcsaládban hangsúlyos elemként jelennek meg a szövegtani és a kommunikációs ismeretek, amelyeket a szerzők a köznyelv használatának hatékony megtanítására használnak fel. A 2000-es évek második évtizedének elejétől megjelent, a régít felcserélő új tankönyvcsalád – amely még a 2004. évi kerettantervek előírásaihoz

igazodik – szemléletesebb, színesebb külsővel (színes fotókkal, kifejezőbb ábrákkal, összefoglaló táblázatokkal stb.), tanulhatóbb szövegtükörrel tárja a tanuló elé a nyelvi és kommunikációs ismereteket. A 2013-ban bevezetett NAT-hoz és a kapcsolódó kerettantervek (2012) alapján átírt változatok közül az értekezés kéziratának lezárásáig (2015. január) a 9. és a 10. évfolyamos tankönyvek kerültek használatba. A tananyag elrendezésének megváltoztatása miatt ezek egyikében sem jelenik meg a nyelv és társadalom témakör, amelynek alapján az előző változatokkal összehasonlítható lenne. Az értekezés célját és a könnyebb érthetőséget szem előtt tartva az ennél korábbi változat-sorozatokat vizsgálom, amelyeket a bennük kimutatható normaszemlélet megváltozása miatt két csoportra osztva, párhuzamosan jelenítek meg utalva a köztük lévő hasonlóságokra és eltérésekre. (A tankönyvcsalád tagjait a szerzőpáros többször is átdolgozta, bővítette.) Így megkülönböztetek egy korai kiadássorozatot, amelynek tagjai közül már legfeljebb csak néhány munkafüzet van még használatban az újabb kiadású tankönyvekkel, és egy későbbi sorozatot, amelyet jelenleg váltanak fel a legújabb NAT (2012) és a kerettantervek (2012) alapján átdolgozott változatok.

Az összes változatra igaz, hogy az eddig bemutatott tankönyvek mindegyikénél gazdagabban, sokrétűbben bontja ki a szövegtani és a kommunikációs ismereteket, hangsúlyozza a kommunikációs tényezők hatását a szövegalkotásra (Antalné–Raátz 2007a (Tk.9-10.): 104-112; 121-127; 2007b (Tk.11-12.), 2009 (Tk.11-12.) 167; 2012a (Tk.9.): 115-125; 2012b (Tk.10.): 12-24.). Szól a beszélő és a hallgató kapcsolatának fontosságáról a kommunikációban (2007a (Tk.9-10.): 104; 2012a (Tk.9.): 115-116), megemlíti, hogy az a többi kommunikációs tényező függvényében változik (2007a (Tk.9-10.): 105; 2012a (Tk.9.): 117). Nincs szó azonban a nyelvi kód váltásának lehetőségéről, nem is gyakoroltatja azt. Továbbá nem írnak a szerzők arról sem, hogy a beszélőt mint nyelvhasználót egy adott szituációban a magát megértetésen kívül más célok is jellemzik. A tankönyvekben az közvetítődik a tanuló felé, hogy csakis a köznyelvi formákkal lehet sikeres kommunikációt végrehajtani mind írásban mind pedig szóban.

9.2.3.1a. A korábbi tankönyvi változatok (2001-től megjelent tankönyvek és munkafüzetek) normaszemlélete:

9.2.3.1.1.a. A nyelvváltozatok tanítása

A szerzők – a tantervi előírás szerint a 10. évfolyamon – a magyar nyelv változatait a vízszintes és a függőleges tagolódás alapján mutatják be. Így a földrajzi tagolódás szerint nyelvjárásokról, de társadalmi tagolódás szerint csak csoportnyelvekről szólnak, és ezen belül helyezik el a rétegnyelveket. Ez eltér a nyelvészeti szakirodalomtól, de a NAT-ban is a „rétegnyelv” kifejezés szerepel a társadalmi tagolódásra utalva (NAT 1995: 47). (A nyelvváltozatok csoportosításának további pontatlanságait ld. részletesebben Sinkovics 2008: 38.)

A szleng a tankönyvbeli elméleti ismeretanyag szintjén közvetlen módon is elítélendő variánsként szerepel az argóval együtt (vö. Sinkovics 2008: 39). Egyes nyelvváltozatok, illetve az azokból származó nyelvi formák a tankönyvi nyelvhelyességi szemléletben eredendően „hibásnak”, a műveletlen nyelvhasználat megnyilvánulásaiaként regisztrálnak. „Az igényes nyelvhasználatú, művelt emberek ritkán élnek szleng kifejezésekkel – írják a szerzők –, argóval pedig egyáltalán nem.” (Antalné–Raátz 2002: 179; idézi Sinkovics 2008: 39). Továbbá a fejezet végének összefoglalásában is kimondják, hogy a szleng és az argó igénytelen nyelvváltozatok (2007a (Tk.9-10.): 179). Sinkovics is rámutat arra, hogy ez a kijelentés már a tankönyv megírásának idejében is vitatható volt, hiszen a szleng használata egyáltalán nem függ a műveltségtől vagy az iskolázottságtól, sőt a szlengnek csak az argóval mint szintén nem „szalonképesnek” minősített variánssal való kapcsolata is vitatható (ti. a szleng nemcsak az argóból, hanem számos más nyelvváltozathoz is táplálkozik): „A szleng az argó számos

9.2.3.1.b. A későbbi tankönyvi változatok normaszemlélete:

9.2.3.1.1.b. A nyelvváltozatok tanítása

Az átdolgozott tankönyvcsaládban a szerzők szintén a 10. évfolyamos tankönyvben mutatják be a két tengely mentén elhelyezett nyelvváltozatokat. Az újabb kiadásokban törölték az egyes nyelvi variánsok negatív megítélésére vonatkozó megjegyzéseket. Legalábbis a szleng és az argó negatív megítélésével kapcsolatban. A stílusok és a nyelvváltozatok terminológiai keveredése azonban megmaradt: „A szleng az alacsonyabb igényességű nyelvi stílusban mutatkozik meg...” (2012b (Tk.10.): 104). A szleng mintha stilisztikai variánsként regisztrálna. A tankönyvcsalád nem választja szét látható módon a stílusokat mint az egy nyelvváltozaton belüli nyelvi kifejezésmódokat a külön kóddal rendelkező nyelvi variánsoktól (vö. Sinkovics 2008: 40).

Az újabb kiadás korrigálja azt a nyelvjárásokkal kapcsolatos, a régebbi kiadások esetében megfogalmazott paradox helyzetet a tankönyvi megállapítás és annak módja között, miszerint a nyelvjárások leginkább hangtani jellemzőikben térnek el egymástól, mégis a köznyelvtől való szókészletbeli eltérések kaptak ott részletes leírást. Hangtani és szókészletbeli elemek egyaránt helyet kapnak a tankönyvi szövegben (Antalné–Raátz 2012b (Tk.10.): 106); továbbá bővül a nyelvjárásokról nyújtott információ, de a nyelvjárástípusok száma, típusaik megnevezése is változott az újabb szakirodalom tükrében (uo.: 107-113).

A régebbi változatokhoz hasonlóan azonban itt sem követik a szerzők a szakirodalmat a nyelvváltozatok hagyományos csoportosításakor, amikor a társadalmi tagolódás alapján csak csoportnyelveket különböztetnek meg

elemét letompítva, szalonképessé téve viszi tovább” (Antalné–Raátz 2002: 178; idézi Sinkovics 2008: 40). Ennek ellenére a tankönyvírók egész fejezetet ezeknek szentelve – valószínűleg a tantervi előírásoknak megfelelően (t.i. a szlengről való tanítás követelményként szerepel) – viszonylag hosszan mutatják be ezeket (vö. Sinkovics 2008: 39).

A nyolcvanas évek gimnáziumi tankönyvcsaládját mint előzményt követve a regionális köznyelv tanítása előremutató jelenséggé értékelhető a tankönyvben. Az ifjúsági nyelv külön fejezetbe kerülése pedig a felhasználókat, a megcélzott korosztályt tekintve mindenképpen indokolt. Azonban az ifjúsági nyelvváltozat – részben – negatív értékítéletet kap: „Az ifjúság nyelvében előforduló durva nyelvi formák, trágár szavak nyelvi igénytelenségről, gondolkodásbeli szegénységről árulkodnak” (2007a (Tk.9-10.): 178). Látható, hogy a nyelvváltozathoz kötődő szókészlet bizonyos rétegének használata miatt stigmatizálják a szerzők a variánst. A nyelvi igénytelenséget a gondolkodás szegénységével kapcsolják össze, így nemcsak a nyelvváltozat egyes elemeit, hanem azok használóját is megbélyegzik nyelvi alapon. A Honti–Jobbágyiné-féle, nyolcvanas évekbeli gimnáziumi tankönyv szemléletéhez képest egyes nyelvváltozatokkal szembeni negatív értékítélet nyílt kimondása visszalépést jelent, hiszen a tankönyvelőd értékítélet nélkül jelenítette meg az elméleti ismeretanyagban a variánsokat (8.3.7.2.1.)

A nyelvjárásokkal és beszélőkkel szemben a nyelvi türelem jut kifejezésre a tananyag elméleti szintjén. A tankönyvet a középiskolai elődeihez hasonlóan és a tantervi előírásoknak megfelelően a tájnyelvvvel szemben a pozitív attitűd jellemzi, amikor felhívja a figyelmet arra, hogy nem szabad minden esetben hibának tekinteni a „helytelen” nyelvi elemeket, mert nyelvjárási jelenség is lehet, és a nyelvhelyességi

egymástól, és a rétegnyelveket is a csoportnyelvek közé sorolják (uo: 102). Az új kiadásban is helyet kap a regionális köznyelv tanítása, valamint az ifjúsági nyelvről szóló külön fejezet. A korábbi tankönyvi változatban ennek a variánsnak a trágár elemeivel szemben közvetített negatív értékítéletre utaló megjegyzést, amely a „nyelvi igénytelenséget” hangsúlyozta, törölték a szerzők. Csak az „értékes” elemekkel szembeni pozitív értékítéletet hagyták meg (uo.: 103). A nyelvi értékítélet lehetőségének közvetítése tehát megmaradt, amelynek alapja a műveltség – ahogy ez a magyarországi anyanyelvoktatási hagyományra jellemző.

Ez egyrészt közvetlen módon, másrészt inkább rejtetten van jelen a tankönyvben. Közvetlen módon mutatkozik meg például az irodalmi nyelvnek a korábbi változatokhoz képest átirrt definíciójában: „A kiművelt nyelvváltozatot, amely feltehetően a nyelvközösség minden tagja számára érthető, irodalmi nyelvnek nevezzük...” (uo.: 101). Míg a korábbi kiadások esetében az igényesség, addig ebben a változatban a műveltség alapján válik az irodalmi nyelv a legértékesebb változattá. A két szempont összefügg egymással. Ezzel a megfogalmazással azonban eltűnt a Sinkovics által a 2003-as kiadásról megemlített ellentmondás a definíció és a használat megjelölése között (ld. részletesebben: 9.2.3.1.2a). Az irodalmi nyelv felsorolt használati szinterei azonban továbbra is megkérdőjelezhetők a „kiműveltség” és az „egységesség” szempontjából is.

Az ifjúság nyelvéről szóló fejezetben közvetett módon szerepel a nyelvi értékítélet lehetősége, amikor a szerzők kihagyták ugyan a nyelvváltozat szókészletének bizonyos rétege alapján megállapított, a variánst részben elítélő, nyelvi alapú stigmatizációra utaló részt, azonban az ifjúsági nyelv értékeinek felsorolásával – az előző tankönyvi változatokhoz hasonlóan – továbbra is a nyelvi értékítélet lehetőségére hívják fel a

hibák között szerepelnek a tájnyelvnek a köznyelv grammatikai formáitól eltérő megoldásai (uo.: 78-79). A „helytelen” nyelvjárási formák csak megtúrt elemek a nyelvhasználatban.

A nyelvjárásokról a tankönyvcsalád azt állapítja meg, hogy „főleg hangtanukban különböznek; szókészletükben és mondattanukban kevésbé” (uo.: 180). Ennek ellenére a hangtani jellemzőik néhány soros bemutatása mellett azok (köznyelvtől eltérő) szókészletének csoportosítását végzik el a szerzők.

9.2.3.1.2.a. A sztenderd variáns mint norma

A tankönyvben megnyilvánuló értékítélet alapja az igényesség és a műveltség – ahogy ez (néhány kivételtől eltekintve) jellemzi a magyarországi anyanyelvoktatás tantervi és tankönyvi hagyományát. A legértékesebb változatként az irodalmi nyelv és a köznyelv deklarálódik. A 10. évfolyamos taneszközben ez olvasható: „Az írásbeli köznyelv választékosabb, igényesebb formáját irodalmi nyelvnek nevezzük. Ezt használják általában a sajtóban, a bemondók a televízióban, a rádióban.” (uo.: 176) Egyfelől jelen van a definícióban az *igényesség* kategóriája. Ezzel azt sugallják, hogy az igényesség elképzelt tengelyén léteznek kevésbé igényes, vagy akár teljességgel igénytelen nyelvváltozatok is. Ez utóbbi explicit kinyilvánítását láttuk az argóval és a szlenggel, illetve az ifjúsági nyelv szókincsbeli elemeinek bizonyos rétegével kapcsolatban.

Ugyanakkor feltűnhet az is, hogy az „írásbeli köznyelv” fogalma egy szakirodalomtól teljesen eltérő, merőben új kifejezés, didaktikailag azonban esetleg jó megoldás is lehet. Sinkovics az eredeti definíció két mondata közötti ellentmondásra mutat rá, miszerint a meghatározásban írásbeli variáns szerepel, mégis a szóbeliség

figyelmet (uo.: 103).

9.2.3.1.2.b. A sztenderd variáns mint norma

Az irodalmi nyelvnek a nyelvközösségben betöltött egységes szerepe hangsúlyozódik ebben a tankönyvi változatban is, valamint a többi nyelvváltozat fölötti és „kiművelt” jellege. Ezt igazolja *Az irodalmi nyelv kialakulása* című fejezet tartalma is, amelyben az előző tankönyvi változatról elmondottak érvényesülnek (2012g (Tk.12.): 71). Nyelvünk funkcióját a tankönyv csakis egyetlen variáns helyzetétől teszi függővé. Az átdolgozott tankönyvben is az hangsúlyozódik, hogy a nyelv változása egy fejlődési folyamat, amelyhez hozzáértő szakemberek tervszerű segítsége szükséges. A nyelvfejlesztésnek a műveltség alapján kell megtörténnie.

Mégis történt egy fontos változás az újabb kiadásnak az irodalmi nyelv definiálásában: az irodalmi nyelvet a használat felől közelítik meg a szerzők, amikor ezt írják: „A kiművelt nyelvváltozatot, amely feltehetően a nyelvközösség minden tagja számára érthető, **irodalmi nyelvnek** nevezzük. A köznyelv területileg nem tagolt, viszonylag egységes nyelvváltozat (2012b (Tk.10.): 101; kiemelés az eredetiben). Az érthetőség említése azt implikálja, hogy a szerzők a kommunikáció felől közelítenek ehhez a nyelvváltozathoz. Az egységességre utalást viszont megtartották a szerzők, aminek már a korábbi korszakokat tekintve és a korábbi tankönyvi változatokban sem volt relevanciája.

9.2.3.1.3.b. Nyelvművelés, nyelvi tervezés és nyelvi norma

A korábbi változatok szemléletéhez képest előremutató jelenségként értékelhető, hogy az új tudományos nézetek, a nyelvművelés létéről, jellegéről szóló tudományos viták eredményei alapján a tankönyv 2012-es változatában

nyelvhasználati színterei („bemondók a televízióban, rádióban”) is helyet kapnak a felsorolásban (Sinkovics 2008: 37-38). A mondat második része – véleményem szerint – már önmagában is erősen megkérdőjelezhető volt az ezredforduló idején, hiszen a sajtó és a média nyelve már akkor sem volt egységesnek tekinthető.

A feladat célja nyilvánvalóan a köznyelv igényes, beszélt változatának felfedeztetése lenne, amelynek a tankönyvben a nyelvközösségekben betöltött egységes szerepe hangsúlyozódik, az irodalmi nyelv többi nyelvváltozat fölötti és „igényesebb, választékosabb” jellege. Ez történetileg igazolható ugyan, de a nyelvhasználatban már akkor sem volt állítható ilyen egyértelműen. Az *irodalmi nyelv kialakulása* című fejezetben azonban (2007b (Tk.11-12.): 131) utalnak a szerzők arra, hogy az irodalmi nyelv manapság is mozgásban van. Egy Bárczi-idézet is szerepel itt ezzel kapcsolatosan a változás ellentétezeként: „anyanyelvünk, a mai magyar nyelv mindent tud, amit ebben a világban tudni kell” (uo.). Bárczi ebben az 1975-ös kijelentésében arra utal, hogy a magyar nyelv képes alkalmazkodni a változó világhoz, a változó műveltséghez. A szerzők pedig azt sugallják, hogy a változásoknak mindig pozitív irányban kell hatniuk, hogy ez továbbra is fennállhasson. Így a tankönyv az előző évtizedek (szocialista időszak) tankönyveihez hasonlóan ahhoz a nyelvtörténeti nézethez kapcsolódik, amely az irodalmi nyelv kialakulását nyelvi egységesülésként egy célelvű folyamatnak tekinti, amelynek végpontja a teljes és tiszta nyelvi egység megvalósulása (többek között: 8.3.7.2.1; 8.4; vö. Tolcsvai Nagy 1998a: 8). Amikor a pozitív irányú változások a teljes megértést biztosító egységes, homogén nyelv kialakulását idézik elő. Úgy tűnik, mintha csak az irodalmi nyelvi variáns változásának minőségétől

az elméleti ismeretanyag szintjén kevésbé szerepel hangsúlyos elemként a nyelvhelyességi szemlélet, valamint a kizárólagosan egy norma elismerésének nézete. Ez egyfelől már a nyelvváltozatok (részben) értékítélet-mentes bemutatásában is nyomon követhető volt a tankönyvben, másfelől pedig *A nyelvi tervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés* című tankönyvi fejezetből is kitűnik (2012c (Tk.10.): 81-87).

A nyelvművelés itt már nem a sztenderdként értelmezett nyelvi norma előírásának és elterjesztésének tudományaként definiálódik, hanem sokkal árnyaltabban fogalmazzuk a szerzők, amikor a különböző kultúrákhoz kötötten beszélnek a nyelvművelés jellegéről. Ennek egyik válfajaként a nyelvi ismeretterjesztést említik, amelyet a nyelvhasználatról szóló egyfajta tanácsadásként, ajánlásként határoznak meg, és a napjainkban folyó magyar nyelvművelést ilyenformán jellemzik (uo.: 84-85). Ugyanakkor arról is szólnak, hogy vannak olyan kultúrák, ahol a nyelvművelés normák előírását jelenti a nyelvhasználók számára (uo.). Ebben a részben röviden áttekintik a szerzők annak történetét, utalnak a nyelvközpontú és az emberközpontú nyelvművelés különbségeire, valamint a nyelvújítás nyelvvalakító tevékenységét is nyelvművelőiként értelmezve, az is megemlítsük.

A nyelvújítás szerepeltetése mindenképpen indokolt ebben a tankönyvi részben, azonban tévesen értelmezik a szerzők a nyelvújítást a „nyelv megújításaként” (uo.: 85), hiszen a 18. században nyelvünknek még nem volt egy olyan rögzített, egységesen elfogadott szabályrendszere, amelyhez képest meg lehetett volna újítani azt. Inkább egy főként beszélt változatban élő nyelvet alakítottak, csiszoltak és igazítottak – más nyelvek mintájára – használati színtereinek kibővítésével (ld. részletesebben: 5.1.3.).

függene, hogy a teljes magyar nyelv képes-e betölteni funkcióját.

9.2.3.1.3.a. Nyelvművelés, nyelvi tervezés és nyelvi norma

A tankönyv szerint felfogott fejlődési folyamat a hozzáértő szakemberektől, nyelvművelőktől és nyelvészekről beavatkozást, fejlesztést igényel, ellenkező esetben a megértés kerül veszélybe. Ezért kell egy egységes nyelv felé irányítani a nyelv változását és a nyelv törvényeihez való legteljesebb mértékű alkalmazkodást megkövetelni a nyelvhasználóktól. Az ilyen fajta nyelvhelyességi szemlélet, amely műveltségi alapon egyetlen norma, az eszményi, művelt norma sztenderddel való azonosításával társult, jellemzi egyértelműen ezt a tankönyvcsaládot:

„Napjainkban a nyelvművelés egyik legfontosabb feladata a nyelvi norma (a nyelvi sztenderd) változásainak a figyelemmel kísérése. A nyelvművelők a nyelvhasználat időszerű jelenségeinek elemzésével igyekeznek a nyelvet a helyes irányban befolyásolni. Ezt a nyelvvédő munkát folyamatosan végzik a helyesírás, a beszédtechnika, a szóalkotás, a szóhasználat, a grammatika, a mondatalkotás, a fogalmazás és a beszédstílus területén” (2007b (Tk.11-12.): 78).

Vagyis a nyelvi norma a sztenderddel, egészen pontosan annak grammatikájával azonosítható. (A tankönyv és a munkafüzet is a „szabályosan” kifejezést a „helyesen” szinonimájaként alkalmazza (2007b (Tk.11-12): 175; (2009 (Mf.11-12.): 134/5), amely arra mutat rá, hogy a helyesség a nyelvi szabályokhoz való alkalmazkodást jelenti a tankönyv szemléletében. Ezt a helyesség alapú normakövetést kívánja meg a tankönyv, melyet a nyelvhelyességi vétségek

A normáról a tankönyvírók konkrét definíciót nem nyújtanak ebben az átdolgozott kiadásban sem. A régi tankönyvcsaládban sem közöltek definíciót, azonban ott azt közvetítették a diákok felé, hogy a nyelvi norma azonos a nyelvi sztenderddel, valamint azt, hogy „A nyelvi norma koronként változik, ismerete szükséges a sikeres kommunikációhoz” (2007b (Tk.11-12.): 83).

Mi tehát a nyelvi norma a tankönyvírók szerint? Az új kiadvány 11. évfolyamos tankönyvében a nyelvi tervezés kapcsán szólnak a normáról. Az ide kapcsolódó tankönyvi rész a következőképpen hangzik:

„A nyelvi tervezés az a folyamat, amikor a társadalomban a nyelvhasználatot bizonyos **normák**, vagy más néven sztenderdek (írásmód, szóhasználat) előírásával igyekeznek egységesíteni” (2012c (Tk.11.): 81-82; kiemelés az eredetiben).

Először is a nyelvi norma fogalma a sztenderddel válik azonosná – a korábbi változatokhoz hasonlóan –, illetve írásmódként, szóhasználatként definiálódik. Úgy tűnik, hogy a nyelvi rendszer összetevői és a szókészlet alkalmazása alapján léteznek normák vagy sztenderdek. A sztenderddel való azonosítás a norma egységes, rögzített szabályokba rendezését, kodifikált jellegét mutatja. A tankönyvi szemlélet így a külső beavatkozás általi norma 'minta', 'mérce' jelentését emeli ki a norma fogalmából, valamint annak statikus jellegét (vö.3.2.). A szabályrendszerként felfogott normák a nyelvrendszer által meghatározott, különböző használati területeket szabályoznak mesterségesen. A szerzők úgy fogalmazzák, hogy „ilyenkor tudatos tervezéssel, a nyelvhasználat befolyásolásával a nyelv különböző területein normákat fogalmazzak meg” (2012c (Tk.11.): 82); vagy „A normák meghatározása több

részletező felsorolása (2007b (Tk.11-12.): 78-82), valamint a munkafüzetekben jelen lévő nyelvhelyességi feladatok is alátámasztanak.

A nyelvművelés számára a tankönyvírók a nyelv fejlesztését és védelmének feladatát jelölik meg. A nyelvművelés fontosságának hirdetésére helyezi a hangsúlyt a tankönyvcsalád, annak fórumairól pedig részletesen informál (uo.: 82-84). A nyelvművelés feladataként „a nyelvi norma (nyelvi sztenderd) változásainak figyelemmel követését” jelöli meg (uo.: 78). Továbbá: „A nyelvművelők a nyelvhasználat időszerű jelenségeinek az elemzéseivel igyekeznek a nyelvet a helyes irányban befolyásolni” (uo.).

Ez a tevékenység megegyezik a nyelvi tervezés feladatával, amely „a társadalmi-történeti változásokat is figyelemmel kísérő nyelvművelő tevékenység” (uo.: 137). A szerzők szerint a nyelvi tervezés a nyelvművelők feladata, akik „döntéseikben figyelembe veszik az egyes nyelvváltozatok, a nyelvjáráások és csoportnyelvek helyzetére vonatkozó megfigyeléseket, az egyes társadalmi rétegek nyelvhasználatát jellemző problémákat” (uo.: 135). Ezzel a kijelentéssel úgy tűnik, hogy a nyelvi tervezés ebben, azaz a nyelvre irányuló tudományos kutatások figyelembe vételében különbözik a nyelvműveléstől. Azonban a következő mondat arra utal, hogy a két tevékenység mégiscsak teljesen ugyanaz a tankönyvi szemléletben. A szerzők szerint ugyanis a nyelvművelők a tudományos kutatások „tükrében fogalmazzák meg a fontosabb nyelvfejlesztő **célokat** és **feladatokat**, illetve ezek ismeretében hozzák meg a **döntéseiket**” (uo.; kiemelés az eredetiben). Amennyiben a nyelvfejlesztés mint cél és feladat említődik, akkor ez a fajta nyelvi tervezés valóban a hagyományos, magyar nyelvművelés tevékenységrendszerével tehető egyenlővé, amely a sztenderd normájára irányul és annak elterjesztését

területen történhet. Lehet az írásbeliség szabályozása (pl. a helyesírási szabályok rögzítése), a grammatikai és szókincsaszóhasználati normák megadása” (uo.). Ezek mind egyetlen nyelvváltozat normái, illetve egyetlen norma részrendszerei, amelyeket kívülről, nyelvészek és nyelvművelők szabályoznak a nyelvhasználat egységesítésére.

Nem egyértelmű azonban annak explicitté tétele, hogy minden nyelvváltozat, minden beszélőközösség rendelkezik saját normával, amelyek a nyelvhasználatban valóban összeütközésbe kerülhetnek egymással. A szerzők annyit említenek meg ezzel kapcsolatosan, hogy: „Ilyen például, amikor valaki egész más nyelvváltozat szerint kommunikál otthon, mint az iskolában, a munkahelyén” (uo.). (Más kérdés, hogy magyarországi viszonylatban ilyenkor szükség van-e a szerzők által megadott grammatikai és szókincsaszóhasználati normák, vagy éppen az írásbeliséggel kapcsolatos normák szabályozására.)

A szerzők vélhetően Sándor Klára írása alapján készítették a nyelvi tervezésről szóló fejezet első bekezdését (Sándor 2003), mégis kihagyták azt a meghatározó észrevételt, amelyben Sándor Haugentre hivatkozva ezt állítja: „Haugen értelmezésében nyelvtervezésre akkor van szükség, ha valamilyen társadalmi csoport úgy érzékeli, hogy társadalmi problémái (részben vagy egészben) a nyelvvel kapcsolatosak” (Haugen 1983; idézi: Sándor 2003: 382). A nyelvhasználatba való beavatkozás a nyelvhasználói oldalról kell, hogy kiinduljon és csak a megértés problémáinak jelentkezésekor szükséges megoldás.

A tankönyv által meghatározott nyelvi tervezés deklarált módon is a szubsztenderd leírására irányuló nyelvtudományi kutatás eredményeire épül, azonban a sztenderd normájának kitágításával. A nyelvi heterogenitás alapján tudatosan megtervezett lépések

végzi akaratlanul is a többi variáns normájának rovására. Ez a preskriptív szellemű tevékenység beszédhelyzettől függetlenül a „helyes” irányba kívánja terelni a nyelvhasználatot az egyetlen normaként felfogott sztenderd variáns kiterjesztésével.

Igaz ugyan, hogy a tankönyv a „szabályoskodó nyelvi hibákra” is felhívja a diákok figyelmét, valamint a nyelvi babonákra is figyelmet fordít, azonban nyelvhelyességi tudnivalóként az élő nyelvhasználatot figyelmen kívül hagyva például olyan nyelvi formák „helyes” és „szabályos” használatát írja elő (pl. *ami/amely* vonatkozó névmások használata), amelyek nyelvszokásbeli felcserélésének tényére már egy nyolcvanas évekből tankönyvünk felhívta a figyelmet helyesnek minősítve ezt a használatot (8.3.7.1; ld. továbbá: Kálmán 2011).

„A nyelvi tervezés feladatai közé tartozik az is – írják a szerzők –, hogy intézményhálózattal, megfelelő tömegtájékoztatással segítse a magyar nyelv fejlődését, a káros jelenségek visszaszorítását” (Antalné–Raácz 2003: 135-6; idézi Porkoláb 2014: 91) Kiemelik a szerzők az iskola és a család szerepét a nyelvi értékrend kialakításában (uo.). Továbbá: „Ezért a nyelvművelőknek... tudatos döntéseket kell hozniuk az intézmények [értsd: iskolák] munkájával kapcsolatban” (Antalné–Raácz 2003: 135-6; idézi Porkoláb 2014: 91). Ezek a megállapítások tartalmukat tekintve az 1872-es Szarvas Gábor-i *Nyelvőrbeli* beköszöntővel (5.2.1.1.) tartanak rokonságot. Erős preskriptív szemléletet közvetít a tankönyvcsalád (vö. szubtraktív szemlélet: Porkoláb 2014: 91; 6. sz. melléklet), amely azon a tévhiten alapul, hogy a nyelvészek hivatottak a nyelv fejlesztésére és megőrzésére. Továbbá a hagyományos nyelvművelés elveit vallják a nyelvi értékrendre való nevelés kialakításának hangsúlyozásában. Ebben is az előíró szemlélet érvényesül, hiszen az érték szubjektív kategória,

célja nem a nyelvhasználat sokszínű valóságában eligazodni kívánó nyelvhasználó megsegítése, hanem a nyelvet használó egyén nyelvi praxisának a nyelvi homogenitás jelképeként értelmezhető, sztenderd variánsnak a korábbinál tágabban értelmezett, a különböző nyelvváltozatok jellemzőit is magában foglaló normájához való igazítása. Vagyis a normakövetés megvalósítása normaalkotóvá nevelés nélkül.

A nyelvi tervezés feladata a tankönyv szerint tulajdonképpen ugyanaz, mint a nyelvművelésé, miszerint az előbbi „normákat ír elő a nyelvhasználóknak” a nyelvhasználat egységesítése céljából (uo.: 84). Az a furcsa, paradox helyzet állt elő, hogy a nyelvi tervezés normaelőírása megegyezik azzal, amit a tankönyv a nyelvművelés feladatrendszerének egyik lehetőségeként, de nem a magyar kultúrára jellemző feladatként fogalmazott meg (ld. feljebb). A nyelvművelés feladataként ugyanis a tankönyv nálunk a nyelvi ismeretterjesztést jelöli meg, amely a beavatkozásnak egy olyan formája, amely magának a nyelvhasználónak a döntésén alapul, az ő megsegítése a célja. Ezzel szemben a korábbi kiadású tankönyvi szemlélethez hasonlóan a nyelvi tervezés a tudományos vizsgálódások alapján való, a nyelvváltozatokat is figyelembe vevő nyelvhasználatba beavatkozó tevékenységként realizálódik. Egyetlen különbség abban látszik, hogy a 2012-es kiadású tankönyv azt sugallja, hogy erre a tevékenységre a különböző normák összeütközésekor van szükség (2012c (Tk.11.): 82). Ennek viszont ellentmond az, hogy – a régebbi kiadással azonos módon – a nyelvfejlesztés célja említődik, amely mindenképpen egy folyamatos odafigyelést és beavatkozást igényel a nyelvművelők részéről, célja pedig a sztenderd változat további fejlesztése (elaboráció), amely akaratlanul is a többi variáns normájának az elnyomását jelenti.

Vagyis a normák ütközésekor

amely kívül esik a tudományos szemléleten. A nyelvhasználó maga dönti el, hogy saját és mások nyelvhasználatában egy adott helyzetben mit tart értékesnek, vagy kerülendőnek. Ez egy nyelven kívüli, szociokulturális kategória, amelyet egy adott szituációban sokféle tényező együttes jelenléte befolyásol. A nyelvet mint funkciót tekintve azonban nem lehet releváns, amennyiben lehetetlen egy örök érvényű értékrendszer felállítása.

Szintén a hagyományos nyelvművelés hatását kell látnunk abban, hogy a szerzők a „fölszemes” idegen szavak ellen „küzdelen” folytatását követelik meg (2007b (Tk.9-10.): 78). Ez a szocialista időszak nyelvművelésének purista hagyományaihoz kapcsolja ezt a tankönyvi szemléletet a kilencvenes évek második felében, valamint a kétezres évek elején.

szükséges mesterséges úton beavatkozni a nyelvhasználatba. Azaz nem(csak) a nyelvhasználók szükségletei miatt, saját, nyelvhasználatra irányuló döntésük kialakításának megsegítésére szolgál a nyelvi tervezés, hanem általánosan kívánja a nyelvhasználatot a helyes irányba terelni egy szabályrendszerként értelmezett, mesterségesen kialakított nyelvi eszményként felfogott sztenderd nyelvváltozat elterjesztésével, a többi variáns normájának figyelembe vétele nélkül.

Mivel nem szerepelteti hangsúlyos elemként a tankönyv, hogy minden variáns saját normával rendelkezik, amelyek segítségével beszélői „szabályosan” használják a nyelvet, úgy tűnik, hogy a tevékenység a sztenderd változat „művelésére” irányul olyanformán, mintha a fejlesztendő központi variáns lenne az egyetlen normatív változat.

9.2.3.2. A tananyag gyakorlati részének normafelfogása: tankönyvi és munkafüzeti feladatok

A tankönyvi változatok elméleti síkján hangsúlyozódó beszédhelyzet szerinti nyelvhasználat gyakoroltatása a gyakorlati síkon csak a köznyelven történik meg (2007c (Mf.9.): 137-141). A köznyelvi szituativitás, ennek a variánsnak a hatékony használata szerepel egyedül a tananyag elméleti és gyakorlati szintjén az eddig bemutatott tankönyveknél kiemeltebb és hatásosabb formában – a szóbeli nyelvhasználat gyakorlására is hangsúlyt helyezve.

Például a középiskolákban hagyományosan a 11. évfolyamon tanított stilisztikai fejezetben a munkafüzeti feladat „köznyelvi példákat” kér a tanult stíluseszközök bemutatására, vagy éppen a túlzás mint stíluseszköz gyakoroltatását is köznyelven követeli meg (2009 (Mf.11.): 46/4; 48/5). Az irodalmi nyelv kialakulásáról szóló fejezetben pedig, amikor a 12. évfolyamos munkafüzetbeli feladat megadott szavak segítségével egy összefüggő szöveg létrehozását „más nyelvváltozatban” kéri, akkor ezeket a variánsokat adják meg a szerzők: köznyelv szóbeli változata, köznyelv írott, választékos (irodalmi) változata, szépirodalom nyelve (2008b (Mf.12.): 75/3). Vagyis mind a sztenderd nyelvi variáns változatai.

A nyelvhelyességi szemlélet leglátványosabban a nyelvhelyességi feladatokon keresztül jut kifejezésre. A szerzők a diákoktól a nyelvhelyességi tudnivalók összegyűjtését, valamint a nyelvművelés feladatainak felsorolását követelik meg tankönyvi feladatokban (2007b (Tk.11-12.): 175). Ezek a feladatok a bizonyítékai annak, hogy a nyelvhelyesség előírásával, amely a sztenderd nyelvváltozat normájának minél hatékonyabb használatát kívánja előmozdítani, egyben a szubsztenderd normáinak „szabálytalan”, „helytelen” jellegét teszi hangsúlyossá.

Elfogadható, hogy a szövegtani rész gyakorlatai közé beiktatott nyelvhelyességi feladat a sztenderd normáját kéri számon a hivatalos szövegekben a szubsztenderddel szemben (2008a (Mf.10.): 47). Azonban már kevésbé elfogadható, hogy a szerzők szituációtól függetlenül „stílushibának” minősítik a szlengben íródott szöveget, és a diákoktól ennek átalakítását kérik „elfogadható formájúvá” (Mf.2008a (Mf.10.): 108/15). Ez a feladat a korábbi kiadásoknak a szlenggel szemben explicitté tett negatív attitűdjét támasztja alá. A szlenghasználat stílushibaként való regisztrálása pedig arra utal, ami a 11-12. évfolyamos régi és átdolgozott tankönyvben is így szerepel, és amire már Sinkovics Balázs is rámutatott (Sinkovics 2008: 39), hogy a tankönyvi szemléletben a szleng regisztrerként (is) realizálódik.

Bizonyos munkafüzetbeli feladatok a diákok kreativitására alapozva véleményt kérnek tőlük írásban, illetve szóban egyes nyelvváltozatok használatára vonatkozóan (2007c (Mf.9.): 48/11; 2008b (Mf.12.): 84/10). Mivel azonban a tankönyvi fejezetek már véleményt formáltak ezekről, így a diáknak, illetve a vitát vezető tanárnak nyilvánvalóan ugyanazt a szemléletet kell vallania. Ezzel a feladat kreativitásra irányultsága sem érheti el a célját.

A nyelvjárások megítélésében a tananyag paradox jellegű. Míg a tankönyvben az elméleti ismeretanyagon keresztül a nyelvjárások felé a nyelvi tolerancia hangsúlyozódik, addig a tananyag gyakorlati szintjén a nyelvhelyességi feladatokban a szerzők „hibának” minősítenek olyan nyelvi formákat is, amelyek a tájnyelvi kód részeinek tekinthetők. Például a suksükölés, a nákolás, az ikes ragozás „helytelen” használata (többek között: 2007c (Mf.9.): 62/5; 2008a (Mf.10.): 47/10; Mf.2009 (Mf.11.): 132-34). A feladatok többsége a nyelvjárások szókészletének a köznyelvitől való eltérésére koncentrál, valamint a tankönyvben megtanult elméleti ismeretanyag visszamondását követeli meg például feleletterv formájában tanulóktól (2008a (Mf.10.): 139-142).

Ugyanígy a tankönyvben leírtak visszamondását kérik a szerzők az irodalmi nyelv kialakulásának fejezetéhez kapcsolódva is. Például, amikor *Nyelvfejlődés* címen rövid beszámoló tartását, azaz a tananyag visszamondását követelik meg a tanulóktól (2008b (Mf.12.): 87/10). A feladat megnevezése jól tükrözi a nyelv változásának fejlődésként való értelmezését, amelyet a tankönyvi változatok is ilyenformán interpretáltak. Ehhez a fejlődéshez pedig a nyelvművelés, illetve a nyelvi tervezés tudatos, a nyelvhasználatba mesterségesen beavatkozó tevékenysége szükséges. Ez utóbbiról pedig a nyelvművelés fontosságát alátámasztó munkafüzetbeli feladatok árulkodnak. Ilyen például, amikor az anyanyelvről szóló televíziós és rádiós műsorokról recenzió írását kérik a szerzők (2007b (Tk.11-12.): 175; 2008b (Mf.12.): 84/9).

9.2.3.3. Részösszegzés: Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit középiskolai tankönyvcsaládjának normaszemlélete

Mind a korábbi, mind pedig a tankönyv legújabb változatát a nyelvhelyességi szemlélet jellemzi, amely a tananyag elméleti és gyakorlati szintjén egyaránt megmutatkozik. A korábbi változathoz explicit formában társult az egy norma elfogadásának nézete erős preskriptív szemlélettel. A nyelvi normára nem adnak definíciót a tankönyvírók, azonban kinyilvánítják, hogy az a sztenderddel egyenlő. Azaz a norma fogalmának a mintaként, vagy mérceként értelmezett, statikus szabályrendszer jellege válik elsődlegessé. Az így felfogott norma „őrei” pedig a nyelvművelők és nyelvészek, akik mesterségesen alakítják a homogénként értelmezett nyelvet és nyelvhasználatot.

Az új változatot már a nyelvváltozatok negatív értékítélettől mentes bemutatása jellemzi. Amikor különböző normákról beszélnek a szerzők a legújabb változatban,

akkor azok tulajdonképpen az egy nyelvváltozaton belüli nyelvhasználati területek normái, vagy sztenderdjei. Az, hogy a nyelvi variánsok önálló normával rendelkeznek, nem hangsúlyozódik kellőképpen a tankönyvben. A tankönyvírók szemléletében a nyelvi tervezés a nyelvi heterogenitás jegyében alkotja meg a tervezési lépéseket, azonban a nyelvhasználat szituációk szerinti, a nyelvhasználó minden pillanatban és helyzetben saját döntését figyelembe vevő nyelvi praxis, amely szükségképpen nyelvi normák ütközését is jelenti a mindennapi kommunikáció során, nem kap helyet ebben a tervezési folyamatban. Nem a nyelvhasználónak a nyelvhasználat heterogenitásában való eligazítása, hanem a nyelvet használó egyénnek a tágabb értelemben vett (a szubsztenderd jellemzőt is figyelembe vevő) sztenderd nyelvváltozat kiemelt normájához való hozzáigazítása a célja mind a tankönyv által regisztrált nyelvi tervezés jellegének, mind pedig magának a tankönyvnek. A normakövetés válik hangsúlyossá a tankönyvcsaládban; normaalkotók nevelése nem célja a szerzőknek.

Paradoxonként értelmezhető, hogy míg a tankönyvi változatok elméleti síkján a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználatot hirdetik a szerzők, amely a nyelvhasználótól a különböző nyelvi kódok váltását követeli meg az élő, variabilitással jellemezhető nyelvhasználat során, addig a gyakorlat szintjén egyedül a köznyelvi norma hatékony működtetéséhez kap segítséget a diák. Igaz azonban, hogy ezt a tankönyv a korábban bemutatott taneszközöktől eltérően hatékony formában, a verbális helyzeteket is bevonva teszi meg.

További paradox helyzetet teremt a tananyag a nyelvjárások megítélésével kapcsolatosan is. Míg a korábbi kiadásokban elméleti szinten a nyelvjárások felé irányuló nyelvi tolerancia deklarációja jellemző, addig a nyelvhelyességi gyakorlatok során át azt információt kapja a diák, hogy a szubsztenderd bármely nyelvi formája „hibának”, a művelt nyelvhasználatban elfogadhatatlannak tekinthető. A napjainkban használt tankönyvcsaládban elméleti szinten sem deklarációk explicit módon a nyelvi türelem a nyelvjárások iránt.

9.2.4. Balázs Géza és Benkes Zsuzsa Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9-12. évfolyama számára című tankönyvcsaládja

A tankönyvcsalád a kétezres évek elején lett az egyik lehetséges, pedagógusok által választható tankönyv a középiskolákban. Akkor, amikor a tankönyvpiac már megélnéknült és mellette több más tankönyvcsalád került használatba. Közülük ez a tankönyvsorozat Szöllőssy Éva szerint „a legjobb képességű és a nagy tudású gyerekek számára készült” (Szöllőssy 2008: 169; Porkoláb 2014: 91). Szakirodalmi előzményeim véleményéhez kapcsolódom, mivel tanári pályám során jómagam is tapasztaltam, hogy a gyengébb képességű tanulók valóban nehezen taníthatók ezekből a tankönyvekből. Ez a pedagógiai szempontból annyiban jelent hátrányt a taneszközre nézve, hogy csak korlátozottan, a válogatott, jó képességű tanulókat gyűjtő osztályokban, illetve tanulócsoportokban alkalmazható sikeresen.

Dolgozatom célja, a normaszemlélet tudományos szempontokra koncentráció, tankönyvbeli vizsgálata nézőpontjából azonban mindenképpen előnyt jelent a tankönyvcsaládnak a tudományos szempontokat előtérbe helyező jellege, amely a tankönyv által közvetített norma jellegében, a normaszemlélet közvetítésének módjában is tükröződik. A legfinomabb árnyalatbeli különbségek megjelenítésével tárják a szerzők a diákok elé a nyelvi normával kapcsolatos információt, amely jórészt a 10. és a 12. évfolyam számára készített tankönyvek – az eddigiekben vizsgált taneszközökhöz mérten – részletes tananyagrészeiben érhető tetten. Ennek elkerülhetetlen feltétele a

terminológiai sokszínűség megléte, amely azonban nehezen érthetővé és nehezen taníthatóvá teszi a tananyag eme részét is.

Többek között a nyelvi rétegek és stíluszintek táblázatba foglalt megnevezései (Balázs–Benkes 2007 (10.): 44), vagy a „nyelvváltozat, kód, regiszter, műfaj, szövegtípus” megkülönböztetésére irányuló törekvések (uo.: 42) nehezen érthetők egy 16-17 éves diák számára, akinek a nyelvtudományról mindössze annyi tudása van, amennyit addigi tanulmányai során összegyűjtött. Az általános iskolai nyelvtankönyveknek pedig nem is mindegyike foglalkozik a szociológiai témakörrel – legalábbis behatóan nem. Ilyen körülmények között a tanárra rója a tankönyv a magyarázat nagy részét (Szöllőssy 2008: 172).

A tankönyvcsaládhoz tartozik egy 0., azaz a nyelvi előkészítő évfolyam számára írt *Anyanyelvi beszédkultúra* című tankönyv is. Mivel ez az anyanyelvi ismereteket az idegen nyelvekkel való összevetésben, azok tükrében foglalja össze, valamint a kultúrán belüli és azok közötti kommunikációt helyezi előtérbe az évfolyam jellegét tartva szem előtt, a magyar nyelvi normakövetés jellege kevésbé vizsgálható. Amikor a szerzők nyelvünk rendszerét más nyelvekétől eltérően mutatják be, akkor értelemszerűen mindig a sztenderd nyelvváltozat rendszerére koncentrálnak (2005 (0.évf.): 47-51).

9.2.4.1. Az elméleti ismeretanyag normaszemlélete

9.2.4.1.1. Nyelvváltozat – stílusváltozat

A szerzők explicit módon, – az előző részben tárgyalt Antalné–Raátz szerzőpáros munkájával ellentétben (9.2.3.1.1.ab) – határozottan elkülönítik egymástól a nyelv- és stílusváltozatokat. Kijelentik, hogy „...egy nyelvváltozatban belül több különböző stílusban is lehet beszélni” (Balázs–Benkes (10.): 2002, 2007: 60), de a nyelvi rétegek és a stíluszintek táblázatba foglalt tudnivalói is ezt erősítik (uo.:44). Mégis a 12. évfolyam számára készült tankönyv mintha elszakadna ettől a különbségtételtől, amikor *A mai magyar nyelvhasználat társadalmi és stílus szerinti rétegződése* című rövid fejezetben csak a sztenderd és a nem-sztenderd nyelvváltozat eltéréseit tárja a diákok elé (2009b (12.): 80). Vagyis a sztenderd és a szubsztenderd nemcsak nyelvváltozatként, hanem egyben stílusváltozatként is regisztrálódik olyanformán, hogy a sztenderd a „művelt magyar beszélők általi változat”, azaz a magasabb stílusú, míg a szubsztenderd vélhetően az alacsonyabb stíluszintet képviseli. A szerzőpáros ugyanis szól arról, hogy „a beszélők egy része ezt a nyelvváltozatot elmarasztalóan minősíti, megbélyegzi (stigmatizálja)” (uo.). De a 10. évfolyamos tankönyv *A magyar nyelv változatai* című fejezetének egyik mondata is arra mutat rá, mintha a *választékos* jelző mint a tankönyv által később stílustípusnak minősített tényező (2007 (10.): 60) egyetlen nyelvváltozattal, a köznyelvvél fonódna össze. Így a stilisztikai változat és nyelvváltozat megint egynek tűnhet a tanuló szemében. A tankönyvírók Kiss Jenő könyve (*Magyar anyanyelvűek – magyar nyelvhasználat*. 1994) nyomán összeállított fejezetben ugyanis így fogalmaznak: „A művelt emberek választékos nyelvhasználata mindenütt – ha van – a kiemelt jelentőségű, központi szerepű nyelvváltozat, a köznyelven alapul” (uo.: 41). Nincs jelen tehát az az eltérés, amely a későbbiekben szétválasztódik a tankönyvben (uo.: 60), hogy a szubsztenderdet ugyanúgy lehet választékosan vagy éppen bizalmas stílusban használni, ahogy a sztenderdet.

9.2.4.1.2. Az igényes köznyelv használata mint a műveltség letéteményese

A fenti idézetből az is látszik, hogy a köznyelvet a művelt emberek választékos nyelvhasználatként tartja számon a tankönyvi szemlélet, amely „kiemelt jelentőségű” és „központi szerepű” (uo.) – nyilvánvalóan a társadalom szempontjából. Ez a magyarországi tankönyvi hagyományhoz (A Simonyi-tankönyveket kivéve) kapcsolja ennek a tankönyvnek a nézetét, amely a műveltséggel társítja a köznyelvi használatot megfedkezve a tanulót körülvevő nyelvi valóságról, vagy nyelvtudósunk, Simonyi Zsigmond meglátásáról, aki már a 19. és 20. század fordulóján utal arra, hogy a műveltség és a nyelvváltozat használata között nincs összefüggés (vö. Kálmán 2005: 23; 7.2.2.). Paradoxont látok abban, hogy a tankönyv explicit módon azt fejezi ki, hogy tájnyelven is lehet „emelkedetten, udvariasan, ünnepélyesen, azaz *választékos* stílusban beszélni” (Balázs–Benkes 2007 (10.): 60; kiemelés az eredetiben), másutt azonban a tankönyvbéli megfogalmazás implicit úton arra tanít, hogy a műveltség, az igényesség és a választékosság csak a köznyelv sajátja.

Ehhez a gondolatsorhoz kapcsolódik az a diákok felé intézett figyelemfelhívás is, amely a 10. évfolyamos tankönyv előszavában olvasható: „Ne feledjétek: ha a nyelv a kultúra legfontosabb ismérve, akkor az igényes nyelvhasználat az igényes kultúra jele. Az anyanyelv tanításának és tanulásának a célja ennek az eszményi, mintaszerű változatnak az elsajátítása” (2007 (10.): 9). Mivel a tankönyv szerint a választékos, igényes nyelvhasználat a köznyelven alapul, az igényes kultúra is csak a köznyelvi formákkal kapcsolódik össze. Ez azt sugallja, hogy más nyelvváltozatok használatával nem lehet magasszintű kultúrát létrehozni.

A tájnyelv sem társítható a magas kultúrával? Nem jelent kulturális értéket? Ezen kijelentés szerint nem. Ugyanakkor a tankönyv *Anyanyelvjárás és nyelvművelés* című fejezetében ez olvasható: „Fontos nyelvművelői feladat a nyelvjárások értékének tudatosítása, a nyelvjárásban beszélők támogatása” (uo.: 51) Kiss Jenő *Magyar dialektológia* című könyve nyomán készült (apró betűvel szedett, azaz a tananyagnak kevésbé fontos részeként értelmezhető) tananyagrészt *A nyelvek területi tagolódása* című fejezetében „a nyelvjárás mint kultúrahordozó jelrendszer s mint művelődéstörténeti forrás” említi.

9.2.4.1.3. A nyelvi türelem határozott hirdetése

A nyelvjárásokkal szembeni pozitív attitűd, a nyelvi tolerancia, amely (néhány kivételtől eltekintve) általában jellemzi a többi eddig vizsgált tankönyvet is, itt igen határozott módon kerül kinyilvánításra:

„Nem szabad feledni, hogy nemcsak „anyanyelvünkben vagyunk igazán otthon”, hanem fokozottan érvényes ez a nyelvjárásokra: „anyanyelvjárásunkban vagyunk igazán otthon”. Senkit nyelvjárásáért megsérteni, gúnyolni nem szabad, sőt lebeszélni sem szükséges semmilyen nyelvjárási formáról. (Akkor sem, ha egy-egy nyelvjárás jelenség a köznyelvben hibásnak hat.)” (2007 (10.): 51)

A 12. évfolyamos tankönyvben pedig a következőképpen fogalmaz a szerzőpáros:

„A nyelvjárás és a köznyelv között átjárás van, a nyelvjárásokból folyamatosan gazdagodik a köznyelv. Nem kell tartani az alakváltozatoktól, a nyelvi színektől, ízeiktől. Sőt, ezeket őrizni és anyanyelvjárás környezetben használni kell. De tudatosítani kell azt is, hogy a köznyelv a nyelvjárásokat kiegyenlítő, azokra ráreagáló változat, amelyben némely esetben másként használjuk anyanyelvünket, mint anyanyelvjárásunkban” (2004: 9 (12.); 2009b (12.): 99).

Az eddig vizsgált tankönyvekhez képest előremutató tankönyvi szemlélettel állunk szemben. A korábban vizsgált tankönyvekhez hasonlóan a köznyelv felől közelíti meg a nyelvjárások használati létjogosultságát a tankönyv (t.i. a nyelvjárásokból alakult ki a köznyelv, és a nyelvjárások ma is gazdagítják azt), azonban a nyelvi és a nyelvhasználati szempontok mellett a szerzőpáros a nyelvhasználó érdekeit is szem előtt tartja. Az „anyanyelvjárásunkban vagyunk igazán otthon” kifejezés a beszélő felől közelíti meg a nyelvjárás használatának lehetőségét; a nyelvhasználó identitásának kifejeződésére tett utalást kell látnunk ebben a megnyilvánulásban. Ezt a tankönyv a nyelvjárások változását, valamint a jövőjét leíró részben is kifejezi, amikor a magyar nyelvjárások használatát történetileg szemlélve arról beszél, hogy a köznyelv erőteljes terjedésével a második világháború után egyre gyorsabb lett a nyelvjárások visszaszorulása, amely az egyén szempontjából ennek elvesztését jelentette. De akkor is erre utal, amikor az ellentétes folyamat meglétéről szól: vannak területek, ahol a nyelvjárás hagyományok minden külső hatás ellenére folyamatosan élnek (sőt szól a „vissza-nyelvjárásiasodás” jelenségéről is) (2004 (12.): 76; 2009b (12.): 79). Igencsak helyeselhető és egyedi (a többi tankönyvtől eltérő) módon külföldi kitekintéssel élve pedig azt említi meg a tanulóknak, hogy Nyugat-Európában (pl. Németország, Svájc) a nyelvjárások kisközösségi és helyi identitástudatot növelő hatásának lehetnek tanúi (uo.: 80). Ezeknek a valós nyelvhasználatot jellemző folyamatoknak a felvillantásával a szubsztenderd használatát az identitáshoz is köti, amely ezt a tankönyvcsaládot elkülöníti az eddig vizsgált tankönyvek mindegyikétől. Mégis elmarad annak a kinyilvánítása, hogy a nyelvjárás beszélők egy általuk és elődeik által kialakított normát követtek és kívánnak követni, amely által önazonosságukat, az adott csoporthoz való tartozásukat szeretnék kifejezni.

A szerzőpáros szerint nem kell tartani a nyelvi sokszínűséget teremtő alakváltozatoktól, a nyelvi „színektől” és „ízektől” (még akkor sem, ha a köznyelvben ezek hibásnak hatnak), ugyanakkor az is határozottan kinyilvánítódik, hogy a köznyelvtől eltérő, tájnyelvi alakváltozatok csak nyelvjárás környezetben helyénvalók. Finom és elegáns módú kifejezését látom annak, hogy arra neveljék a tanulót, hogy a köznyelvben ezeket a nyelvi formákat ne használják, mert az egységes nyelvváltozatban „néhány esetben másként használjuk anyanyelvünket, mint anyanyelvjárásunkban” (2004 (12.): 93; 2009b (12.): 99). Azaz ott más a norma szabályai szerint használják a nyelvet, de ezt nem mondják ki a szerzők.

A *Nyelvjárás és nyelvművelés* című 12. évfolyamos tankönyvben helyet kapó fejezetben, ahol a szerzők külön kiemelik, hogy a nyelvjárás környezetben nem számít hibának (a tankönyvek többsége által, évtizedek óta, szituációtól függetlenül kárhóztatott három legfőbb „hiba”) az ikes ragozás iktelen használata, az ún. nákolás és az ún. suksükölés, nyilvánvalóvá válik, hogy ezek a jelenségek kívül esnek a tankönyv által megkövetelt normán. A szerzők szerint: „Az igényes köznyelvben itt *föltétlenül* csak a *-nék* használható: *olvasnék, futnék.*”; vagy: „...azaz a kijelentő módban használt felszólító mód is természetes lehet, de a köznyelvben ettől és ennek változataitól *ajánlatos* tartózkodni.” (2004 (12.): 93; 2009b (12.): 99, kiemelés tőlem: M.M.) Ezzel az attitűddel a szerzők – amellyel, hogy rámutatnak a köznyelv és a nyelvjárás rendszerének különbségeire – ajánlást tesznek a nyelvjárás beszélőknek a tájnyelvi formák szűkebb körű, csak a nyelvjárás területén való használatára. Ezzel mesterségesen is beszűkítik a tájnyelv használati színtereit a „kétpólusú nyelvhasználat” szükségessége jegyében, amely „egy kötött, feszesebb (normatív, köznyelvi) nyelvhasználat” mellett „egy lazább, családi (familiáris), otthoni” nyelvhasználatot jelent (2004 (12.): 2009b (12.): 80). A nyelvhasználójára vonatkoztatva Gaál Edittel ellentétben (Gaál 1993: 111) nem jelölik meg célként a nyelvjárás és a köznyelv

együttes (additív) használatát. A tankönyvi helyzetleírás szerint: „A magyar emberek többsége ma is nyelvjárásban (vagy nyelvjárásban is) beszél. A nyelvjárás mellett természetesen ismerik és használják a köznyelvet is” (2007 (10.): 48) Ugyanakkor azt is láttuk, hogy a nyelvjárást csak egy beszűkült szintéren ajánlatos használni; nyilvános helyeken ennek nincs helye a magyar nyelvközösségben – a nyelvhelyesség elve alapján.

9.2.4.1.4. A nyelvhelyességi nézőpont

Az Antalné–Raácz szerzőpáros tankönyvének az ezredfordulón, illetve a 2000-es évek első évtizedében használt változatához hasonlóan nyelvhelyességi vétségeket (és stílustalanságokat) sorolnak fel a szerzők a *Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón* című fejezetben (2009b (12.): 93-99), azonban ezt ettől eltérő módon teszik. A prágai nyelvészek, majd a hatvanas évek szovjet nyelvtudományának nyelvi kultúráját idézi a cím. Amikor a tanuló nyelvhasználatát „művelni”, a köznyelvi normához igazítani szeretnék, akkor a nyelvközösség felől indukált nyelvi változásokhoz való alkalmazkodást teszik hangsúlyossá; a tankönyv megírásának idejét jellemző kulturált nyelvi viselkedésre helyezik a hangsúlyt. Amikor bizonyos nyelvi jelenségeket „hibásnak” és „stílustalannak” minősítenek, akkor ezek használatának elkerülését a nyelvhasználó érdekében javasolják. A szerzők explicitté is teszik, hogy nem egy statikus, örökérvényű nyelvhasználati „szabályozásról” van szó, hanem a nyelvi változások tükrében megfogalmazott változó előírásokról. „A nyelvtani (szerkezeti) hibák a nyelv legalapvetőbb rétegét érintik” – állapítják meg a szerzők és rögtön hozzáteszik: „Természetesen idővel a nyelvtan is változhat” (2009b (12.): 96). Hasonlóképpen a szókészletbeli változások újdonságaira, az őket „kezelő” attitűdre is reagálnak. A szerzők helyeselhető módon nyilvánvalóan a norma változásait követve fogalmazzák meg ezeket az előírásokat a mindenkor köznyelvi normához leginkább alkalmazkodó nyelvhasználat bemutatása céljából.

Ebben az „újrágondolt preskriptív szemléletben” egyszerre vannak jelen a tiltó előírások a javasolt nyelvi jelenségekkel. A szövegben formailag is kiemelten, teljesen „hibásnak és stílustalannak” „az írott forma pontos hangoztatása, a betűejtés” minősül hibának (2009b: 93). Kapcsolódva a szocialista időszak tankönyveihez, az „igényes stílusra” és a „jó stílusra” hivatkozva többek között a „terpeszkedő (terjengős) kifejezések”, a „fölsleges kötőszóktövezés”, „a határozott névelő túlzott használata” jelent stílushibát (uo.: 98). A szótévesztés pedig „a helytelen szóhasználat legnyilvánvalóbb jelensége” (uo.:95). A szerzők az igekötő-használat, valamint a vonatkozó névmások (*aki, amely, amelyik, ami* stb.) használatában a változások felől igyekeznek megragadni a használatban lévő esteket, ezeket felsorolva nem foglalnak állást – legfeljebb a vonatkozó névmások esetében a „helyesebben” alakot javasolják (uo.: 97-98).

A tankönyvben különálló részben sorolják fel a szerzők a nyelvtankönyvi hagyományában évtizedek óta a beszédhelyzettől függetlenül, általános nyelvhasználati hibának tekintett nyelvjárási jelenségeket (ikes igék iktelen használata, nákolás, suksükölés), kinyilvánítva ezek nyelvjárási területeken való helyességét (2009b: 99).

Érdemes még kiemelnünk az idegen szavakra vonatkozó tankönyvi szemlélet előadásának módját, amely szintén a korszak tudományos szemléletével megegyező, az előzőekben tárgyalt tankönyvekhez mérten sajátos jellegű. A szerzők a fölsleges idegen szavak használata mellett foglalnak állást a többi tankönyvhöz hasonlóan, azonban ezt nem tiltással, hanem példákkal kiegészített magyarázattal tárják a diákok elé:

„Az idegen szavak használata régi vesszőparipája a nyelvi kérdések iránt érdeklődőknek. A tudományos és szaknyelvben, a hiányzó szakszókincsben, sőt stilisztikai célból is – szükség van idegen szavakra. A nyelvművelés soha nem ellenezte a szükséges, hasznos idegen szavak átvételét, ám mindig fölhívta a figyelmet arra, hogy idegenszó-használat sokszor kiszorít világos, érthető magyar formákat, ezzel megértési nehézséget okoz, és sokszor stilisztikailag is indokolatlan” (2009b: 96).

Azzal, hogy a nyelvművelésről azt állítják a szerzők, hogy az „soha nem ellenezte az idegen szavak *átvételét*” (uo; kiemelés tőlem) azt sugallja, hogy a fejezet elején leírt szemlélettel ellentétben mégsem a nyelvközösség, hanem a nyelvészek alakítják a nyelvet – az idegen szavak átvételével kapcsolatosan legalábbis.

9.2.4.1.5. Nyelvi eszmény, nyelvi norma, sztenderd

Az eddig vizsgált tankönyvekhez mérten ebben a taneszközben rajzolódik ki legvilágosabban az alcímben szereplő három fogalom különbsége. A szerzők helyeselhető módon utalnak az „irodalmi nyelv” elnevezés félreérthetőségére. Azt nyelvi eszményként fogják fel, amely „ideál és szabályrendszer”, azaz egy ideális, absztrakt nyelvváltozat: a legigényesebb, a legesztétikusabb, a legválasztékosabb, így a legértékesebb is (2007 (10.): 45). Ezt legteljesebben ennek egy része, a szépirodalom képes visszaadni a gyakorlatban (uo). Megint egy félreértést oszlatnak el a szerzők azzal, hogy – Szende Aladár vagy az Antalné–Raátz-szerzőpáros által írt tankönyvvel ellentétben – ők ide sorolják ugyan a rádió és televízió nyelvhasználatát, de olyan finom megjegyzésekkel, hogy csak a „közszolgálati” adókat és csak ennek „(vagyott)” nyelvhasználatát tartják az irodalmi nyelvhasználat példájának (uo.: 45).

A norma itt is szabályrendszerként definiálódik, amely az irodalmi nyelv beszélt változatának, a köznyelvnek az „igényes” formájával azonosul (uo.). A norma tehát az „igényes köznyelv” szabályrendszere, amely azonban mégsem azonos a magyar sztenderd nyelvváltozattal – ahogy azt például Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit tankönyveiben szerepel (2.9.3.1.3.). Balázs Géza és Benkes Zsuzsa hangsúlyossá teszik, hogy: „A **sztenderd** a norma gyakorlati megvalósulása.” (uo; kiemelés az eredetiben). Ez azt implikálja, hogy egyfelől csak (írásban) rögzített, kodifikált normát fogad el a szerzőpáros, másfelől a sztenderd egy valós (nem ideális) nyelvváltozat ebben a szemléletben. A sztenderdnek egy teljesebb definíciója a 12. évfolyamos tankönyvben található, miszerint: „A sztenderd magyar az a létező, gyakorolt nyelvváltozat, amelyet a „művelt” magyar beszélők beszélnek, amelyet többnyire írott szövegekben használunk, amelyet az iskolában tanítanak” (2009b (12.): 80).

