

A nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatos metanyelvi tudás formálása

Szabó Tamás Péter

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
sztp@nytud.hu

Kivonat. Napjaink anyanyelv-pedagógiájának és nyelvművelésének deklarált célja, hogy a beszélőket képessé tegye vernakulárisukon kívüli regiszterek szituációfüggő használatára – tehát: a funkcionális-szituatív kettősnyelvű nyelvhasználatra. Jelen dolgozat amellett érvel, hogy a nyelvhelyességi szabályok oktatásakor – a pedagógiai konstruktivizmus szellemében – nemcsak a beszélők nyelvi háttérének, hanem metanyelvi tudásának, nyelvi ideológiáinak, a viselkedésüket befolyásoló szabályértelmezésnek a megismerése is elengedhetetlen, mivel így akadályozható meg, hogy a formális és a nem formális keretek között szerzett tudás közötti konfliktus zavart okozzon a tanulási folyamatban. A dolgozat a közoktatás társadalmi szerepét és felelősségét hangsúlyozva, a szerző saját empirikus kutatásainak kontextusában vázol fel utakat a kérdéskör komplex vizsgálatához.

1 Cél és témakörök

A doktori kutatás alapvető célja a középiskolai anyanyelvi képzés és a nyelvművelő, nyelvi ismeretterjesztő tevékenység módszertanának fejlesztése empirikus vizsgálatok segítségével annak érdekében, hogy ezek a tevékenységformák hatékonyan szolgálhassák a beszélők funkcionális-szituatív kettősnyelvűvé (vö. Kiss 2006; Kontra 2003) válását, a beszédviselkedés tudatos kontrolljának tanulását. E tanulási folyamattal összefüggésben az alábbi kérdéseket vizsgálta a szerző eddigi felméréseiben:

(1) Hogyan konceptualizálódnak a nyelvhelyességi szabályok a vizsgált beszélők gondolkodásában: konstitutív vagy restriktív szabályokként jelennek meg inkább? (E kettőséggel kapcsolatban l. a 2.2. pontot!)

(2) Hogyan jelenik meg a vernakuláris és az iskolában tanult sztenderd változat konfliktusa a metanyelvi tudásban (vö. Kiss 1996, 1998; Kontra 2003)? Hogyan közvetíti a maga normarendszerét a családi környezet, a kortárscsoport és az iskola (vö. Allport 1999; Mérei 1988², 1998²; Tajfel 1980a, 1980b)?

(3) Az anyanyelv-pedagógiai gyakorlat (inkább) a hozzáadó vagy a felcserélő szemléletet alkalmazza? (E kettőséggel kapcsolatban l. a 2.2. pontot; vö. Kontra 2003.) Valóban funkcionális-szituatív kettősnyelvűvé nevelés zajlik-e a tanórákon?

(4) Kimutathatók-e jelentős eltérések a kommunikációs partnerek nyelvi normaérvényesítő stratégiája között informális szituációkban? Kimutatható-e nem

önvezérelt javítás vagy a normasértés szankcionálásának bármilyen más formája ugyanilyen szituációkban?

A vizsgálatok alapadatait Szabó (2007: 172) írja le. A főbb eredményeket – más-más aspektusból – Szabó (2007a, 2007b, 2007c, 2007d) foglalja össze. A következőkben az elméleti háttér összefoglalását követően a témakör vizsgálatának, vizsgálhatóságának néhány gyakorlati kérdését tekinti át a dolgozat.

2 Metanyelv és iskolai tudás

A metanyelv az IdSz. (1976: 538) szerint „a vizsgálat tárgyát képező természetes v. mesterséges nyelv valamennyi elemét (kifejezését, nyelvtani és jelentéstani jellemzőjét) magasabb logikai szinten egyértelműen meghatározó fogalomrendszer”. A metanyelv mint rendszer – a leírást, rendszerbe foglalást megkönnyítendő – logikus, annak ellenére, hogy a természetes nyelvekre nem jellemző a formális logika szabályainak figyelembe vétele („a nyelv [...] alogikus” – állítja Gombocz [1931: 8]). **A metanyelv fogalomrendszer:** éppen ezért a metanyelven gondolkodás alapfeltétele egyes rendszerösszefüggések megfelelő ismerete és értelmezése.

Az iskolai ismeretanyag és követelményrendszer napjainkban jelentős – talán túlzott – mértékben metaismeretekre épül (vö. Pléh 2002; Sipos 2002). **A metatudások rendszerében való jártasság igénye átszövi a diákok iskolai pályafutását,** olyannyira, hogy a terminológiában és a definíciókban való jártasság fejlesztése gyakran a gyakorlati alkalmazásban való sikertől fosztja meg a diákokat (a természettudományokra vetítve l. Korom [2005] saját vizsgálatait és az általa idézett kutatásokat). A nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatos metanyelvi tudás szerkezetével összefüggésben – az elvégzett saját vizsgálatok fényében – az a probléma, hogy míg a mindennapok kommunikációi többé-kevésbé (formális helyzetben azonban gyakran csak kevésbé!) sikeresek, a nyelvhasználat fogalmi hátere zavaros, konfúz. Mivel a fogalmi háttér, **a metanyelvi tudás a kognitív feldolgozást strukturáló erő, ugyanakkor a társas viselkedést meghatározó ideológia is egyben,** megismerése és formálása lényeges.

