

Problémák és lehetőségek a normatudatosság vizsgálatában

Szabó Tamás Péter

MTA Nyelvtudományi Intézet Szótári Osztály
1068 Budapest, Benczúr utca 33.
sztp@nytud.hu

Kivonat A normatudatosságot gyakran vizsgálják hibajavító és nyelvi alternatívaválasztó tesztekkel. Ezek a feladattípusok – kimondva-kimondatlanul – a sztenderd regiszter szabályainak ismeretét, alkalmazásuk képességét vizsgálják. Gyakran grammatikalitási ítéleteket fogalmaztatnak meg olyan nyelvi változatokkal kapcsolatban, amelyek esetében nem a grammatikalitás a kérdés, hanem az, hogy a sztenderd elemei-e; nem teszik tehát megítélhetővé, hogy a válaszadó szerint helytelennek ítélt változat a nyelv konstitutív vagy restriktív szabályait sérti-e meg. A tanulmány mellett érvel, hogy a normatudatosság szokásos értelmezését érdemes kiterjeszteni. A kérdéssel kapcsolatban vizsgálható a beszélő tudása arról, hogy (1) időben, térben és szituációnként hogyan módosulhatnak az érvényben lévő nyelvi viselkedési szabályok, valamint hogy (2) milyen körülmények között, kivel szemben, milyen jellegű nyelvi vétséget milyen eszközökkel lehet szankcionálni. E tudáselemek reflektálttá tétele nemcsak a pedagógus és a nyelvművelő munkáját támogatja, hanem a megkérdozettek számára is támpontul szolgálhat az ismeretbővítésben.

1 A normatudatossággal kapcsolatos kutatások (lehetséges) céljai

A normatudatosság a legtömörebben az egyén által ismert szabályrendszerekkel kapcsolatos eszköztudás és az ebből eredő önszabályozás együtteseként határozható meg. A nyelvhasználattal mint cselekvéssel kapcsolatban **a normatudatosság a beszélőnek az általa használt regiszterek alkalmazási szabályairól alkotott tudására épül.** A formális anyanyelvi képzés és a nyelvművelés feladata a beszélők regiszterismeretének és -repertoárjának a bővítése. A szituatív kettősnyelvűség kialakítása érdekében a beszélők vernakulárisához horgonyozva ajánlott bővíteni a regisztertudást, mivel – a konstruktivista pedagógia tanulásmélete szerint – az előzetes tudásra nem reflektáló, abba be nem ágyazódó új ismeretek elsajátítása és alkalmazása a tanulási folyamat során torzul.

Az előzetes tudás felmérése az ismeretközvetítési folyamat hatékonyságát nagyban növelheti, hiszen a megkérdozett kénytelen explicitté tenni, milyen tudással rendelkezik, s ez a felszínre hozott tudás szembeesíthető az újonnan elsajátítandó ismeretekkel (bővebben ld. Nahalka 2002: 50-90). A nyelvhasználati szabályokról kialakult tudást a beszélő maga alkotja. Amikor az anyanyelv-pedagógus vagy a nyelvművelő e tudást formálni kívánja, először a szerkezetét kell megismernie. Megfelelő **előzetes tudás-felmérésekkel** az anyanyelv-pedagógus közvetlenül adott tanulócsó-

portokhoz igazíthatja órai munkáját, a nyelvművelő pedig pontosítani tudja, milyen célcsoportjának az információigénye.

Magyarországon a fent leírt célokat kitűző vizsgálatoknak még nincsen jelentős hagyománya, annak ellenére, hogy a normatudatosság népszerű kutatási téma. Az utóbbi évtizedekben a szakemberek figyelme inkább a gyakorlati nyelvművelő munka hatékonyságának mérhetővé tételére, illetve – a megkérdezett beszélők grammatikalitási ítéleteinek és a nyelvművelő irodalomnak, normatív nyelvtanoknak az összevetése révén – a mai magyar nyelv szinkrón leírásának problémáira irányult. Érdemes példaként a Magyar nemzeti szociolingvisztikai vizsgálat (a továbbiakban: MNSZV) nyelvi feladataira utalni. A kutatók nyelvhelyességi szempontból vitatott megítélésű változókat vettek a vizsgálatba [feladatok: Kontra M. (szerk.) 2003: 2. melléklet]. A feladatok egy részében szándékosan differenciálatlan helyességfogalommal dolgoztak. A grammatikalitási ítéleteket megfogalmaztató szóbeli feladat utasítása pl. így szólt: „*Nyelvtanilag helyes ez a mondat?*” (Kontra 2003: 53. – én emeltem ki, Sz. T. P.). A vizsgálat céljainak megfelelően nem adtak meg szituációt, ahol a mondat elhangozható. Mivel a 34 tesztmondatból csupán 5 volt agrammatikus (Pléh 2003: 266), az adatközlőt az esetek döntő hányadában **nem a grammatikalitásról kérdezték**, hanem arról, hogy az adott közlés egy preferált nyelvváltozatban (a magyar nyelv egy regionális változatában vagy a sztenderd regiszterben) használható-e. A feladatmegoldás során a kérdezőbiztosal kommunikáló adatközlő formális szituációban alkotta meg válaszait, ezért jogos a feltételezés, hogy a válaszok a sztenderd regiszter alkalmazási szabályairól alkotott tudást tükrözik. Ugyanez a feltételezés a szóbeli mondatkiegészítésekre is érvényes. A feladatokban **több-dimenziós helyességértelmezéssel** is találkozni: az írott alternatív formák közötti választás esetében explicitté tették, hogy a választékosabb (sztenderdközelibb) alakot kell megjelölni. Ezt az írásban kapott, irodalmi mű részleteként is interpretálható szöveg műfaja is sugallta, de a feladat utasítása világossá tette: „karikázza be azokat a szavakat, amelyek Ön szerint *helyesebbek ebben a szövegben*” (Kontra 2003: 55. – én emeltem ki, Sz. T. P.). Az írásbeli hibajavító feladatban helyesírási hibák is szerepeltek, így nyelviileg kifogástalan alakok esetében kellett az akadémiai helyesírási normát érvényesíteni – a helyesség tehát itt is több dimenzió mentén volt értékelendő, annak ellenére, hogy az utasítás megfogalmazása ezt szándékosan nem tartalmazta: „olvassa el a következő szöveget, és javítsa ki, ahol hibát talál benne!” (Kontra 2003: 56).