A fenti definíció Kontra Miklós sztenderd-fogalmát idézi (Kontra 2003b: 326), aki következetesen tesz különbséget nyelvi norma és sztenderd között. Azt hangsúlyozza, hogy a magyar sztenderd nyelvváltozat nem egy történetileg a többi közül kiemelkedő, illetve azok fölé emelkedő eszmény, hanem egy beszélők által használt nyelvváltozat, mely maga is „dialektus”, de az angolszász terminológia értelmében (uo.; ld. részletesebben: Szabó Tamás Péter 2011). (A hagyományos magyar terminológiában a dialektus elnevezés csak a területi változatokra alkalmazható.) A sztenderd a tankönyvírók szemléletében sem nem területi nyelvváltozatként értelmezett ’dialektus’ (utalás a magyar terminológiára), sem egyszerűen a többivel egyenértékű nyelvváltozatként értelmezett ’dialektus’ (utalás az angolszász terminológiára), hanem egy olyan nyelvváltozat, amelyet nem teljesen a beszélők nyelvhasználati példája nyomán, hanem a mesterségesen életre hívott eszmény és nyelvi minta alapján tesznek kötelezővé az iskolában. Erre utal a fenti definícióval némileg paradoxonként ható

tájékoztató jellegű megjegyzés, hogy: „Az anyanyelv tanításának és tanulásának célja ennek az eszményi, mintaszerű nyelvváltozatnak az elsajátítása is” (2007 (10.): 9).

9.2.4.1.6. A nyelvváltozatok tanítása

A nyelvváltozatok bemutatását a szerzők részletesen, táblázatokban és ábrákon szemléltetve, értékítélet kialakítása nélkül mutatják be. Mivel a nyelvváltozatok tankönyvbéli bemutatásával Sinkovics Balázs már foglalkozott (Sinkovics 2008: 40-43), jómagam csak néhány, a norma jellegéhez szorosan kapcsolódó megjegyzést kívánok fűzni a témához.

A szerzők a nyelvváltozatok hagyományos két–tengely–menti csoportosítását nyújtják és – a tőlük már megszokott precizitással – magyarázatot is adnak ehhez: „Ez a szemléltetés azért különösen tanulságos, mert az átmenetek, keveredések bemutatására is alkalmas” (2007 (10.): 44). Az egyik legfeltűnőbb sajátossága a nyelvváltozatok tankönyvbéli osztályozásának, hogy a szlenget a szerzők az irodalmi nyelv és a köznyelv, valamint a regionális köznyelvek közé helyezik (Sinkovics 2008: 43; ld. részletesebben: Balázs 2000). „Alacsonyabb rendű köznyelv”-ként definiálódik, és szó van társadalmi megítélése igencsak ambivalens jellegéről is (2007 (10.): 56; 57).

A társadalmi megítélésre való utalás a nyelv területi tagolódásának bemutatásánál is jelen van. A szerzők szerint a nyelvjárásoknak a többi nyelvváltozattól való elkülönítéséhez a nyelvi-szerkezeti szempontokon kívül „szükség van a beszélőközösség szubjektív véleményére” (2007 (10.): 48). Ez mindenképpen új elemként értelmezhető az eddig elemzett tankönyvek szemléletmódjához viszonyítva, amelyek nem szóltak arról, hogy az egyes nyelvváltozatokat nemcsak nyelvi, hanem szociokulturális tényezőkkel összefüggően, maguknak a nyelvhasználóknak a véleménye is elkülönítheti.

A szerzők által megjelölt nyolc nyelvjárástípus rövid hangtani és szótani jellemzése előtt a szerzőpáros – az eddigi tankönyvektől eltérően – amikor hangtani, grammatikai és szókészletbeli elkülönítésről beszél, nem azok egymáshoz mért eltéréseiben tesz különbséget a nyelvjárások és a köznyelv között, hanem a didaktikai célzatot szem előtt tartva azt hangsúlyozza, hogy a hangtani különbségek a legészrevehetőbbek, majd ezt követik a szótani eltérések. Míg a nyelvtani különbségekre „többnyire csak a tudományos kutatók kíváncsiak” (uo.).

A társadalmi tagolódás szerinti nyelvváltozatok bemutatását – a többi tankönyvtől eltérően – a legújabb nyelvtudományi vizsgálati eredmények bevonása jellemzi. Ilyen például az, hogy a katonai nyelvet a korosztályi és a szaknyelvek határán helyezik el a szerzők (Sinkovics 2008: 42-43), de új elemként jelenik meg a politikai nyelvhasználat mint részben csoportnyelvnek nevezett nyelvhasználati mód. Sinkovics szerint nem egyértelmű ennek eltérése a szaknyelvtől és a zsargontól (Sinkovics 2008: 42). Jómagam még megemlítem a divatnyelvet is, amely szintén helyet kap a szociolektusok között, azonban nem nyelvváltozatként – talán inkább nyelvhasználati módként értelmezendő a tankönyvbéli nézet szerint (2007 (10.): 56).

Szintén újdonságként hat és a szerzők teljességre törekvésének példája, hogy a nyelvváltozatok rendszerét bevezetendő a szerzők egy ábra alapján végigvezetik az adott társadalom tagjának nyelvi szintjeit kezdve az idiolektussal és befejezve az absztrakcióként értelmezett nemzeti nyelvvel, illetve egészen az emberi nyelvig jutnak el (2007 (10.): 54).

Kiemelten fontosnak tartom azt a tankönyvi részt, amely a 12. évfolyamos tankönyvben kapott helyet. A nyelvváltozatok hagyományos osztályozása után (10. évfolyamos tananyagrészt) a 12. évfolyamon a szerzők azokról a szociolingvisztikai tényezőkről is tanítanak, amelyek alapján szintén osztályokba sorolhatók az egyes

nyelvváltozatok (7. sz. melléklet). Ilyenek a beszédhelyzet, a beszédpartner, a beszédváltozatok értékelése és a beszélők szempontja (2009b (12.): 81). A korszak társas nyelvészeti kutatásait tükröztetve olyan előremutató kijelentéseket tesznek, mint: „A beszélők nyelvi ismereteik, előítéleteik (sztereotípiák) alapján néhány másodperc alatt véleményt alakítanak a beszélőről: melyik társadalmi csoport tagja, mennyire kedves, intelligens, meggyőző stb.” (uo.). Végül pedig megjegyzik, hogy a beszélők „nem egyetlen rendszer szabályai szerint beszélnek” (uo.). A normapluralitás kinyilvánítása azonban elmarad.

9.2.4.1.7. Nyelvtervezés, nyelvstratégia, nyelvművelés

A nyelvhasználat tudatos befolyásolásának tevékenység-hálózatoként bemutatott fenti fogalmak értelmezésében is a tankönyv korszerű szemléletmódja jut kifejezésre. „Ha egy közösség úgy érzekei, hogy társadalmi problémái a nyelvvel kapcsolatosak, akkor – a szerzők szerint – nyelvi tervezésre van szükség. A probléma többnyire a normák összeütközéséből fakad” (2009b (12.): 90; vö. Antalné–Raátz: 2012: 82; ld. részletesebben: 9.2.3.1.3.b.). Szólnak arról is a szerzők, hogy a nyelvi tervezés két lépése a nyelvkiválasztás és a nyelvfejlésztés. A fogalmat helyeselhető módon a politikával is összekapcsolják (utalás a nyelvpolitikára mint hasonló fogalomra) (uo.). A nyelvstratégia pedig az egyik szerző, Balázs Géza saját, 1995-ben meghirdetett nyelvstratégiai programjának megfelelően „a nyelvi tervezés céljainak és konkrét feladatainak, a feladatok végrehajtásának programszerű megfogalmazásaként” definiálódik (uo.). A tankönyv szól a nyelvművelés kultúrafüggő jellegéről, országonkénti eltérő tartalmáról, de a nyelvművelés és a nyelvi tervezés eltéréseit is felvillantja.

Ezenkívül (a nyelvműveléssel kapcsolatos korabeli vita alapján) megemlíti egyes nyelvészek nyelvműveléstől való különállását a deskriptív felfogás jegyében (uo.). Részben elfogadhatónak tartja ezt a megítélést, de utal arra is, hogy a magyar nyelv-tudományban deskripció és preskripció a kezdetektől fogva összekapcsolódva volt jelen (uo.). Hogy teljessé tegyék a szerzők a nyelvhasználatba tudatosan beavatkozó tevékenység-hálózatról szóló tájékoztatást, arról is informálják a diákokat, hogy a tudományos nyelvművelést szükséges szétválasztani „a nem szakemberek által jó szándékkal művelt nyelvvédelemtől”. Ez utóbbihoz a túlzó purizmus és a nyelvi babona (mint „a kellő tudományos megalapozottság hiányában megfogalmazott nyelvi szabály, tanács) társíthatók.

9.2.4.2. A tankönyv gyakorlati részének normaszemlélete

A tankönyvbéli elméleti ismereteket ellenőrző kérdések mellett az eddig vizsgált összes tankönyv közül ez tartalmazza a legtöbb, diákok kreativitására építő feladattípust. A nyelvváltozatokkal és a normával összefüggő fejezetekben lévő gyakorlatokra is ugyanez vonatkozik.

A nyelvi rétegződésre vonatkozó általános információkat tartalmazó fejezet kilenc kérdése közül hét a nyelvi variánsok szókincsére mint az egyes változatok legészrevehetőbb eltéréseire vonatkozik. Ez didaktikai szempontból nem kifogásolható, főleg akkor nem, ha hozzávesszük azokat, amelyek a nyelvváltozatok váltására, valamint az egyes nyelvváltozatok nyelvhasználati jellemzőire vezetik rá a diákokat (2007 (10.): 46). Ilyen például az, amelyben a szerzők a nyelvi variánsok megváltoztatására irányuló beszédhelyzetek leírását kérik a tanulóktól (46/7), vagy amikor három változatban (telefonbeszélgetés, email, levél) kell egy barátot meghívni egy balatoni nyaralásra (uo.: 46/8). Noha az utóbbi gyakorlatban a stílusváltozatok keverednek a nyelvváltozatokkal, mégis üdvözlendőnek tartom a típust. Ide sorolható továbbá a 12.

évfolyamos tankönyvben az a feladat is, amely a beszédhelyzetek megadását és a hozzá társítható nyelvváltozatok leírását kéri a tanulóktól (2009b (12.): 82/8).

A nyelvjárásokról szóló részletező jellegű, elméleti tananyagrészhöz a 10. évfolyamos tankönyvben tíz nyelvjárásra irányuló feladat kapcsolódik, amelyek – a többi tankönyv gyakorlati megoldásaihoz hasonlóan – nyelvjárési gyűjtőmunkát, illetve a nyelvjárás és a köznyelvi szókészlet különbözőségeinek megfigyelését kéri a tanulóktól (2007 (10.): 51-52). A 12. évfolyamon (az életkori sajátosságoknak megfelelően) már egyéb gyakorlatokat is találunk: beszámoló készítése a tömegkommunikációban, a filmekben és az irodalomban előforduló nyelvjárás jelenségekről (2009b (12.): 82/4); vita kezdeményezése a nyelvjárások jövőjéről, amely tényleg a diákok kreativitásának, eltérő véleményének ütköztetése- Ehhez a fentiekben említett tankönyvi elmélet szolgáltatta a rendkívül széles alapot (uo.: 82/7). Ugyanígy a társadalmi tagolódás szerinti nyelvváltozatok gyakoroltatása is főként a legszembetűnőbb különbségek, a szókészletbeli eltérések megfigyeltetésére irányul (2007 (10.): 57-58).

A stílusrétegek és a nyelvváltozatok elkülönítésére irányulóan is találunk feladatokat (uo.: 60-61). Ilyen például, amikor a szerzők nyelvváltozatok és stílusrétegek összekapcsolását kérik (uo.:60/1), vagy amikor stílustípusokra kell valós beszédhelyzeteket alkotni (mivel a tanuló bármely nyelvváltozatot választhatja, akár anyanyelvjárását is, a feladat mindenképpen értelmet nyer a nyelvváltozatok és a stílusrétegek elkülönítése szempontjából is). Továbbá a 12. évfolyam számára készült tankönyvben az a gyakorlat, amelyben a technika szerepének a beszédstílusra vonatkozó hatásáról kell tudni számot adnia a tanulónak (2009b (12.): 83/10). Kiemelendő még az a feladat is, amelyik a mai televízióra jellemző „lazaságot” mint stílust érinti. A probléma szociológiai természetű (vö. a feladat megfogalmazása: „A szociológusok szerint...” (2007 (10.): 62), így nemcsak nyelvi, hanem nyelven kívüli, szocio-kulturális jellemzők keresésére, illetve azok nyelvvél összefüggő problémáira is irányulnia kell a jellemzésnek. Ezek a feladatok – korosztály életkori jellemzőit tekintve – többnyire tanári segítséggel, előzetes tanári magyarázattal végezhetők.

A 12. évfolyamos tankönyvben a nyelvi tervezés, a nyelvstratégia, a nyelvpolitika és a nyelvművelés leírásáról szóló fejezethez négy gyakorlat tartozik, amelyekre nem jellemző a preskriptivitás. Ezeket a tudatos és tudományos alapú beavatkozási tevékenységeket a korhű politikai-társadalmi és nyelvtudományi gondolkodás alapján mutatják be. Pozitívumként értékelhetően így kapnak helyet egy feladatban a nyelvi tervezés intézményei (többek között: Gramma nyelvi Iroda, Balassi Bálint Intézet, Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Csehországi Magyarok Társasága, MTA stb.) (2009b (12.): 92/2). A tankönyvírók továbbá olyan nyelvi babonák gyűjtését kéri a tanulóktól, amelyeket korábban („helytelenül”) hibának tartottak, de mára már elfogadottá váltak (uo.: 92/3). Amikor pedig a szerzők a nyelvi tervezés, a nyelvstratégia és a nyelvművelés leglátványosabb területét, a nyelvújítás, illetve azon belül a szómagyarítás területét érintik, akkor nemcsak a múltra és a jelenre jellemző magyaros alakokat, hanem a sikertelen szómagyarításokat is feladatként adják a diákoknak (2009b (12.): 92/4/a,b) utalva arra, hogy a nyelvhasználatba való beavatkozás nem lehet mindig sikeres.

A nyelvi vétségekről és a stílustalanságokról szóló elméleti rész után következő gyakorlatokban kevésbé koncentrálnak úgy a nyelvi vétségekre, ahogy azt a legtöbb – eddig bemutatott – tankönyv tette. Mindössze három feladatban kérnek a szerzők nyelvhelyességi korrekciót, illetve stílusjavítást (2009b (12.): 101/7, 9, 10). Az egyik azonban a diákok által „bántó nyelvi hibának” vélt nyelvi formák gyűjtését kéri – mintegy a diák véleményére alapoz a nyelvhelyesség eldöntésének kérdésében. A

feladat látszólag nyitva hagyja ugyan a nyelvi helyesség eldöntésének problémáját, azonban a nyelvi jelenségek megítélésének lehetőségére elméleti szinten mindenképpen rámutat. A többi feladat az idegen szavak helyes, magyar kiejtésével, helyesírásával, illetve néhány esetben szómagyarítással foglalkozik (2009 (12.): 100/2, 3, 4, 5, 101/6).

9.2.4.3. Részösszegzés: Balázs Géza és Benkes Zsuzsa tankönyvcsaládjának normaszemlélete

Balázs Géza és Benkes Zsuzsa tankönyvcsaládja a legkorszerűbb tudományos eredményeket inkorporálja nyelvi normaszemléletének kialakításához. Azoktól a tankönyvektől eltérően, amelyek a hetvenes-nyolcvanas évek folyamán a kommunikáció tananyagbeli szemléletének bevonásával szóltak a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználatról, ez a tankönyvcsalád szociolingvisztikai tényezők hangsúlyozásával teszi teljessé a szituáció szerinti nyelvhasználat jelentőségének tankönyvbéli bemutatását. A szociolingvisztika szempontjai alapján, amelyek egy-egy szituációban befolyásolják a nyelvhasználat módját, azt hangsúlyozódik, hogy a beszélők különböző nyelvváltozatokat használnak. Azonban az nem említődik meg, hogy az eltérő nyelvi kódok eltérő normarendszer szerint működnek. Noha az anyanyelvjárás kapcsán az identitáskifejezés fontossága is tetten érhető a tankönyvben, azaz a nyelvhasználó szempontja is jelen van, a tankönyvi normaszemlélet mégsem jut el a norma fogalmában rejlő kettős jelentés kialakításához. A szabályrendszerként értelmezett normában csak az egyéneken kívüli szempontok jutnak kifejezésre.

A tankönyv explicálja, hogy az egyetlen norma az igényes köznyelv szabályrendszere. Az ehhez való alkalmazkodást kívánja meg a diákoktól az elméleti ismeretanyag szintjén, ugyanakkor a gyakorlati tudásanyagban nem helyez nagy hangsúlyt a nyelvhelyesség tanítására. Szerepelnek olyan gyakorlatok, amelyek a valós nyelvhasználatnak megfelelően a nyelvváltozatok váltását gyakoroltatják a tanulókkal, ahogy a stílusváltásokra is figyelmet fordítanak. A nyelvhelyességi és egyetlen normát a többi variáns fölé helyező szemlélet, a magyar nyelvi sztenderd elterjesztésére irányuló cél a többi nyelvváltozat precíz, kidolgozott (több esetben a korosztály szempontjait figyelmen kívül hagyó), tudományosan pontos és ítéletmentes leírásával, valamint ezek megismerésére irányuló, kreatív jellegű feladatok jelenlétével egészül ki. A preskriptív szemlélet háttérbe szorul a tankönyvi szemléletben. Ez a nézőpont megfelel a nyelvi tervezés tankönyvben regisztrált, a nyelvváltozatokat tudományosan megismerő kutatások alapján kialakított normaszemléletének.

9.2.5. Hajas Zsuzsa *Magyar nyelv I-IV*, illetve *Magyar nyelv 9-12.* című tankönyvcsaládja

A szerző többször is átdolgozta a tankönyveit az alap- és a kerettantervekhez, valamint a kétszintű érettségi vizsga követelményeihez igazítva azokat. A könnyebb érthetőség és a normaszemléletbeli változások miatt szétválasztva mutatom be a kilencvenes évek végén és az ezredfordulón, valamint a kétezres évek folyamán készült tankönyvsorozatot utalva a hasonlóságokra és az eltérésekre.

9.2.5.1.a A kilencvenes évek és a 2000-es évek elejének tankönyvi változatai

A tankönyv első megjelenése még nem kapcsolható egyértelműen az 1998-ban bevezetett Nemzeti alaptantervhez. Inkább a

9.2.5.1.b. A tankönyvcsalád későbbi, bővített kiadásai

Elődeihez hasonlóan ez a tankönyvcsalád is hangsúlyozza a beszédhelyzet szerinti nyelvhasználatot,

tankönyvi folytonosságot megtartva a nyolcvanas évek nyelvtankönyveinek szemléletéhez illeszkedik. Az oktatásirányításon keresztül az akkori tankönyvekbe bekerültek a kommunikatív szempontok, amelyek még főleg a kommunikáció elméleti oktatását jelentik, de a stilisztikai ismeretek tanítása is központi jelentőségű. Hajas Zsuzsa is hangsúlyozza a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználatot: „Tudnunk kell, hogy mit, hol, mikor, milyen környezetben, beszédhelyzetben, milyen céllal és kikhez szólva használunk” (Hajas 1996b (IV.): 58; 2004a (12.): 94). Ebből pedig a tankönyvi szemlélet szerint az következik, hogy: „A nyelvhelyesség nemcsak nyelvtani, hanem stilisztikai kérdés is” (uo.). A beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználat tanítása azonban nem lép túl a társadalmilag tipikus helyzeteken, amelyekben a beszélőnek meghatározott, előre bejósolható szituációk alapján nyelvi-stilisztikai alapon kell válogatnia a rendelkezésre álló eszközészletről.

Ezen a szemléleten a 2000-es évek elején kiadott tankönyvben sem módosított lényegesen a szerző. A nyelvművelés „emberközpontú”, nyelvhasználóra irányuló nézetének megfelelően a tankönyvek által megkövetelt normakövetésben az irodalmi nyelv és a köznyelv kodifikált szabályrendszerének hű követése mellett annak használatához köthető egyéb (kommunikációs) szabályaival is számolni kell. A tankönyvíró itt egy külön fejezetet szentel a kommunikatív kompetencia fogalmának, amelyet a „beszédhelyzethez igazodás képessége”-ként definiál (2004a (12.): 13). A tanulók számára nyilvánvalóvá teszi, hogy a nyelvi közleménynek nemcsak „helyesnek”, hanem „szituációhoz illőnek” is lennie kell (uo.). Ezzel a megnyilatkozás társas közegére is felhívja a figyelmet, amely megszabja a stílusok és a nyelvváltozatok gondos megválogatását (uo.). A nyelvváltozatok eltérő kódjainak használatához azonban egyik kiadásban sem ad útmutatást. A tankönyv megmarad a nyelvhelyesség közvetítésénél.

és ennek társadalmi fontosságát helyezi előtérbe az egyéni érdekek fölé helyezve, ahogy az előző kiadások (2009b (10): 7). A normativitás kérdésköre itt is egyrészt a gyakorlati részben a nyelvhelyességi feladatokon, valamint a stilisztikai ismeretanyagon keresztül, illetve a nyelvi rétegződésről és a mai magyar nyelvről szóló fejezetekben explicit módon jut kifejezésre. A normaszemléletet tekintve a tankönyvi átdolgozások inkább csak néhány részlet teljesebbé tételét, finomítását szolgálták.

9.2.5.1.1. Az elméleti ismeretanyag szintje

9.2.5.1.1.1.b. A nyelvi norma

A nyelvi normáról szóló fejezet elméleti ismeretanyaga szó szerint megegyezik a korábbi kiadások fejezeteivel mind a 10. (2009b (10.): 16-19), mind a 12. évfolyam tananyagában (2012 (12.): 80-85). (Az értekezés kéziratának lezárásáig (2015. január) megjelent legújabb változatokban (9-10. évfolyam) – a kerettanterveknek megfelelően – nem szerepel a nyelv és társadalom témakör, a normáról szóló ismeretanyag. Csak a 11-12. évfolyamos tankönyvben fogjuk majd megtalálni ezeket a tankönyvi fejezeteket.) Eszerint a magyar sztenderd nyelvváltozat egy ideális, eszményi variáns, amelyet történetileg kitüntetett szerepe emelt normává.

Ezzel kapcsolatban új elemként jelenik meg a 12. évfolyamos tankönyvben a sztenderdizáció folyamatát bemutató tankönyvi (apró betűvel szedett, vagyis az emelt szintű érettségire való felkészülést segítő) fejezet (2012 (12.): 51-52). Ez azt a folyamatot mutatja be, ahogy a magyar nyelv a területi változatokból egységesült, amelyben nagy szerepe volt a nyelvújításnak. Ez utóbbit – a korábbi és kortárs tankönyvekhez, valamint a korábbi változataihoz hasonlóan tévesen – nyelvművelő mozgalomként tartja számon a szerző (1996b (IV.): 41; 2004a (12.): 61; 2012 (12.): 50-51), mely az általam már

Maga a normativitás egyrészt a gyakorlati részben a nyelvhelyességi feladatokon keresztül, valamint a stilisztikai ismeretanyagban, illetve a nyelvi rétegződésről és a mai magyar nyelvről szóló fejezetekben explicit módon jut kifejezésre.

9.2.5.1.1.a. Az elméleti ismeretanyag szintje

9.2.5.1.1.1.a. A nyelvi norma

A nyelvi norma és a sztenderd problémájával a nyelvművelés összefüggésében foglalkozó tankönyvi fejezetek a kilencvenes évek és a kétezres évek elejének 12. évfolyamos tankönyvében szinte szó szerint megegyeznek; a kisebb változtatásokra a megfelelő résznél utalok. A tankönyvsorozatokban az I., illetve a 9., a II., illetve a 10., valamint a IV., illetve a 12. évfolyam számára írt tankönyvben találunk közvetlen információt a nyelvi normáról.

A szerző nemcsak körülhatárolja, hanem pontosan definiálja is a norma fogalmát: „A nyelvi norma a nyelv használatának esztétikai s szociokulturális ideálja, szabályrendszere, melyet a társadalmi szükséglet hozott létre, s a hagyományozódás tart fenn” (1996b (IV.): 57; 2004a (12.): 93). Vagy a 10. évfolyamos tankönyvben kiemelt meghatározás: „Az írott és a beszélt nyelvnek a társadalomban elfogadott, elismert szabályait, irányelveit, használati szokásait nyelvi normának, újabb kifejezéssel standardnak vagy sztenderdnek nevezzük.” Tovább folytatva (a szövegtükörben már nem kiemelt formában):

„A sztenderd olyan közös nyelvet jelent, amely nem kötődik tájhoz és foglalkozáshoz, s a nyelvnek nem a legigénytelenebb változata, az alsóbb nyelvhelyességi szintek fölött áll. **A nyelvi norma követendő eszmény, amely elsősorban a normatív nyelvváltozatokban** (a köznyelvben és az irodalmi nyelvben) **érvényesül.** A normát társadalmi megegyezés, nyelvhasználat alakítja ki, elsősorban az iskolázott, művelt emberek nyelvhasználatára. A norma csak részben rögzített

említett okok miatt nem helyénvaló állítás (ld. részletesebben: 5.1.3.). A fejezet a normának a történeti meghatározottságát látszik kiemelni, amelynek végén a szerző felhívja a tanulók figyelmét arra, hogy Kazinczyék mozgalma a stílus megújítását is napirendre tűzte és egy általuk „fentebb stíl”-nek nevezett eszményi, igényes nyelvhelyességet tartott követendőnek. Ennek a példájára buzdítja a tankönyvíró a diákokat is a következő stilisztikai előírásokat adva számukra: szókészletbeli elemek gondos megválogatása, jóhangzás, csiszolt kifejezésmód, durvaság kerülése (2012 (12.): 52). Ezek a kitételek egybeesnek a szocializmus építése időszakában a tankönyvek által megkövetelt nyelvhelyességi normával (8.2.), amelyet már a harmincas és negyvenes évek tankönyveiben is megtalálunk (8.1.1.), és amelynek követését a szerző előző tankönyvei is előírták: esztétikailag és grammatikailag is tökéletes nyelvhelyességet a mintaadó norma.

Az újabb kiadásokban a követendő eszmény mellett hangsúlyosabban jut kifejezésre a normapluralitás. A nyelvhelyességet társadalmi meghatározottsága mellett az egyén szerepe is felértékelődik a nyelvhelyességetben. A régebbi kiadásokból hiányzik ugyanis az az alfejezet *A nyelv és a megismerés, a nyelv és a kultúra viszonya* című fejezetből, amelyik *A nyelv mint az egyén, illetve mint a közösség alkotása* címet viseli (2012 (12.): 19). Ebben a nyelv értékteremtő és értékteremtő volta hangsúlyozódik, de nemcsak a társadalom, hanem az egyén szemszögéből is. Napjaink társas nyelvészeti kutatásai alapján helyénvalónak és előremutatónak értékelem ezt a tankönyvi részt, amely az egyénnek a nyelvet újraalkotó szerepéről szól. „Az egyén a nyelvet – írja a szerző – a hagyományozott kultúra részeként tanulja meg a közvetlen környezetétől, a családban és az iskolában. Ugyanakkor az egyén részlegesen újraalkotja a nyelvet a

szótárakban, nyelvtanokban és kézikönyvekben, a sztenderdet a mindennapi élet nyelvhasználati színterein, illetve az idősebb generációtól kell elsajátítanunk” (Hajas 2004b (10.): 15; kiemelés az eredetiben).

A tankönyvi rész viszonylag hosszú idézésével arra kívánok rámutatni, hogy a fenti norma-meghatározás az 1980-ban megjelent *Nyelvművelő kézikönyv*, majd a *Nyelvművelő kézisztár* nyelvi normáról szóló szócikke alapján készült. Eszerint a norma szabályrendszer, méghozzá nyelvi szabályrendszer: „lényegi, szükségszerű **nyelvi** sajátságok **szabályokban** tükröződő rendszerhálózata” (1996b: 57; 2004a (12.): 93; kiemelés tőlem: M.M.). A definícióban hangsúlyos elemmé válik a norma esztétikai jellege (a múlt század ötvenes-hetvenes éveiben használt tankönyvekhez hasonlóan), amely a nyelvi igényesség és stílusosság kifejezője, de a szociokulturális jellemző, a társadalmi jelleg, a hagyományban való gyökerezés is kiemelt jelentőséggel bír a tankönyvben.

Ugyanakkor ebben a felfogásban – a nyelvművelés irányadása szerint – a norma egy eszmény, amely legteljesebb formában a normatív nyelvváltozatokban, az irodalmi nyelvben és a köznyelvben valósulhat meg. Így ezek a nyelvváltozatok a legigényesebbek és a legszebbek (esztétikai szempont), a legrövidebbek (nyelvi szempont), valamint a legnagyobb mértékben kapcsolódnak a magyar társadalmi és kulturális hagyományokhoz (szociokulturális szempont). A nyelvhasználat ennek megfelelően hagyományként értelmeződik ebben a szemléletben, amelyet „a mindennapi élet nyelvhasználati színterein, illetve az idősebb generációtól kell elsajátítanunk” a tankönyvíró szerint (2004b (10.): 15). A norma tekintélyre emelését a szépirodalom művelőjéhez, a médiához és a sajtóhoz köti (1996b (IV.): 57; 2004a (12.): 93). A szépirodalmat azonban nem azonosítja a normával, mivel esztétikai értékét magasabbra tartja és normán kívüli jellemzőket is tartalmaz (uo.).

nyelvhasználat során” (uo.) Ez úgy értelmezendő, hogy a ráhagyományozott norma alakításához, amelyet közössége alakított ki a saját maga nyelvi szabályozására, ő maga is hozzájárul. Mégis a tankönyvi szemléletben ennek korlátot szab a társadalom, amely egyetlen norma, a sztenderd nyelvváltozat normáját kényszeríti rá a beszélőre: „A nyelvet beszélő népnek vagy nemzetnek a **közösség intézményei** által kell tudni értelmezni a nyelvhasználati szokásokat és elvárásokat” – írja a szerző (2012 (12.): 19; kiemelés az eredetiben). Hiába fogalmazza meg, hogy: „Ma már mindenkinek több nyelvváltozatot illik ismernie.”; valamint azt, hogy a műveltség, az iskolai oktatás és a szocializáció folyamata segíti a nyelvi lehetőségekben való eligazítást (uo.). Az egyetlen dolog, ami a társadalom intézményei (az iskolai oktatás, a nyelvművelés) által közvetítődik a tanuló felé, az igényes köznyelvi norma szerinti nyelvhasználat mint az egyetlen, társadalmilag nyilvánosan elismert nyelvhasználati mód. Paradox módon ebben a tankönyvben, illetve ennek előző változataiban is az áll, hogy ismernünk kell a többi nyelvváltozat normáját, képesnek kell lennünk eligazodni köztük, azonban a sikeres kommunikáció bázisa a nyelvi igényesség marad (2012: 81).

9.2.5.1.1.2.b. A nyelvművelés feladata

A nyelvhelyességi szemlélet a hagyományos nyelvművelés koncepciójához tartozik, amely – a korábbi tankönyvi változatokkal teljesen azonos, szöveghű módon – a nyelvfejlődést a műveltség terjesztésével, a nyelvhelyesség elvei alapján végzi tudományos eszközökkel (uo.). Itt is az hangsúlyozódik, hogy a mai nyelvművelés tájékoztató jellegű tevékenység, amely nemcsak kiadványok, rádió és televíziós programok, vagy a Nyelvtudományi Intézet Nyelvművelő Osztályának telefonos szolgálata révén fejti ki hatását a társadalomban, hanem megemlíti a szerző

A fenti idézetekből továbbá az is kiderül, hogy a szerző a normát a sztenderddel azonosítja. Eszerint a sztenderd nyelvváltozat is egy ideális, absztrakt képződmény, egy követendő eszmény. Kiemelt helyzetét a történelmi múltja adja, nem pedig az azt használó közösség. A 12. évfolyamos tankönyvben úgy határozza meg a köznyelvet a szerző mint „tájak, szakmák és rétegek fölött álló alapvető nyelvváltozat” (2004a (12.): 70-71). A magyar nyelvközösség értékesként kell, hogy elfogadja ezt a hagyományban gyökerező álláspontot, követnie kell az eszményt és továbbörökíteni nemzedékről nemzedékre (vö. Benkő 1960: 46, idézi Tolcsvai Nagy 1998: 8-9). Ezt az eszményt a társadalom művelt rétege alakította ki, terjesztette el, így ennek a rétegnek a sajátjaként értelmezendő (vö. „elitista ideológia” – Lanstyák 2011).

A (nyelv)történelmi nézőponttal jellemezhető, Tolcsvai Nagy által „nyelvtörténelmi indíttatásúnak” (Tolcsvai Nagy 1998: 8) nevezett normafelfogás ez. Így a nyelvhelyességi kérdések eldöntésében mindig az előző korszakok nyelvi szabályrendszere is mérvadó, hiszen a norma alapja a hagyomány. A nyelvhelyességi kérdések megítélésére megadott szempontok között szerepel például az alaki helyesség, amely a nyelv szerkezeti és fejlődési törvényeinek való megfelelést jelenti (1996b (IV.): 57; 2004a (12.): 94; 2004b (10.): 16). A tankönyvíró azt vallja, hogy a norma nem örök érvényű és változhat, de csak egy koronkénti, kisebb mértékű változást enged meg, amely a hagyományos nyelvvel szemben új nyelvművelési irányvonalához, valamint a legtöbb, eddigiekben vizsgált tankönyv szemléletéhez kapcsolja nézetét.

Amennyiben a sztenderd és a norma azonosítódik, nem számolhatunk nagymértékű nyelvi variabilitással a sztenderd nyelvváltozaton, azaz az irodalmi nyelven és a köznyelven belül. De mielőtt úgy gondolnánk, hogy a nyelvi változatossággal egyáltalán nem is számol a tankönyv, tévedünk. A szerző a sztenderden

olyan tudománynépszerűsítő webhelyeket mint a www.nyest.hu is, ahol a nyelvhasználattal kapcsolatosan népszerűsítő-ismeretterjesztő írásokat olvashatnak a diákok (uo.). Ez utóbbi nem szerepelt a régebbi változatokban.

A nyelvművelés és a kereteit meghatározó nyelvtervezésről szóló elméleti ismeretanyag is szó szerint megegyezik a régi változatokkal. A tankönyvíró itt is azthangsúlyozza, hogy ezek a tevékenységek nem preskriptív jellegűek. A tankönyvi szemlélet paradoxonja azonban, hogy a nyelvi változásokat fejlődésként tekinti, a beavatkozás lehetőségét pedig társadalmi szempontok miatt tartja fontosnak, tehát a nyelvhelyességi szemlélet jegyében (konkrét nyelvhelyességi szempontok megadásával) egyetlen, tökéletesnek vélt normát ír elő minden nyelvhasználó számára.

A 9. évfolyamos tankönyvben meg is fogalmazódik, hogy a normatív változatok és a nem normatívak közötti különbség a nemcsak abban áll, hogy az előbbieket szabályokkal leírhatók, hanem abban is, hogy követendők (2009a (9.): 44). A legújabb tankönyvi változat 11. évfolyamos részében pedig a *Nyelvhelyességi vétségek és stílustalanságok* című fejezetben továbbra is él a szerző a nyelvművelés feladatának szánt évszázados metaforákkal a hibák nyesegetéséről és a nyelv tisztasága fölötti örökösorról (2013 (11.): 33). Az emberközpontú nyelvművelés magyarozatát azonban már korrigálja, amikor azt (az előző változatoktól eltérően már helyesen) a nyelv használójára irányulóan, annak nyelvi nevelésére koncentráló tevékenységként értelmezi (uo.). A globalizáció nyelvvédelem erősítő feladatainak fontosságáról pedig még mindig teljesen megbizonyosodva beszél a szerző, amikor azt állítja, hogy: „A globalizáció ismét felerősíti a nyelvvédelem feladatait” (uo.).

belül is beszél az életkor szerinti szókincsbeli változatosságról, miszerint a fiatalokra a különállást hangsúlyozó szóhasználat, míg az idősekre inkább a régies szavak használata jellemző (2004a (12.): 71). Viszont nehezen értelmezhető és pontosításra szorul annak a kijelentésnek a magyarázata, miszerint „a köznyelv használata inkább az aktív felnőttekre jellemző, mert velük szemben a legmagasabbak az elvárások” (uo.). Csak valószínűsíthetjük, hogy a szerző a társadalmi elvárásokról beszél, és a köznyelv „igényes”, „művelt” formájáról.

Továbbá már a kilencvenes években írt tankönyvben is explicitté teszi a szerző, hogy: „Nemcsak egy, hanem több „norma” is létezik a nyelvben. A köznyelvi norma mellett saját normarendszerük van a nyelvjárásoknak és a szociolektusoknak is” (1996b (IV.): 57; 2004a (12.): 93). A nyelvhelyességi szemlélet nem zárja ki tehát annak az elismerését, hogy több norma létezik, azaz a sztenderdet is lehet szabályosan beszélni. Ez a gondolat az akkori oktatási elméletet és gyakorlatot nézve újnak tekinthető (1. sz. melléklet). A tanulóban azonban felmerülhet a kérdés, hogy akkor miért központi jelentőségű, kiemelt norma és követendő eszmény a sztenderd; miért ezt kell elsajátítani az iskolában. Erre ad magyarázatot a tankönyvíró a 2004. évi kiadványban, amikor hozzáteszi, hogy a norma vagy sztenderd oktatása azért fontos, „mert ez teszi demokratikussá a nyelvhasználatot, ez biztosítja a mobilitás lehetőségét” (2004a (12.): 93). Ezzel a társadalmi oldalról támogatja meg a tankönyv a sztenderd központi és a többi nyelvváltozat normájával szembeni elsődleges helyzetét azzal, hogy a sztenderdet mint igényes nyelvváltozatot, normát az iskolában mindenki számára elérhetővé teszi annak érdekében, hogy minden magyar nyelvhasználó képes legyen a társadalmi mobilitásra. Hiszen a mobilitás – a szerző szerint – csak az igényes norma elsajátításával lehetséges. A gondolat mindenképpen helyeselhető, azonban a

9.2.5.1.1.3.b. A nyelvváltozatok tanítása

Az első és legfeltűnőbb észrevétel a nyelvváltozatok tanításával kapcsolatosan a régebbi változatokhoz képest, hogy a szerző megváltoztatta a fejezet címét: *Nyelvváltozatok* helyett *Nyelvváltozatok és stílusrétegek*. A cím megváltoztatása azonban csak pontosá tette a tananyag tartalmát (t.i. a fejezetben nyelvváltozatokról és stílusrétegekről is tanít a szerző), azonban a nyelvváltozat és a stílusréteg fogalma továbbra is összemosódik a tankönyvi szemléletben (2009b (10.): 24).

A korábbi változatokhoz képest a szerzőnéhány megjegyzéssel és három új fejezettel bővítette ezt a tananyagrészt. A nyelvváltozatok csoportosítása ugyanúgy Kiss Jenő 2001-es munkája alapján történik (Kiss 2001: 27), azonban a szerző azt is megfogalmazza, hogy az egyes nyelvváltozatok között elsősorban szókincsbeli, de egyéb (mondat- és szövegszerkesztésbeli) eltérések is lehetnek (Hajas 2009b (10.): 7). Ezután *A nyelvközösség helyzete és nyelvhasználata közötti összefüggés* leírása következik, amelyben a tankönyvíró a fizikai és a társadalmi környezet változásainak nyelvhasználatra gyakorolt hatását térképezi fel megemlítve nyelvünk néhány történelmi esemény általi változásait (uo.: 8).

Egy következő változtatás a nyelvjárásokkal kapcsolatos. Míg az előző változatokban a szerző csak a hangtani és a szóképzéssel kapcsolatos eltérésekre hoz példákat, addig az új változatban már az eltérő nyelvtani szerkezetre is találunk néhány példamondatot (uo. 11). Továbbá megbecsüli a tankönyv a nyelvjárást beszélők arányát (50-60%), valamint azt a megjegyzést teszi, hogy a nyelvjárások visszaszorulóban vannak ugyan, azonban „még sokáig nem fognak eltűnni” (uo.: 12). A nyelvjárások megítéléséről is hosszasan szól a legújabb változatban:

nyelvet használó egyén szociális érvényesülésén kívüli egyéb érdekeiről nem szól a tankönyv.

9.2.5.1.1.2.a A nyelvművelés alapelvei

Közvetlenül a normafogalom értelmezését követően az új nyelvi jelenségek megítéléséhez kapnak a diákok segítséget, mintegy a fentiekben vázolt normához való legteljesebb mértékű igazodás útmutatásaként (1996b (IV.): 57-58; 2004a (12.): 93-94; 2004b (10.): 16). Köztük olyan érvek jelennek meg, hogy „szükség van-e” az adott nyelvi jelenségre, „milyen hiányt pótol” – mintha a nyelvi változatosságot szeretné ezzel eltüntetni; továbbá: „beleillik-e az új szó, szókapcsolat nyelvünk kialakult rendszerébe”, amellyel az ún. „magyarosság” mint a nyelvi rendszerhez való idomulás jut kifejezésre. Lényegében ugyanazok a szempontok kapnak helyet a tankönyvben, amelyek a szocialista időszak tankönyveiben is jelen voltak a gondosan megszerkesztett nyelvhelyességi tudnivalók között, vagy amelyeket egyes kilencvenes és kétezres évek elején használt tankönyvekben részleteiben is tetten érhetünk. Előremutató megjegyzésnek számít azonban, hogy: „Nem harcolunk azok ellen a jelenségek ellen, amelyek már több nemzedéken keresztül meghonosodtak, meggyökeresedtek nyelvünkben” (1996b (IV.): 57; 2004a (12.): 94).

Ezen alapelvek megfogalmazását végző nyelvművelés (tankönyvbeli kiemelt) definíciója így hangzik: „A nyelvművelés az alkalmazott nyelvtudomány egyik területe, amely a nyelvhelyesség elvei alapján a nyelvi műveltség terjesztésével igyekszik segíteni a nyelv fejlődését” (1996b (IV.): 58; 2004a (12.): 94). Eljárásmódja pedig a „nyesegetés”, „gyomlálás”, „a nyelvi tisztaságon való örködés” metaforikus kifejezései, amelyeket a nyelvművelés kezdete óta ismerhetünk mind a nyelvművelő írásokból, mind pedig a tankönyvekből. A tankönyv ezzel megint kapcsolódik a hagyományos magyar

„Alapvetően téves az a megítélés – írja –, amely a köznyelvet tartja az iskolázottság, a műveltség szimbólumának, a kizárólag helyes és követendő nyelvi rétegnek, s a nyelvjárásokat az iskolázatlanság, az igénytelenség és helytelenség megnyilvánulásaként kezeli” (uo.).

Ennek indoklása egyfelől az a tankönyvi hagyományból megismert gondolat, amelynek alapján a nyelvjárásokkal szembeni nyelvi türelmet hirdeti: „a nyelvjárás gazdagítja a köznyelvet és a szépirodalmat” (uo.). Másfelől a tankönyvíró megjegyzi, hogy: „A nyelvjárás is alkalmas a gondolatok pontos és árnyalt kifejezésére, ugyanúgy, mint a köznyelv” (uo.). Ez a nézet a nyelvjárásokkal kapcsolatban az előzményekhez képest igen előremutatónak számít. Mégis ennek a teljes gondolatsornak ellentmond az a tankönyvi szemlélet, amely a nyelvhelyesség elvének explicitté tétele által a sztenderd normáját kívánja elterjeszteni a nyelvközösségekben.

A szerző a legújabb kiadásban egy egész fejezetet szentel a regionális köznyelviségnek. Megnevezi a regionális köznyelviség központjait, majd bevezeti az *egyesnyelvűség*, a *kettősnyelvűség* fogalmát, valamint említést tesz arról, hogy kisebbségi körülmények között „a regionális köznyelv is külön fejlődési úton jár” (2009b (10.): 12). Nem említődik azonban, hogy valójában különböző regionális köznyelvekről beszélünk, tehát nem egyetlen nyelvi variánssal van dolgunk. Így több norma is rendelhető hozzá.

Helyeselhető módon arról tájékoztatja a tanulókat, hogy napjainkban jelentős szerepe van a regionalitásnak a nyelvben. „A magyar gyerekek fele nyelvjárási háttérrel kerül iskolába – írja a szerző (uo.). Megemlíti, hogy az életkorral, az iskolázottsággal és a nyelvhasználat nyilvánosságának növekedésével fordított

nyelvművelésről vallott nézetekhez. A hasonlóság lényege, hogy a nyelv művelést a nyelv fejlesztése céljából kialakított intézményes, tudományos tevékenységnek tartja szerző. A nyelvbe való beavatkozás lehetőségét a nyelvfejlődés szempontjából tartja nyilvánvalónak, nem pedig a nyelvhasználó érdekei felől szemléli ennek szükségességét. Sőt a tankönyvíró szerint a nyelvvédelem szükségességét valószínűleg a globalizáció majd méginkább felerősíti (2004c (11.): 35).

Megemlítendő még, hogy 11. évfolyamos tankönyvben a szerző félreértelmezi az emberközpontú nyelv művelés jelentését. Szerinte azért nevezik így, mert a 20. század közepétől a rádió és a televízió által emberek tömegéhez jutott el a nyelv művelés (uo.).

A tankönyvíró a nyelv művelés szemléletének változását a 2000-es évek elején átdolgozott tankönyvekben már szemlélteti, amikor *A nyelv művelés alapelvei* című fejezet végén megjegyzi, hogy „a korszerű nyelv művelés nem előíró, hanem tanácsadó szellemű, kereteit a nyelvi tervezés határozza meg” (2004a (12.): 94). Továbbá egy külön fejezetet szerkesztett *Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelv művelés* címmel, amelyben a tanulókat arról tudósítja, hogy ezek a tevékenységi formák „a nyelvhasználat kereteit, szabályait” adják meg (uo.: 89).

„A nyelvtervezés jövőtervezés is, a nemzetstratégia része, hiszen a kultúra fontos összetevője, „cementje” a nyelv, melynek állapotával, fejlesztésével kapcsolatos tevékenységeket össze kell hangolni” (uo.).

E nézet szerint a nyelvi tervezés a társadalom szempontjából válik fontossá – különösen a kultúra és a hozzá szorosan kapcsolódó nyelv mint nemzeti értékek átörökítése szempontjából. Ebben az egyoldalú szemléletben megint háttérbe szorul a nyelvhasználó egyéni érdeke.

arányú a nyelvjárás használata.

A nyelvváltozatokról szóló fejezet végét az előző kiadáshoz mérten a tankönyvíró egy rövid bekezdéssel bővítette:

„Ha az ember elfogadja egy beszélőközösség nyelvi normarendszerét és alkalmazkodik hozzá, akkor **csoporthelyen** beszél. Az egyén többféle csoportnyelvet is beszélhet, de egyszerre leginkább csak egyfelét használ” (2009b (10.): 13; kiemelés az eredetiben)

Ebből kiderül, hogy az egyén egy, vagy akár több beszélőközösségbe tartozhat, amely meghatározza nyelvhasználatát. Ez a gondolat már szerepelt a régebbi kiadásokban is, amikor a szerző a társadalmi rétegződéssel kapcsolatban utalt arra, hogy az egyént ezeknek a csoportoknak a részeként más-más nyelvhasználat jellemzi (2004b (10.): 7).

Ez a tankönyvi szövegrészlet azonban több problémát is rejt. Egyrészt a *csoporthely* terminus tartalmának problematikáját veti fel, amely a tankönyvben a továbbiakban már, a szakirodalmi terminológiának megfelelően, a szociolektusok egyik válfajaként értelmeződik. Itt pedig a nyelvi variánsok szinonimájaként jelenik meg. Eszerint a nyelvjárás is a csoportnyelvek egyike. Másrészt pedig a nyelvi praxist nem az jellemzi, hogy egyetlen szituációban is csak egyféle nyelvváltozatot használ az egyén. Ezek leginkább keverednek egymással még egyetlen az egyéni nyelvhasználatban – ahogy ennek már a nyolcvanas évektől szerepel a gimnáziumi nyelvtankönyvben.

9.2.5.2.ab. A tankönyvek különböző kiadásainak gyakorlati tudásanyaga

A tankönyvi kiadásokban a szerző folyamatosan bővítette az egy-egy fejezet után előforduló feladatok számát. A 2000-

Ennek ellenére fontos és sürgető társadalmi irányú, nyelvtervező feladatokat fogalmaz meg: például a nyelv korigényekhez igazított fejlesztése, amelyhez „tudományosan megalapozott, szociolingvisztikai kötődésű, kommunikációs igényeket is szolgáló oktatás és nyelvművelés” megvalósítását szorgalmazza, vagy az idegen nyelvek tanulásának, illetve a kisebbségi nyelvek fennmaradásának – köztük a cigány nyelv tanításának fontosságát hangsúlyozza egyedülálló módon a tankönyv (2004a (12.): 90). De ide kapcsolódik a magyar nyelv és kultúra viszonyáról szóló fejezetben az a tankönyvi megállapítás is, amely a nyelvi hátrány problematikáját fejezi ki: „Az emberek boldogulásának, a társadalomba való beilleszkedésnek nyelvi feltételei is vannak” (uo.: 21). Majd helyeselhetően az adott korosztályra hivatkozva kijelenti: „A mai Magyarországon a középiskolás korosztályban a legkisebb nyelvi hátrányokkal a gimnazisták, a legnagyobbakkal a szakmunkástanulók küzdenek” (uo.). Ez a nyelvi hátrány problémájának a műveltséghez való kapcsolódására utal. Arra, hogy a „kevésbé igényes” nyelvhasználati móddal kevésbé lehet a társadalomban előbbre jutni. A megállapítás helyénvaló és valóban a magyar társadalom évszázadok óta igazolható jelensége. (Más kérdés azonban, hogy lehetne változtatni ezen az iskolában és az anyanyelvoktatásban a tanulóknak átadott, megváltozott szemlélettel.)

9.2.5.1.1.3.a A nyelvváltozatok tanítása

A szerző a társadalmi nyelvi hátrányt a nyelvváltozatok tanításához is kapcsolja. A társadalmi rétegzettséget bemutató fejezet elején találunk a fentihez hasonló megjegyzést: „Ha a nyelvhasználati képességünk nem teszi lehetővé, hogy anyanyelvünk más-más változatát képesek legyünk használni, ez a hiányosság mindenképpen hátrányosan befolyásolja érvényesülésünket” (2004b (10.): 7). A szerző itt – a fentiekben értelmezett

es évek elején bővített-átdolgozott tananyagban feltűnőek lehetnek a fejezetek elején álló, mintegy ráhangolásként szolgáló kérdések, amelyekben a szerző a diákok véleményét kéri egy-egy adott problémával kapcsolatban. A feladatok között általában is sok, a tanulók kreativitására épülő típus található. A gyakorlatok nagy részén a szerző nem változtatott az újabb kiadások során.

Hajas Zsuzsa tankönyveiben az elméleti ismeretanyagban közvetített normaszemlélet összhangban van a gyakorlati résszel akkor is, amikor a szerző a nyelvhelyesség elvét feladatok során át gyakoroltatja a diákkal mindegyik tankönyvi változatban, de akkor is, amikor a normapluralitás elvének megfelelően a nyelvi tervezési feladatok kialakításának lehetőségeiről kéri a diákok véleményét, vagy éppen a kódváltások megfigyelését tűzi ki feladatként számukra. Az elmélet szintjén megjelenő ambivalencia a gyakorlati szintet is áthatja.

A korábbi kiadványok grammatikai fejezeteiben (9. évfolyam) 10 nyelvhelyességi feladatot számoltam, míg a legújabb kiadásban ezek száma a felére csökkent. Jelenlétük azonban továbbra is jellemző a nyelvváltozatokról és a normáról szóló fejezetekben is (5. sz. melléklet). A feladatok utasításai között vagy a „Javítsd ki a ... nyelvhelyességi hibáit!” utasítás szerepel, vagy a szerző a „helytelen” szavak, kifejezések, megfogalmazások használatával él az utasításban. A 11. évfolyamos tankönyv *Nyelvhelyességi vétségek és stílustalanságok* című fejezetében a gyakorlatok nagy többsége nyelvhelyességi és stílusbeli hibákra koncentrált általában a beszédhelyzet megjelenítésétől függetlenül (2004c (11.): 35-37; 2013 (11.): 33-36). Az egyik feladat – a szocialista időszak, valamint az ezredforduló tankönyveihez kapcsolódva – az *ami* és az *amely* köznyelvi használatának nyelvhelyességi szabályait gyakoroltatja, amely jelenségnek a

szemlélet értelmében – a nyelvváltozatok helyénvaló, azaz szituáció szerinti használatára utal, amelynek elsajátítására a társadalomban való érvényesüléshez van szükségünk.

A nyelv rétegzettségének bemutatásakor azokra a szociolingvisztikai tényezőkre utal, amelyeket a Balázs-Benkes szerzőpáros tankönyvében találunk meg rendszerezve és kifejtve (Balázs–Benkes 2009b (12.): 81). Itt azok a változók kerülnek felsorolásra, amelyek alapján az egyén a társadalomban egy-egy csoportba sorolható (pl. életkor, nem, foglalkozás, iskolázottság, származás stb.) (Hajas 2004b (10.): 7). Eszerint a beszélő több csoport tagja is lehet, amelyet nyelvhasználata is mutat. Ebben a tankönyvben sem kerül azonban megemlítésre, hogy az egyén nemcsak a társadalmi helyzete és a szituáció függvényében választ a rendelkezésére álló kódok közül, hanem saját identitásának kifejezése is befolyásolja döntését. A tankönyvíró szerint: „A nyelvet használó embernek igazodnia kell környezetéhez elvárásaihoz, szokásaihoz, normáihoz” (uo.), ami helyes megállapítás, azonban hiányzik belőle az egyéni érdek kiemelése: a nyelvhasználó maga is megalkotója azokat a szabályokat, amelyekhez alkalmazkodik saját belátása szerint – nem mindig tudatos formában.

A nyelvváltozatok osztályozását Hajas Zsuzsa akkor frissnek tekinthető nyelvtudományi szakirodalmat felhasználva, (megjelölt hivatkozással) Kiss Jenő nyomán (Kiss 2001: 27.) végzi kiemelve, hogy ez a bemutatás csak egy a rendelkezésre álló osztályozások közül. Így területi, társadalmi és köznyelvi nyelvváltozatokról beszél, amelyek összességét nemzeti nyelvnek nevezi (2004b (10.): 8; Kiss nem szerepelteti ezt a terminust.).

A nyelvváltozatok jellemzését azok megítéléséről tett megjegyzésekkel kíséri. Az irodalmi nyelv például „a köznyelvnél gazdagabb a régies és választékos elemek használatában, de szegényebb a bizalmas,

kodifikált szabálytól való (valós) nyelvhasználati eltérésére már a nyolcvanas évek általános iskolai tankönyvcsaládjában is felhívták a szerzők a figyelmet, és mindkét alakot elfogadták (8.3.7.1.). A legújabb tankönyvi változat is felhívja a figyelmet erre, azonban nem egy rugalmasabb normakövetést ajánl, hanem éppen ellenkezőleg: szemléletessé téve, táblázat formájában foglalja össze az ezzel kapcsolatos információt, hogy a tanulótól azután azt kérje, hogy javítsa ki a szituációból kiragadott példamondatok nyelvhelyességi hibáit (2013 (11.): 34).

A nyelvváltozatok tanításánál a 10. és a 12. évfolyamos tankönyvben a legtöbb feladat a nyelvváltozatok elkülönítésének legészrevehetőbb területére, a szókészletbeli eltérésekre koncentrál. A kilencvenes évek tankönyvi változatára – a kortárs tankönyvekhez hasonlóan – a nyelvjárások szókészletére, azok köznyelvitől való eltérésre, valamint a nyelvjárással szembeni attitűd kinyilvánítására koncentráló feladatok voltak jellemzők (többek között: 1996b (IV.): 25-27). A szociolektusokkal kapcsolatban pedig a szógyűjtés fordult elő általában.

Az újabb kiadásokban ez változott: a feladatok száma megnőtt és a jellegük is megváltozott. A nyelvjárásról szóló feladatokon kívül egy-egy szaknyelvi és ifjúsági nyelvvel összefüggő gyakorlat is található. Vannak viszont olyanok, amelyek a szókincsbeli eltérésekre koncentrálva a beszédhelyzet és az egyes nyelvváltozatok szavainak összeillesztését, valamint adott szituáció alapján a szavak megválasztását kérik a tanulóktól (2004b (10.): 13/3; részben: 13/4; 14/9; 2012 (12.): 14/3; 14/5).

Hajas Zsuzsa régebbi és újabb 12. évfolyamos tankönyveiben is találunk a tanulóktól gyűjtőmunkát igénylő feladatokat, de a legtöbb tankönyvtől eltérően nem (anya)nyelvjárás gyűjtést, hanem a tanulónak saját és környezete

családias, tréfás vagy gúnyos árnyalatok kifejezésében” (uo.: 10).

Míg az irodalmi nyelv az értelmiségi csoportok nyelveként regisztrálódott, addig a „művelt köznyelv” az iskolázott emberek nyelveként” definiálódik, méghozzá azoké az iskolázottaké, „akik elsajátították az egész közösség átfogó műveltségét” (uo.) A különbség tehát főleg annyi a két nyelvváltozat között, hogy az egyik a nemzeti nyelv írott, a másik pedig a beszélt formája. A szerző szól az „igénytelenebb” köznyelvi változatokról is mint az utca nyelvének nevezett szleng, valamint megemlíti a regionális köznyelv mint nyelvváltozat létét (uo.: 11).

A 12. évfolyamos tankönyvben a regionális köznyelv kapcsán vezeti be a szerző a *kódváltás* fogalmát, amelyet a lábjegyzetben így definiál: „kódváltás = az egyik nyelvi rétegről a másik használatára váltás képessége szituációnak megfelelően” (2004a (12.): 71). Ez arra utal, hogy a szerző elismeri a köznyelven kívüli egyéb nyelvváltozatok mint önálló nyelvi rendszerek létét, amelyek között az egyén a társadalmi nyelvhasználat hatékonysága érdekében kényszerül az eltérő kódok közötti választásra, azok váltására az adott szituációtól függően. A tankönyvíró szerint ennek azért van nagy jelentősége napjainkban, mert egyre többen a köznyelv és a nyelvjárás keveredéséből létrejött regionális köznyelvet beszélnek, és egyre kevesebben a tiszta tájnyelvet (uo.). Ha mégis vannak ilyenek, akkor azok a nyelvhasználati szintértől függően képesek a kódváltásra (uo.).

A társadalmi változatok közül a szaknyelv a gyermek- vagy dajkanyelv, az ifjúsági nyelv, az argó, a zsargon és a szleng kerül rövid, szűkre szabott bemutatásra. Az ifjúsági nyelvet úgy minősíti a szerző, hogy képszerűsége mellett „emelkedett gondolatok, magas érzelmek kifejezésére nem alkalmas” (2004b (10.): 12). Amellett, hogy a „magas érzelm” furcsa társításnak tűnik, az ifjúsági nyelv megítélése ugyanúgy vegyes, mint az argóé. Erről azt

(család és iskola) nyelvhasználatából kell a köznyelvtől eltérő szavakat összegyűjtenie (többek között: 2004a (10.): 72/3; 2012 (12.): 61/3). Ugyanakkor az egyes nyelvi rétegek irányában tanúsított nyelvi attitűdöt is vizsgálnia kell a diákoknak környezetükben (2004a (10.): 72/3; 73/5). Vagyis a korábbi tankönyvi változathoz képest nemcsak a tankönyv elméleti szintjén meghatározott pozitív attitűd megfogalmazásának visszamondására, hanem a tanulót körbeölelő nyelvi valóság, az emberek nyelvire irányuló szubjektív meglátásának, a nyelvhasználat alapján való megítélésére koncentrál a szerző. Arra, hogy a diákok valós képet kapjanak az őket körülvevő nyelvi valóságról. Az ilyen típusú feladatok nyilvánvalóan több tanári segítséget igényelnek, mint a fentiek.

Az újabb kiadványokban a szerző a nyelvváltozatokról szóló fejezeteket néhány feladattal bővítette mind a 10., mind a 12. évfolyamon. A nyelvjárásokkal kapcsolatosan a pontos térképkészítés lehetőségeinek megvitatását kéri, amelyben a regionális változatok összefonottságára kívánja felhívni a figyelmet (2009b (10.): 10/6), valamint a tájnyelvek nyelvtani eltéréseinek gyakorlására is készített egy feladatot (uo. 10/7). A 12. évfolyamos tankönyvben pedig egyrészt egy kódváltásról szóló feladattípussal (2012 (12.): 62/8) egészítette ki a szerző a gyakorlati kínálatot, illetve egy másik feladatban a sajtónyelvi igénytelenségekre kívánja felhívni a tanulók figyelmét (2012 (12.): 62/9). Ez utóbbi feladattípus ellentétben áll azzal az állítással az elméleti ismeretanyag szintjén, hogy a sajtó hivatott az irodalmi nyelv terjesztésére (2009b (10.): 11). Az elsőként említett, kódváltásra utaló feladattípus a variabilitással jellemezhető nyelvi valósággal ismerteti meg a diákot, valamint igen hasznosnak bizonyul nyelvhasználatának hatékonyá tételében.

A 10. évfolyamon a nyelvi normáról szóló fejezet feladatai (egyetlen feladatot

írja a szerző, hogy „Általában bizalmas és durva stílusú, de szemléletes, szellemes és tréfás is lehet...” (uo.) A szleng megítélése viszont inkább negatív irányba billen, amikor a tankönyvíró kijelenti, hogy „kívül esik az igényes nyelvhasználat körén” (uo.), mégsem azonosítja a helytelenséggel és a trágársággal, azaz valószínűleg az argónál „magasabb” helyet foglal el a nyelvváltozatok osztályozásában. (A tankönyv függelékében Sebestyén Árpád nyelvváltozat-osztályozása is megtalálható, amelyben a szleng az argó részeként a legalacsonyabb rétegben szerepel (Sebestyén 1981: 319-28)).

A nyelvjárásokról mindössze annyit tanít a tankönyv, hogy főként hangtani jellemzőik alapján ismerhetők fel, de szóképzéssel és nyelvtani különbségek is vannak köztük. 10 nyelvjárástípust különít el, és függelékbe helyezve találja meg a tanuló az egyes nyelvjárástípusok hangtani eltéréseit (Hajas 2004b (10.): 112). A 12. évfolyamos tankönyvben kerülnek elő újra a nyelvváltozatok, amikor a – a magyarországi nyelvtankönyvi hagyományhoz kapcsolódva – a szerző velük szemben nyelvi toleranciát hirdet: „A köznyelv és az irodalmi nyelv normatív változatok, de a nyelvjárások nem a köznyelv romlott változatai, csak használatuk köre, lehetősége más” (2004a (12.): 70).

A használati szintérre való utalás a Balázs–Benkes szerzőpáros által írt tankönyvvel rokonítja ezt a taneszközt, és tudományosan modern megnyilvánulásnak számít. Ugyanígy a felekezeti nyelvhasználat frazeológiai eltéréseire való utalás, de a gendernyelvészeti kutatásokhoz kapcsolódó szerzői észrevételek is. Az újabb szociológiai kutatásokra támaszkodva pedig a viselkedéskultúra zavarairól is szól a szerző mint például a nyelvi tisztelet elmaradása (2004a (12.): 72).

