Molnár Mária

A NYELV- ÉS NORMASZEMLÉLETBELI VÁLTOZÁS SZÜKSÉGESSÉGE AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

1. Bevezetés

„Kijelentéskor ne szólítsunk fel!" (Sápiné 2021: 53) – hangzik az egyértelmű utasítás a 6. osztályosok számára egy magyar nyelvi munkafüzetben. Ennek az a következménye a tanórán, hogy azok a diákok, akiknek nyelvi praxisára jellemző a *-suk/-sük/-szuk/-szük* formák kijelentő mód többes szám első személyű használata, szégyenbe kerülnek, és elbizonytalanodnak a saját és/vagy a környezetük nyelvhasználatát illetően.

Nyelvi diszkrimináció, nyelvhelyesség, egynormájú nyelvközösség, felcserélő szemlélet, szituációfüggetlen nyelvhasználat: még mindig vannak olyan taneszközök, amelyek explicit módon is erre tanítják a diákokat. Nem mindegyik taneszközünk jellemezhető az összes fenti tényezővel, azonban mindegyikből hiányolom a valós nyelvi gyakorlat flexibilis jellegének bemutatását, valamint a tanuló nyelvi praxisából való kiindulást.

Több mint két évtizede négy-, hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban tanító magyartanárként ugyanis folyamatosan azt tapasztalom, hogy a tanulók az anyanyelvi órán nem ugyanazzal a „nyelvvel" találkoznak, mint ami a hétköznapi nyelvi praxisban körülveszi őket. 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. A tanulói nyelvhasználat nem képezi szerves részét az oktatásnak, nem építünk arra a tanórákon, hogy a tanuló (főként a középiskolában már) anyanyelvének birtoklója, több nyelvváltozat normájának (kevésbé tudatos, inkább intuitív) ismerője, hanem jórészt egy életidegen nyelvet (nem is annak használatát) közvetítünk számára. Így sem „aha"-élményhez, sem kellő motivációhoz nem juttatjuk a diákokat, ugyanakkor hatékonyan kommunikáló, a stílusokat, regisztereket és kódokat autonóm módon kezelni tudó egyéneket sem tudunk nevelni. Pedig ez lenne az anyanyelvi nevelés egyik legalapvetőbb célja és feladata.

2. Miért pont a nyelvi norma?

A tanulót körülvevő nyelvi praxis bemutatása és az ebben való eligazodás képességének gyakoroltatása kellene hogy a középpontba kerüljön az anyanyelvi nevelésben. 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

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.157

alapján fogalmazzák meg mondandójukat. A nyelvi norma mint nyelvhasználathoz köthető, azaz a nyelvközösséggel folyamatos és kölcsönös kapcsolatban lévő tényező mindig központi jelentőségű 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 kommunikációjához 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 nyelvközösségben működő nyelvi normákat kell megismertetni vele annak érdekében, hogy a szituációnak megfelelően legyen képes válogatni az adott nyelvközösségben 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 nyelvközösségben 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 tanulónak 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, ez nyújtja a legfőbb segítséget a tanítási-tanulási folyamat során (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 nevelőmunkának. Borbás Gabriella Dóra nézetéhez kapcsolódva vallom, hogy ez nem nyelvi, nem a nyelvészek által támasztott elvárás az anyanyelvoktatással, illetve anyanyelvi neveléssel szemben, hanem társadalmi érdek (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.)

3. Nyelvi norma és toleráns nyelvi viselkedés

A norma- és nyelvszemléletben 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 kerüljön az előíró szemlélet és a nyelvhelyesség fogságába az anyanyelvoktatás. 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 elfogadásával, a nyelvi tolerancia legmagasabb fokának kialakításával.

Toleráns nyelvi viselkedés akkor nem tud kialakulni, ha a jelenleg használatban lévő tankönyvek is még mindig előírnak a tanulók számára, amikor ezt közvetítik a köznyelvről: „Normatív nyelvváltozat, ez szolgál az adott nyelvet beszélők számára mintaként" (Sápiné 2023: 106). Vagy egy másik általános iskolai tankönyvben szintén a köznyelvről: „Ez olyan nyelvi norma, minta, amelyhez mindennapi beszédünkben, írásunkban minden magyarul beszélő alkalmazkodhat. […] Megkülönböztetünk normatív (köznyelv, irodalmi nyelv) […] változatokat" (Sápiné–Dobi 2023: 117).

Az egyik középiskolai tankönyv is teljes mértékben preskriptív és nyelvhelyességi (sőt egynormájú) szemléletet vall, amikor ezt tanítja: „A nyelvi norma az úgynevezett igényes köznyelvnek megfelelő szabályrendszer. A sztenderd a norma gyakorlati megvalósulása" (Balázs et al. 2023: 89). Sőt, tovább is megy a tankönyv: „Az irodalmi nyelv az eszményített, igényes, választékos, esztétikai értékeket hordozó nyelvváltozat." (Uo.) Ebből a szemléletből pedig az következik, hogy: „A nemsztenderd nyelvváltozatokat gyakran megbélyegzik (stigmatizálják)." (Uo.) Ez az előíró szemlélet valóban táptalajt ad a nyelvi diszkriminációnak, a nyelvi tolerancia pedig nem alakítható ki, amikor arra hivatkozunk, hogy a nyelvjárások azért fontosak, mert nemzeti értéket hordoznak: „A nyelvjárások értéket hordoznak, amellett hogy hozzájárulnak a nyelv sokszínűségéhez, értékmentő szerepük is van, korábbi nyelvállapotokat rögzítenek. Nem elvesznek, hanem hozzátesznek (nagyon is sokat) a nyelvhez, amely csak velük együtt lehet teljes értékű" (Balázs et al. 2023: 88). A pragmatikai nézőpont kialakítására lenne szükség, a nyelvhasználó felől kellene megközelíteni a nyelvjárásokat is.

