

„Ízlésbeli kérdés”? Iskola, régió és család hatása a metanyelvi tudás formálásában

Szabó Tamás Péter

1. Kérdések a nyelvhelyesség oktatásával kapcsolatban

Jelen dolgozat középpontjában nyelvhelyességi szabályok oktatásának módszertana áll: egy nagyobb vizsgálat eredményeiből a nyelvhelyességi szabályok bemutatásának és számonkérésének módjára vonatkozó tanulságokat összegzi.

A vizsgálat magyar anyanyelvű beszélők metanyelvi tudásának egy szeletére – a nyelvhelyességgel kapcsolatos tudásra – fókuszált. Niedzielski–Preston (2000: 302–14) a metanyelvi tudást két rétegre: (1) a nyelvhasználat szociális megítélésével kapcsolatos tudásra, illetve (2) a nyelvi szerkezetek alkalmazásának általános szabályszerűségeivel kapcsolatos tudásra (pl. grammatikalitási ítéletek) osztotta. A vizsgálat szempontjából különösen helyénvaló ez a szétválasztás, mivel (1) a nyelvhelyességi szabályok természetére, alkalmazási körére vonatkozó tudás más, általános szociális ismeretekkel együtt, komplexen vizsgálható; (2) lehetővé válik, hogy a kutató e tudásfajta vizsgálata közben ne kényszerüljön grammatikalitási ítéletek vizsgálatára (ezek ugyanis a performanciához, és nem a metanyelvi tudás fent nevezett „első rétegéhez” tartoznak, s formálódásukban más szerepe van a formális képzésnek; vö. Schütze 1996: 84–8).

A fentiek alapján a vizsgálat alapkérdései is elsősorban a szocializáció egyes színtereinek metanyelvi tudást befolyásoló szerepével és kölcsönhatásával függték össze. Az iskola mint a másodlagos szocializáció színtere mennyiben engedi érvényesülni a tanuló otthonról hozott normarendszerét? A tanári gyakorlat (inkább) a hozzáadó vagy a felcserélő szemléletet alkalmazza? Valóban szituatív kettősnyelvűvé nevelés zajlik-e? Hogyan jelenik meg a vernakuláris és az iskolában tanult sztenderd változat konfliktusa, a nyelvjárási tudat, illetve a nyelvjárásokról való tudás a tanulók metanyelvi tudásában? Ez utóbbi két kérdés a család szerepével kapcsolatban is vizsgálható. A régióidentitás szempontjából elsősorban a nyelvjárásokkal és a regionális köznyelvvvel kapcsolatos attitűd kérdése került a vizsgálatba.

2. Beszélgetések nyelvről, nyelvhelyességről

A dolgozat megírásának alapjául szolgáló gyűjtés budapesti, pécsi és szegedi egyetemisták, főiskolások, illetve gimnazisták körében zajlott. A felhasznált adatok 450 kérdőívből és 30 lejegyzett tematikus interjúból származnak (a kérdőívről és a módszertani háttérről Szabó [2006; 2007] tájékoztat részletesen). Az adatelemzések során világossá vált, hogy a megkérdezetteknek a nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatban kialakított tudása (1) rendkívül komplex; (2) szerkezete nagyban függ az egyéni szocializáció menetétől; (3) reprezentációja erősen metaforikus, de a metaforarendszerek alkalmazása gyakran nem következetes; (4) kialakulását a tanulás menete is erősen befolyásolja. Éppen ezért érdemes a konstruktivista pedagógia tanuláselméletét (vö. Korom 2005), illetve a kognitív metaforaelmélet értelmezési keretét alkalmazni. E keretek alkalmazása leginkább az interjúszövegek kvalitatív elemzését könnyíti meg. (A kérdőíves gyűjtés során nem jön létre párbeszéd a gyűjtő és az adatközlő között, ezért a tudásszerkezet vizsgálatát túlságosan behatárolja a kérdőív rögzített struktúrája.) A fenti megfontolásoknak megfelelően jelen dolgozat csak interjúk elemzését nyújtja.