A beszélők metanyelvi tudásának vizsgálatához a legnagyobb magyarázó erejű keret a **pedagógiai konstruktivizmus** (vö. Korom 2005; Nahalka 2002). Az elmúlt évtizedekben széleskörű kutatás bontakozott ki e keretben. A cél olyan pedagógiai programok kifejlesztése, amelyek a tanulók formális és nem formális ismeretszerzés keretében szerzett tudását egyaránt figyelembe véve közvetítik a tananyagot. Számos felmérés született természettudományos tárgyakkal kapcsolatban. Humán területeken ezzel a szemlélettel alig folyik módszertani kutatás: csak néhány példa ad ösztönzést (pl: Szebenyi 1976; Szebenyi–Vass 2002; Kálmán 2006; Kálmán–Molnár 2007a, 2007b). Segíti a téma kutatóját a rokon kérdésekkel foglalkozó etnometodológia és népnyelvészeti-kutatás számos eredménye is (vö. Niedzielski–Preston 2000; Domonkosi 2007). Bebizonyosodott, hogy az egyes ismeretterületeken a formális képzést megelőzően kialakult nézeteket – az ún. naiv elméleteket – rendszerint nem írja felül az iskola, ezért hierarchikus tudásstruktúrát kell kialakítani, amelynek legmagasabb elemzési szintjén a formális képzés által közvetített, tudományosként elfogadható elméleti keretek állnak. **A diákoknak a nyelvhasználati szabályokkal**

kapcsolatban is vannak naiv elméleteik, s ezen elméletek, úgy tűnik, gyakran ütköznek a formális képzés által közvetített sztenderd szabályaival. A funkcionális-szituatív kettősnyelvűség elérését célzó anyanyelvi nevelőmunka tervezésekor tudni kell, hogy a diák mit tud egyes nyelvhasználati szabályok tartalmáról és érvényességi köréről. A mérés akkor is szükséges, ha a diákok vernakulárisa sztenderdközeli. Elsősorban a metanyelvi tudás szerkezetét és a téma beágyazottságát kell ismerni probléma könnyebb kezelése és a sikeres nevelőmunka érdekében.

2.1 Iskolai tudásháló – társadalmi struktúrák

Az iskolai anyanyelvoktatás feladata a nyelvhasználati szabályokról alkotott fogalmi rendszer tisztázása, a rendszerszerű gondolkodás fejlesztése, ám a gyakori iskolai kudarcok épp az ilyen fogalomtisztázásokat megnehezítő mechanizmusokra világítanak rá. „[A]z iskolának [...] ki kell választania azokat, akiknek adottságai legkönnyebben, legkevesebb erőfeszítéssel vagy ráfordítással fejleszthetők” (Ferge 2003: 210). Éppen ezért az iskolai rendszer elsősorban azoknak a kulturális értékeit – köztük nyelvhasználatát – alkalmazza, fogadja el, akik már eleve a legközelebb állnak a társadalom status quojának megőrzése szempontjából kiemelt értékekhez. Az iskola által alkalmazott kódkészlet, világkép igen sok – társadalmilag jól besorolható – diák kódkészletével, világképével inkompatibilis, s így „az iskola a társadalmi különbségeket képességbeli különbségekké transzformálja” (Meleg 2003: 15). „[A] társadalmiból tanulmányi, majd ebből ismét társadalmi hátrány alakul ki” (Ferge 2003: 229).

Az iskola „rejtett tanterve” (vö. Szabó L. T. 1988) mint hatásmechanizmus a diákokat egyes viselkedésmoделlek követésére szólítja fel. E tanterv rejtettsége abban is megnyilvánul, hogy azoknak kedvez, akik „tudnak olvasni a sorok között”, mert nekik számos iskolai attitűd és kontextus már otthonról ismerős. Bourdieu (2003) tanári versenyvizsgák anyagának, a sikeres és a sikertelen pályázók társadalmi státusa elemzésének segítségével bizonyította, hogy „teljesen csak azt a kultúrához való viszonyt ismeri el az iskola, amelyet csak az iskolán kívül lehet teljesen elsajátítani” (Bourdieu 2003: 58). A kívánatos viszony pedig könnyed, laza, elegáns: **a diáknak relativizálni kell tudnia azokat az ismereteket, amelyeket az iskolában szerzett**, s ezt iskolán kívül, elsődleges szocializációja során szerzett képessége – megfelelő kultúrabefogadási attitűdje – birtokában teheti meg leginkább.