A másik, jelenleg rendelkezésünkre álló középiskolai tankönyv szemléletében jobban helyet kap a pragmatikai nézőpont a nyelvjárásokat tekintve is: „Érdemes velük kapcsolatban megjegyezni, hogy ezek teljes értékű nyelvváltozatok, tehát az egyének mindennapi nyelvhasználatát állandó jelleggel határozzák meg…" (Pomozi 2021: 84). Nem megfelelő azonban az értékesség-értéktelenség tengelyén mozogva meghatározni a nyelvváltozatokat. Ez azt sugallja, hogy vannak értékesebbek is, mint például a sztenderd, amely a minta, a mérce – beszédhelyzettől függetlenül. Valószínűleg csak a meghatározás a kissé pontatlan, ugyanis a tudományos szemléletet vallja ez a tankönyv, amikor például úgy fogalmaznak a tankönyvírók, hogy a sztenderd nincs fölérendelve a többi nyelvváltozatnak: „Fontos megértenünk, hogy a köznyelv szerepe az összekötés, és nem áll ugyan egyik nyelvváltozat felett sem, hiszen

éppen azokból tevődik össze, de mint közös változat a többi változat viszonyítási pontja, használata pedig általános érvényű, az iskolában ezt tanuljuk, a tömegkommunikációs eszközök általában ezen juttatnak el hozzánk információkat" (Pomozi 2021: 86). Másutt azonban kiderül, hogy a sztenderd normája mégiscsak a többé fölé rendelt: „[…] egy nyelv számos nyelvváltozata közül kicsúcsosodik, megszilárdul egy központi, ún. normatív (egységes, közös normaként működő) nyelvváltozat." (Pomozi 2021: 86.) A *normatív* szó nem a zárójelben lévő kifejezéseket jelenti, hanem azt, hogy *irányadó*, *szabályozó*. Így viszont egy preskriptív megközelítéssel van dolgunk. A nyelvi norma fogalommagyarázatában mégis az szerepel, hogy „[…] nem keverendő a normatív nyelvváltozattal, amelyet standardként vagy sztenderdként is ismerünk". (Pomozi 2021: 128.) Akkor így mégsem a sztenderd a norma. De akkor miért csak ez a normatív? Sőt, azt is megtudjuk, hogy: „Ide tartozik a közös változat létrejötte után sokáig (beszélt) köznyelvnek és irodalmi nyelvnek (írott, sőt eredetileg valóban inkább az irodalom nyelve) nevezett eszményi változat" (Pomozi 2021: 86). Egykor volt eszményi változat a köznyelv? Vagy még ma is az?

A nyelvhelyességi szemlélet mellett következetlenségek, pontatlanságok jellemzik a mai tankönyveket, amelyek már sok tekintetben integrálják a nyelvtudomány új eredményeit, azonban még mindig nem pragmatikai szemléletűek, nem a nyelvet használó egyén és közösség oldaláról szemlélik a nyelvet, annak változatosságát. A nyelvtudomány új eredményeinek felhasználása a tankönyvekben, a nyelv társas(-kognitív) szemlélete felé való elmozdulás inkább csak újabb és újabb fogalmakkal terheli a diákokat, a szemlélet magát a tananyagot nem hatotta át. Nem épül bele a tananyagba koherens módon, nem hatja át a teljes tananyagot annak minden részében: kezdve a kommunikációtól, a leíró nyelvtantól, a szövegtanon, a stilisztikán, az általános nyelvészeti ismereteken át a pragmatikáig. A nyelvhasználattal összefüggő ismereteket a gyakorlati tudásanyagból kiindulóan, a tanuló mint nyelvhasználó nyelvi praxisát maximálisan figyelembe véve kellene felfedeztetni a diákokkal.

Amennyiben a nyelvi jelenségeket, magát a nyelvi tevékenységet és az értékelést rugalmasabban kezelnénk, akkor természetes lenne a tanuló számára az is, hogy nincsenek értékes és értéktelen nyelvváltozatok, hiszen a beszélők a nyelvet a kommunikációs funkciók mellett identitásjelzésre is használják. Adott nyelvi variáns használatával adott szituációban azonosulni kívánnak azzal a beszélőközösséggel, amelynek a normájához éppen igazodnak. Ezek a normák (hiszen minden nyelvváltozatnak megvan a maga normája) pedig egyáltalán nem merevek, hanem rugalmasak, folyton változnak, metszik, áthatják egymást a nyelvhasználat során; egyes elemek, szabályok kikerülnek belőle, átkerülnek egy másik nyelvváltozatba, vagy egyszerűen nem használják már őket, mások pedig előtérbe kerülnek. Akkor is a norma része az adott nyelvi forma, ha nem felel meg az adott nyelv(változat) produktív (képzési, sorbarendezési) szabályainak, de elterjedt az adott beszélőközösségben.