Az MNSZV és a hozzá hasonló célú vizsgálatok rendszerint nem teszik explicitté a vizsgálati alanyok számára, hogy a vizsgált nyelvi változatok helyessége több dimenzió mentén is megítélhető. Ez a szemlélet e vizsgálatok deklarált célkitűzéseivel összhangban áll. Ezeknek a vizsgálatoknak nem célja azt kutatni, mit tudnak a beszélők saját regisztervál(asz)tási szokásaikról, a nem önvezérelt nyelvi hibajavításban való részvételükről, illetve a szabályok érvényességi tartományáról. Ez utóbbi kérdés pedig lényeges, mert a nyelvhasználatban is elkülöníthetők szituációfüggetlenül alkalmazandó konstitutív és szituációfüggő restriktív (más terminussal: regulatív) szabályok (ld. bővebben Fabó 1984; Somlai 1997: 124-126), és a szituatív kettősnyelvűvé válásban e különbségtételnek központi szerepe van.

Mivel a konstitutív szabályok „logikai szintaxisa gyenge, nincs igazságértékük, lélektanilag összeférnek bennük ellentétes követelmények” (Somlai 1997: 125), a nyelvhelyesség-tanítással kapcsolatos előzetestudás-felmérésekben azt érdemes vizs-

gálni, mennyiben vannak tisztában a beszélők azzal, hogy **a nyelvhelyességi szabályok nem a konstitutívok, hanem a restriktívek közé tartoznak, s alkalmazásuk éppen ezért nem mindig kötelező.** A beszélők hatékonyabb szabálytanulása érdekében a nyelvhasználati szabályok változékonyságával kapcsolatos előzetes tudást is érdemes vizsgálni.

2 Saját vizsgálatok

2002 és 2005 között jelen dolgozat szerzője három részvizsgálatot végzett a normatodassággal kapcsolatban. A vizsgálatok célja az volt, hogy segítsen jobban megérteni azt a metanyelvi tudást, amellyel a beszélők a sztenderd regiszter használati szabályait megközelítik. A vizsgálatok legfontosabb adatai a következők:

1. 2002–2004. Téma: a nyelvhelyességgel és a nyelvi változásokkal kapcsolatos hiedelmek, attitűdök; a nem önvezérelt nyelvi hibajavításban való részvétel és az ezzel kapcsolatos attitűdök. **Helyszín:** Budapest (Karinthy Frigyes Gimnázium, Eötvös Loránd Tudományegyetem), Pécs (Leőwey Klára Gimnázium, Pécsi Tudományegyetem), Szeged (Deák Ferenc Gimnázium, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara). **Válaszadók:** két tannyelvű és nem két tannyelvű képzésben részt vevő gimnazisták, magyar és nem magyar szakos főiskolások, egyetemisták. **Módszerek:** önkitöltős kérdőív (N = 450), irányított frontális interjú (N = 30). **Ismertetés:** Szabó T. P. 2006; 2007; megjelenőben.

2. 2003. Téma: feladatsor határozatlan névelőt tartalmazó tesztmondatok helyességének és gyakoriságának egyidejű megítélésével. **Helyszín:** Budapest (Eötvös Loránd Tudományegyetem). **Válaszadók:** nem magyar szakos főiskolások és egyetemisták, felsőoktatásban részt nem vevő fiatal felnőttek. **Módszer:** önkitöltős kérdőív (N = 80).

3. 2005. Téma: a nem önvezérelt nyelvi hibajavítás folyamatában betöltött saját szerep megítélése; informális szituációkban javítandónak vélt nyelvhasználati elemek körének meghatározása; nyelvművelő javak helye a válaszadó kultúrafogyasztásában. **Helyszín:** Budapest (Karinthy Frigyes Gimnázium). **Válaszadók:** két tannyelvű és nem két tannyelvű képzésben részt vevő gimnazisták. **Módszer:** önkitöltős kérdőív (N = 100).

