

Attitűd, értékítélet, minősítés: az érték szempont érvényesülése a nyelvi-nyelvhasználati reflexiókban

1. A dolgozat címében megjelölt fogalmak mindegyike olyan szemléletet mutat, amely a nyelvhasználatot mint társas cselekvéstípust értelmezi, vagyis kiindulópontnak tekinti, hogy a beszélők, beszélőközösségek és a nyelvközösség érték szempontokat érvényesítenek a nyelvi gyakorlatban és a nyelvről, nyelvhasználatról való gondolkodásban egyaránt. Ezeket az érték szempontokat ezért szükséges figyelembe venni egyrészt a beszélőközösség nyelvhasználati szokásainak leírásában, másrészt pedig a tudományos eredmények felhasználása, a közösség számára való közvetítése során is.

Érték szempontok a nyelv és a nyelvhasználat tudományos leírásában is szükségképpen érvényesülnek: érték választást tükrözhet a már vizsgálandó jelenségek kiválasztása, kategorizálásuk és értelmezésük is. Még a formális nyelvelméletek is visznek be rejtetten érték szempontot a nyelvleírásba, azáltal, hogy a sztenderd változat nyelvtanát írják le egy-egy nyelv nyelvtanaként (Tolcsvai Nagy 2004a: 2). A nyelvhasználat leírásában a tudományosság kritériuma nem az érték mentesség, hanem éppen az értékelésben érvényesített szempontok láthatóvá tétele lehet.

1.1. Az attitűd olyan kognitív reprezentáció, amely összegzi az egyén értékeléseit egy adott személlyel, csoporttal, dologgal vagy tettel kapcsolatban, vagyis értékelő viszonyulást tartalmazó tartós beállítódás. A nyelvi attitűd ennek megfelelően a nyelvekkel, nyelvváltozatokkal, egyes nyelvi jelenségekkel és azok használóival kapcsolatos tartós, értékelő mozzanatot tartalmazó beállítódás.

Az attitűd régóta a szociálpszichológia alapfogalmának számít (vö. Allport 1979), a társadalomtudományok kognitív fordulata pedig a vélekedések egyéni kognitív rendszerének leírása révén újabb teret nyitott az attitűdök vizsgálatának. A nyelvi attitűd kutatását pedig a népi nyelvészet, vagyis a nyelvről alkotott hétköznapi elképzelések vizsgálata, és a részben ennek nyomán, részben a tudatos nyelvészajátítás módszerére épülve kialakuló nyelvitudatosság-vizsgálatok helyezték újra előtérbe.

Az attitűd fogalmának értelmezései két fő irányvonalba rendezhetők: alapvetően mentalista és behaviorista megközelítésmódok különíthetők el (Fasold 1984: 147). A behaviorista felfogás szerint az attitűd mint egyes társas helyzetekre adott válasz, viselkedés értelmezhető, nem bontható ösz-

szetevőkre, és tanulmányozása a viselkedés megfigyelése és a tapasztalatok értelmezése révén képzelhető el (Agheyisi–Fishman 1970: 137–157).

A mentalista nézőpont szerint viszont az attitűd olyan belső készenléti állapotként fogható fel, amely mintegy hidat képez a vélemény és a viselkedés között. E felfogás szerint az attitűd nem figyelhető meg közvetlenül, csak következtetni lehet rá az egyének különböző szóbeli, viselkedésbeli és érzelmi reakciói alapján. Ez az értelmezés az attitűdöt három összetevőre bontja: a kognitív komponensre, amely azokat a nézeteket foglalja magába, amelyeket az attitűd tárgyáról vallunk; az affektív komponensre, amely az attitűdtárgy iránti érzelmeket fogja össze; illetve a viselkedéses komponensre, amely az attitűdtárgy iránti cselekvési tendenciákat jelenti. A három összetevő az egyén gondolatainak, cselekvéseinek és érzelmeinek egységére utal, azonban a kimutatható nyelvi attitűdből nem mindig lehet előre megjósolni a nyelvi viselkedést, mert abban az is szerepet kap, ahogy beszélő a beszédpartner vagy a hallgatóság feltételezett nyelvi elvárásaihoz is igyekszik igazodni.

A nyelvi attitűdök magyarázata társadalmi eredetű, a vélekedéseknek nincs nyelvészeti megalapozottságuk; kutatásuk széles körű társadalmi összefüggésrendszerük miatt vált igen meghatározó területté a nyelvhasználat szociálpszichológiai indíttatású vizsgálatában.

A nyelvi attitűd vizsgálata több szempontból is lényeges lehet, Fasold szerint (1984: 148) a nyelvi attitűdök általában összefüggenek az egyes nyelvek és nyelvváltozatok beszélőivel kapcsolatos attitűdökkel, hatással vannak a nyelvi változásokra, befolyásolhatják, hogy hogyan viszonyulnak a tanárok a tanulókhöz, hatással lehetnek az idegen nyelvek tanulására, sőt még a nyelvváltozatok kölcsönös érthetőségére is.

1.2. A nyelvi értékítéletek az attitűdökben gyökereznek, azok viselkedéses komponense révén nyilvánulnak meg. A nyelvi értékítéletet fogalmának létezik egy szűkebb értelmezése, amely szerint: „Nyelvi értékítéletnek azt nevezzük, amikor valamely forma vagy formák használata alapján magáról a nyelvet használó emberről, személyiségről gondolunk, feltételezünk, állítunk valamit” (Kiss 1995: 145), emellett azonban elképzelhetőnek tartok egy tágabb értelmezést is, hiszen a nyelvi jelenségek bármilyen értékelése a társas viszonyrendszerhez kapcsol, mivel a nyelvi jelenségeknek nincsen önálló, a társas viszonyrendszertől független értékük. Ebben az értelemben pedig nyelvi értékítéletnek tekinthető bármely, nyelvekre, nyelvváltozatokra, nyelvi jelenségekre, nyelvhasználati sajátosságokra vonatkozó kifejtett vagy kifejtetlen érték- és minőségutalajdonítás. Ide sorolhatók tehát olyan esztétikai kategóriák, mint a *szép* vagy a *csúnya*, a gyakorlat szempontjából minősítő *hasznos* vagy *káros*, de a mérhetővé tehető *ritka* vagy *gyakori*, és az empirikusan igazolható *régi–új* stb. értékelések is.

