

A BESZÉLŐ METANYELVI TUDÁSÁNAK MEGISMERÉSE AZ ANYANYELVI NEVELÉS ÉS A NYELVMŰVELŐ TEVÉKENYSÉG TERVEZÉSÉBEN

SZABÓ TAMÁS PÉTER

1. A vizsgálat kiindulópontja és célja

A beszélő boldogulása szempontjából minden beszédhelyzetben kiemelt fontosságú, hogy nyelvi viselkedése, az általa alkalmazott regiszter illeszkedjék ahhoz a szituációhoz, amelyben megszólal. Számos formális helyzetben ez az elvárt regiszter a sztenderd magyar. Míg az anyanyelvi nevelés hagyományos „felcserélő” szemlélete a beszélő vernakulárisa helyébe kívánja állítani a sztenderdet, a kontrasztív vagy hozzáadó szemléletű anyanyelv-pedagógia ezzel szemben úgy kívánja elsajátíttatni a köznyelvet, hogy közben segít megőrizni a beszélő elsődleges anyanyelvváltozatának használatát. A cél e nézet szerint az, hogy a diák szituatív kettősnyelvűvé váljon, aki nyelvhasználata közben képes kontextusfüggően váltani az általa birtokolt regiszterek között (Kiss 1999; Antalné 2003).

A konstruktivista pedagógia szerint egy-egy új ismeret tanítása előtt fel kell térképezni a tanulók előzetes tudását, meg kell érteni azokat az értelmezési kereteket, melyekkel az adott kérdést megközelítik. Mindennel kapcsolatban feltételezni kell előzetes tudást, ám az esetek nagy részében ez a tudás meglehetősen heterogén, gyakran ellentmondásokról terhes. Az egyes tanulók különböző kereteket fogadhatnak el, sőt egyetlen tanuló gondolkodásában egymás mellett több keret is működhet. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy egy új ismeret elsajátításának kezdetén nem minden diák számára probléma az, amit a tanár akként értelmez. Az értelmezési keretek feltárása tudatosítja a tanulóban, hogy ő maga hogyan gondolkodik egy (tudományos) kérdésről, a tanárnak pedig segít a tanítási folyamat tervezésében: „a gyerekekben meglévő értelmezési keretek ismerete nélkül valójában »vakon tanítunk«” (Nahalka 1998: 146).

Az anyanyelv-pedagógus, illetve a nyelvművelő csak akkor végezhet eredményes munkát, ha az, amit közvetít, interakcióba lép a célközönsége gondolkodásában meglévő előzetes tudással (az új ismeret a korábbira épül: azt erősíti meg vagy cáfolja; stb.). Ezért ehhez nemcsak a célközönség elsődleges anyanyelvváltozatát, hanem metanyelvi tudását, ismeretszerzési szokásait is ismerni kell.

A bemutatandó vizsgálat adatok gyűjtését célozta arra vonatkozóan, hogyan gondolkodnak egyes általános nyelvészeti és nyelvtervezési kérdésekről különböző iskolarendszerben tanuló és eltérő nyelvjárási háttérű diákok. Az eredményeket felhasználva remélhetőleg könnyebben tervezhetővé válnak a nyelvhelyességi tárgyú tanórák, illetve maga a nyelvművelői, nyelvi ismeretterjesztő tevékenység.

2. A vizsgálat módszere

A nyelvművelés és az anyanyelv-pedagógia hatását, a beszélők normatudatosságát évtizedek óta kutatják, a leggyakrabban a következő kérdőíves feladatokkal: grammatikalitási ítéletek, szó- vagy írásbeli mondatkiegészítés, nyelvi alternatívaválasztás, írásbeli hibajavítás (ezek kombinációját alkalmazták az MNSZV¹ során; Kontra 2003: 52–7).

A jelen dolgozatban ismertető, budapesti, pécsi és szegedi gimnazistákat és főiskolásokat-egyetemistákat érintő vizsgálatban ettől eltérő szemlélet alkalmazására azon hipotézis alapján került sor, mely szerint értékes információkat lehet szerezni a normatudatosságról akkor is, ha a produkció és az egyes nyelvi jelenségekre irányuló nyelvi attitűd helyett az ezeket sokban befolyásoló mögöttes tudást és annak forrásait próbáljuk megismerni. Ennek megfelelően a nyelvhelyességi szabályok szempontjából érdekes nyelvi változók megítélése csak közvetve volt vizsgálandó. Kiinduló hipotézis volt továbbá, hogy az eltérő oktatási környezet miatt különbség fog mutatkozni az elsajátított anyanyelvi és általános nyelvészeti ismeretek körében, tudatosságában és mélységében: ennek megfelelően kiemelt figyelemben részesült a formális képzés hatása a vizsgálat során.