A mai anyanyelvi nevelési gyakorlat egyik súlyos problémája, hogy a nyelvvel kapcsolatos ismeretek egyes fajtáit nem megfelelő mértékben explikálja. Aránytalan súlyt helyez a rendszerleírásra, ezzel szemben az absztrakt gondolkodást, a rendszerszerű jelenségek elemzésének képességét és a kommunikációs gyakorlatot nem elégséges mértékben fejleszti (vö. Kálmán 2006), pedig éppen **a cselekedtetés, nyelvi kísérletezés, felfedeztetés** segítségével lehetne a leghatékonyabban felzárkóztatni a nyelvileg hátrányos helyzetűeket (vö. Báthory 1997: 95)! Ezzel szemben gyakori jelenség, hogy a diákok az át nem látott/át nem látható (elméleti) tananyagot magolással kívánják elsajátítani. Az a diák, akinek nyelvhasználati sztenderdközeli, különlegesebb kárt nem vall, mert az ő kommunikációs gyakorlata eddig is az iskolai elvárásokhoz közelített, s legfeljebb néhány „életszerűtlen”, elméleti ismeretet magol be, gyakorlati ismereteivel kevésbé vagy egyáltalán nem

teremtve kapcsolatot. Az a diák kerül hátrányba, akinek az iskolában kellene megtanulnia a sztenderdet, s mert ez magolással nem lehetséges, nem alakul ki a nyelv társadalomba ágyazottságával kapcsolatban megfelelő modellje. A **társadalmi hasznosság érdekében** kell tehát az explicit metanyelvi tudást kiemelten vizsgálni.

2.2 Metanyelvi tudás: adaptív és maladaptív keretek

Jelen dolgozat és a disszertáció megírásának közvetlen alapját képező tervezett reprezentatív vizsgálat – a továbbiakban: záróvizsgálat – kiindulópontja szerint a nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatban az a leírás tekinthető adaptívnek (nagy magyarázó erejűnek, s ezért hasznosnak) és ezért az iskolában elsajátítandónak, amely szerint **a nyelvhelyességi szabályok** társadalmi elvárásoknak megfelelően időben és térben változnak, s ennek megfelelően az udvariassági szabályokhoz állnak közel, tehát **restriktív szabályok**. Aki ezzel szemben maladaptív (tehát nem elégséges magyarázó erejű, a további ismeretszerzést gátló) keretben gondolkodik, az szituacionális beágyazottság nélkül helyezi a nyelvi rendszer leírásába a nyelvhelyességi szabályokat, s ezeket a szabályokat konstitutívnek tételezi. Emiatt kommunikációs hátrányt szenvedhet.

A vizsgálat feltevéseinek megértése érdekében érdemes hosszabban kitérni a konstitutív és a restriktív (más szóval: regulatív) szabályok közötti különbségre (vö. Collett 1977; Fabó 1986; Somlai 1997). Somlai (1997: 124) hangsúlyozza, hogy **a szabályok konstitutívra és restriktívra (regulatívra) bontása alapvetően fontos a szociális integráció és a szocializáció összefüggésében**. Az 1. táblázat általános viselkedési (ÁV), valamint nyelvi-beszédviselkedési (NY) példákkal illusztrálja a két szabálytípus közötti különbséget és hasonlóságot. A restriktív szabály azért másodlagos, mert tőle függetlenül is létező tevékenységformákat szabályoz. A két szabálytípus természetesen nem választható el mereven egymástól, hiszen a restriktív szabályok betartásához a konstitutívok ismerete is szükséges. A különbségtétel azonban szükséges, mert a nyelvhelyességi szabályok jellegének félreértelmezése (tehát maladaptív modell alkalmazása) a 2. táblázatban összefoglalt következményekkel járhat, míg a helyes értelmezés az ugyanott összefoglalt előnyökkel kecsegtet.

Mivel **az adaptív modell egyfajta relativizálást és helyes helyzetértékelést kíván** – s éppen a sztenderd, tehát a presztízsváltozat relativizálását követeli meg: ebben érhető tetten a Bourdieu (2003) által említett „elegancia” –, elsősorban a magasabb társadalmi helyzetű tanulók tudásához állhat közelebb. Mivel a beszélő viselkedésével maga is hozzájárul egy-egy szituáció formalitásfokának létrehozásához-fenntartásához (vö. Sándor 2006: 968), különösen fontos szerepet játszik a – formális keretek között is fejlesztendő – viselkedésrepertoár. Annak, aki a sztenderdet az iskolában sajátítja el, nemcsak abból származik hátránya, hogy később kezdhet el gyakorolni egy társadalmilag előnyösebb nyelvi viselkedési módot, hanem abból is, hogy a valónál nagyobb hatókörűnek képzelheti a sztenderd érvényességét, s ezért számos közlése, viselkedése – szándékolt célja ellenére – normasértő lesz (pl. baráti beszélgetésben is a kelleténél sztenderdebb alakokat használ; olyan helyzetekben kéri számon egyes alakok használatát, ahová azok nem valók stb.). Ugyanakkor csak nehezen – vagy sehogy sem – tudja feldolgozni a restriktív

szabályok támasztotta követelmények és a saját nyelvi valósága közötti különbségeket, s ezáltal önbecsülése, önbizalma csökkenhet (mert „nem tud elég jól az anyanyelvén”). A metanyelvi tudás ilyen fajta zavartsága az ítéletalkotást és a produkciót egyaránt elbizonytalanítja (vö. Kiss 1998; Pléh 2003).