Elkövetkező vizsgálatok tervezését megkönnyítendő az első és a harmadik vizsgálat módszertani tanulságaiból emel ki néhányat a dolgozat.

2.1 Attitűdvizsgálat a nyelvhelyesség és a nyelvművelés értelmezésével és szerepével kapcsolatban (első vizsgálat, 2002–2004)

A vizsgálat kiinduló célkitűzése annak megállapítása volt, hogy milyen mértékben hat a formális képzés tartalma és színhelye a megkérdezettek metanyelvi konceptualizációira. Ezért készült az adatfelvétel háromféle képzésben részt vevőkkel és három különböző nyelvjárási régióba tartozó városban. Jelen dolgozat szempontjából a kérdőívezésből és az interjúzásból származó adatok összevetése a legtanulságosabb.

A **kérdőív** három feladatot tartalmazott. Az elsőben 23, a magyar nyelv használati szabályainak megsértésével, illetve e szabályok megváltoztathatóságával és megváltoztatásával kapcsolatos kijelentéseket olvashatott a válaszadó. A kijelentések nem szakirodalmi idézetek, hanem jellemző vélekedéseket tükröző, tudatosan létrehozott stimulusok voltak. Tartalmuk szerint öt csoportba voltak rendezhetőek (1 a magyar nyelv fenyegetettségének kérdése, 2. a magyar nyelv fejlődésének, fejlesztésének kérdése, 3. szubjektív beállítódások egyes társadalmi csoportok nyelvhasználatával kapcsolatban, 4. az „idegenszerűség” és a „logikátlanság” mint nyelvi vétségek szankcionálásának jogossága, 5. a nyelvművelés, nyelvi tervezés fórumainak és módszereinek tudatos megítélése – a kijelentések teljes listája: Szabó T. P. 2006: 213). A kérdőíven természetesen nem tematikus rendben, hanem keverve szerepeltek a kijelentések. A kérdőív először arra kérdezett rá, ismerősen hangzik-e egy-egy kijelentés a válaszadó előtt (az értesülés lehetséges forrásait – fontos referenciacsoportokat – is megjelöltette), majd a válaszadó véleményét kérte ki (1. ábra). A második és a harmadik feladatban a válaszadónak azt kellett megjelölniük, javították-e már ki őket, illetve javították-e már ki ők valakit valamilyen nyelvi vétség miatt, és ha igen, mi miatt. A referenciacsoportok az első feladatban szereplőkkel azonosak voltak. A következő nyelvi vétségek szerepeltek: helytelen toldalékhasználat, felesleges idegenszó-használat, idegenszerű mondat szerkezet vagy szóösszetétel használata, egyéb (ez volt a kérdőív egyetlen nyitott kérdése).

A dolgozat a következőkben csak az első feladattal foglalkozik részletesebben.

	Találkoztál a kijelentéssel? Hol?				Egyetértesz?		
	Tanár	Családtag	Veled egykorú	Egyéb	Igen	Részben	Nem
1. A magyar nyelv léte veszélyben van.							
2. Új nyelvújításra: a tudományos és közéleti kifejezések magyarítására van szükség.							
3. Régi bemondóink, színészeink nyelvezete, kiejtése szebb volt a maiakénál.							
4. A magyar nyelv nincs nagyobb válságban, mint bármikor korábban.							
5. A magyar nyelv romlik.							
6. A mai fiatalok gondatlanul, oda nem figyelve beszélnek a mindennapokban.							

1. ábra Részlet a kérdőív első feladatából

A beérkezett válaszok kiértékelése során számos probléma merült fel. A legfontosabb, hogy amikor a kérdőív az „Egyetértesz?” formulával azt sugallja, hogy a válaszadók véleményét méri, vajon valóban ezt teszi-e. „Véleményen azt értjük, hogy valaki a koherencia követelményeinek eleget tevő formában képes a diszkurzív megfogalmazáshoz eljutni” – írja Bourdieu (1997: 145). A vizsgálat adatai ritkán jeleznek koherens nézetrendszerrel. Ennek oka, hogy a válaszadó számára lényeges elvárás, hogy mindennel kapcsolatban, amiről megkérdezik, véleményt nyilvánítson, és ennek

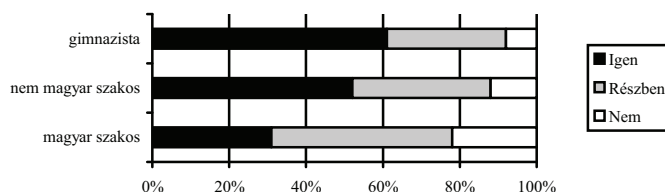
igyekeznek is eleget tenni, annak ellenére, hogy egyes kijelentésekkel kapcsolatban nincsen előzetes tapasztalata. A 450 kérdőívet feldolgozó adatbázisban 10 350 rekord vonatkozik a 23 kijelentésre (a válaszhány is kódolva van). Az értesülés forrása esetében a válaszhányok száma 3258 (ez a rekordok 31,48%-a), míg a véleménynyilvánítás csak 236 esetben hiányzik (ez a rekordok 2,28%-a). 195 esetben sem forrást, sem véleményt nem jelöltek (ez a rekordok 1,88%-a).