Az átlagosan húsz perc időtartamú irányított beszélgetések 2003 novembere és 2004 októbere között készültek. Az adatközlőket a továbbiakban kurzivált sorszám azonosítja az alábbiak szerint:

1. táblázat. Az adatközlők

Város	A képzés jellege és a képző intézmény	Sorszámok	Létszám
Budapest	gimnazista (Karinthy Frigyes Gimnázium)	14., 16., 17.	3 fő
	nem magyar szakos (ELTE)	01., 02., 11., 12.	4 fő
	magyar szakos (ELTE)	03., 04., 13., 15.	4 fő
Pécs	gimnazista (Leówey Klára Gimnázium)	29., 30., 31.	3 fő
	nem magyar szakos (PTE)	23., 24., 26.	3 fő
	magyar szakos (PTE)	22., 25., 27., 28.	4 fő
Szeged	gimnazista (Deák Ferenc Gimnázium)	19., 20., 21.	3 fő
	nem magyar szakos (SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar)	05., 06., 10.	3 fő
	magyar szakos (SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar)	07., 08., 09.	3 fő
Összesen			30 fő

A beszélgetések nem rögzített kérdések alapján folytak, de bizonyos tematikus egységeket mindenképpen érintettek (a kérdéskörökkel kapcsolatban részletesebben Szabó 2007 tájékoztató): (1) A nyelv változása (új szavak, szerkezetek megjelenése, régiek eltűnése) tekinthető-e romlásnak vagy gazdagodásnak? (2) A nyelv tudatos megváltoztatásának lehetőségei, esélyei; (3) Az idegen nyelvek hatásának megítélése; (4) Tudatos beavatkozás nélkül az adatközlő szerint megőrizhető-e a nyelv hatékony kommunikációs eszközzé? Mit tud és gondol a magyar nyelvjárások különbözőségével és a szomszédos országok magyarságának nyelvi különfejlődésével kapcsolatban? (5) Nyelvművelő javak fogyasztása; (6) Az adatközlő szerint kitűzhető-e előre egy ideálisnak tartott nyelvi állapot és megfogalmazhatók-e feladatok annak elérése érdekében? (7) Az adatközlőt szokták-e nyelvhasználatáért javítani? Ő javít-e másokat? Milyen jelenségek zavarják leginkább? (8) Az adatközlő közép-, illetve felsőfokú tanulmányai során milyen formában van/volt szó nyelvhelyességről, nyelvművelésről? (9) A „reklámtörvénnyel” (2001. évi XCVI. törvény) kapcsolatos vélekedések; (10) Kiemelt szerepe van-e a magyar nyelv művelésének, illetve a magyar nyelvnek a világ nyelvei között?

3. Interjúelemzések

Az alábbiakban a nyelvhelyességi szabályok természetével és érvényesítésük módjával kapcsolatos interjúrészletek elemzése következik. Az elemzés korpusza az összes elkészített interjú teljes lejegyzett szövege. Az elemzés szempontjából lényeges részeket kurzíválás emeli ki, az adatközlők által idézett nyelvi adatok idézőjelek (»«) között szerepelnek.

3.1. Konstitutív és restriktív szabályok a nyelvhasználatban

A nyelvhelyességi szabályok természetével kapcsolatban az egyik adatközlő lényeges összefüggésre világított rá: „alapvetően a nyelv egy logikus rendszer, van egy saját logikája, ezért kénytelen ahhoz idomulni és gazdaságosnak lenni [...]. Nyilván a nyelvnek más a logikája, mint amit egyébként logikának hívunk, de hát ez is egy rendszer. Ez egy nagyon nehéz kérdés, hogy *mi az, ami magyartalan, tehát ami a magyar nyelv logikájának ellentmond. Ez talán egy nehezen meghatározható ízlésbeli kérdés*” (04). Az adatközlő világosan elkülönítette a nyelvhasználat konstitutív szabályait („...kénytelen ahhoz idomulni...”) annak restriktív szabályaitól („...ízlésbeli kérdés...”). Felismerte, hogy a sikeres nyelvhasználat részben olyan szabályok betartásától függ, amelyek nélkül nem jön létre kommunikáció (ezek a konstitutív szabályok),