Az értékítélet minősítéssé válhat akkor, ha viszonylagos állandóságot mutat, és közösségi jellegű, vagyis a beszélőközösség kisebb-nagyobb csoportjaiban elterjednek tekinthető. A közösségi minősítés idézi elő egyes nyelvi jelenségek presztízsertékét és a stigmatizáltságát is.

1.3. A nyelvi képességen túl a nyelvi tevékenységre kívülről való rálátás képessége, vagyis a nyelvi reflexió képessége is általános sajátosság. A nyelvi-nyelvhasználati reflexió terminusként való használatának nincsen hagyománya, olyan termékeny fogalomnak tűnik azonban, amely segíthet az egyéni és közösségi vélekedések összefüggéseinek modellezésében.

Nyelvi-nyelvhasználati reflexiónak tekinthető bármely a nyelvhasználatra vonatkozó, azzal kapcsolatos metatevékenység. A reflexió művelete az egyén, a kisebb beszélőközösségek, a tágabb kulturális, nyelvi közösség, sőt a tudományosság szintjén is érvényesülhet. A nyelvi-nyelvhasználati reflexió fogalma tehát az egyéni szinttől a közösségiig értelmezhető: vagyis a beszédpartner vagy saját magunk korrigálásától egészen a sztenderd változat kialakításáig, amely közösségalkotó reflexív tevékenységként fogható föl, illetve a nyelvi reflexió mikéntje jelenik meg abban is, hogy milyen ismeretanyagot lát egy közösség átadandónak a nyelvről, sőt sajátos reflektív tevékenység a nyelv tudományos leírása is. Tolcsvai Nagy Gábor hasonló jelentésben használja a reflexió fogalmát, elsősorban annak közösségi szintjéről szólva, amikor a közösség és a nyelv viszonyát értelmezve azt mondja, hogy „a közösségek általában reflektálnak saját nyelvükre” (2004b: 13)

Értelmezésem szerint a nyelvhasználati reflexió egyéni és közösségi szintjei nem mindig működnek egységben (pl. a tudományos reflexió és a közösségileg hagyományozódó tudás teljesen elszakadhat egymástól), viszont hatnak egymásra az egyes szintek működései, és az egymásra hatás lehetőségére épül minden a nyelvhasználatot befolyásolni szándékozó tevékenység is.

1.4. A nyelvi attitűdök, értékítéletek és a reflektáltság, a nyelvi tudatosság között sajátos kapcsolat van. Az elsőként elsajátított nyelvváltozatban való otthonosság érzetéhez a viszonyulás reflexió nélkülisége is hozzájárul, sőt feltételezhetjük annak az összefüggésnek az érvényesülését is, mely szerint bármely viselkedésre való reflexió csökkentheti magának a viselkedésnek a természetességét. A nyelvi viselkedésre vonatkoztatva azonban elképzelhetőnek tartok egy olyan összefüggést is, hogy a tudatosság, a reflexió növelése pozitív hatással lehet a különböző nyelvváltozatok iránti attitűdökre. A reflexió igényét ugyanis alapvetően a különbségekkel, a más értékekkel való szembesülés váltja ki, és mivel nincs egyváltozatú beszélő, a reflexió szükségszerűnek tűnik. Sőt az egy nyelvváltozaton belüli stílusváltoztatásokat is éppen a beszédre fordított figyelem eltérő mértéke, vagyis a reflektáltság foka határozza meg.

Feltételezésem szerint tehát a nyelvi változatossággal, a saját nyelvváltozatunktól való eltérések lehetőségével szükségszerűen szembesülve a reflexió hiánya már nem egyszerűen a saját nyelvváltozatban való otthonosságot erősíti, hanem értékzavart termet; a tudatosság, a reflexió erősítése viszont a saját nyelvváltozathoz való pozitív viszonyulást is eredményezheti.

Egy Cipruson, bidialektális környezetben végzett vizsgálat eredményei, amely egy nyelvi tudatosságot erősítő program hatásait mérte fel 11 évesek körében, azt igazolják, hogy a saját nyelvváltozat sztenderdtől való különbségeinek tudatosítása egyrészt a sztenderd beszédprodukciónak javulását, másrészt pedig a saját nyelvváltozatra irányuló attitűd erőteljes pozitív irányú módosulását eredményezte (Yiakoumetti–Evans–Esch 2005: 254–260). Ez a pusztán 3 hónapos nyelvtudatosság-fejlesztő program számomra egyértelműen jelzi a reflektáltság és az attitűd összefüggéseit.

2. A nyelvekkel, nyelvváltozatokkal, nyelvi jelenségekkel és a konkrét nyelvhasználattal kapcsolatos attitűdök nemzetközi vizsgálatai nyomán a magyar szociolingvisztikában is megjelentek hasonló törekvések elsőként a kétnyelvű közösségekben használt nyelvek presztízsének, majd a regionális nyelvváltozatok megítélésének, és ezzel összefüggésben a sztenderdhez való viszony feltérképezésére is (Imre 1963; Göncz 1985; P. Lakatos–T. Károlyi 1996; Kiss J. 1998; Sándor K.–Langman–Pléh 1998; Fodor–Huszár 1998; Czibere 2000; Veress 2000, Sándor A. 2001, Okamoto 2002, Sándor K. 2004).

A regionális nyelvváltozatokhoz való viszonyulás vizsgálatában viszonyítási pontként mindig szerepet kap a köznyelvvél kapcsolatos beállítódás értékelése is, sőt az eredmények azt is egyértelműen jelzik, hogy a köznyelv pozitív megítélésű, még a nyelvjárást megtartani igyekvő attitűd esetén is presztízsértéke van. A nyelvi normához, a nyelvhasználat szabályozottságához való viszony azonban eddig nem került a kutatások fókuszába.