A teljesen üresen hagyott sor válaszadói közömbösséget tükröz, vagy azt, hogy a válaszadó nem érezte magát kompetensnek a véleménynyilvánításhoz, illetve nem értette a kérdést (erről néha széljegyzetek árulkodnak, pl. a 12. kijelentés így hangzott: „A magyar nyelv maga oldja meg átmeneti nehézségeit”, s egy válaszadó így kérdezett: „Milyen nehézségeit?”). Mivel a kérdőíveken található kérdéseknek sokszor a problémafelvetése is idegen volt egyes válaszadók számára, célszerű lett volna a válaszok gyűjtése előtt betanító szakaszt alkalmazni (az MNSZV adatfelvétele során így jártak el; Kontra M. 2003: 53).

Ha az előzetes ismertség jelölésének hiánya együtt jár a véleménynyilvánítással, az két dolgot jelenthet: (1) a válaszadó ismeri az adott nézetet, de ez nem tudatosodott benne, vagy a kérdőív kitöltését kísérő formális szituációban nem tudja felidézni; (2) nem találkozott az adott nézettel, de tudásának egyes elemeiből létrehoz egyfajta választ, ami úgy érzi, hogy a kérdésre vonatkozik. A későbbi ismeretbővítés szempontjából azt kell ilyenkor feltárni, hogy a mért attitűd milyen előzetes tudás-elemekből formálódott. Ennek tisztázásában segíthet, ha a kérdőíven nyitott kérdések is szerepelnek, de ez esetben is könnyen elképzelhető, hogy a megkérdezett nem a kérdésre válaszol, illetve hogy az elemző nem tudja dekódolni a választ. Ezért a folyamatos visszacsatolás lehetőségét biztosító tematikus interjúk lehetnek leginkább az elemző segítségére.

Az interjúkészítés a kérdőívezés megkezdése után egy évvel kezdődött. Eredeti célja az volt, hogy segítsen finomítani a kérdőívekből kibontakozó képen, illetve hogy a számadatokat a kérdőívezés során elkülönített vizsgálati csoportok adatközlőinek nyilatkozatai illusztrálják. Később kiderült, hogy a rögzített anyag önmagában is alkalmas jellemző konceptualizációk kimutatására. Az egyenként 20–30 perces frontális interjúkat a dolgozat szerzője készítette és jegyezte le. A tematika a kérdőívet követte, de néhány ponton új elemekkel egészült ki (részletesen ld. Szabó T. P. 2007: 171-174). Az interjúkészítői kérdések a kérdőívhez hasonlóan heterogén terminológiával éltek, több álláspontot megjelenítve, hogy egyes nézetek kapcsolódása kimutathatóvá váljék. Számos esetben derült ki, hogy az adatközlő számára az adott beszélgetés volt az első eset, hogy egyes nyelvészeti alapkérdésekről elgondolkodott.

Az alábbi példa segítségével összevethető a kérdőívekből és az interjúkból szerezhető adatok felhasználhatósága.



2. ábra Budapesti adatközlők válaszai a kérdőív „Egyetértesz?” kérdésére a 20. kijelentéssel kapcsolatban („Az emberek nyelvhasználatát a nyelvművelő írások, műsorok jó irányba terelik”). N = 149 (válaszhiány: 1)

A 2. ábra jól mutat egy olyan összefüggést, amelyre számos példát találni a vizsgálat anyagában: a formális képzés, a szakirányú tanulmányok szerepét jelzi egy meglehetősen naiv vélekedés megítélésében. Látható, hogy a gimnazisták és a nem magyar szakosok válaszai nagyon hasonlítanak (és alapvetően pozitív attitűdöt jeleznek), míg a magyar szakosok kevésbé elfogadók és bizonytalanabbak. Ez azt jelezheti, hogy a magyar szakosok sokkal kevésbé hajlandók kritika nélkül elfogadni ezt a kijelentést, mint azok, akik nem foglalkoznak rendszeresen nyelvészeti kérdésekkel (az sem biztos tehát, hogy számukra a kérdés valaha is problémát jelentett). Ez utóbbi csoportnak a gondolkodását illusztrálja a következő interjúrészlet (12. számú adatközlő: budapesti nem magyar szakos egyetemista nő; az interjúkészítő szövege kurzívált szedésű; a szövegben én emeltem ki – Sz. T. P.):

Szerinted fenyeget az a veszély, hogy ha mondjuk nem lennének nyelvművelők, nyelvművelő írások és nem javítanánk egymás beszédét, akkor kommunikációs zavarok lépnének föl?