részben pedig olyanokétól, amelyek betartása nélkül nem az elvárásoknak megfelelő minőségű kommunikáció jön létre (ezek a restriktív szabályok; bővebben: Fabó 1984; Somlai 1997). Felismerésében magyar szakos tanulmányai is szerepet játszhattak (az interjú készítésekor másodéves volt).

Az interjúk jó eszközül szolgálhatnak az adatközlők életében szerephez jutott tanárok gyakorlatának indirekt vizsgálatához. Az adatközlők közép- és felsőfokú tanulmányaikról beszélve gyakran felidéztek tanári megnyilatkozásokat is. Egyik adatközlő sem említette, hogy tanára felhívta volna a figyelmét arra, hogy egyes szavak, kifejezések helyességének megítélése kontextusfüggő. Ez nem jelenti azt, hogy ilyen magyarázat nem történt az életükben, de az igen jellemző, hogy az ellenkező esetre – a differenciálás nélküli ítéletalkotásra – sok példa idézhető. Szemléltetésül néhány: „azt mondta, hogy *nincs ilyen szó*, hogy »kihangsúlyozni«” (22.); „azt mondta, hogy *nincsen* »végül is«” (04.). Egy-egy kifejezés létének-létjogosultságának tagadására szolgál néhány állandóan visszatérő kifejezés nevetséges színben való feltüntetése: „*tanárok mondják elsősorban*, de mi is megpróbálunk odafigyelni rá, hogy »ne legyen a macska fölmászva a fára«, mert kicsit furcsa” (01.); [nyelvjárási beszélőkről szólva:] „Én azt nem szeretem, a »nem-e« kifejezést, mert tényleg az a »nem-e« az az, hogy nő vagy férfi, a kérdést pedig nem úgy tesszük fel, de most nem fogok persze beszélni neki, mert hát ezzel nem akarom őt most megalázní” (13.). Az utóbbi két idézet egyik fontos tanulsága, hogy az adatközlők a tanártól hallott szentenciát saját érvelésükben alkalmazzák: a tömör válasz frappánsnak hat, nem is készíti további kérdések feltételére a beszélőt.

A tanári magyarázat gyakori hiánya többször együtt jár a magoltatással „átadott” nyelvhasználati szabályok szigorú számonkérésével: „*próbálta memorizáltatni*, hogy akkor ezentúl ne így használjuk. [...] nem mondta, hogy miért” (22.); „keményen rászóltak, egyest adtak” (27.). Egyes esetekben a tanulók álmagyarázatokkal találkoznak: „*Mert szebben hangzik magyarul*: ennyi a magyarázat minden esetben” (29.). Az ilyen típusú érvelés csak differenciálatlan esztétikai értékítéletet fogalmaz meg, valójában nem segíti a szabálytanulást (amire alkalmas, az egy megszilárdult attitűd automatikus, szervesen átvétele).

A legnagyobb problémaként az fogalmazható meg, hogy a fenti adatközlők – sok társukkal együtt – olyan tanári gyakorlatról számoltak be, amelyben a restriktív szabályok konstitutívként való beállítása (lásd „...nincs ilyen szó...”) az ismeretek operáns kondicionálással történő átadásával (lásd „...próbálta memorizáltatni...”) jár együtt. Ez a veszélyes együttállás nemcsak a nyelv rétegződésének árnyalt tanulói modellezését teszi lehetetlenné, hanem az átadott szabályok alkalmazását sem könnyíti meg, hiszen a magolás, az állandóan egyes példamondatokhoz kötött gyakoroltatás nem tud az iskolai kontextustól független, valós szabályismereten alapuló, a tanuló kognitív struktúrájába szervesen illeszkedő tudást létrehozni (erre már többen rámutattak: a hibajavítással kapcsolatban lásd Kiss 1998: 260; Kontra 2003; a magolásról Nahalka 2002: 56).