2.1. A nyelvhasználat szabályozottságához való viszony vizsgálata segíthet annak megértésében, hogy milyen közösségi értékítéletek működnek a nyelvhasználattal kapcsolatban, illetve annak megismerésében is, hogy hogyan függenek össze, hogyan hatnak egymásra a nyelvi reflexió különböző szintjei. E viszonyulás lehetséges változatainak feltárására a Nyelvtudományi Intézet nyelvművelő osztályán a kodifikált nyelvi normával kapcsolatos attitűdvizsgálatba kezdtünk. A kodifikált nyelvváltozathoz való viszonyulás tekintetében véleményem szerint mindenképpen létező, működő, legfeljebb korábban nem tudatosult, nem reflektált attitűdökről van szó, amelyeket a vizsgálat pusztán felszínre hoz, kifejtetté tesz.

A kutatás kiindulási hipotézisének számított, hogy a köznyelvi, kodifikált nyelvváltozatot a közléstípusok többségében preferáló attitűd csoportnormaként működik a magyar beszélőközösségben. Ezt az attitűdöt a nyelvi szocializáció során sajátítjuk el, ezért kutatásunk az ehhez a folyamathoz, az

elsajátíttatás szervezett formáihoz való viszonyulás vizsgálatát is céljaul tűzte ki.

Kutatásunkban a direkt módszerek alkalmazását választottuk: a kérdőíves felmérést és az interjúkészítést. Ennek oka a vizsgálat tárgyában rejtett: a szabályozottságnak, illetve az elsajátítás folyamatának értékeltetése során ugyanis az adatközlők tapasztalatainak, élményeinek, hiedelmeinek felidéz- tetésére van szükség, amiről azt feltételeztük, hogy a direkt rákérdezéses technikákkal valósítható meg leginkább. A vizsgálat módszereinek kidolgo- zását nehezítette azonban az, hogy az attitűdvizsgálatok során az adatközlők sokszor adnak tudatosan vagy akár öntudatlanul is társadalmilag kívánatos válaszokat (vö. Baker 1988: 117), a kodifikált nyelvváltozat pedig különö- sen olyan jelenség, amely egyértelmű társadalmi elismertsége miatt előidé- zheti ezeket a befolyásolt válaszokat.

A kérdőívek kérdései közül azoknak az eredményeit emelem ki a nyelvi- nyelvhasználati reflexió működésének illusztrálására, amelyek a reflektált nyelvhasználatra, illetve egyes értékítéletekre kérdeztek rá.

Az adatfelvétel elsősorban tanár szakos főiskolások és egyetemisták kö- zött folyt, és bár az ő vélekedéseik nem reprezentálják a magyar beszélők- zősséget, megítélésem szerint a tőlük a kapott adatok a nyelvi reflexió szint- jeit tekintve éppen azért relevánsak, mert az iskola és a pedagógus a közös- ségi értékek közvetítőjeként jelenhet meg. A kutatás adataiból 100 nem magyar szakos, illetve 20 magyar szakos főiskolai hallgató által kitöltött kérdőív eredményeit mutatom be.

2.2. A reflektált nyelvi helyzetek, a nyelvi reflexió egyéni szintjének fel- tárására szántuk azokat a kérdéseket, amelyek arra kérdeztek rá, hogy érte a bírálat a nyelvhasználatuk miatt az adatközlőket, illetve kerültek-e miatta kényelmetlen, ellentmondásos helyzetbe.

3. *Érte-e valaha nyelvhasználata miatt bármilyen helyzetben negatív meg- különböztetés, kritika, bírálat?*

- a) *Igen.*
- b) *Nem.*

4. *Ha igen, próbálja meg felidézni ezeket az eseteket!*

5. *Fordult-e elő valaha Önnel valamilyen félreértés a nyelvhasználata mi- att?*

- a) *Igen.*
- b) *Nem.*

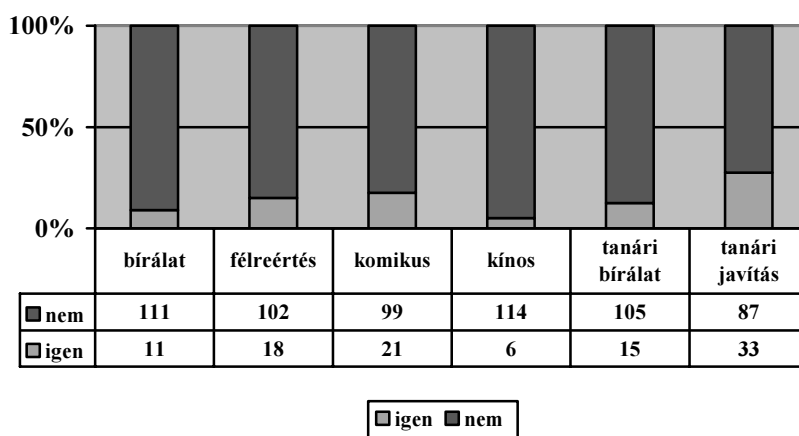
6. *Ha igen, próbálja meg felidézni ezeket az eseteket!*

7. *Került-e valaha vicces, komikus helyzetbe a nyelvhasználata miatt?*

- a) *Igen.*
- b) *Nem.*

8. *Ha igen, próbálja meg felidézni ezeket az eseteket!*
9. *Került-e valaha kínos vagy nevetséges helyzetbe a nyelvhasználata miatt?*
- a) *Igen.*
b) *Nem.*
10. *Ha igen, próbálja meg felidézni ezeket az eseteket!*
11. *Iskolai tanulmányai során minősítették-e tanárai negatívan a nyelvhasználatát?*
- a) *Igen.*
b) *Nem.*
12. *Ha igen, próbálja meg felidézni ezeket az eseteket!*
13. *Iskolai tanulmányai során javították-e ki tanárai bármilyen helyzetben az Ön beszédét?*
- a) *Igen.*
b) *Nem.*
14. *Ha igen, milyen nyelvhasználati sajátosságokat javítottak? Több választ is megjelölhet!*
Ha tud, írjon példákat is!
- a) *szóhasználatot:*
b) *kiejtést:*
c) *fogalmazásmódot, stílust:*
d) *ragozást:*
e) *egyebet:*

A százhusz adatközlőtől a bírálatra 9,1%, a félreértésre 15%, a vicces, komikus helyzetre 17,5%, a kínos helyzetre 5%, a tanári bírálatra 12,5%, a tanári javításra pedig 27,5% volt az igenlő válaszok aránya.