Igen, hát szerintem biztos. Nem tudom, milyen lenne az élet nyelvművelők nélkül, még sose próbáltam. Igazából az a baj, hogy nem vagyok egészen tisztában azzal, hogy mely hatások köszönhetők nyelvművelők tevékenységének, tehát valószínűleg több nyelvművelő írást kellene olvasnom, ezt majd igyekszem bepótolni, megígérem, de bizonyára szükségünk van nyelvművelőkre, különösen azért, mert ha megírnak egy problémát, akkor azt legalább az emberek egy része észreveszi, és lehet, hogy ha ők tudatosan elkezdenek törekedni, hogy kikerüljék azt a problémát, akkor lehet, hogy... lehet, hogy érvényesül a hatásuk egyre szélesebb körben és akkor esetleg így... tudod, ha bedobsz a tóba egy kavicsot és az gyűrűzik és el tudom képzelni, hogy a nyelvművelők is ilyen hatással bírnak, hogy **írnak valamiről, és akkor az úgy jó utána.** Nem tudom. Te mit gondolsz erről?

Ezt csak így gondold, hogy így hatnak a nyelvművelők, vagy esetleg hallottál is erről konkrétan, tehát hogy valaki mesélte, hogy ilyen nyelvművelő írást olvasott és ennek a hatására beszél másként vagy pedig gondold...

Én gondolom. A tévéműsorokról is volt szó az előbb, annak biztos, hogy tudom, hogy van hatása, gondolom, hogy akkor az írásoknak is. **Konkrétan még nem tapasztaltam ilyet,** hogy valaki mesélte volna, hogy nyelvművelő írást olvasott és akkor abból utána profitált, de hát szerintem biztos, hogy van ilyen.

Az adatközlő kiinduló álláspontja tanult attitűdön alapul, reflexszerű (a kérdőív 20. kijelentésével biztosan egyetértene). Ezt jelzi, hogy tökéletes határozottság-

gal kezdi képviselni elfogadó álláspontját, rövid időn belül azonban elbizonytalanodik, jelzi, hogy pozitív attitűdje nem tapasztalatokon nyugszik. Az interjú informálissá vált légkörében (a beszélgetésnek kb. a kétharmadánál hangzott el az idézett szövegrész), vélhetően a korábban szóba került problémák (a nyelv romlása, „reklámtörvény” stb.) hatásának is köszönhetően saját maga kezd kialakítani egy olyan képet, amely a társadalmi valóságot jobban tükrözi. Egyes nyelvhasználati jelenségek vétségként való értelmezését csoportthatásként kezdi bemutatni, a csoportthatás terjedésére hullámmetaforát alkalmaz. Azáltal, hogy hangosan végiggondolja a kérdést, eljut az *Igen, hát szerintem biztos*-tól az *el tudom képzelni*-n át a *Nem tudom*-ig. Az adatközlő kiinduló álláspontja fenntartása érdekében egy korábban elhangzott, televízió-műsorokra vonatkozó kijelentésére utal vissza („annak, aki erre fogékony és nézi ezt a műsort, biztos, hogy használja utána azokat, amiket ott kitalálnak [...] akiknek igazán szüksége lenne rá... arra, hogy a szókincsük fejlődjön, azok valószínű nem nézik”). Ezzel korlátozva és relativizálva tartja fenn a nyelvművelők hatásáról alkotott képét. A túláltalánosításnak ez a finomítása, a kontextusba helyezés a beszélgetés pozitív eredményeként értékelhető. Érzékelhető, hogy az interjúrészlet elején és végén elhangzó *biztos* nem ugyanazt az igenlést jelzi. Hangsúlyozandó, hogy nem az interjúkészítő bizonytalanította el az adatközlőt, hanem egy – korábban az adatközlő számára meg nem jelent – probléma reflektáltá tétele.

A vizsgálatban alkalmazott technika a mindennapi anyanyelv-pedagógiai gyakorlatban is használható. Egy-egy nyelvészeti témakör tanítása előtt célszerű lehet a diákok reflexszerű válaszait kérdőívvel összegyűjteni, majd a kirajzolódó tendenciák mentén megtervezni és lebonyolítani egy tematikus beszélgetést, amelyben minden diák aktívan részt vesz. Ennek segítségével már átgondolt, tisztázott saját tudással lehet ütköztetni az új anyagot. Az önkitöltős kérdőív szereplő feleletválasztós teszt önmagában nem tudja hatékonyan ellátni az előzetes tudás-felmérés feladatát.

2.2 Diákok a nem önvezérelt nyelvi hibajavításokról (harmadik vizsgálat, 2005)

A vizsgálat középpontjában az a kérdés állt, hogy hogyan látják magukat a diákok a nyelvi vétség miatt kijavított és a kijavító szerepkörében. A kérdőív ezen kívül a kijavítandónak vélt nyelvi elemekre is rákérdezett. Az volt a hipotézis, hogy a két tannyelvűs és a nem két tannyelvűs diákok között a legnagyobb különbség a magyart érő idegen nyelvi hatások értékelésében lesz.

A kérdőív öt feladatot tartalmazott. Ebből négygel – a nem önvezérelt nyelvi javításokkal közvetlenül összefüggőkkel – foglalkozik részletesebben a dolgozat.