3.2. A szabályok számonkérése és a beszélők minősítése

Az interjúknak a beszéd közbeni nem önvezérelt hibajavításokról szóló részében az adatközlők döntő hányada arról számolt be, hogy kijavították már beszéd közben a nyelvhasználatáért, és ő is kijavított már másokat. Ők maguk általában informális helyzetben élnek javítással: „ha valaki annyira nem érdekel, tehát mondjuk csak most találkoztam vele először vagy nem szoktunk túl sokszor találkozni, akkor nem szoktam kijavítani. [...] Inkább, ha a *barátnők vagy jó ismerősök, családban*, inkább olyankor” (19.). A családon belüli javítás oka leginkább generációs különbségekkel magyarázható: „Én is rendszeresen kijavítom a nagyszüleimet, gondolom, az ő neveltetésükből származó *egy-két félrecsúszott nyelvtani*

berögződés még megvan, ezt rendszeresen ki szoktuk javítani, de ugyanígy Anyu meg a testvérem is kijavít engem, ha én hibát követek el [...] ha valaki problémát lát, az rögtön mondja, hogy ezt nem így kell mondani, és ez nem is okoz utána senkiben sértődést, hogy őt most kijavították” (11.). A 11. adatközlő véleménye több szempontból is tanulságos. Részben azért, mert reflektál a generációs különbségekre, és elsősorban az eltérő szocializációs háttérben látja a nagyszülői normasértés okát. Érdekesebb azonban, hogy „félrecsúszott nyelvtani berögződés”-t emleget. Spontán fogalmazásmódja mögött egyfajta türelmetlenség áll, amely még informális szituációkban sem engedi meg a vernakuláris formák használatát. A nyelvi változással kapcsolatban egy ideális cél felé haladás képzete jelenik meg, amikor így fogalmaz: „...még megvan” – tehát ezek a „berögződések” idővel el kell hogy tűnjenek. Mivel családjában normális és nem okoz sértődést egymás kijavítása, elmondható, hogy ez az adatközlő otthon is egyfajta nyelvi uniformizmust szokott meg. Ezt a szemléletet az iskola csak tovább erősítette benne.

Bár a fenti példában egymás kijavítása – az adatközlő meglátása szerint – nem nevezhető sértőnek, formális szituációkban offenzív is lehet a beszédpartner javítása. Ezzel a tanárok is tisztában vannak, hiszen – mint arra már történt utalás – a megszégyenítést és a formális büntetést (pl. egyes osztályzat) használják kondicionálásra. Ezt a helyzetet a diákok rendszerint negatívan élik meg: „[...] az egyik magyartanárom teljesen meg volt győződve, hogy [a felelő diák] tök hülye, mert hogy képzeli, hogy így beszél. [...] Számomra ellenséges volt” (01.). Emellett a nyelvművelők hasonló magatartása is ellenérzéseket válthat ki: „elég sok kritikával illetik őket, meg a nyelvművelők is elég sokakat kritikával illetnek” (25.). Könnyen érthetővé válik a legutóbbi idézet a jelenleg legnépszerűbbnek és legelterjedtebbnek mondható nyelvhelyességi kalauz, a NymKsz.² szövegébe tekintés után (mindkét idézet szövegében én kurziváltam – Sz. T. P.): „A köztársaságként használt trágárságok nézetünk szerint nem a bizalmas stílusnak a velejárói, hanem *nyelvi és lelki szegénységről, ürességről* árulkodnak” (NymKsz.²: 79); „Ez [ti. a *szocializmus /szocializmus/* ejtésváltozata] okvetlenül kerülendő, mert *nyelvi igénytelenségre* vall!” (NymKsz.²: 524). Bár a második idézet csak indirekten minősíti a beszélőt, az első közvetlenül a beszélők egy csoportja ellen irányul, mivel a nyelvi szegénységet (tkp. járatlanságot, gyakorlatlanságot) összekapcsolja a pszichikai defektussal (az ürességgel).