Az adatgyűjtés kérdőívek és interjúk segítségével folyt. A kérdőíves felmérésben a következők vettek részt: 150 gimnazista: a budapesti Karinthy Frigyes Gimnázium, a pécsi Leőwey Klára Gimnázium és a szegedi Deák Ferenc Gimnázium 50-50 diákja; 300 főiskolás és egyetemista: a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Pécsi

¹ A Magyar nemzeti szociolingvisztikai vizsgálat közkeletű rövidítésére utal.

Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának 50-50 nem magyar szakos és 50-50 magyar szakos hallgatója. Az interjúk adatközlőinek kiválasztásakor cél volt, hogy a megkérdezettek már huzamosabb ideje (legalább 2-3 éve) vegyenek részt az adott képzési formában, mert vélhetőleg ők jobban össze tudják foglalni az évek során szerzett benyomásaikat, mint alsóbb évfolyamokon tanuló társaik. Az egyes interjúalanyokat folyó számozás azonosítja (a következőkben az interjúkból vett idézetek után is²). Összesen 30 interjú készült. Az adatközlők a következő csoportokba sorolhatók:

Város	Szak	Sorszámok	
Budapest	gimnazista	14., 16., 17.	3 fő
	nem magyar szakos	01., 02., 11., 12.	4 fő
	magyar szakos	03., 04., 13., 15.	4 fő
Pécs	gimnazista	29., 30., 31	3 fő
	nem magyar szakos	23., 24., 26.	3 fő
	magyar szakos	22., 25., 27., 28.	4 fő
Szeged	gimnazista	19., 20., 21	3 fő
	nem magyar szakos	05., 06., 10.	3 fő
	magyar szakos	07., 08., 09.	3 fő
Összesen			30 fő

Jelen dolgozat sem az alkalmazott kérdőív feladatainak, sem a kérdőívekből nyert adatoknak az elemzésére nem tér ki részletesen, mivel elsődleges célja, hogy felhívja a figyelmet a *metanyelvi tudást felmérő interjúzás* fontosságára.³ Mivel azonban a kérdőív és az interjúk tematikája sok átfedést mutat, a kérdőív az 1. mellékletben tanulmányozható.

A megkérdezetteknek a kérdőív első feladatában arra kellett válaszolniuk, hogy egyes, a nyelvhasználattal és annak szabályozásával kapcsolatos kijelentéseket hallottak-e már, és ha igen, milyen forrásból. A kijelentésekkel kapcsolatban – megadott kategóriáknak megfelelően – attitűdjüket is jelölni-

² Az interjúalanyok azonosítója – a kijelentések sorszámához hasonlóan – szimbólumként szerepel, ezért áll az elemzésekben névelő nélkül.

³ A gimnazistákra vonatkozó részletes adatelemzés a nyelvművelő tevékenység tudatos megítéléséről: Szabó (2005).

ük kellett. A kijelentések által érintett témák a következők (a zárójelben álló számok a kérdőív soraira utalnak):

1. a magyar nyelv fenyegetettségének kérdése (1., 10., 4., 12.)
2. a magyar nyelv fejlődésének, fejlesztésének kérdése (5., 16., 21., 13., 8., 2., 9., 11.)
3. szubjektív beállítódások a nyelvhasználatban (3., 7., 6., 17.)
4. javaslatok hibás nyelvhasználat ellen (14., 23.)
5. a nyelvművelés, nyelvi tervezés tudatos megítélése (15., 18., 22., 20., 19.)

A második és harmadik feladat arra kérdezett rá, hogy kijavították-e már beszéd közben a válaszadókat nyelvhasználatuk miatt, és ha igen, milyen nyelvi elemet szankcionáltak, valamint ők maguk szoktak-e másokat hasonló módon kijavítani. Különösen fontos, hogy a feladatban azonnali nyelvi hibajavításról (a beszélgetőtárs félbeszakításáról és kijavításáról) van szó. Ez a kijavításnak egy olyan fajtája, mely – leginkább formális vagy formálisához közeli beszédhelyzetben – igen sértő, megalázó lehet, ugyanakkor – kondicionáló jellegénél fogva – sokan szívesen élnek vele annak érdekében, hogy a helyes nyelvi viselkedésről alkotott elképzeléseiket mások nyelvhasználatában is érvényesítsék.