A 9. évfolyamos tankönyvben a normativitás szempontjából is osztályozza a nyelvváltozatokat a tankönyvíró. Félreérthetőnek találom, hogy a normatív

kivéve) nem változtak az egyes kiadásokban. Szinte mindegyik a nyelv- és stílushelyesség szolgálatában áll olyanformán, hogy egy-két kivételtől eltekintve sem a szövegkörnyezet sem a beszédhelyzet nincs körvonalazva. Ez arra utal, hogy a nyelvhelyességi szemlélet mellett az egyetlen norma elismerésének nézete is kifejezésre jut a gyakorlatokban. Sőt a szerző olyan nyelvi formákat is helytelennek ítélte meg a diákokkal, amelyek a nyelvjárásokra jellemzők, és abban a környezetben helyénvalónak és helyesnek, szabályosnak tekinthetők. Az elméleti szinten a nyelvjárások irányában megkövetelt nyelvi türelem kapcsán, ennek magyarázataként a tankönyvíró elismerte az eltérő nyelvi kódok létét, valamint annak a nyelvjárási kódok árnyalt és pontos kifejezésekre való alkalmasságát (2009b (10.): 12), azaz szituációfüggő helyességét, a gyakorlat szintjén mégis ellentmond ennek.

A nyelvművelés és a nyelvi tervezés fejezeteihez kapcsolódó feladatok a nyelvhelyesség és a nyelvművelés alapelveinek tanulóknál való megerősítését szolgálják, amikor például nyelvművelő cikkből kell a nyelvművelés alapelveire rámutatniuk (1996b (IV.): 60/5; 2004a (12.): 96/6; 2012 (12.): 83/7). Ilyen az a típus is, amelyben nyelvművelő gondolatokat kell megadott cikkek alapján összefoglalni (1996b (IV.): 60/6; 2004a (12.): 96/7; 2012 (12.): 83/8). A szerző Sebestyén Árpád egyik nyelvművelő írását közli, amelynek címe *A magyar nyelvet nem kell féltetni*. Ebben az áll, hogy a társadalmi közöny miatt mindenképpen veszélyben van a magyar nyelv. „Társalgásunk hangneme ijesztően durvul, a szleng elemek már a parlamentben is otthonra találnak...” – jegyzi meg Sebestyén Árpád (2004a (12.): 97; 2012 (12.): 83). Ez a szleng felé irányuló negatív attitűd, valamint a nyelvvédelem kifejezése a tankönyvi szemlélethez jól illik. Didaktikai célzatát abban látom, hogy a tanulók felvilágosításával, nyelvhasználatuk

típusokat úgy jellemzi, hogy azok „szabályokkal leírhatók”, ami részben igaz is, de ez nem azt jelenti, hogy a nem normatívák nem írhatók le szabályokkal. Pontosítást igényelne ez a jellemzés úgy, hogy a normatívák a leírt, rögzített szabályokkal jellemezhetők, míg a szerző szerint „nem normatívák” is rendelkeznek normával, szabályosan működnek, de azoknak a szabályait központilag nem rögzítették.

Végül a 10. évfolyamos tankönyvnek azon fejezetcímére kívánok utalni, amelyben a nyelvváltozatokkal és a normával kapcsolatosan a legtöbb információt nyújtja a tankönyvcsalád. A fejezet címe: *Nyelvváltozatok*. Tartalma azonban nem merül ki a nyelvváltozatok 13 oldalnyi tanításában, hanem a stilsztika 36 oldalas tananyaga is ennek a fejezetnek van alárendelve. Úgy tűnik, mintha a stílusváltozatok és a nyelvváltozatok egyet jelentenének a szerző számára. Ezt erősíti meg például azon kijelentése is, hogy: „A legigényesebb a szépirodalmi stílus, a legkevésbé igényes az argó és a zsargon” (2004b (10.): 25).

megváltoztatására kívánja sarkallni őket.

A tankönyv azonban közöl olyan cikkeket is, amelyek már a frissebb nyelvtudományi kutatásokra mutatnak rá. Például a trágárságok használatát nem (csak) az igénytelenséggel vagy – ahogy az előző Sebestyén-cikkből láttuk – a stílus durvulásával magyarázzák, hanem annak lélektani okait is bemutatják úgy, hogy ezzel a mások nyelvhasználat iránti türelmesebb attitűdre, a nyelvi toleranciára kívánnak nevelni. Schirm Anita (2004b (10.): 43-44; 2009b (10.): 45) írása (*Káromkodjunk?*) erről tanúskodik, de Nádasdy Ádámé (*Engedjétek hozzám a bunkókat!*) is hasonló, amely azonban csak a szerző későbbi kiadványaiban szerepel (2009b (10.): 46-47; 2014 (10.): 97-98). Ebben egy példát állítva tárgyalja a nyelvész a nyelvi tolerancia jelentőségét, miközben arra a nyelvművelő nézet téves voltára hívja fel a figyelmet, amely a trágárnak, durvának minősített nyelvhasználatot a műveltség alapján ítéli meg. Szerinte az iskola feladata nem abban áll, hogy csak a művelt nyelvet adja át a diáknak, hanem abban, hogy ennek megtanulását felajánlja neki, de az egyén saját döntése alapján elfogadja, vagy elutasíthatja ezt (uo.: 47).

A szerző rá is kérdez a diákoktól, hogy a cikkíró szerint mi az iskola nyelvművelő feladata. A feladat jelenléte mindenképpen helyeselhető a tankönyvben, azonban a tankönyvi szemlélettel nem hozható összefüggésbe.

Ugyanez érezhető azokban a diákok véleményét kérő vita-feladatokban is, amelyek a kétezres évek tankönyveiben az egyes fejezetek előtt találhatók, noha a véleménykérő feladattípus mint a tanulók kreativitását kialakító gyakorlatfajta önmagában mindenképpen üdvözlendő. Példaként csak néhányat említek. A nyelvújítás fejezetében a tanulót arról kérdezi a tankönyvíró, hogy mi a véleménye a nyelvbe való mesterséges beavatkozásról (2004a (12.): 61; 2012 (12.): 50); „Kell-e a magyar nyelvet

gondozni, védeni, ápolni, és milyen eszközökkel?” (2004a (12.): 89; 2012 (12.): 77); „Te milyen gondokat látsz a mai magyar nyelvhasználatban?” (Hajas 2004a (12.): 93; 2012 (12.): 80); a szerző egy Kosztolányi-idézet alapján kérdez rá arra, hogy kell-e a mai nyelvet tisztogatni (2004b (12.): 15; 2009b (12.): 16). Ezekben a kérdésekben nyíltan foglal állást a tankönyv, így nem tartom helyénvalónak jelenlétüket, amelyek a diák véleményét olyan problémákban kérik, amelyekre adott válaszok pontosan rögzítettek a tankönyvben. Nem is beszélve arról, hogy ezek a feladatok teljességgel a tanár irányítását kívánják meg, akinek (saját nézetei ellenére is akár) a tankönyvi szemlélet felé kell irányítania a tanulók véleményét.

Vannak azonban helyeselhető kérdések is, amelyek a mindennapi nyelvi valóságra irányítják rá a tanulók figyelmét arra ösztönözve őket, hogy saját és környezetük nyelvhasználatára koncentráljanak. Ilyen például az a kérdés, hogy: „Milyen emlékeid vannak arról, hogy az ember megszólalásával rengeteg mindent elárul magáról?” (2004b (10.): 10; 2009b (10.): 11); „Tapasztalataid szerint milyen előnyei és hátrányai vannak a nyelvjárási beszédmódnak?” (2004a (12.): 69; 2012 (12.): 59); „Érték-e már kommunikációs kudarcok, mert nem értették a szavaidat?” (uo.)

A legújabb, 2012. évi NAT-hoz igazított kiadás 10. évfolyamos tankönyvében a szerző a stílusrétegek nyelvi eszközeiről szóló ismeretanyag egyik bevezető kérdése, mely a régebbi változatokból hiányzik, így szól: „Van olyan felfogás, amely szerint az anyanyelvén beszélő mindig jól beszél, a beszéde nem lehet hibás. E hogyan vélekedsz erről?” (2014 (10.): 78). A kérdés a stilisztikai fejezetbe ágyazva valószínűsíthetően a helyzeti-stiláris nyelvhasználat fontosságának felismerését követeli meg a tanulótól. A tanári irányítással végrehajtható, érvek és ellenérvek felsorakoztatását

mindenképpen üdvözlendőnek, a valós nyelvhasználat tükröztetésének tarom a legújabb tankönyvi változatban.

9.2.5.3. Részösszegzés: Hajas Zsuzsa tankönyvcsaládjának normaszemlélete

Hajas Zsuzsa tankönyvcsaládjának mindegyik átdolgozásában ugyanazt a normaszemléletet vallja: a magyar nyelvi norma a sztenderd nyelvváltozat nyelvi kódja annak kodifikált grammatikai szabályaival. A tankönyvben felértékelt szerephez jut az esztétikum. Így az igényes és stílusos nyelvhasználat a grammatikai szabályok pontos követésével, valamint a nyelvi eszköztárban rendelkezésre álló szókészletbeli elemek gondos kiválasztásával valósulhat meg. A szerző hangsúlyt helyez ugyan a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználat fontosságára, továbbá elismeri, hogy a különböző nyelvváltozatok önálló szabályrendszerrel rendelkeznek, a nyelvhelyességi elvet vallva azonban nem szakít azzal a szemlélettel, hogy a magyar nyelvnek egyetlen, központi normája van, amely eszményként, az ideális nyelvhasználat módjaként áll a többi norma fölött. Ez az eszmény lesz a valós nyelvhasználat szabályrendszerként értelmezett mintája.

A szerző a korabeli nyelvtudomány eredményeit felhasználva több helyütt utal arra, hogy az egyén egy vagy több beszélőközösség tagjaként is használja a nyelvet, azonban a társadalmi nyelvhasználat, a társadalmi igény az egyéni érdek fölé helyeződik. Ebből a szemléletből nem lép ki a tankönyvíró. Ezért is értelmezhető paradoxonként az olyan jellegű gyakorlat a tankönyvben, amely lehetőségként az iskolai nyelvi nevelést jeleníti meg az iskolai nyelvművelés helyett. A tankönyv ugyanis az emberközpontú nyelvművelésnek a nyelvhasználó nevelésére irányuló feladatait valósítja meg, amely mind a tankönyvi elmélet mind pedig a gyakorlat szintjén bizonyítható. A „demokratikus nyelvhasználatot” tartva szem előtt azt a sztenderd normaként való tanításával (2004a (12.): 93; 2012 (12.): 80) valósítja meg figyelmen kívül hagyva azt a tényt, hogy a nyelvhasználatbeli egyenlő jogok biztosítása nem egyetlen normának a nyelvhasználóra való kényszerítésével, hanem beszédhelyzettől függően az általa választott nyelvi kódok társadalomban való szabad használatában érhető tetten. Az iskola feladata pedig a kódok és a kódváltások megismertetése lenne, amelyek segítségével a tanuló képessé válna azoknak saját döntése alapján való megválasztására és a társadalmi helyzetekhez illő, helyénvaló használatára.

9.2.6. Jobbágyiné András Katalin, Dr. Széplaki György és Törzsök Édua *Magyar nyelv* című középiskolai tankönyvcsaládja

A munkacsoport középiskolás korosztály számára készített tankönyveinek talán a legfeltűnőbb sajátossága, hogy nem a leíró grammatika alkotja a tananyag legnagyobb részét, hanem főként a szövegtani, a stilisztikai és a kommunikációs ismeretek tanítása történik. A szövegértés és -alkotás, valamint a helyesírás és a nyelvhelyesség minden évfolyam tankönyvében helyet kap. Ez utóbbi azt implikálja, hogy a tankönyv a nyelvhelyességi szemléletet vallja. A 10. évfolyamos tankönyvben a szövegtani ismeretek részeként megjelenő *Nyelvi normák és nyelvváltozatok* című fejezetben pedig azt teszik explicitté a szerzők, hogy több norma létét fogadják el. A normaszemlélet az eddig bemutatott kilencvenes és kétezres években használt tankönyvekhez viszonyítva kevesebb oldalon jelenik meg, ahogy a nyelvváltozatok bemutatása is szűkre szabott a tankönyvcsalásban. (*Nyelvi normák és nyelvváltozatok* (2002b (Tk.10.): 11-14; *A nyelvjárások* (2002b (Tk.10.): 15-18; *Nyelv és társadalom* témakör: 2002d (Tk.12.):

101-107; valamint egyéb helyeken, a tankönyvben elszórta található információ.) A feladatgyűjtemények szintén viszonylag kevés gyakorlattal tárják a diákok elé a normaszemlélet gyakorlati tudnivalóit.

9.2.6.1. Az elméleti ismeretanyag szintje

9.2.6.1.1. A nyelvi norma értelmezése

A tipikus társadalmi helyzetek szerint különböztetnek meg a tankönyvírók normákat, amelyek a nyelvi viselkedést szabályozzák (2002b (Tk.10.): 11). A minta, illetve szabályrendszer értelmében felfogott normák a nyelvváltozatok kommunikációs szerepéhez igazodnak (2002d (Tk.12.): 102). Eszerint a norma nemcsak grammatikai szabályrendszer, hanem egy olyan nyelvi és társadalmi viselkedésmintát is takar, amely az adott beszédhelyzetben irányítja a nyelvhasználó nyelvi magatartását is. Amennyiben azonban a norma a kommunikációs szerephez igazodik, akkor a szociális(-kulturális) tényező kerül előtérbe a nyelvhasználó igényeivel szemben. Az egyén ugyanis nemcsak sikeresen akar kommunikálni az egyes nyelvváltozatok, illetve azok normáinak megválasztásával egy adott helyzetben, hanem az adott nyelvváltozatot beszélő közösséghez való tartozását is szeretné kifejezésre juttatni. Amikor a tankönyvírók arra tanítják a diákokat, hogy: „Megszólalásunk értékét ugyanis nem egyetlen norma szabja meg, hanem az, hogy beszédünk az általános követelmények mellett **megfelel-e az aktuális kommunikáció igényeinek**” (2002b (Tk.10.): 11; kiemelés az eredetiben), akkor a nyelvhasználat kommunikációs szerepe hangsúlyozódik. (Pontosabb lett volna, ha a szerzők 'kommunikációs helyzetet' írtak volna a 'kommunikáció' helyett.) Az egyén kommunikációs igénye teszi szükségessé, hogy a teljes nyelvi készletből kiválassza az adott helyzethez illő kifejezésformákat, ahogy „a tipikus beszédhelyzetek, a kommunikációs tényezők és funkciók eltérő voltából adódó sokféle igény kielégítésére” jöttek létre a nyelvváltozatok is (2002b (Tk.10.): 11). Ez a kijelentés a rendszernyelvészet felfogását tükrözi, mert csak a kommunikációs igény hangsúlyozódik a tankönyvben.

A taneszköz – az eddig vizsgált tankönyvektől eltérően – az egyéni nyelvhasználatból kiindulva kezdi a nyelvi normák és a nyelvváltozatok tanítását. Ez arra utal, hogy a beszélő szempontjai kerülnek előtérbe a társadalmival szemben. Amikor azonban arra utal, hogy „az aktuális kommunikáció igényének” megfelelően szeretné irányítani nyelvhasználatát, hogy a társadalom minden (tipikus) beszédhelyzetében sikeres módon fejezhesse ki gondolatait és személyiségét, akkor a beszélő érdekei megint a társadalmi érdekeknek rendelődnak alá. A nyelvhasználat társadalmi jellege és nem a társas szemlélete kerül előtérbe. Ebben a felfogásban, amely a hetvenes évek alternatív tananyagaitól kezdve a nyolcvanas évek nyelvtankönyvein át a kilencvenes és a kétezres évek eddig bemutatott tankönyveit is jellemzi, az egyénnek a társadalomba való beilleszkedése és érvényesülése feltételének a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználat képességét tartják. A szerzők így fogalmazzák: „A legtöbb emberben (nem csak az iskolázottakban) él egy elképzelés arról, milyen az igazán szép, kellő kifejezőerejű, tiszta magyar beszéd, és a vágy is, hogy legalább a fontos alkalmakkor ő is tudjon így megszólalni.” (2002b (Tk.10.): 11) Majd hozzátesszik: „Ennek az ideális nyelvi mintának szabályait tanítja az iskola (...). Ennek az elsajátítására kell törekednie minden művelt embernek” (uo.).

Ezzel a tankönyvi szemlélet megint új arcát mutatja a tanuló számára, amikor a műveltséghez kötött nyelvhasználati módot, egy művelt minta elsajátítására való törekvést tesz kötelezővé számára – legfőképpen az iskolai oktatás által. A fenti megállapítás egyike azt is tartalmazza, hogy a formális helyzetekben ez a mintaként

értelmezett normakövetés a legmegfelelőbb nyelvhasználati mód. Ezek szerint a többi nyelvváltozat normáját a tankönyvírók a formalitás–informalitás tengelyen a kevésbé formális, illetve az informális helyzetekben ajánlják követésre. Ez látszólag hasonlít a Balázs–Benkes-féle tankönyvben a kétpólusú nyelvhasználat kinyilvánításához, amely az egyes ember nyelvhasználatából, a nyelvi valóságból kiindulva szemléli a szubsztenderd és a sztenderd viszonyát oly módon, hogy az előbbit az informális, az utóbbit a formális helyzetekhez köti (9.2.4.1.3.). Csakhogy a Balázs–Benkes szerzőpáros a valós nyelvhasználatból kiindulva fogalmazza meg nézetét, míg a jelen tankönyv a formalitást jellemző választékosságot egy ideális, elképzelt, a beszélők vágyaiban élő, tehát nem a valós nyelvhasználati módhoz köti. A tankönyv szerint ez a magyar sztenderd nyelvváltozat, amely egyben a mintaadó norma és az eszmény, „a választékos írásbeliség alapja” (2002b (Tk.10.): 12)

Ezzel a tankönyv részben a hagyományos tankönyvi szemlélethez kapcsolódik, amely a sztenderdet teszi meg a nyelvhasználat egyetlen irányadó normájává, és azt a legtökéletesebb nyelvváltozatként szemléli. Másrészt viszont a normapluralitás elismerésével szakít azzal a hagyományos tankönyvi nézettel, hogy minden helyzetben csak a sztenderd használata a helyénvaló és követendő minta. A szerzőcsoport szerint ugyanis: „Mindegyik nyelvváltozatnak és a rávonatkozó normának megvan a szerepe a társadalmi érintkezésben, és a nagyon igényteleneken kívül a létjogosultsága is” (2002b (Tk.10.): 12-13). Majd így folytatják: „Éppen az az anyanyelvi tudás igazi mércéje, hogy a beszélő ismeri-e és főként alkalomnak megfelelően használja-e a nyelv megfelelő változatait” (uo.: 13). Elismerik tehát a szerzők, hogy minden nyelvváltozat külön normával, saját szabályrendszerrel rendelkezik, amelyek a beszélőiket irányítják a társas helyzetekben, viszont létjogosultságot nem mindegyiknek adnak.

A nyelvváltozatokat igényesség szerint elkülönítve az igényteleneket fölöslegesnek minősítik. Ezzel a tankönyv megint a hagyományos nyelvtankönyvbeli nézethez kapcsolódik, amely az igényesség szerint különítette el egymástól a nyelvváltozatokat előírva egyetlen norma, a legigényesebb nyelvváltozat követését. Megint a társadalmi érdek helyeződik előtérbe az egyéni, illetve a közösségi érdekekkel szemben, hiszen a társadalom szempontjából egyes nyelvtankönyvekben fölöslegesnek vagy károsnak (többek között: Antalné–Raátz 2007a (Tk.10.): 178-79; Szende 1993 25-26) ítélt nyelvváltozatok, az azt beszélő közösségek számára nem egyszerűen a kommunikációs igényeik legteljesebb kielégítésére szolgálnak, hanem egyben az identitásuk kifejezését is jelentik.

9.2.6.1.2. A nyelvváltozatok tanítása

A normaszemléletben megmutató paradoxon a nyelvváltozatokról szóló tanításban is tetten érhető. A tankönyvszerzők egyik helyen kinyilvánítják a variánsokról, hogy: „...mindegyiken lehet a nyelv iránti felelősséggel szólni (és természetesen a nyelvvel szembeni teljes nemtörődömséggel is). Éppen olyan hiba tudományos szaknyelvi változatban társalogni az ezt nem értő családi vagy baráti körben, mint szleng változatban felszólalni a parlamentben, vagy ballagási búcsúbeszédet tartani” (2002d (Tk.12.): 102). Hangsúlyozzák, hogy ismerni kell minden nyelvváltozatot, tudni kell használatuk körét a társadalmi kommunikáció legteljesebb alkalmazásához. Azt is állítják, hogy mindegyiken lehet „igényesen” és „igénytelenül” beszélni. Viszont azt már nem állítják, hogy a variánsok egyforma értékkel bírnak. A kommunikációs értéket alapul véve minden nyelvváltozathoz társítanak illet (uo.: 103), azonban a nyelvi értékét nem minden nyelvváltozatnak ismerik el. Az igényességet a nyelvi kifejezőmódban mérik eleve, használatától függetlenül értékítélet alá vetve a

nyelv eszköz- és formakészletét. Így a „legigénytelenebbnek” minősített nyelvváltozatokhoz nem is társítanak létjogosultságot a társadalmi nyelvhasználatban.

Ebben a szemléletben a „nyelv érdeke” helyeződik előtérbe. A fenti tankönyvi szövegrészletből is látható, hogy „a nyelv iránti felelősség” kifejezés arra vonatkozik, hogy a nyelvhasználónak tekintettel kell lennie a nyelv érdekeire, védenie kell, felelősséget érezve annak használatára nézve. Ez a nyelvművelés előíró szemléletéhez kapcsolja a tankönyvi nézetet.

Azt is megtudjuk a tankönyvből, amely megint a preskriptív szemléletét támasztja alá, hogy a nyelvi rétegek hatókörbeli különbségei mellett „nem egyforma fontosságúak” (2002b (Tk.10.): 13). A társadalom felől nézve nem egyformán fontos tehát a köznyelv és az argó. Adott beszélőközösség és adott egyén számára – teszem hozzá – viszont fontos mindkettő, hiszen mindkét nyelvváltozat használatával nemcsak sikeres kommunikációt képes végrehajtani a beszélő, hanem az adott közösséghez való tartozását is kinyilvánít(hat)ja.

A tankönyv helyeselhető módon rávilágít arra, hogy a több norma kommunikációs szerepének és értékének elismerése nem áll ellentétben azzal, hogy az egységes nyelvhasználati mód, a sztenderd nyelvváltozat normája fontos szerepet tölt be a társadalomban mint az iskolázás, vagy a közélet beszédmódja. A szerzők ezt is a társadalmi szükséglettel magyarázzák, és kijelentik, hogy: „Az sem vitatható, hogy a modern társadalmakban **az egyén érdeke a köznyelv vagy az ún. regionális köznyelv elsajátítása**” (2002d (Tk.12.): 103). Ez valóban nem vitatható társadalmi igazság, azonban nem azért kiemelt szerepű a köznyelvi norma, mert nyelvi/nyelvrendszerbeli szempontból jobb vagy értékesebb a többinél, ahogyan azt a tankönyvi szemlélet az egyes nyelvváltozatok jellemzésénél sugallja, és ezáltal ennek a normának a kötelező elsajátítását is előírja. A sztenderdnek mint nyelvváltozatnak és annak kodifikált normájának a társadalmi megítélés adta és adja presztizsét (Sándor 1999: 167).

A nyelvi sztenderd az irodalmi nyelvvel azonosítódik a tankönyvben, amelyet szigorú normájú, egységes és igényességi fok szerint a nemzeti nyelv legmagasabb szintű változata (2002b (Tk.10.): 12). A köznyelv „valamivel kevésbé szigorú normájú, de igényes nyelvváltozat” (uo.). A familiáris nyelv és a szleng „a köznyelv alatti”, „igénytelenebb” nyelvváltozatok. Ez utóbbit városi nyelvhasználati beszédmódként tanítja a tankönyv, amelynek szókészletét a következőképpen jellemzi: „...szavai a nagyvárosi lezserség, a szellemes, olykor már erőltetett játékosság és az alvilági durvaság jegyeit viselik magukon” (uo.). A 12. évfolyamos tankönyvben pedig az áll, hogy a szleng a „színesebb, egyénibb, érzelmileg telítettebb kifejezésekkel **fölfrissítette a nyelvhasználatot**” (2002d (Tk.12.): 85, kiemelés az eredetiben). Ugyanakkor arról is tájékoztatják a diákokat a szerzők, hogy „a rosszul értelmezett demokratizmus és a nyelvi közömbösség utat nyitott az igénytelen, sőt durva beszédmódnak, kommunikációs magatartásnak is (uo.). A szleng szókészletének a köznyelvbe, illetve az irodalmi nyelv stílusrétegeibe (szépirodalom, sajtó) való beáramlásáról is szólnak, és a nyelvváltozatot az ifjúsághoz mint társadalmi réteghez kötik. A vegyes megítélésű szleng mellett a gyermeknyelv és az ifjúsági nyelv ítéletmentesen kerül megemlítésre a tankönyvben. Az argó viszont, amelyet szintén csak megemlítenek a szerzők, igénytelen nyelvváltozatként deklarálódik (2002b (Tk.10.): 12).

A nyelvváltozatok vízszintes és függőleges tengelyen való csoportosításában a szerzők a Pannon lexikonban közölt táblázatot jelölik meg a tankönyvben (uo.: 13), amely tulajdonképpen megegyezik Sebestyén Árpád 1981-ből ismert nyelvváltozat-osztályozásával, aki normatív, területi és társadalmi variánsokról beszél. Az ő elhelyezésének megfelelően nyilatkoznak a tankönyvírók az egyes variánsok

igényességi fokáról is. Megemlítik, hogy az egyes nyelvváltozatok nem különülnek el élesen egymástól, hatnak egymásra (uo.).

A nyelvjárásokról szóló tanítás a leghosszabb és a legrészletesebb a tankönyvben. A 10. évfolyamos könyvben külön fejezetbe helyezik a szerzők a tájnyelvekről szóló információt: nyolc nyelvjárástípust elkülönítve egymástól azok hangrendszerbeli, alak- és mondattani, valamint szóképzésbeli eltéréseikre hívják fel a tanulók figyelmét példákkal alátámasztva (2002b (Tk.10.): 15-17). A nyelvjárásokat a köznyelvtől „többé-kevésbé” eltérő „teljes nyelvi rendszerekként” definiálják (uo.: 15).

A tankönyvi szemlélet csatlakozik ahhoz a hagyományhoz, amely a pozitív attitűdöt kívánja meg, a nyelvi toleranciára szólít fel a nyelvjárásokkal összefüggésben. A nyelvjárások esztétikai értéke, az egykori tiszta magyarságot megőrző szerepe és a köznyelvet gazdagító tulajdonsága mellett megjelenik egy új tényező: a nyelvjárások „sok magyarul beszélő anyanyelvét jelentik” (uo.: 17). Vagy, ahogy a 12. évfolyamos könyvben fogalmaznak a szerzők: „minden nyelvjárás értékes, mert anyanyelvként tökéletesen betölti szerepét az emberi érintkezés többféle helyzetében” (2002d (Tk.12.): 102). Az „anyanyelvjárás” értékes volta és az ebből fakadó nyelvi tolerancia hirdetése a Balázs–Benkes szerzőpáros tankönyvét is jellemzi (Balázs–Benkes 2007: 51), itt azonban a szerzők jobban kihangsúlyozzák a nyelvjárások negatív megítélésének következményeit. A nyelvjárási beszéd tiltásával összefüggésben az emberi jogok sértésének említése egyedülálló az eddig elemzett tankönyvek szemléletéhez képest:

„A kérdés lényege az – írják a szerzők –, hogy a nyelvjárásba születetteknek a nyelvjárás az anyanyelve, ezen tudják legkönnyebben, legközvetlenebbül kifejezni személyiségüket, megfogalmazni gondolataikat. Ha ezt erőszakos elfojtás vagy negatív társadalmi megítélés sújtja, akkor ez nemcsak nyelvünknek egy gazdag és a többi rétegnyelvvel egyenlő rangú változatát csorbítja, hanem súlyosan sérti a beszélő személyiségét, emberi jogait is, esetleg egész későbbi életére kiható nyelvi gátlásokat alakít ki benne” (2002d (Tk.12.): 102).

9.2.6.1.3. A nyelvhasználat megítélése

A tankönyvszerzők általános formában is foglalkoznak a nyelvhasználat megítélésével, ami megint a könyv egyik többitől eltérő sajátosságának tekinthető. Miután a modern, tudományos szemlélet szerint deklarálták, hogy minden nyelvváltozat egyenlő rangú, mert kommunikációs értékük között nincs különbség. A szerzők a következőképpen vezetik be ezt a témakört: „A tudományos szemlélet ellenében az emberek egy része mégis szívesen állít fel rangsort az egyes nyelvváltozatok között, egyeseket – függetlenül a beszédhelyzettől – értékesebbnek, másokat kerülendőnek tart, s az e változatban beszélőket negatívan ítéli meg” (2002d (Tk.12.): 103).

Bevezetik a „presztizsnyelv” és a „stigmatizált változatok” fogalmát, valamint a szubjektív ítéletek igazságtalanságára példát is kínálnak a tanulók számára. Szólnak arról, hogy a falusi és városi emberek megítélik egymás beszédét, valamint a határon túli magyarok nyelvhasználatával szembeni negatív ítéleteket is megemlítik (uo.). Ennek kapcsán a szerzők az egyéni nyelvhasználatot befolyásoló (szociolingvisztikai) tényezőkről is informálják a diákokat, valamint a nyelvi beállítottság, az attitűd hatását is bemutatják a nyelvhasználó saját és mások beszédére vonatkozóan (uo.: 104). Helyeselhető, hogy a kiegészítő anyagrészen az élőnyelvi vizsgálatok gyakorlatával is megismertetik a tanulókat a szerzők, ahol egy kérdőív nyelvészeti részét közlik az eredmények tömör bemutatásával (uo.: 106-107).

Paradoxonként hat a nyelvváltozatok megítéléséről szóló tanítás, különösen a nyelvjárások negatív megítélésének következményeként a beszélő egyén személyiségi

jogainak sérülése egy olyan tankönyvben, amelyben egyes nyelvváltozatokat negatív értékítélettel illetnek. A tankönyv csak a nyelvjárások használatában jelöli meg a nyelvhasználó szempontjait anélkül azonban, hogy a nyelvet használó egyént egy-egy beszélőközösség részeként tekintené. Mindössze személyiségének és gondolatainak kifejezési lehetőségeit láttatja egy-egy nyelvváltozatnak a szituáció szerinti megválasztásakor. A nyelvben tehát – az eddig vizsgált tankönyvekhez hasonlóan – mindössze a kommunikáció eszközét látja, és annak referencialitását helyezi előtérbe: „...a nyelv a gondolatok kifejezésének eszköze, az azonban ma már úgy vetődik föl, hogy a **nyelv nem csupán a gondolat kifejezésének eszköze, hanem a gondolat létrehozásának is eszköze**” (2002d (Tk.12.): 94, kiemelés az eredetiben). A nyelv kognitív funkciójának hangsúlyozása mellett (mely előremutató megjegyzésnek, az új tudományos gondolkodásmódok tankönyvbe való bevonásának számít) a társas szerep nem jut kifejezésre.

9.2.6.1.4. A nyelvhasználat társadalmi jellemzői

A tankönyv felveti a nyelvi és a kommunikációs magatartásnak a társadalmi érvényesülésre gyakorolt hatását. Ezzel kapcsolatosan meghatározza a „nyelvi (kommunikációs) kompetenciát” (2002d (Tk.12.): 104-105). A fogalomalkotás pontatlanságaira már Porkoláb Ádám is felhívta a figyelmet (Porkoláb 2014: 92). Először is a nyelvtudományi terminológiában, Dell Hymes fogalmában nem *kommunikációs* kompetencia szerepel, amely magában foglalja az informatív, azaz nem szándékolt jelentéseket is (Szabó G. 2010). A *kommunikatív* jelző mindig az akaratlagos, tudatos jelentésekre utal (uo.). Továbbá nem teszi világossá a tankönyvi törzsszöveg, hogy ez két, egymástól eltérő fogalom, amely egyrészt Chomsky, illetve Hymes nevéhez fűződik. A szerzők szerint:

„Ennek (ti. szocializáció) során alakul ki az egyénben az a képesség, hogy tud szabályos anyanyelvi mondatokat alkotni, és meg tudja ítélni mások mondatainak helyességét, illetve a különféle beszédhelyzetekben képes megfelelő magatartásra és mások viselkedésének megértésére. (Ezt a képességet nevezi a szaktudomány nyelvi, illetve kommunikációs *kompetenciának*.)” (Jobbágyiné-Széplaki-Törzsök 2002d (Tk.12.): 105; kiemelés az eredetiben)

A két fogalom természetesen összefügg egymással egy adott szituáció nyelvhasználatára vonatkoztatva, azonban a tanuló számára nem derül ki világosan a két képesség közti eltérés.

A szerzők az egyik legfontosabb kommunikációs képességnek „az egyik nyelvváltozattól a másikba váltás módját”, a kódváltást tartják (uo.). Ennek fontosságát a bernsteini elmélet alapján a magyar viszonyokra vonatkoztatva mutatják be (uo.). Arról informálják a diákokat, hogy bizonyos beszédhelyzetekben a korlátozott kód is megfelelő lehet, azzal is lehetséges a „kreatív” nyelvhasználati mód, azonban a köznyelv hiánya iskolai keretek között nyelvi hátrányos helyzetbe juttatja a tanulót. Vagyis „a megfelelő nyelvi készlet hiánya akadály lehet a sikeres iskolai előmenetelnek” (uo.: 106).

9.2.6.1.5. Napjaink nyelvhasználatáról

A tankönyv nyelvtörténeti fejezetében a nyelvi egységesülési folyamat, a fejlődésként értelmezett nyelvi változások végigkövetése mellett nyelvünk és nyelvhasználatunk mai jellemzőiről is szólnak a szerzők.

A nyelvjárások visszaszorulását bemutatva informálnak a regionális köznyelvek létrejöttéről, amellyel kapcsolatban a vajdasági nyelvjáráskutató, Penavin Olga szavait

idézük, aki azt vallja, hogy „a nyelvjárás nem tűnik el egyhamar, csak változik” (2002b (Tk.10.): 18; 2002d (Tk.12.): 86). Ezzel kapcsolatosan szólnak a belső kétnyelvűségnek vagy kettősnyelvűségnek nevezett jelenségről, amelynek elterjedését állapítják meg határon innen és túl (2002b (Tk.10.): 17; 2002d (Tk.12.): 86). Továbbá szó van a beszédtempó felgyorsulásáról és a „szóözön” vagy „közlési narkománia” elnevezésű jelenségekről, valamint negatív értékítéssel illetik a „nyelvi panelek” egyre gyakoribb használatát és a nyelvi divatot, amely a korunkat jellemző növekvő agresszivitás és a más ember iránti közömbösség elterjedésével eldurvítja a nyelvhasználatot (2002d (Tk.12.): 86).

Itt említik meg a szerzők az idegen szavak (főként az angol) nyelvünkbe való beáramlásáról. A tankönyvírók csatlakozva a hagyományos nyelvművelés preskriptív nézetéhez kijelentik:

„E szavak nagy része teljesen felesleges, van – vagy könnyen lehetne rájuk – magyar szó. Gyors átáramlásuk nem árt ugyan súlyosan a magyar nyelvnek, bár csorbítja a beszédmód igényességét, gyakran érthetőségét is. Annak azonban, hogy ez a sok felesleges idegen szó a mindennapi életben, a publicisztikában is meghonosodjék, mindenképpen gátat kellene, hogy vessen a jó ízlés” (uo.: 87)

Az „igényesség” és a „a jó ízlés” stilisztikai kategóriáinak említése a preskripció hagyományos alapja, amely a kommunikáció sikerének, az érthetőségnek a tényezőjével egészül ki – ahogy azt a szocialista időszak nyelvművelői irányvonalát követő tankönyvekben is láttuk. Ez is a nyelvhasználat kommunikációs szempontjainak előtérbe helyezésére utaló nézet. Az igényes nyelvhasználati mód stilisztikai kategóriája egyetlen nyelvváltozatnak, a tankönyv szerint legigényesebbnek tekintett irodalmi nyelvnek és a „köznyelv igényes változatának” a többi nyelvváltozattal szembeni kitüntetett szerepére utal.

9.2.6.1.6. Nyelvhelyességi előírások

A tankönyvi szemléletben legigényesebbnek tartott változatok, az irodalmi nyelv és a művelt köznyelv előtérbe helyezése az egyes évfolyamok tankönyveiben elhelyezett nyelvhelyességi tanácsokban is tetten érhető. A 9. évfolyamon a szövegszerkesztés kapcsán a szerzők többek között a világos, érthető stílusra, az igeidők pontos használatára hívják fel a figyelmet (2002a (Tk.9.): 73-75). A 10. évfolyamon például a divatszavak túlzott használatának mellőzését írja elő a tankönyv, és a publicisztikának mint nyelvi irányadónak és értékelőnek nagy szerepet tulajdonít a nyelvhasználati példaadásban. Sajnálattal állapítják meg a szerzők, hogy „...nap, mint nap tapasztaljuk, hogy nem képes, nem is akar eleget tenni ennek a kiemelt feladatnak. Sokszor a társalgási stílusréteg divatszavait, torzulásait erősíti fel, juttatja el még oda, ahová természetes módon nem érhetne el. (Gondoljunk például egy kis falusi település tévénező lakóira.)” (2002b (Tk.10.): 57). A szerzők nemcsak regisztrálják azt a napjaikban jellemző jelenséget, hogy a sajtónyelv már nem tekinthető teljességgel az irodalmi nyelv mint eszményi nyelvváltozat példájának és továbbörökítőjének, hanem ennek káros voltát hangsúlyozzák a nyelvhasználat egészére nézve. Ezen az évfolyamon is előkerülnek a „gyakran használt grammatikai hibák” (uo.: 58-59).

9.2.6.2. A tankönyvcsalád gyakorlati szintje: a munkafüzeti feladatok

A munkafüzetekben előforduló nyelvhelyességi feladatok a tankönyvi szemléletet megerősítve a sztenderd nyelvváltozat kitüntetett szerepére, valamint a preskriptivitás, a helyzettől független nyelvi helyesség előírásának nézetére utalnak. Ilyen például, amikor a toldaléktípusok hagyományos sorrendjének szabálytalanságaira mutat rá a

gyakorlat, amelyek közül mind a közvélemény mind a nyelvművelés elfogadott már bizonyos alakokat, azonban a ragos formák *-i*-képzős származékait („*iskolábóli*”, „*ügyfelekkeli*” stb.) kárhóztatják például a szerzők (2002l (Fgy.9.): 11/16). A 12. évfolyam számára készült feladatgyűjteményben a nyelvművelés által „régóta helytelenített” nyelvi formák javítását (klasszikus, helyzettől független nyelvhelyességi feladattípus), valamint „a hibázástól való félelem” okozta túlhelyesbített alakok korrekcióját (az eddigi tankönyvek és munkafüzetek által nem alkalmazott feladattípus) kérik a szerzők (2002n (Fgy.12.): 38/66).

Az értékítéletre való nevelés jó példája az a feladattípus, amely az ifjúsági nyelv példaként idézett szó- és kifejezőkészlete alapján, majd a saját tapasztalatból gyűjtött anyagon keresztül azok megítélését, a nyelvi változások irányának behatárolását adják feladatként, ahol 18 éves, azonban csak budapesti, vagy nagyvárosi diák nyelvváltozatait kell jellemezniük a tanulóknak (2002n (Fgy.12.): 38/65/a).

Annak ellenére, hogy a tankönyv a beszédhelyzet szerinti nyelvhasználatot hangsúlyozza, valamint a normapluralitást, illetve a nyelvváltozatok közötti kommunikációs egyenrangúságot vallja és a nyelvi kódok közötti váltás fontosságát helyezi előtérbe, összesen négy feladat tartozik a 10. évfolyamos feladatgyűjteményben a nyelvváltozatok témakörébe (2002m (Fgy.10.): 6-7). Két feladat a nyelvjárásokról szól: az egyikben egy választott (vagy a saját) nyelvjárást kell a diákoknak jellemezniük, a másikkban pedig a tankönyvi szemlélet által vallott nyelvi tolerancia alapján a székelyföldi nyelvjárás **szépségéről** kell beszélniük a diákoknak olvasmányélményeik alapján, továbbá egy nyelvjárásról „szép jellemzést” kell készíteniük (2002f: 7/7). A feladatot egyrészt azért nem tartom helyénvalónak, mert nem minden diák rendelkezik majd tudással a székelyföldi nyelvjárást illetően, másrészt pedig az esztétikai értékítélet nem tekinthető tudományos, deskriptív nyelvészeti szempontnak (Brassait idézi Gál 1927: 9; ld. részletesebben: 5.1.2.)

A következő típus még nem fordult elő az eddigiekben bemutatott tankönyvekben, de hasznosnak ítélem meg jelenlétét: egy 3-5 perces, nyelvjárási beszélővel készített interjú kell magnóra venniük a tanulóknak, és ez alapján kell a jellemzést elkészíteniük, amelyben a köznyelvtől való eltérésekre is reflektálniuk kell (2002m (Fgy.10.): 665/b). A feladat kiválasztása indokolt, hiszen legteljesebben nyilvánvalóan egy rögzített hangfelvételen keresztül lehetséges minden nyelvjárási sajátosságot a leghívebben tükröztetni, azonban kétségeim vannak affelől, hogy ehhez a feladattípushoz a tankönyv maga elegendő információt szolgáltatott a tájnyelvek jellemzését illetően, diákra, a tanárra egyaránt túl nagy feladatot ró. Ilyen feladattípus a 12. évfolyamos feladatgyűjteményben is helyet kapott (2002n (Fgy.12.) 39/67/b).

Egy következő feladat a szépirodalmi nyelvváltozathoz kapcsolódik (2002m (Fgy.10.): 6/6). Egyetlen gyakorlat szól arról, hogy az egyén nyelvhasználatában többféle nyelvváltozat mutatkozik meg, amelyek keverednek egymással a mindennapok társalgási helyzeteiben. A tanulók életkorának megfelelően egy 16 éves budapesti, vagy nagyvárosi diák, illetve „egy tájnyelvet is beszélő fiatal” szerepel (2002m (Fgy.10.): 6/4). A 12. évfolyamos feladatgyűjtemény is tartalmaz egy hasonló típust, ahol 18 éves, azonban csak budapesti, vagy nagyvárosi diák nyelvváltozatait kell jellemezniük a tanulóknak (2002n (Fgy.12.): 39/67/c). Ebből úgy tűnik, hogy a tankönyv csak a nagyvárosok tanulói számára készült, vagy mindenki számára a nagyvárosi nyelvhasználat lenne preferált.

A 12. évfolyamon elméleti ismeretanyagként szereplő *Nyelv és társadalom* témakörhöz öt feladatot szerkesztettek a szerzők. Az egyikben a tanulóknak szövegekkel szembeni állásfoglalásukat kell kifejtetni (2002n (Fgy.12.): 37/64/a). A feladat értelmét veszti, hiszen a szerzők nem kérik ennek összehasonlítását a

tanulótársak véleményével, illetve nem közlik más társadalmi csoport(ok)ba tartozó egyének állásfoglalásait az összehasonlítás lehetősége céljából. Találunk itt gendernyelvészethez kapcsolható feladatot is, amely a két nem nyelvi szocializációjának különbségeire mutat rá, amelyről saját tapasztalat alapján kérnek véleményt a szerzők (uo.: 39/68).

9.2.6.3. Részösszegzés: A Jobbágyne–Széplaki–Törzsök-munkacsoport tankönyvcsaládjának normaszemlélete

A címben jelzett tankönyvcsalád egyszerre kapcsolódik a preskriptív szemléletű, nyelvhelyességet, így a sztenderd normáját előtérbe helyező szemlélethez, valamint a normapluralitást elismerő tankönyvekhez. Azt a fajta nyelvhelyességi szemléletet vallja, amely a többi nyelvváltozat normájának is ad kommunikációs szempontú létjogosultságot annak érdekében, hogy a nyelvhasználó kommunikációja minden helyzetben sikeres legyen. Ez nemcsak egyéni, hanem társadalmi érdek is. Az egyén szempontjából a társadalmi érvényesülés letéteményese, míg a társadalom szempontjából a kommunikáció zavartalanságának biztosítása a létkérdés. A nyelvet a kommunikáció eszközeként tekintve a nyelvhasználat teljes egészében a közlésfolyamat részévé válik. Így a tankönyvi szemléletnek a beszélő egyén nyelvhasználatából való kiindulása nem jut tovább annak kifejezésén, hogy az egyén a nyelvet gondolatainak és személyiségének kifejezésére használja.

Ebbe az értelmezésbe belefér a szociolingvisztikai tényezők szerepének hangsúlyozása a nyelvhasználatban, beletartozik a nyelvjárásnak már nemcsak mint megőrzendő régiségnek az értékessé válása, hanem mint az egyén anyanyelvének a megbecsülése mint alapvető emberi jog. Ezen előremutató nézetnek a kinyilvánítását azonban nem követi az egyénnek mint egy-egy közösség tagjának a szemlélete, miszerint a nyelvhasználó saját személyiségét előtérbe helyezve nemcsak sikeresen szeretne kommunikálni a társadalomban, nemcsak anyanyelvi változatként értelmezett nyelvjárását kívánja megőrizni, hanem identitását, az adott csoporthoz való tartozását akarja kinyilvánítani (saját akaratától függően is) minden egyes beszédhelyzetben. Ebben a csoporthoz való tartozásban teljesedik csak ki a személyisége, amelyet valóban „kommunikálni” akar.

A tankönyv a korabeli nyelvtudomány friss kutatásainak eredményeit bevonva tárja a tananyagot a diákok elé olyanformán, hogy alkalmazkodik a tanterv által előírt szemlélethez (NAT 1995, Kerettantervek 2000), amely a nyelvváltozatok kommunikációs szempontú egyenlőségét a köznyelv normájának kitüntetett társadalmi szerepével, a hagyományos nyelvművelés elveinek követésével (nyelvjárások iránti nyelvi tolerancia hirdetése) írja elő mindenkor hangsúlyozva a társadalmi kommunikáció zavartalanságának, valamint az egyénnek a társadalomban való előbbre jutása lehetőségének megjelenítésével.

A tankönyvhöz kapcsolódó feladatgyűjteményekben szereplő gyakorlatok a tankönyvi elmélet szintjén megjelent nézetet támasztják alá a nyelvhelyesség gyakoroltatásával, a nyelvjárásokkal szembeni pozitív attitűd kialakításával. A nyelvváltozatok használatának kommunikációs szerepe, a kódváltás fontossága azonban, amely a tankönyvi ismeretanyag szintjén kifejezésre jut, nem jellemzi a gyakorlati síkot.

9.2.7. Kugler Nóra, Lengyel Klára és Tolcsvai Nagy Gábor tankönyvcsaládja

A tankönyvsorozat kötetei a teljes általános és középiskolai oktatás magyar nyelvi tananyagát egészében ölelik fel. Mivel azonban a normaszemlélet vizsgálata

szempontjából a nyelv és társadalom témakör kulcsfontosságú és azt a szerzők a középiskola első évfolyamára (14-15 éveseknek) írt tankönyvben helyezték el (Kugler – Tolcsvai 1998 (Tk. 14-15 éveseknek)), a tankönyvcsalád vizsgálatát a középiskolai tankönyvek közé helyeztem el.

9.2.7.1. Az elméleti ismeretanyag szintje

A tankönyvcsalád vizsgált darabjai a norma fogalmának tartalmát – a korszakban eddig tárgyalt tankönyvektől eltérő módon – más tartalommal telítik, amelyre a hozzá kapcsolódó alaptanterv (NAT 1995) megadja a lehetőséget. Egy olyan tudományos alapú, deskriptív normát közvetítenek a szerzők, amely csírájában már megvolt az 1879-ben kiadott, Kármán-féle középiskolai tantervben, majd annak egy későbbi 1899-es változatában is. A pragmatikai szempont bevonásával a szituativitás fontosságát és a nyelvi helyénvalóság nézetét fogalmazták meg ugyanis egykoron ezen oktatáspolitikai dokumentum azon részében, ahol a középiskolák felsőbb évfolyamai számára határozták meg a tananyagot és annak átadásának módját (6.2.1.2.).

A nyelv mint közösségi termék és a nyelvi működés bemutatása kerül ugyanis középpontba ebben a tankönyvcsaládban, amely egy pragmatikai alapú, szociokulturális normafelfogás irányába mutat. A nyelvet a szerzők az azt beszélő közösség, illetve a nyelvhasználó felől közelítik meg. Tolcsvai Nagy szerint: „A nyelvben a jelentés és a funkció nincs eleve adva, deduktív módon az elemekből, a szabályokból nem vezethető le, hanem meghatározott szituációban a nyelvi működés során jön létre. Tehát a nyelv nem statikus elem- és szabálykészlet, hanem működés, funkcionálás” (Tolcsvai 2005; idézi Kugler 2009).

Funkcionalista nyelvszemléletben születtek ezek a tankönyvek. A nyelvi elemek szerepére való koncentráció tetten érhető egyrészt a nyelvtani anyag bemutatásában, amikor az egyes nyelvi elemek a használat szituációiban nyerik el jelentésüket. Ugyanakkor abban a nézetben is megmutatkozik, amely a (magyar) nyelvközösség alakulására fontos figyelmet fordít, hiszen a nyelvi változások egy része az azt beszélő közösség változásaival hozható összefüggésbe (Kugler–Tolcsvai 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 23). Így a nyelv a közösség és az abba tartozó egyén társas és kommunikációs szükségleteinek kiszolgálójaként értelmeződik. A 14-15 éveseknek készült tankönyv oldalak hosszú során át tárja fel a magyar nyelvközösség történetét az őshaza korától a 20. század végéig (uo.: 21-53), amelyet magának a magyar nyelvi rendszernek a történeti bemutatása követ (uo.: 53-144).

„A nyelv a kommunikációnak a legbonyolultabb, legkifinomultabb jelrendszere, közege” – olvasható a 10-11 évesek számára készült tankönyv tanári kézikönyvében (Kugler–Tolcsvai 1999a: 46). A nyelv tehát nem egyszerűen gondolataink, érzelmeink kifejezésének eszköze, hanem egy olyan közeg, amely által az emberi kommunikáció a legteljesebb mértékben realizálódik.

A nyelvet a tankönyv a közösség oldaláról szemléli:

„A nyelv szorosan hozzátartozik ahhoz a közösséghez, amely beszéli. A közösség emberek csoportja, amelyet pl. a rokonság, egy helyen lakás, a közös tevékenység, a közös nyelv tart össze” – ahogy ezt az ötödik évfolyam számára írt tankönyv megfogalmazza (Kugler–Lengyel–Tolcsvai 1998 (Tk.10-11 éveseknek): 72).

Hasonlóképpen nyilatkoznak a szerzők a 14-15 éveseknek készült tankönyvben is (Kugler–Tolcsvai 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 179). A tankönyvírók azt hangsúlyozzák, hogy a nyelv a közösség hagyományának részeként a viselkedésmintákkal, az adott közösség tudásával és szokásrendszerével együtt átörökítődik generációról generációra (uo.). Ez egy szociokulturális normafelfogásra utal. Hiszen a nyelvet használó egyént a

nyelvhasználat folyamán a közösség által ráhagyományozott minta és tudás értékű viselkedési és nyelvi szabály-együttes mint norma vezeti előírva számára az egyes beszédhelyzetekben alkalmazható viselkedésbeli és nyelvi mintát (vö. többek között: Tolcsvai Nagy 1998a; 2003).

A tankönyvcsalád 14-15 éveseknek szóló tagjában a nyelvváltozatokról szóló rész után a szerzők külön írnak a beszélő nyelvváltozatokhoz való viszonyáról (Kugler–Tolcsvai 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 175-188). Szinte egyedülálló módon kap hangsúlyos szerepet nyelvtankönyvben a kilencvenes évtizedben, hogy a nyelvhasználó egy-egy beszélőközösség tagjaként lép a kommunikációba egy-egy beszédhelyzetben, a tipikusnak minősített nyelvhasználati színtereken az ehhez igazodó kommunikatív képességével. Pontos és érthető, a diákok életkorához alkalmazkodó magyarázatot nyújtanak a szerzők olyan kulcsfogalmakról mint a kommunikatív képesség, a nyelvhasználati szintér, a beszélőközösség vagy a kapcsolathálózat.

Azonban a nyelvhasználat nem merül ki a normához való alkalmazkodni tudás képességével, mert maga a beszélő mint a közösség része alkotja meg a normát, amely cél és elvárás egyszerre (Tolcsvai Nagy 1998a; 2003). Maga az egyik nyelvész tankönyvíró vallja, hogy a normák a nyelvhasználat gyakorlatában tapasztalható változásokkal együtt alakulhatnak (Tolcsvai Nagy 1996b). A tankönyvcsaládban ez a gondolat olyanformán van jelen, hogy a nyelvi változások kapcsán a szerzők utalnak arra, hogy a nyelvnek bizonyos része a beszélők kommunikatív igényeinek megfelelően változik (Kugler–Lengyel–Tolcsvai 1998 (Tk.10-11 éveseknek): 72). A kommunikatív igény mellett azonban nem esik szó a beszélők identitásjelző igényéről.

Dolgozatomban már utaltam arra, hogy a társas szemléletű nyelvészet szerint a nyelv szintén elsődleges feladata az identitásjelzés is, amely a közösségbeli hovatartozásunk, a közösségben elfoglalt pozíciónk kifejezése az általunk használt nyelv(i) formák) által (3.6.). Így a nyelvhasználónak a normához való alkalmazkodása, adott esetben a közösség életének változásait tükröző normaváltozás követése nemcsak kommunikatív, hanem identitásbeli céljaival is összefüggésben áll. Szerepet kap azonban a tankönyvcsaládban, hogy az objektív szempontok mellett, amelyek ténylegesen „mérhető”, a beszélők szubjektív véleménye, egy-egy adott közösséghez való tartozása alapján különböztethetők meg egymástól a nyelvek és azok változatai.

9.2.7.1.1. A nyelvváltozatok tanítása

Így van ez akkor, amikor a nyelvváltozatot definiálják a szerzők a 14-15 éveseknek írt tankönyvben:

„A nyelvváltozat a nyelvnek egy viszonylag állandó megnyilvánulási formája, amely kisebb-nagyobb mértékben különbözik a többi változattól. A nyelvváltozat mindig teljes nyelvtani rendszert alkot (van hangtana, szókészlete, nyelvtana, jelentéstana), de olyan mértékben hasonlít a többi nyelvváltozathoz, hogy azok együtt egy nyelvbe sorolhatók. A nyelvváltozat nem egyszerűen a hangtani, szókészleti, nyelvtani, vagy jelentéstani különbségek által jön létre, hanem azáltal, hogy ezek a különbségek viszonylag következetesen kapcsolódnak valamilyen földrajzi vagy társadalmi réteg, csoport (vagy mindkettő) nyelvhasználatához, ill. valamilyen beszédhelyzethez” (Kugler–Tolcsvai 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 148).

A definíció jól magyarázza a nyelvváltozat és a nyelv viszonyát az érthetőség szempontjából, amikor azt hangsúlyozzák a szerzők, hogy a variánsok közti eltérések nem lehetnek soha akkorák, hogy azokat ne lehessen ugyanazon nyelvhez tartozónak elismerni. Ugyanakkor arra is utalnak, hogy mégsem csak a kutatás által könnyen hozzáférhető, objektív szempontok alapján jön létre egy-egy nyelvváltozat, hanem az azt beszélő közösség hozza létre ezeket saját használatára. Nem viszik tovább ugyan ezt

a gondolatsort a szerzők, de ebből az következik, hogy a nyelvváltozatok között meglévő, megértést zavaró különbségek ellenére is beszélhetünk adott esetben egy nyelvről, a hasonlóságok ellenére pedig több nyelvről. Ez az az attribútuma a nyelvváltozatnak, amelyet Sándor Klára úgy fejez ki, hogy az „az éppen releváns szinten elkülönül más nyelvváltozatoktól”, hiszen a beszélő döntése az egyetlen mérvadó abban, hogy az általa beszélt nyelvi variánst elkülöníti-e a többitől, illetve ugyanazon nyelv részének tekinti-e (Sándor 1999: 162).

A nyelvváltozatokkal a szókészlet alapján a 11-12 éveseknek írt tankönyvben *A szókészlet társadalmi és földrajzi rétegződése* című fejezetben (Kugler–Tolcsvai 1999b: (Tk. 11-12 éveseknek): 23) ismertetik meg először a diákokat a szerzők, amikor általános szavakat, szakszavakat, tájszavakat és a diáknyelv szavait, továbbá az idegen szavakat (kölcsonszók) különítik el egymástól. Helyeselhető módon a diáknyelvet mint korosztályi nyelvet jellemzik a nyelvi játékot és a metaforikus jelentést kiemelve.

A nyelvváltozatok osztályozását a modern szociolingvisztika leglényegesebb szempontjaival végzi el a tankönyv: területi/földrajzi, társadalmi, valamint a beszédhelyzet szempontja. Ugyanebben a részben szólnak a szerzők az írásbeli és a szóbeli nyelvhasználati mód különbségeiről is (Kugler–Tolcsvai 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 149-151), de a nyelvváltozatok történeti szempontból is megjelenítésre kerülnek (uo. 151-152). Ez utóbbi arra utal, ahogy azt a tankönyvírók meg is fogalmazzák, hogy egy-egy nyelvváltozat-rendszer mindig egy adott időszakban érvényes (uo.: 148).

Sinkovics Balázs nyomtatott változatban is megjelent konferencia-előadásában számba veszi a 14-15 éveseknek írt tankönyvben szereplő nyelvváltozatokat (Sinkovics 2008: 43-46). Jómagam mindössze néhány, általa nem hangsúlyozott, egyéb vonást szeretnék kiemelni a tankönyvcsaládból a témára vonatkozóan.

Az egyik, hogy a nyelvész-szerzők a beszélőközösségek felől közelítenek a nyelvváltozatokhoz. Nem az hangsúlyozódik például a tankönyvekben, hogy léteznek szaknyelvek, amelyekre az eszményinek tekintett sztenderdtől való szókincsbeli eltérés jellemző, hanem az, hogy vannak szakmák, amelyeknek sajátos „nyelvük” van – azonos szakszókészletet használnak az ugyanahhoz a beszélőközösséghez tartozók (Kugler–Tolcsvai 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 179). A 14-15 éveseknek szóló tankönyvben, amely a nyelvváltozatokról tanít, nem szerepelnek a „csoport- és rétegnyelv” mint klasszikusnak számító kifejezések. A szerzők mindvégig azt hangsúlyozzák és feladatok során át gyakoroltatják a diákokkal, hogy egy nyelvhasználó egyszerre mindig több csoport tagjaként szemlélendő, amely a nyelvhasználatában (is) tükröződik.

A nyelvtankönyvekben megszokott társadalmi nyelvváltozatokat nem tárgyalják részletesen a tankönyvírók, nem szentelnek fejezet(ek)et ezeknek a nyelvváltozatoknak. A 11-12 éveseknek szóló tankönyv szókészletbeli rétegződésének megtanításakor kerül elő a szakszavak, valamint a diáknyelv szókincsének témaköre (Kugler–Tolcsvai 1999b (Tk. 11-12 éveseknek): 67-72; 76-80) azt sugallva, hogy ezek a variánsok főleg szókincsükben térnek el a többitől. Mégsem mondhatjuk azt, hogy a tankönyvírók ezeket a változatokat a sztenderdre ráépülő, attól csak részben elkülönülő variánsoknak tartják, hanem olyan változatoknak, amelyek az egyes ember nyelvi praxisában a többi variánstól elválaszthatatlanul jelen vannak „a társadalmi réteg, valamint az etnikumba tartozás” alapján (Kugler–Tolcsvai 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 148).

A nyelvjárásokról viszont igen részletesen tanít a 14-15 éveseknek szóló tankönyv. Megjelenik benne, hogy a nyelvjárás „elsősorban szóbeli nyelvváltozat, tehát a nyelvjárást leginkább beszéljük...” (Kugler–Tolcsvai 1998: 154). Továbbá a legtöbb tankönyvtől eltérően a szerzők nyelvjárásokat nemcsak a hagyományba tartozás részeként jelenítik meg értékesnek, hanem azért is, mert jelenbeli kommunikációs

szükségeket is képesek kielégíteni (uo.). Ennek kapcsán jelenik meg az a figyelmeztetés, miszerint: „A nyelvjárási beszéd lenézése, kigúnyolása másokat sértő, elítélendő cselekedet” (uo.).

A tankönyvírók szerint tehát a nyelvjárások élő nyelvi változatok ugyanúgy, ahogy a többi nyelvi variáns, amelyek részét képezik a mindennapi, kifinomult kommunikációra alkalmas magyar nyelvnek. A hangtani jellemzők mint a legfeltűnőbb nyelvjárási sajátosságok részletes tárgyalását a szerzők a teljes magyar nyelv általános hangtani jellemzőinek részeként tárgyalják (uo.: 156-161). Ezzel is azt erősítik meg a diákokban, hogy a nyelvjárások fontos és élő részét képezik nyelvünknek. Továbbá rámutatnak a nyelvi variabilitás létére is.

A nyelvjárástípusok rövid jellemzése után a köznyelv, majd az irodalmi nyelv bemutatása következik, amelynek módja szintén eltér az eddig tárgyalt tankönyvek szemléletétől. A szerzők a két nyelvváltozatot az előzőleg megjelenített nyelvjárásokról szóló tudásanyagra építve tárják fel a diákok előtt. Megtudjuk, hogy „a köznyelv a mindennapi nyelvhasználat nyelve azokon a tájakon, ahol spontán nyelvhasználatban nem nyelvjárásban beszélnek az emberek” (uo.: 165). Ugyanakkor az is kifejeződik a tankönyvi részben, hogy a köznyelvet kevésbé jellemzi a választékos stílus, inkább a közömbös vagy bizalmas stílussal illehető, és főként beszélt nyelvváltozat (uo.: 165-166). Ebben a tekintetben a nyelvjárásokkal rokonítható azzal a különbséggel, hogy a köznyelv az egész nyelvterületen általában ismert és használt a nyelvközösségekben.

Fontos meglátnunk, hogy a köznyelv a tankönyvben nem az irodalmi nyelv igényes, beszélt változataként regisztrálódik, ahogy az irodalmi nyelv sem a köznyelv igényesebb, írott formája (Sinkovics 2008: 44). Az irodalmi nyelv legfőbb sajátossága annak nyelvközösségen belüli közös jellege lesz:

„Az irodalmi nyelv (a nyelvtudomány angol eredetű szakkifejezésével a sztenderd) az a kiművelt nyelvváltozat, amely a nyelvközösség minden tagja számára föltételezhetően érthető. Az irodalmi nyelvnek az a célja, hogy a nyelvközösség, a társadalom, az állam minden tagja azonos módon értsen meg fontos közleményeket” (Kugler–Tolcsvai 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 167).

Az irodalmi nyelv mint írott és beszélt változat tehát a közvetítő nyelv, a kommunikációs médium szerepét tölti be. Ebből az is következik, hogy ha nem is kötelező ennek a „kiművelt nyelvváltozatnak” az ismerete, de mindenképpen hasznos társadalmi kívánalom. Elsősorban a hivatalos szövegeket említik a szerzők mint a törvényeket, közigazgatási dokumentumok, tankönyvek vagy a sajtónak és a médiának azon szövegei, amelyek az egész közösséget szólítják meg. Ezzel a tankönyvírók kiküszöbölték azt a problémát, amely több tankönyvben is szerepelt: a sajtó és a média nyelve századunkban már korántsem olyan egységes, hogy azt állítsuk, irodalmi nyelven írták vagy így hangzik. A preskriptív szemlélet így kevésbé lesz sajátja a tankönyvnek.