Ezeknek a viszonylag alacsony arányoknak a kontrollként készített interjúk részeredményeinek tükrében több magyarázata is elképzelhető. Az egyik az a helyzet, hogy a kellemetlen emlékek felidézése lélektanilag nem volt jó indítása a kérdőívnek, holott a valós élmények felidézésének igényével szerkesztettünk ilyen, beszélgetőnek szánt kérdéseket. A kellemetlen élményekhez való viszonyulásnak ezt a mozzanatát az egyik interjúban a kínos helyzetekkel kapcsolatos kommentárja is jelzi: *Hál' Istennek ilyen sem történt!* Az iskolai élményekkel kapcsolatban pedig azt feltételezhetjük, hogy sokakban azért nem marad meg negatív emlékként a tanári javítás, mert tipikusnak tekinthető az az attitűd, amely szerint ez az iskolában az effajta javítás természetes, az iskolának ez a dolga:

„Nem, nem, illetve esetenként előfordult, hogy javítottak, de ez természetes, hiszen minden hasonló korú tanulónak javítottak a beszédén a tanárai, kellett is, hogy javítsanak”;

„Hát szinte minden nyelvhasználati szabály nehézséget okoz addig, amíg meg nem tanulják. Azért van az iskola, hogy megtanítsa őket”.

Az interjúk és a kérdőívek anyaga egyértelmű bizonyítékot szolgáltat arra is, hogy egymás nyelvhasználatának kijavítása, illetve ezen belül is a tekintélyszemélytől, így a tanártól érkező reflexiók fontos szerepet kapnak a nyelvi tévhitek kollektív örökítődésében. Egy másodéves, magyar szakos főiskolai hallgató így fogalmazott: *„Mikor általános iskolába jártam, sokszor javította ki a beszédemet vagy fogalmazásomat a tanár, s volt olyan mondata, amit legalább ezerszer elismételt, s így jegyeztem meg. Nálunk nagyon gyakori volt az a javító mondat, hogy »Nincs de viszont, vagy de vagy viszont«. Illetve arra is sokszor lettünk figyelmeztetve, hogy hát-tal nem kezdünk mondatot. Ez a két »törvény« azóta is elevenen él bennem, s megszegésükre sosem vetemednék.”*

A mulatságos, félreértést okozó helyzetek háttérében a leírt esetek többségében a használt nyelvi változat reflektálatlansága áll, a felidézett történetekben költözések, táborozások, illetve a felsőoktatásba kerülés szituációi fordulnak elő, ugyanis az adatközlők ezekben a helyzetekben kerültek intenzív kapcsolatba más nyelvi háttérből származókkal, ilyen helyzetekben vált reflektálttá ezáltal a saját nyelvhasználatuk.

2.3. A nyelvi attitűdöt vizsgáló kérdőív anyagából az egyéni nyelvi értékítéletek működését a következő kérdések mutatják a legerőteljesebben:

21. *Véleménye szerint milyen jellemzői vannak a helyes magyar nyelvhasználatnak?*
22. *Véleménye szerint milyen jellemzői vannak a helytelen magyar nyelvhasználatnak?*
27. *Ha nagyon helyesen akar beszélni, akkor mire figyel különösen? Mit kerül, és mit igyekszik követni?*
28. *Vannak-e olyan nyelvhasználati jelenségek, amelyek zavarják mások beszédében, írásában?*
 - a) *Vannak.*
 - b) *Nincsenek.*
29. *Ha vannak, próbálja meg felidézni, hogy melyek ezek a zavaró nyelvhasználati sajátosságok!*
30. *Próbálja megindokolni, hogy miért zavarják ezek a nyelvhasználati jelenségek!*

A helyes és helytelen nyelvhasználattal kapcsolatban megfogalmazott állítások látványosan mutatnak egy olyan szemléletet – összhangban a népi nyelvészeti kutatások egyéb eredményeivel – mely szerint a helyes nyelvhasználat a nyelvhasználóktól függetlenül leírható, megragadható, olyan valami, ami szemben állhat a beszélők saját természetes nyelvhasználatával:

„A helyes magyar beszéd szabályait kevesen ismerik”;

„Az iskolásoknak nehéz a magyar nyelv szabályait megtanulni, ezért egy részüket nem is érdekli, és úgy beszélnek, ahogy otthon hallják”;

„Ha helyesen próbálok beszélni, követem a nagykönyvben leírtakat”.

2.3.1. A helyes nyelvhasználatra vonatkozó megállapítások (21. kérdés) általános sajátosságokat foglalnak össze a nyelvhasználat minden szintjéről. Ezeket a jellemzőket az adatközlők megfogalmazásában, előfordulási gyakoriságuk sorrendjében mutatom be:

- nyelvtani szabályok használata / helyes alkalmazása,
- kerek egész mondatok használata / szép kerek mondatokban kérdezni és válaszolni,
- megfelelő szókincs/ nagy szókincs/ szinonimák használata / a helyzetnek megfelelő szóhasználat / szóismétlés nélküli,
- helyes ragozás,
- hangos, artikulált beszéd, kiejtés / jó artikuláció / helyes artikulálás / nyitott szájjal való beszéd,

- helyes hangsúlyozás,
- egyszerűség, érthetőség / érthető, jól megfogalmazott, tartalmas és egyben egyszerű kifejezések használata, egyszerű, érthetően megfogalmazott mondatok,
- helyes szórend,
- jól megszerkesztett mondatok / a mondatok szerkesztése logikus.

A helyes nyelvhasználatról alkotott képzetek nem kifejtik, inkább csak felbontják, a nyelvhasználat egyes szintjeire vetítik a helyesség kritériumát, ezzel is azt mutatva, hogy a nyelvről alkotott köznapi tudásunkat mennyire áthatják az idealisztikus nyelvről alkotott elképzelések.