A nyelv használata nem egyszerűen nyelvi és kommunikációs szabályok betartását jelenti (nyelvi és viselkedésbeli minta) a kölcsönös érthetőség jegyében. Arra a mozzanatra helyezem 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 nyelvi norma fogalma 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.

Toleráns nyelvi viselkedés, a saját és a mások nyelvhasználatának elfogadása csakis akkor tud megvalósulni, ha az eddigieknél rugalmasabban szemléljük a nyelvi tevékenységet, a normák működését egy pragmatikai nézőpont oktatásba való bevonásával.

4. Egy nyelvjárások iránti attitűdvizsgálat tanulságai

4.1. A vizsgálat

Az iskolás/középiskolás korosztály nyelvjárások iránti attitűdjét már többen vizsgálták (többek között: Lakatos 2010; Szécsényi 2015; Parapatics 2019; Kaján–Deme 2020), ahogy gyakorló, illetve leendő magyartanárok körében is végeztek hasonló vizsgálatokat (Danczi 2018; Dudics Lakatos 2019; Jánk 2018, 2019). Ezek eredménye nagy általánosítással az, hogy a diákok és a tanárok negatív módon viszonyulnak a nyelvjáráshoz, a nyelvjárásban megszólaló személyekhez.

Jómagam egy pilotvizsgálatként végeztem el egy ilyen a felmérést pécsi középiskolások körében 2022 januárjában. Két pécsi gimnáziumba járó (11–12. évfolyamos) tanulók nyelvjárásokkal szembeni attitűdjét vizsgáltam. A kutatás végső célja a tanulók normaszemléletének vizsgálata volt. Könnyen belátható ugyanis, hogy egy nyelvhasználati bázisú és a nyelvhasználó felől megközelített, rugalmas szemlélet segítségével a nyelvi tolerancia is mélyebben meggyökereztethető.

4.2. A kiválasztott minta

192 11–12. évfolyamos tanuló vett részt a vizsgálatban. (A tanulók az iskolákkal kötött kutatótanári együttműködési szerződésem alapján, szülői engedéllyel vettek részt a vizsgálatban.) Mindkét csoportban 13–13 diák faluban él, a többiek városban (Pécsett, illetve Pécs környéki kisvárosokban) laknak, így valószínűsíthető, hogy ők kerültek közelebbi kapcsolatba nyelvjárással.

4.3. A kutatás módszere

Kérdőíves vizsgálat során az ügynökmódszert alkalmaztam implicit attitűd mérésére: egy sztenderd és egy nemsztenderd nyelvváltozatban beszélőről kértem véleményt a diákoktól, de nem személyesen kértem fel ügynököket szövegek felolvasására, hanem azokat inkább

meghallgattattam a tanulókkal. Az „alibi" az volt, hogy diákoknak készülő hangoskönyvek szerkesztéséhez, felolvasásához keresünk megfelelő alanyokat, és arra vagyunk kíváncsiak, hogy választásunk mennyire esik egybe a diákok véleményével.

A diákok kb. fele (95 fő) nyelvjárási (Tisza–Körös vidéki nyelvjárás) szöveget, másik fele (97 fő) pedig köznyelvi szöveget hallgatott meg. Minden adatközlő csak egy nyelvváltozattal találkozott. Ez azért jelentős, mert így kevesebb eséllyel tudatosult bennük a vizsgálati cél. A szöveg ugyanaz volt, mindkét csoport kétszer hallgathatta meg, majd pedig egy kérdőívet kellett kitölteniük a tanulóknak. A két csoportba tartozó diákok ugyanazt a kérdéssort kapták. Az első kérdésben 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kellett értékelniük [1 = nem (jellemző), 5 = nagyon (jellemző)] az ügynököt olyan tulajdonságok mentén, amelyek nagy valószínűséggel lefedik a nyelvjárási beszélőkkel kapcsolatos sztereotípiákat, és részben megegyeznek azokkal, amelyeket Sándor és munkatársai (Sándor et al. 1998) használtak. Ehhez kapcsolódóan az ügynök egy különösen jellemző tulajdonságát kértem, valamint azt, hogy értelmiségi vagy fizikai szférában tudná-e elképzelni a beszélőt, továbbá hogy rokon- vagy ellenszenvesnek tartja-e őt.

Gyakorló magyartanárként feltételeztem, hogy a diákok mindössze csak a nyelvjárási jellemzőket, jegyeket veszik majd észre, és nem tudják azonosítani a Tisza–Körös vidéki nyelvjárást, hiszen nem tanulják a magyar nyelvi órán részletekbe menően, továbbá speciális attitűdjük sem fűződik hozzá (nem környékbeli nyelvjárásról van szó). Fodor Katalin és Huszár Ágnes (1998) magyar dialektusok presztízslistájáról írt tanulmányából ugyanis az is kiderül, a szülőhely is befolyásolja az adott nyelvjárásról alkotott véleményeket. Mivel a saját nyelvjárást rejtett presztízse miatt pozitívabban ítélik meg az adatközlők, ezért egy olyan nyelvjárásra volt szükségem a vizsgálathoz, amely feltehetően a pécsi gimnáziumi mintámtól távol áll. Így a vizsgálat a köznyelv és általában a nyelvjárások közötti attitűdbeli különbségeket mérte. Végül belső tulajdonságok rangsorolását kellett elvégezniük a tanulóknak. Erre azért volt szükségem, hogy össze tudjam hasonlítani, mihez mérten várják el az adatközlők az egyik vagy a másik nyelvváltozatot beszélőtől a különböző csoportokba sorolható tulajdonságokat.