3.3. A vernakuláris és a sztenderd távolságának szerepe a stigmatizáció megítélésében

Az interjúk arra is utalnak, hogyan élik meg a nyelvi stigmatizációt a sztenderdhez közeli és az attól távoli vernakulárisal rendelkezők. (A vernakuláris sztenderdközelségének megítélésében az adatközlő nyelvi szocializációjának vázlatos megismerése segített.)

Sztenderdközeli vernakuláris esetén a beszélőnek eleve nem esik nehezére a presztízsváltozatot beszélőkkel való szimbolikus azonosulás. (1) Egyes adatközlők a sztenderdet kontextusfüggetlenül mindenkitől megkövetelik – akitől megkövetelhetik (tehát leginkább informális presztízstüket használják fel, mint a 11. adatközlő is). Számukra nem okoz problémát mások nyelvhasználatában kijavítani a „nyelvjárási hibákat” (07.). Ez az attitűd személyes tapasztalatok hatására megváltozhat. Ilyen tapasztalat a nem sztenderdközeli vernakulárisú kedves nyelvhasználatának pontosabb megismerése: „megkérdeztem tőle, hogy miért nem azt mondod, hogy »eszem, iszom«, ez sokkal szebb, a »k« olyan bántó, és akkor úgy mondta, hogy ők egyszerűen így beszélnek” (13.). A formális képzés is leginkább a nyelvhelyességgel kapcsolatban gyakran idézett, „magától értetődő” fogalmaknak – pl. jóhangzás, szépség, helyesség – a reflektálttá tételével és a probléma differenciálásával idézhet elő attitűdváltást (25.). (2) Másokat nem zavar a normatívától eltérő beszédmód, de nem is észlelik pontosan a nyelvhasználati különbségeket (pl. 01., 31.).

Nem sztenderdközelit vernakuláris esetén a beszélőnek (eleinte) komoly nehézséget okoz a presztízsváltozatot beszélőkkel való (alkalmankénti? tartós?) szimbolikus azonosulás. Az ebből fakadó konfliktus feloldási lehetőségeit jól szemlélteti két példa. (1) A 28. adatközlőt alap- és középfokú tanulmányai során sokszor javították ki nemsztenderd produkciója miatt. Elsajátította tanárai türelmetlen szemléletét, a megtanult sztenderd szabályokat ma is kontextusfüggetlenül számonkérné. A pécsi bölcsészkaron azonban a megszokottnál toleránsabb légkörbe került; zavarát az okozza, hogy egyes, egyetemesnek tanult magyar nyelvhasználati szabályok megsértését az egyetemen nem szankcionálják: „[gimnáziumban ha] az ember valamit nákolva mondott, akkor *a tanár kijavította*. De hát itt már Pécsen nem javítanak ki az embert [...]. Azt mondanák, hogy ez illeszkedés. [...] Vagy *annak ellenére, hogy nem a Tiszántúlon vagyunk*, attól még simán »eszek, iszok« akár. Emellett ugyanúgy mehet az ikes forma is” (28.). Meglepi tehát, hogy egy regionalizmusnak tanult forma sztenderd helyzetben is használható. (2) A 15. adatközlő példája a család másodlagos szocializációt kontrolláló szerepére világít rá. Az iskolában hallott formákról azt is meg kellett tanulnia, hogy informális közegben némelyikük inadekvát: „úgy érzem, hogy nevetségessé teszem magam azzal, ha ezt a szóhasználatot viszem be. [...] Igyekezem nem használni a [...] Pesten használt szavakat” (15.).