Az első feladatban (101–111. sor; 3. ábra) a válaszadónak azt kellett megjelölnie, hogy kit milyen gyakran szokott kijavítani, míg a második feladatban (201–211. sor) ennek a fordítottjára (feladatszöveg: „Most arra gondolj, hogy téged kik szoktak hasonlóképpen kijavítani! A választ bekarikázással jelöld!”). A vizsgált személyes viszonyok és beszédszínterek a családhoz, a lakókörnyezethez és az iskolához köthetők. A következő két feladat (300. és 400. számú sorok) a javítandónak tartott nyelvi elemekre kérdezett rá (feladatszöveg: „Sorolj föl néhányat a téged legjobban zavaró nyelvi hibákból! [...] Olyan hibákra gondolj, amiket biztosan kijavítanál vagy szóvá tennél, ha egy veled egykorú, közeli ismerősödtől hallanád!”), illetve „Most olyan szókapcsolatokat vagy szó szerkezeteket sorolj fel, amikért téged ki szoktak javítani! [...] Olyan hibákra gondolj, amiket egykorú, közeli ismerősöd szokott ki-

javítani!”). A megfogalmazás szándékosan tartalmazza a *hibákat* kifejezést, hogy a válaszadó a számára legerősebben stigmatizált jelenségeket sorolja fel. Az informális közegre utalással az volt a szándék, hogy a válaszadók az ifjúsági nyelv szabályainak szankcionálására vonatkozó ismereteiket is aktivizálják.

Kérlek, gondolj mindennapi beszédhelyzetekre! Előfordul-e, hogy beszélgetés közben megállítod beszélgetőpartneredet és szóvá teszed, hogy amit mondott, nyelvileg nem helyes vagy nem szép? Kérlek, jelöld bekarikázással, hogy az alább felsorolt személyeket ki szoktad-e ilyen módon javítani! A „soha” azt jelenti, hogy életedben még sosem javítottad ki az illetőt, a „mindig” pedig azt, hogy – lehetőség szerint – minden egyes hibáját szóvá teszed, kijavítod.

	Ki szoktam javítani...	Soha	Ritkán	Gyakran	Mindig
101	nálam fiatalabb testvéremet (erre a kérdésre csak akkor válaszolj, ha van fiatalabb testvéred)	1	2	3	4
102	édesanyámat	1	2	3	4
103	hozzám közel álló osztálytársamat	1	2	3	4
104	tanáromat	1	2	3	4
105	Nálam idősebb testvéremet (erre a kérdésre csak akkor válaszolj, ha van idősebb testvéred)	1	2	3	4
106	édesapámat	1	2	3	4
107	olyan osztálytársamat, akivel nem vagyok közelebbi viszonyban	1	2	3	4
108	nagyanyámat	1	2	3	4
109	szomszédot	1	2	3	4
110	olyan, velem egykorú fiút vagy lányt, aki nem jár az osztályunkba	1	2	3	4
111	nagyapámat	1	2	3	4

3. ábra A kérdőív első feladata

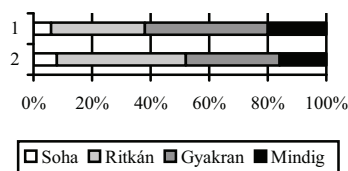
Az első két feladatra vonatkozóan – terjedelmi okokból – csupán egy kiragadott összefüggés leírására van mód.

A 4. ábrán illusztrált adatok azt mutatják, hogy **a kapcsolat szimmetrikus vagy aszimmetrikus szerveződése nagyban befolyásolja a javítási folyamat létrejöttének gyakoriságát**. Egymás (nyelvi) viselkedéséről a kortársak – különösen az egymáshoz közel állók – folyamatosan kell hogy visszajelzéseket adjanak és kapjanak, mivel az egyén én-identitása mindig közösségben formálódik. A diákok válaszai tükrözik, hogy közeli osztálytársaikkal kölcsönösen kontrollálják egymás viselkedését (ez természetes is, hiszen a válaszadók önként választott referenciacsoportjának tagja, modellszemélye a barát, barátnő). Közelálló személy viselkedésének befolyásolása az első vizsgálat interjúi szerint is természetes; pl.: „ha valaki annyira nem érdekel, tehát mondjuk csak most találkoztam vele először vagy nem szoktunk túl sokszor találkozni, akkor nem szoktam kijavítani” (19. számú adatközlő: szegedi gimnazista nő).

Az egymás társaságát kevésbé kereső fiatalok közös csoporttagságát csak az iskola formális kerete biztosítja, ezért egymásra hatásuk – beleértve a nyelvi hatást is – kisebb. Az adatok azonban nem csak ezt a triviális tényt tükrözik. Mivel a diákok egy zárt körben jelölték meg a jellemző viselkedéseket, azt lehetne várni, hogy a viszony

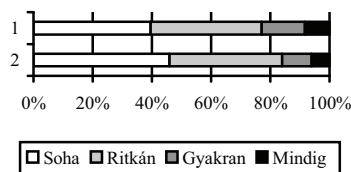
közel szimmetrikus lesz (hiszen ha *A* és *B* osztálytársak és *A* kijavítja *B*-t, akkor ez *A*-nál megjelenik mint a másik kijavítása, *B*-nél pedig mint olyan élmény, amikor őt kijavították). Ezzel szemben az jellemző, hogy a gimnazisták az általuk kevésbé ismert és/vagy kedvelt osztálytársakkal szemben a saját dominanciájukat hangsúlyozzák.