4.4. A hipotézisek

Az iskolás/középiskolás korosztály körében végzett nyelvjárásokkal szembeni attitűdvizsgálatok többségének, valamint magyartanárok körében végzett hasonló vizsgálatoknak az eredménye alapján feltételezhető volt, hogy a diákok negatív módon viszonyulnak a nyelvjárásokhoz, a nyelvjárásban megszólaló személyekhez. Az első hipotézisem tehát ez volt. A második hipotézisem szerint az idősebb (17-19 év körüli) tanulók körében egyfelől nyelvvel kapcsolatos ismereteik, tájékozottságuk, tapasztalataik alapján, valamint az utóbbi évek anyanyelvoktatásában használt új típusú tankönyveknek, az új tudományos eredményekkel felvértezett tankönyvfejlesztéseknek köszönhetően nem lesz szignifikáns különbség a nyelvjárási és a köznyelvet beszélő ügynök megítélése között. Feltételeztem ezt továbbá azért is, mert a Sándor–Langman–Pléh-vizsgálatban, melyet egyetemisták körében végeztek, a budapesti helyszín mint a magyarországi normativizmus központja miatt viszonyultak a megkérdezettek

negatív attitűddel a nyelvjárások irányában. A vidéki helyszín, illetve egy vidéki nagyváros – ahol a valós nyelvhasználatban keveredtek a nyelvek (elsősorban nemzetiségi nyelvek) és nyelvváltozatok (dél-dunántúli nyelvjárási régiók közelsége) – miatt feltételeztem, hogy találok majd olyan szempontot, amely szerint a nemsztenderd figurát kedvezőbben ítélik majd meg, mint a sztenderdet használót. Ez volt a harmadik hipotézisem. A negyedik feltevésem, hogy a személyes tulajdonságok és a társas kapcsolatok szempontjából találják majd vonzóbbnak a nyelvjárásban megszólaló ügynököt a diákok, a Lambert–Giles-féle ügynökvizsgálathoz hasonlóan. Ötödik hipotézisem a minta településtípus szerint elkülönített, nyelvjárással szembeni attitűdjére irányult. Feltételeztem, hogy a faluhelyen élők és a városban lakók között is szignifikáns különbség lesz a megítélésben: a faluban élő tanulók elfogadóbbak lesznek majd a nyelvjárásokkal kapcsolatban. Egyrészt azért, mert nem áll távol tőlük a nyelvjárás, hiszen nagyobb valószínűséggel veszi őket körül a mindennapokban. Másrészt főként akkor van ez így, ha maguk vagy családtagjaik is használják a nyelvjárást az otthoni környezetben. Ez utóbbi esetében a rejtett presztízs jelenségével van dolgunk. Az előbbiekhez kapcsolódva az utolsó hipotézisem, hogy a nyelvjárások beszélőihez fűződő sztereotípiák alapján jellemző településtípusként a faluhoz kapcsolják majd a diákok a beszélőt, akit ha társas kapcsolataiban kedvezőbbnek ítélnek meg, akkor rokonszenvet is éreznek majd iránta, a falu mint településtípus iránt, így a nyelvjárási beszéd, illetve a regionalizmusok iránt is.

4.5. Az eredmények összegzése

Az eredmények részletes megjelenítése ábrák, grafikonok segítségével a vizsgálat alapján született publikációmban megtalálható (Molnár 2022: 93–108). Itt mindössze az eredmények összegzését végzem el.

Első hipotézisem, miszerint a diákok negatív módon viszonyulnak majd a nyelvjárásokhoz, a nyelvjárásban megszólaló személyekhez, beigazolódott. Ami a második hipotézisemet illeti, hogy nem lesz semmiben szignifikáns különbség a nyelvjárási és a köznyelvet beszélő ügynök megítélése között, nem igazolódott a vizsgálat alapján. A határozottságon mint rátermettséghez fűződő tulajdonságon kívül tulajdonképpen minden jellemző esetében szignifikáns különbség mutatkozott a két eltérő nyelvváltozatot használó egyén között. A legnagyobb különbség a műveltség, majd az intelligencia tekintetében van a sztenderdben megszólaló javára, majd a tisztaság és ápoltság mint külső tulajdonságok következnek szintén a köznyelv javára. Viszont a társas kapcsolatokhoz fűződő tulajdonságot, a barátságot/nyitottságot/kedvességet, de még az őszinteséget is a nyelvjárási beszélőhöz rendelte a többség.

A harmadik hipotézisem, miszerint találok majd olyan szempontot, amely szerint a nemsztenderd figurát kedvezőbben ítélik majd meg, mint a sztenderdet használót, beigazolódott. Sőt, még szignifikánsan is. És a Lambert–Giles-féle ügynökvizsgálathoz hasonlóan valóban a társas kapcsolatok szempontjából találták vonzóbbnak a nyelvjárásban megszólaló ügynököt a diákok. Vagyis a negyedik feltevésem is beigazolódott. A szociális képességekre irányuló pozitív attitűd egyfelől annak tudható be, hogy anyanyelvoktatásunk már évtizedek óta megköveteli a nyelvjárások iránti nyelvi türelmet annak bázisán,

hogy azok nemzetünk múltjának emlékei, ahogy a magyar falu egyéb értékei is. Olyan nemzeti értékek, amelyeket őriznünk kell.