3. Néhány szó a kérdőívezéssel gyűjtött adatokról

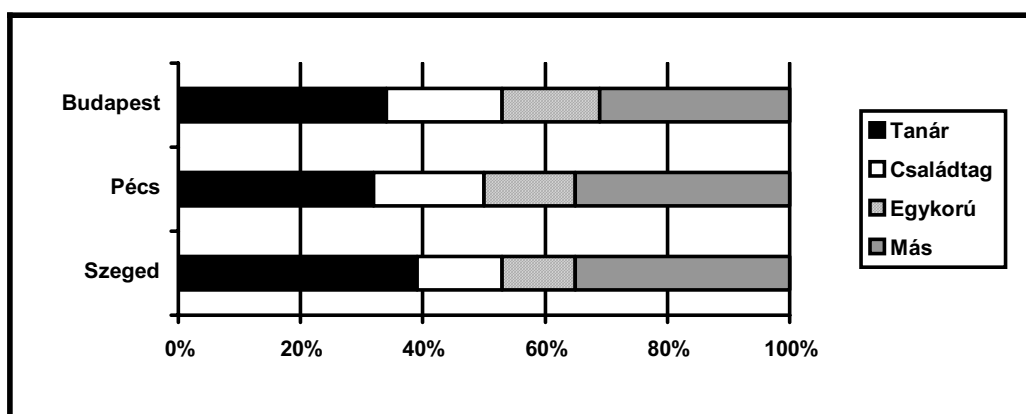
Noha a következőkben az interjúelemzések állnak a középpontban, az interjúkból nyert adatok értelmezéséhez a kérdőívezés tanulságairól is szükséges néhány szót ejteni.

A feldolgozás során világossá vált, hogy számos diák egyes témakörök kérdéseivel – pl. a magyar nyelv fejlesztése – a kérdőív megfogalmazásában szembesült először, mivel sok kijelentéshez feltűnően sokan nem írták be, hogy előzetesen – bármelyik forrásból – már találkoztak volna vele. Más kérdéskörök – pl. a nyelvhasználatban kapcsolatos szubjektív beállítódások – előzetesen is széles körben ismertek voltak, de jellemzően nem az iskola, hanem a család és a baráti kör formálta a véleményeket.

A kitöltött kérdőívek önmagukban történő elemzése során esetenként önellentmondásokkal találkozni: a válaszadók az esetek nagy részében nem ismerték fel az állítások közötti logikai kapcsolatokat. Ez arra enged következtetni, hogy egyes, a nyelv rendszerével és használatával kapcsolatos kérdésekről nem gondolkodnak rendszerszerűen. Ennek megfelelően minden válasszal kapcsolatban körültekintően kell eljárni: mivel rendszerint többen

nyilvánítottak véleményt, mint ahányan előzetesen ismerték az adott kérdéskört, tudni kell, hogy ami „véleménynek” látszik, az sok esetben más dolgokkal kapcsolatban szerzett benyomások alapján formálódott spontán reakció, és az esetek nagy részében nem lehet feltételezni a válaszok mögött koherens nézetrendszert. A koherencia hiánya nem véletlen: az interjúzás során sok adatközlő jelezte, hogy véleménye tulajdonképpen abban a pillanatban formálódott, mivel a kérdéssel akkor foglalkozott először tudatosan. Éppen ezért az ilyen esetleges válaszok véleményként kezelése kétséges lehet (Bourdieu 1997: 136).

Azáltal, hogy a kérdőív a metanyelvi tudás forrásaként és a nyelvi viselkedést alakító-szanckionáló referenciacsoportként ugyanazokat a csoportokat adta meg, összegzett eredményt lehet kapni arra vonatkozóan, hogy a megkérdezettek szerint kik milyen mértékben befolyásolják a nyelvhasználatukat. A nyelvművelésről, nyelvi tervezésről és a nyelvi viselkedésről kialakult metanyelvi ismeretek forrása nagyon hasonlóan oszlik meg a gimnazisták és a főiskolások, egyetemisták körében. Az 1–28. kijelentésre kapott válaszokat városok szerint összesítve a következő kép rajzolódik ki:



Az ábráról leolvasható, hogy a legtöbb hatást az iskola és a média gyakorolja a megkérdezettekre. A család és a kortárs csoport mint egy-egy vélekedés forrása megközelítőleg együttesen játszik akkora szerepet, mint a tanárok vagy az írók, művészek, médiaszereplők tábora külön-külön.

4. Az interjúk menete

Az interjúkat 2003 novembere és 2004 októbere között készítettem, majd az elhangzottakat diktafonos felvétel alapján szóról szóra lejegyeztem (ehhez az interjúalanyok hozzájárulásukat adták). A rövid adatfelvételt átlagosan húsz perc időtartamú irányított beszélgetés követte. A beszélgeté-

sek nem rögzített kérdések alapján folytak, de bizonyos tematikus egységeket mindenképpen érintettek. Ezek az egységek a következők (a félkövér szedés a mellékelt kérdőív kijelentéseit azonosítja):

(1) A magyar nyelv változásának megítélése. A feltett kérdés minden esetben arra vonatkozik, hogy a nyelv változása (új szavak, szerkezetek megjelenése, régiek eltűnése) tekinthető-e romlásnak vagy gazdagodásnak. Ez a kérdés minden interjú első kérdése: a beszélgetés kezdetén tapasztalható álláspont rögzítésére és a téma bevezetésére szolgál. Ez az egység szorosan kapcsolódik a kérdőív **1., 10., 4., 12., 5., 16., 21., 13. és 8.** kijelentéséhez.