	Konstitutív szabály (elsődleges)	Restriktív (regulatív) szabály (másodlagos)
Képlete	X itt Y ÁV: Péter az ünnepelt a születésnapin partin NY: a <i>gépkocsi</i> hangsor jelentése: 'személy- v. teherszállító, rendsz. belső égésű motorral hajtott, kocsiszekrényvel ellátott (gumikerekű) gépjármű' (ÉKsz. ² : 440)	ha P , akkor Q ÁV: ha Péter ismerőse vagy, születésnapján lepd meg ajándékkal NY: ha hivatalos iratot írsz, <i>gépkocsi</i> -t írnék <i>kocsi</i> , <i>csotrogány</i> , <i>füsteregető</i> , <i>ócskavas</i> stb. helyett
Jellemző példái	ÁV: a (társas) cselekvés típusai NY: egy adott nyelv nyelvtana(i)	ÁV: illemszabályok NY: nyelvhelyességi szabályok
Kifejtettsége	implicit	explicit
Értékfogalma	értéksemleges ÁV: Liliána prostituált NY: a <i>ha én tudnék, látnék, innék</i> stb. alakok a <i>ha én tudnék, látnék,</i> <i>innék</i> alakok változatai	értékelő mozzanatot tartalmaz ÁV: ha Liliána prostituált, akkor feslett, erkölcstelen nő NY: ha valaki formális helyzetekben is használja ezeket az alakokat, akkor valószínűleg iskolázatlan
Kontinuum mentén ítéltető meg?	igen, az elemek értékének megítélésében ÁV: egy céges találkozó ultraformális, formális, félformális, informális egyaránt lehet NY: a beszédprodukciónak kontinuum mentén ítéltető meg, hogy a kibocsátott hang /u/-nak, /o/- nak vagy /ɔ/-nak számít-e; ugyanilyen az időtartam hosszúnak/rövidnek érzékelése is	igen, az alkalmazás sikerességében ÁV: ha egy céges vacsorán szmokingban kell megjelenni, a kölcsönzöből szerzett műszálas szmoking nem számít a legelegánsabbnak NY: ha formális szituációban sokat használsz az /ɔ:/ hangot, a hallgatóság egy része a kellenél nyelvjárásiabbnak fogja vélni a produkciót
Változásának tempója	viszonylag lassú ÁV: az emberi testen hordott bőr- és szövetdarabok ruhadarabok NY: a <i>látand, jövend, irand</i> stb. jövő idejű alakok a magyarban	viszonylag gyors ÁV: ha plakátokon, magazinokban gyakran látottakhoz hasonló ruhadarabokat viselsz, divatosnak számítasz NY: ha a <i>látand, jövend, irand</i> stb. alakokat használod, beszéded archaikusnak (esetleg komikusnak) hat, DE ha százéves szövegekből idézed ezeket, akkor elfogadottak
Be nem tartásának következménye	az adott cselekvés nem valósul meg ÁV: a mozdulatlanul történő vízbe merülés NEM úszás NY: a tagolatlan hangkibocsátás NEM beszéd	a cselekvést szankcionál(hat)ják ÁV: ha NEM megfelelő ritmusban veszel levegőt úszás közben, a tornatanár nem ad az úszásodra jó érdemjegyet NY: ha a főnököddel NEM beszélsz elég artikuláltan, rossz véleményt alakíthat ki rólad

11. táblázat A konstitutív és a restriktív szabályok jellemzői
általános – nem nyelvi – viselkedésben (ÁV) és beszédviselkedésben/nyelvben (NY)

Maladaptív modell	Adaptív modell
<p><i>Ha a nyelvhelyességi szabályok konstitutívakként értelmeződnek, akkor...</i> a nyelvtanban vannak rögzítve, ezért aki nem ismeri e szabályokat, az nem ismeri az adott nyelv nyelvтанát sem (eléggé)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>aki az adott nyelv nyelvтанát nem ismeri (eléggé), az az adott nyelvet sem ismeri (eléggé)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>a nyelv nem (elégséges) ismerete kizárja az illetőt a beszélőközösségből vö. „magyar ember nem mond olyat, hogy...” <i>Az ilyen szemléletű nyelvhelyesség-oktatás célja:</i> a beszélőközösség homogenizálása (az egyregiszterűség terjesztése), „téves beidegződések” felszámolása</p> <p><i>modellje:</i> felcserélő anyanyelv-pedagógia</p>	<p><i>Ha a nyelvhelyességi szabályok restriktívakként (regulatívakként), értelmeződnek, akkor...</i> nem a nyelvtanban vannak rögzítve, hanem egyes nyelvтанok egymáshoz való viszonyát írják le</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>aki egy bizonyos nyelvтан nem ismer, az – az általa már birtokolt nyelvтанok birtokában – újakat tanulhat meg</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>megteremtődik a folyamatos önfejlesztés és a tudatos nyelvi alkalmazkodás</p> <p><i>Az ilyen szemléletű nyelvhelyesség-oktatás célja:</i> a nyelvhasználat heterogenitásának őrzése, a tudatosan többdimenziójú személyiség fejlesztése, alternatív nyelvтанok tanítása (funkcionális-szituatív kettősnyelvűségre nevelés)</p> <p><i>modellje:</i> hozzáadó anyanyelv-pedagógia</p>