Az ötödik hipotézisem a településtípus szerinti eltérő attitűdre vonatkozott. A vizsgálat eredménye tendenciaszerűen megerősítette azt a feltevésemet, hogy a faluban élők minden felsorolt emberi tulajdonság, a rokonszenv, valamint az explicit véleménynyilvánítás esetén is pozitívabban viszonyulnak a nyelvjárásokhoz. Ennek okát pedig abban látom, hogy a községekben a diákok nagyobb valószínűséggel találkoznak egy vagy több nyelvjárással, legalábbis közelebbi kapcsolatba kerülnek a nyelvi regionalizmusokkal. A nyelvjárások iránti tolerancia fordítottan arányos földrajzi szempontból a preferált településtípus nagyságával, nyelvészeti szempontból pedig a nyelvhasználati színtér bővülésével: a falut preferálók számára a legrokonszenvesebb a nyelvjárás, majd a vidéki várost, végül a fővárost előnyben részesítők megítélése következik. A pozitív attitűd kialakítását nyilvánvalóan segítheti a magyar falu irányában tanúsított pozitív attitűd is, azonban maga a településtípus és a falun élő emberek megítélése mindössze a szociális tulajdonságok mentén pozitív, de a falu mint nyelvhasználati színtér megítélése alapvetően negatív.

Hatodik hipotézisemmel ellentétben élesen elhatárolódik egymástól a falu és a nyelvjárás megítélése – még akkor is, ha az valóban beigazolódott, hogy a nyelvjárást a faluhoz mint nyelvhasználati színtérhez kapcsolják a diákok. Azonban a nyelvi attitűd és a szociális attitűd között óriási a különbség. A magyar falu pozitív képe nincs hatással a nyelvjárások és azok beszélői iránt kialakult attitűdre. Általánosan érvényes ugyanis az a tendencia, hogy a tanulók a nemsztenderd beszélőt negatívabban értékelik, mint a sztenderdben megszólalót. Azaz a sztereotípiák a városiak és a faluban élők körében egyaránt léteznek, de a városban erősebbek. A vidéki várost preferálók előítéletesebbek, a fővárost vágyott lakhelyként megjelölők pedig még ennél is diszkriminatívabb attitűdöt képviselnek.

4.6. Következtetések

A megítélés különbsége a két eltérő nyelvváltozatot használók között a kognitív képességekhez kötődő emberi tulajdonságok tekintetében annyira erősen szignifikáns, hogy a vizsgált reprezentatív minta alapján teljes biztonsággal megfogalmazható: a 11–12. évfolyamos pécsi gimnazista korosztály attitűdje diszkriminatív jellegű. Azon sztereotípiák mentén gondolkodnak, amelyeket a társadalom, valamint az anyanyelvoktatás közvetít feléjük. Ahogy egy diák ezt meg is fogalmazta a kérdőíven: „a tipikus sztereotípiák alapján tudom ezt gondolni" (hogy a nyelvjárást beszélő egyén fizikai munkát végez). A diákok egy része valószínűleg tisztában van a sztereotípiákkal, azonban nem rendelkezik elegendő tudással és tapasztalattal a szubsztenderdről, valamint a nyelvváltozatok mibenlétéről, funkciójáról ahhoz, hogy ettől elvonatkoztatva megalkothassa saját véleményét, illetve változtatni tudjon a nyelvjárásokkal szembeni implicit attitűdjén, mely egyfelől a valós nyelvi praxist tükrözné, másfelől mentes lenne mindenféle előítélettől.

A szociális képességeket illető pozitív attitűd egyértelműen annak tudható be, hogy anyanyelvoktatásunk már a szocialista időszakban is megkövetelte a nyelvjárások iránti

nyelvi türelmet annak bázisán, hogy azok nemzetünk múltjának emlékei, így olyan nemzeti értékek, melyeket őriznünk kell. Mindez pedig azokkal 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. Azonban az újabb és újabb nyelvészeti tudományágak megjelenésével, továbbá a valós nyelvhasználat működésének megfigyelésével világossá vált (mára már biztosan annak kellene lennie), hogy nyelvjárások még mindig léteznek, élnek, a nyelvhasználati színterek változnak ugyan, de a rejtett presztízsük miatt, vagyis annak köszönhetően, hogy ezek a nyelvváltozatok is nyelvhasználók identitását jelölik, továbbra is fennmaradnak. Sőt, nem statikusak, hanem változnak, alakulnak, ahogy az összes többi nyelvi variáns. Így a nyelvjárásokat a jelenben kellene szemléltetni az anyanyelvi órán, megmutatni a diákoknak, hogy ezek is az élő nyelvhasználat részei, és hogy nem létezik tisztán nyelvjárási beszélő, ahogy tisztán köznyelvi sem. A nyelv variánsai, azok folyamatos változásai a nyelvhasználó kezében vannak.