A nyelvi értékítéletek érvényesülését jelzi, hogy a 120 adatközlőből mindössze 6-an adtak olyan választ, hogy őket nem zavarja semmi, és még 3-an olyat, hogy mások nyelvhasználata nem, legfeljebb a médiában megjelenő ellentmondások. A kérdőívek anyagában a legsokrétűbb válaszokat egyébként is éppen erre a kérdésre kaptuk; vagyis zavaró jelenségeként sokkal több konkrétumot jelöltek meg az adatközlők, mint például arra a kérdésre, hogy milyen jelenségekre figyelnek oda a saját nyelvhasználatukban. Az előfordulás gyakoriságának sorrendjében a következő jelenségeket említették meg:

- töltelékszavak,
- agresszív beszéd, káromkodás,
- nyelvjárásiasság / nagyon falusias beszéd / ha nagyon nyelvjárásián beszél valaki,
- túl sok idegen szó,
- ő-zés (nyökögés),
- suk-sükölés,
- nákolás,
- névelő használata tulajdonnevek előtt,
- mondatkezdő *hát*,
- *de viszont*,
- motyogás
- *nyóc*,
- *mink – tik*,
- *-ba, -be – -ban, -ben* keverése,
- szóvégi hangok elharapása,
- *kellesz, leszesz*,
- félmondatok, ha valaki nem tudja a mondandóját érthetően megfogalmazni.

2.3.2. Az adatközlőket zavaró nyelvi jelenségek mögött meghúzódó indokokra is rákérdeztünk (30. kérdés). Az erre vonatkozó magyarázatok két csoportra bonthatók. Az egyik a saját nyelvhasználatától való különbséget hangsúlyozza:

„Nem értem, miért mondják így, számomra így értelmetlen, ezért zavar” (30/58);

„Mert olyan helyen nőttem fel, ahol ilyenekkel nem találkoztam, és most, hogy elkerültem otthonról, sérti a fületem, és szokatlan számomra” (30/89).

Ezek között a vélekedések között is csak elenyésző számú megfogalmazásban fedezhető fel az abszolút helyességtől elszakadó, a helyesség fogalmának viszonylagosságát érzékelő szemlélet:

„Szokatlan ezek használata, mert számomra nem ez a helyes alakja a szónak, de más nyelvjárási területen ez természetes az embereknek (kellész, leszesz)” (30/96).

A másik magyarázat viszont nem egyszerűen a saját nyelvváltozattól való különbségre, hanem a helyesség eszményére hivatkozik:

„Egész egyszerűen megszoktam a környezetemben élők helyes beszédét, és ezért bántja a fületem a helytelen beszéd” (30/72);

„Mert én ismerem a szabályt, és hidegrázást kapok, ha nem úgy látom” (30/59).

A kérdőívek anyaga a tudatosság hiányát jelzi a nyelvi változatosság funkcióinak terén, a laikus nyelvi tudásról kirajzolódó kép illeszkedik a nyelvről való laikus vélekedések Preston és Robinson által leírt modelljéhez, mely szerint a népi szemlélet, vagyis a nyelvről való hétköznapi, nyelvészetileg strukturálatlan gondolkodás a nyelvet olyan platonisztikus, a kognitív beágyazottságon kívüli valóságként képzei el, amelynek létezik egy ideális formája. Ez az ideális forma a beszélő embertől függetlenül létezik, és az egyén eltérhet ugyan tőle, de az eltéréseket a köznapi gondolkodás, a nyelvről való tudásunk tudatosult része hibaként, esetleg nyelvjárási jelenségként, helytelen nyelvhasználatként értékeli, vagyis a nyelv népi szemléletében igen erős a jó–rossz; helyes–helytelen dichotómiájának érvényesülése (vö. Preston–Robinson 2004).

A kérdőívek helyes és helytelen nyelvhasználatra vonatkozó adatait elemezve az a kép rajzolódott tehát ki, hogy a főiskolások és egyetemisták meghatározó részének attitűdje szabály-, sőt álszabálykövető; a helyesség képzeete egyfajta elvont nyelvi eszményt jelent számukra, véleményeik alapján alig-alig mutatható ki a változatok és funkciók létének tudatossága. Ehhez az összképhez azonban véleményem szerint hozzájárult a kutatási módszer is, az attitűd kérdőíves vizsgálata során ugyanis az adatközlők sokszor adnak az elképzelt elvárásokhoz igazodó válaszokat, ezt a tényezőt pedig erősíthette az adatfelvétel kontextusa is, ugyanis a hallgatók tanórán töltötték ki a kérdőíveket.

2.4. Az egyéni értékítéletekben, a beszédpartner nyelvhasználatának spontán értékelésében igen erőteljesen érvényesül a feltűnőség, a megszokottól, a saját nyelvhasználatától való eltérés, illetve a helyesség-helytelenség kettőssége. Ellentmondás mutatható ki a spontán és a reflektált értékelés

között: az egyéni értékítélet ugyanis a kommunikációfolyamatban valósul meg, alapvetően a nyelvi produktumok, megnyilatkozások, szövegek egészéből indul ki, és fokozati skálán értékkel, a szövegek értékelésének spontán módon történő holisztikus és skaláris értékelésével azonban – az attitűd kognitív összetevőit vizsgálva – ellentmondásba kerül az egyén reflektált nyelvi tudása, amelyben az értékelés inkább bináris, és egyes elemeket helyez előtérbe. A nyelvi elbizonytalanodást tehát nem a reflexió léte, hanem a reflektálatlan és a reflektált tudás közötti ellentmondás okozza.

3. Az attitűdök és értékítéletek jelentősége társas beágyazottságukban rejlik, ugyanis nagyobb részük nem csupán egyéni viszonyulást és értékelést foglal magába, hanem kisebb-nagyobb csoportok viszonyulását. Az egyéni értékítéletek, az egyéni reflexió összefügg a közösséggel, a közösség szokásrendjével.

A közvetlen beszélőközösségek norma és szokásrendje interiorizálódik leginkább, a mai magyar nyelvközösséget figyelembe véve azt mondhatjuk, hogy a legtöbb kisközösségnek – a szakmai közösségek kivételével – reflektálatlan a nyelvi hagyománymondása, vagyis az egyes nyelvváltozatok egyedi sajátosságai csak akkor tudatosítódnak, ha a köznyelvtől kirívó mértékben térnek el.

A köznyelvtől való kisebb eltérések reflektálatlansága pedig ebben a helyzetben nyelvi bizonytalanságot teremt. A nyelvi értékrendet emellett az is meghatározza, hogy napjainkban senki sem csupán egy közvetlen beszélőközösség tagja, az egyén körül felépülő beszélőközösségeket, mint kisebb-nagyobb mértékben egymást metsző köröket modellezhetjük, középpontban a beszélővel.