(2) A nyelv változtathatóságának lehetőségei, esélyei. E kérdéskörbe leghangsúlyosabban az idegen szavakat magyarító szópályázatok ismerete és értékelése tartozik. Általában az (1) egységet követi, de máshol is elhelyezkedhet. A kérdőívben hasonló jellegűek a következő kijelentések: **10., 21., 13., 15., 18., 20.**

(3) Az idegen nyelvek hatásának megítélése. A középpontban az áll, hogy az idegen nyelvek hatásai a magyarra nézve károsak-e, az adatközlő ismer-e konkrétan ilyen idegen hatásokat, ő maga milyen nyel-ve(ke)t beszél, tanul stb. Közvetlenül a kérdőív **2., 9., 11., 14., 26., 27.** kijelentéseire köthető.

(4) A nyelv kommunikációs hatékonysága megőrizhető-e? A kérdés úgy fogalmazódik meg, hogy tudatos beavatkozás nélkül az adatközlő szerint megőrizhető-e a nyelv hatékony kommunikációs eszköznek, vagy attól kell tartani, hogy egy idő után két magyar nem fog tudni szót érteni egymással. Rendszerint a magyar nyelvjárások különbözőségével és a szomszédos országok magyarságának nyelvi különfejlődésével kapcsolatos ismeretekre, attitűdökre is ebben a blokkban lehet rákérdezni, mivel e kérdések is közel állnak a kommunikációs hatékonyság témaköréhez. Ez a tematikus egység egyben átvezet a nyelvművelő tevékenység tudatos megítéléséhez, hiszen felvetődik a kérdés: szükség van-e nyelvművelőkre, bele kell-e szólni a nyelv életébe?

Az (5) egység ezért a nyelvművelő javak fogyasztására kérdez rá: ismer-e ilyeneket az adatközlő? Az interjúnak ez a része rokon vonásokat mutat az MNSZV NYRÁDIÓ, NYÚJSÁG, NYTV kérdésblokkjával (Kontra 2003: 65–66), kiegészül azonban még néhány elemmel: Az adatközlő benyomásai szerint milyenek a nyelvművelő műsorok, cikkek? Kikhez szólnak? Kiket kellene megcélozniuk, és hogyan juthatnak el a célközönség-

hez? Ebben a blokkban került szóba az is, hogy tapasztalt-e olyat magán az adatközlő, hogy valamilyen forrásból értesült egy nyelvi elem helytelenségéről/helyességéről, és ennek megfelelően alakította, megváltoztatta beszédét.

(6) Ez a kérdéskör arra vonatkozik, hogy az adatközlő szerint kitűzhető-e előre egy ideálisnak tartott nyelvi állapot, és megfogalmazhatók-e feladatok annak elérése érdekében, mint ahogy azt – többek között – Kovalovszky sugallta Deme Lászlót idézve: a nyelvművelés ma „dialektikus előrelátás a nyelvtudományban, vagyis a nyelv fejlődésének mederben tartása, [...] az ellentmondások dialektikus feloldódásának óvatos siettetése” (Kovalovszky 1977: 48). Ez a több évtizedes gondolat elképzelhető, hogy sok gimnáziumi tanár, illetve egyetemi/főiskolai oktató gondolkodásában tetten érhető, és feltételezhető, hogy a diákok is találkoztak vele.

(7) Hogyan éli meg az adatközlő a nyelvi hibajavítást? Szokták-e javítani? Ő javít-e másokat? Ha igen, kiket javít? Milyen jelenségek zavarják leginkább? Párhuzamok a kérdőívben foglalt kijelentésekkel: **24–28**.

(8) Az adatközlő közép- és felsőfokú tanulmányai során milyen formában van/volt szó nyelvhelyességről, nyelvművelésről? Ha a tanár valamit kijavít, vagy egy hibát minősít, magyarázza-e a jelenséget, vagy csak ítéletet alkot, és hasonló ítéletalkotásra készítet? A kérdés kérdőívfeladathoz konkrétan nem köthető.