Vagyis nem azért kell meghirdetnünk a toleráns nyelvi viselkedést a nyelvjárásokkal szemben, mert nemzeti értéknek számítanak, hanem azért, mert a tanulóknak tudniuk kell elfogadni a nyelvi másságot; azt, hogy vannak köztünk olyanok, akik egy másik, a köznyelvtől eltérő nyelvváltozat használatával szeretnék kifejezni magukat, mert azzal kívánnak azonosulni.

5. Mit és hogyan tanítsunk?

5.1. Rugalmas normaszemlélet

Egy nyelvhasználat, de még inkább egy nyelvhasználó felől megközelített szociális-pragmatikai szemléletet látok helyénvalónak az anyanyelvi nevelésben. A tanulót mint nyelvhasználót, több nyelvváltozat normájának nem (feltétlenül) tudatos ismerőjét és aktív használóját kell a tanítási-tanulási folyamat centrumába helyeznünk, és bevonnunk saját nyelvi nevelésébe olyanformán, hogy induktív úton megtapasztalhassa anyanyelvének működését a társadalmi kommunikációban, az emberi élethelyzetekben. Tudatossá kell tennünk számára a nyelvi változatosság tényét, a normapluralizmust, a szituatív nyelvhasználat fontosságát, ugyanakkor a normák flexibilitását és a köztük lévő választási lehetőségét egy deskriptív szemléletben, azonban minden esetben a sztenderd társadalmi presztízsének elismerésével.

5.2. A konstruktivista pedagógia

A címben jelzett ismeretelméleti-pedagógiai irányzat a flexibilis normaszemlélet tanításához két ponton kapcsolódik. Az egyik a tudás létrehozásáról vallott nézete, miszerint a tanuló nem átveszi a tudást, hanem **maga konstruálja** azt magában olyanformán, hogy előzetes tudásának bázisán értelmezi az őt ért hatásokat (többek között: Nahalka 2002, 2013). Márpedig ez megfelel a normaközvetítés kívánatos folyamatának: az egyén mindig egyfajta belső készletés alapján fogadja el a számára közvetített mintát, saját értelmével felfogva, szabadságát és felelősségét alkalmazva egy kreatív folyamatban (Pálvölgyi 2009: 138, 153). Fontos látnunk,

hogy a nevelés folyamatában a norma 'minta', 'szabály' jelentésének kirajzolódása, azaz egy külső szabályrendszerhez való igazodás kötelező volta mellett minden esetben a nevelt személy autonómiája is helyet kap. (A norma fogalmának értelmezését kifejtettem itt: Molnár 2014: 1–2.) A nyelvi normaközvetítés során pedig előzetes (praktikus jellegű) tudása alapján hoz nyelvi ítéleteket és építi fel normaismeretét interakciói minden pillanatában a tanuló. Ebben nyújt segítséget a pedagógus, aki koordinálja ezt az alkotó folyamatot, segíti a tanulót az ítéletalkotásban, a döntések tudatossá tételében, a bizonytalanságok orvoslásában, miközben maga is felfedez és alkot. (Ez egy hagyományostól eltérő tanári szerepet kíván.)

Ezzel függ össze a másik kapcsolódási pont: az induktív ismeretszerzési paradigma. A pedagógusnak arra kell törekednie az anyanyelvi nevelés során, hogy a tanulót minél több nyelvhasználati és kommunikációs gyakorlattal ismertesse meg, a legkülönfélébb élethelyzetekbe helyezze őt bele, hogy aztán együtt tudjanak gyakorlatra irányuló „szabályosságokat" levonni, és a tanulók véleményt mondhassanak a nyelvhasználat egy-egy jellemzőjéről egy adott szituációban. Az **induktív módszer** a tudatosítás szolgálatában áll, amelynek kiindulópontja és bázisa a tanuló nyelvi praxisa. Erre kell építenünk, ezt szükséges formálnunk egy kreatív nyelvi nevelés folyamán. A tanuló a közösségéből származó tudása alapján választ, saját szükségletei szerint dönt, majd igazodik és alkot minden egyes szituációban. A nyelvi normativitás tehát egy dinamikus és egyénre, illetve közösségre szabott kreatív folyamat. Ennek a tudatosítása az anyanyelvi nevelés feladata.

6. Konkrét javaslatok és feladatok az anyanyelvi órákra

A továbbiakban javaslataimat reprezentálva olyan konkrét feladatokat mutatok be, amelyek nyelvi példái saját oktatási gyakorlatomból származnak, azonban a típusok kialakításában egy romániai magyar anyanyelvi oktatáshoz használt 5. osztályos tankönyv (Bartalis et al. 2017), valamint egy kétkötetes feladatgyűjtemény (Kádár Edit 2017, 2018) szolgáltatta számomra a mintát.

A nyelv **egyéni és közösségi identitásjelzés**beli szerepének megjelenítésére lenne szükség (1).

(1)
Keress megfelelő szituációkat az adott megnyilatkozásokhoz! Próbáljátok meg kitalálni pár- vagy csoportmunkában, hogy hol, kik között, milyen helyzetben hangozhattak el a következő megnyilatkozások!
El-e möntél, fiam, Jóskáéknyi?
akk hnap mképp tali
Sóherold már a mackót!

Hangsúlyossá kellene tenni, hogy az adott nyelvközösségben működő **több norma léte azok beszélői felől értelmezendő** (2).