Némi ellentmondást érzek azonban abban, ahogy a szerzők az irodalmi nyelv gazdagságáról, az érzelmek, gondolatok, az akarat kifinomult kifejezéséről adnak számot, miközben egy zárójeles megjegyzésben az áll, hogy: „erre természetesen sok más nyelvváltozat is alkalmas” (uo.: 168). Feleslegesnek vélem kiemelni az irodalmi nyelv funkciójának gazdagságát, hiszen valóban bármely nyelvváltozat alkalmas beszélői gondolatainak, érzelmeinek stb. kifejezésére. Sőt a beszélő szempontjából nézve mindig az alapnyelve (bármely nyelvváltozat) az, amelyen ő maga a legteljesebb mértékben képes kifejezni önmagát. Ez szerepel is a tankönyvben, amikor a szerzők rávilágítanak arra, hogy a beszélők az anyanyelvváltozatot tudják „spontán beszédben ... a legjobban, a legárnyaltabban használni, azon tudjuk a legtöbb gondolatot, érzést,

akaratot a legkülönfélébb módon kifejezni” (uo.: 177; idézi Sinkovics 2008: 45). Sőt az is nyilvánvaló, hogy a tankönyvírók nem tartják „tökéletesnek” az irodalmi nyelvet, mert a 10-11 éveseknek szóló tankönyv tanári kézikönyvében az egyik feladathoz tartozóan magyarázatként az áll, hogy: „Nincs egyfajta típus vagy változat, amelynek megvalósítója „a tökéletes nyelv” lenne, s amely állapot felé a nyelvek fejlődésük, történetük során tartanak...A diákok saját tapasztalatuk alapján is azt fogják mondani, hogy anyanyelvükön mindent ki tudnak fejezni” (Kugler–Tolcsvai Nagy 1999a: 75-76). Előremutató és mind a valós nyelvi praxis, mind pedagógiai indokok alapján helyeselhető megjegyzésnek tartom. Helyeselhető a tankönyvben annak a kifejezése is, hogy elsődrendű fontosságú az irodalmi nyelvnek a kultúráközvetítő szerepe is az egész nyelvterületen. A szerzők ugyanis írnak arról, hogy az idegen nyelvű hivatalos iratokat, irodalmi műveket, sajtószövegeket stb. az irodalmi nyelvre fordítják le, ahogy ezt a nyelvváltozatot tanítják a külföldieknek is.

Ugyanígy tudományosan átgondolt és pedagógiai szempontokkal is összefügg a szerzők azon eljárása, hogy a félreérthetőség elkerülésére érdekében különbséget tesznek az irodalmi nyelv és az irodalom nyelve terminusok között (Sinkovics 2008: 44). Ugyanis egy különálló fejezet tartalma, sőt már annak a címe is jelzi, hogy az irodalomban különböző nyelvváltozatokat olvaszt magában – akár egy művön belül is (Kugler–Tolcsvai 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 169-171).

9.2.7.1.2. A nyelvi érték, a nyelvi értékítélet

A nyelvváltozatok bemutatásakor a szerzők azt vallják, hogy mindegyik egyformán értékes: „Minden nyelvváltozatnak megvan a saját maga értéke és hagyománya” (Kugler–Tolcsvai 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 172). A 14-15 éveseknek szóló tankönyvben egy külön fejezet foglalkozik a nyelvi értékek rendszerével (uo.: 191-192). A nyelvi érték fogalmát a nyelvközösség felől szemlélik a szerzők: a magyar nyelvközösség létrehozott egy értékrendszert saját maga és mások közléseinek megítélésére, amely értékek részben a nyelvváltozatokhoz kötődnek. Leírják azt is, hogy mivel a 19. századtól kezdve az irodalmi nyelv a műveltek nyelvváltozatának számított, az emberek hajlamosak arra, hogy ezt a változatot tartsák a legértékesebbnek, a szóban és írásban követendő eszménynek (uo.: 191-192).

A szerzők megemlítik ugyan, hogy: „Ezt az eszményt többek között a nyelvvelés fogalmazza meg” (uo.: 192), de nem mondják ki, hogy ennek az értékelésnek, a nyelvváltozatok és az azokra jellemző nyelvi formák megítélésének nyelvészeti szempontból nincs relevanciája, hiszen minden nyelvváltozat, a maga nyelvi formáival képes ellátni a kommunikáció és az identitásjelzés funkcióit. Ehelyett a tankönyvben a következő áll: „Az irodalmi nyelv valójában nem a többi nyelvváltozattal szemben képvisel értéket, hanem egyes nyelvi formákkal szemben” (uo.: 192). Példaként a hangok elnyelését, a „suksükölést” és a magyarral helyettesíthető idegen szavakat említik a szerzők mint olyan nyelvi formákat, amelyeket a nyelvközösség elítél. Bár az is olvasható a tankönyvi részben, hogy vannak olyan nyelvjárássok, amelyekben a suksükölt forma a nyelvváltozat része, amely – teszem hozzá – az azt beszélők számára értékesnek számít, és tudatosan vagy ösztönösen ragaszkodnak ahhoz a normához, amelynek ez részét képezi; rejtett presztizse van. A fenti kijelentéssel a szerzők az egyes nyelvi formákhoz kapcsolódó beszélői értékítéleteket láttatják, amelyeket azok az eszményinek vélt irodalmi nyelv felől tekintenek kevésbé értékesnek. Hiányolom azonban a nyelvi érték fogalmának pontos definícióját, amely egy középiskolások számára készült tankönyvben elvárható lenne.

9.2.7.1.3. A nyelvi norma

A vizsgált tankönyvekben nem találtam a nyelvi normáról explicit formában információt. Az emberközpontú nyelvművelés kapcsán egy feladatban kéri a szerzők a diákoktól, hogy a *norma* szó jelentéseinek nézzenek utána az idegen szavak és kifejezések szótárában (Kugler–Tolcsvai 1999b (Tk.11-12 éveseknek): 115/2) azért, hogy megállapítsák azt a jelentést, amelyet Lőrincze idézett írása felhasznál.

A nyelvi normakövetés a tanítási-tanulási folyamatban bontakozik ki a diákok előtt. Méghozzá egy olyan normatípus, amely nem magát az irodalmi nyelvet, vagy a köznyelv normáját tekinti a magyar nyelv központi normájának, hanem egy olyan pragmatikai szemléletű, szociokulturális norma fogalmat közvetítenek a szerzők a diákok felé a tananyagon keresztül, amely a különböző nyelvváltozatokhoz önálló normát rendel az irodalmi nyelv normájának kitüntetett nyelvközösségbeli szerepének hangsúlyozásával. Ez utóbbi szemléletet a magyar nyelvközösség történeti hagyományaira építik. Ennek alapján fogalmazódik meg például olyan javaslat a tankönyvcsaládban, hogy az új idegen (legfőképpen angol) szavak használatát jobb kerülni (Kugler–Tolcsvai 1999b (Tk.11-12 éveseknek): 82). Ez a nyelvművelői szemlélet a Lőrincze-féle emberközpontú nyelvművelés elveivel rokonítható, amelyet a tankönyvírók Lőrincze írása alapján be is mutatnak (Kugler–Tolcsvai 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 114-15). Lőrincze nyelvművelés-elméletében a megértést helyezi a középpontba és a nyelvi tevékenység minél pontosabbá tétele az egyik legfontosabb ismérve kapcsolódva ezzel a 20. század második felének fő nyelvművelési irányvonalához úgy, hogy mindvégig az élő nyelv szokást kívánta szem előtt tartani. Lőrincze azonban a köznyelvi norma központiként való elismerésével nyilvánvalóan nem tudta megvalósítani ez utóbbi célkitűzést, és az élő nyelv szokás mindig alulmaradt az új nyelvi jelenségek központi normához való mérésekor (5.4.1.2.5.). Egy normapluralitást elismerő értelmezés, amely ennek a tankönyvcsaládnak is sajátja, inkább képes a nyelv szokást szem előtt tartó nyelvhelyességi nézet megvalósítására.

Mégis figyelmen kívül marad a magyar beszélők közösség részét képező egyén kommunikációs szükségletén kívüli egyéb érdeke. A beszélő ugyanis saját (nem mindig tudatos) döntése alapján használ egy-egy nyelvváltozatot, illetve nyelvet, amelynek normáját a közössége többi tagjával együtt ő maga is meghatároz és alkalmazkodik is hozzá saját jelenbeli beszédhelyzetekben zajló nyelvhasználatának során is. Ez jelenti azt az élő nyelv szokást, amely a norma alapját képezi. Az egyéni nyelvhasználói érdek fölé helyeződik azonban ebben a tankönyvcsaládban is a társadalmi érdek. Az irodalmi nyelv a többi nyelvváltozathoz képest önmagában nem jelent ugyan érték többletet, azonban a történeti hagyományban gyökerező társadalmi elvárás igényességre és szépségre, a „művelt” nyelvhasználatra való törekvése által egyes rá jellemző nyelvi formáknak mégis kitüntetett szerep jut a társadalmi kommunikációban.

9.2.7.1.4. Stílusok és nyelvváltozatok

A tankönyvcsaládban a többi vizsgált tankönyvhöz mérten pontosan elkülönülnek egymástól a nyelv- és stílusváltozatok. Ez utóbbiak három típusba sorolhatók: bizalmas, közömbös és választékos. Fontos megállapítása a szerzőnek, Tolcsvai Nagy Gábornak a tankönyvcsalád stilisztikai és szövegtani ismereteket tartalmazó 6. tagjában, hogy: „A nyelvváltozat nem azonos a stílustípussal. A nyelvváltozat akkor képvisel valamilyen stílust, ha az adott beszédhelyzetben vagy szövegtípusban általában más nyelvváltozatot szoktunk használni” (Tolcsvai Nagy 2000 (Tk.10.): 156); vagy:

„Egy nyelvváltozaton belül különböző stílusban lehet beszélni. Nyelvjárásban lehet bizalmasan, közömbösen és választékosan beszélni. Hasonlóan: irodalmi nyelven lehet bizalmasan, közömbösen vagy választékosan beszélni és írni. Köznyelven inkább bizalmasan és közömbösen lehetséges megszólalni, választékosan nehezebben” (uo.).

Vagyis a tankönyvcsalád szakít azzal a nyelvtankönyvi hagyománnyal, hogy a stílus és a nyelvváltozat összemosása által a választékos stílust az irodalmi nyelvvél azonosítja. Mindig a beszédhelyzet és a kommunikációs szintér függvényében választ a nyelvhasználó a stílustípusok és a nyelvváltozatok közül. A stílustípusok és a kommunikációs tényezők összefüggését jól szemlélteti a Magyar nyelv 10. című tankönyv végén található táblázat is (uo.: 318).

9.2.7.2. A tananyag gyakorlati szintjének normaszemlélete

Az általános iskolai korosztály számára készült tankönyvek induktív módszerrel dolgoznak. A szókészlet rétegződését bemutató fejezetben számos feladat vezet rá a tanulókat az egyes nyelvváltozatokhoz kötődő szókincs használatára. Az egyes szövegváltozatokat a beszédhelyzetekkel is össze kell kötni a diákoknak. Mindezek pedig különböző tevékenység típusokra, egyéni, illetve csoportmunkára készültek.

A középiskolai korosztály számára írt könyvek is induktívak abban a tekintetben, hogy egy rövid elméleti bevezető után feladatokon át juttatják el a tanulót a szerzők az adott tudáshoz. A nyelvváltozatokról szólva szövegeket tartalmazó gyakorlatokon keresztül kerülnek kapcsolatba a tanulók a különböző variánsokkal, azok megadott szempontok szerinti összehasonlítását kérik a szerzők (többek között: Kugler–Tolcsvai 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 147/2/a,b; 149-50/1/a,b; 150/2; 152/a,b; 153/1/a,b; 166-67/2/a,b). A felsorolt feladatok vagy az irodalmi nyelv és a nyelvjárás, illetve egyes nyelvjárások közti különbségek, vagy éppen az írásbeli és a szóbeli szövegek és az irodalmi nyelvi, valamint a (beszélt) köznyelvi szövegek közti eltérésekre hívják fel a figyelmet. A kiválasztott szövegrészletek az élő magyar nyelv sajátosságait tükrözik.

A nyelvjárásokkal kapcsolatosan a szerzők nemcsak a legfeltűnőbbnek számító hangtani vagy szókincsbeli különbségekre, hanem alaktani eltérésekre is ráirányítják a tanulók figyelmét (uo.: 152). A hangtani különbségekre koncentrálnak pedig figyelnek arra, hogy a nyelvjárás hangrendszerét tükröztető lejegyzéseket tanári segítséggel a diákok hangoztassák is figyelmet fordítva ezen szövegek beszélt nyelvi, tehát így a nyelvi valóságnak jobban megfelelő voltára (uo.:154). Mégis hiányolom a nyelvjárás hanganyagot, amely teljes mértékben autentikussá, a valós nyelvi jelenséggé tehetné ezeket a szövegeket a tanulók számára, akik ebben a tankönyvcsaládban valóban az élő magyar nyelvet tükröző példákkal kiegészítve juthatnak információhoz a különböző nyelvváltozatokról.

A magnetofon felvételt alkalmazza a tankönyvcsalád a nyelvváltozatok estében, amikor tanulóktól szövegek felvételét, majd írásos lejegyzését kérik például a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat eltéréseinek (uo.: 150/3), illetve a köznyelv és az irodalmi nyelv különbségeinek (uo.:166/2) megtárgyalása céljából. Ezekkel a gyakorlatokkal a meghatározott cél elérését a szerzők megint a tanulót körülvevő nyelvi valóságon keresztül juttatják információhoz felkészítve őt anyanyelve változatainak minél hatékonyabb ismeretére és használatára.

Ugyanezt a célt szolgálják azok a feladatok is, amelyek a nyelvhasználati szinterek, a beszédhelyzetek, valamint a nyelvváltozat és a stílus párosításait végeztetik el a diákokkal olyanformán, hogy ők maguk fedezhessék fel a nyelvileg helyénvaló közlés sajátosságait (uo.: 181-185). A tankönyv az eddig vizsgált tankönyvek közül a

legvilágosabban és a legmagasabb fokon vezeti rá a diákot a szituatív nyelvhasználat fontosságára és tanítja meg számára ennek hatékony kezelését mindennapi kommunikációja során szem előtt tartva mind a szóbeli, mind pedig az írásbeli nyelvhasználatot. Mindezt pedig úgy teszi, hogy a tanulót körülvevő nyelvi körülményekből indul ki, az őt körülvevő partnerek és helyzetek sorát állítja elé megoldandó feladatként a saját környezet mindennapi beszédének megfigyelésével (többek között: uo.: 147/1; 149/2; 165/2/a,b; 173/3,4; 177/2,3,4; 179/2,3; 1, 2; 181/1,2).

9.2.7.3. Részösszegzés: A Kugler–Lengyel–Tolcsvai Nagy-munkacsoport tankönyvcsaládjának normaszemlélete

A kommunikációs célnak és a beszédhelyzetnek leginkább megfelelő nyelvi teljesítmények tanítását az egyik leghatékonyabb módon végzi el a tankönyvcsalád mind az elméleti mind a gyakorlati síkon. A 20. század végén egyedülálló módon valósítja meg azt a tanítási célt, hogy magában a pedagógiai folyamatban rajzolódik ki egy szociokulturális, pragmatikai szemléletű normakövetés. Egy olyan nyelvi normához való alkalmazkodást várnak el a tanulóktól a szerzők, amely a magyar nyelvközség történeti hagyományában gyökerezve az élő, magyar nyelvszokást alapul véve mintaként áll előttük. Ezt a nyelvközségben áthagyományozódott, örökölt mintát tudássá formálják a szerzők azáltal, hogy mind a gyakorlat, mind megerősítésként az elmélet szintjén rávezetik a tanulót arra, hogyan tudják ők maguk nyelvhasználókként eldönteni, hogy milyen jellegű közlés helyénvaló egy-egy szituációban. A nyelvi helyesség tanítását a nyelvi helyénvalóság magas fokú oktatása váltja fel, amely a nyelv és közösség szoros kapcsolatának nézetében, így a norma szociokulturális és egyben pragmatikai szemléletében ölt testet. A normakövetés magas szintű, hatékony tanítása mellett a szerzők a tanulók normaalkotóvá nevelését is megvalósítják.

9.2.8. Uzonyi Kiss Judit *Magyar nyelv*, illetve Uzonyi Kiss Judit és Tuba Márta *Magyar nyelvtan* című tankönyvcsaládja

9.2.8.1. A tankönyv elméleti síkjának normaszemlélete – A „másságra” való nyitottság jegyében

A 9. évfolyam tankönyvéhez készült *Tanári kézikönyv*ben a szerzők azt írják, hogy kiemelt szerepet tulajdonítottak a NAT (2003) azon követelményének, amely így hangzik:

„A tanulók ismerjék meg az *egyetemes emberi civilizáció* legjellemzőbb, legnagyobb hatású eredményeit. Váljanak nyitottá és megértővé a különböző szokások, életmódok, kultúrák, vallások, a másság iránt...Növekedjék érzékenységük a problémák lényege, okai, az összefüggések és a megoldási lehetőségek keresése, feltárása iránt.” (Uzonyi Kiss–Tuba 2005a: 3; kiemelés az eredetiben)

A tankönyvek részben tükrözik is ezt a szemléletet, amikor például a 9. évfolyamos könyv általános nyelvészeti ismeretanyagában a tankönyvírók arra helyezik a hangsúlyt, hogy minden nyelv egyforma abból a szempontból, hogy mindegyik képes ugyanannak a valóságnak a tükröztetésére; a tankönyv a tanult idegen nyelvekkel való összehasonlítást is beveszi az oktatás gyakorlatába (Uzonyi Kiss–Tuba 2005b (Tk.9.): 14; 16). A nyelvnek így ugyanaz a szerepe hangsúlyozódik: a kommunikációs funkciója, amely az emberek közötti információcserét biztosítja az eltérő kultúrákhoz kapcsolódó nyelvközségekben. Csak a kifejezőkészlet eltérő az egyes nyelvekben a tankönyvi szemlélet szerint. Így kap hangsúlyos szerepet a nyelvi tolerancia a magyartól eltérő kultúrák és nyelvek iránt.

Nehéz azonban a „másságot” megragadni, ha a nyelvet csak mint eszközkészletet tekintjük gondolataink kifejezésére, kicserélésére; amennyiben a nyelv funkcióját a tankönyv úgy ragadja meg, hogy: „...a társadalom elsősorban a tudás megszerzésére, tárolására és továbbadására használja” (uo.: 17). Az egyes nyelvek „másságát” a hozzá kapcsolódó kultúrákkal együtt, az azt beszélő társas közösségek jellemzőinek együttes bemutatásával lehet megragadni. A nyelv ugyanis a hozzá kapcsolódó beszélőközösség sajátja, amely nemcsak ott jött létre, hanem azon keresztül alakul, változik és működik. A tankönyv figyelmet fordít az emberi nyelv keletkezésének bemutatására, sőt meg is jeleníti, hogy a nyelvet a családtól, a környezetünktől sajátítjuk el (uo.), azonban nyelvünk leírásában nem annak a beszélőközösségek élete, helyzete alapján való működésére, hanem a fejlődésként értelmezett, az azt beszélő közösségektől függetlenített életére, a nyelvi változásokra helyezi a hangsúlyt.

Ez a szemlélet hozzájárul ahhoz, hogy a tankönyv nem fordít kellő figyelmet annak a megtanítására, hogy az egy nyelvközösségen belüli „másság” jobban kifejeződjön mind az elméleti mind a gyakorlati tananyagrészen, valamint annak elfogadása is zökkenőmentessé váljon az egyén és a társadalom életében.

9.2.8.1.1. A nyelvi norma fogalma

A tankönyv normaszemlélete – az eddig vizsgált középiskolai tankönyvekéhez hasonlóan – leginkább a nyelv és társadalom témakörön belül válik explicitté, azonban lényegében a teljes ismeretanyagon keresztül implicit módon jelen van. A tankönyv nem definiálja a nyelvi normát, azonban *A nyelv rétegződése* című fejezetből világossá válik előttünk, hogy milyen értelemben használja azt (Uzonyi Kiss–Tuba 2005b (Tk.9.): 60-74).

A szerzők a közösségi lét felől kiindulva ragadják meg a norma fogalmát: a normát nyelvi és viselkedési szabályrendszerként szemlélik, amelyet az adott nyelvi közösséghez tartozó személynek követnie kell, ha sikeresen szeretne kommunikálni (uo.: 60). A családi kisközösség nyelvi különbségeinek példájából indít a tankönyvi szemlélet azt téve hangsúlyossá, hogy „az emberek kis közösségekben élnek, ezek jellegüknek és funkciójuknak megfelelően differenciálódnak, ami kisebb-nagyobb elszigeteltséget eredményez” (uo.). Mégis közvetlenül ezután arról írnak a szerzők, hogy egy nyelvközösségen belül az emberek a gyakori érintkezés következtében megértik egymást, sokkal inkább együvé tartoznak, mint más közösségek tagjaival, és ezekben a nyelvközösségekben kialakul egy normarendszer, amely az egyének nyelvhasználatát és viselkedését szabályozza (uo.). Az állítás igazsága megkérdőjelezhetetlen. Így mégsem kap hangsúlyos szerepet az, hogy egy adott nyelvközösség is differenciált, ahol bizony egymás megértése mellett is megtapasztalhatja a tanuló a „másságot” is mindennapi kommunikációja során, amelyben való eligazodásra és ennek elfogadására kell nevelnie az oktatásnak.

A tankönyv a viselkedés társadalmi alapját képező normarendszert helyezi előtérbe (uo.); arról tanít, hogy a nyelv eszközkészletének a helyzethez illő kiválasztásával egyéb (társadalmi) normákat is tudni kell alkalmazni a kommunikáció során. „Amikor az ember megszólal – olvasható a tankönyvben –, legelőször a helyzetnek megfelelő kódot kell megválasztania. Ez lehet tiszteletteljes, tiszteletlen, közvetlen, fennkölt, alpári stb. A kódválasztás aztán meghatározza, hogy a beszélő mondanivalóját hogyan valósítja meg” (uo.). A tankönyvi szövegrészlet a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználati módot hangsúlyozza, amellyel kapcsolódik a hetvenes évek alternatív tananyagainak, valamint a nyolcvanas évektől az oktatásirányítás által is megszabott kommunikáció-alapú anyanyelvoktatásban használt tankönyvek szemléletmódjához. Ugyanakkor nézete azokkal a tankönyvekkel is rokonságot mutat, amelyek a kód és a stílus fogalmát

összekeverik, a kettőt egynek tekintik nem véve tudomást arról, hogy egy nyelvi kód mint különálló nyelvi rendszer használatával több stílusban szólalhatunk meg.

Főként a megszólítási formák, a tegeződés és a magázódás társadalom által meghatározott formáinak szituációfüggő, helyénvaló használatával ismerteti meg a diákokat a tankönyv, amely valóban szükséges a zavartalan egyéni és társadalmi kommunikáció szempontjából. Azonban csak egyetlen norma, a magyar sztenderd normája alapján történik ez a bemutatás. A fogalomzavar következtében nehezen eldönthető, hogy a tankönyvírók az eltérő nyelvváltozatok kódjaira vagy stílusrétegekre gondolnak, amikor így írnak: „Az egy nyelvközösséghez tartozó emberek is egyszerre több kódnak vannak birtokában, s a helyzetnek megfelelően válogatják ezeket a kódokat” (uo.: 61). A következőkben sem teszi világossá a tanulók számára, hogy a kód fogalma különálló nyelvi rendszerekre utal. A szerepcserére hozott példa (ti. ugyanazzal az egyénnel egy személyre és egy szerepre utaló kapcsolatba lépés regisztrálása az eltérő „kódok” használatára (uo.)) pedig inkább azt mutatja, hogy egy nyelvváltozaton belüli különböző stílusok váltásának fontosságára hívja fel a tankönyv a diákok figyelmét.

9.2.8.1.2. A nyelvváltozatok tanítása

A szerzők szociológiai tényezők alapján különítik el a nyelvváltozatokat, amelyeket a tankönyvekből már ismert, hagyományos módon egy vízszintes és egy függőleges tengely mentén helyeznek el. Eszerint nyelvjárásokról és „rétegnyelvekről vagy csoportnyelvekről”, másutt „csoport- és rétegnyelvekről” beszélnek (Uzonyi Kiss–Tuba 2005b: 63; 71). Sem ebből, sem a rétegnyelvek meghatározásából nem válik világossá a tanulók számára, hogy mi a különbség a csoport- és a rétegnyelv fogalma között. „A szókészlet életkor és társadalmi rétegek, foglalkozások szerinti megoszlása alapján beszélünk rétegnyelvekről – olvasható a 9. évfolyamos tankönyvben (uo.: 71). Ebben a meghatározásban az is szembeűnő lehet, hogy csak a szókészlet alapján különíti el a tankönyv egymástól a szociolektusokat, bár később hangsúlyozza: „A rétegnyelvi változatok hangrendszerükben, nyelvtanukban csak kisebb mértékben térnek el a bázisnyelvtől, szó- és kifejezőkészletük azonban nagyon is különbözik” (uo.: 71-72). Új szemlélet azonban a rétegnyelveknek a bázisnyelvhez viszonyított eltérése, ahogy a szociolingvisztikából ismert bázis- vagy alapnyelv terminus is ebben a tankönyvben jelenik meg először (az eddig vizsgált tankönyveket tekintve) mint az egyénnek a családban és szűkebb környezetében elsőként elsajátított nyelvváltozata (uo.: 71).

Az életkor szerinti nyelvváltozatok közül a diáknyelvről adnak néhány soros leírást úgy, hogy az általános és középiskolai korosztály nyelvét „humorosnak”, „leleményesnek” minősítik (uo.: 72). A szlenget mint nyelvváltozatot azonban a tankönyvekben megszokott módon nyelv-, vagy stílusváltozatnak minősítés helyett tágabban értelmezve határozzák meg a szerzők, amikor így írnak: „Az elkülönülés szándékával létrejött szóhasználat egyben a csoporthoz tartozást, a közös, „titkos” nyelvhasználat élményét is kifejezi, ezért ezeknek a nyelvváltozatoknak mindegyikét tágabb értelemben szlengnek nevezzük. Más értelemben szleng minden, ami nem köznyelvi jelenség” (uo.).

A definícióból kitűnik, hogy a tankönyvírók minden csoportnyelvet, amely az elkülönülés szándékával jött létre, szlengnek neveznek. Ebben az értelemben szleng az argó is például, de mivel minden köznyelvi jelenségtől való eltérés is szlenget eredményez, így a nyelvjárások is szlengnek tekinthetők. Sőt így már az sem meglepő, ha a hagyományosan korosztályi, vagy később már szaknyelvnek is tartott katonai nyelvet a szleng egyik fajtájának tekintik a „katonai szleng” elnevezéssel illetve azt (uo.: 73). A szlengről vallott nézet nyilvánvalóan a nyelvtudományi szakirodalomtól

merőben eltérő, sajátos meglátásmódot tükröz, amelynek jelenléte ilyen értelemben vitatható egy anyanyelvi tankönyvben.

Az argóval foglalkoznak még a szerzők néhány mondatban, amelyről megtudjuk, hogy az alvilág nyelvéről van szó, de „mára sok tolvajnyelvi szó átkerült a köznyelv igénytelen, alsó sávjába...” (uo.: 73). Ebből kiderülhet számunkra, hogy az argó – ahogy a „katonai szleng” is – igénytelen, illetve „nem választékos” nyelvváltozatok.

A szerzők a köznyelvben különféle stílusváltozatokkal számolnak megkülönböztetve annak „alsó, középső és felső rétegét” (uo.: 63). A középső és a felső réteg az irodalmi nyelvvel mint legegységesebb nyelvváltozattal (uo.: 67) együtt a magyar sztenderd variánst mint normatív nyelvváltozatot testesíti meg. Az alsó réteg már nem sztenderd-szerepű (uo.). A köznyelv és az irodalmi nyelv mintaértékkel bír a magyar nyelvhasználatban, ahogy a regionális köznyelvek is köznyelvi szerepkörűek (uo.). Úgy tűnik tehát, hogy az irodalmi nyelv és a köznyelv fent említett két rétege egyszerre jelenti a nyelvhasználat gyakorlatában megvalósuló sztenderdet és a mintaként értelmezett nyelvi normát, amely a magyar nyelvközösségben a legmagasabb értékkel bír.

A köznyelvi norma beszédhelyzettől függetlenül értelmezett elsődleges szerepét a tankönyv elméleti ismeretanyagában, a rendszernyelvtan tanításakor megfogalmazott néhány nyelvhelyességi észrevétel is alátámasztja. A 10. évfolyamos tankönyvben a segédigék tárgyalásakor a kiegészítő tananyagban (a szerzők humorosan „Ha milliomos akarsz lenni, akkor tudd azt is, hogy...” bevezetéssel egészítik ki a tankönyvi törzsszöveget) a következőképpen nyilatkoznak a szerzők:

„A sztenderd (vagyis a köznyelvi norma) szerint nyelvhelyességi hibát tartalmaznak azok az egyes nyelvjárásokban megtalálható szerkezetek, melyeket a szakirodalom kettős állítmányú mondatokként tart számon, s melyek mondatátszövődés eredményeként jöttek létre. Pl. Hogy el kell menjek, nem az én hibám. (S Nagy István slágerszövege)” (Uzonyi Kiss 2005b (Tk.9.): 32).

Az idézett szövegben annak a tárgyilagos leírását kapja a tanuló, hogy a köznyelvi normától való eltérés nyelvhelyességi hibának számít. Amikor a szerzők azt írják elő a diák számára a tankönyvi magyarázat végén, hogy: „Kerüljük tehát az ilyen „átszövődéseket” anélkül, hogy bizonyos, megjelölt szituációkban (például nyelvjárási helyzetben – ez az átszövődéses nyelvi forma az erdélyi nyelvjárásokra jellemző ugyanis) ennek alkalmazását helyénvalónak ismernék el, arra mutat rá, hogy a tankönyvírók a köznyelvi normakövetést kívánják meg a tanulóktól – beszédhelyzettől függetlenül preskriptív szemléletmódban.

A szerzők szólnak a határon túli magyarság nyelvhasználatának jellemző vonásairól, valamint megemlítik a kilencvenes években a nyelvművelés és a határon túli magyarok nyelvhasználatáról szóló vitát, a magyar nyelv többközpontúságáról szóló nézetet (Uzonyi Kiss–Tuba 2005b (Tk.9.): 64). A tankönyvírók nyelvi toleranciát hirdetnek a határon túli magyar nyelvváltozatokkal szemben, amelyeket nem a magyar sztenderd eltorzult változatának kell tartani a szerzők szerint, hanem a magyarországi magyar nyelv változatainak (uo.). (A téma részletesen a 12. évfolyamos tananyagban, a határon túli magyar kétnyelvűség jellemzőinek feltárásakor kerül kifejtésre egy későbbi változatban (Uzonyi Kiss 2010 (Tk.12.): 121-23).)

Nem nyilvánítja ki nyíltan a tankönyv a nyelvi türelmet a nyelvjárások iránt. Így nem kapcsolódik ahhoz a középiskolai tankönyvi hagyományhoz, amely a tájnyelvhez főként mint a tiszta magyarság megőrzőjéhez pozitív attitűdöt társított. A nyelvjárások mindössze megőrzött régiségekként deklarálódnak a tankönyvben. A tanári kézikönyvben a következő olvasható: „Annak ellenére, hogy mára már a nyelvjárási

jelenségek egyre inkább kiegyenlítődnek, érdemes megbeszélni azt, hogy a nyelvjárások megőrzött régiségek. Ha ezt nem tudják, esetleg gúnyolhatják társaikat, akik ha nem is nyelvjárást, de regionális köznyelvet beszélnek” (Uzonyi Kiss–Tuba 2005a: 37) A tankönyvi szemléletben tehát – a többi pozitív attitűdöt indukáló tankönyvtől eltérő módon – itt a tájnyelvhez nem fűződik érték sem a régiség megőrzésének értékes volta miatt, sem azért, mert ez valakiknek anyanyelvjárása, illetve alapnyelve lehet. A régiség jellege csak azért kap a leírásban hangsúlyos szerepet, hogy a tanuló megértse, hogy a nyelvjárást használó személy miért alkalmaz beszédében régiesnek tűnő formákat. Vagyis úgy kívánja meg a tanulótól implicit formában a nyelvi toleranciát, hogy nem tünteti fel értékesnek az adott nyelvváltozatot, sőt a funkciójával sem köti össze a toleráns nyelvi viselkedést.

A szerzők definiálják a nyelvjárás fogalmát és bemutatják a tájnyelvek egymástól való hangtani, alaktani és mondattani eltéréseit (Uzonyi Kiss–Tuba 2005b: 65-67). Helyeselhető, hogy megemlítik, hogy az egyes nyelvjárási jelenségek túllépnek a nyelvjárási határokon (uo.). Ez a tankönyv az egyetlen a 19. századtól kezdve áttekintett középiskolai tankönyvek közül, amely nem a nyelvjárástípusok felsorolása szerint rajzolja meg az egyes fajták jellemzőit.

9.2.8.2. A tankönyvcsalád gyakorlati tudásanyagában tükröződő normaszemlélet

A nyelvi rétegzettséget tárgyaló elméleti tananyagot követő 19 feladatból 4 a nyelvi tiszteletadást (köszönések; tegeződés - magázódás), 3 a nyelvjárások jellemzőit, 3 a diáknyelvet, 1 a szaknyelvet gyakoroltatja. Ezenkívül 6 helyesírási gyakorlat található még itt; egy feladat az előző fejezetekhez kapcsolódó feleletterv készítését kéri, egy pedig a kód- , illetve regiszterváltást gyakoroltatja.

A legtöbb feladat tehát a nyelvi illemszabályok gyakoroltatását tűzi ki célul, amely a központi norma használatának tudását erősíti a különböző szituációkban. Jelenlétük hasznosnak ítélni lehet, hiszen az életkor változásával a nyelvhasználati módok is változnak. A tanári kézikönyv külön kiemeli a „kódváltás kritikus helyzeteire” való felkészítést (Uzonyi Kiss–Tuba 2005a: 8). A kódváltás ebben a tankönyvi értelmezésben az eltérő stílusok közötti válogatást jelenti – egy normarendszeren, illetve egy nyelvi kódon belül.

A kódváltás mint egyik nyelvi kódról a másikra való áttérés egyetlen feladat részfeladataként van jelen (Uzonyi Kiss–Tuba 2005b: 61/1/a, b), amelyben a tanulónak egy osztálytársát kell meggyőznie kedvenc énekes nagyszerűségéről egy szünetben, majd pedig a tanárát egy tanítási órán ugyanerről. Itt a beszélgetőpartner váltása miatt szükséges lehet a stílusváltás mellett egy másik kódra, a köznyelvről a diáknyelvre való áttérés.

A nyelvváltozatok gyakoroltatására sem helyez nagy hangsúlyt a gyakorlati rész. A nyelvjárásokkal való foglalkozásban az emelt szintű érettségi előírásainak megfelelően szerepel egy nyelvjárástípus (a palóc) ismertetése, jellemzése (uo.: 68/2), amely a tankönyvi törzsszöveg alapján könnyen megoldható. Megtalálható itt a legtöbb tankönyvből már ismert típus, amely a lakóhelyre jellemző (esetleg saját) nyelvjárás jellemzését, a köznyelvtől való eltéréseit kéri.

Más tankönyvben még nem látott feladat az a gyakorlat (uo.: 68/1), amelyben a nyelvjárások és a köznyelv viszonyának történeti alakulásáról kell a tanulóknak kiselőadást tartaniuk. Ezt az elmélet szintjén megjelenő tananyag rész (a nyelvi elkülönítő és egységesítő tényezők) történelmi tanulmányokkal való kiegészítésével lehet elvégezni. A diáknyelvvvel kapcsolatosan egy két feladatban – szintén a legtöbb tankönyv gyakorlatához hasonlóan – gyűjtést kell végezniük a tanulóknak. Az egyik feladat az osztályzatok kifejezésére, a másik a szellemes diáknyelvi frazeológiára

irányul (uo.: 74/2; 74/4). Az utóbbi feladatnál a tankönyvírók kikötik, hogy ne bántó jellegű kifejezéseket gyűjtsenek a diákok; egy következő gyakorlatban pedig bántó szellemes mondásokról kell véleményt formálni (uo.: 74/3). Így valószínűsíthető, hogy elmarasztaló véleményt kell hozniuk a diáknyelvnek ezen frazeológiai készlete ellen.

A nyelvvel és a társadalommal foglalkozó fejezeteken kívüli feladatok között néhány nyelvhelyességi gyakorlat is helyet kap, amelyek a szituációtól függetlenül követelik meg a diákoktól a nyelvi rendszert sértő hibák megtalálását és kijavítását (Uzonyi Kiss 2005b: 28/1).

9.2.8.3. Részösszegzés: Uzonyi Kiss Judit *Magyar nyelv*, illetve Uzonyi Kiss Judit és Tuba Márta *Magyar nyelvtan* című tankönyvcsaládjának normaszemlélete

A tankönyvi szemléletben a nyelvi norma nyelvi és nyelven kívüli (viselkedésbeli) tényezők együttes szabályrendszereként, az egy nyelvközösségen belüli nyelvhasználat szabályozó mintájaként értelmeződik. Mind az elméleti, mind pedig gyakorlati tudásanyag szintjén a beszédhelyzetek szerinti nyelvhasználat hangsúlyozásával egyetlen norma, a legértékesebb és a legtökéletesebb sztenderd nyelvi variáns szabályrendszerének minél hatékonyabb működtetése kerül előtérbe a nyelvváltozatok használatának háttérbe szorításával. Akkor, amikor a tankönyvben a szerzők arról nyilatkoznak, hogy egy nyelvközösségen belül az emberek több kódnak a birtokában vannak, a fent kifejtettek alapján (ti. a kódválasztás stílusválasztásként értelmezése) ezek inkább az egy nyelvi kódon belüli stílusok megválasztását jelentik a beszédhelyzet függvényében.

Előremutató jellegű a korabeli NAT (2003) előírásainak megfelelően a szerzők által megfogalmazott „másság” elfogadásának, a különböző nyelvek, kultúrák és szokások iránti pozitív attitűd kialakításának előtérbe helyezése. Ezt a tankönyvcsalád az idegen nyelvekkel és kultúrákkal, sőt a határon túli nyelvhasználat jellegzetességének ismertetésén keresztül a határon túli magyar anyanyelvű nyelvhasználókkal szemben megkövetelt nyelvi tolerancia által is kiemelt jelentőségűvé teszi. Azonban csak az egy nyelvközösségen, egészen pontosan a határon belüli nyelvközösségen belül nem emeli ki ennek jelentőségét. Egyrészt azzal, hogy nem teszi világossá, hogy minden nyelvváltozat saját normával rendelkezik. A nyelvhelyességi és az egy normát valló szemlélet jegyében az irodalmi nyelv és a köznyelv kódja az egyetlen elfogadott nyelvi norma. Másrészt a szerzők egyes nyelvi variánsokat negatívan ítélik meg, és a tankönyvekben a nyelvjárások irányában sem deklarálják a pozitív attitűd egyértelmű kifejezését.

Így nem a „másság” és annak elfogadása, mint inkább a magyar nyelvközösségnek Magyarország határain belüli egységessége jut hangsúlyos szerephez, hogy az egységes normarendszer alapján az egyén ily módon sikeresnek vélt társadalmi kommunikációját előmozdítsa.

9.2.9. Dr. Oláh Tibor és Péter Orsolya *Magyar nyelv* című tankönyvcsaládjá

A szerzőpáros 2010-ben jelentette meg a 9. évfolyam számára készült taneszközét, amely a tankönyv és munkafüzet funkcióját együttesen tölti be. A 12. évfolyam tananyaga az értekezés kéziratának lezárásáig (2014. január) még nem készült el, ugyanakkor 2013-ban már napvilágot látott a 2012. évi NAT, valamint a kerettantervek (2012) alapján átdolgozott változat 9. évfolyamos tankönyve és munkafürete. Az értekezés kéziratának lezárásáig (2015. január) a legújabb 10. évfolyamos tankönyv és munkafüzet is elkészült, amelyből mintaoldalak tekinthetők meg a kiadó honlapján

(http://maximkiado.hu/termekek/view/1030/magyar_nyelv_10_tankonyv_mindennapok_tudomanya). A régebbi és az újabb sorozat elérhető részeinek normaszemléletét együttesen kívánom láttatni folyamatosan reflektálva a köztük lévő eltérésekre.

A tankönyvcsaládnak talán legfeltűnőbb jellegzetessége, hogy erőteljes vizuális élményt nyújt. Ahogy a szerzők a 9. évfolyamos tankönyv bevezetőjében utalnak is rá (Oláh–Péter 2010 (9.): 6), a könyveknek csak a negyede elméleti tananyag. Nagy hangsúly tevődik a gyakorlati oktatásra: a korábbi kiadás tankönyvei többféle típusú, kreativitásra épülő gyakorlatot tartalmaznak, míg az újabb tankönyvi változat külön munkafüzetben gyűjti össze a gyakorlatlétípusok széles skáláját.

Mindebből az következik, hogy a tankönyvcsalád a nyelvhasználat gyakoroltatását helyezi előtérbe: „Úgy gondoljuk, hogy a nyelv működését, szabályszerűségeit a körülöttünk lévő világ jelenségeit érintve, különböző típusú gyakorlatokon keresztül ismerhetjük meg leginkább” (uo.: 6). A nyelvi praxis tipikus beszédhelyzetei, valamint az ezek alapján alkotott szövegek jellemzői jelennek meg a tankönyvi elmélet és gyakorlat szintjén. Ezzel a tankönyvi szemlélet teljes egészében megfelel a kapcsolódó kerettantervek (2004, 2012) által előírt követelményeknek, hiszen ezek a nyelv működésének bemutatását élőnyelvi kontextusban írják elő.

9.2.9.1. Az elméleti ismeretanyag szintje

9.2.9.1.1. A nyelv mint a kultúra hordozója nyelvjárásaink tanításának tükrében

A szerzők a nyelvet – a többi tankönyvhöz hasonlóan – a kommunikáció eszközének tekintik. Az újabb kiadású 9. évfolyamos tankönyvben a nyelv funkcióit a következőképpen határozzák meg a szerzők: „gondolkodás, érzelmek gondolatok közlése, információátadás, kulturális értékek, hagyomány örökítése, közösségi kapcsolatok építése” (Oláh–Péter 2013a (Tk.9.): 28). A 2012. évi Kerettantervek szemléletéhez igazodva a nyelvi és kulturális identitásra helyeződik a hangsúly. A nyelv mint a kultúra hordozója és továbbörökítője, ugyanakkor társas kapcsolataink alakítójaként is szerepel.

Szintén az oktatáspolitikai dokumentumok szerint, amelyek más kultúrák megismerését, a kulturális, így nyelvi különbségekre való rámutatást írják elő a „másság” tolerálásával, az új változat 9. évfolyamos tankönyvében, a régítől eltérően, a nyelvi szintek bemutatásakor a szerzők nyelvünk jellemzőit egy fejezet erejéig kontrasztív módon, a diákok által tanult idegen nyelvekkel összevetve tárják a diákok elé. Ugyanezt a célt szolgálja az is, hogy a hangrendszer tárgyalásánál nemcsak más nyelvek, hanem a magyar nyelvjárások hangrendszere is bemutatásra kerül (uo.: 38-39).

Érdeemes megfigyelni a fejezet elején mottóul választott idézetet, amely Juhász Dezső tollából származik: „Akinek a közös nyelven, azaz köznyelven kívül anyanyelvjárása is van, nem egyszerűen csak eggyel több magyar nyelvváltozatot sajátított el, hanem kétfajta kultúra birtokosa is lett. És erre akár büszke is lehet” (uo.: 38). A nyelvváltozatok ismerete a kulturális sokszínűség értékesnek feltüntetett példajaként van jelen. A nyelvet használó egyén felől nézve ez azt jelenti, hogy több nyelvváltozat birtokosaként kulturális szempontból a társadalom értékesnek minősíti őt, amely gondolat összefügg a NAT és a kerettantervek azon elvárásaival, valamint azzal a több évtizedes, anyanyelvoktatási gyakorlatból ismert állásponttal, hogy a nyelvjárás irányában annak „tisztá” és „érintetlen” magyar nyelvet, régiségeket megőrző jellege miatt a nyelvi tolerancia hirdetése kötelező.

Kitűnik ez már egyfelől a fejezet első részének címéből is: *A nyelvjárások értéke és szerepe*; valamint annak tartalmából is, miszerint: „A nyelvjárások a kultúra értékei, a hagyomány szerves részei” (uo.: 38). Vagy az utána következő, metaforikus

kifejezőmódot használó gondolatból is látszik: „Mivel a nyelvjárások a nyelv mélyebb rétegeiből törnek fel, a nyelv ősbibb, történetileg távolabbi világát idézik. Ezért ismeretükkel a nyelvet történetileg is vizsgálhatjuk, és általuk időben is, térben is erősebben kötődhetünk szülőföldünkhöz, anyanyelvünkhöz, népi hagyományainkhoz” (uo.).

Úgy tűnhet a diákok számára, hogy a nyelvjárások egy régmúlt időszak élettelen, változásra képtelen, ősi „nyelvi alkotásai”, amelyek már nem kapcsolhatók be a nyelvi valóságba, csak a szülőföldhöz való érzelmi kötődés, illetve a népi hagyományok fenntartásának és továbbörökítésének „tartozékai” (2. sz. melléklet). A magyar nyelvi hagyomány részeként deklarálódnak a tankönyvben. Azé a nyelvi hagyományé, amely továbbvitelekor összekapcsolódik ugyan a korabeli nyelvszokással, azonban nem épül abba szervesen bele. Nem teszik a szerzők világossá, hogy a tájnyelv ma is élő nyelvváltozat, amelynek beszélői anyanyelvváltozatként adják tovább valós, hétköznapi szituációkban a közösség többi tagjának, a fiatalabb generációnak. Amikor az adott korszak nyelvszokásával érintkezik, akkor maga is változik. Még hozzá azért, mert beszélői, az adott közösség, amelyhez tartozik, és amely működteti, változásokon megy keresztül. A nyelvet használó egyén a közösséghez való tartozását, saját identitását fejezi ki anyanyelvjárásával.

Amikor a szerzők a nyelvjárások visszaszorulásáról beszélnek, nem említik meg a regionális köznyelvek létét (sem mint önálló normával rendelkező, sem mint jelenségként létező nyelvhasználati módot). A köznyelv egységesítő hatásának rendelik alá a tájnyelvet, amelynek megőrzése szinte lehetetlennek tűnik fel: „Az irodalmi nyelv sem alkalmas a nyelvjárások megőrzésére, mivel ez a nyelvi közeg is a köznyelv hatása alatt áll” (2011 (10.): 23). Továbbá: „...a kisebb közösség kultúrájának szerves részei, nemzeti hagyományhordozó szerepük jelentős” (uo.). A nemzeti hagyomány részeként, a valós nyelvhasználat által változni nem tudó nyelvjárások visszaszorulása, valamint az ezzel ellentétesen ható folyamat, a köznyelv egységesítő hatása megállíthatatlannak látszó folyamatokként deklarálódnak a tankönyv korábbi és új változatában egyaránt. Ezekre a társadalmi alapú folyamatokra helyezve a hangsúlyt a szerzők nem szólnak a nyelvváltozatoknak az egyén életében betöltött fontos szerepéről; magának a nyelvnek az identitáskifejező funkciójáról.

9.2.9.1.1. A nyelvi norma és a sztenderd

A tankönyv normaértelmezésének kibontása közben több ellentmondásba ütközünk. Az egyik abban nyilvánul meg, hogy míg a szerzők a nyelvi normától való eltérés alapján is elkülönítették egymástól a nyelvváltozatokat, addig egy ábrán (2011 (10.): 11) úgy szemléltetik a variánsokat, hogy a köznyelv maga a norma, de a területi nyelvváltozatok is rendelkeznek normával – a társadalmiak azonban nem.

Tovább nehezíti az értelmezést az a tankönyvi törzsrész, amely arról tájékoztatja a tanulókat, hogy: „Több nyelvváltozatot is beszélhetünk. Minden nyelvváltozatban tapasztalható valamiféle szabályosság, nyelvi kód. Ezek közül a normatív nyelvváltozat rendelkezik írásban is rögzített szabályrendszerrel.” (uo.) A szövegrész több terminológiai problémát is felvet. Az egyik, hogy a kód maga a nyelv(változat), annak szabályrendszere. A másik probléma abban az ellentmondásban található, hogy a szerzők elismerik, hogy minden nyelvváltozatot lehet szabályosan beszélni, azaz mindegyiknek van normája, ennek ellenére úgy nyilatkoznak, hogy a „normatív”, azaz normával rendelkező nyelvi variánsoknak vannak csak leírt szabályai. A problémát itt nem a rögzített és nem-rögzített szabályok közti különbségtétel, hanem a „normatív” szó használata okozza. Ezek szerint a többi nyelvváltozatnak mégisincs a használatukat irányító szabályrendszere. Úgy tűnik, hogy a szerzők csak az írott

szabályrendszert tartják normának, a beszélők normatudatáról nem vesznek tudomást. (A normativitás szempontjait ld. részletesebben: Kiss 1995/2002: 76.)

A normaszemléletet érintő további paradoxon, hogy amikor a szerzők már az egyes nyelvváltozatokhoz (a nyelvjárásokhoz is) társítottak normát, azaz elismerték, hogy azokat is lehet szabályosan beszélni, megint egyes számban használják a „norma” terminust, amikor például *A köznyelvi változatok* című fejezetben az egyik alcím így hangzik: *A norma és a köznyelv*. Sőt azt is megtudjuk, hogy: „A norma egyik változata a köznyelv.” Akkor mégiscsak egyetlen normája van a magyar beszélőközösségnek?

Mielőtt még azt gondolnánk, hogy a norma a köznyelvvvel azonosítódik, egészen más felfogást találunk: „A norma és a köznyelv között a legfontosabb különbség, hogy a normatív nyelvváltozat beszédben és írásban egyaránt kifejező, színes, pontos, közlés. A köznyelv a mindennapi nyelvhasználatban érvényesül, nem annyira formális, kötött, mint a normatív nyelvváltozat” (2011 (10.): 16) Eszerint a köznyelv nem, illetve csak részben normatív, vagy legalábbis nem teljesen egyezik meg a normával. Úgy tűnik, hogy sem az írott, sem a beszélt köznyelv nem lehet a magyar nyelvközösség mintaadó nyelvhasználati módja (uo.). De az irodalmi nyelv sem lehet a szerzők szerint a norma, mivel „a szépirodalom nyelve kimunkáltabb stílusú, műveltebb, mint a köznyelv; képszerűsége, nagyobb szókinccse, költőisége túlmutat a köznyelv és a norma keretein, kifejezőbb annál” (uo.: 17). Az irodalmi nyelvet és a szépirodalom nyelvét a szerzők azonosítják, és kijelentik, hogy „az irodalmi nyelvet sokan a köznyelv írott változatának tartják” (uo.). Ők azonban – mint láttuk – elhatárolódnak ettől felfogástól.

Felmerül a kérdés, hogy a tankönyvi szemléletben mi a norma? A sztenderd nyelvváltozat. Az a sztenderd, amelyet a tankönyvek általában a köznyelvvvel és annak írott változataként (nem a szépirodalom nyelveként) számon tartott irodalmi nyelvvvel azonosítanak. Itt viszont a sztenderd egy különálló nyelvváltozatként regisztrálódik. A sztenderd tankönyvbéli meghatározása ugyanis a következő:

„A **sztenderd** a társadalmi és területi változatokon felülemelkedett, egységes, normatív, szabályozott nyelvi változat, amely magát a nyelvközösséget is jelképezi. Ezt a változatot használják általában a nyomtatásban, ez az oktatás nyelve, s ez az iskolázottság mutatója is. (...) a kultúra, a hagyomány része; nyelvi eszmény kijelölésben, szóhasználatban, mondatalkotásban. Ez az általánosan elfogadott, szabályozott, leírt **normatív nyelvváltozat, egységes nyelvi norma**” (2011 (10.): 16; kiemelés az eredetiben).

A nyelvi szabályrendszerként értelmezett norma azonosul a sztenderddel, amely egyben az eszményi nyelvváltozat is. Eszmény, norma és sztenderd tehát ugyanazt az egységes nyelvváltozatot jelöli, amely eszerint nem egy megvalósult, létező, a magyar nyelvet használók által beszélt nyelvi variáns, hanem egy mintaként értelmezett, ideális nyelvi változat, amelyhez a mindennapi nyelvhasználatként értelmezett köznyelv áll a legközelebb. Azonban a köznyelv – mint a fentiekben láttuk – mégis ennél esetlegesebb, kevésbé formális vagy kötött.

A szerzők helyeselhetően utalnak arra, hogy a nyelvhasználat változásával mára már az irodalmi nyelv semmiképpen nem tekinthető normának, ugyanakkor a norma rögzítettségéről furcsa módon azt vallják, hogy elsősorban a helyesírási norma létezik írott formában (uo.: 16).

9.2.9.1.2. A nyelvváltozatok tanítása

A kerettanterveknek megfelelően a 10. évfolyamra helyezik a szerzők a nyelvváltozatok tanításáról szóló fejezeteket. Noha oldalszámra nézve viszonylag hosszan szólnak ezekről (2011 (10.): 10-58), az elméleti ismeretanyag kb. 16 képpel,

ábrákkal színesített oldalt takar, a többi pedig a gyakorlati tudásanyagot jelenti. Ez a gyakorlat irányába eltolódott aránytalanság egyáltalán nem hátrányosan ítélandó meg; ez is a nyelvhasználat hatékonysága elsajátíttatásának szolgálatában áll.

Először is a szerzők – igencsak helyeselhető módon – definiálják a nyelvváltozat fogalmát: „Egy nyelvhasználó csoport többtől elkülönülő nyelvhasználatát, hangtani, szókészletet, nyelvtani módosulásait nyelvváltozatnak nevezzük” (uo.: 10). A meghatározásból jól kiolvasható egy-egy nyelvváltozat csoporthoz való kötöttsége, valamint teljes rendszertani elkülönülése a többi nyelvi változattól. Ez utóbbi a későbbiekben, a nyelvjárásokkal kapcsolatosan is kifejezésre jut: „...a nyelvjárásoknak önálló rendszerük van...” (uo.: 23). A nyelvváltozatok elkülönítésében azonban elsősorban nem az a mérvadó, hogy nyelvi rendszerük milyen mértékben tér el egymástól, hanem az, hogy a nyelvhasználó számára mennyire fontos az, hogy elhatárolódjon egy-egy közösségtől, és azonosuljon egy másikkal (Sándor 1999: 164).

Tárgyi tévedése a szerzőknek, hogy a területi nyelvváltozatokként, vagy dialektusokként megnevezett nyelvjárásokat azonosítják a regionális köznyelvvél: „A területi nyelvváltozatok, nyelvjárások, dialektusok földrajzilag térnek el egymástól, ezeket regionális köznyelveknek is nevezzük” (Oláh–Péter 2011 (10.): 10).

A szerzők helyeselhető módon a nyelvváltozatok sokszínűségéről írnak, amelyeket a társadalom sokszínűségéhez, szociológiai tényezők meglétéhez és hatásához kapcsolnak (uo.). A társadalmi nyelvváltozatokhoz sorolják a réteg- és csoportnyelveken kívül a szociolektusokat is, amelyek a magyar nyelvészeti terminológiában a csoport- és rétegnyelvek, azaz a társadalmi nyelvváltozatok együttes elnevezése. A megfogalmazás így hangzik: „A társadalmi nyelvváltozatok – **szociolektusok, csoportnyelvek, rétegnyelvek** – közé tartoznak a különféle csoportok és szakmák, **szaknyelvek** változatai” (uo.; kiemelés az eredetiben). Míg az idiolektusok, a familiáris nyelvhasználat és a szépirodalmi nyelv a köznyelvi, addig a szleng a társadalmi nyelvváltozatok közé sorolódik – legalábbis a tankönyvnek ebben a részében (uo.: 11).

9.2.9.1.2.1. A tankönyvnek talán a legszembeütőbb sajátossága az eddig elemzett tankönyvekhez képest, hogy a köznyelvi változatok között megjeleníti a „szlenges köznyelvi változatot” (2011 (10.): 17), amely terminus egy teljesen új, a szerzők által létrehozott kategória. Megtudjuk róla, hogy „még a beszélt köznyelvnél is kötetlenebb stílusú”, kevésbé kifejező, sok hibát tartalmazó nyelvi formákkal teli, továbbá az emberek nagy része használja (uo.). A szleng pedig „a köznyelv szegényebb, kevésbé árnyalt, a problémákra nem pontosan rávilágító, kisebb szókincsű változata” (uo.). Egyetlen pozitív tulajdonsága a szerzők szerint az, hogy „hangulatilag sokszínűbbé teszi a nyelvhasználatot” (uo.).

Ezzel kapcsolatosan két problémára kívánom felhívni a figyelmet. Az egyik a szlengnek mint nyelvi variánsnak a csoportba sorolásával kapcsolatos. Míg a tankönyvírók a szociolektusokról szóló fejezetben tanítanak róla (uo.: 46), nyíltan is kimondják, hogy „a rétegnyelvekhez (másképpen csoportnyelvekhez) tartozik” a zsargonnal és az argóval együtt (uo.:40), addig másutt a köznyelvi változatok részeként deklarálódik (uo.: 17, 46). (Egyéb pontatlanság még a réteg- és csoportnyelvek azonosítása, amely ellentmond a hagyományos, magyar nyelvészeti terminológiának. Bár a szerzők érdekességként, azaz kiegészítő gondolatként megfogalmazzák a kettő különbségét, mégis a konklúzióban azonosnak nyilvánítják őket (uo.: 40).)

A másik kérdés a szleng megítélésével kapcsolatos: a köznyelvvél szembeesítve a szleng szegényesebb jellege és kisebb szókincse jut kifejezésre, amelyek a nyelvi rendszerét, illetve a szókészletét minősítik, azonban az árnyaltságára való utalás stilisztikai kategória. Ez a nyelvváltozat tehát stilisztikai szempontból az alacsonyabb fokozatot képviseli, mintegy a köznyelv stílusárnyalataként lép elő. Ez a tény, valamint

az a kifejezés, hogy „problémákra nem pontosan rávilágító”, éppen a nyelvváltozat voltát veszi el a szlengtől. Hiszen minden nyelvváltozat egyformán képes betölteni funkcióját: kommunikációs és identitásjelző szerepét.

De térjünk vissza a szleng mibenlétének igencsak zavaros felfogására! A tanulónak nehéz kiigazodnia a szerzők lépten-nyomon egymásnak ellentmondó megnyilatkozásai között. A szlengről szóló különálló fejezetben (uo.: 46-51) a szleng nem is mindig nyelvváltozatként, hanem „bizonyos csoportra, például baráti körre jellemző sajátos, nem szakmai jellegű, gyakran humoros, leginkább beszélt – egyre inkább írott – nyelvi szókincs”-ként definiálódik (uo.: 17). Ugyanakkor a nyelvváltozatok között sorolják fel a szerzők, a fejezet címe is például *Társadalmi nyelvváltozatok II. A szleng*. Sőt van olyan kijelentés, amelyben csak a nyelvváltozat mivolta mutatkozik meg: „A személyközi társalgás kedvelt formája, egyszerűsített köznyelv, a csoporthoz tartozást erősíti” (uo.: 46) A probléma most úgy vetődik fel, hogy nyelvi variáns ugyan, de nem a címben szereplő társadalmi változat, hanem köznyelvi. Ezt erősíti egy következő mondat is: „Köznyelvi, nem szabályozott változat, a beszéd egyik műfaja, társalgási nyelvi szavak és kifejezések folyton változó csoportja” (uo.).

Ez utóbbi idézet nemcsak arra utal, hogy a szerzők köznyelvi változatként határozzák meg a szlenget, hanem újra a feljebb említett ellentmondásba ütközik a tanuló: Nyelvváltozat a szleng vagy a köznyelvhez kötődő sajátos szókincs? „A szleng – a zsargonhoz hasonlóan – önmagában nem használható, a köznyelvbe ékelődve jelennek meg szavai, kifejezései” (uo.: 46) – írják a szerzők. Ez a gondolat erősen megkérdőjelezhető és ellentmond a nyelvtudománynak azzal a nézetével, hogy a zsargon egy különálló nyelvváltozat, amely valóban szóképzésben tér el leginkább a köznyelvtől, azonban nyelvtani különbségekkel is számolnunk kell, nem is szólva a zsargon elkülönítő célzatú használatáról, amely éppen a köznyelvtől való szándékolt eltérésekben nyilvánul meg. Inkább arról van szó, hogy a szlengnek mint önálló nyelvi variánsnak a szóképzési elemei egyre inkább megjelennek a köznyelvben. Ez utóbbira utalnak is a szerzők, amikor érdekességképpen megemlítik, hogy más nyelvekre is jellemző a szlengszavak beépülése a köznyelvbe (uo.).

Több olyan megjegyzést tesznek, amelyek a szleng valós jellemzését szolgálják. Ilyen például az, hogy ez a nyelvhasználati mód erősen terjed a fiatalok között, de „mára a társadalom nagy százaléka ismeri, használja” (uo.). Szólnak a szleng humoros, játékos jellegéről, a beszélők elkülönülési szándékáról is, megadják a szleng szóalkotási módjait, valamint a szóképzésének stilisztikai alapon való csoportba sorolását is elvégzik (uo. 47). Ugyanakkor arról is írnak, hogy a köznyelv „erőteljes egyszerűsödést mutat”, és ebben a szleng szavak beáramlásának is nagy szerepe van (uo.: 46). A köznyelvi egyszerűsödést az „érzelmi töltésű, bántó formák” használatában vélik tetten érni (uo.) Ezzel a kijelentéssel nem értek egyet, ugyanis egy nyelv, illetve nyelvi variáns egyszerűsödését csak korpuszok elemzése alapján lehetne meghatározni. Amennyiben egy nyelv(változat) az azt beszélő közösség igényeit teljes mértékben kielégíti, akkor nem lehet szó sem negatív sem pozitív irányú fejlődésről. Sem a szókincsbeli eszközkészletet, sem a nyelvi rendszer elemeit nem lehet önmagukban ítélet alá vonni.

További problémát vet fel a szerzők azon megállapítása, hogy: „Egyre több köznyelvi formát váltottak fel a szlengből származó szavak, kifejezések. Ilyen a *kaja* 'étel', *csaj* 'nő, lány', *beállal* 'meg meri tenni', *buli* 'mindenféle társas összejövetel', *tiszta ideg* 'ideges, feszült', *béna* 'ügyetlen’” (uo.: 46). A szerzők megfogalmazásának módja félrevezető lehet a tanulók számára, hiszen a felsorolt köznyelvi formákat nem váltották fel a szleng szavak; ezek egymás mellett élnek a mindennapi nyelvhasználatban. A tankönyvi szemlélet szerint, amely a nyelvi változásokat fejlődési folyamatként fogja fel, inkább a szóképzés gazdagodásának kellene felfogni.

Általánosságban is elmondható, hogy a köznyelvhez képest a szlenget a szerzők negatívan ítélik meg, a köznyelv „egyszerűsödésének” egyik legfőbb okozóját látják benne.

9.2.9.1.2.2. Ugyanilyen negatív ítéletet kap az argó is hasonlóan a legtöbb eddig elemzett nyelvtankönyvhöz. „A sajátos szókinccsen kívül – amelynek jellegzetességeit, származását is bemutatják a szerzők – a tolvajnyelvi szövegeket az igénytelen nyelvhasználat, a durva, vaskos kifejezések, gyalázkodások gyakorisága jellemzi” (uo.:41). Ha van a tankönyvi szemlélet szerint „igénytelen” nyelvhasználati mód, akkor „igényesnek” is kell lennie, amely – ahogy fentebb bemutattam – az eszményinek tekintett sztenderd nyelvváltozat.

Az argó a zsargon ellentétéként deklarálódik a tankönyvben. Azonban a szerzők nem indokolják álláspontjukat. A kijelentés után rögtön a titkosságáról szólnak, viszont a titkosság, a beavatatlanok kívül rekesztése éppen a zsargon tulajdonságai között is szerepel. A szerzők is rávilágítanak erre a zsargonnal összefüggésben, amikor a zsargon, illetve a szakzsargonok beszélőinek „saját belső kommunikációról”, „a nem szakmabeliek” interakcióból való kirekesztéséről beszélnek (uo.: 40). Továbbá az a gondolat, miszerint „A zsargon használatával a csoport tagjai nemcsak elkülönülni akarnak egyéb csoportoktól, hanem bizonyítani is a csoporthoz tartozásukat, a csoport tevékenységében való jártasságukat” (uo.), szintén nem arra utal, hogy a zsargon és az argó bármiben is különböznék egymástól. Nemcsak a zsargon sajátossága a csoporthoz való tartozás kifejezése a beszédmóddal és a nyelvi kód megválasztásával, hanem minden nyelvi variáns beszélőinek sajátja. A zsargon és az argó ellentéte tehát, amelyre a szerzők utalást tesznek, nem válik nyilvánvalóvá a tankönyvben.