(9) Ez a blokk a „reklámtörvényre” kérdez rá (2001. évi XCVI. törvény a gazdasági reklámok és az üzletfeliratok, továbbá egyes közérdekű közlemények magyar nyelvű közzétételéről). A törvény koncepciójának rövid ismertetése után az adatközlő azt a kérdést kapja, hogy hallott-e róla, szükségesnek találja-e az adott rendelkezést, találkozott-e hatásával (pl. több magyar nyelvű felirattal a lakókörnyezetében, ott is, ahol korábban csak idegen nyelvű volt). A téma a kérdőív **19**. állításához kapcsolódik.

(10) Kiemelt szerepe van-e a magyar nyelv művelésének? A kérdés direkten utal Balázs Géának egy kijelentésére: „Minden kultúra, nyelv őrzendő és fenntartandó, ám a magyar nyelv egyediségének, különlegességének az őrzése általános nyelvészeti szempontból is fontos feladat” (Balázs 2001: 24). Nem tűnik a nyelvek egyenrangúságának általánosan elfogadott tételéhez illeszthetőnek ez a kijelentés, hiszen a kifogástalan első tagmondathoz *ám* kötőszóval kapcsolt kijelentés a magyar nyelv fensőbbrendűségének képzetét sejteti. Szintén nem világos, milyen értelemben

szerepel itt az *általános nyelvészet* kifejezés. A nyelvművelést ellenzők az etnocentrizmus vádját fogalmazhatják meg a kijelentéssel kapcsolatban. Éppen sok vonatkozása és vitathatósága miatt érdemes körüljárni. Az idézet-ről folytatott diskurzus rendszerint lezárja a beszélgetést, ugyanakkor elemeli az interjút a magyar nyelv kérdéseitől, és rákérdez az adatközlő más nyelvekkel kapcsolatos attitűdjére is.

Egyes interjúk esetében további kérdések is felmerültek, de a fenti tíz egység minden egyes interjúban megtalálható hosszabb-rövidebb formában, az adatközlő érdeklődésének, ismereteinek függvényében. A beszélgetések során az adatközlő véleményét vita kezdeményezése nélkül mindig elfogadtam, a hallott gondolatmenet egyes pontjaira azonban ellentmondás vagy érdekesnek tűnő összefüggés esetén mindig rákérdeztem. A feltett kérdések nemegyszer saját elképzeléseinek újragondolására készítették az adatközlőt. Több esetben kiderült, hogy az interjúalany számára az adott beszélgetés volt az első eset, hogy egyes nyelvészeti alapkérdésekről elgondolkodott.

A fent vázolt tematikus blokkok szabadon követték egymást (kivételes esetben volt csak megszabott helyük). A kérdések a kérdőívhez hasonlóan tarka terminológiával éltek, több álláspontot megjelenítve, hogy megállapítható legyen a „hagyományos nyelvművelés” (tehát a nem szociolingvisztikai megalapozottságú nyelvművelő gyakorlat) és más elképzelések hatásának mértéke a megkérdezettek gondolkodásában. Válaszaikon keresztül iskolájuk, tanáraik szemléletére is következtetni lehet.