12. táblázat Szabálytípus-tesztelés és adekvát szabályalkalmazás az anyanyelv-pedagógiában

2.3 A metanyelvi tudás fejlesztésének szükségessége

A vernakuláris mellé újabb regisztert tanítani új nyelvváltozat felépítésével egyenértékű (sokszor a hangtanig terjedően más változatot kell megtanulnia a beszélőnek), ezért e folyamat némiképp az idegennyelv-tanításhoz is hasonlít. Szerencsi (2002: 40) az idegennyelv-oktatással kapcsolatban jegyzi meg: „[a] formális metanyelvi tudás – más szavakkal: a célnyelv formai tulajdonságairól alkotott tudatosult tudás [az eredetiben: *conscious awareness* – Sz. T. P.] – kevésbé számít fontosnak, mint az a képesség, hogy valaki felismerje benne [ti. a célnyelvben] a rendszerszerű és értelmes mintázatokat. Alderson, Clapham és Steelen [...] kívül még más kutatók is úgy gondolják, hogy a metanyelvi tudás tanítása a tanuló nyelvi jártassága fejlesztésének nem alkalmas eszköze”ⁱ. A szerző máshol (2002: 46) kiemeli, hogy a tudatosult tudásban a tudatosság a koncentráción kívül a rendszerösszefüggések megértését is jelenti. A Pléh (2003) és mások által említett, **az előfeszítettségéből eredő nyelvi elbizonytalanodás éppen azért jöhet létre, mert a figyelmet, összpontosítást nem kíséri felismert rendszerszerű szabályok alkalmazása.**

A nyelvтан ismerete és a viselkedési helyzetek körének részletezése egyaránt implicit tudás. „Az implicit tudás kölcsönös előfeltételezésekkel jár, amiket közös életvilágunk, s annak kulturális magától értetődőségei tesznek lehetővé” (Somlai

ⁱ A részletet saját fordításomban adtam közre. – Sz. T. P.

1997: 125). A problémát az jelenti, hogy „közös életvilág”-ot feltételez az iskola – valós alap nélkül. A tanárok kedvelik a sommás, jól memorizálható megfogalmazásokat: a restriktív szabályok megfogalmazásakor olyan viselkedérepertoárt és olyan nyelvi hátteret feltételeznek, ami a diákok nagy részénél nincsen meg. A jelentős társadalmi különbségek miatt a viselkedésmódokkal, a társadalmi szerepekkel, a lehetséges regiszterekkel kapcsolatban is explicálni kell – ahogyan pl. a beszélő eredetileg implicit nyelvtani tudása is explicitté tehető nyelvtanítással. A nyelvhelyesség oktatása akkor tudna valóban valamit tenni az esélyegyenlőtlenségek csökkentése terén, ha segítene megértetni a nyelvhelyességi szabályok restriktív jellegét, s ezt a tényt hangsúlyozná és részletesen magyarázná, illusztrálná, ahelyett, hogy ismeretét adottnak tételezné.

3 Vizsgálattervezés

A sikeres tananyagtervezés és módszertani fejlesztés érdekében a záróvizsgálat leghangsúlyosabban a formális és az informális szocializáló közegek hatását, és az e hatásokat befolyásoló faktorokat fogja vizsgálni abból a szempontból, hogy milyen körülmények között alakul ki legkönnyebben adaptív szabályértelmezés. A kutatás kiindulópontja szerint a nyelvhelyességi szabályok konstitutívként értelmezése (maladaptív keret) és restriktívként (regulatívként) értelmezése (adaptív keret) két végpont, s ezen végpontok között **kontinuum mentén helyezhető el a diákok fogalmi rendszere:**

(K++)	(K)	(S)	(R)	(R++)
erősen	inkább	semleges	inkább	erősen
konstitutív	konstitutív		restriktív	restriktív

INFORMÁLIS KÖRNYEZET ÉS INFORMÁLIS NYELVI INPUT

- nem, életkor, szocioökonómiai státusz, lakóhely urbanizáltsága
- anyanyelv
- a lakóhelyen beszélt nyelv(ek), kisebbségi nyelv(ek) és megítélésük
- kultúrafogyasztási szokások
- iskolán kívüli nyelvtanulás jellege és intenzitása

↓

EGYÉNI TELJESÍTMÉNY

K++ | K | S | R | R++

- nem önvezérelt nyelvi hibajavítás során szerzett egyéni tapasztalatok
- beszélőközösségekkel és regiszterekkel kapcsolatos attitűdök
- nyelvi hibajavítás szituációfüggően
- grammatikalitás szituációfüggő megítélése

↑

FORMÁLIS ISMERETSZERZÉSI KERET

- az elmúlt két félévben kapott tanulmányi átlag
- az elmúlt félév végén kapott érdemjegy magyar nyelvből
- az iskolában alkalmazott magyar nyelvtankönyv
- az iskolai tananyag alapján összeállított teszt kitöltése során nyújtott teljesítmény eredménye

6. ábra Ismeretszerzési keretek és teljesítmény

Az informális és a formális ismeretszerzési keretek és a mérni tervezett faktorok viszonyát az 1. ábra foglalja össze.