9.2.9.1.2.3. A diáknyelvről tanítanak még a tankönyvírók. Helyeselhető módon a megnevezés kapcsán utalnak arra, hogy a régebbi időkben használatos ’deáknyelv’ terminus a latin nyelv ismeretére irányult. Nem szólnak viszont arról, hogy a társadalom felől megközelítve ez inkább ’ifjúsági nyelv’, amely a rétegnyelvek csoportjába tartozik. (Sőt Kardos szerint a diáknyelv az ifjúsági nyelv egyik válfaja (Kardos–Szűts 1995: 18).) Szólnak viszont ennek a nyelvváltozatnak a területi variálódásairól, a szóképzélembeli elemek csoportosításáról. A szövegtükörben kiemelt formában jelentetik meg a szerzők, hogy offenzív kifejezések is jellemzik ezt a nyelvváltozatot.

9.2.9.1.2.4. A nyelvjárásokról a fentiekben már – a nemzeti kultúra tankönyvbeli megjelenítésével összefüggésben – szoltam (9.2.9.1.1.). A *magyar nyelv területi rétegződése* című fejezetben a szerzők újra nyilvánvalóvá teszik, hogy a nyelvjárásokat saját normával rendelkező nyelvváltozatokként fogják fel, amelyek a köznyelvhez viszonyítva jellemezhetők (2011 (10.): 22). Ugyanakkor megjelenik a tájnyelvek visszaszorulásának bemutatása, amelynek módja azt sugallja, hogy a tájnyelvek nem tudnak ellenállni a köznyelvi hatásnak és egyszer talán meg is szűnnek létezni (2. sz. melléklet).

A szerzők számba veszik a nyelvjárási sajátosságokat, és nyolc nyelvjárástípust mutatnak be részletesen főleg hangtani és szóképzélembeli, de olykor alaktani és mondattani köznyelvtől való eltérésekre is reflektálnak az elméleti ismeretanyag szintjén (uo.: 28-29; 34-35). A nyelvjárásokkal szemben megkövetelt pozitív attitűd nemcsak a nemzeti hagyományt megőrző szerepének hangsúlyozásában érhető tetten, hanem például az olyan tankönyvi kiegészítő megjegyzésekben is, mint az egyik jellegzetes nyelvjárásokhoz köthető nyelvi forma, az ún. „suksük”-formákra irányuló nyelvi türelem hirdetésében. A szerzők leírják, hogy a társadalom elítéli ezeket a formákat, azonban „számos hibás alakot nem kifogásolnak: *kihangsúlyoz, kolbászol...*” (uo.: 19). Ebből jól látszik, hogy a suksükölést a tankönyvírók nem tartják helytelennek,

annál inkább a nyelvi rendszert sértő, de nem tájnyelvi formákat, vagy éppen a szleng kifejezéseket.

9.2.9.1.3. A nyelvi helyesség jelenléte

A tankönyv nyelvhelyességi szemléletét a szerzők nyelvhelyességi észrevételei is alátámasztják. A nyelvi szintek grammatikájának leírásában, mindkét tankönyvi változat 9. évfolyamos tananyagában például érdekességként (azaz kiegészítő megjegyzéseként) olvashat a diák az *amely* és az *ami* vonatkozó névmások használatának különbségeiről (2010 (9.): 89; 2013a (Tk.9.): 47), amely egy ideális, egészen pontosan egy korábbi nyelvhasználati mód, valamint az arra épülő nyelvéírás korábbi állapotához viszonyítja napjaink nyelvhasználatát e tekintetben. „Már több évtizede tart a köznyelvből az *amely* vonatkozó névmás kiszorulása, pedig választékosabb, igényesebb lenne beszédünk, ha megtartanánk az *amely/ami* kettősségét” – hangzik a szerzők kívánalma (uo.). A beszélők akaratát figyelmen kívül hagyva, valamint egy tendenciaszerűen a valós nyelvhasználatban megfigyelhető jelenség ellen próbálnak előíró szándékkal fellépni egy korábbi nyelvállapot gyakorlatának előnyben részesítése érdekében. Az indok pedig a „választékosság” és „igényesség”, amely a múltbeli állapot ideálisnak tartott formájával azonosul. Ez a szemlélet a nyolcvanas évek tankönyveihez képest visszalépésnek tekinthető, hiszen azok nem tekintették hibának már az akkori nyelvhasználatot is jellemző *amely/ami* névmások felcserélését a beszélt nyelvben (8.3.7.1; 8. sz. melléklet). Ehhez hasonlóan lépnek fel a korabeli, valós nyelvhasználatot jellemző másik jellegzetesség, a névutók számának növekedése ellen, amikor előírják a tanulók számára ezek használatának kerülését (2010 (10.): 92). Az újabb tankönyvi változatban (2013a (Tk.9.) ezt a nyelvhelyességi észrevételt a tankönyvi szövegből törölték a szerzők, azonban az új munkafüzetben, az egyik nyelvhelyességi feladat bevezetéseként újra megjelenik ugyanez a megjegyzés (2013b (Mf.9.): 75). A szerzők az összetett szók túlzott használatát is kerülendőnek ítélik meg mindkét tankönyvi változatban (2010 (9.): 105; 2013a (Tk.9.): 51).

Mivel a 12. évfolyamos tankönyvnek sem a régi, sem az új változata még nem jelent meg, amelyben a szerzők feltehetően foglalkoznak majd nyelvművelési, illetve nyelvi tervezési kérdésekkel, nem tudjuk meg, hogy a nyelvi normakövetés betartására a nyelvi tervezés milyen típusát tartják kívánatosnak.

9.2.9.1.4. A tankönyv gyakorlati tudásanyagának normaszemléletéről

A tankönyvek, valamint az újabb kiadású munkafüzet számos nyelvhasználat-centrikus feladata mellett megtaláljuk a nyelvhelyességi feladattípust is, amely a szituációtól függetlenül követeli meg a diákoktól a nyelvi (és időnként stílusbeli) hibák kijavítását (9. sz. melléklet). Viszont feltűnő lehet, hogy a feladatokban nem szerepel olyan nyelvi „hiba”, amely a nyelvjárások kódrendszerének sajátja (például a legtöbb tankönyv által évszázadok óta hibának minősített „süksükölés”, „nákolás”, vagy az ikés ragozás iktelen használata). A feladatok (többek között: 2010 (9.): 92/2; 131/7; 2013 (Mf.9.): 75/6; 94/23) egyikében sem szerepel olyan nyelvi forma, amely a nyelvjárási kód része – az elméleti ismeretanyagban kifejtetteknek megfelelően (9.2.9.1.2.4.). Az újabb tankönyvi változatban a szerzők vitára invitálják a tanulókat a „*tudhassa, láthassa* alakok hibás vagy nem hibás jellege témakörében” (2013a (Tk.9.): 39). A cél valószínűleg a tanulók nyelvi toleranciájának megerősítése a tanár irányításával összegyűjtött érvek-ellenérvek alapján.

Hogy azonban a tankönyv mennyire kapcsolódik a nyelvhelyességi szemlélet évszázados, mindenkori nyelvműveléshez kapcsolódó anyanyelvoktatási elméletéhez és

gyakorlatához bizonyítja az a jellegzetes, metaforikus feladatmegfogalmazási mód is a korábbi, valamint az új változatban is, hogy a mondatokat a tanulónak a nyelvhasználati hibáktól „meg kell tisztítania” (2010 (9.): 131/7; 2013b (Mf.9.): 94/1; 9. sz. melléklet). A sztenderd nyelvi variáns normájának kiemelt szerepén alapuló nyelvhelyességi szemlélet közvetlen módon tetten érhető az egyik feladatban is, amelyben a „rosszul használt igekötős igei formákat” kell a tanulóknak kijavítania. A szerzők szerint a diáknyelvben is elterjedt ez a jelenség (2011 (10.): 56/7). Néhány példamondat: „*Jani beszentelte az új telefonját, teljesen tropa lett.*”; *Valóban beajulnál, ha elmondanám, mit csináltam a hétvégén!*”; „*A tanár befigyelte, hogy puskáztam.*” Alapvetően problémás az a szemlélet, amely a köznyelvi normához méri más nyelvváltozatok nyelvi formáit, és ezek alapján „rossznak” vagy „hibásnak” minősít olyan nyelvi elemeket, amelyek az adott nyelvi variáns normájához mérve teljesen szabályosak. A felsorakoztatott példákban az adott nyelvváltozat beszélői éppen az igekötő-használatnak a köznyelvi normától eltérő alakjaival, vagy a szó alapjelentésének az igekötő által adott többletjelentés felhasználásával valósítják meg kommunikációs céljaikat és a saját beszélőközösségükhöz való tartozás kifejezését.

Ami a nyelvváltozatok általános gyakorlását illeti, a feladatok leginkább a szókészlet elemek alapján való beazonosítást kéri a tanulóktól (többek között: 2011 (10): 12/2,3; 15/12; 10. sz. melléklet). A kódváltás gyakorlására egyetlen feladatot találtam, amelyben két mondatot kell átírni a köznyelvi norma használatával (uo.: 13/4).

Hasznosnak tekinthető az a gyakorlattípus, amelyik a tanuló nyelvhasználatának tudatosítását közvetlen módon végzi. Olyan feladatokra gondolok itt, amelyek nem gyakorlással, hanem metanyelvi szemléletmóddal közelítik meg a nyelvváltozatok használatának kérdését a tanuló életében (10. sz. melléklet). Például az egyikben azt kell a diáknak lejegyeznie, hogy a megadott nyelvi variánsokat napi hány órát használja (uo.: 13/6); vagy egy másikban azokat a nyelvi közösségeket kell megjelölnie, amelyekhez tartozik (uo.:15/10). Érdekes megfigyelni azt is, hogy az utóbbi feladat a nyelvi közösséget is bevonja a gyakorlásba, vagyis a tanuló számára hozzá köti az általa használt nyelvváltozatokat. Ugyanígy egy következő feladatban nemcsak azt kell megneveznie a diáknak, hogy a megadott mondatokba milyen nyelvváltozathoz tartozó elemek ékelődtek be, hanem azt is, hogy ez mely nyelvi közösséget jelenti (uo.: 15/11).

A köznyelvi változatok gyakoroltatásában három feladattípust kívánok kiemelni. Az egyik múlt századi szövegek megjelenítésével a mai nyelvi normától való eltérések regisztrálását kéri a diákoktól (uo.: 18/1; 19/4). Ezzel a magyar nyelvű közösség egyetlen nyelvi normájának a változásaira irányítják rá a figyelmet a szerzők. A másik típus a normától való eltérés fokozatainak megjelenítését kéri példák átírásával a megadott nyelvi változatokban: normatív, köznyelv, szlenges köznyelv (uo.: 19/5; 20/8), valamint szavaknak a hasonlóan megadott változatokba való szinonimájának megadását kéri a diákoktól (uo.: 20/7). Ez a feladattípus a stílusbeli váltásokat gyakoroltatja a diákokkal még akkor is, ha a tananyag elméleti szintjén a felsorolt változatok nyelvi variánsokként regisztrálódtak. A harmadik típus az elméleti tananyagban azt a tankönyvi álláspontját erősíti, hogy az egyes, a központi normától eltérő nyelvi kód elemei által kifejezett szemantikai tartalmak kevésbé pontosak nyelvünkben. Ilyen például az a feladat, amelyben mondatok szavait kell kicserélni azért, hogy az adott információt „köznyelvileg pontosabban fejezzék ki” (uo.: 20/6). A példák között szereplő „*Kirúgtak állásukból egy csomó embert.*”; vagy *Nem semmi, ahogy kiosztottad azt a fiút!*” stb. mondatokban nincs olyan nyelvi eszköz, amely gátolná a hozzá kapcsolódó szemantikai tartalom pontos megértését. Azzal sem értek egyet, amit a szerzők a feladat mellett elhelyezett „érdekesség” című kis rovatban jelentenek ki, miszerint „Számos – jelentéssel nem rendelkező – szót használunk mindennapjainkban. Például: *Akkora*

butaságot mondtál!; Csinálok egy kávét! (Helyesen: *Nagy butaságot mondtál.; Főzők egy kávét.*)” (uo.) A szerzők olyan nyelvi megnyilatkozásokat emelnek ki, amelyeket a mai ember nyelvérzéke nem tekint hibásnak vagy helytelennek.

A nyelvjárásokkal kapcsolatban nem a magyarországi tankönyvi hagyományból megszokott gyakorlatok kerülnek előtérbe. Vagyis a szerzők nem általánosságban kérnek a tanulóktól nyelvjárási gyűjtést, vagy a saját nyelvjárás jellemzőinek felsorolását, hanem az egyes nyelvjárástípusokra jellemző, az elméleti ismeretanyag szintjén felsorolt sajátosságok megtalálására épülnek elsősorban a gyakorlatok. A tanulók így nemcsak egy összképet kapnak a nyelvjárások köznyelvtől eltérő jellemzőiről, hanem betekintést nyernek egyes típusok kódjaira jellemző sajátosságok világába, és egymással is összehasonlíthatókká válnak (2011 (10.): 30-33; 36-39). A feladatok túlnyomórészt a leginkább szembeűnő sajátosságokra, a hangtani és a szókészletbeli eltérésekre koncentrálnak, de a szerzők betekintést nyújtanak egyes nyelvjárások frazeológiájába is (uo.: 36/3) a lehető legteljesebb mértékben alkalmazkodva ahhoz a tantervekben megfogalmazott célhoz, hogy a nyelvjárások a nemzeti hagyomány részét képezik, és ezek több oldalról való megismertetése az anyanyelvoktatásnak is feladata. A nyelvjárási beszédmódot bemutató és jellemző feladatokhoz nem készült hangfelvétel, amely mindenképpen a tankönyv hiányosságának fogható fel. A mai, fejlett technikával jellemezhető világunkban, amely ifjúságunk mindennapjait különösen jellemzi, nem biztosítja ugyanis a lehetőséget a nyelvhasználat valóságának, sokszínűségének szemléletes, megtapasztalható bemutatására (5. sz. melléklet).

A társadalmi nyelvváltozatokhoz kapcsolódó feladatok kivétel nélkül mind a köznyelvtől való szókincsbeli eltérésekre koncentrálnak olyanformán, hogy a tanulóktól elvárt szerep nemcsak a befogadói, hanem az alkotói is, amikor például megadott szlengszavak felhasználásával szöveget kell alkotnia a diáknak (uo.: 49/7). Ez utóbbi típus a tanulók kreativitásának fejlesztésére mutat rá, amely mindenképpen üdvözlendő az anyanyelv tanításában.

9.2.9.1.5. Részösszegzés: Dr. Oláh Tibor–Péter Orsolya tankönyvcsaládjának normaszemlélete

A tankönyvcsalád (eddig megjelent) kötetei a nyelvhelyességi szemlélet jegyében a sztenderd normáját a többi nyelvváltozat normája fölé helyezik. A sztenderd változat – a tankönyvek évszázados hagyományát megtartva – egyben a nyelvközösség eszményinek tekintett nyelvváltozata, ugyanakkor mintaként értelmezett normája is. A tankönyv elméleti ismeretanyagában fellelhető ellentmondásos személet következtében nehéz megállapítani, hogy a szerzők elfogadják-e a normapluralitást. A nyelvjárásokkal kapcsolatosan nyíltan is deklarálódik, hogy a központi normától eltérő, önálló normákkal rendelkező nyelvváltozatok. Ez a tankönyv gyakorlati részében is tetten érhető, hiszen a tájnyelvi kódot jellemző nyelvi formák nem minősülnek hibásnak, vagy helytelennek a sztenderd felől nézve. A szociolektusokat azonban nem tartják a szerzők önálló normával rendelkező nyelvi variánsoknak, amely a gyakorlatokból is kiderül. A társadalmi nyelvváltozatok nyelvi sajátosságait a szerzők mindig a sztenderd normája felől ítélik meg, hibásnak tekintve őket. Az argó és a szleng pedig alapvetően negatív megítélés alá esnek.

A szleng mibenlétével kapcsolatosan egymásra halmozott ellentmondásokat találunk a tankönyvben. Nem egyértelmű, hogy ezt nyelvváltozatnak, vagy mindössze egy speciális szókészletnek, netán a köznyelv egyik stílusváltozatának fogják-e fel a tankönyvírók. A gyakorlati tananyag a második értelmezésre enged következtetni. De

az sem derül ki világosan, hogy amennyiben nyelvi variánsnak tekintik, akkor társadalmi vagy köznyelvi változat-e.

A nyelvjárásokkal szemben megkövetelt nyelvi tolerancia által a tankönyv kapcsolódik a magyarországi nyelvtankönyvi hagyományhoz azzal a különbséggel, hogy a tájnyelvek itt nem egyszerűen a régiség, a „tisztá magyarosság” megőrzői, hanem inkább azoknak a nemzeti kulturális hagyományban való szerepe hangsúlyozódik. Ezzel a látásmóddal a szerzők azok megőrzésének fontosságát állítják előtérbe, visszaszorulásuk tényét deklarálják, azonban a beszélőik felől értelmezett létüket tekintve az élőnyelvi változásokban már nem hagynak szerepet számukra.

9.2.10. Fráter Adrienne *Magyar nyelv a középiskolák számára* című tankönyvcsaládja

9.2.10.1. A tankönyvcsalád elméleti ismeretanyaga

9.2.10.1.1. Kommunikációs szemlélet és a nyelvi norma

A 2004. évi kerettantervekhez és a 2007. évi NAT-hoz, illetve a legújabb megjelent 9. és 10. évfolyamos tankönyv esetében a 2012. évi tantervekhez igazodó, valamint a kétszintű érettségi követelményeit figyelembe vevő (az egyes szinteket a tananyag szintjén elkülönítő) tankönyvcsalád színes, vizuális élményt nyújtó kötetei nagy hangsúlyt helyeznek a kommunikáció elméletének, valamint a kommunikációs helyzetek szerinti nyelvhasználat gyakorlati oktatására. A 10. évfolyamos tankönyvi változatok első fejezetében a szerző így fogalmaz: „Az eltérő szituációkban eltérő szövegtípusokat használunk, hiszen nem fogalmazhatunk ugyanolyan módon egy hivatalos ügyintézés során, mint ha a barátainkkal beszélgetnénk” (Fráter 2011a (10.): 7; 2014 (10.): 7) Továbbá: „Bizonyos helyzetekben kommunikációs zavart is okozhat, ha nem a megfelelő szövegtípust alkalmazzuk. Ha egy iskolai dolgozatban vagy egy ünnepi szónoklatban a hétköznapi társalgás lazább szóhasználata jelenik meg, akkor az a befogadókban megütközést kelthet ugyanúgy, ahogyan a barátaink is furcsállnák, ha hivatalos stílusú SMS-t küldenénk neki” (uo.).

Az idézett szövegrészekből kiderül, hogy a szerző a különböző szövegtípusok szerkezeti és stilisztikai jellegzetességeire utal, amelyek egy-egy tipikus társadalmi szituációban irányítják a nyelvhasználatot. A nyelv kommunikációs eszközszerepének hangsúlyozása és a sztenderd változat stilisztikai variációinak példái mellett ebben a fejezetben nem történik utalás a nyelv közösségi identitást jelző szerepére. A *nyelv és társadalom* fejezetben (amely az elérhető legújabb kiadásokban nem képezi részét a tananyagnak) azonban azon kívül, hogy a szerző a nyelvet „az emberek közötti érintkezés legalapvetőbb eszközének” tartja, azt is megfogalmazza, hogy a társadalomban jelen lévő közösségeket „sajátos nyelvhasználati mód, nyelvváltozat” jellemzi. Vagyis a szerző szerint: „Amikor megszólalunk, mindig el kell döntenünk, hogy az adott közösségben és kommunikációs helyzetben milyen kódot választunk” (2011a (10.): 43).

Ebből egyfelől az következik, hogy a nyelvet közösségi természetűnek tartja a szerző. „A nyelv nemcsak a gondolkodás és a kommunikáció eszköze – írja a 12. évfolyamos tankönyvben –, hanem identitásunk kifejezője is” (2013b (12.): 41). Majd így folytatja: Az identitásunkat az is meghatározza, hogy mely nemzetnek vagyunk a tagjai” (uo.) Kevésbé hangsúlyozódik azonban, hogy nemcsak egy nemzetnek tagja az egyes nyelvhasználó és a hozzá kapcsolódó nyelvvel képes kifejezni identitását, hanem egy nyelvnek a változataival is. A tankönyvíró szól ugyan arról, hogy az egyén a különböző társadalmi csoportokhoz való tartozásának megfelelően különböző

nyelvváltozatokat használ, amely mindennapi kommunikációjában használt nyelvét változatosra teszi, azonban nem jut szerephez annak a kifejezése, hogy az egyén maga választja azt a nyelvi variánst, amellyel szituációfüggő módon közösségi identitását ösztönösen vagy tudatosan kifejezi. A szerző a társadalom és annak sokszínűsége felől közelít az egyéni nyelvhasználat differenciált jellegéhez, de nem mondja ki, hogy az egyén egy vagy több adott közösség tagjaként használja a nyelvet – nemcsak a kommunikációra. Nemcsak azért követi ugyanis az adott közösség normáját a nyelvhasználó, hogy sikeresen kommunikáljon, hanem azért, mert önmagát, a csoporthoz való tartozását szeretné ezzel kifejezni. Nemcsak normakövető, hanem a csoport részeként mindenkor normaalkotó is.

Az egyes variánsok normáihoz való igazodásának kényszerű volta rajzolódik ki a tankönyvből, amely így a normának a szabályrendszer jellegére mutat rá. A szerző így fogalmaz:

„E csoportoknak van saját viselkedési normarendszerük, amelyekhez igazodniuk kell. Mivel a nyelvhasználat is egyfajta viselkedés, a csoportok, amelyeknek tagjai vagyunk, szabályozzák a nyelvhasználatunkat is. Mivel pedig több beszélőközösséghez is tartozunk, több nyelvváltozatot is ismerünk és beszélünk” (2013b (12.): 47).

Másfelől az idézetek arra is rávilágítanak, hogy a szerző minden nyelvváltozathoz rendel normát, amelynek a szabályrendszer tulajdonságát ismeri el – méghozzá nyelvi és viselkedési szabályrendszerként felfogva azt. Tehát a norma fogalmának minta, mérce jellege mint a beszélőnek egy külső szabályrendszerhez való igazodás kényszere jelenik meg a tankönyvben. Egy szociokulturális és kommunikációs (nem pragmatikai) szempontokat magában foglaló norma fogalom.

A nyelvi normára a szerző definíciót is ad: „A nyelvi norma az a szabályrendszer, amelyhez az emberek alkalmazkodnak, amikor a nyelvet használják” (2011a (10.): 54) Egyszerű, iskolás szintű (a kifejezést nem negatív értelemben használom), a 15-16 éves korosztály életkori sajátosságaihoz igazodó definíciója ez a normának. Eszerint nemcsak a sztenderd kodifikált szabályrendszeréhez igazodó nyelvi megnyilvánulás lehet normatív. Nemcsak a rögzített (írott) normát, hanem a beszédet irányító normatípust, a nem rögzített szabályrendszert, a beszélői normatudat létét is elfogadja a szerző. A szövegtükörben kiemelten szerepel hogy:

„**Minden nyelvváltozatnak megvan a maga szabályrendszere**, és ehhez az adott nyelvváltozat beszélőinek igazodniuk illik. A mindenkori szabályrendszer ismerete alapján tudja a beszélő, hogy egy adott közösségben és környezetben hogyan kell megfogalmaznia a mondanivalóját, azaz milyen normát kell követnie” (2011a (10.): 54; kiemelés az eredetiben).

A sztenderd a tankönyvíró szerint „nyelvünk tudatosan fejlesztett, egységes változata, amely hosszabb nyelvtörténeti fejlődés eredményeként alakult ki” (2011a (10.): 54; 2013b (12.): 48). Ennek ismerete a társadalmi érvényesüléshez szükséges, szabályrendszere pedig nyelvtanokban, nyelvhelyességi útmutatókban, helyesírási szabályzatokban rögzített, az iskolában pedig ezt tanítják (uo.). Ez lenne tehát a kodifikált norma nyelvhasználati gyakorlatban való megvalósulása, amelyet a szerző a köznyelv írott változatával azonosít: „Az egységes írott köznyelv kialakulása hosszú nyelvtörténeti folyamat eredménye. (...) **Az írott magyar köznyelvnek van egy szóbeli változata is, melyet beszélt köznyelvnek nevezünk**” (2011a (10.): 45; kiemelés az eredetiben); vagy a 12. évfolyamos tankönyvben: „Az írott köznyelv, a standard társadalmi szempontból a legfontosabb nyelvváltozat, amely a magyarban is a

sikeres kommunikáció alapja. A magyar írott köznyelv évszázadok folyamán alakult ki nyelvjáráások ötvöződéséből, spontán módosulások és tudatos fejlesztés révén” (2013b (12.): 48)

Az idézetek a következőkre mutatnak rá: 1) a sztenderd (vagy régebbi kifejezéssel élve *standard*) variáns társadalmi szempontból, az ott való érvényesülést tekintve a legfontosabbnak minősül, amely a valóságnak megfelelő állítás; 2) a sztenderd változat kialakulásában annak tudatos, mesterségesen létrehozott jellege hangsúlyozódik (vö. Kontra 2003: 326). Ez utóbbit fontos megállapításnak tartom, hiszen ez a nyelvváltozat valóban nem egyszerűen egy nyelvtörténeti fejlődés eredménye, hanem tudatos (emberi) fejlesztés. A társadalmi elit emelte ki a többi nyelvváltozat közül és helyezte a többi variáns fölé műveltségi alapon. Az a tény, hogy a tankönyvíró ennek a használatát mindenki számára írja elő, méghozzá a sikeres kommunikáció érdekében nyelvhelyességi szemléletre, sőt preskriptív attitűdre utal. A szerző a következőképpen fogalmaz: „a nyelvi standard biztosítja a legjobban az egész nyelvközösség kölcsönös megértését és művelődését” (2013b (12.): 48). Vagyis a megértés mint a sikeres társadalmi kommunikáció legfontosabb feltétele a nyelvhasználó egyéni érdeke fölé helyeződik a tankönyvi szemléletben.

A megértés mellett a sikeres kommunikáció feltételeként a „választékosság”, „az árnyalt, gazdag kifejezésmód” és a „tisza, artikulált beszéd”, valamint „a bizalmas vagy durva elemek kerülése” is megjelenik a tankönyvcsaládban (uo.). Ezzel az esztétikum szubjektív, társadalmi elvárása jut szerephez. Mivel a sztenderdről az előbbieken azt tudta meg a tanuló, hogy ez a variáns a sikeres kommunikáció feltétele, akkor feltehetőleg a fent felsorolt jellemzők mind ehhez a nyelvváltozathoz kötődnek a diák tudatában. A szerző azonban helyeselhető módon kiemeli, hogy: „Minden nyelvben **több nyelvváltozat**, s mindegyik nyelvváltozatban **több nyelvhasználati mód** is van. A beszélők ezek közül válogatnak a mindenkori kommunikációs helyzet függvényében” (2011a (10.): 54, kiemelés az eredetiben) A beszédhelyzet szerinti nyelvhasználat szempontja itt is tetten érhető tehát a tankönyvben.

9.2.10.1.2. A nyelvváltozatok tanítása

A tankönyv azon kevesek közé tartozik, amelyek definíciót adnak a nyelvváltozat terminusra: „A nyelvváltozat egy meghatározott nyelvi közösség nyelvhasználati módja. A nemzeti nyelv magában foglalja az összes nyelvváltozatot” (uo.: 44). Ez a definíció a társadalom felől, mintegy kívülről közelíti a nyelvváltozatokhoz, és nem a beszélő szempontjait helyezi előtérbe, aki nem egy meglévő, számára már adott, statikus nyelvhasználati módhoz alkalmazkodik, hanem az adott helyzet függvényében maga dönti el, hogy a közlésfolyamat dinamizmusában éppen melyiknek a normáját kívánja követni és alakítani önazonosításképpen. Sándor Klára szerint ezek a nyelvhasználati módok nem teljesen megegyezők egy nyelvváltozat esetében sem, hanem „valamilyen szinten közös tulajdonságokat mutatnak fel” (Sándor 1999: 162). Az egyén dönti el ugyanis, hogy meddig terjednek egy-egy variáns, illetve nyelv határai. A nemzeti nyelv pedig, amely a szerző szerint az összes variánst magában foglalja, csak egy absztrakt képződmény, mivel ezt a nyelvet senki sem beszéli. Az egyes emberek ugyanis változatokat beszélnek egymástól eltérő módon, a szituációtól függően keverve, vagy egyet-egyét kiválasztva azzal a céllal, hogy saját identitását jelöljék ezzel egy adott pillanatban. Így a nyelvhasználó felől közelítve a kérdéshez, nincsenek teljesen szétválasztható, merev határok a nyelvváltozatok között, mert azok keveredve alkotják az egyes ember mindennapi nyelvi valóságát (ld. részletesebben: Sándor 1999: 162-64).

Kiss Jenő nyomán különböztet meg a szerző köznyelvi, területi és társadalmi változatokat (vö. Kiss 1995/2002:74, 2001: 18; 27). Az írott és a beszélt köznyelv

mellett a regionális köznyelv tartozik még a köznyelvi változatok közé, amely a tankönyvben önálló normával rendelkező entitásként van jelen (Fráter 2011a (10.): 45).

9.2.10.1.2.1. A társadalom függőleges tagolódása szerinti nyelvváltozatok közé a nyelvtudományi tradícióknak megfelelően a csoport- és rétegnyelveket sorolja a tankönyvíró. A szleng, a szaknyelvek és a hobbinyelvek, a korosztályi nyelvek, valamint a tolvajnyelv tömör jellemzését nyújtja (uo.: 46). Míg a sztenderd nyelvváltozatot a bizalmas stílus kerülése jellemzi a szerző szerint, addig a szlenghez ezt a stílust társítja. „Általában a kevésbé igényes köznyelvi nyelvhasználatot jellemzi” – írja a szerző (uo.). Ezzel megint a társadalom elvárását helyezi a nyelvhasználatra, miszerint a legigényesebb a sztenderd, azaz az írott köznyelvi változat. A többi, ezredforduló után használt tankönyvvel megegyező módon egyfelől a nyelvi újításokkal, másfelől a „köznyelvi normától való elszakadás igényével”, a provokatív jelleggel jellemzi ezt a variánst (uo.). Ugyanilyen kettősséggel tesz ítéletet az ifjúság nyelvről mint korosztályi nyelvről: az ötletesség és a humor megemlézése mellett a durva, vulgáris kifejezések jelenlétét is szerepelteti (uo.). Az argó esetében pedig szakít – a legtöbb tankönyvvel ellentétes módon – annak negatív megítélésével (uo.). Nem mondja ki explicit formában egyik nyelvi variáns esetében sem, hogy bármelyik használata kerülendő lenne.

9.2.10.1.2.2. A nyelvjárásokról mint területi nyelvváltozatokról viszonylag részletes rendszertani információt nyújt a szerző, azonban elkülönített formában nem jellemzi az egyes nyelvjárástípusokat (uo.: 51-54). Először is 10 nyelvjárási régiót különít el egymástól, amelyekről azt tanítja, hogy főként hangtani rendszerük és szókincsük, valamint kisebb mértékben alaktani és mondattani struktúráik térnek el a köznyelvtől (uo.: 52). A nyelvjárási szókincs jellegzetességeinek, a tájszavaknak az osztályozását is bemutatja a szerző. A nyelvjárási beszédmód visszاسzorulásáról a következőképpen fogalmaz: „...a nyelvjárások egyre inkább visszاسzorulnak, és helyüket átveszi a nyelvjárásokból tudatosan kialakított köznyelv”, majd újra kifejezésre jut, hogy a társadalomban való érvényesüléshez a köznyelv az elengedhetetlenül fontos nyelvváltozat (uo.: 53). Úgy tűnhet a tanuló számára, hogy egy mesterségesen, nyelvészek által tudatosan létrehozott nyelvváltozat elterjedésével a nyelvi egység felé alakul nyelvhasználatunk. A szerző ezzel a kijelentéssel a szocializmus építése, valamint a szocializmus idején használt tantervi és tankönyvi hagyományhoz kapcsolódik. A tradicionális magyarországi oktatási gyakorlathoz, a korábbi, vizsgált tankönyvek többségéhez pedig abban hasonlít, hogy a nyelvjárások iránti pozitív attitűdöt annak alapján követeli meg, hogy a nyelvjárások „gazdagabbá, színesebbé teszik anyanyelvünket” (uo.: 54).

A dialektusoknak a nemzeti hagyományhoz való kapcsolódása is tetten érhető: „A helyi nyelvjárások ápolása, kisközösségek életmódjának, hagyományainak (pl. népszokásainak, tárgyi kultúrájának) megismerése, történelmi és kulturális emlékeinek megőrzése közösségteremtő erejű, és nemcsak a múlttól tanít, hanem alapot jelent a jövő számára is” – olvasható a 10. évfolyamos tankönyvben (uo.: 54). A nyelvjárás tehát a népi kultúra részeként egy megőrzésre érdemes, nemzeti identitást megalapozó „emlékként” regisztrálódik, amilyenek a népszokások, vagy a tárgyai kultúra. A dialektusok statikus nyelvi változatokként regisztrálnak ebben a szemléletben, amelyek elszakadva a nyelvközösség kisebb-nagyobb részeitől változásra már nem képes nyelvi rendszerekként állnak a tanulók előtt. Megemlíti ugyan a szerző a regionális köznyelvek létét, de ezt nem köti össze a nyelvjárási beszédmód átalakulásával, és nem beszél a nyelvjárások nyelvhasználati színtereit érintő változásokról sem, amelynek segítségével világosabbá tehetné a tanulók számára a nyelvjárási beszédmód változását, (át)alakulását napjainkban (2. sz. melléklet).

A 12. évfolyamos tankönyvben ír arról, hogy „a nyelvjárást beszélők sokszor érezhetik azt, hogy bizonyos beszédhelyzetekben hátrányban vannak a köznyelvet beszélőkkel szemben, mert a köznyelvet beszélők a nyelvjárásokat negatívan ítélik meg” (2013b (12.): 48). A szerző nem említi, hogy nemcsak maguk a nyelvváltozatok, hanem az azt beszélő személy is negatív ítélet alá esik, a nyelvi alapú stigmatizáció áldozatává válik. Viszont megjelenik az a szemlélet, hogy a csak köznyelvet ismerőkkel szemben a nyelvjárások beszélői, akik kettősnyelvűek, többlettudással rendelkeznek. A nyelvjárás használatával az adott egyén a közösséghez való tartozását is kifejezi (uo.: 49).

9.2.10.1.3. Nyelvi tervezés – nyelvművelés: a nyelvhelyességi szemlélet jelenléte

A szerző pontosan definiálja mindkét címben szereplő fogalmat: míg a nyelvi tervezést szervezett nyelvvalakító tevékenységként, a nyelvhasználat tudatos befolyásolásaként regisztrálja, addig a nyelvművelést a „a standard nyelvváltozat fejlesztésére és terjesztésére irányuló szervezett tevékenységnek” tartja (2013b (12.) : 47). A nyelvi tervezés feladatait Sándor Klára alapján (Sándor 2003: 382-91) mutatja be pontokba szedve, a tanulók számára érthető formában megjelenítve. A nyelvművelés feladatainak ismertetésekor pedig a magyarországi tankönyvi hagyományhoz kapcsolódva határozza meg a nyelvészek feladatait az új nyelvi jelenségek megítélésekor, valamint a pozitív nyelvművelői elvekhez kapcsolódva hangsúlyozza, hogy feladata a társadalmi kommunikáció zökkenőmentessé és hatékonyá tétele a nyelvi változások függvényében (uo.: 49). A tiltás helyetti tanácsadás, a „helyes nyelvi formák” népszerűsítése és „az önálló dönteni tudás képességének kialakítása” helyeződik előtérbe (uo.).

A tankönyvhöz kapcsolódó 2004. évi kerettantervekhez igazodik a tankönyv ebben a szemléletben is, amely a nyelvhelyességi kérdésekben való döntést és a saját nyelvhasználat kontrolljának tanítását írja elő – szintén a pozitív nyelvművelés szemléletében. A nyelvhelyesség tehát fontos szerephez jut a tankönyvben. „A nyelvművelés – írja a szerző – segít nyelvhelyességi kérdésekben döntenünk. Nyelvhelyességen az akadémiai nyelvtanokban rögzített nyelvi standardnak megfelelő nyelvi megoldásokat értjük” (uo.). Ezután a tankönyvíró az iskolai nyelvhasználat sztenderd jellegére, valamint az ott elkészítendő írásbeli szövegekre hivatkozva előíró jellegű nyelvhelyességi megjegyzéseket tesz (uo.). Többek között szerepel a ún. nákolás és a suksükölés, a felesleges és körülményes szóhasználat, vagy az alanyváltogatás és alanytévesztés jelensége. Ezen különböző típusú hibáknak minősített nyelvi jelenségeket a szerző kontextus hiányában tárja a diákok elé, akik általános nyelvi hibaként tekintenek majd ezekre e nyelvi formákra.

A 9. évfolyamos tankönyv leíró nyelvtani ismeretanyagának szerkesztésmódja teljességgel a nyelvhelyességi szemléletnek rendelődik alá. Az egyes grammatikai fejezetek után találunk egy-egy fejezetrészt, amely az egyes szófajok használati szabályait, a rögzített normához mért helyes használatot hivatott bemutatni. Ilyen például a vonatkozó névmások (2013a (9.): 82), az igenevek (uo. 83), a helyes mondat szerkesztés (uo. 98), vagy az *-e* kérdőszócska (uo. 108) helyes használatának leírása. A szerző tehát nem egyszerűen regisztrálja, jellemzi egy-egy nyelvi eszköz használatát, hanem tiltó megjegyzéseket tesz ezek alkalmazásával kapcsolatosan: „Ne használjunk hosszú igeneves szerkezeteket a mondatokban!” (uo.83), vagy „Az *amely* névmást kell használni a személyeket jelölő gyűjtőnevekhez” (uo. 82; 8. sz. melléklet). Az *amelyik* névmással kapcsolatban így fogalmaz: „Nyelvhelyességi hiba, ha nem kiemelésre használjuk ezt a névmást” (uo.).

Paradoxont látok aközött, hogy a tankönyvíró a nyelvműveléssel kapcsolatos tananyagban a nyelvművelés feladataként nem a tiltást jelöli meg elsődlegesen, ő maga mégis tiltó megjegyzéseket tesz az egyes nyelvi elemek használatával összefüggésben (kontextustól, illetve beszédhelyzettől független módon).

9.2.10.2. A gyakorlati tananyag normaszemlélete

Az elméleti síkon megnyilvánuló nyelvhelyességi szemlélet a tankönyvcsalád gyakorlati tudásanyagában nem a tankönyvekben megszokott módon megszerkesztett nyelvhelyességi feladatokban, hanem a tanuló döntésére irányuló módon jut kifejezésre. A diáknak látszólag döntési joga van abban, hogy elfogadja-e a példák által megjelenített nyelvi formákat, illetve milyen véleményt nyilvánít magával a nyelvhelyességgel kapcsolatban. Úgy gondolom, hogy a tankönyvcsalád által explicitté tett nézet, miszerint a sztenderd nyelvváltozat használata, valamint a hozzá kapcsolódó kodifikált nyelvi norma követése a sikeres kommunikáció alapja, nehezen fér meg azokkal az önmagukban helyeselhető kreativitást igénylő gyakorlatitípusokkal, amelyek a nyelvi helyesség megítélését kívánják meg a tanulótól. Az elméleti szint korlátozó ereje, valamint a pedagógusnak a tankönyvi és természetesen a korabeli tantervekben megnyilvánuló nézetre épülő szemlélete is a diák véleményének behatárolója lesz. Viszont a tankönyv ezzel tökéletesen teljesíti azt a tantervi előírást, miszerint önálló nyelvhelyességi döntésre kell tanítani a diákat (6.2.7.2; 6.2.7.4.).

Az egyik feladattípus szituációtól függetlenül közölt mondatok helyességének megítélését kéri a tanulóktól döntésük indoklásával (2013b (12): 50/2/a), majd helyeselhető módon a diáknak Szepessy *Nyelvi babonák* című könyvét kell fellapoznia, hogy utánanézzon egyes nyelvi alakok tudománytalan jellegű tiltásának (uo.: 50/2/b). Hasonló feladat szól felsorolt idegen szavak használatáról, illetve magyarításukkal kapcsolatban, amelyhez a szerző internetes feladatlehetőséget is kapcsol (szomagyarito.hu) (uo.: 51/4).

Az elméleti ismeretanyagban foglaltak közvetlen megnyilvánulásainak tekinthetők azok a gyakorlati feladattípusok, amelyek egyes szerzők idézett véleményének magyarázatát kéri számon a diákoktól. Ilyen például a szleng megítélésével összefüggésben Szilágyi N. Sándor nézetének tankönyvbeli tükröztetése, amelynek alapján a tanulónak érveket és ellenérveket kell gyűjtenie a nyelvváltozat megengedő, illetve kerülendőnek tartott használatáról (2011a (10.): 49/6). Mivel azonban a szerző véleménye inkább a negatív irányba billen, a tanuló több érvet fog találni a kerülendő használattal kapcsolatosan, illetve a megengedhető használat ellen.

Egy következő, hasonló feladatban Nádasdy Ádám *Búcsú a nyelvhelyességtől* című írását közli a szerző, és az ő nyelvhelyességgel kapcsolatos álláspontját kell kifejteniük a tanulóknak, amely nem azonos a szerző által a tankönyvben közvetített nézettel. Hiszen míg a tankönyvszerző a nyelvhelyességet a kommunikáció sikere érdekében tartja betartandónak, azaz a megértés felől közelítve, nyelvi alapon magyarázza a „helyes” alakok betartásának fontosságát, addig Nádasdy szerint a nyelvhelyesség nyelvészeti szempontból nem igazolható; ez csak a társadalom elvárása. „Nem-nyelvi alapú döntéseket” hozunk, amikor egy normát követünk, amelyek az adott közösséggel való azonosulást, a benne megvalósuló szerepvállalást jelentik (Nádasdyt idézi Fráter 2013b (12.): 51). Dicséretes, hogy a szerző más, a tankönyvi nézettől eltérő szemléletmódot is bevon a tanítás-tanulás folyamatába, sőt a feladat második részében még véleményt is kér a diáktól, azonban nehéz behatárolni így a szerzői célt. Vajon a tanulónak – a tanár aktív segítségnyújtása mellett – Nádasdy Ádám szemlélete mellett vagy ellen kell érvelnie?

A tankönyvíró kreativitására utal, hogy a nyelvhelyességgel kapcsolatban, az életkori sajátosságokat és a diákok érdeklődését messzemenőig figyelembe véve Varró Dániel *Nyelvművelés* című írásának egy részletét közli, majd véleményt kér a két szereplő, maga a költő és kedvese „nyelvhelyességi vitájában” (2013a (9.): 91/8). Ebben Varró nem ért egyet kedvesével, aki az igényes nyelvváltozat beszélőjeként ítéli meg egyes nyelvi formák (jelen esetben a *deviszont*) használatának helytelenségét, hibának nyilvánítva azt. A költő elvonatkoztatja a műveltséget a nyelvhasználat jellegétől. A szöveggel kapcsolatos feladatok egyfelől annak megértését ellenőrzik, másrészt véleményt kérnek a vita eldöntésében. Ennek a nyelvhelyességet illető, látszólag szabad döntési jognak, valamint a szövegben közvetített költő által vallott szemléletnek ellentmond a legelső kötelezően végrehajtandó feladatrészt, amikor a tanulóknak a szöveg első két mondatában előforduló nyelvhelyességi (és helyesírási) hibáit kell kijavítani (uo.: 91/8/a).

A nyelvváltozatok gyakoroltatásával kapcsolatosan a szerző az ezredforduló után megjelent és használatban lévő tankönyvi feladatokhoz hasonlóan a szókincs eltéréseire koncentrálnak (10. sz. melléklet). Ide olyan feladattípusok tartoznak, amelyekben valamilyen formában szavakat kell gyűjtenie a tanulónak egy-egy nyelvváltozathoz tartozóan (2011a (10.): 47/1,2), vagy éppen megadott szavakat kell besorolnia a megfelelő nyelvváltozat szókészletébe (uo.: 48/4). A tankönyv a szaknyelvek és a nyelvjárássok bemutatására helyezi a hangsúlyt a tanterveknek megfelelően. Említésre érdemes az a feladattípus, amelyben a vizuális elemek (fotók), illetve az azokon ábrázolt kommunikációs helyzeteknek megfelelően kell szaknyelvi szólistát összeállítani (uo.: 48/3); azaz az adott helyzetnek megfelelő nyelvváltozat és stílus jellemző szókincsét kell feltárni (10. sz. melléklet).

A tankönyvíró a kódváltást is gyakoroltatja néhány feladatban. Az egyikben a diákok kreativitására építve olyan rövid beszédjelenet írását kell megvalósítaniuk csoportmunkában, amelyben a nyelvhasználók valamilyen állandó okból kódváltásra kényszerülnek (uo.: 49/8; 10. sz. melléklet). Egy másikban pedig népdalokat és mondókákat, azaz a népnyelvhez tartozó szövegeket kell átírni először köznyelvre, majd onnan egy másik, a diák által használt nyelvváltozatra, amely lehet a diáknyelv, a gyermeknyelv, vagy a szaknyelv is (uo.). (Az eltérő stílusok használatára és a stílusváltások gyakoroltatására több figyelmet szentel a szerző: többek között: 2011b: 8/3; 11/1,2,3; 12/4; 13/5; 14/6,7; 15/8,9,10.)

A szerző egyedül a nyelvjárássokkal kapcsolatosan kéri a tanulóktól a köznyelv és a nyelvjárássok különbségeinek teljes körű, a teljes nyelvi rendszert érintő összehasonlítását (2011a (10.): 55/1). Ezt azonban nemcsak a lejegyzett nyelvjárási szövegek elemzése által követeli meg a diáktól, hanem a nyelvhasználat valóságának megfelelő módon (az emelt szintű érettségi követelményei között) a *Magyar nyelvjárási olvasókönyvnek* az interneten elérhető, hallgatható és egyben átírásban is olvasható szövegein, az *OSZK Tájnyelvi hangfelvételek* című szövegein és CD-formában a Nyelvtudományi Társaság gondozásában megjelent *Magyar Nyelvjárási Hangfelvételtáron* (Fodor Katalin és Juhász Dezső válogatásában) keresztül is (uo.: 61/2).

Ebben a tankönyvcsaládban az eddig vizsgált bármely taneszközhöz mérten egyedülálló módon szerepel ez a feladattípus, amely a nyelvjárássok jellegzetességeit hangfelvételek alapján tárja fel a diákokkal (5. sz. melléklet). A nyelvjárássok ugyanis beszélt nyelvváltozatok, így a hangfelvételek által megjelenített formában a nyelvi valóság hű tükrözéseinek tekinthető példákön keresztül jut a diák jellemző vonásaik összegzéséhez. Igencsak előremutató jellegű feladattípus ez, ugyanakkor a mai magas

kvalitású technikai vívmányok mellett természetesnek is hat. A hanganyagok használata elvárható követelmény lenne napjaink anyanyelvi nevelésében.

Hasznos és többretű ismeretanyag gyakorlását rejti az a feladattípus is, amely a tájszavak megismertetésén kívül a vizuális ismeretanyag által a dialektusokhoz kapcsolódó tárgyi kultúra (népviseletek) elemeit (uo.: 56/4), valamint a népszokások egy-egy jellemző életképét (uo. 58/6) is bemutatja.

A nyelvjárások és a köznyelv használati különbségeinek bemutatására olyan szövegeket közöl a szerző, amelyek egy nyelvész vagy irodalmár véleményét tükröztetik. Ilyen Minya Károlynak az *Édes Anyanyelvünk* című folyóiratban megjelent írása, *A nyelvjárás és a nyelvi norma*. Ebben a szerző a nyelvi tolerancia fontosságáról szól. A mai társadalomból hoz példákat arra, hogyan pellengérezik ki azokat, akik valamelyik dialektust beszélnek alapnyelvként. Majd megfogalmazza azt a nézetét, miszerint a nyelvjárás beszédmoda maga helyén, vagyis a megfelelő „kommunikációs szintéren”, az adott nyelvjárás vidéken „kifogástalan”, azonban például egy állás betöltésénél az igényes köznyelvi formák a társadalom által elfogadottak. Hangsúlyozza, hogy nem a nyelvművelők, hanem a társadalom elvárása ez. Alapvetően ezt a szemléletet vallja ez a tankönyv is, így ez a feladat teljesen megfelel annak a tankönyvírói szándéknak, amely a tanulókat a sztenderd nyelvváltozat normájának a többi fölötti, nyelvi és társadalmi szempontból is kitüntetett helyzetére kívánja rávezetni. (Más kérdés azonban, hogy a nyelvi türelem hirdetése nem ellenkezik-e azzal a felfogással, hogy a nyelvhasználatban a társadalom csak korlátozott színtereken tartja elfogadhatónak a szubsztenderdet.)

9.2.10.3. Részösszegzés: Fráter Adrienne tankönyvcsaládjának normaszemlélete

A fent nevezett tankönyvcsalád a nyelvhelyességi szemléletet valló tankönyvek sorába illeszkedik. A tankönyvben az hangsúlyozódik, hogy minden nyelvváltozat saját normával rendelkezik, amelyet beszélői követnek. Azaz elismeri a szerző, hogy minden egyes nyelvváltozatot lehet szabályosan beszélni. Ennek ellenére a szubsztenderd használatát csak bizonyos kommunikációs helyzetekre, nyelvhasználati színterekre korlátozza, míg a sztenderd kodifikált normájának követését a sikeres kommunikáció alapjának tekinti minden helyzetben. Társadalmi szempontból tekint tehát a nyelvhasználatra, ahol a kommunikáció sikere nem a beszélő által az adott helyzetben választott, közösségi identitását kifejező nyelvhasználati mód, hanem a minden helyzetben a teljes megértést biztosító sztenderd normáját tartja kívánatosnak és követendőnek.

Ezt bizonyítják a tankönyvcsalád 9. évfolyamos részének elméleti szintjén található szituáció-független nyelvhelyességi megjegyzések, amelyek a tankönyv szerkesztésmódjában is tetten érhetők. Ezzel pedig paradox módon hatnak a gyakorlati szint azon feladatai a tankönyvcsaládban, amelyek a tanuló kreativitására építve, egyszerre több képességet, illetve tudást megkövetelve saját vélemény formálását kéri tőlük ebben a kérdésben. Úgy vélem, hogy az elméleti ismeretanyagban több helyütt is egyértelműen, explicit formában megnyilvánuló szerzői attitűd behatárolja a véleményadás jellegét és irányát.

Mindezek ellenére az a véleményem, hogy a szerző kitűnő didaktikai megoldással, a tankönyvi gyakorlaton keresztül valósítja meg a Kerettantervek (2004. évi) azon célkitűzését, hogy a tanuló képes legyen a nyelvhelyességi kérdésekben az önálló döntés meghozatalára, de azt is, hogy saját nyelvhasználatát kontrollálni tudja.

Kiemelt jelentőséggel bírnak a szaktudományt leegyszerűsítő, de annak korabeli állásától el nem térő, világosan megfogalmazott, a tanulók életkorának megfelelő definíciók (a nyelvi norma témakörében többek között a normáról, nyelvváltozatról,

sztemdről). Továbbá a tanulók gondolkodását, kreativitását magas fokon fejlesztő feladattípusok, valamint az ebben a tankönyvben egyedülálló módon megjelenő, a nyelvjárási beszédmódot (az emelt szintű érettségire kijelölt tananyagrészen) hanganyagon keresztül bemutató, ezzel a tanulót körülvevő nyelvi valóságot leghívebben tükrözőtető feladattípus (5. sz. melléklet).

9.2.11. A kísérleti tankönyvcsalád normaszemléletéről: *Magyar nyelv és kommunikáció 9-10.*

A kísérleti tankönyvsorozat középiskolai részének az értekezés kéziratának lezárásáig (2015. január) a 9. és a 10. évfolyamos része jelent meg, amelyek 2014 szeptemberében kerültek bevezetésre azokban a középiskolás osztályokban, ahol az intézmény vállalta a tankönyvcsalád kipróbálását. Annak ellenére, hogy a nyelvvaltozatokról szóló tanítás (a nyelv és társadalom fejezet) csak a 11. évfolyamos tankönyvben lesz jelen (Hegedűs 2014b: 14), a meglévő tananyagok is kirajzolják már az elméleti ismeretanyagon keresztül (implicit formában) a tankönyvcsalád normaszemléletét.

A tankönyv címéből is nyilvánvaló, hogy a szerző célja a nyelvi és kommunikációs nevelés megvalósítása, azonban ezt olyanformán teszi, hogy a leíró nyelvtani és a kommunikációs fejezeteket ad hoc jelleggel egymást váltakoztatva közli (Nagy 2014). Az is nyilvánvaló ugyanakkor, hogy a tananyag nem attól válik kommunikatív jellegűvé, hogy a grammatikai ismeretek mellett, vagy azokkal felváltva tanít elmélet és gyakorlat szintjén a kommunikációról. Csakis attól, hogy a nyelvi ismereteket a kommunikáció felől tekintve, annak személetében tárja a tanuló elé. A nyelv és használat viszonyáról azt tartja, hogy az utóbbi folyamatosan módosítja az előzőt (Hegedűs 2014a: 12) – mintegy a *langue-parole*, avagy az *ergon-energeia* dialektikus kapcsolatára utalva.

A tankönyvíró a nyelvtudomány új gondolkodásmódjait nem szerves módon építi be a tananyagba. A nyelvhelyességet „nyelvi helyénvalóság”-ként (Lanstyák 2010a: 119; 2011:145) értelmezi: „A nyelvhelyesség ugyanis nem más, minthogy a rendelkezésünkre álló nyelvvaltozatok közül az alkalomhoz illőt választjuk” (Hegedűs 2014b: 6.). Mégis „a nyelv tudatos és igényes használatát” jelöli meg végső célként az anyanyelvoktatásban (uo.). Az 'igényesség' az, ami a szerző szerint a tudatos nyelvhasználatához szükséges (uo.). Másutt az „igénytelen köznyelvi beszéd” kifejezést használja. Az *igényes*, illetve *igénytelen* jelző definiálatlan kategóriája mellett a „pontos megfogalmazást” említi még a tankönyvíró mint a tudatos nyelvhasználat feltételét. Ezzel a tankönyv beleilleszkedik a magyarországi nyelvtankönyvi hagyományba, amely már a grammatika-írás kezdetétől fogva – néhány kivételtől eltekintve – a pontosság és az igényesség kategóriáit mint a megértés feltételét helyezik a taneszközökbe. Ezekkel az évszázados kategóriákkal a tankönyvek a nyelvi szempontot a nyelvhasználat, illetve a nyelvet használó egyén érdekei fölé helyezik.

Helyeselhető módon a tankönyvíró egy külön fejezetet szentel (nem a hangtani fejezeten belül) a magyar hangrendszer nyelvjárási eltéréseinek (uo.: 14). Az erről való tanítás üdvözlendő a tankönyvben, hiszen nagy szerepe lehet a nyelvjárások beszélőivel szembeni negatív társadalmi attitűd megváltoztatásában. Ebben a fejezetben kap helyet – szintén helyeselhető módon – a nyelvjárásokkal és beszélőkkel szembeni nyelvi tolerancia hangsúlyozása (uo.). Ezzel megint a tankönyvi hagyományhoz illeszkedik ez a taneszköz.

A nyelvjárásokkal szembeni nyelvi tolerancia hirdetése azonban (legalábbis a tankönyvcsalád első két tagjának szemlélete alapján) nem minden nyelvhasználati módra terjed ki. A 10. évfolyamos tankönyvben a nyelvjárásokkal szembeni attitűdről

szóló fejezetben ez olvasható: hogy nyelvjárási ejtést ne gondolják az emberek hibának, „fontos, hogy különbséget tudjunk tenni nyelvjárás és az igénytelen köznyelvi beszéd között” (uo.). Viszont a későbbiekben a szlengről szólva a nyelvváltozatok közötti értékítélet-mentes nézet fontosságáról és terjedéséről beszél (uo.: 90). Helyeselhető módon, a legújabb nyelvtudományi gondolkodásmódot beépítve a tananyagba a következőképpen fogalmaz (1. sz. melléklet): „Mára szerencsére az a nézet, amely szerint az egyes nyelvváltozatok között értékbeli különbség van, háttérbe szorult. A nyelvváltozatok egytől egyig színesítik, gazdagítják a nyelvet, egyik sem magasabbrendű a másikonál” (uo.). A nyelvhasználói szempontokról azonban nem esik szó. A köznyelv egyik rétegének igénytelenné nyilvánításával, vagy azzal a szlengről tett megállapítással, hogy „bizonyos életkoron felül már furcsa lehet a használata”, a nyelvhasználati módról, illetve az azt használó egyénről mond a szerző értékítéletet. A tankönyvcsalád eddig megjelent tagjainak szemléletéből, a szerző megállapításaiból egy nyelvhelyességi szemlélettel egybekötött preskriptív attitűd rajzolódik ki, amelyről még nem lehet világosan megállapítani (a taneszköz-család többi tagjának hiányában), hogy a normapluralitás, vagy az egy norma elismerésének nézetével társul.

9.3. Részösszegzés: A rendszerváltás után használt középiskolai magyar nyelvi tankönyvek normaszemlélete (11. sz. melléklet)

A rendszerváltást követő időszak kb. másfél évtizedében a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban használt magyar nyelvi tankönyvcsaládok részben az előző évtizedek tankönyvi hagyományát, részben a korabeli tantervi előírásokat követve általában a köznyelvi norma minél hatékonyabb megtanítását, a köznyelvi normakövetésre való nevelést valósítják meg tankönyvi elmélet és gyakorlat szintjén. A norma fogalmának explicit kinyilvánításával vagy implicit körvonalazásával annak grammatikai szabályrendszerként értelmezett jellegét helyezik az oktatási gyakorlatba, amely a köznyelvi norma kodifikált szabályrendszerével azonosítható.

Vannak azonban tankönyvírók, akik a norma értelmezésével összefüggő nyelvtudományi nézőpontváltásra reagálva a tanulók számára előírt normakövetést nem nyelvünk kodifikált szabályrendszerével azonosítják, hanem a valós nyelvhasználatot jobban figyelembe vevő nézőpontból azt nyelvi és kommunikációs szabályrendszerként értelmezik. A normafogalom tartalmát ugyanis nem szabályozzák közvetlen módon a tantervek, így a szerzőknek lehetőségük nyílik a fogalom nyelvtudományi meghatározásai közötti választásra anélkül, hogy a tantervekben előírányzott (és helyeselhető) módon a köznyelv normájának a teljes magyar nyelvközösségben betöltött társadalmilag kiemelt szerepe sérülne.

Noha a rendszerváltás utáni tantervekben kezdettől fogva kiemelt helyen szerepelnek a nyelvi normák, ezek követésének megtanítása, a tankönyvek csak a 2000-es évek közepétől, de főként az évtized végén kezdik beépíteni tananyagukba a normapluralitás elvét, amely a Kugler–Lengyel–Tolcsvai-munkacsoport taneszközét kivéve minden esetben az elméleti és/vagy gyakorlati síkon kinyilvánított nyelvhelyességi szemlélettel, valamint az előíró jelleggel karöltve jelenik meg. Így lehetséges az, hogy a sztenderd nemcsak társadalmi, hanem nyelvi szempontból is felértékelt normáját kiemelve a tankönyvírók mind a mai napig a köznyelvi norma hatékony működtetésének tanítását és gyakorlását valósítják meg – egyes esetekben igen magas szinten – a nyelvváltozatok normái közti választani tudás szituációfüggőségének megtanítása helyett. A kódváltás fontossága elméleti szinten néhány esetben kifejezésre jut ugyan, azonban a gyakorlatban általában nem kap hangsúlyos szerepet.

A rendszerváltás után használt középiskolai tankönyvek – beleértve napjaink tankönyveit is – jellemző vonása, hogy a sztenderdet az „egységes” és „kiművelt” jelzőkkel definiálják (többek között: Antalné–Raátz 2001 (Tk.9-10.): 176; 2012b (Tk.10.): 101; Fráter 2011a (10.): 45; Szende: 1993: 27; Tolcsvai Nagy 1998: 167). Ezt félrevezetőnek ítélem meg. Ami ugyanis az elsőt illeti, a sztenderd ugyanúgy differenciált és variabilitással jellemezhető, mint bármely más nyelvváltozat. Ez a rendszerváltás után, a nyelvközösség természetes állapotának felszínre kerülésével nyilvánvalóvá vált. Inkább a funkciója felől kellene meghatározni, miszerint a nyelvi állandóság (nyelvi egység) fenntartásában van szerepe. Ahogy ezt már a hetvenes évek folyamán a FINYEMU, majd a rendszerváltás időszakában Bánréti Zoltán egyik tankönyvében meg is tette a következő definíció megfogalmazásával: „A köznyelv nem jobb, mint bármelyik dialektus vagy szociolektus. Az a funkciója, hogy közvetít a nyelvváltozatok között” (Bánréti é.n.a: 142; é.n.b: 120).

A "kiművelt" jelző alkalmazása, a variánsnak a műveltséggel való társítása pedig azt implikálja, hogy a sztenderd nyelvileg és esztétikai szempontból is a „legtökéletesebb”, a „legmagyarosabb”, a nemzeti értékek egyetlen hordozója (Sándor 1999: 167-68). Azaz egy ideális (nem valós) nyelvváltozat, amely *irodalmi nyelvként* szerepel a tankönyvekben, és amelynek kialakulását mind a mai napig egy hosszú nyelvtörténeti fejlődés eredményének tartanak egyes szerzők egy majdan elérendő nyelvi eszmény kialakulásának reményében a 19. századi szemlélet, illetve közvetlenül a korszakunkat megelőző szocialista időszak nyelvtörténeti-nyelvművelő irányvonalának megfelelően. A nyelvhelyességi nézőpont preskripcióval is társul. Azt kellene inkább hangsúlyossá tenni – amelyet egyetlen tankönyvben (Fráter 2011b: 48) meg is találtam –, hogy a sztenderd egy mesterségesen létrehozott variáns. Emellett pedig azt is kifejezésre juttatni, hogy a sztenderd specifikumát nem nyelvi rendszere adja, de ez nem is a nyelvközösség kommunikációjában betöltött szerepében rejlik. A többi variánshoz képest bonyolultabb és kidolgozottabb nyelvi rendszere nincs minden szituációban a beszélő segítségére (vö. Sándor 1999: 167), ahogy nem minden beszédhelyzetben vezet sikerre a kommunikációban. Ami elsődlegesen elkülöníti minden egyes nyelvváltozattól, az a nyelvközösségben betöltött funkciója: ernyőként a többi nyelvváltozatra ráborulva, azokat összefogva egyfajta közvetítő nyelv szerepét tölti be.

Ha azonban a sztenderd nyelvi rendszere és a kommunikációban betöltött (a többi változattal szembeni) előnyös szerepe válik kizárólagosan kinyilvánítottá, amellyel a tankönyvírók annak ismeretét és használatának fontosságát magyarázzák tanításának szinte kizárólagossá tételével, akkor a tanulóól elveszik azt a jogot, hogy egy köznyelvitől teljesen eltérő nyelvi kód és egy más szociális-regionális szabályrendszer szerint (is) megtanuljon hatékony formában, sikeresen kommunikálni. De azt is, hogy megtudja, nyelvhasználatának módjával ő maga is alkotóként lehet jelen interakciói során. Így a középiskolai tankönyvek túlnyomó többsége a mai napig nem valósítja meg az élő, flexibilis és heterogén anyanyelv használatának megtanítását. A tankönyvek által a tanuló pedig nemcsak, hogy életidegennek érzi saját anyanyelvét, hanem egy olyan szemlélet birtokába jut az anyanyelvi tanórán, amely az egyes (általa is használt) nyelvváltozatokat negatív értékítélettel illeti, megalapozva azok beszélői, vagy éppen saját maga nyelvhasználati irányában érzett negatív attitűdjét, stigmatizáló hajlamát.