5. Hogyan keletkezik a nyelvhasználattal kapcsolatos tudás?

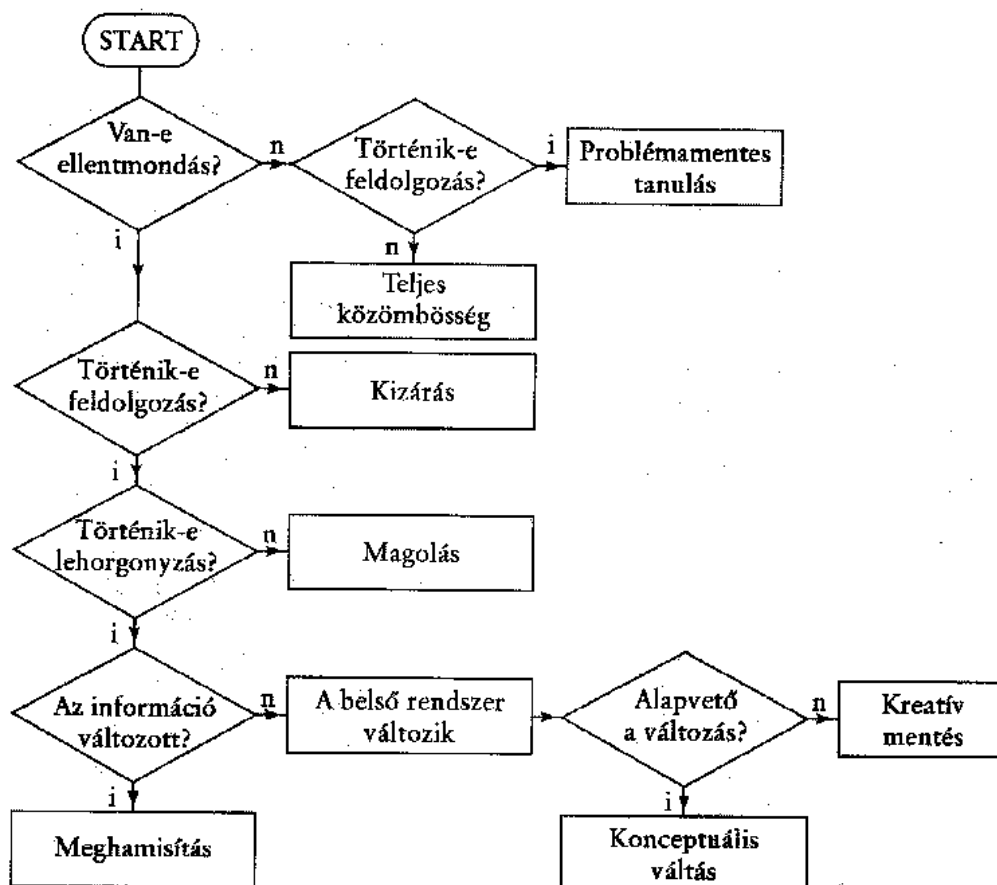
Az interjúkészítés eredeti célja a kérdőívekből szerzett adatok pontosítása volt: a kiinduló hipotézis szerint színesebb, plasztikusabb kép bontakozik ki, ha adatelemzés közben a kérdőívek mellett az interjúkra is lehet építeni. A feldolgozás során azonban egyre világosabbá vált, hogy az interjúszövegek elemzése az adatközlők ismeretszerzési és tudáskonstruálási folyamatainak feltérképezését is lehetővé teszi.

A tudáskonstruálás az adott individuum saját, aktív tevékenysége, de folyamatát komolyan befolyásolja a környezet. Esetünkben – a metanyelvi tudást vizsgálva – a formális képzésnek nagyon jelentős a szerepe.

Igen tanulságos több egymást követő iskola(rendszer)nek a megkérdezettek gondolkodására gyakorolt hatását elemezni, ezért a továbbiakban a főiskolások és egyetemisták nyilatkozatainak elemzése áll a középpontban. A cél annak bemutatása, milyen elképzelések élnek azok gondolkodásában, akik a gimnáziumot befejezve az ott megszokottól eltérő társas és szellemi

közegbe kerültek. Két magyar szakos hallgató gondolkodása részletesebb elemzésre kerül az 5.5. és 5.6. pontban, érzékeltetendő, hogy még ugyanabban a képző intézményben sem tételezhető a hallgatók esetében azonos vagy közel azonos tudás, mivel a hallgatókat korábban a legkülönbözőbb szellemi hatások érték, és az egyes tudásrétegek változatos módokon léptek interakcióba egymással. A magyar szakosokkal készített interjúk azért is érdekesek, mert kiemelten fontos azoknak a vizsgálata, akik hivatásszerűen foglalkoznak a magyar nyelvvel, így (1) nyelvi tudatosságukat magasabb szintűnek tételezhetjük, (2) gondolkodásuk feltehetően terjedni fog, mivel – pl. magyartanárként – később jelentős mértékben fognak mások nyelvhasználatára hatni.

Az elemzések a konstruktivista tanuláselmélet keretét követik. Az alkalmazott legfontosabb terminusokat és az általuk jelölt fogalmak összefüggéseit, a tanulási folyamat lehetséges megvalósulásait mutatja be a következő ábra (Nahalka 2002: 55):



5.1. Problémamentes tanulás

Problémamentes tanulás közben nincsen feszültség a már birtokolt előzetes tudás – a közvetlen környezetben tapasztalt nyelvhasználat – és a tananyagként közvetített ismeret (illetve a „rejtett tanterv” segítségével átadott viselkedésmódel [Szabó 1988]) között. Példaként olyan egyszerű eset említhető, amikor a hallgató teljesen tudatában van annak, hogy az elsajátított nyelvi regisztereket megfelelő beszédhelyzetekben kell alkalmazni. Többen – így 27. is – csak formális beszédhelyzetben tartják fontosnak a sztenderdet követő beszédet: „a szabad beszéd [...] annyira szétesett, hogy gyakorlatilag bármit megértünk és elfogadunk. Inkább egy előadás tartásánál vagy egy tévés interjúnál szoktuk felkapni a fejünket”. Sőt ennél tovább menve: informális környezetben viccelődés tárgya is lehet a normasértő nyelvhasználat, a megbélyegzés, megbántás veszélye nélkül: „egy külön regiszter, [...] amikor hibásan beszélünk” (03.).