A záróvizsgálat kiinduló hipotézise, hogy **a metanyelvi tudás felépítése legszorosabban a tanuló szocioökonómiai státusával függ össze.** (Minden iskolai teljesítmény alapján véve ettől függ; l. Báthory 1997; Ferge 2003; Bourdieu 2003 és mások megállapításait.) Erre az összefüggésre legújabban egy 2007 őszen végzett, a záróvizsgálatot előkészítő próbakérdezés mutatott rá. A próbakérdezés az Erkel Ferenc Általános Iskolában (Budapest, XIX. kerület; 21 fő, 8. osztályosok) és az ELTE BTK-n (Budapest, 24 másodéves magyar szakos hallgató) zajlott önkitöltős kérdőívvel. Jelen dolgozat csak a közoktatásban részt vevő mintatagokra: az általános iskolásokra tér ki.

A kérdőív 4. feladatára („Nevezd meg néhány nyelvhelyességi szabályt! Olyat említs, ami hirtelen eszedbe jut. Ismertesd néhány szóban a szabály lényegét és hozz rá példát!”) 9 általános iskolástól érkezett válasz (4 fő saját bevallása szerint nem tudott, 7 fő nem akart válaszolni; egy diák jelöletlenül hagyta ki a feladatot). A 9 fő 18 észrevételt tett. Ezekben a nyelvhelyességi szabályokat helyesírásiakként értelmezték, és e körön belül is több téves választ adtak, mint azt a következő kiragadott példák szemléltetik (a válaszok betűhíven következnek; <> jelek között a diákok nyelvi példái): A <hog> szó előtt mindig vesszőt kell rakni; Hagyomány elve: régi családnevek; A szavak végén az <u, ü> mindig hosszú. Kivéve: <apu, anyu, daru>; Szóelemzés elve <bátyám>; Kiejtés elve <anya> stb. A kérdőív egy másik feladata is azt a benyomást rögzítette, hogy a helyesírást nyelvészeti kérdésnek tartják a diákok, valószínűleg azért, mert a „nyelvhelyesség” kifejezés tartalma ismeretlen volt számukra.

13. Értékelj 1-4-ig terjedő skálán, mennyire helyénvalóak a megnevezett szereplők által mondottak a következő élethelyzetekben! Választásodat indolokd röviden!

A válaszok: 1 = elfogadhatatlan, 2 = kicsit helytelen, de nem muszáj javítani rajta, 3 = elfogadható, 4 = követendő, példászerű. Ha nem szeretnél válaszolni, karikázd be a NV (= nem válaszolok) jelet! Ha nem tudsz válaszolni, a NT (nem tudom a választ) jelet karikázd be!

Történelemórai felelet részlete:

János: Hát a Török Birodalom közigazgatása...

Tanár: Hátal nem kezdünk mondatot. A felelet egyes. Menj a helyedre.

1301	János	1	2	3	4	NT	NV	Tanár	1	2	3	4	NT	NV
------	-------	---	---	---	---	----	----	-------	---	---	---	---	----	----

János:

Tanár:

7. ábra A 2007 őszen végzett próbakérdezés kérdőíve 13. feladatának részlete

Az elemzés során kiderült, hogy a nyelvhasználat funkcionális-szituatív rétegződésének tudása úgy is meglehet a diákok metanyelvi tudásában, hogy a definiáltató 4. kérdésre rossz választ adnak. Ezt mutatja az egyik nyolcadikos néhány válasza. Ő ezt írta a 4-es feladatban: *Egy szónak az első betűje[!] csak a <lyuk> és ragozott alakjainál kezdődik <ly> betűvel.* Tehát a nyelvhelyességgel össze nem függő választ adott. Azonban a 8-as feladat kérdésére („Ha valakit nem javítasz ki,

miért nem javítod ki?”) teljesen jól felelt: *Mert nem illendő azt a személyt.* Hasonlóan a 12-es kérdésre („Ha valaki nem javít ki téged, mit gondolsz, miért nem javít ki?”) is: *Mert tudja, hogy az abban a helyzetben nem lényeges.* Tudja tehát a nyelvhelyességi szabályok szituációfüggőségét és az illemszabályokhoz való hasonlóságát. Még jobban megerősíti ezt a benyomást a 1301-es sorra (1. a 2. ábrán) adott egyik szöveges indoklása, ami a mintában egyedülállóan a kérdés lényegét érinti: *A <hát> szóval bizonyos esetekben lehet mondatot kezdeni. Ebben a helyzetben nem igazán kell odatenni, de ez nem olyan súlyos hiba.* Ennek a diáknak **mindkét szülője egyetemet végzett, valamint több mint ezer könyvük van otthon.**

Ez az együttállás az osztályban négy diákra jellemző. A 1301-es kérdésre e négy diákból ketten válaszoltak. A másik válaszadó ezt írta: *Ha egyszer-egyszer becsúszik egy <hát>[,] nem olyan vészes.* Ez a választípus az általános iskolásoknál egyáltalán nem tipikus. Jellemzőbb a következő: *Mert <hát>tal nem kezdünk mondatot; tényleg nem kezdünk <hát>tal mondatot; Helytelen a mondat de...; Ha legközelebb figyel, biztos nem rontja el. A legmagasabb szocioökonómiai státussal jellemezhető diákok feltehetően otthoni szocializációjuk során szerzett ismereteiket használták fel,* míg a 4. feladat megoldása során aktivizált iskolai ismereteik nem a kérdésre vonatkoztak. A válaszok társadalmi meghatározottságán kívül ez arra is rámutat, hogy a válaszokat összefüggéseikben kell elemezni.