Napjaink felé közeledve érezhető a nyelvtudomány társas szemléletének bevonása az elméleti és gyakorlati tananyagba (1) a nyelvi variánsok értékítélet-mentes bemutatásával, illetve (2) a negatív értékítéleteknek a későbbi változatokban való törlésével, (3) a normapluralitás nézetének bevonásával, (4) a nyelvi tolerancia beszélői szempontok alapján való megfogalmazásával, (5) a preskriptív szemléletmód szűkülésével. A tankönyvekben láthatóan jelen vannak napjaink nyelvtudományi

gondolkodásmódjainak jellemzői, a társas szemléletű nyelvészet fogalmai, részben nézőpontja is, mégis úgy vélem, hogy a tankönyvírók nem tudják ezeket szerves módon integrálni tananyagukba. Ezért tartalmaz számos tankönyv nem egyértelműen megfogalmazott fogalmi magyarázatokat; ezért tapasztalható paradoxon a tankönyvi elmélet és a gyakorlat szintje között, valamint ezért kerülnek önmagukkal is ellentmondásba egyes szerzők.

10. Összegzés

10.1. A norma fogalmának értelmezése, a nyelvi normának közösségi normaként való vizsgálata, majd a nyelvtudomány 1945 előtt fellelhető néhány normaértelmezésének feltárása alapján az elméleti részben világossá vált, hogy a nyelvi normáról való gondolkodás központi kategóriái a **beszélőközösség**, az **egyén**, a **nyelv produktív képzési szabályai**, **pragmatikai**, **kommunikációs** és **kognitív tényezők**.

A magyar nyelvtudomány normafogalmának történeti bemutatása után ez további kategóriákkal bővült: esztétikum, morál, műveltség, intelligencia és gondolkodás. A norma fogalmának tartalmát a nyelvi normaértelmezésekre rávetítve egy olyan nyelvi normafelfogás kristályosodott ki, amely a beszélőközösség, illetve a nyelvhasználó felől értelmezve nem egyszerűen nyelvi és kommunikációs szabályok betartását jelenti (nyelvi és viselkedésbeli minta) a kölcsönös érthetőség jegyében. Arra a mozzanatra helyeztem a hangsúlyt, amely az adott nyelv beszélője (nem mindig tudatos) döntésének fontosságára mutat rá a normativitásban: a nyelvhasználó **saját döntése értelmében** az adott közösséghez való tartozását jelzi nyelvhasználata által egy-egy beszédhelyzetben, miközben **internalizált szabályokat követ és alkot** az adott közösség nyelvszokása alapján társas interakciói során.

A fogalom **szociokulturális** és **pragmatikai meghatározottsága** mellett a **kognícióra** is irányul, hiszen a beszélőnek a közösségből származó, praktikus jellegű tudása, nyelvi formák kiválasztása, megítélése, maga a döntési helyzete ugyanolyan jelentőséggel bír az értelmezésben, mint a közösségi vagy a nyelvi és kommunikációs jellemzők. Az egyén saját szükségletei szerint **dönt, igazodik** és **alkot** interakciója **minden pillanatában**. Ebben rejlik a nyelvi normativitás állandó **dinamizmusa** és **egyénre, illetve közösségre szabott kreatív jellege**.

10.2. Ezt követően az így felfogott nyelvi normát vetítettem rá az iskolai anyanyelvoktatás, illetve anyanyelvi nevelés folyamatára, a nyelvi norma fontosságának tananyagban való jelenlétét és azt a neveléstudományban is fellelhető nézetet helyezve előtérbe, miszerint a normaközvetítés során fontos felismerni, hogy a tanulót nemcsak normakövetővé, hanem normaalkotóvá is alakítani kell. Az iskolai (anyanyelvi) oktató- és nevelőmunka során olyan egyéneket kell nevelni, akik nyelvközösségük és beszélőközösségeik tagjaiként nyelvi tevékenységük során képessé válnak közösségi normák követésére, alakítására, megújítására és létrehozására. Az anyanyelvi nevelés normaközvetítését egy kreatív folyamatként felfogva, ebben a szemléletben alkottam meg egy olyan leegyszerűsített, így talán nyelvészeti szempontból kevésbé elegánsnak tűnő normadefiníciót, amely véleményem szerint implicit formában szemléletként, vagy a középiskolás korosztály esetében explicit módon alkalmazható lenne az iskolai anyanyelvi tantárgy oktatásában. Ennek lényege, hogy **a normát egy kontinuumként felfogva nyelvi elemek összességének tekintem, amelyek az adott nyelv produktív szabályrendszeréhez igazodnak és/vagy elterjedtnek minősíthetők az adott közösségben**. Egy ilyen, vagy ehhez hasonló normafogalommal vélem kialakíthatónak a tanuló **normakövető és normaalkotó magatartását** az anyanyelvi nevelés során.

10.3. A magyar nyelvtudományban fellelhető normaértelmezések áttekintése során azt találtam, hogy nyelvtudományunkban a rendszerváltás előtti időszakban mindössze Simonyi Zsigmond, Brassai Sámuel és Gombocz Zoltán normafelfogása alkalmas arra, hogy az anyanyelvoktatásba tudományos szemléletként bekerülve normakövető és egyben normaalkotó egyének nevelését biztosítsa. Simonyi az első tudományos norma-meghatározást adja a magyar nyelvtudományban (Simonyi 1889: 291), Brassai pedig először írja le a *norma* terminust annak definíciójával együtt (Brassai 1895). A második Nyelvőr-korszak tudósainak deskriptív normaértelmezésében a norma első és

legfontosabb ismertetőjegyei a **társadalmi érvényesség** és a **változás**. Ugyanez jellemzi Gombocz Zoltán normafelfogását is néhány évtizeddel később (Gombocz 1931). Ezekben a szemléletekben a norma a sztenderd variáns kodifikált nyelvi szabályrendszerén túlmutató, a beszélőközösségek felől értelmezett **pragmatikai-interakciós szempontokat magában foglaló kontinuum-jellegű, állandó változásban lévő entitás**. A nyelvhelyesség szituációfüggő nyelvi viselkedésként, „nyelvi helyénvalóság”-ként (Lanstyák 2010a: 119; 2011:145) értelmeződik szemléletükben. Simonyi és Brassai értelmezéséből pedig az is nyilvánvaló, hogy a nyelvi normativitás közvetítése tudományos szemléletben, a sztenderd variáns társadalmilag felértékelt, rögzített normájának állandó szem előtt tartásával is működhet (vö. Tolcsvai Nagy 2004: 54).

A rendszerváltás utáni időszak magyar nyelvtudományában a preskriptív normaszemléletek mellett megjelent a deskriptív nézet is. Nyelvészeink a norma rétegzettségére, a normapluralitás magyar nyelvközösségbeli jelenlétére hívják fel a figyelmet, miközben többségük nyelvhelyességi nézetét a preskripció uralja. A norma fogalma mind a mai napig a magyar nyelv művelés előíró szemléletének uralma alatt áll, ami azt jelenti, hogy a magyar sztenderd írásban rögzített normáját nemcsak társadalmi, hanem nyelvi szempontból is a nyelvközösség többi normája fölé helyezik a nyelvhelyességi kérdések eldöntésében; nyelvi értékítélet alá vonva nyelvközösségünk variánsait. A szubsztenderd normák beszélőik felől értelmezett funkciójáról alig vesznek tudomást. Mégis folyamatosan jelen van nyelvtudományunkban a társas szemlélet is, amely a nyelvközösség normáinak nyelvi szempontból egyenrangú pluralitását a sztenderd társadalmi presztizsének elismerésével vallja – mindezt pedig egy deskriptív norma fogalom alapján.

10.4. A magyarországi tantervek, majd a 10-18 éves korosztály oktatását-nevelését végző iskolatípusok számára készült magyar nyelvi tankönyvek nyelvi normaszemléletének és normaközvetítése jellegének, módjának áttekintésében próbáltam megtalálni azt a normaszemléletet, amely alkalmas arra, hogy a tanulót **a valós nyelvhasználatban fellelhető normák közötti választásra nevelje**. Mindezt annak tudatában tettem, hogy a tantervek vizsgálatában kapott eredmények az oktatás gyakorlatában meghatározó jelentőségűek ugyan, de sohasem kizárólagosak. A tankönyvírók mind a korabeli nyelvtudomány, mind pedig saját (tudományos) szemléletük beépítését végezhetik a taneszközökbe, amelyre az egyes korszakokban eltérő lehetőségeik vannak. Ugyanakkor számolva azzal is, hogy az intézményes anyanyelvoktatás, illetve anyanyelvi nevelés középpontjában mindenkor természetesen egy olyan variáns normakövető és -alkotó megtanítása állhat, amely az adott nyelvközösségekben a legszélesebb körben használható és nyelvi szabályai tudományosan rögzítettek. Mivel azonban az anyanyelvi nevelés célja minden esetben a társadalom nyelvi praxisába való integráció, a nyelvi nevelőmunka során az adott nyelvközösségekben fellelhető összes nyelvváltozat normája, azok használatának megtanítása kell, hogy szerepeljen – a sztenderddel együtt. Nem is szólva a tanítás-tanulás folyamatának főszereplőiről és az ő nyelvi-szociális hátterükről: az anyanyelvüket már implicit módon ismerő, azt használó, de nem (kizárólagosan) a sztenderdet beszélő nyelvhasználókról, akiknek tanításához nyilvánvalóan speciális didaktikai megoldások is szükségeltetnek.

Ehhez a nevelés elméletéből következő nézethez mérten már a tantervi részben is találunk eltéréseket. Tanterveink túlnyomó többsége kizárólagosan a magyar sztenderd kodifikált szabályrendszerét tartja normának, egészen pontosan a nyelvhelyesség alapjának – még hozzá műveltségi alapon. Ez az írásban rögzített, „kiművelt” nyelvi variáns használata a művelt, így az elitnek tartott társadalmi réteghez kötődött.

Nyilvánvalóvá vált, hogy az iskolai nevelésben ezt a nyelvi variánst kell elterjeszteni, azonban elsősorban nem az egyéni, hanem a társadalmi érdekek alárendelve. Azokról a társadalmi-politikai okokról van szó, amelyek a tantervek mögött meghúzódó társadalmi mozgásokkal, a részben azokkal összefüggő tudományos élet belső változásaival, valamint a mindenkori közoktatás helyzetével, majd az ezek alapján kialakított és (rejtett vagy nyílt formában) közvetített emberképével hozhatók kapcsolatba. Így lehetséges az, hogy a nyelvtudomány aktuális nyelvművelő normaszemlélete, a szabályrendszer értelmében felfogott, preskriptív norma a tantervekben is tükröződött. De az is, hogy a 20. század elejének vallásos-erkölcsi nevelése, vagy a két világháború közti hazafias-erkölcsi nevelés is a *művelt köznyelvként*, illetve *értelmes, tiszta, helyes beszédként* interpretált sztenderd variáns megtanításával kapcsolódott össze. Így fűződött össze a műveltség, az elitizmus mellett a moralitással is a magyar irodalmi nyelv és a köznyelv tanítása (vö. Lanstyák 2010a).

A szocializmus évtizedeiben a *nemzeti nyelvként* interpretált, idealizált sztenderd változat az osztálykülönbségek nélküli, homogén társadalom létrehozását elősegítő egységesítő törekvések szolgálatában állt. Ennek terjesztését az eddigiektől eltérően egységesen minden iskolatípusban a gondolkodás csiszolását elősegítő formai képzés megvalósításával, a sztenderd rögzített grammatikájának explicit szabályokba foglalt oktatásával és nyelvhelyességi előírásoknak a sulykolásával végezték.

Egyetlen oktatásirányítási dokumentum tükrözte azt a deskriptív normafogalmat, amely Simonyi nevéhez fűződött, amikor is ilyen jellegű nyelvművelő szemlélet uralta a nyelvtudományt. Ez az **1879/1899. évi középiskolai tanterv**, amely korát meghaladó módon, a nyelvhelyesség szituációfüggő értelmezésével, így a norma pragmatikai jellegű, interakciós szempontokat magában foglaló szemléletével **a normakövetés mellett a normaalkotóvá nevelést is** előírta.

A rendszerváltás utáni időszak tantervei egyrészt a magyarországi tantervi hagyományhoz kapcsolódva a magyar sztenderd társadalmilag és nyelvileg is felértékelt normáját mint az „igényes” magyar nyelv tanítását írják elő, azonban olyan diszciplínák mint a kommunikációkutatás, a szövegtan és a szociolingvisztika minél nagyobb tananyagbeli térnyerésével, eredményeik integrációjával. Ezáltal a sztenderd grammatikája már csak egy részét, de nem a legfontosabb tartományát képezi az anyanyelvi ismereteknek utat nyitva a kommunikációelmélet és a pragmatika, avagy a nyelvhasználat minél nagyobb térnyerésének az oktatásban. Napjainkban a nyelvhelyességi szemlélettel jellemezhető tantervek a sztenderd grammatikai szabályaihoz való alkalmazkodást nem minden beszédhelyzetben írják elő. Nyelvi és kommunikációs szabályrendszerhez való alkalmazkodást követelnek meg szituációfüggő módon a szubsztenderd normáinak bizonyos mértékű figyelembe vételével. Az alap- és kerettantervek napjainkban már figyelmet fordítanak a nyelvközösségben élő variánsok jellemzőinek és funkcióinak bemutatására is. A *nyelvi norma* explicit formában is fogalomként szerepel a középiskolai korosztály tanterveiben, a nyelvváltozatok és nyelvi normák tanítása pedig előírás az általános iskolai (keret)tantervekben. Ez a nyelvi norma tanításának fontosságára mutat rá. A normafogalom tartalma nem egyértelműen meghatározott, így lehetőséget ad bármely nyelvtudományi gondolkodásmód szemléletének megvalósítására az oktatási gyakorlatban: egy tudományos jellegű, ugyanakkor a valós nyelvhasználaton alapuló normaszemlélet és normaközvetítési mód kialakítására is a tanuló normakövetővé és -alkotóvá nevelése érdekében.

10.5. Az általam elemzett tankönyvek normaszemléletének és normaközvetítésének jellege csak részben tükrözi a tantervek által meghatározott normaértelmezéseket, előírt normakövetési módokat. Vannak tankönyvírók, akik a tankönyvi hagyományt folytatják

kevésbé érzékelve a tantervekben megnyilvánuló szemléletváltást. Mások pedig a nyelvtudomány éppen aktuális, új eredményeinek tananyagba való integrációjával, új utak keresésével az éppen aktuális oktatáspolitikai irányzat égisze alatt próbálják elérni az anyanyelvi nevelés évszázados célját, az egyénnek a társadalom nyelvi valóságába való integrációját.

10.5.1. A kutatási cél és a módszer megjelenítésekor két fő szempontot vázoltam fel: a nyelvi norma taneszközbeli jelenlétének módját, valamint szemléletének megrajzolását a tantervek és a mindenkori nyelvtudomány gondolkodásmódjainak tükrében.

10.5.1.1. Ami az elsőt illeti, a 10-18 éves korosztály számára készült, az értekezésben vizsgált tankönyvek túlnyomó többségére igaz, hogy elméleti ismeretanyagában explicit módon tanítja, hogyan kell nyelvi szempontból helyesen használni a nyelvet szóban és írásban. Kivételt az a néhány taneszköz képez, amely munkafüzetként, illetve munkatankönyvként funkcionálva induktív úton közelíti meg a tananyagot az általános iskolai korosztály nevelésében. A közvetlen formájú normakifejtés (amely nem feltétlenül mindig a *nyelvi norma* terminus taneszközbeli jelenlétét jelenti) a szabályrendszerként értelmezett norma előírását, tehát normakövetést tesz hangsúlyossá (12. sz. melléklet). A nevelő célzattal összefüggően azt közvetítik a tankönyvek elmélet és gyakorlat szintjén, hogyan kell anyanyelvünket általánosan „jól” használni, hogyan lehet a nyelvi hagyományt továbbörökíteni, hogyan lehet minőségileg „jó” normakövetőkké válni. Mindezt pedig olyanformán, hogy a kétezres évek elejéig figyelmen kívül hagyják a nyelvközösség heterogén jellegét, több norma létét, azoknak a nyelvközösségekben betöltött, beszélők felől értelmezett fontos szerepét.

10.5.1.2. A nyelv használatának tanítása az első nyelvtankönyvek megjelenésétől kezdve nem a sokszínű magyar nyelv alkalmazásának oktatását, azaz nem a tanulót körülvevő nyelvi valóságba való integrációt, hanem a 19. századi grammatikákból átvett, műveltséget szimbolizáló nyelvtantanítást, a grammatikai szabályok megtanítását jelentette. Az ezekhez való alkalmazkodás előírásában merült ki a helyesnek vélt nyelvhasználat tanítása, amelyet még a rendszerváltás utáni kezdeti időszakban is tükröznek a tankönyvek. A grammatikai szabályok a sztenderd nyelvváltozatok, a magyar irodalmi nyelv és a köznyelv kodifikált szabályrendszerét jelentették. Az ettől való eltérést pedig a tankönyvek „helytelennek”, „hibásnak”, „magyartalannak” tekintették a moralitással rokonítható szarvasi nyelvtisztaság jegyében. A nyelvművelés preskriptív szemléletmódja ugyanis megjelenésétől kezdve szinte a kétezres évek első évtizedéig kísérfje annak a tankönyvekben explicit formában is megvalósuló nézetnek, hogy a sztenderd nyelvváltozatok normája az egyetlen, amelynek követése a sikeres kommunikáció záloga. Mindez a szubsztenderdről közvetített csekély információval, nyelvhasználatbeli eltérései bemutatásának olykor szinte teljes kizárásával, vagy éppen az irányában megmutakozó negatív attitűd nyílt deklarálásával társult.

A kétezres évek második évtizedétől kezd ez a preskriptív szemlélet kevésbé hangsúlyos szerephez jutni a taneszközökben, hogy átadja a helyét a nyelvtudományunkban akkor már elfogadottnak számító normapluralitás nézetének. Így a sztenderd nyelvközösségekben kitüntetett szerepének megjelenítése, igen hatékony, elmélet és gyakorlat szintjén egyaránt fellelhető oktatása mellett a szubsztenderdet is normákkal rendelkező variánsokként tárgyalják. Vagyis a használati szerepkörük és részben beszélők felől értelmezik már ezeket a nyelvváltozatokat is.

10.5.1.2.1. A tankönyvekben észlelhető normaszemléletbeli változás nem követte rögtön a tantervbeli változásokat. Amikor a tantervek a 2000-es évek elején a nyelvhasználat társadalmi jelenségként való szemléletét, a nyelvváltozatokról szóló tanítást, a szituációfüggő nyelvi viselkedést fogalmazzák meg a sztenderd változatok normáinak elsődlegessé tételével, nyelvi és kommunikációs szempontokat egyaránt

figyelembe vevő normaszemlélettel, akkor a tankönyvek többsége még mindig erős preskriptív alapon negatív értékítélettel illet bizonyos nyelvváltozatokat – köztük a szlenget, az argót és az ifjúsági nyelvet, amelyek használatát gondolkodási szegénységgel is társítják. Azaz beszélőiket is stigmatizálják, miközben paradox módon – részben a tantervi előírásokat, részben a magyarországi tankönyvi hagyományt követve – nyelvi toleranciát hirdetnek a nyelvjárásokkal és beszélőkkel szemben. Egyes rendszerváltás utáni tankönyvekre pedig ez akkor is igaz, amikor szerzőik az újabb alap- és kerettantervekhez igazítva a taneszközöket átdolgozták, bővítették.

10.5.1.2.2. Mégsem állítható, hogy a tankönyvek normaszemléletében nem történt semmiféle változás a 2000-es évek elejéig, ahogy az sem, hogy a tankönyvírás nem tükrözte a nyelvtudományi szemléletváltásokat, a hangsúlyeltolódásokat, a gondolkodásmódok változásait az egyes korszakokban.

10.5.1.2.2.1. A 19-20. század fordulóján használt népiskolai, polgári és középiskolai nyelvtankönyvek pontosan tükrözik a korabeli nyelvművelés elveit. Egyrészt akkor, amikor a népiskolák és a polgári iskolák nyelvtankönyveiben a sztenderd nyelvtani szabályainak megtanítására helyeződik a hangsúly a szubsztenderd és az idegen nyelvi elemek teljes kizárásával a műveltség jegyében. Akkor is, amikor a polgári iskolák gyakorlati életre, az ahhoz kapcsolódó nyelvhasználatra való felkészítése érdekében a szóhasználat tanításában a stilisztika tananyagbeli bevonásának lehetünk tanúi a szarvasi nyelvtisztaság jegyében. Másfelől akkor is, amikor Simonyi a középiskolai oktatásra szánt tankönyveiben az általa képviselt tudományos nyelvművelő szemlélet, a korát meghaladó interakciós szempontokat figyelembe vevő, pragmatikai normaértelmezés alapján a nyelvhelyesség (tudományosnak számító) nézete keretében a szubsztenderdet is magában foglaló valós nyelvhasználat tanítását hívta életre.

10.5.1.2.2.2. A két világháború közti időszakban használt tankönyvek a nacionalista nemzetnevelés politikai céljának alárendelve továbbra is az irodalmi nyelvet és a művelt köznyelvet mint a magyar sztenderd nyelvváltozatok kodifikált grammatikai szabályrendszerét tekintik törvénynek, az egyetlen követendő mintának – eszménynek és egyben normának is. A nyelvhelyességi nézőpont minden tankönyvre jellemző, emellett (a nacionalizmus velejárójaként) az idegen szavakkal és az idegenszerűségekkel összefüggésben erős preskriptív nézet mutatkozik meg a taneszközökben, míg a szubsztenderddel szemben a nyelvi tolerancia jellemző. Ez utóbbi közvetett módon szintén (oktatás)politikai eredetű, hiszen a népnyelv a művelt köznyelv felől tekintve mint ízes, magyaros beszédmód része a nemzeti kultúrának; közvetlen módon pedig arra is visszavezethető, hogy az egyetemi magyar nyelvtudomány nem tett értékkülönbséget a nyelvváltozatok között.

A korabeli nyelvművelés mozgalmi jellegűvé válásával azonban egyre erősebb preskripciónak lehetünk tanúi, amely már a szubsztenderd formákra is kiterjedt. Ettől kezdve a tankönyvek a 2. világháború végéig a normát az irodalmi nyelv grammatikai szabályrendszerével azonosították a nyelvhasználatbeli szempontok teljes kizárásával olyanformán, hogy a tantervi előírásnak megfelelően még a (akkoriban inkább csak a nyelvhasználó szókincsbeli választási lehetőségét bemutató) stilisztika is eltűnt a tananyagból.

10.5.1.2.2.3. A korabeli tantervi előírásokhoz kapcsolódva, amelyeket a fentiek alapján a grammatikatanítás túlsúlya jellemezett, mégis voltak olyan nyelvészek, vagy a nyelvtudományhoz közel álló gondolkodók-pedagógusok, akik meg tudták valósítani az anyanyelv-pedagógia egyik legfőbb célját, a tanuló valós nyelvi praxisba való integrációját. Ilyen volt például Karácsony Sándor, aki a korabeli nyelvtudomány nézeteit jóval meghaladva **kommunikációs és interakciós szempontokat emel be a(z) (anya)nyelvtanításba** úgy, hogy látszólag továbbra is grammatikát tanít, de azt

funkcionális keretben, a nyelvi működésben tárja a tanuló elé; indirekt és induktív úton közelíti meg a nyelvi jelenségeket a szinkroniában, a nyelvhasználat valóságában, **szituatív módon**. Ezzel pedig egy olyan normaszemléletet tár a tanuló elé, amely nem egyszerűen szabályrendszerként konstatálódik, nem is csak a sztenderd formák férnek bele műveltségi alapon. Olyan állandó dinamizmusban lévő jelenség a norma, amelyet a sajátos magyar lelki alkatot jelképező beszélőközösségek formálnak minden időpillanatban. Így a normaközvetítés nem egyszerűen előírt nyelvi normák követésének előírásaként, hanem **a normaalkotás kreatív folyamatának megtanításaként értelmezhető szemléletében**.

10.5.1.2.2.4. A demokratikus időszak (1945-48) tudós tankönyvírói (köztük a fiatal nyelvész Deme László) tudományos szellemű tankönyvében szintén tetten érhető egy olyan szemléletbeli változás, amely törést jelent a sztenderd norma műveltség alapú kizárólagossá tételében. Nem a sztenderd normájának elsődleges szerepe, nem szabályrendszerként értelmezett jellege, hanem annak a társadalmi műveltség felől tekintett elsődlegessége kérdőjeleződik meg, amikor az általános iskolai tankönyvek **nem rendelnek műveltségbeli különbségeket sem a társadalmi megoszlás, sem pedig a földrajzi alapon eltérő nyelvváltozatok használatához**. Ezzel a preskriptív attitűdnek vet gátat, amely a társadalmi-politikai háttér és az átmeneti tanterv közvetített emberképe kerete felől értelmezhető.

10.5.1.2.2.5. A szocializmus építése, majd a szocializmus időszakában használt tankönyvek szerzői a politikai-társadalmi, illetve az ezzel összefüggő oktatáspolitikai irányvonalnak megfelelően a korabeli nyelvművelő nyelvtudomány alapján formálták normaszemléletüket, alkották meg azt a normafogalmat, amely az irodalmi nyelv (művelt írott nyelvváltozat) és a művelt köznyelv (beszélt nyelvi variáns) grammatikai szabályrendszerét eszményként állította a társadalom elé. Ezt a normát terjesztették a közoktatáson keresztül a társadalmi műveltség letéteményeseként, a homogén társadalom nyelvi egységesítésének előmozdításáért. A nyelvhasználathoz kapcsolódó bármely tényező teljes kizárásával egy „ünnepi (nem hétköznapi) szintű” norma (Szépe 1980) betartását követelték meg a tanulóktól. Így kizárólag a formális beszédhelyzetek kezeléséhez nyújtottak némi támpontot a nyelvhasználatban eleinte kizárólag a grammatika, majd a hetvenes évek elejétől a stilisztika (újboldi) tananyagbeli integrálásával.

A nyelvtudomány új eredményei alapján dolgoztak azon taneszközök írói, akik a hetvenes évek reformtörekvéseinek részeként a kommunikáció elméletének tananyagbeli bevonásával kísérleti tananyagokat írtak és próbáltak ki általános iskolai és gimnáziumi osztályokban. Köztük voltak olyanok, akik a grammatikatanítás átalakításával funkcionális keretben értelmezik a nyelvi jelenségeket, amely a nyelvváltozatok értékítélet-mentes bemutatását jelenti egy valós nyelvhasználatot tükröző normaértelmezéssel.

Nem alternatív tananyag azonban már a hetvenes évtized végén használt általános iskolai munkafüzet-sorozat és a nyolcvanas évek felső tagozatos és gimnáziumi, valamint szakközépiskolai tankönyvcsaládja, amelyek szerzői, a korabeli nyelvészettel szoros kapcsolatban lévő oktatási szakemberek a nyelvtudomány új eredményeit integrálták a tananyagokba. A kommunikáció tanítása jelenik meg elmélet és részben már a gyakorlat szintjén is a tankönyvekben. A szituatív anyanyelvi nevelés megjelenése a normaértelmezést annyiban módosította, hogy a köznyelv kodifikált grammatikai szabályrendszerén kívül kommunikációs szabályok is megjelentek az eszményként felfogott norma szemléletében. A nyelvhelyesség nézete a tankönyvek elméleti síkján kevésbé társult preskripcióval, és a szociolingvisztika is egyre nagyobb teret nyert a tankönyvekben. Így a nyelvváltozatokról szóló információ is bővült az

elméleti ismeretanyagban. A nyelvjárásokkal szemben továbbra is megkövetelt pozitív attitűd abból a politikai-társadalmi, illetve ezzel összefüggésben nyelvművelői szempontokkal függött össze, hogy egy célelvű, nyelvfejlődési-egységesülési folyamat eredményeként ezek a jövőben nem képezik majd részét a nyelvi praxisnak.

10.5.1.2.2.6. Ugyanezt a szemléletet találjuk meg a nyelvjárásokkal kapcsolatosan a rendszerváltás után a kilencvenes évek és a 2000-es évek első évtizedében használt tankönyvekben is, amelyek a tantervek által is megkövetelt nyelvi toleranciát hirdetik a tájnyelvvvel szemben – ugyanezen az alapon. Mindezt azonban már abban az időszakban, amikor a nyelvtudomány a kommunikáció- és interakciókutatás, valamint a szociolingvisztika eredményeinek és szemléletének bevonásával a nyelven kívüli, nyelvhasználati (pragmatikai) tényezőkre is hangsúlyt fektet. Nyelvfejlődésről írnak, méghozzá olyanról, amelyben a nyelvjárásoknak nincs helye, mert fejlődésre képtelenek, az élő magyar nyelvnek nem, csak a nyelvi hagyománynak képezik értékes részét (2. sz. melléklet). Amennyiben már a nyelvhasználat felől egyes tankönyvek mégis önálló nyelvi kóddal rendelkező variánsoknak tartják őket, beszélőik felől mégsem értelmezik őket.

Úgy vélem, hogy itt érezhető leginkább az a szakadék a nyelvtudomány és a tankönyvek által közvetített normaszemlélet között, amely egyben a hétköznapi nyelvi praxis és a tankönyvi nézetek között is érezhető, hiszen a 2000-es évek első évtizedének nyelvtudományi gondolkodásmódjában már egy ideje benne foglaltatik a norma szociokulturális-pragmatikai alkata, valamint a nyelvközösség rétegzettségének, több norma elismerésének nézete. Ez pedig egyben a nyelvi valóság heterogenitásának tükré is.

Így ha a kilencvenes évek folyamán még elfogadható is az a nézet, amely (új tanterv hiányában) jórészt a tankönyvi hagyományt folytatva a normát a sztenderd szabályrendszereként felfogva eszményként és a valós nyelvhasználatban egyetlen, minden szituációban követendő „igényes” mintaként fogja fel erős preskriptív szemlélettel (mely a nyolcvanas évek oktatási gyakorlatát tekintve visszalépésnek értékelhető), az első 2000-es évtized végén már semmiképpen nem tekinthető annak az anyanyelvi nevelésben. Természetesen nem minden tankönyvre érvényesek ezek a megállapítások, de a legtöbb taneszköz még az átdolgozások után sem tud elszakadni az előíró jellegű nyelvművelő szemlélettől.

Egyes tankönyvszerzők a nyelvtudomány új eredményeire reagálva változásokat eszközöltek már a kilencvenes évek végén, illetve a kétezres évek elején: (1) a beszélőt egy-egy közösség tagjaként tekintve jellemezhető eltérő nyelvhasználat kinyilvánítása, (2) a nyelvhasználó felől értelmezett szubsztenderd, vagy éppen (3) az a nézet, hogy minden nyelvváltozat önálló normával rendelkezik (normapluralitás). Ezek a tudományos meglátások azonban nem tudtak egy összerendezett koncepcióvá alakulni az egyes tankönyvcsaládokban. Így lehetséges az, hogy az elméleti szinten megjelenő nézetrendszerben paradoxonok jönnek létre, sőt megjelennek az elméleti és gyakorlati tananyagrészek közötti ellentmondások is. Az elméleti síkon megmutatkozó nyelvi és kommunikációs szabályokat is magában foglaló normaértelmezés a (nyelvhelyességi) feladatokban csakis a grammatikai szabályok elsőrendűségét közvetíti a tanuló számára a nyelvhasználatban kötelezőként előírt mintaként. A nyelvhelyességi szemlélet egyes esetekben erős preskripcióval társul, ezáltal a nyelvi norma létmódját, a közösségben létrejött és ugyanott alakuló jellegét vonatkoztatják el tőle.

10.5.1.2.2.7. Mégis vannak olyan nyelvész-tankönyvírók ebben az időszakban is, akik a fennálló oktatáspolitikai elvárások mellett is képesek a nyelvtudomány eredményeit a 10-18 éves korosztály tananyagába integrálva koherens, ellentmondásoktól mentes koncepció létrehozására. Bánréti Zoltán alternatív tananyaga, majd a Kugler–Lengyel–

Tolcsvai Nagy-munkacsoport tankönyvei a kilencvenes évek végén, amelyek a nyelvtanítás elméleti keretét megváltoztatva járultak hozzá egy olyan normaértelmezés tananyagbeli jelenlétéhez, amely a normát a nyelvközösség felől értelmezett kommunikációs szabályrendszerként tárja a tanulók elé. A mintaként értelmezett nyelvi norma követése mint társadalmi elvárás van jelen a taneszközökben, amely ugyanakkor a **nyelvet használó egyéni érdekek által, kreatív módon alakítható** is. Ennek révén a tanuló a heterogénnek és flexibilisnek bemutatott nyelvhasználatba nevelődik, **normakövetővé és -alkotóvá válik**.

10.5.1.2.2.8. Hasonlóan grammatikai és kommunikációs szabályrendszerként, a tanuló elé követendő mintaként állított nyelvi normát közvetítenek napjaink tankönyvei is. A nyelvtudomány eredményeit a 2012. évi alap- és kerettanterveken keresztül integrálva vallják a normapluralitás elvét a sztenderd normájának a nyelvhelyességi szemlélet jegyében felértékelte szerepével. A szerzők a helyzeti-stiláris nyelvhasználat alapján elismerik, hogy minden nyelvváltozatnak megvan a maga funkciója, nyelvhasználati színtere. Nemcsak az írott, hanem (részben) a beszélt normákkal, a beszélők normatudatával is számolnak, amikor elfogadják, hogy minden egyes nyelvváltozatot lehet szabályosan beszélni. Ennek ellenére a szubsztenderd használatát csak bizonyos kommunikációs helyzetekre korlátozzák, míg a sztenderd kodifikált normájának követését a sikeres kommunikáció és sok esetben még az „igényes” nyelvhasználat alapjának tekintik úgy, hogy az *igényes* jelző definiálatlan marad. Elmélet és gyakorlat között kevesebb az ellentmondás a normaszemléletet tekintve, mint a korábbi tankönyvekben, illetve tankönyvi változatokban, azonban még mindig mind az elméleti, mind a gyakorlati részben találunk egymásnak ellentmondó kijelentéseket, feladatokat.

10.5.2. A magyarországi anyanyelvi tanterv- és tankönyvírás – néhány kivételtől eltekintve – a 2000-es évek első évtizedének végéig nem valósította meg az adott korszak valós nyelvhasználatának tanítását, az élő nyelvhasználatban működő normák bemutatását, a köztük lévő különbségek tudatosítását a tanuló mint nyelvhasználó köztük való választási képességének kialakítása érdekében.

Napjainkban még mindig csak részben valósul meg a tanulók társadalmi kommunikációba, valamint a nyelvközösség valós nyelvhasználatába való integrációja. Mind a mai napig nem tudatosítják a tankönyvek a tanulóban az ő normaalkotó voltát, a nyelvközösségben működő normák közötti (szabad) választási lehetőségét. Tankönyvíróink a tantervi előírások bázisán, a nyelvtudomány új eredményeinek integrálásával (ez részben a mai tanterveket is jellemzi) nem alkotnak meg egy olyan koherens elméleti koncepciót és ennek alapján kialakított tananyag-elrendezést, amely annak minden részében, a grammatikától a szövegtanon át a stilisztikáig és a nyelvtörténetig, a nyelvhasználatot szolgálja. A taneszközökben fellelhető kommunikációelméleti háttérbázis nem teszi lehetővé a nyelvi formák használatbeli funkciója teljességének bemutatását és gyakoroltatását (vö. Tolcsvai Nagy 2002). Napjaink tankönyveinek többsége mind az elmélet, mind a gyakorlat szintjén hatékonyan tanítja a helyzeti-stilisztikai nyelvhasználatot, amely mindenképpen pozitívumként értékelhető. A nyelvhasználó felől értelmezett anyanyelvtanítás, amely a beszélő (nem mindig tudatos) saját döntésén alapuló nyelvi formák közötti választását teszi lehetővé, még várat magára. A tankönyvek nem tanítják a szociális és pragmatikai tényezők összességének figyelembe vételével végrehajtható normák közötti választást. A normát szabályrendszerként értelmezve, azaz fogalmából a minta jelentést kiemelve azt közvetítik a tanuló felé, hogy a beszélőközösségei által rákényszerített mintát kell követnie beszédhelyzettől függően, elhallgatva előle azt a valós tény és lehetőségét, hogy ő maga is alakít(hat) ezen a mintán interakciói során éppen a közösségtől ráhagyományozott, gyakorlati jellegű tudása alapján. Ezzel értené meg a tanuló az őt

körülvevő nyelvi valóság általa naponta megtapasztalt heterogén, valamint egyénre és közösségre szabott, rugalmas jellegét. Ezzel tudnák a tankönyvek integrálni őt a nyelvközösség élő nyelvhasználatába. Ez utóbbit segítené egy olyan taneszköz-csomag kialakítása, amely (munka)tankönyv (és munkafüzet) mellett CD-re felvett hanganyagokat is tartalmazna sztenderd és szubsztenderd beszélt nyelvi szövegekkel. Ez utóbbit a 21. századi anyanyelvoktatás egyik hiányosságának tekintem, hiszen a mai technika magas fokán már elvárható követelmény lenne a nyelvi valóság hű tükreként felfogható hangfelvételek használata az anyanyelvi órán.

Az élő nyelvhasználat tanításának megvalósítására, illetve a tanulónak a nyelvközösség sokszínű és sokrétű nyelvhasználatába való integrációjára találtam példákat a magyarországi nyelvtankönyv-írásban: a 19. és 20. század fordulóján Simonyi, vagy egy évszázaddal később részben Bánréti és a Kugler–Lengyel–Tolcsvai Nagy-munkacsoport tankönyvei, amelyek **a nyelvhelyesség állandó ellenőrzése mellett is képesek voltak normakövető és normaalkotó tanulók nevelésének megvalósítására**. Legfőképpen pedig Simonyi, aki elméleti szinten, korát sokszorosan meghaladó módon **egy dinamikus, kontinuumként felfogott, a műveltség, a morál, az esztétikum és az érték kategóriájától „megtisztított”, szociokulturális alapú és pragmatikai szemléletű normát tár a tanuló elé**, hogy képessé váljon arra, hogy őt a valós nyelvhasználatba szocializálja. Az ennek alapján kidolgozandó, napjaink nyelvhasználati jellemzőinek figyelembe vételével megvalósított elméleti koncepció integrálása a mai pedagógiai praxisba, a tankönyvek elméleti és gyakorlati tananyagába pedig a jövő tankönyvíróira vár. Nem tartom megfelelőnek a mai gyakorlatot, amelyben az oktatásirányítás széleskörű szakmai viták nélkül egy tananyagfejlesztő teamet kér fel tankönyvírásra, majd azt kipróbálás nélkül kísérletiként vezetnek be alternatív lehetőségként az iskolákban. Ehelyett tudományos-szakmai összefogás megteremtését, szakmai viták megrendezését, majd a fenti szemlélet alapján a kárpátaljai anyanyelvoktatásban alkalmazott tantárgypedagógiához (Beregszászi 2012) hasonló szemléletű, a nyelvi heterogenitást és flexibilitást funkcionális keretben közvetítő tantárgypedagógia kidolgozását javaslom. Alapvető társadalmi szükséglet ugyanis, hogy anyanyelvoktatásunk megfeleljen korszakunk, a 21. század kommunikációs és nyelvhasználatbeli kihívásainak: a magán- és közéletben, valamint a munka világában elboldoguló, érdekeit árnyaltan érvényesíteni és másokkal jó kapcsolatot kialakítani képes, a tanulás világába bármikor visszakapcsolódni tudó („az élethosszig tartó tanulás képessége és igénye” ld. Magyar nyelv és irodalom – alapelvek, célok: NAT 2003, 2007, 2012), a folyamatosan és gyorsan változó feladatokhoz alkalmazkodni képes egyén nyelvi-kommunikációs nevelésének.

Summary

The Education of Norm-Conforming and/or Norm-Making Individuals? The Interpretation and the Transmission of the Linguistic Norm in the Textbooks of the Hungarian Mother-Tongue-Education

Introduction: the Actuality of the Topic, the Aim of the Thesis

Linguistic norm and its consciousness govern language use – mostly in a subconscious way as a norm may be used without an agent's awareness. While using a language, we usually adapt to norms which ensure its functioning and its historical continuity. Linguistic norm as being connected to language use and being inherently social has continuous and mutual relations to the specific speech community. This fact refers to its significance in the communication and language use of a given community. As a consequence, linguistic norms should be taken into consideration in mother-tongue-education. It seems to be its central factor thus it is essential to think over its definition, approach and the possible ways of its transmission in the teaching-learning process of mother-tongue-education to find a proper type of norm and its transmission method for the communication and language use of our language community.

The aims of the dissertation are: (1) to give a brief overview of the notion of linguistic norm in Hungarian linguistics; (2) to survey the norm approach of the Hungarian curricula of the mother-tongue-education for the primary (5-8th forms) and secondary education; (3) to analyse the notion of norm, its approach and the norm transmission process in the textbooks of teaching Hungarian as a mother tongue for the age groups between 10-18, from the beginning of the birth of the Hungarian literary norm to the present time of the thesis – continuously comparing the norm approach to the one(s) that can be found in the connected curriculum and typical of the linguistic period. The final aim of the dissertation is to find out which period of mother-tongue-education could achieve the students' integration into the language use of the Hungarian linguistic community by educating norm-conforming and norm-making individuals at the same time.

The Notion of the Linguistic Norm

The interpretation of the notion of norm, the exploration of some conceptualizations existing in linguistics before 1945, it turned out to be clear in the theoretical phase that the central categories of approaching linguistic norms are **the community, the individual, pragmatic, communication and cognitive factors**. After the historical presentation of the notion of norm in Hungarian linguistics, other categories were introduced: aesthetics, morality, education, intelligence and thinking. While comparing the content of the notion of norm with the linguistic interpretations considering the speech community and language users, a special linguistic norm interpretation crystallised out which does not simply mean adapting to the linguistic and communication rules (linguistic and behavioural patterns) in the sense of mutual understanding. In normativity, I put the emphasis on the speaker's decision making: the speaker indicates his/her identity based on his/her own (not always conscious) decision in a specific situation while (s)he adapts to and makes rules according to the language tradition of the given speech community.

Besides its socio-cultural and pragmatic determination, the notion aims at cognition as well. The speaker's practical knowledge of language use originating from the community, the choice and judgement of the various language forms, the decision making situation itself have got the same importance in the interpretation as the

communal or the linguistic and communication features. The speaker usually makes decisions based on his/her needs, adapts to norms, forms and renews them in each moment of his/her interaction. The constant dynamism of normativity and its creative feature concerning the individual and the community are hidden in this.

A Suggested Definition of the Norm in Mother-Tongue-Education

Taking the creative feature of normativity into consideration, I suggest introducing a norm transmission process in mother-tongue-education which makes students explore how the different speech norms can be activated in language use in a creative way. We should educate individuals who as members of their linguistic community and speech communities become able to form norms, to renew them and to create new ones while using the mother tongue. Interpreting the norm transmission of mother-tongue-education as a creative process, I have defined the linguistic norm in an attitude which is simplified, thus perhaps it looks less elegant from linguistic point of view. In my opinion, it could be applied in the mother-tongue-education in an implicit form as an approach or in case of secondary education in an explicit way. Taking the norm as a continuum, I consider it as a complex of linguistic elements which match to the productive rule system of the given language and/or could be taken spread in the given community.

Norm Interpretations in Hungarian Linguistics

Studying the conceptualizations of norm in Hungarian linguistics, I have found that only Zsigmond Simonyi's, Sámuel Brassai's and Zoltán Gombocz's norm interpretations were suitable for getting involved into mother-tongue-education to guarantee the education of those individuals who would adapt to the norms and would create them at the same time. Simonyi gave the first academic norm-definition in Hungarian linguistics (Simonyi 1889: 291), and Brassai was the first linguist who used the phrase *norm* with its definition (Brassai 1895). In these descriptive norm interpretations the first and most important distinctive features were the social factor and linguistic variation. The same was characteristic of Gombocz's norm interpretation some years later (Gombocz 1931). In their approaches, norm did not mean the literary norm that was recorded in normative grammar and dictionaries. In their concepts, norm involved socio-cultural and pragmatic rules. It is also obvious from Simonyi's and Brassai's interpretations that the transmission of linguistic norms can operate well with the acceptance of the social prestige of the standard variant (Tolcsvai Nagy 2004: 54).

In Hungarian linguistics, the dominant feature of the interpretation of norm was prescriptive which appeared with the concept of linguistic correctness. In this view, the established literary norm excluded the variation of individual linguistic means. After the political transformation, the descriptive view of the norm was introduced again in Hungarian linguistics. Today linguists pay attention to the stratification of the norm and to the existence of the pluralism of norms in the Hungarian linguistic community while the prescriptive attitude is still present.

The Presence and the Interpretation of the Linguistic Norm in the Hungarian Curricula

By surveying the Hungarian curricula, my aim was to find a norm approach which is suitable to establish students' ability to choose among the norms of the linguistic community, standard and substandard ones, in a specific situation. I have done this knowing that the results of examining the curricula are restrictive in the praxis of mother-tongue-education but never exclusive. Textbook writers can integrate the views

of the contemporary linguistics and their own (academic) conceptions into their books. They enjoy independence to a certain extent and have different possibilities in the given periods. They should also take into consideration that the literary norm as the norm of the most widely used variant in the linguistic community (the standard) should be in the focus of mother-tongue-education but always with the presence of the substandard norms. Only in this way can mother-tongue-education fulfil its aim: to integrate students into the language praxis of the society.

The vast majority of our curricula identify norm exclusively as the codified rule system of the Hungarian standard variant which guarantees linguistic correctness in language use on the basis of erudition. The use of this ‘civilized’ variant has been connected to the social layer of the elite. It turned to be obvious that this language variant should be spread by education but not on the basis of individual but on social interest. It means that the transmitted norm can be related to social-political reasons: social movements, the internal changes of scientific life, the current form and aim of public education. This is why the religious-moral education at the beginning of the 20th century or the patriotic-moral education too were linked to the teaching of the standard variant, the so-called “cultured common language” and the “intelligent, clear, nice speech”. This is how language use was related to social cultivation and morality (Lanstyák 2010a).

In the decades of socialism, the idealised standard variant which was referred to as *national language* in the curricula as well as in contemporary linguistics, served the unifying effort in society. It promoted the establishment of a homogeneous society regardless of class allegiance. There was only one document that reflected the descriptive norm notion which was linked to Simonyi. This secondary school curriculum of 1879/1899 by interpreting linguistic correctness in a situational way, thus by the interpretation of norm in a pragmatic frame, ensured the education of individuals who were able to adapt to norms as well as to create them.

The curricula of the period after the change of the regime, on the one hand, have prescribed the socially and linguistically evaluated norm of the Hungarian standard by teaching the mother tongue at a “high level”. On the other hand, the results of disciplines such as communication research, pragmatics or sociolinguistics are integrated into these documents. By this the grammatical system of the standard represents only a certain part but not the most important one of the knowledge of the mother tongue thus giving way for bigger enlargement of the presence of communication and pragmatics or language use. Nowadays, the curricula with the linguistic correctness approach do not prescribe in all cases the adaptation to grammatical rules in an exclusive way. They demand the adaptation both to the grammatical and to the communication rule system in a way of depending on the speech situation, taking into consideration the substandard norms to a certain extent. The basic and the frame curricula already pay attention to introduce the characteristics and functions of the variants in the linguistic community. The *linguistic norm* occurs in explicit form as a notion in the curriculum for secondary education while in the document of primary education the teaching about linguistic variants and language norms is present. It points to the significance of dealing with norms. The content of the norm notion is not defined clearly thus it gives opportunity for the educational practice to create a norm approach which is based on real language use.

The Interpretation and the Transmission of the Norm in the Textbooks

The character of the norm approaches and norm transmissions of the textbooks analysed by me reflects only partly the norm interpretations decided by the curricula.

There are authors who by following the tradition of textbook writing did not adjust to the view change in the curricula. Others try to achieve the century-old aim of mother-tongue-education, the integration of the individual into the linguistic reality of the society by involving just actual, new results of linguistics into their books or by seeking for new ways under the auspices of the actual education policy.

I sketched two main viewpoints while introducing my research aim: the way of the presence of the linguistic norm in textbooks and drawing up its approach in the mirror of the curricula and contemporary linguistics.

As for the first one, the majority of the textbooks teach in an explicit way how the mother tongue should be used – especially the written language. The interpretation of norm in a direct way (which does not necessarily mean the presence of the term *linguistic norm*) emphasises the prescription of the norm having been interpreted as a set of structural rules (grammatical rules) that is to adapt to. In relation to the educational purpose, the textbooks teach both in theory and in practice how one should use generally ‘well’ the mother tongue, how language tradition should be handed down from generation to generation. All of these are done by neglecting the heterogeneous character of the linguistic community, the existence of several norms, and their important role in the communication and language use of the individuals.

Teaching the language use from the appearance of the first textbooks did not mean presenting methods of using the colourful, heterogeneous language. Instead, mother-tongue-education aimed at the teaching of grammatical rules symbolizing intelligence by using the mother-tongue. Adapting to these rules meant the teaching of the believed proper language use which was still reflected in the textbooks of the initial period after the political transformation. The deviation from the codified rule system was considered to be “incorrect”, “improper”, “illogical”, being of low aesthetic value or “not Hungarian” – sometimes in the name of linguistic purism linkable to morality. They prescribe the norm of the standard variant as the key to effective communication. All of this was accompanied by little information about the substandard, sometimes with almost the total exclusion of showing its role in language use or with the declaration of the negative attitude towards it. Nowadays, prescriptivism is gradually disappearing from the textbooks to give its place to the concept of norm pluralism. Besides paying attention to the effective teaching of the socially distinguished norm of the standard variant, they also deal with the substandard. Substandard variants are taken as variants with (uncodified) norms, and they are interpreted from their speakers’ point of view.

The change in the norm approach in textbooks did not follow immediately the modifications in the curricula. At the beginning of the years of 2000, when the curricula define language use as a social process, when they specify information about language variants or introduce language behaviour in a situational way and present linguistic and communication viewpoints in norm approach, then the majority of the textbooks still express negative value judgement on certain substandard forms on a strong prescriptive base – the slang and the variant of the youth. Their usage is associated with a poor way of thinking. That is the books stigmatise their speakers too, while in a paradox way – following partly the prescriptions of the curricula, partly the Hungarian textbook writing tradition – they declare linguistic tolerance towards the dialects and their users. But this is still true for some textbooks after the political transformation – even when their authors usually modify and enlarge their content by publishing new versions.

However, it cannot be stated that there have not been any changes in the norm approach of the textbooks up to nowadays. Textbook writing has continuously been reflecting the changes of the linguistic viewpoints.

Textbooks Used at the Turn of the 19-20th Centuries

At the turn of the 19-20th century, the textbooks of primary and secondary education reflect precisely the principles of the contemporary language cultivation. Partly when the emphasis was put on teaching the grammatical rules of the standard in the books of primary education, totally excluding the substandard forms and the foreign language elements in the name of social erudition. And partly when in the secondary schools for the education of citizens in favour of preparing for practical life and for language use linked on to it, in teaching word usage, the textbook writers involved stylistics in the books on the basis of linguistic purism. The academic view of contemporary language cultivation could be witnessed in Simonyi's textbooks for secondary grammar school education, which fulfilled the teaching of real language praxis on the basis of the pragmatic characteristics of interaction. It means that the substandard forms were also taken as being normative – according to the context and the speech situation they were involved.

The Interpretation of the Norm between the Two World Wars

In the textbooks used in the period between the two world wars, the teaching of the literary language was subordinated to the political purpose of the “nationalist education of nation”. The codified grammatical rule system of the written (and spoken) standard functioned both as an abstract ideal and norm as well to be followed. These textbooks can be characterized by the view of linguistic correctness. The non-literary forms were not accepted, and in relation to the foreign words a strong prescriptive attitude can be experienced whereas a positive attitude can be witnessed towards the substandard. The latter can be originated in the view of the education policy in an indirect way because “the (spoken) language of the folk” as being idiomatic and “real Hungarian” was seen as part of the national culture. As the Hungarian language cultivation was getting stronger and stronger in Hungarian linguistics at that time, prescriptivism became the central feature of mother-tongue-education.

Connecting to the prescriptions of the contemporary curriculum which can be characterized by a strong prescriptive attitude with the predominance of teaching the codified grammatical rules, yet there were linguists, thinkers, teachers who could realise one of the most important aims of mother-tongue-education: the students' integration into the real language praxis. Sándor Karácsony was of this sort for example, who exceeding by far the views of the contemporary linguistics by involving communicational and interactional viewpoints into the mother-tongue-education (and foreign language teaching). Apparently, he taught grammar but he did it in a functional framework and presented it to the students in the linguistic operation. He approached the linguistic elements by an indirect and inductive way in the synchrony thus in the reality of language use. In this way, he disclosed a norm approach to the students which was declared not simply as a rule system, and not only the standard forms were involved in it on cultural basis. In this concept, the norm was an entity which was taken as being in constant dynamism connected to the speech communities as symbols of a special Hungarian spiritual character. In this way, norm transmission cannot be interpreted simply as a prescription of the method of norm adaptation. It can be seen as teaching the creative and dynamic process of norm making.

In the books of the scholar textbook writers in the democratic period (1945-48), a slight change in the norm approach can be found comparing to the concept of the contemporary education policy. These books represented a break in making the standard norm exclusive on educational base in language use. Not the primary role of the standard norm, not its feature interpreted as a rule system, but its championing

interpreted on the base of its social education became questionable. The role of prescriptivism faded into the background.

The Norm Notion and Norm Transmission of Mother-Tongue-Education in the Socialist Era

The authors of the textbooks used in the period of building the socialist system and in the socialist era conceptualized the norm according to the political-social viewpoints of the political system and the education policy on the basis of the contemporary language cultivation. The notion of norm was an abstract ideal based on the (codified) grammatical rule system of the literary language (as the “cultured” written variant) and the so-called “cultured common language” (spoken variant). This norm was spread by public education as the base of social cultivation to promote the unification of the homogeneous social language. The students were demanded to adapt to a “distinguished(not everyday)-levelled norm” (Szépe 1980) by the total exclusion of any factor attached to language use. These books gave some aid only for the handling of the formal speech situations in language use during socialism – first exclusively by teaching grammar, later from the beginning of the 70s by the integration of stylistics. The authors started to work on the basis of new results of contemporary linguistics. In the 70’s a great reform movement aimed to change the mother-tongue-education by introducing the theory of communication. One can witness the transformation of the discipline into an education that pays more attention to language use in a functional frame. After the nation-wide experiments aiming at the formation of a linguistic-communication education of the mother tongue, a new series of workbooks appeared in the educational praxis used at the end of the 70’s, which integrated the contemporary new results of the Hungarian linguistics. The teaching of communication appeared in theory and partly in practice. The appearance of situational mother-tongue-education modified the norm interpretation in a way that communicational rules were also activated in the concept of norm contributing to the flexibility of the notion of the norm. The principle of linguistic correctness was accompanied less with prescriptivism at the theoretical level of the books and sociolinguistics became an integral part of the theoretical knowledge transmitting by the books. This way the information about linguistic variants also enlarged at the theoretical level of the textbooks. The attitude towards the Hungarian dialects was still positive in these books (which connects these textbooks to the tradition of the Hungarian textbook writing) based on the viewpoint of the contemporary language cultivation. According to this, the existence of the Hungarian standard language was due to an aim-oriented development process. As the dialects were considered to be beyond it, they were not taken as the integral parts of neither social communication nor individual language use.

The Interpretation and the Transmission of the Norm in the Textbooks after the Democratic Transformation

One can find the same attitude in connection with the dialects in the textbooks of the 90’s and in the first decade of 2000, which proclaimed linguistic tolerance (required in the curricula too) towards the dialects – on the same basis, but in the period when communication and interaction research, the results of sociolinguistics and pragmatics played an important role in linguistics. Authors wrote about the language development process where dialects have no room because they are unable to improve. According to these books, dialects represent a valuable part only of the language tradition but not of the contemporary existing Hungarian language. Even if they are considered to be variants of the mother tongue with independent linguistic codes, they still have not been

interpreted from their speakers' point of view: as being both the mean of communication and expressing individual and community identification.

In my opinion, this is the factor that points to a gap between linguistics and the transmitted norm approach of the textbooks, which can be taken as the one between the linguistic praxis and the views in the language books as well. The socio-cultural and pragmatic feature of the norm and the recognition of several norms in the linguistic community are already involved in the Hungarian linguistics of the first decade of the years 2000.

Thus if in the 90's that view is acceptable which (in the lack of a new curriculum) perceives the norm as the grammatical system of the standard being an abstract ideal and as a unique norm to be adapted (which can be taken as a retrocession considering the teaching practice of the 80's), it cannot be considered that anyhow in the mother-tongue-education at the end of the first decade of 2000. Naturally, these statements are not valid for each of the textbooks, but most of them cannot get rid of the prescriptive type language cultivating view even after their revisions. Some of the textbook authors made some changes reacting upon the new results of linguistics at the end of the 90's or at the beginning of the 21st century: (1) considering the speaker as the member of a community, (2) the interpretation of the substandard from the speaker's point of view, or (3) the concept that each linguistic variant has got an independent norm (pluralism of norms). But these factors derived from contemporary linguistics cannot be arranged into a coherent conception in the individual textbook families. That is why paradox ideas appear in some books at the theoretical level as well as contradictions appear between the transmission of the theoretical and the practical knowledge. At the theoretical level of the books, one can witness a norm interpretation involving both the linguistic and the communication rules while in the exercises the concept of linguistic correctness is still present, and in some cases it is connected with a strong form of prescriptivism. In this way, the nature and the mood of the linguistic norm, its birth and existence in the linguistic community are questioned.

Yet there were linguist-writers in this period too who were able to create a coherent conception taking the requirements of the existing educational policy into account. They integrated the new results of contemporary linguistics into their textbooks written for the age group of 10-18. Zoltán Bánréti's alternative textbooks and the books of the Kugler-Lengyel-Tolcsvai Nagy-team at the end of the 90's, which by changing the theoretical frame of mother-tongue-instruction, contributed to a norm concept which interprets linguistic norm as a grammatical and communication rule system. According to this view, adaptation to the norm is not only a social requirement but also an individual need. So the speaker can modify the norm in a creative way on the basis of his/her individual interest in each speech situation. This way, the student is integrated into the linguistic praxis which can be described as being heterogeneous and flexible. By this, both norm conformity and a norm-making behaviour can be created in the educational process.

Linguistic Norm in the Textbooks Today: Norm-Conformity and/or Norm-Making?

Similarly, the textbooks of present days also transmit linguistic norms to be adapted to both as a grammar and a communication rule system. They declare the concept of norm pluralism by integrating the results of contemporary linguistics, according to the prescription of the basic and frame curricula. They can also be described by the view of linguistic correctness expecting the students to adapt to the standard norm. The authors admit that each linguistic variant has got its own functions and its own domains. They deal not only with written but (partly) also with spoken norms. Thus they admit the

existence of the norm-consciousness of speakers when they accept that each variant can be spoken “correctly”, adapting to its own norm. In spite of this, they restrict the use of the substandard to certain interactions while they consider the adaptation to the standard norm as the principal base of successful communication, which is connected to a so-called “high standard language use” without the definition of the term *high standard*. There are fewer contradictions between the theoretical and the practical level of the textbooks than in the former periods but one still can find controversial statements and exercises.

Conclusion and Suggestions

The Hungarian curricula and textbook writing of mother-tongue-education until the years of 2010 – apart from some exceptions – have not fulfilled the teaching of real language use, the method of choosing among the norms in the linguistic community on the speaker’s own interest. As a consequence, up to the present day the textbooks have not been able to arise students’ awareness of being not only norm-conforming but also norm-making individuals as members of their speech communities, who are able to create norms in each moment of their interactions. The textbook writers on the base of curriculum prescriptions, by integrating the new results of linguistics do not create a coherent theoretical conception which serves the teaching of language use in each sections of the material, from grammar to stylistics and language history or semantics. The communication theory background of the textbooks does not make possible to present all the functions of the linguistic forms in language use. The majority of the textbooks are able to teach effectively the situational-stylistic language use both at the level of theory and practice. The mother-tongue-education interpreted by the user of the language, which makes possible the individual choice based on the speaker’s (not always conscious) own decision on the linguistic forms, still does not exist. By interpreting the norm as a rule system, the books transmit to the students that (s)he is forced to adapt to rules created by the linguistic community while using the mother-tongue, keeping them back the real fact and possibility that this norm-pattern is (can be) formed by the speakers themselves during their interactions based on the practical knowledge formed by the community. By this, the student would understand the heterogeneous and flexible nature of real language use (s)he is surrounded by. In this way, the textbooks could integrate the student into the language use and the communication of the society. It should be supported by producing a textbook-package which should contain a workbook and a CD as well with standard and substandard spoken language texts. I consider the latter as a deficiency of the mother-tongue-education in the 21st century, because the use of voice recordings is an expectable demand in mother-tongue-education.

I have found examples in the Hungarian textbook writing for the implementation of teaching the contemporary language use or for the integration of the student into a linguistically multi-coloured language community: the textbooks of Simonyi at the turn of the 19-20th century or a century later partly the textbooks of Bánréti and the Kugler–Lengyel–Tolcsvai Nagy–team, which were able to implement the education of norm-conforming individuals and the norm-makers together with the constant control of linguistic correctness. But mostly Simonyi, who at the theoretical level of his textbooks, in a way exceeding his age by far, transmitted a socio-cultural-based and pragmatic norm to the students; a norm which is dynamic and is interpreted as a continuum that had been “purified” from the categories of intelligence, moral and aesthetics. In this way, he was able to socialise his students into the real language use. By applying his theoretical conception and describing the characteristics of the language use and the

connected linguistic community today, a new and coherent concept should be created in the textbooks of mother-tongue-education. I suggest professional collaboration, organising professional debates, then based on the above views working out a subject pedagogy for mother-tongue-education similar in view to the one in Kárpátalja (Beregszászi 2012) including the linguistic heterogeneity and flexibility of language use in a functional frame. In my opinion, it is a fundamental social demand to create a mother-tongue-education which is able to answer the challenges of our age, the challenges of communication and language use in the 21st century: it should be suitable for the linguistic-communication education of the individual to cope with the tasks both in private and public life as well as in the world of work; to be able to enforce his/her interests precisely; to keep good contact with others; to be able at any time to return to the world of learning ('the ability of lifelong learning and the demand for it' see NAT 2003, 2007); to be able to adapt to the continuously and fast changing tasks of the society.

Hivatkozott irodalom

- Allport, Gordon Willard 1954/1977. Az előítélet. (Ford.: Csepeli György) Gondolat Kiadó, Budapest.
- Andorka Rudolf 2006. Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2003a. A szociolingvisztika mint szemlélet, mint tudás, mint pedagógia az iskolában. In: *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*. ELTE, Budapest. 293-97.
- Antalné Szabó Ágnes 2003b. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 127. 407-27.
- Bábosik István–Mezei Gyula 2005. Neveléstan. Telosz Kiadó, Budapest.
- Bakos József 1959. Bevezetés a nyelvtudományba. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Balázs Géza 1993. A nyelvi norma és a hagyomány. *Magyar Nyelvőr* 117. 413-15.
- Balázs Géza 1996. Egy lehetséges magyar nyelvstratégia körvonalai. *Magyar Nyelvőr* 120. 250-63.
- Balázs Géza 2000. A média nyelvi normája. *Magyar Nyelvőr* 124. 5-24. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1241/124102.htm> (letöltve: 2015.01.05.)
- Balázs Géza 2001. Magyar nyelvstratégia. MTA, Budapest.
- Balázs Géza 2005. Anyanyelvművelés. *Valóság* 48/5. 83-98.
- Ballér Endre 2003. Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. *Iskolakultúra* 23/12. 5-18. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00077/pdf/tan-konf2003-12.pdf> (letöltve: 2015.01.05.)
- Bañcerowski Janusz 1998. Néhány gondolat a nyelvi és a kommunikációs normákról. *Magyar Nyelvőr* 122. 129-33.
- Bánfai Beáta–Bodor Péter–László János 1986. Az iskolaköpeny. *Pszichológia* 6/3. 435-44. http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0046/balogh_pedpszich0046.html (letöltve: 2015.01.05.)
- Bánréti Zoltán 2002. Modern nyelvészet és korszerű oktatáspolitikai. Magyar Tudomány Honlapja. <http://mta.hu/cikkek/a-magyar-nyelv-es-kutatasa-az-ezredfordulon-117311> (letöltve: 2015.01.05.)
- Barcy Magdolna 2012. Konfliktusok és előítéletek: a vonzások és taszítások világa. Oriold, Budapest.
- Bárczi Géza 1950. A magyar nyelvtörténet korszakai. *Magyar Nyelv* 46. 1-8.
- Bárczi Géza 1952. A nyelvművelés elvi kérdéseire. *Magyar Nyelv* 48. 10-18.
- Bárczi Géza 1953. Bevezetés a nyelvtudományba. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárczi Géza 1956. Anyanyelvünk magyarsága. *Magyar Nyelvőr* 80. 1-14.
- Bárczi Géza 1974. Nyelvművelésünk. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bemutakozik az Anyanyelvápolók Szövetsége. Anyanyelvápolók Szövetségének Honlapja. <http://anyanyelvapolo.hu/szovetsegunkrol-anyanyelvapolo-szovetsege/> (letöltve: 2015.01.05.)
- Bence György–Kis János 1970. A nyelv a mindennapi életben. In: Telegdi Zsigmond (szerk.): *Általános nyelvészeti tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1970. 17-55.
- Bencédy József 1960. Az anyanyelvi műveltség és az iskola. In: *Anyanyelvi műveltségünk*. A pécsi nyelvművelő konferencia anyaga. Akadémiai Kiadó, Budapest. 139-54.
- Bencédy József 1980. A grammatika. In: *Anyanyelvi nevelésünk a középiskolában*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 61-86.