Az elsajátított regiszterek megfelelő beszédshíntérhez kapcsolásának szükségességét könnyű megérteni, mert az előzetes tudásban gazdag kontextusba ágyazható problémáról van szó, kínálkozik pl. az összehasonlítás az illemszabályok és a nyelvhelyességi szabályok között. Maga a gyakorlati alkalmazás azonban jelenthet problémát, különösen, ha a beszélő anyanyelv-járása nem áll közel a sztenderdhez. Nagyon nehéz a beszélő dolga, ha egy már elsajátított idegen nyelvű sztenderd és az anyanyelvi regionális köznyelv mellé kell felépíteni a magyarországi magyar sztenderdet, mint pl. az erdélyi 15. esetében: „A hivatalos nyelven sokszor csak a román kifejezést ismerjük, én magam is.” Mikor először került kapcsolatba a magyarországi hivatalos nyelvvel, 15.-nek megértési problémái is adódtak: „amikor készültem a felvételre, [...] bizonyos szabályok[at] meg bizonyos kérdések[et] ilyen hivatalos okiratokban úgy fogalmaztak meg, hogy nem értettem egyszerűen.”

5.2. Teljes közömbösség

Teljes közömbösség esetén nincsen tanulás, illetve nem tudatosodik a beszélőben, hogy (nyelvi) viselkedését, ismereteit valahonnan átvette. Ezt példázzák azok az esetek, amikor az adatközlők annak ellenére nyilvánítanak határozott véleményt egy-egy nyelvi jelenségről, hogy saját bevallásuk szerint korábban semmilyen formában nem foglalkoztak vele.

5.3. Kizárás

Kizárással akkor találkozunk, ha a tanuló nem kíván az adott problémával foglalkozni, mert unalmasnak, érdektelennek tartja. Ilyenkor tulajdonképpen attitűditanulás következik be: az adott ismeretterülettel, beállításmóddal stb. kapcsolatban azt tanulja meg, hogy nem érdemes vele foglalkozni, nem hasznos annak a kérdésnek a vizsgálata. Ilyen esettel legjellemzőbben a nyelvállapot hosszútávú előre tervezésével kapcsolatban lehet találkozni: „Én mondjuk óvatos jósló lennék, mert ez kicsit olyan lenne, mint a régi sci-fi filmekben, hogy megtervezik, hogy 2001-ben milyen lesz egy űrhajó berendezése, [...] tehát a saját koruk berendezéseit tuningolják fel, és most meg már röhögünk rajta” (12.); „a rendszerváltás után ugye most itt eléggé sok idegen nyelvi hatás [...] érte a nyelvünket, [ezt] nem biztos, hogy előre láttuk volna” (10.); „lehet, hogy az Európai Unió fel fogja erősíteni bennünk a nyelvünknek a szeretetét, de lehet, hogy pont nem” (13.). Ezek a hallgatók tehát a problémával foglalkozva azt szűrték le, hogy a kérdés vizsgálata nem nagy fontosságú. Hasonló a helyzet a nyelvművelő javak – pl. az ilyen tárgyú televízióműsorok – fogyasztásával néhány adatközlő esetében: „ha az ember odakapcsol, akkor is elkapcsol” (27.).

5.4. Magolás

Magolásról akkor beszélhetünk, amikor az új ismeret lehorgonyozás – vagyis a meglévő kognitív struktúrákhoz való kapcsolás – nélkül kerül be a tanuló ismeretrendszerébe. Magolással – esetünkben egyes modellszemélyek beszédviselkedésének külsődleges követésével – a diákok a megszégyenítés ellen próbálnak védekezni. Félhetnek a következőhöz hasonló esetektől: „az egyik magyartanárom teljesen meg volt győződve, hogy [a felelő diák] tök hülye, mert hogy képzelem, hogy így beszél [...] Számomra ellenséges volt” (01.). A magolás mint stratégia abból ered, hogy elméleti keret, átfogó koncepció híján a beszélő nem nyelvi változóiban, hanem változópéldányok (nem rendszerszerű) besorolásában gondolkodik. A példák pusztán halmazos elölbb-utóbb téves sztenderdképet alakít ki, pl. úgy, hogy a diák hajlamos egy általa ismeretlen, nem anyanyelvjárási (hanem más nyelvjárásbeli) alakról azt gondolni, hogy sztenderd, mert megszokta, hogy a számára kivételes, az idegen az elfogadott a köznyelvben (lásd erre vonatkozóan Kiss Jenő nyelvi hibajavítást vizsgáló felmérésének tanulságait: Kiss 1998: 268).