(2)
Az alábbiakban egy-egy határon túli nyelvjárásból származó megnyilatkozást olvashatsz:

A bátyát a kezére műtötték.
Mindég annyirán fájnak a lábaim!
Hova, hova? – Mihályéknál.
Jól látlak neked.

Vizsgáld meg ezeket a nyelvi formákat! Te használod-e ezeket a formákat? Hallottad-e esetleg valamelyiket a környezetedben? Tudod-e, hogy hangzik a megnyilatkozások köznyelvi változata?

Nyelvhasználati (pragmatikai) tényezők bevonására lenne szükség ahhoz, hogy a nyelvi formák funkcióit láttatni tudjuk. A jelentés elsődlegessége és a hozzá rendelhető nyelvi kifejezésmódok bemutatása több norma együttes jelenlétére utal az oktatás során (Molnár 2020). 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 (Brassai 1895) (3).

(3)
Melyik megnyilatkozást szoktad használni? Ismered-e, hallottad-e már a másikat? Ha igen, milyen szituációban használtad/hallottad az egyiket, milyenben a másikat? Hasonlítsátok össze a párok változatait úgy, hogy megvizsgáljátok azokat alaktani szempontból (szótő+toldalék)! Milyen különbséget láttok? Beszéljétek meg! (Vö. Bartalis et al. 2017: 132–33.)
Mi ezt is megtehessük. – Mi ezt is megtehetjük.
Úgy innák már valamit! – Úgy innék már valamit!
Eszek egy kicsit. – Eszem egy kicsit.

A **szituációfüggő tanítási-tanulási folyamat**ban számolni kellene a tanulók **normaalkotó képesség**ével is; meg kellene mutatni, hogyan, miként lehetséges eltérni az egyes normáktól, és ez milyen következményekkel járhat (vö. Bánréti 1990: 21) (4).

(4)
Vitassátok meg, milyen következményekkel járhatott, amikor a következő megnyilatkozások az adott szituációkban hangoztak el!
a) Tanár a diáknak a tanórán: *Nyomd a sódert, kiscsávó!*
b) Orvos a betegének, a CT-vizsgálat eredményét elemezve: *Frontálisan a preinventricularis fehérjeállományban hypodensitas* látható.

Az élő nyelv tanítását technikai lehetőségeink alkalmazásával javaslom megvalósítani. A 21. századi anyanyelvoktatás egyik hiányosságának tekintem, hogy a mai technika magas fokán már elvárható követelmény lenne a nyelvi valóság hű tükreként felfogható **hangfelvételek használata** az anyanyelvi órán (Molnár 2015a: 291) (5).

(5)
Hallgassátok meg Rúzsa Magdolna címben szereplő dalát (W1)! Figyeljétek meg az énekesnő által kiejtett hangokat! Mely hangok kiejtése tér el az általad kiejtett hangoktól? Nézz utána, melyik nyelvjárásra jellemzők ezek az általad megfigyelt jelenségek!

7. Összegzés

Kiindulópontom az oktatás gyakorlatából származott: nagy a szakadék a tanórai nyelv(használat) és a hétköznapi nyelvi praxis között. A napjainkban használatos (általános és középiskolai) tankönyvi példákon keresztül mutattam be, hogy tankönyvíróink a tantervi előírások bázisán, a nyelvtudomány új eredményeinek (a társas-kognitív vonatkozások) integrálásával nem alkotnak meg egy olyan koherens elméleti koncepciót és ennek alapján kialakított tananyag-elrendezést, amely annak minden részében a nyelvhasználatot szolgálná. Innen erednek a következetlenségek is. A nyelvhelyességi szemléletben nevelkedő diákok pedig szükségszerűen negatívan viszonyulnak mind a nyelvjárásokhoz, mind azok beszélőihez, azaz kialakul bennük a diszkriminatív nyelvi viselkedés, ahogy az általam elvégzett nyelvjárásokkal szembeni attitűdvizsgálat is bizonyította.

Mindezek orvoslására egy, az eddigieknél rugalmasabb normaszemléletre tettem javaslatot az anyanyelvi nevelésben, hogy az anyanyelv oktatása valóban nevelési folyamattá váljon. Az utolsó fejezetben tett konkrét javaslataimmal, valamint az azokat példaként reprezentáló feladattípusokkal az oktatás gyakorlatában bemutatható lenne a valós nyelvi praxis variabilitása, egy eddiginél flexibilisebb nyelv- és normaszemlélet, miközben a tanulót a saját nyelvi praxisából kiindulóan döntési helyzetekbe hozzuk, kreatív módon neveljük nyelvi identitástudatának erősítésére és a nyelvi toleráns viselkedésre. Az ilyen típusú nevelés nemcsak egyéni, hanem közösségi és társadalmi érdek is.

Források

Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Orbán Zsuzsa-Lilla – Pápai Barna – Szőcs Hedviga – Tamás Adél 2017. *Magyar nyelv és irodalom V. osztály*. Târgu Mureş: Kreatív Könyvkiadó.

Balázs Géza – Forró Orsolya – Hegedűs Attila – Szoták Szilvia 2023. *Magyar nyelv. Tankönyv 11*. Budapest: Oktatási Hivatal.