- Bencédy József 1986. Az iskolai anyanyelvi nevelés rövid és hosszabb távú továbbfejlesztése. In: Szende Aladár (szerk.): *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 39-44.
- Bencze Ildikó 1993. Hozzászólás *A nyelvművelés elmélete* című tanácskozás vitáján. *Magyar Nyelvőr* 117. 429.
- Benkő Loránd 1955: Adalékok a mezőségi *a*-zás irodalmi nyelvi jelentkezéséhez. *Magyar Nyelv* 51. 130-34.
- Benkő Loránd 1957. Magyar nyelvjárástörténet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benkő Loránd 1960a. A magyar irodalmi írásbeliség a felvilágosodás korának első szakaszában. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Benkő Loránd 1960b. Irodalmi nyelvünk fejlődésének főbb vonásairól. In: Benkő Loránd (szerk.): *Anyanyelvi műveltségünk. A pécsi nyelvművelő konferencia anyaga*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 221-38; 303-09.
- Benkő Loránd 1982. Kazinczy Ferenc és kora a magyar nyelvtudomány történetében. *Nyelvtudományi Értekezések* 113. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Benkő Loránd 1999. Nemzet és anyanyelve. Osiris Kiadó, Budapest.
- Beregszászi Anikó 2012. A lehetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5-9. osztályában. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Bernstein, Basil 1975. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Szépe György–Pap Mária (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest. 393-431.
- Bodrogi Ferenc Máté 2005. „Forni kell a bornak, ha valaha tiszta akar lenni” (Nyelvművelés volt-e „a nyelv művelése” a nyelvújítás korában?) *Magyar Nyelvjárások* 43. 69-94. <http://mnytud.arts.klte.hu/mnyj/43/mnyj43.pdf> (letöltve: 2015. 01.05.)
- Bokor József 1887. A középiskola tantervei. *Magyar Philosophiai Szemle* 6. 121-32. http://epa.oszk.hu/01000/01054/00031/pdf/1887_2_121-132.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Borbás Gabriella Dóra 2010. Konceptuális váltás szükségszerűsége a nyelvhasználat kontrolljáról való gondolkodásban (A közoktatás felelőssége). *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 5/2. 51-63.
- Boros János–Lendvai L. Ferenc (szerk.) 2007. *Filozófiatörténet általános bölcsészeknek*. (Áron László, Boros János, Garai Zsolt, Kelemen János, Lendvai L. Ferenc, Orbán Jolán, Steiger Kornél szövegeivel). http://szabadbolcseszlet.elte.hu/szabadbolcseszlet/index.php?option=com_tananyag&task=showElements&id_tananyag=33 (letöltve: 2015.01.05.)
- Brassai Sámuel 1895. Qui bene distinguit, bene docet. *Fővárosi Lapok*. 1895. március 18.
- Czifra Mariann 2013. Kazinczy Ferenc és az ortológusok. Árnyak és alakok az 1810-es évek nyelvújítási mozgalmában. Ráció Kiadó, Budapest.
- Csepeli György 2014. Szociálpszichológia mindenkiben. Kossuth Kiadó Zrt., Budapest.
- Cseresnyési László 2004. Nyelvek a nyelvben. In: *Nyelvek és stratégiák, avagy a nyelv antropológiája*. Tinta Kiadó, Budapest. 61-96.
- Cseresnyési László 2007. Pragmatika: a kontextus tudománya. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.) *Magyar nyelvmester*. Tinta Kiadó, Budapest. 78-83.
- Deme László 1950. A magyar nyelvtörténet korszakbeosztásának kérdéséhez. *Magyar Nyelv* 46. 210-22.
- Deme László 1959. A XVI. századi nyelvi norma kérdéséhez. Akadémiai Kiadó. Budapest.

- Deme László 1987. Közélet megszólalás fontossága és nehézségei. In: Deme László: *Közéletiség, beszédmód, nyelvi műveltség*, Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 5-23.
- Deme László 1998. Nyelvünk többközpontúságának kérdéséhez (tekintettel a mai történelmi helyzetre). In: Kontra Miklós–Saly Noémi (szerk.): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Osiris Kiadó, Budapest. 1998. 357-67. http://adatbank.transindex.ro/html/alcim_pdf11082.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Deme László. Anyanyelvünkről, ápolóiról, szövetségükről Anyanyelvápolók Szövetségének Honlapja: <http://anyanyelvapolo.hu/deme-laszlo-anyanyelvunkrol-apoloiroi-szovetsegukrol/> (letöltve: 2015.01.05.)
- Domonkosi Ágnes 2004. A társasnyelvészet szemlélete a magyar nyelv oktatásában. In: *Emberközpontúság a magyar nyelv kutatásában és oktatásában*. BDTF, Szombathely. 28-34.
- Eőry Vilma 1992. Nyelvi norma–stílusnorma. In: Kemény Gábor (szerk.) *Normatuda–nyelvi norma*. Linguistica. Series A. Studia et dissertationes 8. A MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 23-30.
- Eőry Vilma 1993. A nyelvművelés új feladatairól. *Magyar Nyelvőr* 117. 453-55.
- Eőry Vilma 2004. A nyelvművelés helye a nyelvtudományban. In: Büky László (szerk.): *A magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI. Nyelveírás és nyelvművelés, nyelvhasználat, stilisztika*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 33-40.
- Erdélyi Erzsébet 2001. Bevezetés Karácsony Sándornak a nyelvi nevelésről vallott gondolataiba. Elhangzott a Nagykőrösi Karácsony Sándor Közéleti Kör ülésén 2001. dec. 17-én. http://web.t-online.hu/edefarkas/atp/tanulmanyok/Erdelyi_Erzsebet/Karacsony_Sandor.htm (letöltve: 2015.01.05.)
- Fábián Pál 1984. Nyelvművelésünk évszázadai. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fábián Pál–Lőrincze Lajos 1999. Nyelvművelés. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Fabók Kinga 1986. A nyelvhelyességi szabályok jellege. (A nyelvhelyesség mint a nyelvhasználat regulatív szabályozása.) In: Fülei-Szántó Endre: *Norma–átlag–eltérés*. Pécsi Akadémiai Bizottság. 23-31.
- Fehér Katalin 1998. Reformkori sajtóvíták a magyar tanítási nyelvről. *Magyar Könyvszemle* 114/2. 151-57. <http://epa.oszk.hu/00000/00021/00017/0006-106.html> (letöltve: 2015.01.05.)
- Fehér Katalin 1999. Magyar nyelvű tankönyveink és a sajtó a 18-19. század fordulóján. *Magyar Könyvszemle* 115/3. 314-27. <http://epa.oszk.hu/00000/00021/00022/0006-187.html> (letöltve: 2015.01.05.)
- Felde Györgyi 1992. Nyelvérzék és normatuda egy általános iskolai tanulók körében végzett felmérés tükrében. In: Kemény Gábor (szerk.): *Normatuda–nyelvi norma*. Linguistica. Series A. Studia et dissertationes 8. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 1992. 177-91.
- Fischerné Dárdai Ágnes 2006. A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés–történelmi gondolkodás*. II. kötet. Szabolcs Ottó (szerk.): A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára. XLII. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata–ELTE BTK, Budapest. 2006. 104-12.
- Fodor Katalin–Huszár Ágnes 1998. A magyar nyelvjárások presztízisének rangsora. *Magyar Nyelv* 196-210.

- Gál Kelemen 1927. Brassai küzdelmei a magyartalanságok ellen. *Erdélyi Tudományos Füzetek* 1/10. 3-37. <http://mek.oszk.hu/07300/07394/07394.pdf> (letöltve: 2015.01.05.)
- Givón, Talmy 1984. Syntax: a functional-typological introduction. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.
- Gombocz Zoltán 1931. Nyelvhelyesség és nyelvtudomány. *Magyar Nyelv* 27. 1-11.
- Gonda Zsuzsa 2008. Az interaktív tábla alkalmazása az anyanyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia* 1/2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=46> (letöltve: 2015.01.05.)
- Grétsy László 1993. Nemzetközpontú nyelvművelés. *Magyar Nyelvőr* 117. 402-404.
- Gulyás Antal 1999. A nevelés tartalmának változásai. In: Gulyás Antal: *Fejér megye népoktatásának története. 1944-1948.* Székesfehérvár. http://fejer.archivportal.hu/id-203-neveles_tartalmanak_valtozasai.html (letöltve: 2015.01.05.)
- Guttmann Miklós 1994. A nyelvi norma és az általános iskolások nyelvhasználata a Nyugat-Dunántúlon. In: Kemény Gábor (szerk.) *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában.* A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. Budapest. 152-62.
- Guttmann Miklós 1995. A táji jelenségek vizsgálata tíz- és tizennégy évesek beszélt nyelvében Nyugat-Dunántúlon. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 202. Budapest.
- Guttmann Miklós 2005. Anyanyelv, dialektus, kétnyelvűség, oktatás. Szombathely.
- Halász Gyula 1916. Olvasás közben. Nyugat IX/13. <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00201/06209.htm> (letöltve: 2015.01.05.)
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood 1973/1981. Explorations in the Functions of Language. Edward Arnold, London.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood 1978. Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning. Edward Arnold, London.
- Heltai János Imre 2013. A szociolingvisztikai szemlélet projektalapú formálása a középiskolában. *Anyanyelv-pedagógia.* 6/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=436> (letöltve: 2015.01.05.)
- Heltainé Nagy Erzsébet 1993. A megértés változatai (A kommunikációs szemléletű nyelvművelés lehetőségei a nyelvinorma-képzésben). *Magyar Nyelvőr* 117. 420-22.
- Hoffmann Ottó 1976. Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában: A magyar nyelv tantárgy-pedagógiája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hoffmann Ottó–Temesi Mihály 1971. Anyanyelvi nevelésünk egységéért és korszerűsítéséért. *Magyar Nyelvőr* 95. 323-31.
- Horatius, Flaccus Quintus 1989. Horatius összes művei Bede Anna fordításában. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Humboldt, Wilhelm von 1836/1985. Az emberi nyelvek szerkezetének különbözőségéről és ennek az emberi nem szellemi fejlődésére gyakorolt hatásáról. In: Telegdi Zsigmond–Ara-Kovács Attila (szerk.): Wilhelm von Humboldt válogatott írásai (Ford.: Rajnai László). Európa Könyvkiadó, Budapest. 69-115.
- Huszár Ágnes 1975. V. A. Ickovics: A nyelvi norma. *Magyar Nyelvőr* 99. 240-42.
- Huszár Ágnes 1978. A nyelvi kultúra kérdései a Szovjetunióban. *Magyar Nyelvőr* 102. 181-85.
- Huszár Ágnes 1986. Nyelvművelés és norma. In: Fülei-Szántó Endre: *Norma-átlag-eltérés.* Pécsi Akadémiai Bizottság, Pécs. 59-67.
- Huszár Ágnes 1995. Jakubinszkij, a szociolingvisztikai gondolkodás előfutára. *Studia Nova* 2/3. 163-72.

- Huszár Ágnes 2004. Nyelvhalál. *Iskolakultúra* 14/5. 32-36.
[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00084/pdf/iskolakultura EPA00011_2004_08_032-036.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00084/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_08_032-036.pdf) (2015.01.05.)
- Huszár Ágnes 2007. A gazdag Európa bohócköntöse. Meillet és Kosztolányi Európa többnyelvűségéről. *Édes Anyanyelvünk* 29/2. 4-6.
- Huszár Ágnes 2011. Egy tiszta nő. A nyelvszennyezésről komolyan. In: Huszár Ágnes: *A nő terei*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 156-62.
- Huszár Ágnes 2013. Nyelvi norma. (Kézirat)
- Ицкович (Ickovics), В(иктор) А. 1968. Языковая норма. Москва: Просвещение.
- Jakab István 2009. Anyanyelv-használati gondjainkról–Misad Katalin könyve kapcsán. *Fórum* 11/3. 143-55.
http://epa.oszk.hu/00000/00033/00038/pdf/szemle_2009_3_jakab-istvan.pdf
 (letöltve: 2015.01.05.)
- Juhász Valéria 2010. A magyarországi magyar nyelv tankönyvek tematikájának alkalmazott nyelvészeti (ANY) korszerűsége/telítettsége. In: Kozmács István–Vanconé Kremmer Ildikó (szerk.): *Tudomány az oktatásért–oktatás a tudományért. Közös jövőnk a nyelv 1. Nyelvtudomány és Pedagógia*. Nitra, 2010. 161-74.
<http://www.juhaszvaleria.hu/a-magyarorszag-i-kozepiskolas-magyar-nyelv-tankonyvek-tematikajanak-alkalmazott-nyelviszeti-any-korszerusegetelittsege/>
 (letöltve: 2015.01.05.)
- Kálmán László 2004. A nyelvművelés mint áltudomány. In: Büky László (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI. Nyelveírás és nyelvművelés, nyelvhasználat, stilisztika*. Szegedi Tudományegyetem Általános Nyelvészeti Tanszék, Magyar Nyelvészeti Tanszék. 63-82.
- Kálmán László 2005. Simonyi Zsigmond a nyelvművelésről és a helyesírásról. *Iskolakultúra*, Pécs. 20-23.
- Kálmán László 2010. Mit művelünk? *Taní-tani Online* 2010/1 (52. sz.): 3.
http://www.tani-tani.info/101_kalman (letöltve: 2015.01.05.)
- Kálmán László 2011. Mi a különbség? *Ami és amely*. 2011. január 26.
<http://www.nyest.hu/hirek/ami-es-amely> (letöltve: 2015.01.05.)
- Kant, Immanuel 1785/1998. Az erkölcsök metafizikájának alapvetése. (Ford.: Berényi Gábor; a bevezetést, a szövegelemző összefoglalásokat és a befejező kitekintést írta: Tengelyi László.) Raabe Klett Kiadó, Budapest.
- Kántor Gyöngyi 2008. Anyanyelvi nevelési tankönyvekről madártávlatból és közvetlen közlőről. In: Medve Anna–Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra, Budapest. 2008. 55-68.
- Kardos Tamás 1992. Az orosz nyelvi normára irányuló újabb kutatások. In: Kemény Gábor (szerk.): *Normatudat—nyelvi norma*. Linguistica. Series A. Studia et dissertationes 8. A MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 1992. 163-74.
- Kardos Tamás–Szűts László 1995. Diáksóder. *Hogyan beszél a mai ifjúság?* Ciceró, Budapest.
- Kármán Mór 1877. A paedagógia alapvetése. *Magyar Tanügy*, 1877. 1-9.
- Károly Sándor 1950. A magyar nyelv tanításáról. *Köznevelés* 6. 322-24.
- Kelemen Elemér 1994. Tantervpolitika, tantervkészítés a 19-20. században. *Educatio* 3/3. 389-404.
- Kelemen János 2000. A nyelvfilozófia rövid története Platóntól Humboldtig. Áron Kiadó, Budapest.
- Kelemen János 2006. A nyelv fogalma Saussure előtt és után. *Magyar Nyelv* 102. 391-400.
- Kemény Gábor 1993. Normaváltás közben. *Magyar Nyelvőr* 117. 416-17.

- Kenesei Andrea 2000. Simonyi Zsigmond és a mai magyar nyelv. *Új Horizont* 18/4. http://www.pikk.hu/ujhorizont/2000_4/15.html (letöltve: 2015.01.05.)
- Kerber Zoltán 2008. Nyelvtankönyvek négy évtizede. In: Medve Anna–Szépe György (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok III. Iskolakultúra, Budapest. 2008. 83–96.
- Kiss Jenő 1995/2002. Társadalom és nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Jenő 1996a. A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* 92.138–51.
- Kiss Jenő 1996b. Nyelvjárás és köznyelv: általános iskolások nyelvi tudatosságának vizsgálata nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* 92. 403–415.
- Kiss Jenő 1999a. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr* 123. 373–81.
- Kiss Jenő 1999b. Nyelvhasználat, szociolingvisztika, iskola. In: V. Raisz Rózsa–H. Varga Gyula (szerk.): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. 395–401.
- Kiss Jenő 2001. Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kiss Jenő 2009. Kazinczy, az Akadémia és a magyar nyelv ügye. *Magyar Nyelv* 105. 257–62. http://mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/Kazinczy_KissJ.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Kiss Jenő 2010. Anyanyelvi órák a középiskolában: egy fölmérés tanulságaiból. *Magyartanítás* 5. 24–25.
- Kiss Jenő. 2013. A regionális nyelvhasználat és a nyelvi kontaktusok. Problémavázlat. In: Agyagási Klára–Hegedűs Attila–É. Kiss Katalin (szerk.): *Nyelvelmélet és kontaktológia* 2. PPKE BTK Piliscsaba, 2013. 80–94. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/13367/file/Nyelvelm%C3%A9let%20%C3%A9s%20kontaktol%C3%B3gia%202.pdf> (letöltve: 2015.01.05.)
- Kojanitz László 2003. Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata I. *Új Pedagógiai Szemle* 53/9. 14–24. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-ta-Kojanitz-Szakiskolai.html> (letöltve: 2015.01.05.)
- Kollega–Tarsoly István (szerk.) 2000. Magyarország a XX. században 5. Babits Kiadó, Szekszárd.
- Kontra Miklós 1992. A sztenderd amerikai és a néger különbözőségeiről. In: Kemény Gábor (szerk.): *Normatudat–nyelvi norma*. *Linguistica. Series A. Studia et dissertationes* 8. A MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 109–16.
- Kontra Miklós 2003a. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? *Magyar Nyelvjárások* 41. 355–58.
- Kontra Miklós 2003b. A magyarországi magyar nyelvhasználat variabilitásáról. In: Kiefer Ferenc–Siptár Péter (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 325–37.
- Kontra Miklós 2010. *Hasznos nyelvészet*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja.
- Kosztolányi Dezső 1933. Nyelvművelés (Válasz Schöpflin Aladárnak). A „sovíniszta” nyelv. *Nyugat* 26/10. 205.
- Kosztolányi Dezső 1990. *Nyelv és lélek*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest; Fórum Könyvkiadó, Újvidék.
- Kovalovszky Miklós 1975. A nyelvművelő Bárczi Géza. *Magyar Nyelvőr* 99. 302–13.
- Kugler Nóra 2009. Funkcionális grammatikai gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára. *Anyanyelv-pedagógia* 2/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=153> (letöltve: 2015.01.05.)

- Lanstyák István 1995. A nyelvek többközpontúságának néhány kérdéséről (különös tekintettel a Trianon utáni magyar nyelvre) *Magyar Nyelvőr* 119. 213-36.
- Lanstyák István 1998. Álom és valóság között (Gondolatok nyelvünk egységéről). In: Kontra Miklós–Saly Noémi (szerk.): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Osiris Kiadó, Budapest. 1998. 102-24. http://adatbank.transindex.ro/html/alcim_pdf11082.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Lanstyák István 2008. Nyelvművelés és nyelvalkítás (a létező magyar nyelvművelés néhány jellegadó sajátosságáról). In: Fazekas József (szerk.): *Emlékkönyv Zeman László 80. születésnapjára*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely. 46-68. <http://web.unideb.hu/~tkis/> (letöltve: 2015.01.05.)
- Lanstyák István 2009. Nyelvművelés, nyelvtervezés, nyelvmenedzselés. Jazyková, kulturá, jazykové plánovanie, jazykový manažment. Stimul, Pozsony–Bratislava. http://ht.nytud.hu/download/Lanstyak_Istvan_Nyelvalakitas.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Lanstyák István 2010a. Nyelvhelyesség és nyelvi ideológia. In: Beke Zsolt–Lanstyák István–Misad Katalin (szerk.): *Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában*. Stimul, Pozsony. 117-133, 137-145. http://finnugor.arts.unideb.hu/petlai/LI_Nyhelyesség_es_nyelvi_ideologia.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Lanstyák István 2010b. A moralizmus mint nyelvhelyességi ideológia. Csernicsek István–Fedinec Csilla–Tarnóczy Mariann–Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): *Utazás a magyar nyelv körül. Írások Kontra Miklós tiszteletére*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 58-67. http://web.unideb.hu/~tkis/li_moralizmus.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Lanstyák István 2011. Az elitizmus mint nyelvhelyességi ideológia. Kozmács István–Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): *A csitári hegyek alatt. Írások Sándor Anna tiszteletére*. Arany A. László Társulás–Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra. 145-55. http://web.unideb.hu/~tkis/li_elitizmus.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Lanstyák István 2014. Nyelvalkítás és nyelvi ideológiák. Comenius Egyetem, Pozsony. http://web.unideb.hu/~tkis/lanstyak_istvan-nyelvalak_es_nyelvi_ideol_2014.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Lózsi Tamás 2010. A csoportnyelvek és az anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia*. 3/2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=270> (letöltve: 2015.01.05.)
- Lőrincze Lajos 1968. Hozzászólás Herman József *Az alkalmazott nyelvészet helyzete Magyarországon* című vitaindító előadásához. In: Imre Samu (szerk.): *Általános nyelvészetünk helyzete–Az alkalmazott nyelvészet helyzete Magyarországon*. A debreceni nyelvészaktíva ülésének előadásai és felszólalásai. (Kézirat gyanánt) Budapest, 1968.
- Lőrincze Lajos 1973. Nyelvszokás és nyelvi norma. *Magyar Nyelv* 69. 266-75.
- Lőrincze Lajos 1980. Emberközpontú nyelvművelés. Magvető, Budapest.
- Lukács Csilla 2007. A székelyföldi középiskolások nyelvi/nyelvjárási identitástudata. In: Várad Tamás (szerk.). I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia. MTA nyelvtudományi Intézete, 2007. febr. 2. 80-90. <http://www.nytud.hu/alknyelvdok07/proceedings07/Lukacs.pdf> (letöltve: 2015.01.05.)
- Margócsy István 1996. Magyar nyelv és/vagy irodalom. Egy tantárgy kialakulása és változásai. *BUKSZ* 8/1.45-52.
- Merton, Robert K. 1968/2002. Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. (Ford.: Berényi Gábor, Balogh Zoltán) Osiris Kiadó, Budapest.

- Mészáros István–Németh András–Pukánszky Béla 2005. Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó 2001. Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. *Új Pedagógiai Szemle* 51/1. 140-46. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00045/2001-01-ta-mihaly-pedagogiai.html> (letöltve: 2015.01.05.)
- Mikó Imre 1943. A magyar államnyelv kérdése a magyar országgyűlés előtt 1790-1825. Martonyi János (szerk.): *A Jog-, Közgazdaság- és Társadalomtudományi Szakosztály Közleményei*. 48. kötet. 244-76.
- Minya Károly 2005. Rendszerváltás–normaváltás. A magyar nyelvvelés története, elvei, vitái 1989-től napjainkig. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Molnár Cecília Sarolta 2013. Iskolai nyelvtan mondattani alapon. *Nyelv és Tudomány*. 2013. május 31. <http://www.nyest.hu/hirek/iskolai-nyelvtan-mondattani-alapon> (letöltve: 2015.01.05.)
- Molnár Cecília Sarolta. 2014. Egy nyelvváltozat mind fölött? *Taní-Tani Online* http://www.tani-tani.info/egy_nyelvvaltozat (letöltve: 2015.01.05.)
- Molnár Mária 2012. A „suksükölés/szüksükölés” megítélése gimnáziumi tanárok és diákjaik körében. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 7/2. 69-77.
- Nádor Orsolya 2002. Nyelvpolitika. A magyar nyelv politikai státusváltozásai és oktatása a kezdetektől napjainkig. BIP, Budapest.
- Nagy J. Béla 1953. Nyelvhelyességi babonák. In: Lőrincze Lajos (szerk.): *Nyelvvelésünk főbb kérdései*. Tanulmánygyűjtemény. Akadémiai Kiadó, Budapest. 241-65.
- Nagy Zoltán 2014. Az új kísérleti nyelvtan-tankönyvekről. http://www.tani-tani.info/a_kiserleti_nyelvtankonyvekről (letöltve: 2015.01.05.)
- Nahalka István 1997. Konstruktív pedagógia–egy új paradigma a láthatáron (I. rész). *Iskolakultúra*. 7/2. 21-33. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00122/pdf/1997-2.pdf> (letöltve: 2015.01.05.)
- Németh G. Béla 1960. A századvégi Nyelvőr-vitához. In: Pais Dezső (szerk.): *Dolgozatok a magyar irodalmi nyelv és stílus történetéből*. Budapest. 227-61.
- Nyelvvelő kézikönyv I. 1980. (Főszerk.): Grétsy László–Kovalovszky Miklós, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pais Dezső 1949. A nyelvvelés korhatárolása. *Magyar Nyelv* 45. 310-14.
- Pais Dezső 1953. A magyar irodalmi nyelv. *A MTA Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Közleményei*. 425-66.
- Paksi László 2011. Egy élet az anyanyelv-pedagógia szolgálatában–a tanyasi iskolától a Magyar Tudományos Akadémiáig. *Anyanyelv-pedagógia* 4/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=300> (letöltve: 2015.01.05.)
- Pálvölgyi Ferenc 2009. Az értékközpontú erkölcsi nevelés konstruktív rendszere. A szociomorális fejlesztés új pedagógiai koncepciója. Második rész: Személyiségmodell vagy pedagógiai emberkép? *Mester és Tanítvány* 6/22. 138-54. http://www.erkolcstan.hu/system/files/cikk/2013/az_ertekkozpontu_erkolcsi_nevelés_2.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Pap Mária 1982. A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. In: Telegdi Zsigmond–Szépe György (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 14. (Újabb nyelvészeti témák). Budapest. 75-86.
- Pap Mária–Pléh Csaba 1972. A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság* 15/2. 52–58.
- Papp László 1961. Nyelvjárási és nyelvi norma XVI. századi deákjaink gyakorlatában. *Nyelvtudományi értekezések* 25. Budapest.

- Parapatics Andrea 2011. A szleng tanításáról középiskolai nyelvtankönyveink tükrében. In: Boda István Károly–Mónos Katalin (szerk.): *XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*, Debrecen, 2010. augusztus 26-28. MANYE–Debreceni Egyetem. Budapest–Debrecen. 360-66.
http://www.inf.unideb.hu/~bodai/pub/MANYEXX_elso_resz-B5.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Pedagógiai Lexikon II. kötet. 1997. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 582-84.
 Pedagógiai Lexikon. III. kötet. 1997. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 461-62.
- Petriné Feyér Judit 2003. Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 318-38.
- Pintér Jenő 1938. Magyar nyelvvédő könyv. Sárkány Nyomda Rt., Budapest.
- Pléh Csaba–Pap Mária 1982. Hatéves gyerekek beszédében található társadalmi különbségek értelmezési lehetőségei. (Adalékok a Bernstein-féle kódelmélet bírálatához). *Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis: Irodalom- és nyelvtudomány, tom 9/D*. 135-43.
- Pléh Csaba–Radics Katalin 1982. Beszédaktus-elmélet és kommunikációkutatás. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XIV*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 87-108.
- Porkoláb Ádám 2014. A szociolingvisztikai megközelítésmód érvényesítési problémái a közoktatásban. *Iskolakultúra* 24/2. 87-94.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00182/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_2_087-103.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Prohászka János 1953. Simonyi Zsigmond. *Magyar Nyelvőr* 77. 11-30.
- Rácz Endre (szerk.) 1968. A mai magyar nyelv. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réger Zita 1974. Kétnyelvű cigány gyerekek az iskoláskor elején. *Valóság* 17/1. 50-62.
- Réger Zita 1984. A cigányság helyzetének nyelvi és iskolai vonatkozásai. *Szociálpolitikai értesítő* 1984. 2. sz. 140-73.
- Réger Zita 1987. Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben–Műhelymunkák a nyelvészet és társadalomtudományai köréből 3. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 31-89.
- Réger Zita 1990. Utak a nyelvhez. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ruzsiczky Éva 1957. Kazinczy és a „nyelvszokás”. *Magyar Nyelvőr* 81. 1-7.
- Sándor Klára 1998. Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. Kontra Miklós–Saly Noémi (szerk.): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás?* Budapest, 1998. 368-94. http://adatbank.transindex.ro/html/alcim_pdf11091.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Sándor Klára 1999. Szociolingvisztikai alapismeretek. In: *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. Szeged. 134-71.
- Sándor Klára 2001a. A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája: az emberek nyelvhasználatára. *Replika* 12/45-46. 241-59. <http://web.unideb.hu/~tkis/bastyia.htm> (letöltve: 2015.01.05.)
- Sándor Klára 2001b. Nyelvművelés és ideológia. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. JGyF Kiadó, Szeged. 153-216.
<http://web.unideb.hu/~tkis/ideolog.htm> (letöltve: 2015.01.05.)
- Sándor Klára 2001c. Írás Kosztolányi nyelvszemléletéről. *Üzenet* 31. 197-205.
<http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/53/sandor.html> (letöltve: 2015.01.05.)
- Sándor Klára 2001d. Van-e szükség nyelvművelésre? Beszélgetés Sándor Klára főiskolai tanárral. *Köznevelés* 2001. április 6. 7-9.
- Sándor Klára 2002a. A nyelvi arisztokratizmus alkonya. In: Nyíri Kristóf (szerk.): *Mobilközösség–mobilmegismerés*. MTA Filozófiai Kutatóintézet, Budapest, 2002.

- 67-77. http://21st.century.phil-inst.hu/2002_konf/hn3_kot/sk.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Sándor Klára 2002b. Nyelvművelés nálunk és más nemzeteknél. *Társadalomkutatás* 20. 121-149. <http://web.unideb.hu/~tkis/nalunkes.htm> (letöltve: 2015.01.05.)
- Sándor Klára 2003. Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest. 958-95. http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/humfold/szocling/Sandor_K/corvina.htm (letöltve: 2015.01.05.)
- Sándor Klára–Pléh Csaba–Langman Juliet 1998. Egy magyarországi ügynökvizsgálat tanulságai. *Valóság* 41/8. 29-40.
- Saussure, Ferdinand de 1916/1967. Bevezetés az általános nyelvészetbe. (Ford.: B. Lőrinczy Éva) Gondolat Kiadó, Budapest.
- Searle, John R. 1969/2002. *Speech Acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Sebestyén Árpád 1981. „A nyelv területi tagolódása és társadalmi rétegződése” témakör tantervi helyzetéről. *Magyar Nyelvőr* 105. 319-28.
- Sebestyén Árpád 1988. A belső nyelvtípusok néhány kérdéséről. In: Kiss Jenő–Szűts (szerk.): *A magyar nyelv rétegződése*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 108-119.
- Simon Attila 2007. A törvény Szophoklész Antigonéjában. *Iustum Aequum Salutare* 3/2. 71-93. <http://ias.jak.ppk.hu/hir/ias/20072sz/08.pdf> (letöltve: 2015.01.05.)
- Simonyi Zsigmond 1876. Adalékok a magyar nyelvtanítás ujjá-alakításához. IV. Az ige. *Magyar Tanügy*.1876. 350-53.
- Simonyi Zsigmond 1879. Antibarbarus. Az idegenszerű és egyéb hibás szavaknak és szerkezeteknek betürendes jegyzéke e megfelelő helyesek kivételével, egyszersmind a magyar nyelv főbb nehézségeinek magyarázata. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest.
- Simonyi Zsigmond 1889. *Magyar nyelv II*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Simonyi Zsigmond 1896a. Beköszöntő. *Magyar Nyelvőr* 25. 1-5.
- Simonyi Zsigmond 1896b. A nyelvhelyesség kérdése. *Magyar Nyelvőr* 25. 35-41.
- Simonyi Zsigmond 1906. Új népiskolai nyelvkönyvek. *Magyar Nyelvőr* 35. 368-75.
- Sinkovics Balázs 2008. Az anyanyelv változatai magyarországi középiskolai tankönyvekben. In: Cserniczkó István–Kontra Miklós (szerk.): *Az Üveghegyen innen. Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés*. A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus azonos című szimpóziumán elhangzott előadások anyaga. PoliPrint Kft. és II. Rákóczi Ferenc KMF, Ungvár–Beregszász. 2008. 30-55. http://www.kmf.uz.ua/hun114/images/konyvek/ueveghegyen_innen.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Sinkovics Balázs 2011. Nyelvi változók, nyelvi változások és normatív szabályozás. Doktori értekezés. Szegedi Tudományegyetem. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/828/1/sinkovics_phd_dissz.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Soukup, Barbara 2009. Dialect use as interaction strategy. A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria. Braumüller, Wien. IX.
- Streli Zita Ágnes 2007. A nyelvjárások témakörének megjelenése nyelvtankönyveinkben. In: Kuna Ágnes–Veszelszki Ágnes (szerk.): *Félúton 3. A harmadik félúton konferencia kiadványa*. http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk07/streli_KA_VA_T.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Szabó G. Ferenc 2010. A kommunikatív kompetencia. *Anyanyelv-pedagógia* 3/2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257> (letöltve: 2015.01.05.)
- Szabó Tamás Attila 1937. Egy nyelvművelő rendelet. *Erdélyi Múzeum* 42/3. 279-80.

- Szabó Tamás Péter 2008a. „Idegesít, mert borzalmasan hangzik.” Gimnazisták a nem önzérelt nyelvi hibajavításról. In: Gherdán Tamás–Schultz Judit (szerk.) *Félúton* 2. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája 2006. június 13–14. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest. 100-109.
- Szabó Tamás Péter 2008b. A nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatos metanyelvi tudás formálása. In: Váradi Tamás (szerk.) *II. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 87–98.
- Szabó Tamás Péter 2011. Csevejből mederbe? *Nyelv és Tudomány*. 2011. augusztus 19. <http://www.nyest.hu/hirek/csevejbol-mederbe> (letöltve: 2015.01.05.)
- Szabó Veronika 2009. A határon túli nyelvvaltozatok a magyarországi anyanyelvi nevelésben. In: Nádor Orsolya (szerk.): *MANYE XVIII. A magyar mint európai és világnyelv*. 2. kötet (CD). 490-94. http://www.academia.edu/5609509/A_hataron_tuli nyelvvaltozatok_a_magyarorszag_i_anyanyelvi_nevelésben (letöltve: 2015.01.05.)
- Szabó Veronika 2011. Tradíciók és/vagy reformok? Problémák a nyelvtanoktatásban. In: Boda István Károly–Mónos Katalin (szerk.): *XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*, Debrecen, 2010. augusztus 26–28. MANYE–Debreceni Egyetem. Budapest–Debrecen. 367-73.
- Szabó Veronika 2013. A semleges mondat. Egy felső tagozatosoknak szóló mondattani tananyag koncepciója. Doktori értekezés. Pécs. http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/Szabo_Veronika2013_disszertacio.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Szathmári István 2005. A magyar stilisztika a kezdetektől a XX. század végéig. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szathmári István 1961/2008. A magyar stilisztika útja. Gondolat/Mundus Magyar Egyetemi Kiadó, Budapest.
- Széchy Ágoston Imre 1839. Az anya-nyelv tanítása szükségéről s módjáról. *Tudományos Gyűjtemény*. 23/6. 49-82.
- Szemere Gyula 1969. A magyar nyelvtan tanítása. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szende Aladár (szerk.) 1981. Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szende Aladár 1994. Norma és anyanyelvi nevelés. In: Kemény Gábor–Kardos Tamás (szerk.): *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*. A MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest. 153-56.
- Szende Tamás 1973. A beszédnorma elméleti alapjairól. *Magyar Nyelvőr* 97. 3. sz. 315-24.
- Szépe György (szerk.) 1976. Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésért. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szépe György (szerk.) 1979. Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésért. Tankönyvkiadó, Budapest. (második kiadás)
- Szépe György 1980. Problémaösszegzés két lépcsőben. Budapest, 1980. szeptember 29. (Kézirat)
- Szépe György 2005. Brassai Sámuel – többek között – mint alkalmazott nyelvész. *Erdélyi Tudományos Füzetek* 256. 71-77.
- Szépe György 2006. A nyelv és a kommunikáció oktatása az alapiskolában. Fények és perspektívák. (Előadás a Magyar Kommunikációtudományi Társaság 2006. december 2-i közgyűlésén) http://www.communicatio.hu/mktt/dokumentumok/szecs kotamas_emlekeloadas/szepegyorgy2006.htm (letöltve: 2015.01.05.)

- Szépe György–Temesi Mihály 1980. Zárótanulmány az OTTKT 6. sz. főirány 2.1.1.1. „Nyelvi kommunikációs nevelés: Az anyanyelvi nevelés fejlesztése” című témáról. Pécs. (Kézirat)
- Szili Katalin 2010. Kosztolányi nyelvművelődési tevékenységéről (Születésének 125. évfordulója kapcsán). *Magyar Nyelvőr* 134. 165-82.
- Szöllősy Éva 2008. Egy additív tankönyvcsalád. Medve Anna–Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.* Iskolakultúra, Budapest, 2008. 167-82.
- Szöllősy-Sebestyén András 1993. Hozzászólás *A nyelvművelés elmélete* című tanácskozás vitáján (1992. október 15-16.). *Magyar Nyelvőr* 117. 428.
- Temesi Mihály 1955. Anyanyelvi kultúrával a nemzeti műveltségért. Iskoláink-nevelőink. Baranya megyei és Pécs Városi Tanácsa VB. Oktatási Osztályának tájékoztatója. Pécs. 41-44.
- Temesi Mihály 1974. Anyanyelvünk az általános iskolában. In: Szathmári István (szerk.): *Anyanyelvünk az általános iskolában.* Az 1972. ápr. 6-8. között megrendezett nyíregyházi vándorgyűlés anyaga. Tankönyvkiadó, Budapest. 25-46.
- Temesi Mihály–Rónai Béla–Vargha Károly 1955. Anyanyelvünk. Művelt Nép, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1984. Gondolatok az új felső tagozatos nyelvtankönyvekről. *Magyar Nyelvőr* 108. 436-42.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1988. A mai magyar nyelv normarendszerének egy jelentős változásáról az “ifjúsági nyelv” kapcsán. *Magyar Nyelvőr* 112. 398-405.
- Tolcsvai Nagy Gábor. 1989. A nyelvművelés esélyei. *Valóság* 32/10. 96-103.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1993. Lesz-e Magyarországon nyelvi tervezés? *Magyar Nyelvőr* 117. 423-25.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1994. A nyelvi norma bölcséleti alapjairól. In: Kemény Gábor–Kardos Tamás (szerk.): *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában.* Az MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 51-54.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996a. Történeti szociolingvisztika az iskolában. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 207. 93-97.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996b. Lehetőségek és kötelességek a magyar nyelvi tervezésben. *Magyar Nyelvőr* 120. 237-49.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996c. A magyar nyelv stilisztikája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1998a. A nyelvi norma. *Nyelvtudományi Értekezések* 144. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1998b. A sztenderd helyzete és a nyelvi tervezés lehetőségei Magyarországon. In: Kontra Miklós–Saly Noémi (szerk.): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról.* Osiris Kiadó, Budapest. 1998. 276-84. http://adatbank.transindex.ro/html/alcim_pdf11082.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 1998c. Nyelvárulás és nyelvmentés: kánon vagy diskurzus. In: Kontra Miklós–Saly Noémi (szerk.): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról.* Osiris Kiadó, Budapest. 1998. 252-65. http://adatbank.transindex.ro/html/alcim_pdf11082.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2002. A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. Magyar Tudomány Honlapja. <http://mta.hu/cikkek/a-magyar-nyelv-es-kutatasa-az-ezredfordulon-117311> (letöltve: 2015.01.05.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2003. A nyelvi norma. In: Kiefer Ferenc–Siptár Péter (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003. 411-21.

- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. Alkotás és befogadás a magyar nyelv 18. század utáni történetében. Áron Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Funkcionális nyelvészet: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 129. 348-62.
- Tolcsvai Nagy Gábor: 2007. A nyelvi és irodalmi ízlésvita nagy, nyilvános szakasza. 1813: Mondolat. In: Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *A magyar irodalom története*. Gondolat, Budapest. 2. 40-56. <http://villanyспенot.hu/?p=szoveg&n=12313> (letöltve: 2015.01.05.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2009. A különbözőség egysége. Kazinczy nyelvértelmezésének funkcionális alapjai. *Magyar Nyelv* 105. 263-70. http://www.c3.hu/~magyarnyelv/09-3/tolcsvai_093.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2011. Kognitív egység és funkcionális változás a magyar nyelv történetében. *Magyar Nyelv* 107. 257-76. http://epa.oszk.hu/00000/00032/00051/pdf/tolcsvain_113.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Tompa József (szerk.) 1961-1962. A mai magyar nyelv rendszere I-II. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Trudgill, Peter 1997. Bevezetés a nyelv és a társadalom tanulmányozásába. JGYTF Kiadó, Szeged.
- Villó Ildikó 1992. A nyelvi norma meghatározásáról. In: Kemény Gábor (szerk.): *Normatudat–nyelvi norma*. Linguistica. Series A. Studia et dissertationes 8. A MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 7-22.
- Wacha Imre 1992. A nyelvi rétegződés kérdései. In: Kemény Gábor (szerk.): *Normatudat — nyelvi norma*. Linguistica. Series A. Studia et dissertationes 8. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 49-105.
- Wardhaugh, Ronald 1986/1995. Szociolingvisztika. (Ford.: Pap Mária) Osiris–Századvég, Budapest.
- Weber, Max 1967. Gazdaság és társadalom. (Ford.: Józsa Péter) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Zolnai Béla 1940. A műkedvelő purista lelki alkata. Budapest.

Törvénykönyvek

- Büntető Törvénykönyv (Btk.)
Polgári Törvénykönyv (Ptk.)

Hivatkozott tantervek

- Tanterv és utasítás a népiskola számára 1877.
- A gymnasiumi tanítás terve s a reá vonatkozó utasítások. Kiadattak a magyar kir. vallás- és közoktatásügyi minister 1879. évi 17 630., 1880. évi 16 179., 1883. évi 26 776. és 1887. évi 8619. sz. alatti rendeleteivel.
- A reáliskolai tanítás terve és a reá vonatkozó utasítások. Kiadott a magyar kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1884. évi 15446. és 1886. évi 11891. sz. a kelt rendeletével. Budapest, 1886.
- Schmidt Boldizsár (szerk.) 1887. Részletes tan- és óraterv. Taizs József Könyvnyomdája, Pécs.
- A gimnáziumi tanítás terve s a reá vonatkozó utasítások. Kiadattak a magyar kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1899. évi 32 818., 1903. évi 43 381. sz. a kelt rendeletével.
- Tanterv és utasítás az elemi népiskola számára. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. számú rendeletével. Budapest.

- Tanterv és utasítás a polgári fiúiskolák számára. Kiadta a magyar kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1918. évi április hó 30-án 70022. és 1927. évi július hó 4-én 1434. eln. sz. a. kelt rendeletével.
- Tanterv az elemi népiskolák számára.* Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1925. évi május hó 14-én 1467. eln. számú rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1925.
- Utasítások a középiskolák (gimnáziumok, reálgimnáziumok és reáliskolák) tantervéhez. Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest. 1927.
- Tanterv és utasítások a népiskola számára. Egyetemi Nyomda, Budapest, 1932.
- Részletes utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez. Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1938. évi május hó 25-én kelt 109.646/1938. IX. sz. rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1938.
- Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1941.
- Tanterv az általános iskola számára. Országos Köznevelési Tanács, Budapest, 1946.
- Tanterv az általános iskolák számára. 1950.
- Tanterv az általános iskola V-VIII. osztálya számára 1958.
- Tanterv és utasítás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó, Budapest. 1963.
- Tanterv és utasítás a gimnáziumok számára. Tankönyvkiadó, Budapest. 1965.
- Tanterv és utasítás a szakközépiskolák számára. Tankönyvkiadó, Budapest. 1968.
- Tanterv és utasítás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó, Budapest. 1974.
- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Magyar nyelv és irodalom 5-8. osztály. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 1978.
- A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Magyar nyelv I-IV. osztály. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 1978.
- Nemzeti alaptanterv. Korona Kiadó, Budapest, 1995.
- Nemzeti alaptanterv. Anyanyelv és irodalom. Pauz Kiadó. Celldömölk, 1997.
- Kerettantervek 2000. 5-8. évfolyam–Magyar nyelv és irodalom. 133-50. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/alapfoku-neveles-090803-1> (letöltve: 2015.01.05.)
- Kerettantervek 2000. 9-12. évfolyam–Gimnázium–Magyar nyelv és irodalom. 399-419. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/gimnazium> (letöltve: 2015.01.05.)
- Kerettantervek 2000. 9-12. évfolyam–Szakközépiskola–Magyar nyelv és irodalom. 784-805. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/szakkozepiskola> (letöltve: 2015.01.05.)
- Nemzeti alaptanterv 2003. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0300243.kor (letöltve: 2015.01.05.)
- Kerettantervek 2004. 5-8. évfolyam. *Magyar Közlöny* 2004/68/II. 92-248. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/mk68/MK68_1_04-1.mell-p92-248-kerettanterv_5-8o.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Kerettantervek 2004. 9-12. évfolyam–gimnázium és szakközépiskola: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/oktatasi-kulturalis> (letöltve: 2015.01.05.)
- Nemzeti alaptanterv 2007. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/a_nemzeti_alaptanterv_2007es_vltozat.html (letöltve: 2015.01.05.)
- Nemzeti alaptanterv 2012. *Magyar Közlöny* 2012. 66. sz. 10639-10847. http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf (letöltve: 2015.01.05.)

Kerettantervek 2012. (módosítva: 34/2014. (IV.29.) EMMI rendelet 4. mellékletének megfelelően) <http://kerettanterv.ofi.hu/> (letöltve: 2015.01.05.)

Hivatkozott taneszközök: grammatikák, tankönyvek, munkafüzetek, feladatgyűjtemények, vezérkönyvek, útmutatók és tanári kézikönyvek:

- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 1997. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv 11-12 éveseknek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 1998. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv 13-14 éveseknek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2001. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv az 5-6. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2002. Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 6. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2003a. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 7-8. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2003b. Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 7. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2007a. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9-10. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (7., átdolgozott kiadás; megjelent: 2001)
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2007b. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11-12. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (2. kiadás)
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2007c. Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 9. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (6., átdolgozott kiadás; megjelent: 2001)
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2008a. Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 10. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2008b. Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 12. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2009. Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 11. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (2. kiadás)
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2010. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11-12. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (2. kiadás)
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2012a. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2012b. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 10. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2012c. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2012d. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv az 5. évfolyam számára. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest, 2012.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2012e. Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet az 5. évfolyam számára. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest, 2012.
- Antalné–Raátz Judit 2012f. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 8. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2012g. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv 12. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balázs Géza–Benkes Zsuzsa 2001. Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Balázs Géza–Benkes Zsuzsa 2002 (1. kiadás), 2006a (2. kiadás). Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 10. évfolyama számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balázs Géza–Benkes Zsuzsa 2003. Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 11. évfolyama számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balázs Géza–Benkes Zsuzsa 2004. Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balázs Géza–Benkes Zsuzsa 2005. Anyanyelvi kultúra a nyelvi előkészítő évfolyam számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balázs Géza–Benkes Zsuzsa 2007. Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 10. évfolyama számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balázs Géza–Benkes Zsuzsa 2009a. Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balázs Géza–Benkes Zsuzsa 2009b. Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balogh József–Hetényi Ferencné–Tolvaj Gyözőné 1997. Kézikönyv az 5-6. osztályos magyar irodalom és nyelvtan-helyesírási munkatankönyv tanításához. Apáczai Kiadó, Celldömölk.
- Bánréti Zoltán 1979. Gyermekek és anyanyelv. Anyanyelvi nevelési kísérlet 4. és 5. osztályban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bánréti Zoltán 1990. Nyelvtan–Kommunikáció–Irodalom–Tizenéveseknek. Programleírás. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.
- Bánréti Zoltán é.n.a. Nyelvtan és kommunikáció II. (Szövegtan, nyelvelmélet, generatív mondattan) 7-9. osztály. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Bánréti Zoltán é.n.b. Nyelvtan és kommunikáció II. 8-10. osztály. OTTV, Veszprém.
- Barta János–Fekete Miklós (szerk.) 1942. Magyar nyelvkönyv. Atheneum, Budapest.
- Benkő Loránd–Kálmán Béla 1951. Magyar nyelvtan a gimnáziumok I-IV. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benkő Loránd–Rácz Endre–Takács Etel 1951. Helyesírási tankönyv. (Kiegészítő az általános iskolai magyar nyelvtanhoz) Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csizmazia Sándor–Csizmazia Sándorné 1991. Magyar nyelv az általános iskola 5. osztálya számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csizmazia Sándor–Csizmazia Sándorné–Orosz Zsuzsa 1992. Magyar nyelv az általános iskola 7. osztálya számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csizmazia Sándor–Csizmazia Sándorné 1997. Magyar nyelv az általános iskola 5. osztálya számára. Nemzeti Tankönyvkiadó. (7., átdolgozott kiadás)
- Dobos László–Szakál János 1947. Magyar könyv a VII. osztály számára. Budapest.
- Drozdy Gyula–Móra József–Móra László 1937. Fogalmazás tanítása a népiskola II-VI. osztályában. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Fiatal Nyelvészek Munkaközössége 1976. Beszédműfajok. Kísérleti tankönyv. Budapest-Pécs. (Kézirat)
- Fiatal Nyelvészek Munkaközössége 1978. Magyar nyelv a gimnázium számára. Ember és nyelv. Kísérleti munkafüzet. Budapest-Pécs. (Kézirat)
- Fogarasi János 1843. Művelt magyar nyelvtan elemi része. Heckenast Gusztáv Nyomdája, Pest.
- Fráter Adrienne 2011a. Magyar nyelv a középiskolák számára. 10. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fráter Adrienne 2011b. Magyar nyelv a középiskolák számára. 11. Mozaik Kiadó, Szeged.

- Fráter Adrienne 2013a. Magyar nyelv a középiskolák számára. 9. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fráter Adrienne 2013b. Magyar nyelv a középiskolák számára. 12. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Gaál Edit 1993. Nyelvről, anyanyelvről 15 éveseknek. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Gaál Edit é. n. Nyelvről, anyanyelvről 17 éveseknek. Calibra Kiadó, Budapest.
- Graf Rezső–Szende Aladár 1980. Útmutató a szakközépiskola I. osztálya számára készült magyar nyelvi tankönyv használatához. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Graf Rezső–Szende Aladár 1984. Magyar nyelv I. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gyulai Ágost–Gyurjács András 1926. Magyar nyelvtan szemléltető mondattani alapon a polgári iskola I. osztálya számára. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Gyulai Ágost–Gyurjács András 1927. Magyar nyelvtan szemléltető mondattani alapon a polgári iskola II. osztálya számára. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Hajas Zsuzsa 1994a. Magyar nyelv I. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Hajas Zsuzsa 1994b. Magyar nyelv II. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Hajas Zsuzsa 1996a. Magyar nyelv III. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Hajas Zsuzsa 1996b. Magyar nyelv IV. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Hajas Zsuzsa 1997a. Magyar nyelv II. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. (NAT-hoz igazított kiadás)
- Hajas Zsuzsa 1997b. Magyar nyelv III. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. (2. kiadás)
- Hajas Zsuzsa 1997c. Magyar nyelv IV. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. (2. kiadás)
- Hajas Zsuzsa 2004a. Magyar nyelv 12. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Hajas Zsuzsa 2004b. Magyar nyelv 10. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Hajas Zsuzsa 2004c. Magyar nyelv 11. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Hajas Zsuzsa 2004d. Magyar nyelv 9. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Hajas Zsuzsa 2009a. Magyar nyelv 9. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. (bővített, átdolgozott kiadás)
- Hajas Zsuzsa 2009b. Magyar nyelv 10. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. (bővített kiadás)
- Hajas Zsuzsa 2012. Magyar nyelv 12. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. (bővített kiadás)
- Hajas Zsuzsa 2013. Magyar nyelv 11. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Hajas Zsuzsa 2014. Magyar nyelv 10. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Hegedűs Attila 2014a. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv 9. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/9ny_tk_bel_webre_uj.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Hegedűs Attila 2014b. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv 10. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/10ny_tk_bel_webre_uj.pdf (letöltve: 2015.01.05.)
- Hernádi Sándor–Szemere Gyula 1963. Magyar nyelvtan az általános iskolák 6. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hernádi Sándor 1968. Tanári kézikönyv a magyar nyelvtan tanításához az általános iskolák 5. és 6. osztályában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hernádi Sándor–Rózsa Józsefné 1968. Tanári kézikönyv a magyar nyelvtan tanításához az általános iskolák 7. és 8. osztályában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hoffmann Ottó 1984. Anyanyelvi szakkör az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hoffmann Ottó 1989a. A stílusról. Általános iskola 7-8. osztály. Pécs.

- Hoffmann Ottó. 1989b. A szó alakja és jelentése. Általános iskola 5. osztály. Pécs.
- Hoffmann Ottó 1989c. Útmutató a *Komplex nyelvi-kommunikációs nevelés* című segédanyag használatához. Pécs.
- Honti Mária–Stéger Hajnal–Takács Etel 1974. Magyar nyelvtani munkafüzet 7. Tankönyvkiadó, Budapest. (2. kiadás; 1. kiadás: 1973)
- Honti Mária–Jobbágyiné András Katalin 1979. Tanári kézikönyv a magyar nyelv tanításához a gimnázium I-IV. osztályában.
- Honti Mária–Jobbágyiné András Katalin 1985. Tanári kézikönyv a magyar nyelv tanításához a gimnázium I-IV. osztályában.
- Honti Mária–Jobbágyiné András Katalin 1989. Magyar nyelv I. osztály. (10. kiadás; 1. kiadás: 1979)
- Honti Mária–Jobbágyiné András Katalin 1991. Magyar nyelv III. osztály. (10., javított kiadás; 1. kiadás: 1982)
- Honti Mária–Jobbágyiné András Katalin 1992. Magyar nyelv IV. osztály. (11. kiadás; 1. kiadás: 1982)
- Honti Mária–Jobbágyiné András Katalin 1995. Tanári kézikönyv a magyar nyelv tanításához a gimnázium I-IV. osztályában.
- H. Tóth István 1996. A stílus az általános iskola 8. osztálya számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (4. kiadás; 1. kiadás: 1993)
- H. Tóth István 1997. Magyar nyelv az általános iskola 8. osztálya számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (5., átdolgozott kiadás; 1. kiadás: 1993)
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua 2002a. Magyar nyelv 9. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua 2002b. Magyar nyelv 10. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua 2002c. Magyar nyelv 11. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua 2002d. Magyar nyelv 12. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua 2002e. Magyar nyelv 5. Tankönyv és szöveggyűjtemény. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua 2002f. Magyar nyelv 6. Tankönyv és szöveggyűjtemény. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua 2002g. Magyar nyelv 7. Tankönyv és szöveggyűjtemény. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua 2002h. Magyar nyelv 8. Tankönyv és szöveggyűjtemény. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua 2002i. Feladatgyűjtemény a 6. évfolyam számára. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua 2002j. Feladatgyűjtemény a 7. évfolyam számára. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua 2002k. Feladatgyűjtemény a 8. évfolyam számára. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua 2002l. Feladatgyűjtemény a 9. évfolyam számára. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua 2002m. Feladatgyűjtemény a 10. évfolyam számára. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua 2002n. Feladatgyűjtemény a 12. évfolyam számára. Nodus Kiadó, Veszprém.

- Kálmán Béla–Kerégyártó Imre 1952. A magyar nyelv tanulása. (Pedagógustovábbképző anyag) Tankönyvkiadó, Budapest.
- Karácsony Sándor 1938. Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon. Exodus, Budapest.
- Kassai József 1817. Magyar nyelv-tanító könyv. Sárospatak.
- Kerégyártó Imre–Szemere Gyula 1958. Magyar nyelvtan az általános iskolák 6. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kerégyártó Imre 1959. *Magyar nyelv és irodalom. Kézikönyv az általános iskolák magyar nyelvet és irodalmat tanító nevelői számára. V. osztály.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Király István–Deme László–Szabolcsi Miklós 1948. Magyar könyv a VIII. osztály számára. Budapest.
- Kiss József 1934. Falusi és tanyai iskolások olvasó- és tankönyve. Lampel, Budapest.
- Kugler Nóra–Lengyel Klára–Tolcsvai Nagy Gábor 1998. Magyar nyelv. Tankönyv 10-11 éveseknek. Korona Kiadó, Budapest.
- Kugler Nóra–Tolcsvai Nagy Gábor 1998. Magyar nyelv. Tankönyv 14-15 éveseknek. Korona Kiadó, Budapest.
- Kugler Nóra–Tolcsvai Nagy Gábor 1999a. Magyar nyelv tanári kézikönyv a Korona Kiadó 10-11 évesek számára készült tankönyvéhez. Korona Kiadó, Budapest.
- Kugler Nóra–Tolcsvai Nagy Gábor 1999b. Magyar nyelv. Tankönyv 11-12 éveseknek. Korona Kiadó, Budapest.
- Ihász György 1846. Magyar nyelvtan. Székesfehérvár.
- Lénárd Judit–Nyemcsokné Bernáth Magdolna–Patonainé Kökényesi Katalin 2013a. Sokszínű magyar nyelv. Tankönyv 5. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Lénárd Judit–Nyemcsokné Bernáth Magdolna–Patonainé Kökényesi Katalin 2013b. Sokszínű magyar nyelv. Munkafüzet 5. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Lénárd Judit–Nyemcsokné Bernáth Magdolna–Patonainé Kökényesi Katalin 2014. Sokszínű magyar nyelv. Tankönyv 8. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 1995a. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Tankönyv 6. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 1995b. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Tankönyv 7. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 1995c. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Tankönyv 8. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 1995d. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Munkafüzet 5. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 1995e. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Munkafüzet 6. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. (javított kiadás)
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 1996a. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Tankönyv 6. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. (javított kiadás)
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 1996b. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Tankönyv 7. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. (javított kiadás)
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 1996c. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Munkafüzet 5. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 1996d. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Munkafüzet 6. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 1996e. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Munkafüzet 7. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 1996f. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Munkafüzet 8. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2001a. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Munkafüzet 5. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. (kerettanterv szerint átdolgozott kiadás)
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2001b. Anyanyelv felsősöknek. Tankönyv 5. Mozaik Kiadó, Szeged. (átdolgozott kiadás)
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2002a. Anyanyelv felsősöknek. Tankönyv 6. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2002b. Anyanyelv felsősöknek. Munkafüzet 6. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2003a. Anyanyelv felsősöknek. Tankönyv 8. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2003b. Anyanyelv felsősöknek. Munkafüzet 8. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2003c. Anyanyelv felsősöknek. Tankönyv 7. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2003d. Anyanyelv felsősöknek. Munkafüzet 7. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2003e. Anyanyelv felsősöknek. Munkafüzet 5. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2004a. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Tankönyv 8. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. (kerettanterv szerint átdolgozott kiadás)
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2004b. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Munkafüzet 8. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. (kerettanterv szerint átdolgozott kiadás)
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2006. Anyanyelv felsősöknek. Tankönyv 6. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2011. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Munkafüzet 5. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. (16. kiadás, NAT 2007)
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2013a. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Tankönyv 8. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. (16. kiadás, NAT 2007)
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2013b. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Munkafüzet 8. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. (16. kiadás, NAT 2007)
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2013c. Anyanyelv felsősöknek. Tankönyv 5. Mozaik Kiadó, Szeged. (NAT 2012 szerinti átdolgozott kiadás)
- Magassy László–Magassyné Molnár Katalin 1997a. Százsorszép anyanyelv. Tanári kézikönyv az 5. évfolyam számára készült tankönyvhöz. Pauz–Westermann Kiadó, Celldömölk.
- Magassy László–Magassyné Molnár Katalin 1997b. Százsorszép anyanyelv. Magyar nyelv az általános iskolák 5. évfolyama számára. Pauz–Westermann Kiadó, Celldömölk.
- Magassy László–Magassyné Molnár Katalin 1997c. Munkafüzet a Százsorszép anyanyelv 5. évfolyam számára készült tankönyvcsaládhoz. Pauz–Westermann Kiadó, Celldömölk.
- Magassy László–Magassyné Molnár Katalin 1998a. Százsorszép anyanyelv. Tanári kézikönyv a 11-12 évesek számára készült tankönyvcsaládhoz. Pauz–Westermann Kiadó, Celldömölk.
- Magassy László–Magassyné Molnár Katalin 1998b. Százsorszép anyanyelv. Tankönyv 12-13 évesek számára. Pauz–Westermann Kiadó, Celldömölk.
- Magassy László–Magassyné Molnár Katalin 1999. Százsorszép anyanyelv. Tankönyv 13-14 évesek számára. Pauz–Westermann Kiadó, Celldömölk.
- Mennyey József 1866. „Nevelés- és tanítástan egyházi s világi tanemberek és tanügybarátok, néptanodai tanítók, és tanítójelöltek használatára legújabb és legjobb

- német és francia kútfők után” 2. kötet: A vallás tanmódja. A nyelvszak tanmódja. Malatin és Holmeyer érseki könyvnyomdászoknál, Kalocsa.
- Metzger János 1976. Magyar nyelv és irodalom. Tankönyvkiadó, Budapest. (2. kiadás)
- Nagy J. Béla 1941. Magyar nyelvkönyv. A tanterv és az utasítások alapján. A gimnázium és a leánygimnázium VII. és VIII. osztályának. Franklin-Társulat, Budapest.
- Nyitrai Tamás–Takács Etel–Török Imre 1986. Magyar nyelv 5-8. osztály. Tanári kézikönyv. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oláh Tibor dr.–Péter Orsolya 2010. Magyar nyelv 9. Tankönyv és munkafüzet. Maxim Könyvkiadó Szeged.
- Oláh Tibor dr.–Péter Orsolya 2011. Magyar nyelv 10. Tankönyv és munkafüzet. Maxim Könyvkiadó Szeged.
- Oláh Tibor dr.–Péter Orsolya 2013a. Magyar nyelv 9. Tankönyv. Maxim Könyvkiadó Szeged.
- Oláh Tibor dr.–Péter Orsolya 2013b. Magyar nyelv 9. Munkafüzet. Maxim Könyvkiadó Szeged.
- Orosz Zsuzsa–Szilágyi Gáborné–Zsolnai Józsefné 1991. Magyar nyelv az általános iskola 6. osztálya számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Petri Mór 1909. Magyar nyelvtan a polgári fiú- és leányiskolák első osztálya számára (különös tekintettel a helyesírás és fogalmazás tanítására); Lampel R. Könyvkiadóvállalata, Budapest. (4. kiadás)
- Petri Mór 1910a. Rendszeres magyar nyelvtan. Polgári fiúiskolák, polgári és felsőbb leányiskolák, középiskolák, valamint tanító- és tanítónőképző intézetek számára. Lampel R. Könyvkiadóvállalata, Budapest.
- Petri Mór 1910b. Stilisztika és szerkesztéstan olvasókönyvvel a polgári leányiskolák III. osztálya számára. Franklin-Társulat, Budapest. (5. kiadás)
- Petri Mór 1921. Magyar nyelvtan a polgári fiú- és leányiskolák első osztálya számára (különös tekintettel a helyesírás és fogalmazás tanítására); Lampel R. Könyvkiadóvállalata, Budapest. (6. kiadás)
- Rácz Endre–Takács Etel 1951. Tájékoztató az általános iskolai magyar nyelvtanhoz és a helyesírási tankönyvhöz az V-VIII. osztály számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rácz Endre–Takács Etel–Weber Mihály 1952. A magyar nyelv tankönyve. Az általános iskolák V-VI. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rácz Endre–Takács Etel–Weber Mihály 1953. A magyar nyelv tankönyve. Az általános iskolák VII-VIII. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rácz Endre–Takács Etel 1959/1996. Kis magyar nyelvtan. Gondolat/Talentum, Budapest.
- Rosenbacher Ferenc 1792. Kisdedekhez alkalmaztatott magyar grammatika. Besztercebánya.
- Simonyi Zsigmond 1879a. Magyar nyelvtan felsőbb osztályoknak és magánhasználatra. Eggenberger-féle Könyvkereskedés kiadása, Budapest.
- Simonyi Zsigmond 1879b. Magyar nyelvtan mondattani alapon. A középiskolák első osztálya számára. 1. r. (Az egyszerű mondat és a szóképzés) Eggenberger-féle Könyvkereskedés kiadása, Budapest.
- Simonyi Zsigmond 1882. Kis magyar nyelvtan mondattani alapon. I-II. A középiskolák I-II. osztálya számára. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest. (4., átdolgozott, gyakorlatokkal bővített kiadás).
- Simonyi Zsigmond 1905. Magyar nyelvészet a középiskolák legfelső osztályainak és a tanítóképző intézeteknek. Athenaeum, Budapest.