A tágabb kulturális, nyelvi közösség értékrendjének közvetítője az iskola, illetve ezen a területen van kiemelt szerepe a nyelvi ismeretterjesztésnek, a hagyományosan nyelvművelésnek nevezett tevékenységnek is.

3.1. A tudatosult nyelvi vélekedések kialakításában, formálásában az iskolának van a legfontosabb szerepe. Sajátos helyzetet jelent ezért a nyelvhasználat értékelése és minősítése a pedagógiai kontextusban. A köznyelvi norma közvetítése ugyanis az anyanyelvoktatás fontos feladata, hiszen célja az anyanyelvével jól bántó, a legkülönbözőbb közléshelyzetekben is sikeresen elboldoguló nyelvhasználók nevelése. Egyes felfogások szerint azonban a nyelvhasználatot csak a nyelvhasználó közvetlen csoportjaiba tartozók, az azonos anyanyelvjárást beszélők, pl. a szülők értékelhetik hitelesen.

Az értékelés lehetőségeinek különböző megítélése háttérben véleményem szerint a beszélőközösség fogalmának különböző értelmezése húzódik meg. Ha elfogadjuk, hogy a magyarul beszélők közössége számára létezik, létezhet egyfajta közös nyelvi eszmény, norma, akkor ezzel olyan beszélőközösségnek tekintjük őket, amelyben el kell ismernünk a mintaadás és így az értékelés szükségességét, és ebben az értelmezésben a tanárnak közvetítő

szerepe van. A nyelvi szocializáció, a beszélőközösség és az azon belüli legkülönbözőbb csoportok nyelvi elvárásaihoz való igazodás ugyanis nem mindig spontán folyamat, ezért az egyes nyelvi jelenségek értékelésében és minősítésében, a helyzettől függő normák sajátosságainak megismertetésében igen fontos szerepe lehet az anyanyelvi nevelésnek és a nyelvművelésnek is. A tanár és az iskolai szituáció ráadásul nemcsak a köznyelvet közvetítheti, más csoportokhoz való tartozásnak is az eszközévé válhat, szerepet játszik egyes regiszterek, szaknyelvek elsajátításában is.

3.1.1. A nyelvhasználat változatosságáról átadandónak ítélt tudásanyagot vizsgálva 12 általános és középiskolai tankönyvcsaládot – a régebbi, hosszú évtizedeken keresztül használtakat és a legújabb, a kerettantervnek megfelelően kidolgozottakat egyaránt – tekintettem át (Domonkosi 2004). A vizsgálati szempontok közül a tanulmány témájához igazodva most azt emelném ki, hogy a tankönyvekben érvényesülő nyelvi reflexió hogyan segítik a saját nyelvváltozathoz való viszony alakulását.

Néhány tankönyv csak felsorolja az egyes nyelvjárástípusokat (Honti–Jobbágné 1979; Hajas 2002), más tankönyvek szemléltetésül rövid szövegrészletet közölnek fonetikus átírásban a jelenségek magyarázata nélkül (Szende 1993; Nagy L. 1993), van ahol csak néhány nyelvjárás illusztrálására találunk szövegmintát (Gaál 1998), néhány tankönyvben viszont részletesen kifejtve szerepelnek az egyes nyelvjárások kiejtésbeli jellemzői (Csizmadia 1997; Kugler–Tolcsvai 1998; Balázs–Benkes 2002). Ezt a különbséget az teszi lehetővé, hogy a kerettantervek csak a rétegzettség jelenségének ismeretét jelölik meg tananyagként, az egyes nyelvváltozatok részletes ismeretét nem; és még az emelt szintű érettségi követelményei közötti is csak egy nyelvjárástípus sajátosságainak ismertetése szerepel.

Az anyanyelvi nevelés igen lényeges követelményének tekinthető a kontrasztív szemlélet, amely figyelembe veszi a tanulók nyelvjárását a köznyelv elsajátítása során (vö. Kiss 1999). A tankönyvek olyan életkorban tárgyalják a nyelvjárásokat, amikor a tanulók már elsajátították a köznyelvet vagy legalábbis annak valamelyik regionális változatát. A saját nyelvjárás sajátosságainak tudatosítása viszont éppen az additív kettősnyelvűség érdekében is célszerű lehet. Gaál Edit tankönyvében Anyanyelvjárásunk címmel található egy önálló fejezet (1993: 120–123), amely részletes szempontrendszerrel nyújt a nyelvjárás hangtanának, tájszavainak és sajátos grammatikai szerkezeteinek feltáráshoz. Nem ilyen részletességgel, de több tankönyv is kéri a saját nyelvjárás jellemzését (Honti–Jobbágné 1979: 50; Kugler–Tolcsvai 1998: 164; Balázs–Benkes 2002: 51). A csoportnyelvi jelenségek tárgyalása során is építenek a tankönyvek a tanulók nyelvhasználatára, a Tolcsvai Nagy–Kugler-féle könyv *A beszélő ember viszonya a nyelvváltozatokhoz* című fejezete minden fogalmat következetesen a tanulók nyelvi tapasztalataiból vezet le.

A saját nyelvhasználat és a környezet nyelvhasználatának megismerése közelebb vihet a szociolingvisztika módszereihez is, a szaknyelvek, a diáknyelv szókincsét tekintve a tudatos gyűjtés is feladat lehet, mint Balázs Géza és Benkes Zsuzsa tankönyvében (2002: 58); az osztályon belüli nyelvhasználati különbségek feltárására pedig hatékony lehet egy kérdőív kitöltése, és közös értékelése is, mint ahogy a nyelvi értékek rendszerét vizsgálva Kugler Nóra és Tolcsvai Nagy Gábor mintát is ad rá (1998: 192–193).