Bár a formális keretekben megszokott definiáltató feladatok hatékonysága megkérdőjelezhető, lesznek ilyenek a záróvizsgálatban is, mert segítségükkel elő lehet hívni azokat a hamis analógiákat, amelyeket az iskola kínál (ez esetben pl. azt, hogy a nyelvhelyességi szabályok olyanok, mint a helyesírásiak, tehát szabvány-, illetve kódexszerűek).

A kérdőív rávilágított módszertani hiányosságokra is: árulkodó, ha egy feladat olyan nehezen oldható meg, hogy csak két, a legmagasabb szocioökonómiai státussal jellemezhető diák tudja „kitalálni” a kérdező szándékát, és csak e két diák tud adekvát, a kérdező szempontjából teljesen kielégítő választ adni. Ez arra utal, hogy a kérdőívet más teljesítményszintre kell optimalizálni.

3.1 A záróvizsgálat tervezett módszertani elemei

A záróvizsgálat az alap- és a középszintű oktatás (szakközépiskola, gimnázium) diákjai körében fog zajlani önkitöltős kérdőívekkel és tematikus, frontális irányított interjúkkal. Óralátogatások (magyar nyelvi szakórák és más szakórák) is elengedhetetlenek lesznek. A kérdőívek anyagát az interjútervezéshez és -vezetéshez, az adatközlők kiválogatásához felhasználva a tudásstruktúra mélyebb megismerése válhat majd elemezhetővé. A kommunikációs gyakorlat és az explikált metanyelvi tudás ütközéseit az interjúk másodelemzésével lehet majd vizsgálni.

Az önbevallásos adatokból csak az lesz megtudható, hogy a diákok hogyan reflektálnak saját kommunikációs szokásaikra és saját tudásukra. Ez a reflexió azonban igen fontos, mert ha nem is biztos, hogy a saját produkciót döntően befolyásolja, abban fontos szerepe lehet, hogy a beszélő hogyan ítéli meg mások viselkedését, hogyan befolyásolja kommunikációs partnereinek nyelvi viselkedési szokásait.

Az összetettebb kép érdekében szükséges lesz három részvizsgálatot is elvégezni.

(1) Általános iskola 1., 2., 3. osztályába járó diákokkal végzett interjú az iskolarendszer legelején kialakult nézetek szondázására.

(2) Gyakorlótanításukat végző magyar szakos hallgatók próbatanítás előtti, majd ugyanazon hallgatók próbatanítás utáni nézeteinek interjú vizsgálata.

(3) Általános és középiskolai tanárokkal felvett interjúk módszertani elképzeléseikről és a nyelvhelyesség-oktatásra vonatkozó gondolataikról.

Amennyiben a további próbakérdés arra az eredményre vezetne, hogy a feltételezett öt teljesítményszint (K++, K, S, R, R++) mégsem különíthető el biztonsággal a kérdőívek alapján, akkor a kérdőívekben csupán az iskolai anyaggal kapcsolatos feladatok szereplnének, és ezen kérdőívek alapján lehetne kiválasztani interjúbeszélgetésre vagy fókuszcsoportos vizsgálatra az adatközlőket: a kérdőívek tehát szűrőkérdőívekként funkcionálhatnak, miközben segítenének képet kapni az adatközlők formális iskolai környezetének szociális szerkezetéről és az adott osztályban, tanulócsoporthoz tartozó nyelv-tanítás szemléletéről és eredményességéről. Korábbi saját vizsgálatok ugyanis arról már tanúskodnak, hogy megfelelő interjúkérdésekkel igen hatékonyan vizsgálható a metanyelvi tudás szerkezete.

4 Összefoglalás

A közoktatás feladata olyan fogalmi keretek kialakítása, amelyek társadalmilag hasznos és eredményes viselkedésmoделlek elsajátítását szolgálják. A tervezett vizsgálat elsősorban azt a kérdést szeretné körüljárni, hogy a közoktatás a nyelvhelyesség-oktatás terén ellátja-e ezt a feladatát, vagy esetleg e téren is csupán a társadalmi egyenlőtlenségek magasabb szintű újratermelésében segítődik (mint más iskolai tantárgyak esetében).

Jelen dolgozat csupán egyes elméleti kérdések bemutatására vállalkozhatott. A mérőeszközök véglegesítése a közeljövő feladata.