Kádár Edit (szerk.) 2017. *Feladatbank az anyanyelvi órák tervezéséhez V–VIII. osztályban*. 1. kötet. Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Kádár Edit (szerk.) 2018. *Feladatbank az anyanyelvi órák tervezéséhez V–VIII. osztályban*. 2. kötet. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
Pomozi Péter 2021. *Magyar nyelv 11*. Budapest: Oktatási Hivatal.
Sápiné Bényei Rita 2021. *Magyar nyelv. Munkafüzet 6*. Budapest: Oktatási Hivatal.
Sápiné Bényei Rita 2023. *Magyar nyelv. Munkafüzet 8*. Budapest: Oktatási Hivatal.
Sápiné Bényei Rita – Dobi Edit 2023. *Magyar nyelv. Tankönyv 8*. Budapest: Oktatási Hivatal.

Irodalom

Borbás Gabriella Dóra 2010. Konceptuális váltás szükségszerűsége a nyelvhasználat kontrolljáról való gondolkodásban (A közoktatás felelőssége). *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 5/2: 51–63.
Brassai Sámuel 1895. Qui bene distinguit, bene docet. *Fővárosi Lapok*. 1895. március 18.
Danczi Annamária 2018. *Nyelvjárási és nyelvhasználati attitűd vizsgálata határon túli pedagógusok körében*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE.
Dudics Lakatos Katalin 2019. Kárpátaljai magyar pedagógusok nyelvjárási attitűdjének alakulása két felmérés eredményei alapján (2008–2018). *Magyar Nyelvjárások* 57: 123–134.
Fodor Katalin – Huszár Ágnes 1998. Magyar nyelvjárások presztízsének rangsora. *Magyar Nyelv* 94: 196–210.
Jánk István 2018. *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben*. Doktori értekezés. Szeged. https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10115/1/2018_Jank_Istvan_doktori_ertekezes.pdf (2023. 07. 18.)
Jánk István 2019. Lingvicizmus a Kárpát-medence négy országának gyakorló és leendő magyartanárainál. *Magyar Nyelvőr* 143: 31–45.
Kaján Anna – Deme Andrea 2020. Nyelvi attitűdvizsgálat iskolások körében. *Anyanyelvpedagógia*. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=850 (2023. 07. 18.) https://doi.org/10.21030/anyp.2020.3.2
Lakatos Katalin 2010. *Kárpátaljai magyar iskolások nyelvi tudata és attitűdje*. Doktori értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://doktori.btk.elte.hu/lingv/lakatoskatalin/diss.pdf (2023. 07. 18.)
Molnár Mária 2014. A nyelvi norma a magyar nyelvtudományban. *Hungarológiai Évkönyv* 15/1: 41–54. http://epa.oszk.hu/02200/02287/00015/pdf/ (2023. 07. 18.)
Molnár Mária 2015. *Normakövető és/vagy normaalkotó tanulók nevelése? A nyelvi norma szemlélete és közvetítése magyar nyelvi tankönyveinkben.* Doktori disszertáció. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15447/molnar-maria-phd-2015.pdf?sequence (2023. 07. 18.)
Molnár Mária 2017. Anyanyelvi nevelésünk jövője magyar nyelvi tankönyveink normaszemléletének tükrében. In Pax Levente – Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3*. Pécs: PTE-BTK Nyelvtudományi Tanszék. 131–141.

Molnár Mária 2020. Ne beszéljünk suksük/szukszük nyelven! Tiltás és következetlenség 21. századi anyanyelvi nevelésünk oktatási gyakorlatában. In Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Eger: Líceum Kiadó. 147–159. https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.147

Molnár Mária 2022. A nyelvjáráshoz fűződő földrajzi és nyelvi szempontú attitűdvizsgálat pécsi gimnazisták körében. *Modern Geográfia* 17/1: 87–112. https://doi.org/10.15170/MG.2022.17.01.06

Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nahalka István 2013. Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány* 4: 21–33.

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: 138–54.

Parapatics Andrea 2019. *A nyelvjárási háttér kezelése az iskolában: egy attitűdvizsgálat eredményeiből. Könyv és Nevelés* 2019/2: 101–113.

Sándor Klára – Pléh Csaba – Langman, Juliet 1998. Egy magyarországi „ügynökvizsgálat" tanulságai. *Valóság* 8: 27–40.

Szabó Tamás Péter 2008a. „Idegesít, mert borzalmasan hangzik." Gimnazisták a nem önvezérelt nyelvi hibajavításról. In Gherdán Tamás – Schultz Judit (szerk.): *Félúton 2*. Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. 100–109.

Szabó Tamás Péter 2008b. A nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatos metanyelvi tudás formálása. In Váradi Tamás (szerk.): *II. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 87–98.

Szabó Veronika 2011. Tradíciók és/vagy reformok? Problémák a nyelvtanoktatásban. In Boda István Károly – Mónos Katalin (szerk.): *XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus.* Budapest, Debrecen: MANYE – Debreceni Egyetem. 367–73.

Szécsényi Krisztina 2015. *Középiskolások nyelvjárási attitűdje határon innen és túl.* Doktori disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. https://doi.org/10.19090/hk.2015.4.123-132

Internetes hivatkozások

W1: Rúzsa Magdolna – Szerelem. https://www.youtube.com/watch?v=ydPwn3Hpn80 (2025. 06. 16.)