A különböző nyelvváltozatok a sztenderd nézőpontjából, ahhoz viszonyítva jelennek meg a tankönyvekben, ez a megközelítés azonban olyan helyzetet is eredményezhet, hogy a nyelvváltozatok köznyelvhez viszonyított alacsonyabb rendűnek, hibásnak, hiányosnak tűnnek, a nyelvváltozatok közötti eltérések, nem funkcionális, hanem értékkülönbségként mutatkoznak meg: „*A beszédben és az írásban az ideálisnak tartott nyelvi eszményhez képest különböző nyelvváltozatok jelennek meg. A nyelv művelők által megfogalmazott normához legközelebb áll az irodalmi és a köznyelv, de a legtöbb ember a hétköznapi beszédben ettől eltér. A köznyelvtől való eltávolodás oka lehet tájnyelvi környezet, életkori sajátosság, iskolázottság, érdeklődési kör, stb. A nyelvjárások a köznyelvtől eltérő, de a megértést nem zavaró rendszerek, a csoportnyelvek és a rétegnelvek inkább csak szókészletükben különböznek a köznyelvtől. A nyelvi normától való eltérés nem mindig hiba, írónknál lehet atmoszférateremtő stíluseszköz is*” (Gaál 1993: 143–144).

A tankönyvek többségében ez az értékítélet kifejtve nincs jelen, csak az egyes nyelvváltozatok alá- és fölérendeltsége, illetve a nyelvváltozatok sajátosságainak a köznyelvhez viszonyított jellemzése sugallja ezt, a tankönyvek többségéből hiányzik azonban annak hangsúlyozása és magyarázata, hogy minden nyelvváltozat azonos nyelvi értékű, de eltérő funkciójú, amelynek önálló szerepe van a nyelvváltozatok rendszerében.

A tananyag egészében és a tankönyvek mindegyikében elhanyagoltnak látom a szemléletformálás szerepét. A nyelvjárási elsődleges nyelvváltozatú tanulók funkcionális-szituatív kettősnyelvűvé nevelésében (vö. Kiss 1999: 373–381), a saját nyelvhasználathoz és a mások nyelvhasználatához való viszonyulások, attitűdök formálásában azonban elkerülhetetlen lenne a nyelvi környezetek többszintűségének tudatosítása. A társasnyelvészet szemléletének erőteljesebb tananyagbeli érvényesítését a nyelvi tudatosság erősítése, a nyelvhasználati reflexió képességének erősítése érdekében tartom szükségesnek.

A szemléletformálásnak, a többszintű nyelvhasználat tudatosításának, a nyelvváltozatok, a nyelvi variabilitás, a változatosság természetessége és funkciói elismerésének azért van fontos szerepe, mert ezek tehetik lehetővé olyan tudatos nyelvhasználók nevelését, akiknek a számára a nyelvhelyesség eszménye nem a sztenderd formák elvárását jelenti minden helyzetben,

hanem a közléshelyzetnek megfelelő, a közösségben elfogadott közlésformák használatát. Ez a szemléletváltás azért is nagyon fontos, mert a nyelvről való köznapi gondolkodásban igen erős a jó–rossz; helyes–helytelen dichotómiájának érvényesülése, a változatosság természetességének és funkcióinak elfogadását pedig elsődlegesen az oktatásban lehetne érvényesíteni.

3.2. A közösségi reflexió körébe tartozik számos olyan a nyelvvel kapcsolatos tevékenység is, amely a nyelvművelés körébe sorolható: a nyelvhasználat értékelése nyelvi tanácsadás, a nyelvi lektorálás és a nyelvhasználati segédeszközök tekintetében kerül előtérbe.

A nyelvi tanácsadás feladata elsősorban egyes nyelvi formák megfelelőségének mérlegelése, a lektorálásé pedig egyes nyelvi produktumoké. Különösen hangsúlyos szerepet kap az értékelés a nyilvános színterekre szánt szövegek, így például tankönyvek, fordítások, hivatalos beszédek, szakszövegek megfelelőségének mérlegelésében, hiszen ezekben az esetekben már a közlés hatékonyságának szempontjait figyelembe vevő minősítésekre is szükség lehet. A nyelvhasználati színtereknek a nyilvánosság foka szerinti fokozatai hatással vannak az értékelésre: minél nyilvánosabb a színtér, annál nagyobb a saját és a másik nyelvhasználatának kontrollja és értékelési kényszere.

A nyelvhasználati segédeszközökben, kézikönyvekben, tanácsadó szándékú írásokban szereplő értékelések, minősítések lényege, hogy a hatékonyabb közlés érdekében minél több szempontból közöljenek információt a nyelvhasználóval. Az egyes nyelvi jelenségek és formák értékelését és minősítését kell elvégezniük, stílusértékük, regiszterbeli kötöttségük, elterjedtségük tényei alapján. Ezek az értékelések és minősítések annyiban hasonlíthatók a szótári minősítésekhez, hogy az egyes jelenségekkel kapcsolatban azokat a sajátosságokat, mozzanatokat igyekeznek megragadni, amelyek azok megítélésének viszonylag állandó jellemzői, velejárói.

A nyelvművelő segédeszközöket tanulmányozva (vö. Domonkosi 2005) azonban több, a valós értékelést nehezítő eljárás figyelhető meg: a helyesség-helytelenség kettősségének érvényesítése; a nyelvváltozatok változatosságának elfedése; a kontextustalanítás, vagyis az a gyakorlat, hogy ezek az írások az egyes nyelvi jelenségeket az egészből kiragadva minősítik, ellentétben a spontán értékelés egészszelvűségével; az előtérbe helyezés, vagyis egyes nyelvi elemek kiemelése, a figyelem bizonyos nyelvhasználati sajátosságokra való irányítása; és az értékelésben érvényesülő szempontok kiszámíthatatlansága. Ezek a közösségileg érvényesített, a nyelvhasználati segédkönyvek tekintélye által hitelesített értékelések pedig visszahathatnak az egyéni észlelésre és értékelésre is.

4. Tanulmányozva a nyelvhasználati reflexió különböző szintjeit úgy látom, hogy több tekintetben is szükség van a közösségi reflexió gyakorlatá-

nak átértékelésére. A magyar beszélőközösségben ugyanis erőteljesen érvényesül egy olyan attitűd, amely a sztenderdet önértékként, nem pedig funkcionális, hierarchikus értékként kezeli, és ez visszahat a többi nyelvváltozat értékelésére is. Ezt az attitűdöt pedig elsősorban az oktatásban és a nyelvi tanácsadásban, segédeszközökben érvényesülő reflexió változtathatja meg.