Irodalom

- Allport, G. W. 1999. *Az előítélet*. Budapest: Osiris.
- Báthory Z. 1997. *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanulásmoделlet vázlatja*. Budapest: OKKER Kiadó.
- Bourdieu, P. 2003. Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: Meleg Cs. (szerk.) 41–72.
- Collett, P. 1977. The Rules of Conduct. In: Collett, P. (szerk.) *Social Rules and Social Behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.
- Csepeli Gy. (szerk.) 1980. *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Domonkosi Á. 2007. Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészet szemléletében. In: Domonkosi Á., Lanstyák I., Posgay I. (szerk.) 141–153.
- Domonkosi Á., Lanstyák I., Posgay I. (szerk.) 2007. *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Budapest: Tinta.
- ÉKsz.² = *Magyar értelmező kéziszótár*. Szerk. Pusztai F. Budapest: Akadémiai, 2003.

- Fabó K. 1986. A nyelvhelyességi szabályok jellege. In: Fülei-Szántó E. (szerk.) *Norma – átlag – eltérés*. Pécs, Pécsi Akadémiai Bizottság. 23–32.
- Ferge Zs. 2003. A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: Meleg Cs. (szerk.) 207–231.
- Gombocz Z. 1931. Nyelvhelyesség és nyelvtudomány. *Magyar Nyelv* 1–11.
- IdSz. 1976. = Bakos F. (szerk.): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest, Akadémiai.
- Kálmán L. 2006. Iskolai nevelés Antal László szellemében. In: B. Nagy Á., Szépe Gy. (szerk.), *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 2*. Pécs: Iskolakultúra. 107–115.
- Kálmán L., Molnár C. 2007a. *Nyelvtanítás helyett nyelvi nevelés*. Kutatási beszámoló. Elhangzott az MTA Nyelvtudományi Intézetében 2007. január 9-én. Elérhető: <http://budling.nytud.hu/~kalman/nyelviNeveles/prezentacio/070109/fejlesztes.pdf>.
- Kálmán L., Molnár C. 2007b. *Régi és új „nyelvtan”*. Kutatási beszámoló. Elhangzott az MTA Nyelvtudományi Intézetében 2007. január 9-én. Elérhető: <http://budling.nytud.hu/~kalman/nyelviNeveles/prezentacio/070109/nyelvtan.pdf>.
- Kiefer F. (szerk.) 2006. *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai.
- Kiss J. 1996. A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* 138–51.
- Kiss J. 1998. Helyes és helytelen. *Magyar Nyelv* 257–69.
- Kiss J. 2006. Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok. In: Kiefer F. (szerk.) 517–548.
- Kontra M. 2003. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? *Magyar Nyelvjárások* XLI. 355–358.
- Korom E. 2005. *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest: Műszaki.
- Meleg Cs. 2003. Előszó. In: Meleg Cs. (szerk.) 11–20.
- Meleg Cs. (szerk.) 2003. *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Mérei F. 1988². *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Mérei F. 1998². Az utalás lélektana. In: Mérei F.: *Lélektani napló*. Budapest: Osiris. 7–80.
- 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.) *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris. 256–277.
- Sándor K. 2006. Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés. In: Kiefer F. (szerk.) 958–995.
- Sipos L. 2002. Új törekvések a humán tárgyak tanításában. *Iskolakultúra* 9. szám, 80–86.
- Somlai P. 1997. *Szocializáció*. Budapest: Corvina.
- Szabó L. T. 1988. *A „rejtett tanterv”*. Budapest: Magvető.
- Szabó T. P. 2007a. A beszélő metanyelvi tudásának megismerése az anyanyelvi nevelés és a nyelvművelő tevékenység tervezésében. In: Sinkovics B. (szerk.), *LingDok 6. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szeged: SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. 167–188.
- Szabó T. P. 2007b. Szervezet vagy szerkezet? A célcsoport nyelvszemléletének figyelembevétele a nyelvi ismeretterjesztésben. In: Geccső T., Sárdi Cs. (szerk.) *Nyelvelmélet és nyelvhasználat*. Székesfehérvár–Budapest: Kodolányi János Főiskola–Tinta. 296–303.
- Szabó T. P. 2007c. Problémák és lehetőségek a normatudatosság vizsgálatában. In: Váradí T. (szerk.) *AlkNyelvDok. I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet. 171–181. Elérhető: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok/proceedings07>.
- Szabó T. P. 2007d. Fiatalok a nyelv fejlődéséről és fejlesztéséről. *Magyar Nyelv* 461–470.
- Szebenyi P. 1976. *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése az általános iskola 5. osztályától a gimnázium IV. osztályáig*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szebenyi P.–Vass V. 2002. Történelmi tévképzetek, történelemszemlélet, nemzeti azonosságtudat. In: Csapó B. (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris. 135–167.

- Szerencsi K. 2002. *The Grammatical Competence of Non-native-speaking and Native-speaking Teachers of English as a Foreign Language in Light of Their Metalinguistic Performance*. Doktori (PhD.) értekezés. Budapest: ELTE BTK.
- Tajfel, H. 1980a. Az előítélet gyökerei: néhány megismeréssel kapcsolatos tényező. In: Csepeli Gy. (szerk.) 40–69.
- Tajfel, H. 1980b. Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás és társadalmi változás. In: Csepeli Gy. (szerk.) 25–39.