4. Összefoglalás. Kitekintés: a normatudatosságról

A fentiekben elemzett példák rávilágítanak arra, hogy a vizsgált adatközlők – bár némelyikük világosan felismeri az eltérő jellegű és funkciójú nyelvhasználati szabályok érvényességi körét – általában nem lépnek túl az iskola (és a hagyományos szemléletű nyelvművelés) által a mai napig sugárzott túlságosan leegyszerűsítő és egyöntetűséget sugárzó nyelvszemléleten, amely szerint a sztenderd nyelvhasználati szabályok megsértése ugyanúgy szankcionálandó, mintha a beszélő agrammatikusan nyilatkozott volna meg. Többen ezt a szemléletet érvényesítik informális közegben is. E szabályértelmezési problémák a normatudatosságra irányítják a figyelmet.

Normatudatosságon rendszerint a sztenderd regiszter szabályaihoz való igazodást, a grammatikalitási ítéletek alapján kirajzolódó „szabálytudást” szokták érteni. Az ismertetett vizsgálat azonban felveti a kibővítés lehetőségét. A fogalomba az is beletartozhat, amit a beszélő arról tud, hogy milyen körülmények között kivel szemben milyen jellegű nyelvi vétséget milyen „súlyosan” lehet szankcionálni. Vizsgálható az is, hogy a beszélő tudja-e, hogy a presztízsváltozatot beszélőkkel történő, a nyelvhasználaton keresztül végbemenő szimbolikus azonosulás önkéntes, a beszélő számára előnyös (homlokzatóvás), ezért saját érdeke is tájékozódni a sztenderd nyelvhasználat szabályairól; ugyanakkor számos élethelyzetben nem követelendő és követelhető meg a sztenderd követése. Ennek megfelelően saját magával kapcsolatban is megfogalmazhatja a beszélő, hogy rendszerint nem anyanyelvi kompetenciájával van/lehet gond. A normatudatosságba beletartozhat annak a kérdésnek a vizsgálata is, hogy a beszélők mit tudnak a norma fogalom változásáról, a nyelvi presztízsváltozat(ok) szociokulturális beágyazottságáról.

A kérdőíves és az interjú módszer mellett interneten hozzáférhető spontán diskurzusok (csetelések, fórumbejegyzések) adatainak elemzése is hozhat új eredményeket, főképp a nyelvi nyelvhasználati reflexiók, illetve nyelvi támadások vonatkozásában.

5. Szakirodalom

- Fabó Kinga 1984. A nyelvhelyességi szabályok jellege. In Fülei-Szántó Endre szerk., *Norma – átlag – eltérés*. Pécs: Pécsi Akadémiai Bizottság. 23–32.
- Kiss Jenő 1998. Helyes és helytelen. *Magyar Nyelv* 94: 257–69.
- Kontra Miklós 2003. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? *Magyar Nyelvjárások* XLI: 355–8.
- Korom Erzsébet 2005. *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest: Műszaki.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Niedzielski, Nancy A.–Dennis R. Preston 2000. *Folk Linguistics*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter.
- NymKsz.² = Grétsy László–Kemény Gábor szerk., 2005. *Nyelvművelő kézikönyvtár*. Budapest: Tinta.
- Schütze, Carson T. 1996. *The Empirical Base of Linguistics. Grammaticality Judgements and Linguistic Methodology*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Somlai Péter 1997. *Szocializáció*. Budapest: Corvina.
- Szabó Tamás Péter 2006. „...biztos, hogy egy-egy dolgon el-elhümmögtem...” Gimnazisták gondolkodása a nyelvművelés, nyelvtervezés alapkérdéseiről. In Mártonfi Attila–Papp Kornélia–Slíz Mariann szerk., *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Budapest: Argumentum. 205–14.
- Szabó Tamás Péter 2007. A beszélő metanyelvi tudásának megismerése az anyanyelvi nevelés és a nyelvművelő tevékenység tervezésében. In Sinkovics Balázs szerk., *LingDok 6. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. 167–88.