A nyelvhelyesség eszményét az antik retorika *illőség* kategóriájának megfelelően célszerűbb lenne helyénvalóságként értelmezni: a nyelvhelyesség eszerint nem a sztenderd formák elvárását jelenti minden helyzetben, hanem a közléshelyzetnek megfelelő, a közösségben elfogadott közlésformák használatát. A nyelvi reflexió ilyen árnyalása nem oldja ugyan fel a tudástípusok közötti különbséget, vagyis a nyelvi képesség tudni-hogyan típusú tudásának és a reflexió tudni-mit típusú tudásának ellentmondásait, törekedhet azonban a fokozati értékelésre, és arra, hogy a tudatos értékelés is a teljes szövegből, annak a szituációhoz való kapcsolatából és a megfeleltetés igényéből induljon ki.

A vizsgált tankönyvek

- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit. 2003. *Magyar nyelv és kommunikáció*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Balázs Géza–Benkes Zsuzsa 2000. *Magyar nyelv és irodalom a szakközépiskolák 10. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csizmadia Sándor – Csizmadia Sándorné 1997. *Magyar nyelv*. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Effné Nagy Zsuzsa – Szegfű Mária 1998. *Anyanyelvi gondolkodó*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gaál Edit 1993. *Nyelvről, anyanyelvről 15 éveseknek*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Hajas Zsuzsa 2002. *Magyar nyelv középiskolásoknak*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- Kugler Nóra–Tolcsvai Nagy Gábor 1998. *Magyar nyelv (tankönyv 11-12; 14-15. éveseknek)*. Budapest: Korona Kiadó.
- Magassy László 1996. *Leíró magyar nyelvtan a nyolcosztályos gimnáziumok I–IV. osztálya és az általános iskolák 5–8. osztálya számára*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Nagy L. János 1993. *Nyelv – szöveg – játék*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szende Aladár 1993. *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Takács Etel 1981. *A magyar nyelv könyve. 5–8*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2000. *Magyar nyelv 10. Szöveg és stílus*. Budapest: Korona Kiadó.

Irodalom

- Agheyisi, R. – Fishman, J. 1970. Language Attitudes: A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics*. 12. 137–157.
- Allport, G. W. 1979. Az attitűdök. In: Halász László – Hunyady György – Marton L. Magda (szerk.) *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Budapest: Akadémiai. 41–56.
- Baker, Colin 1988. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Czibere Mária 2000. A nyelvi attitűd vizsgálata középiskolások körében. In: Borbély Anna (szerk.): *Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében. A 10. élőnyelvi konferencia előadásai*. Budapest. 55–65.
- Domonkosi Ágnes 2004. A társasnyelvészet szemlélete a magyar nyelv oktatásában. In: *Emberközpontúság a magyar nyelv kutatásában és oktatásában. A BDTF Magyar Nyelvészeti Tanszékének Kiadványai VI.* Szombathely. 28–34.
- Domonkosi Ágnes 2005. *Az értékelés és a minősítés szerepe a nyelvművelésben. A II. Alkalmazott Nyelvészeti Műhelytalálkozón elhangzott előadás kézirat.*
- Fasold, Ralph 1984. *The Sociolinguistics of Society*. Oxford. Basil Blackwell.
- Fodor Katalin – Huszár Ágnes 1998. Magyar nyelvjárások presztízsének rangsora. *Magyar Nyelv* 94: 196–210.
- Göncz Lajos 1985. A kétnyelvűség pszichológiája: A magyar–szerbhorvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata. Forum Könyvkiadó. Újvidék.
- Imre Samu 1963. Hol beszélnek legszebben magyarul? *Magyar Nyelvőr* 87: 279–83.
- Kiss Jenő 1995. Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss Jenő 1996. A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* 92: 138–51.
- Kiss Jenő 1998. A nyelvjárásokhoz és a köznyelvhez való viszonyulás: attitűdváltozások a magyar nyelvű közösségekben. In: *Nyelv, stílus, irodalom. Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára*. Budapest. 315–317.
- Kiss Jenő 1999. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolák. *Magyar Nyelvőr* 123: 373–381.
- Kontra Miklós 1997. Hol beszélnek legszebben és legcsúnyábban magyarul? *Magyar Nyelv* 93: 224–32.
- P. Lakatos Ilona – T. Károlyi Margit 1996. A magyar nyelvváltozatok megítélése egy kérdőíves felmérés tükrében. In: Székely Gábor–Cs. Jónás Erzsébet (szerk.) *Nyelvek és nyelvoktatás a Kárpát-medencében. A VI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia anyaga*. Nyíregyháza: Bessenyei. 341–349.
- Okamoto, Mari 2002. Magyar nyelvű gimnazisták viszonya a nyelvjárásukhoz és a köznyelvhez. *Magyar Nyelv* 98: 342–354.
- Preston, Dennis R. – Robinson, Gregory C. 2004. Dialect Perception and Attitudes to Variation. In: Martin J. Bell (ed.): *Clinical Sociolinguistics*. Blackwell. Oxford.
- Sándor Anna 2001. A nyelvi attitűd kisebbségben. *Magyar Nyelv* 97: 87–95.

- Sándor Klára 2004. Az „én nyelvem” – a „saját nyelvváltozatra” vonatkozó vélekedések nem nyelvészek ítéleteiben. In: P. Lakatos Iлона–T. Károlyi Margit (szerk.) *Nyelvvesztés, nyelvjárásvésztes, nyelvcsere*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 32. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 40–49.
- Sándor Klára – Juliet Langman – Pléh Csaba 1998. Egy magyarországi „ügynök-vizsgálat” tanulságai. *Valóság* 1998/8: 29–40.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004a. Meddig terjed a nyelvtudomány?
<http://www.grammar.sk/hu/kozonsegszolgalat/alkalmazott/tng1.rtf>
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004b. *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Yiakoumetti, Androula – Evans, Michael – Esch, Edith 2005. Language Awareness in a Bidialectal Setting: The Oral Performance and Language Attitudes of Urban and Rural Students in Cyprus. *Language Awareness*. 4: 254–260.
- Veress Márta 2000. Attitűdvizsgálat és nyelvhasználat a kolozsvári magyar fiatalok körében. In: Borbély Anna (szerk.) *Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében. A 10. élőnyelvi konferencia előadásai*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 239–245.