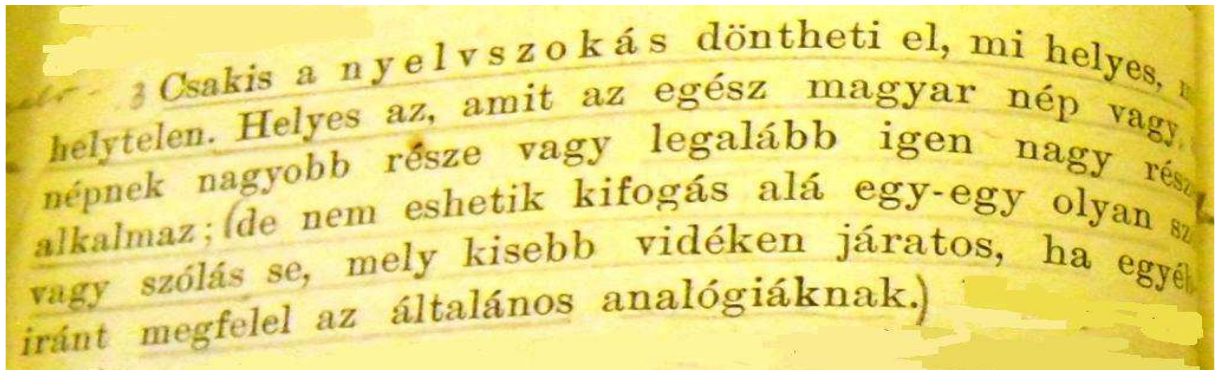
- Somfai László–Szemere Gyula 1960a. Magyar nyelvtan az általános iskolák 7. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest. (2. kiadás, 1. kiadás: 1959)
- Somfai László–Szemere Gyula 1960b. Magyar nyelvtan az általános iskolák 8. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó Árpád 1951. Magyar nyelvtan az általános iskolák V-VIII. osztálya számára. Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat, Budapest. (2. kiadás)
- Szántó Lőrinc 1937. A magyar nyelv és irodalom tanítása. Szegedi Új Nemzedék Lapvállalat R.T., Szeged.
- Széchy Ágoston Imre 1840. Elemi magyar nyelvtan gyakorlatilag előadva. Hartleben, Pest.
- Szemere Gyula–Szende Aladár 1962. Magyar nyelvtan a gimnáziumok számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szemere Gyula–Szende Aladár 1969a. Magyar nyelvtan a gimnáziumok I. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest. (5. kiadás; 1. kiadás: 1965)
- Szemere Gyula–Szende Aladár 1969b. Magyar nyelvtan a gimnáziumok II. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szende Aladár 1967. Magyar nyelvtan a II. osztály számára. (2. kiadás; 1. kiadás: 1966)
- Szende Aladár 1972. Anyanyelvünk a középiskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szende Aladár 1977. A stílus középiskolák IV. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest. (10. kiadás)
- Szende Aladár 1980. Magyar nyelv III. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szende Aladár 1984. Magyar nyelv IV. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szende Aladár 1993. A magyar nyelv könyve középiskolásoknak. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szende Aladár 1994. Módszertani útmutató. *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak* című könyv használatához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 67 p.
- Szende Aladár 1995. Gyakorlatok és feladatok a magyar nyelv tankönyvéhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szende Aladár–Graf Rezső–Hangay Zoltán–Viskovits Erzsébet 1984. Magyar nyelv I-IV. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Széplaki Erzsébet 2000. Nyelvtan és helyesírás. 8. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk. (16. átdolgozott kiadás)
- Széplaki Erzsébet 2005a. Nyelvtan és helyesírás. 6. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk.
- Széplaki Erzsébet 2005b. Nyelvtan és helyesírás. 7. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk.
- Széplaki Erzsébet 2008. Nyelvtan és helyesírás. 8. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk. (15. átdolgozott kiadás)
- Széplaki Erzsébet 2009a. Nyelvtan és helyesírás. 6. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk.
- Széplaki Erzsébet 2009b. Nyelvtan és helyesírás. 7. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk.
- Széplaki Erzsébet 2009c. Nyelvtan és helyesírás. 8. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk. (16. átdolgozott kiadás)
- Széplaki Erzsébet 2010. Nyelvtan és helyesírás. 8. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk. (17. átdolgozott kiadás)
- Széplaki Erzsébet 2011a. Nyelvtan és helyesírás. 5. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk. (18. átdolgozott kiadás)

- Széplaki Erzsébet 2011b. Nyelvtan és helyesírás. 7. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk.
- Széplaki Erzsébet 2012. Nyelvtan és helyesírás. 6. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk. (18. átdolgozott kiadás)
- Szinnyei József 1885. Rendszeres magyar nyelvtan középiskolák számára. Akadémiai Könyvkereskedés, Budapest.
- Takács Etel 1976. Útmutató az általános iskola 5-7. osztálya számára készült magyar nyelvtani munkafüzet használatához. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Takács Etel 1977. Útmutató az általános iskola 8. osztálya számára készült magyar nyelvtani munkafüzet használatához. Tankönyvkiadó, Budapest. (2. kiadás; 1. kiadás: 1976)
- Takács Etel 1980. Útmutató a magyar nyelv tankönyvcsaládjának használatához. 5. osztály. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Takács Etel 1981. A magyar nyelv könyve 5. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Takács Etel 1982. Útmutató a magyar nyelv tankönyvcsaládjának használatához. 7. osztály. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Takács Etel 1986. A magyar nyelv könyve az általános iskola 6. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. (5. kiadás; 1. kiadás: 1982)
- Takács Etel 1987. A magyar nyelv könyve az általános iskola 7. osztálya számára. (6. kiadás; 1. kiadás: 1982)
- Takács Etel 1988. A magyar nyelv könyve az általános iskola 8. osztálya számára (6. kiadás)
- Takács Etel–Török Imre 1983. Magyar nyelvi munkafüzet az általános iskola 8. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest. (6. kiadás)
- Takács Etel–Török Imre 1985. Magyar nyelvi munkafüzet az általános iskola 6. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest. (6. kiadás)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2000. Magyar nyelv 10. Korona Kiadó, Budapest.
- Tomcsányiné Czukrász Róza 1908. Nyelvgyakorló vezérkönyv a helyes beszéd, helyesírás és fogalmazás elsajátítására (az elemi népiskolák II-VI. osztályai számára). Lampel R. Könyvkereskedése, Budapest.
- Uzonyi Kiss Judit–Tuba Márta 2005a. Tanári kézikönyv *A magyar nyelvtan a 9. évfolyam számára* című tankönyvhöz. Apáczai Kiadó, Celldömölk.
- Uzonyi Kiss Judit–Tuba Márta 2005b. Magyar nyelvtan a 9. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk.
- Uzonyi Kiss Judit dr. 2010. Magyar nyelv a 12. évfolyam számára. Apáczai Kiadó, Celldömölk.
- Verseghy Ferenc 1821. Magyar Grammatika. Buda.
- Warga János 1844. Neveléstan. Kézikönyvül felsőbb nevelőintézetekbeni hallgatóknak, valamint magános használatul nevelőknek, és értelmes szülőknek. 2. kötet. Oktatástan. Nyomatott Szilády Károly betűivel, Kecskemét.

Mellékletek

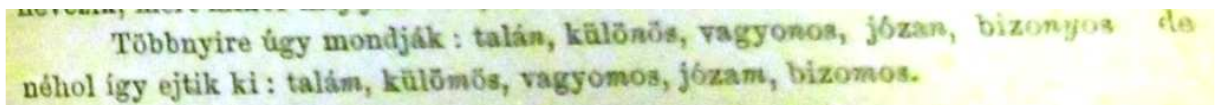
1. sz. melléklet: A normaszemléletben észlelhető elmozdulások-változások a magyarországi magyar nyelvi tankönyvekben egy rendszeralapú, nyelvhasználatot negligáló normatípustól egy szociokulturális bázisú, pragmatikai szemléletű, a valós nyelvhasználat tanításának megfelelő normatípus felé

A társadalmi érvényesség szempontja



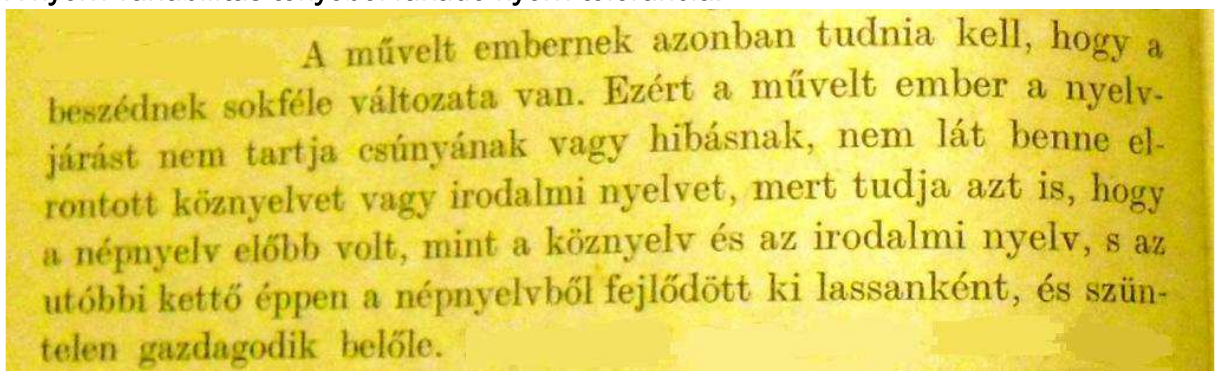
(Simonyi 1905: 48).

A valós nyelvhasználat variabilitásának deskriptív (értékítélet-mentes) megjelenítése:



(Simonyi 1882: 9)

A nyelvi variabilitás tényéből fakadó nyelvi tolerancia:



Nagy J. 1941 (VII-VIII.o.):10

A nyelvi változatosság tényének elválasztása a társadalmi megoszlástól és műveltségtől:

„Tájnyelvi és csoportnyelvi eltérések – különösen nagyobb nyelvterületen – valószínűleg még az osztályok eltűnése után is sokáig lesznek, legfeljebb a műveltségbeliek mosódnak el. Ezért helytelen az, ha a nyelvi rétegződést a társadalmi megoszlás eredményének tartjuk és osztálynyelvnek tekintjük.”

(Király–Deme–Szabolcsi 1948: 331).

A kommunikációs szempont megjelenése az elméleti ismeretanyag szintjén:

Bár a köznyelvet általában mintának, normának tekintjük, beszédünk nyelvjárási színe nem hiba. Egyik nyelvváltozat sem rosszabb a másiknál, ha a közléshelyzetnek megfelelően használjuk, ha biztosítja a mondani-való hű kifejezését és megértését.

Honti–Jobbágyiné 1989 (I.o;10. kiadás):54

A nyelvhasználat egyénhez és közösséghez kötött jellege és a beszédhelyzet szerinti nyelvhasználat megjelenése a tankönyvi elmélet szintjén:

„Szóbeli megnyilatkozáskor a művelt ember arra törekszik, hogy a köznyelvet használja, és szépen, pontosan fogalmazzon. De akármilyen fontos is számunkra az egységes **norma**, beszédünket mindig színezi ettől eltérő jelenségek. Az eltérés lehet egészen egyéni (már a hangjukról, beszédük dallamáról vagy stílusukról fel lehet ismerni az embereket) vagy kisebb-nagyobb csoportra jellemző.”

(Gaál 1993: 111; kiemelés az eredetiben)

A **additív szemlélet megfogalmazása:**

„A cél az lenne, hogy a köznyelvet anyanyelvjárásuk mellett, ne pedig helyette beszéljék az emberek” (Gaál 1993: 111)

„Az *ikes* helyett használt *iktelen* formák, a főnév ragjainak megváltozott alakja (pl. *-ból* helyett *-bu* a *házbu* szóban), a nyelvjárásokban gyakoribb „*suksükölés*” stb. nem jelent nehézséget a társalgásban. Ha *hova* kérdésre nem a megszokott *Sándorékhoz* típusú választ kapjuk, hanem esetleg a Felvidéken szokásos *Sándorék*, *Sándoréknál* vagy *Sándoréknyi* alakot, rövid töprengés után a beszédhelyzetből ezt is megértjük”

(Gaál 1993: 119.)

A normapluralitás nézete a tankönyvi elmélet szintjén:

Nemcsak egy, hanem több norma is létezik a nyelvben. A köznyelvi norma mellett saját normarendszerük van a nyelvjárásoknak és a szociolektusoknak, a társadalmi nyelvváltozatoknak is. Az írott nyelv normarendszere általában szilárdabb, mint a beszélt nyelv.

Hajas (1996b (IV.): 57; 2004a (12.): 93; 2012 (12.): 80)

Az egyén mint beszélőközösségek tagja:

Mindannyian kisebb-nagyobb közösségekhez tartozunk, és a mindennapi kommunikáció során változatosan használjuk az anyanyelvünket attól függően, hogy éppen melyik csoport vagy közösség tagjaként szólalunk meg.

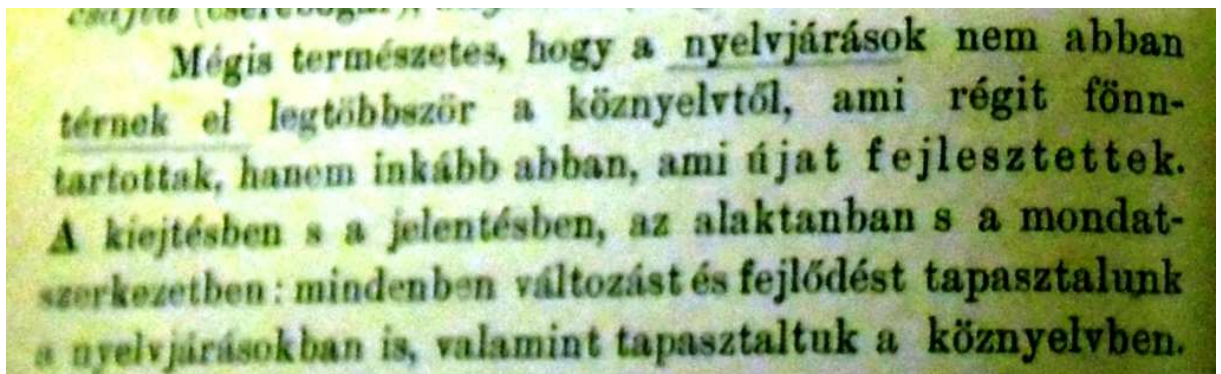
Lénárd–Nyemcsokné–Patonainé 2014 (Tk.8.):11

A nyelvváltozatok értékítélet-mentességének megfogalmazása:

Mára szerencsére az a nézet, amely szerint az egyes nyelvváltozatok között értékbeli különbség van, háttérbe szorult. A nyelvváltozatok egytől egyig színesítik, gazdagítják a nyelvet, egyik sem magasabbrendű, értékesebb a másiknál.

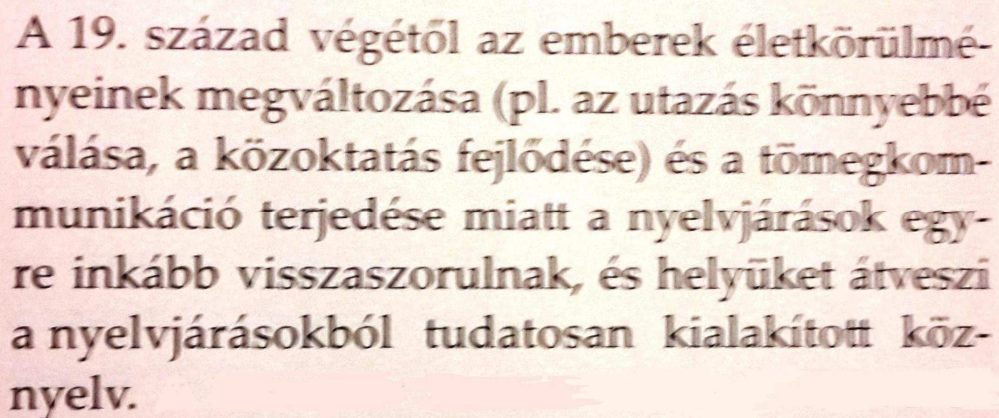
Hegedüs 2014 (Tk. 10.):90

2.sz. melléklet: A nyelvjárásokról szóló elméleti ismeretanyag Simonyi Zsigmond 20. század eleji tankönyvében és az egy évszázaddal későbbi taneszközökben, avagy nyelvjárásaink mint működő nyelvi rendszerek vagy kihalófélben lévő variánsok, régiségek megőrzői



Mégis természetes, hogy a nyelvjárások nem abban térnek el legtöbbször a köznyelvtől, ami régít fönn-tartottak, hanem inkább abban, ami újat fejlesztettek. A kiejtésben s a jelentésben, az alakban s a mondat-szerkezetben: mindenben változást és fejlődést tapasztalunk a nyelvjárásokban is, valamint tapasztaltuk a köznyelvben.

Simonyi 1905: 30



A 19. század végétől az emberek életkörülmé-nyeinek megváltozása (pl. az utazás könnyebbé válása, a közoktatás fejlődése) és a tömegkom-munikáció terjedése miatt a nyelvjárások egy-re inkább visszaszorulnak, és helyüket átveszi a nyelvjárásokból tudatosan kialakított köz-nyelv.

Fráter 2011a (10.): 53

A NYELVJÁRÁSOK ÉRTÉKE ÉS SZEREPE. Egy nyelv változatainak egésze a nemzeti nyelv. Egy nyelvhasználó cso-port többtől elkülönülő nyelvhasználati szokásait, elsősorban szókészletti módosulásait **nyelvváltozatoknak** nevezzük. A területi nyelvváltozatokat földrajzilag különítjük el. A nyelvjárási formák használata színesíti nyelvünket. A magyar nyelvnek kilenc **nyelvjárása** van, egy területen többféle változat is előfordul.

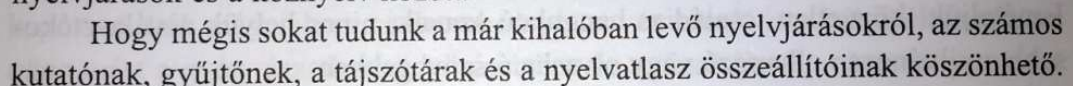
A nyelvjárások a kultúra értékei, a hagyomány szerves részei. Mivel a nyelvjárások a nyelv mélyebb rétegeiből törnek fel, a nyelv ősbib, történetileg távolabbi világát idézik. Ezért ismeretükkel a nyelvet történetileg is vizsgálhatjuk, és általuk időben is, térben is erősebben kötődhetünk szülőföldünkhöz, anya-nyelvünkhöz, népi hagyományainkhoz.

A mai magyar nyelvünk nagy része a nyelvjárásokból építkezett a nyelv történetiségében. A nyelvjárási szavak, **tájszavak** ismerete tágabb szinonimitást ad a köznyelvi szavaknak, azaz adott szónak több szinonimáját is használhatjuk. ☞ 1. 2. 6.

NYELVJÁRÁSTÍPUSOK:

- nyugati,
- dunántúli,
- déli,
- tiszai,
- északkeleti,
- mezőszéki,
- székely,
- csángó.

Oláh–Péter 2013a (Tk.9.): 38

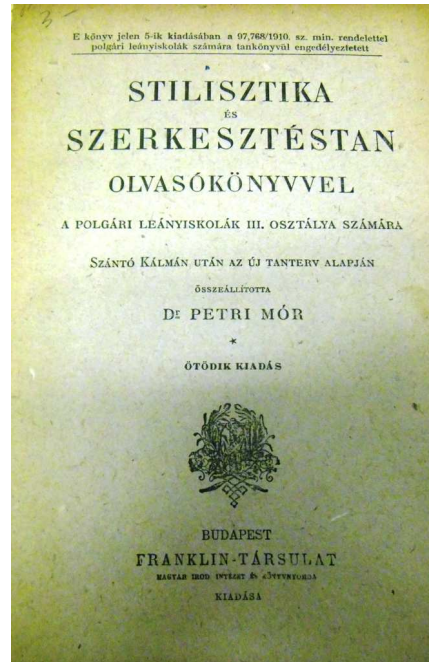
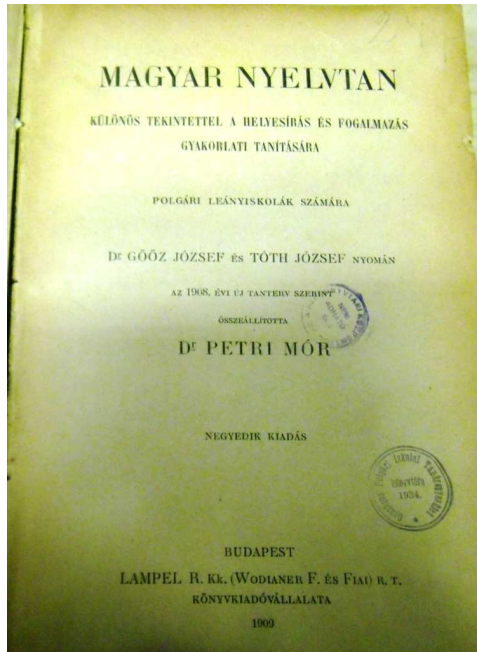


Hogy mégis sokat tudunk a már kihalóban levő nyelvjárásokról, az számos kutatónak, gyűjtőnek, a tájszótárak és a nyelvatlasz összeállítóinak köszönhető.

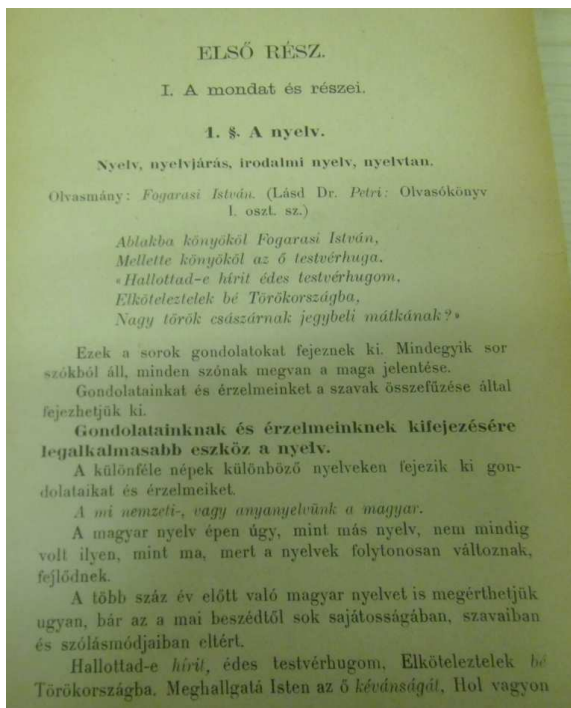
Nem térünk ki részletesen a nyelvjárások ismertetésére, csak *néhány példával szemléltetjük kiejtési, hangképzési sajátosságaikat, néhány szóval szókincsüket.*

Magassy–Magassyné 1997b (Tk.5.): 110

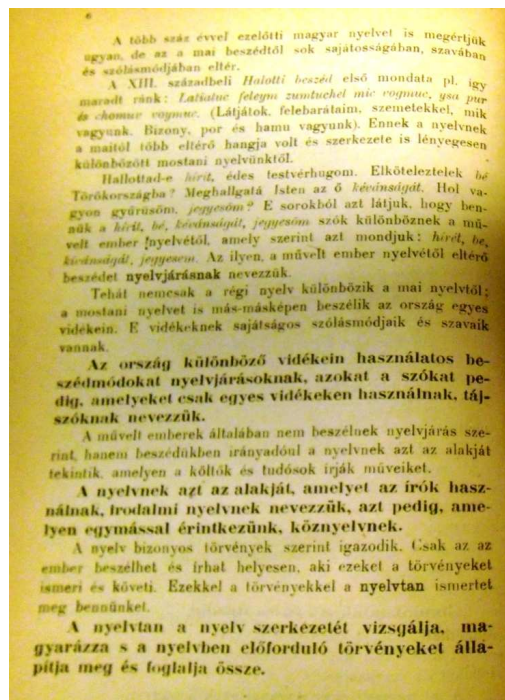
3. sz. melléklet: Petri Mór több évtizeden át használatban lévő tankönyvei a polgári fiú- és lányiskolák növendékeinek gyakorlati nyelvhasználatra oktatásához



A preskriptív normaszemlélet, a műveltség alapú nyelvi norma:



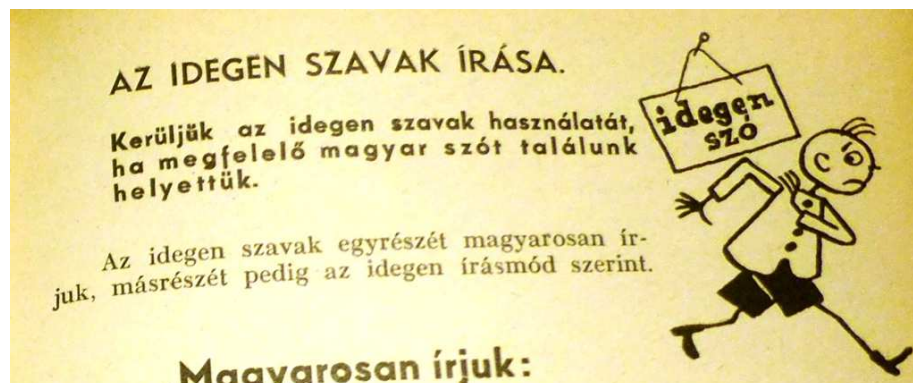
Petri 1909, 1910a, 1921: 5



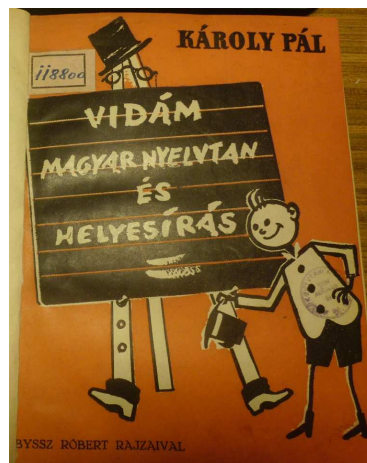
Petri 1909, 1910a, 1921: 6

4. sz. melléklet: Az előíró szemlélet tankönyvbeli jelenlétének könnyed, humoros példája tankönyvi múltunkból:

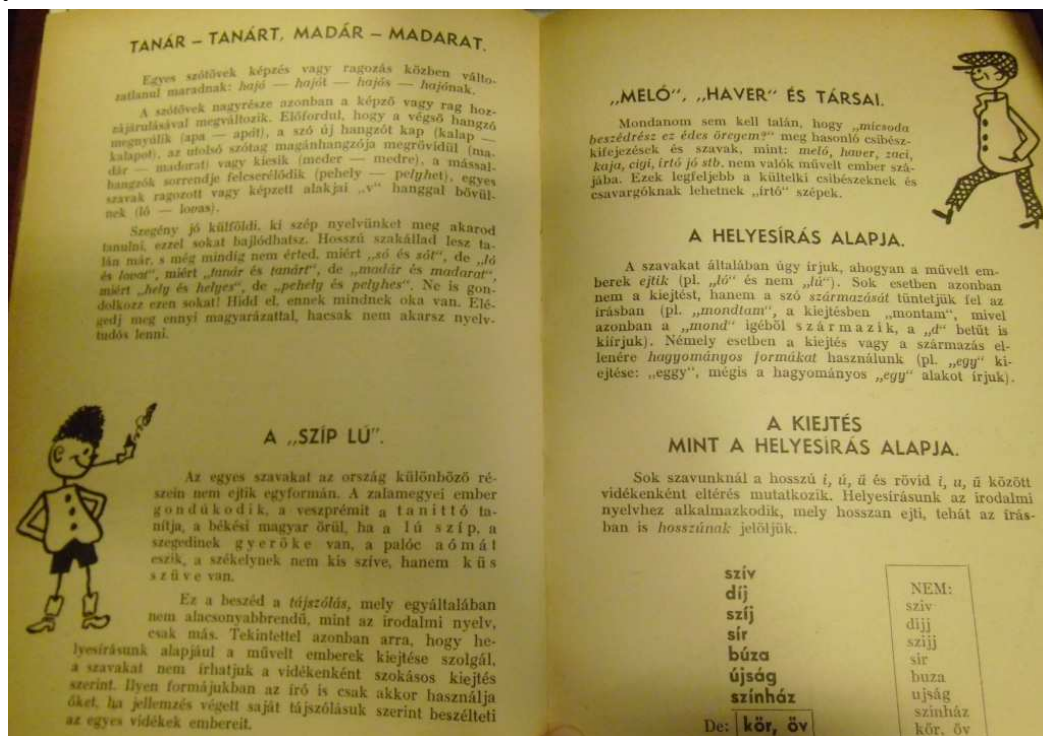
Károly Pál: *Vidám magyar nyelvtan és helyesírás* (1941)



Károly 1941: 67



A nyelvjárások iránti nyelvi tolerancia és a szociolektusok negatív megítélése (uo.28-29):



5. sz. melléklet: A nyelvjárások (köznyelvitől eltérő) hangtani (és nyelvtani) jellemzőinek bemutatása kapcsolódó hangfelvételek alapján (A) és hanganyag nélkül (B)

A. Az egyes nyelvjárási régiók hangtani és nyelvtani jellegzetességei táblázatba foglalt ismeretanyagának megjelenítéséhez kapcsolódva az alábbi feladat található a tankönyvben:

2. Keressetek hangfelvételeket a kiválasztott nyelvjárásokról! Hogyan jelennek meg bennük a táblázatban szereplő jellegzetességek? Beszéljétek meg!

Az egyes nyelvjárásokról készült hangfelvételeket az alábbi honlapokon találjátok meg:

- A Magyar nyelvjárási olvasókönyv hanganyaga az ELTE Geolingvisztikai Műhelyének Hangoskönyvében hallgatható meg úgy, hogy a szöveg átírása is olvasható közben: geolingua.elte.hu.
- A Tájéztató Közhatalnok Egyesület honlapján (tajnyelv.hu) térképek segítségével kereshetünk az egyes nyelvjárási szövegekre.
- Az Országos Széchényi Könyvtár elektronikus könyvtárában (mek.oszk.hu) található sorozat *Tájnyelvi hangfelvételek* címmel főleg székely és moldvai nyelvjárási szövegeket tartalmaz:
 - mek.oszk.hu/05700/05748/index.phtml,
 - mek.oszk.hu/03800/03833/index.phtml,
 - mek.oszk.hu/03000/03072/mp3/stb.

Hangfelvételeket nemcsak az interneten, hanem CD-n is hallgathatunk: a Nyelvtudományi Társaság gondozásában megjelent egy audio-CD és egy CD-ROM is *Magyar Nyelvjárási Hangfelvételtár* címmel (válogatta Fodor Katalin és Juhász Dezső).

Fráter 2011a (10.): 61

B.

Gyakorlatok, feladatok

1. Milyen nyelvjárási sajátosságokat ismersz fel a következő szövegrészletben? Írd át a szöveget köznyelvre!

„...az éin nagyatyám is mindig aszonta, hoty tanúld még, hogy a szárazkolbászba nem valou a paprika, mert avasítya. Amit lésütöttek zsírba, kolbászt, abba még azír nem tettek paprikát, mer mekfogja a zsírt. Tehát megpirosítya. Éis abba a kolbászba, amit így eltették, abba csak saut tettek, borsot, még nagyon sok fokhagymát.”

Karcag, 1997.

(Kiss Jenő: *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Bp., 2001, 291. o.)

Hajas 2012 (12.): 61

B.

3. Tájnyelvi beszéd

- Olvassátok el a következő kalotaszegi népmesét! Nézzétek meg a térképen, hol van Kalotaszeg!
- Keressetek példákat a szövegben tájnyelvi kiejtésbeli sajátosságokra!

Ezt is Gönci papó mondta volt, aki a többit állította, hogy látott olyan káposztát, hogy két turma juh* feküdt az árnyikában, és mikor ősszel le kellett vágni, két ember egy nap mindig vágta, hogy ledüljön. A szomszíd, akinek ezt mondta, hallgatta, tekert egyet a bajuccán, és azt mondta, hogy ú látott egy nagy üstöt, akiben háromszáz legíny dolgozott, körülötte vagy ezer, és mind az üstöt csinálták. S azt kérdi az az ember, aki a káposztát mondta, hogy minek az a nagy üst.

– Az, szomszíd, arra való, hogy azt a nagy káposztát megfőzzük benne. Lepipálta a másikat. Na, ennek is víge.

* turma juh = juhnyáj

Antalné–Raátz 2012e (Mf.5; NAT 2012)

6. sz. melléklet: A preskriptív szemléletmód megnyilvánulása századunkban (egyes esetekben napjainkban is) használt magyar nyelvi tankönyvek elméleti szintjén

Mai divatos kifejezéseinket csak módjával érdemes használni. A közhelyek, a töltelék-szavak, a bugyuta „diáksóder” nem fejezi ki, amit gondolsz. Ne ragaszkodj hozzá! A szellemes, fiatalos diáknyelv használata a megfelelő helyzetben viszont hatásos lehet, de légy mértéktartó!

Lerchné 2001b (Tk.5.):67

„Ne beszéljünk ’suksük’, ’szukszük’ nyelven!”

Lerchné 2002a (Tk.6.): 60

VÖ. „Ne beszéljünk ’suksük’ nyelven!” (Szemere–Szende 1967: 46)

A gondolkodás és a nyelv olyan szoros és kölcsönös kapcsolatban áll egymással, hogy az igénytelen nyelvhasználat kihat a gondolkodásra is.

Jobbágyiné–Széplaki–Törzsök 2002h (Tk. 8.): 96

„A stílus maga az ember.”

Légy igényes mindenben! Nyelvhasználatod árulkodik rólad, ahogy Te is megítélsz másokat beszédük alapján. Ne törd a nyelvi környezetszennyezést! Ne barátkozz olyanokkal, akik közönséges viselkedésükkel, durva beszédükkel, kíméletlenségükkel akarnak kitűnni mások közül. Talán mással nem tudnak!

Lerchné 1995c (Tk.8.): 61; az utolsó mondat kivételével ugyanez a szövegrészlet:

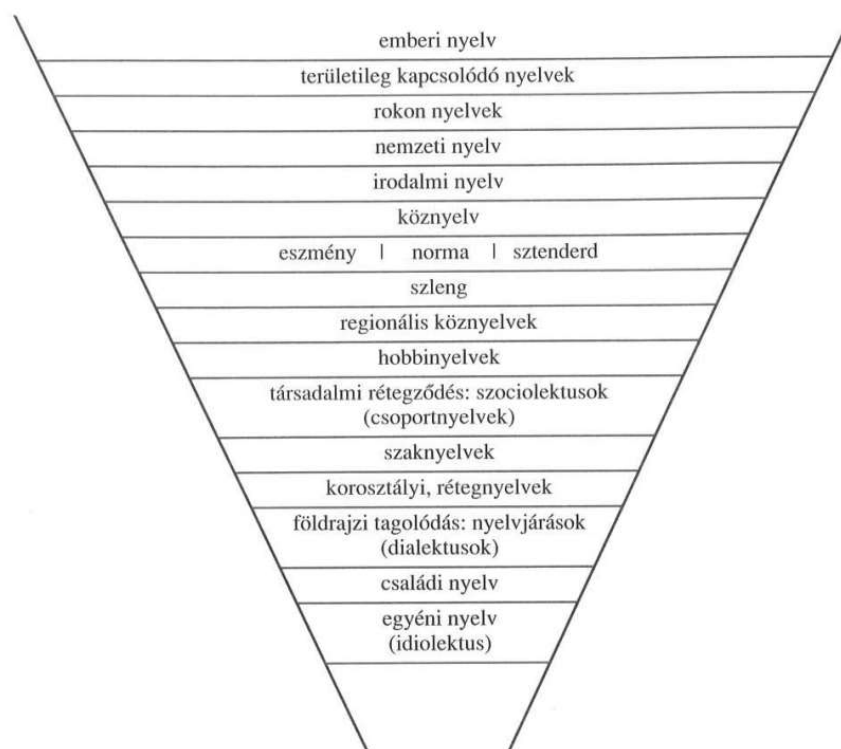
2004a. (Tk. 8.): 72

„A NYELVI TERVEZÉS FELADATAI KÖZÉ TARTOZIK AZ IS, HOGY INTÉZMÉNYHÁLÓZATTAL, MEGFELELŐ TÖMEGTÁJÉKOZTATÁSSAL SEGÍTSE A MAGYAR NYELV FEJLŐDÉSÉT, A KÁROS JELENSÉGEK VISSZASZORÍTÁSÁT.”

Antalné–Raátz 2010 (Tk.11-12.): 135)

7. sz. melléklet: A nyelvváltozatok hagyományos (A) és szociolingvisztikai szempontú osztályozása (B) a Balázs–Benkes tankönyvcsaládban

A.



Balázs–Benkes 2007 (10.): 54

B.

A nyelvváltozatok osztályozása

A nyelvváltozatok hagyományos osztályozásával már foglalkoztunk, most bemutatjuk, hogy a **szociolingvisztika** milyen további szempontokat vesz figyelembe az osztályozásnál:

beszédhelyzet, beszédpartner, beszédváltozatok értékelése, beszélők szempontja

A **beszédhelyzet** függvényében ugyanazon beszélő különbözőképpen beszélhet. Kötetlenül beszélünk otthon, baráti társaságban, de máris kötöttebb lesz a beszédünk, ha „szerepelni” kell.

A beszélők a **beszédpartnertől** függően is különbözőképpen beszélnek. Ennek legnyilvánvalóbb megnyilatkozása a köszönés és a megszólítás. Tucatnyi szabálya (előírása) van annak, hogy valakit miként szólítunk meg. Például ilyen társas szempontok a következők: nem (férfi–férfi, férfi–nő, nő–férfi, nő–nő), kapcsolat (alárendelt–fölrendelt), életkor (felnőtt–gyermek), kapcsolatjelleg (bizalmas–nem bizalmas).

A különféle **beszédváltozatok értékelése** is mutat szabályszerűségeket. A beszélők nyelvi ismereteik, előítéleteik (sztereotípiáik) alapján néhány másodperc alatt véleményt alakítanak ki a beszélőről: melyik társadalmi csoport tagja, mennyire kedves, intelligens, meggyőző stb.

A **beszélők** nyelvjárási, regionális, de azoktól független társadalmi különbségek szerint is eltérően, tehát nem egyetlen rendszer szabályai szerint beszélnek.

Balázs–Benkes 2009b (12.): 81

8. sz. melléklet: Az *ami* és az *amely* vonatkozó névmások használatát megjelenítő szemléletbeli különbségek a nyolcvanas évtized és napjaink nyelvi-kommunikációs nevelésének taneszközeiben

A nyelvhasználat figyelembe vételével kialakított szemlélet:

3. Az a helyes, aki . . . amely . . . ami . . . vagy amelyik . . . ?

Attól függ!

a) Ha *személyről* van szó, akkor:

Az a helyes kislány, _____ kedvesen és barátságosan viselkedik.

b) Ha *pontosan meghatározott dologról* van szó:

Azt a viselkedést tartjuk helyesnek, _____ megfelel a társadalomban kialakult magatartási normáknak és szokásoknak.

c) Ha *pontosan meg nem határozott dologról* van szó:

Helyes volt, _____ tétél.

A b) és a c) szabály megmagyarázza az *amely* és az *ami* névmás használatának különbségét. Gyakran előfordul azonban — és nem is helytelen —, hogy a hivatalosabban, ünnepélyesebben hangzó *amely* névmás helyett az *ami* névmást mondjuk vagy írjuk: *Elhoztam a könyvet, amit kértél.*

Takács–Török 1988 (Mf.8; 6. kiadás.): 64

A kommunikációs (és pragmatikai) tényezők kizárását tükröző nézet:

i Már több évtizede tart a köznyelvből az *amely* vonatkozó névmás kiszorulása, pedig választékosabb, igényesebb lenne a beszédünk, ha megtartanánk az *amely-ami* kettősséget. Az *amely* a főmondatban mindig a hozzá legközelebb álló főnévvel megnevezett tárgyra vagy gyűjtőnévre vonatkozik. (Megnéztem a filmet, *amelyet* ajánlottál.) Az *ami* a főmondatban a főnévvel meg nem nevezett dologra vonatkozik. (Megkapta, *ami* jár neki.)

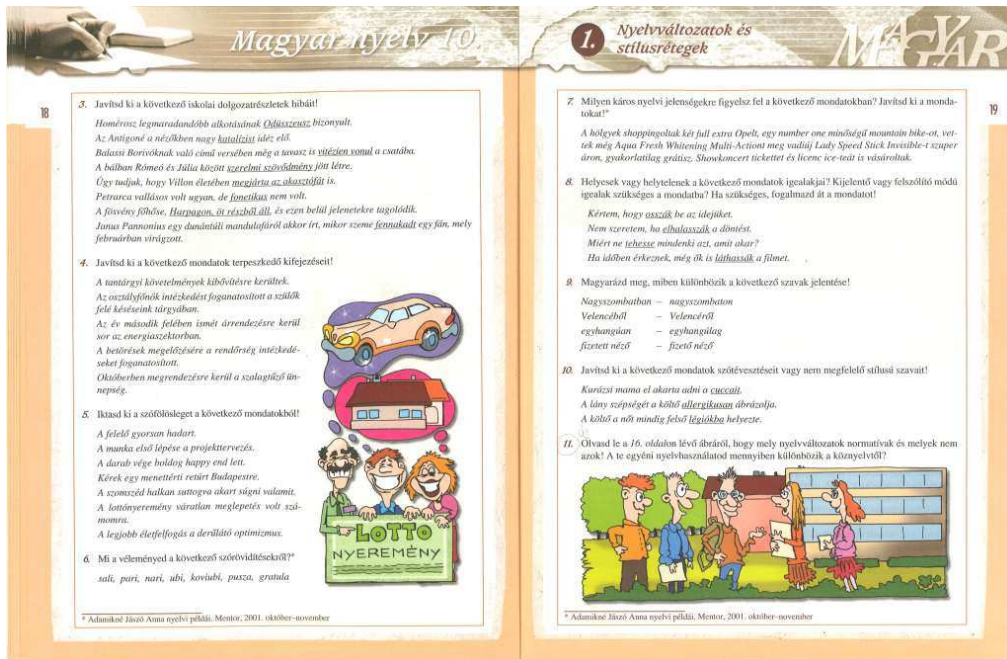
„1. Az *amely* a főmondatban főnévvel megnevezett tárgyra vagy elvont dologra vonatkozik. (Pl. *Megérkeztek a könyvek, amelyeket a múlt héten rendeltem meg.*)

2. Főnévvel meg nem nevezett dologra, fogalomra az *ami* vonatkozik. (Pl. *Az a fő, ami a levesben fő. Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra. Van valami ebben a szövegben, ami nem érthető.*) Nem helyes az *amely* használata főnévvel meg nem nevezett dologra, vagyis névmásra, számnévre, illetve egész mondatra vonatkoztatva. (Helytelen például: *Ez az, amelyet kerestem.)...*”

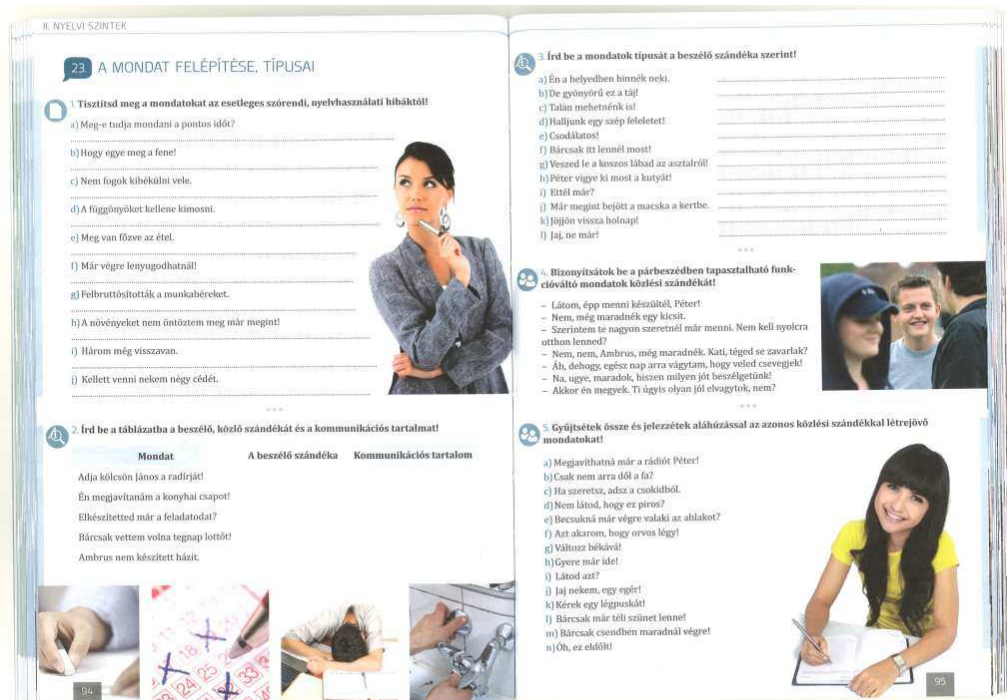
Oláh–Péter 2013a (Tk.9.): 47

Fráter 2013a (9.): 82

9. sz. melléklet: Nyelvhelyességi feladatok 21. századi tankönyveinek gyakorlati síkján

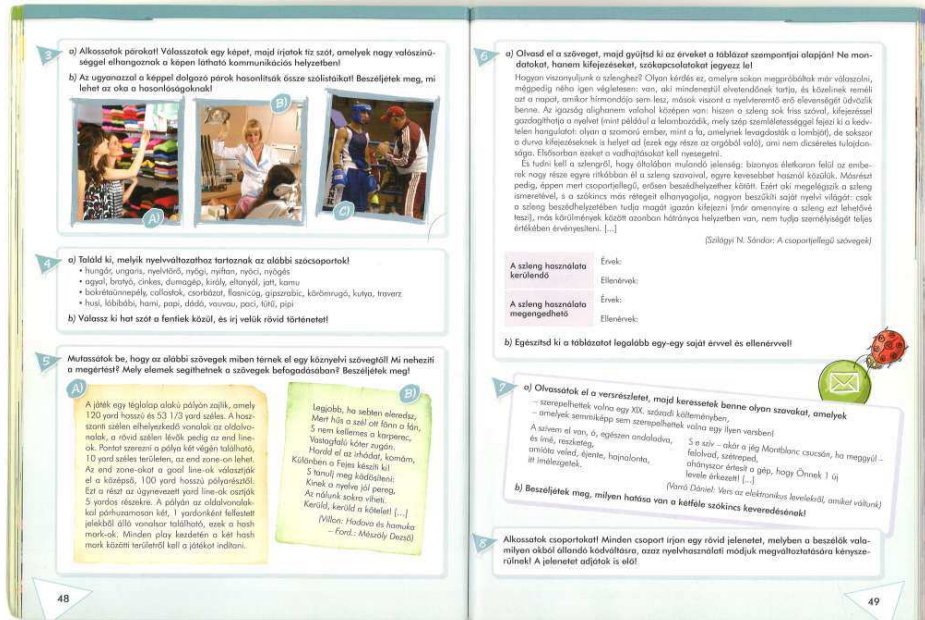


Hajas 2009b (10.): 18-19.

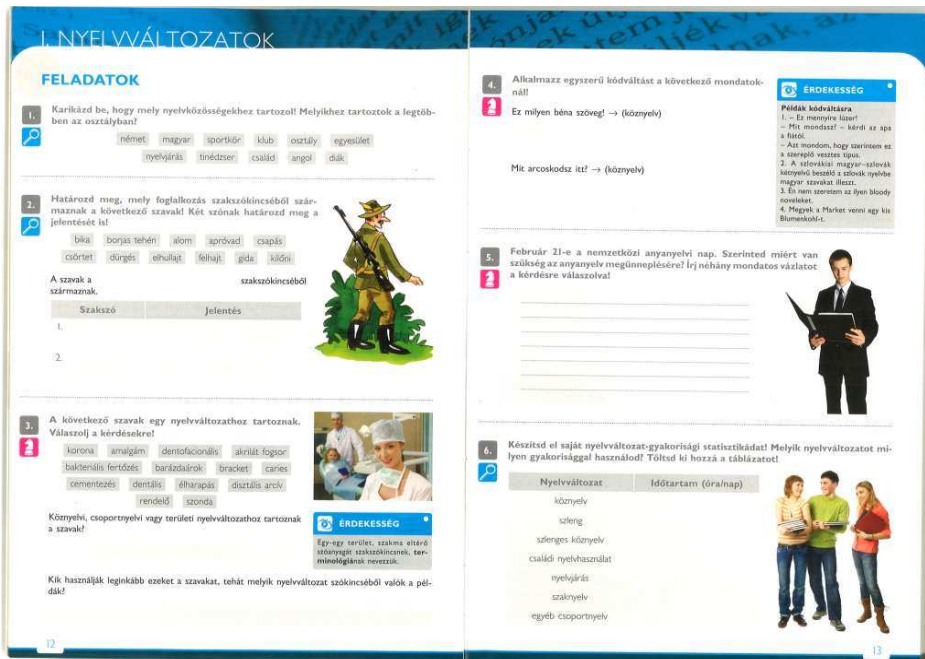


Oláh-Péter 2013b (Mf.9.): 94/1

10. sz. melléklet: A nyelvvaltozatok tanitása (a vizualitas segitsgevel) a tankonyvek gyakorlati szintjen napjaink taneszkoeiben – a kodvaltás gyakorlásának bevonásával



Fráter 2011a (10.): 48-49



Oláh-Péter 2011 (10.): 12-13

11. sz. melléklet: A rendszerváltás után használt középiskolai magyar nyelvi tankönyvek normaszemlélete és normaközvetítésének módja

	Honti-Jobbágné: Magyar nyelv	Szende Aladár: A magyar nyelv könyve	Gaál Edit: Nyelvről, anyanyelvről...	Antalné-Raátz: Magyar nyelv és kommunikáció (korábbi kiadások)	Antalné - Raátz: Magyar nyelv és kommunikáció (későbbi kiadások)	Balázs - Benkes: Magyar nyelv	Hajas Zsuzsa: Magyar nyelv (korábbi és későbbi kiadások)	Jobbágné-Maglóci - Törzsök: Magyar nyelv	Kugler-Lengyel-Tolcsvai Nagy: Magyar nyelv	Uzonyi Kiss-Tuba: Magyar nyelvtan/Uzonyi Kiss: Magyar nyelv	Oláh-Péter: Magyar nyelv	Fráter Adrienne: Magyar nyelv
a nyelv funkciója	kommunikáció eszköze	kommunikáció eszköze	kommunikáció eszköze	kommunikáció eszköze	kommunikáció eszköze	kommunikáció eszköze	kommunikáció eszköze	kommunikáció eszköze	kommunikáció eszköze, valamint az egyéni és közösségi identitás kifejezője	kommunikáció eszköze	kommunikáció eszköze	kommunikáció eszköze és az egyéni (részben közösségi) identitás kifejezője
a nyelvhasználó mint egy adott nyelvközösség és/vagy beszélőközösségek tagja	a nyelvközösség és beszélőközösségek tagja	a nyelvközösség tagja	a nyelvközösség és beszélőközösségek tagja	a nyelvközösség tagja	a nyelvközösség tagja	a nyelvközösség és beszélőközösségek tagja	a nyelvközösség és beszélőközösségek tagja	a nyelvközösség és beszélőközösségek tagja	a nyelvközösség és beszélőközösségek tagja	a nyelvközösség tagja	a nyelvközösség és beszélőközösségek tagja	a nyelvközösség és beszélőközösségek tagja
egy/több norma léteinek elfogadása a nyelvközösségben	egy norma (köznyelvi) explicit kinyilvánítása	egy norma (köznyelvi) explicit kinyilvánítása	egy norma (köznyelvi) explicit kinyilvánítása	egy norma (köznyelvi) explicit kinyilvánítása	egy norma (köznyelvi) implicit kinyilvánítása	egy norma (köznyelvi) explicit kinyilvánítása	több norma explicit kinyilvánítása	több norma explicit kinyilvánítása	több norma implicit kinyilvánítása	egy norma (köznyelvi) explicit kinyilvánítása	több norma explicit kinyilvánítása (paradox módon)	több norma explicit kinyilvánítása
egy/több norma megjelenítése az elméleti ismeretanyag szintjén (a normakövetés előírása)	a köznyelvi normáról szóló ismeretanyag, ennek előírása	a köznyelvi normáról szóló ismeretanyag, ennek előírása	a köznyelvi normáról szóló ismeretanyag, ennek előírása	a köznyelvi normáról szóló ismeretanyag, ennek előírása	a köznyelvi normáról szóló ismeretanyag, ennek előírása	a köznyelvi normáról szóló ismeretanyag, ennek előírása	a köznyelvi normáról szóló ismeretanyag; ennek előírása; utalás több norma léteire	a köznyelvi normáról szóló ismeretanyag; ennek előírása; utalás több norma léteire	több norma jelenléte; a köznyelvi norma kitüntetett szerepének előírásával	a köznyelvi normáról szóló ismeretanyag; ennek előírása	a köznyelvi normáról szóló ismeretanyag; utalás több norma léteire	a köznyelvi normáról szóló ismeretanyag; ennek előírása; utalás több norma léteire
egy/több norma megjelenítése a gyakorlati tudásanyag szintjén	a köznyelvi norma használatának megtanítása	a köznyelvi norma használatának megtanítása	a köznyelvi norma használatának megtanítása	a köznyelvi norma használatának megtanítása	a köznyelvi norma használatának megtanítása	a köznyelvi norma használatának megtanítása	a köznyelvi norma használatának megtanítása	a köznyelvi norma használatának megtanítása	több variáns normájának jelenléte	a köznyelvi norma használatának megtanítása	a köznyelvi norma használatának megtanítása a kódváltás kismértékű gyakoroltásával	a köznyelvi norma használatának megtanítása a kódváltás kismértékű gyakoroltásával
írott (rögzített) és/vagy beszélt norma (normatudat) elfogadása	írott norma elfogadása	írott norma elfogadása	írott és részben beszélt norma elfogadása	írott norma elfogadása	írott norma elfogadása	írott norma elfogadása	írott és beszélt norma elfogadása	írott és beszélt norma elfogadása	írott és beszélt norma elfogadása	írott norma elfogadása	írott és beszélt norma elfogadása	írott és beszélt norma elfogadása
a nyelvhelyességi szemlélet ¹ jelenléte	igen	igen	igen	igen	igen	igen	igen	igen	igen	igen	igen	igen
A nyelvhelyességi elv a tananyag mely szintjén (elmélet és/vagy gyakorlat) valósul meg?	a tananyag mindkét szintjét jellemzi	a tananyag mindkét szintjét jellemzi	a tananyag mindkét szintjét jellemzi	a tananyag mindkét szintjét jellemzi	a tananyag mindkét szintjét jellemzi	a tananyag mindkét szintjét jellemzi	a tananyag mindkét szintjét jellemzi	a tananyag mindkét szintjét jellemzi	a tananyag mindkét szintjét jellemzi	a tananyag mindkét szintjét jellemzi	a tananyag mindkét szintjét jellemzi	a tananyag mindkét szintjét jellemzi
Milyen kritériumokra építi a „helyességet” az adott tankönyv?	grammatika és beszédhelyzet	grammatika, nyelvtörténet, esztétikum	grammatika, (részben) beszédhelyzet	grammatika, nyelvtörténet, esztétikum	grammatika	grammatika, részben kommunikatív szempont	grammatika, esztétikum	grammatika, esztétikum	kommunikatív szempont	grammatika, nyelvtörténet, esztétikum	grammatika	grammatika, részben kommunikatív szempont
a nyelvváltozatok tankönyvbéli jelenlétének helye: az elméleti és/vagy a gyakorlati tananyagban	mindkét szinten	mindkét szinten	mindkét szinten	mindkét szinten	mindkét szinten	mindkét szinten	mindkét szinten	mindkét szinten	mindkét szinten	mindkét szinten	mindkét szinten	mindkét szinten
a nyelvváltozatok bemutatásának módja ² : értékítélettel/értékítélet nélkül	értékítélet nélkül	(olykor negatív) értékítélettel	értékítélet nélkül	(olykor negatív) értékítélettel	(főként pozitív) értékítélettel	értékítélet nélkül	(olykor negatív) értékítélettel	(olykor negatív) értékítélettel	értékítélet nélkül	(olykor negatív) értékítélettel	(olykor negatív) értékítélettel	(részben) értékítélet nélkül
a (nyelv)írások iránti nyelvi tolerancia kinyilvánítása az elméleti ismeretanyag szintjén	igen	igen	igen	igen	nem	igen	igen	igen	igen	részben igen	igen	igen
a nyelvi tolerancia indoklása	kommunikációs szempont (beszédhelyzet)	esztétikum (köznyelv gazdagítása, régiségek megőrzése)	kommunikációs szempont (megértés)	-----	-----	esztétikum (a köznyelv gazdagítása), nyelvhasználói szempont	esztétikum (a köznyelv gazdagítása, megőrzése) és nyelvhasználói szempont	nyelvhasználói szempont	kommunikációs és nyelvhasználói szempont	esztétikum (köznyelv gazdagítása, régiségek megőrzése)	nemzeti szempont (hagyományörzés)	esztétikum (régiségek megőrzése, a köznyelv gazdagítása) és nemzeti szempont
a sztenderd szemlélete és funkciója	mintának tekintett normatív nyelvtípus, de nem az egyetlen, megértést biztosító variáns	a többi nyelvváltozat felett álló, nyelvtörténetileg kialakult eszményi és egyben normatív nyelvtípus	a többi nyelvváltozat felett álló, nyelvtörténetileg kialakult eszményi és egyben normatív nyelvtípus	a többi nyelvváltozat felett álló, nyelvtörténetileg kialakult eszményi és egyben normatív nyelvtípus	a többi nyelvváltozat felett álló, nyelvtörténetileg kialakult eszményi és egyben normatív nyelvtípus	a többi nyelvváltozat felett álló, nyelvtörténetileg kialakult eszményi és egyben normatív nyelvtípus	a többi nyelvváltozat felett álló, nyelvtörténetileg kialakult eszményi és egyben normatív nyelvtípus	a többi nyelvváltozat felett álló, nyelvtörténetileg kialakult eszményi és egyben normatív nyelvtípus	a nyelvközösségben a legszélesebb körben a megértést biztosító, a beszélők által létrehozott valós nyelvváltozat	a többi nyelvváltozat felett álló, nyelvtörténetileg kialakult eszményi (és egyben normatív) nyelvtípus	a többi nyelvváltozat felett álló, nyelvtörténetileg kialakult eszményi és egyben normatív nyelvtípus	a többi nyelvváltozat felett álló, nyelvtörténetileg kialakult eszményi és egyben normatív nyelvtípus
preskripció jelenléte a tankönyvi elmélet/gyakorlat szintjén	igen - elsősorban a tananyag gyakorlati szintjén	igen - mindkét szinten	igen - mindkét szinten	igen - mindkét szinten	részben igen - mindkét szinten	igen - a tankönyvi gyakorlat szintjén	igen - mindkét szinten	igen - mindkét szinten	nem	igen - mindkét szinten	részben igen - mindkét szinten	igen - elsősorban a tankönyvi gyakorlat szintjén

¹ Nyelvhelyességi szemléleten Lanstyk István alapján azt a tudományos nézetet értem, amely kontextustól függetlenül, de a nyelvközösség megítélése alapján mutatja be a tanuló számára egy-egy nyelvi forma lehetséges stílusértékét, használatának általános körülményeit, gyakoriságát, a hozzá kapcsolódó nyelvhasználói értékítéleteket (Lanstyk 2010: 118-19). Az oktatók kontextusában elvárható a tanuló ilyenfajta eligazítása, egyfajta „nyelvi illenre” való nevelése a normákkal kapcsolatos ismeretterjesztésre való nevelés részeként. Amikor azonban ez a szemlélet egyetlen norma kizárólagos elfogadásával társul, az előfő szemléletet jui kifejezésre a tankönyvekben, amely az oktatásnak nem lehet feladata (vö. Kálmán 2010).

² A nyelvváltozatok bemutatásának módjában az egyes variánsok egymástól való elkülönítésének tárgyalása mindenképpen fontos és kívánatos a tankönyvekben, azonban a használat kontextusától függetlenül megfogalmazott negatív értékítélet nem lehet helyénvaló.

12. sz. melléklet: Tankönyveink normadefiníciói

„A köznyelv a magyar beszéd *normája*, szabályozója”
(Szemere–Szende 1967: 4; kiemelés tőlem).

Bár a köznyelvet általában mintának, normának tekintjük, beszédünk nyelvjárási színe nem hiba. Egyik nyelvváltozat sem rosszabb a másiknál, ha a közléshelyzetnek megfelelően használjuk, ha biztosítja a mondani-
való hű kifejezését és megértését.

Honti–Jobbágyiné 1989 (I.o; 10. kiadás): 54

„...a norma: az írott és beszélt nyelv használatának társadalmilag
érvényes, helyesnek vélt szabályai, irányelvei, szokásai...”
(Szende 1993: 26)

Napjainkban a nyelvművelés egyik legfontosabb feladata a **nyelvi norma** (a *nyelvi sztenderd*) változásainak a figyelemmel követése.

Antalné–Raátz 2007b (Tk. 12.): 78

A **nyelvi norma** az ún. igényes köznyelvnek megfelelő szabályrendszer
(Balázs–Benkes 2007 (10; 2. kiadás): 45; kiemelés az eredetiben).

Az anyanyelvi norma vagy sztenderd kérdései

A **nyelvi norma** a nyelv használatának esztétikai és szociokulturális ideálja, szabályrendszere, melyet társadalmi szükséglet hozott létre, s a hagyományozódás tart fenn. Minden nyelvnek mindig volt és van normája: általános és lényegi, szükségszerű nyelvi sajátságok szabályokban tükröződő rendszerhálózata. Az egyes nyelv-

...

A norma vagy sztenderd tanítása az oktatásban azért fontos, mert ez teszi demokratikussá a nyelvhasználatot, ez biztosítja a mobilitás* lehetőségét.

Hajas 2012 (12.): 80

A **nyelvi norma*** az a szabályrendszer, amelyhez az emberek alkalmazkodnak amikor a nyelvet használják.

Fráter 2011a (10.): 54

2.2. A norma és a köznyelv

A norma egyik változata a **köznyelv**. A norma és a köznyelv között a legfontosabb különbség az, hogy a normatív nyelvváltozat beszédben és írásban egyaránt kifejező, színes, pontos közlés. A nyelv a mindennapi nyelvhasználatban érvényesül, nem annyira formális, kötött, mint a normatív nyelvváltozat. Megkülönböztethetünk írott és beszélt köznyelvet.

Oláh–Péter 2011 (10.): 16