103 hozzám közel álló osztálytársamat



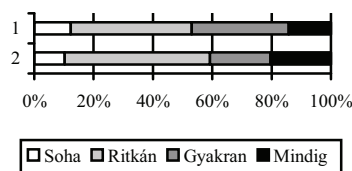
Hiányzó válaszok száma: 0 / 0

107 olyan osztálytársamat, akivel nem vagyok közelebbi viszonyban



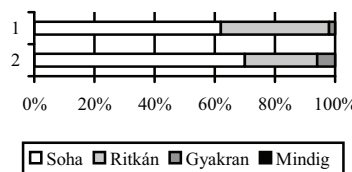
Hiányzó válaszok száma: 2 / 0

203 hozzám közel álló osztálytársam



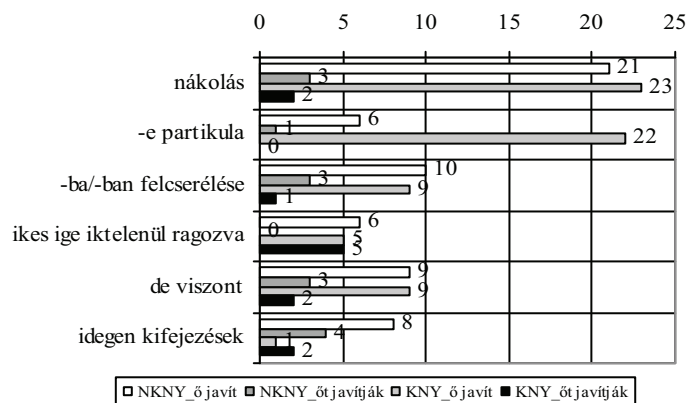
Hiányzó válaszok száma: 1 / 1

207 olyan osztálytársam, akivel nem vagyok közelebbi viszonyban



Hiányzó válaszok száma: 0 / 0

4. ábra A kapcsolat formalitásfokának és szimmetriájának szerepe a hibajavításban (1. sor: nem két tannyelvűs, 2. sor: két tannyelvűs diákok válaszai)



5. ábra Csoportfüggő és csoporttól független mértékben stigmatizált jelenségek (említések darabszáma; NKNY = nem két tannyelvűs, KNY = két tannyelvűs)

A kérdőívnek a javítandó nyelvi jelenségekkel kapcsolatos nyílt végű kérdéseire összesen 492 válasz érkezett (ez fejenként átlagban majdnem 5 megjegyzést jelent!), ebből 338-at a saját, 154-et pedig mások javítási tevékenységének jellemzésére írtak (az arány: 68,7% : 31,3%). (Azt is figyelembe kell venni természetesen, hogy a diá-

kok saját javító tevékenységére kérdező feladat megfogalmazása feltételes módú volt, míg az ellenkező folyamattal kapcsolatosé nem.) Az 5. ábra a leggyakrabban említett jelenségekből emel ki néhányat.

Az ábra jól szemlélteti, hogy vannak olyan stigmatizált jelenségek – pl. a nákolás és a *de viszont* kötőszóhalmozás –, amelyek esetében a két vizsgált csoport attitűdje hasonló arányokat tükröz, és olyanok – pl. az *-e* kérdő partikula nemsztenderd pozíciója vagy idegen kifejezések használata –, amelyeknél nagy az eltérés. Az eltérések hátterében valószínűleg a két osztály mint mikroközösség eltérő helyi normája áll. Ahol nagyok az egyezések, ott igen nagy az adott elem társadalmi megbélyegzettsége. Ezt jelzi, hogy a diákok által említett kilenc legstigmatizáltabb változóból négy (*-ba/-ban*, *-ik*, *-nák/-nék*, *-e*) az MNSZV kérdőíves feladatai által vizsgált kilenc nem helyesírási változó között is szerepelt (Kontra 2003: 66-84).

A diagram azt is ábrázolja, hogy melyek azok a nyelvi elemek, amelyek annyira stigmatizáltak, hogy az adatközlők közül kevés vállalta, hogy valaha alkalmazta volna: nákolás, *de viszont* kötőszóhalmozás, inessivusi *-ba* és illativusi *-ban*, *-e* kérdő partikula nemsztenderd pozíciója. Más párokkal összehasonlítva jól látható, hogy erősen stigmatizált jelenségekről van szó: pl. (mindkét csoportra vetítve) a nákolás ő javítja: őt javítják aránya 44 : 5 (89,8% : 10,2%), míg a jóval enyhébben elítélt kötőszóhalmozásé 22 : 10 (68,75% : 31,25% – ez pontosan annak a fent közölt aránynak felel meg, hogy többen jelezték, hogy ők javítanak másokat, mint fordítva). Az a hipotézis, hogy az idegen nyelvi hatással kapcsolatban lesz a legerősebb a nem két tannyelvűek és a két tannyelvűek hozzáállása, nem igazolódott.

A diákok az iskolai nyelvhelyesség-oktatásban hagyományosan sokat kárhozottat jelenségeket emeltek ki: a feladat szándékával ellentétesen informális nyelvhasználati szabályok megsértésére nem írtak példákat (egyetlen kivétellel: egy diák azt írta, hogy a *gáz*-t ki szokta javítani *ciki*-re). Ez azt jelzi, hogy **a nyelvi vétség fogalmát egyértelműen a sztenderd regiszter szabályainak megsértésével azonosítják**. Éppen ezért egy hasonló tanórai felmérést olyan, a tanár által moderált beszélgetés követhetne, amelyben reflektálttá válna, hogy minden regiszter és minden regionális nyelvváltozat normatív, ezért pl. egy informális szituációban használt ultraformális kifejezés is normasértő lehet. Ez a módszer segíthet az egyes regiszterek egymáshoz való viszonyának megértésében, ezáltal pedig a szituatív kettősnyelvűvé válásban.

3 Összefoglalás

Az elemzett vizsgálatok tanulsága szerint **a metanyelvi tudást a szabálytanulási folyamatok megismerése és befolyásolása szempontjából is célszerű kutatni**, mégpedig úgy, hogy az egyes oktatási formák, iskolatípusok, valamint a kortárs csoportok hatása is feltérképezhetővé váljék (1. táblázat). Lényeges, hogy az első benyomások, reflexiók kérdőíves felmérését mindig kövesse frontális interjú vagy fókuszcsoport alkalmazása, mert az eltérő módszerrel gyűjtött adatok közötti különbségek rendkívül fontosak lehetnek a pedagógiai folyamat tervezése szempontjából.

Mi hasonlítandó össze?	Minek mentén?
– szabályalkalmazási képesség	– nem, életkor
– nyelvhasználati attitűd	– iskolázottság
+	– szülők iskolázottsága
– a nyelv természetére, a nyelvhasználati szabályok jellegére vonatkozó metanyelvi tudás	– lakóhely településtípusa, régió
– konceptualizációk	+
– ezek kialakulásának módjai	– képzési forma
– (nem) önzérelt javításokhoz fűződő viszony	– képző intézmények
	– tanulócsoporthok
	(osztály, főiskolai/egyetemi csoport)
	– tanulástípusok

1. táblázat Összehasonlítási lehetőségek

A pedagógiai folyamat tervezését át kell hatnia annak a felismerésnek, hogy a népi (folk) és a szakértői (expert) tudásstruktúrák között alapvető különbségekkel kell számolni: „A linguist is happy to write the rules of AAVE [= African-American Vernacular English], Coastal Southern English, or lower-class New York City English. Any of those specific varieties might be the basis for an abstraction; *for the folk, however, varieties deviate from the single abstraction*” (Niedzielski, Preston, 2000: 23. – én emeltem ki, Sz. T. P.). Ennek figyelembe vétele nélkül aligha remélhető, hogy a formális képzésben részt vevők és a nyelvművelő javak fogyasztói anyanyelvhasználatuk regiszterkötöttségeivel kapcsolatban koherens és adekvát tudásra teygenek szert.

Irodalom

- Bourdieu, P. 1997. A közvélemény nem létezik. *Szociológiai Figyelő* Vol. 13. No. 1–2. 136–145.
- Fabó K. 1984. A nyelvhelyességi szabályok jellege. In: Fülei-Szántó E. (szerk.) *Norma-átlag-eltérés*. Pécs: Pécsi Akadémiai Bizottság. 23–32.
- Kontra, M. 2003. A vizsgálat keretei. In: Kontra M. (szerk.) 41–84.
- Kontra, M. (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris.
- Nahalka, I. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Niedzielski, N. A., Preston, D. R. 2000. *Folk linguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Pléh, Cs. 2003. Stigmatizáció és nyelvi tudat. In: Kontra M. (szerk.) 256–277.
- Somlai P. 1997. *Szocializáció*. Budapest: Corvina.
- Szabó, T. P. 2006. „...biztos, hogy egy-egy dolgon el-elhümmögtem...” Gimnazisták gondolkodása a nyelvművelés, nyelvtervezés alapkérdéseiről. In: Mártonfi A., Papp K., Slíz M. (szerk.) *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Budapest: Argumentum. 205–214.
- Szabó, T. P. 2007. A beszélő metanyelvi tudásának megismerése az anyanyelvi nevelés és a nyelvművelő tevékenység tervezésében. In: Sinkovics B. (szerk.) *LingDok 6. Nyelvész-*

doktoranduszok dolgozatai. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. 167-188.

Szabó, T. P. megjelenőben. „...nem lekövezni úgy, ahogy azt mi elképzeljük...” Konceptualizációk a nyelvszokás megváltoztatásáról. In: [Emlékkönyv Péntek János tiszteletére].