Sokhelyütt a magolást, az idomulást szolgálja a magyartanári gyakorlat a gimnáziumot már maguk mögött tudó hallgatók visszaemlékezése

szerint: „Középiskolában persze [volt javítás, de] nem volt elméleti alapja: keményen rászóltak, egyest adtak” (27.), gyakran még a felelet érdemi részének megkezdése előtt. A magyarázat igénye akár meg is gyengülhetett a diákban: „a főbb hibákat mondta el a tanár úr, és [...] állandóan, mikor felelés közben vagy beszélgetés közben előkerült, [...] kijavította, és próbálta memorizáltatni, hogy akkor ezentúl ne így használjuk. [...] nem mondta, hogy miért: azt mondta, hogy nincs ilyen szó, hogy *kihangsúlyozni*. [...] Ezt így annyira nem kell magyarázni” (22.). Egy nyelvi jelenség létének pusztá tagadása más tanár gyakorlatában is érvként szerepelt: „azt mondta, hogy nincsen *végül is*” (04.). A magyarázatot gyakran tömör „aranyigazságok” vagy elrettentőnek szánt példamondatok helyettesítették. Ezek közül néhány: „*Hát*-tal nem kezdünk mondatot” (03.); „A *nem-e* az az, hogy az illető férfi vagy nő” (13.); „*A macska fel van mászva a fára*” (01.). Ez a módszer – mint arra a 22. által használt *memorizáltatni* kifejezés is utalt – nem teszi lehetővé a sztenderd nyelvhasználat szabályainak megértését és alkalmazását, így nem visz közelebb a szituatív kettősnyelvűség eléréséhez: nem más, mint operáns kondicionálás. Mivel a megkérdezettek nagy számban utaltak rá, az anyanyelvi nevelés során gyakran alkalmazott eljárásról lehet szó.

Ezzel ellentétes az az eset, amikor a diákok számára érvényes, megbízható tudású referenciapontot képez a tanár, és ezért elfogadják és követik nyelvi ítéleteit: „Amit ő rossznak tartott vagy helytelennek – ami valószínűleg helytelen is volt, mivel magyartanárként illik tudnia, hogy mi a helyes, és mi a nem –, azt megmagyarázta, és utána el is várta a diákjaitól, hogy úgy, helyesen mondják az adott kifejezést” (11.). A sztenderd tanítása ebben az esetben rendszerösszefüggések feltárásával és a sztenderd használatának formális szituációhoz rendelésével zajlott.

A magyarázatot mellőző „átszoktatás” a végzett diák saját tanári gyakorlatában is megjelenhet, mint arra az egyik adatközlő – saját óráira reflektálva – utalt. Az angoltanárként dolgozó 26. számú adatközlő gimnáziumi diákjai beszédét folyamatosan korrigálja: főleg a *de viszont* és a *nem-e* típusú szerkezetek zavarják, valamint azok az idegenszerűségek, amelyek tükörfordítások eredményei. Nem szokta elmagyarázni, hogy mi miért hibás: véleménye szerint erről magyarázóan már biztosan volt szó, és úgy látja, a diákok csak figyelmetlenségből ejtenek hibát. Az előzőkben leírtak alapján egyáltalán nem biztos, hogy a magyartanárok valóban kellő magyarázattal szolgáltak.

5.5. Konceptuális váltás

Konceptuális váltás esetén „az információ és a belső rendszer ellentmondása a belső rendszer radikális átalakulásához vezet” (Nahalka 2002: 58), tehát az egyén egy bizonyos kérdéstről vallott gondolkodását gyökeresen megváltoztatja. A jelenséget egy interjú részletesebb elemzése szemlélteti. A Pécsen magyar és angol szakon tanuló (magyar szakon ötöd-, angolon harmadéves) 25. élénken érdeklődik nyelvészeti problémák iránt. A nyelv változását szükségszerűnek tartja, így nem gondolja indokoltnak, hogy romlásról beszéljünk, s ebből is következik, hogy nem véli szükségesnek a romlás elleni védekezést: „Változás az mindig is volt a nyelvben. Ha belegondolunk, Kazinczy korában vagy még azelőtt. Ezek olyan folyamatok, amiket el kell fogadni, ugyanis nem lehet ezt felülről irányítani”, de nem is érdemes, mert „nem lehet konzerválni a nyelvet”. A nyelv önmagát szabályozza, így van ez az idegen nyelvek hatásával kapcsolatban is: „a nyelv az tudja, [...] hogy mennyit tud befogadni”. Az, hogy 25. nem fél az idegen nyelvek hatásától, széles körű nyelvismeretével is magyarázható: „lehet, hogy csak azért [gondolom így], mert angol szakos vagyok [...], de ha francia szavak jönnének be, szerintem akkor sem lenne [...] probléma velük”. Nem csak az angol nyelvet ismeri jól 25.: tanult németül, svédül, latinul és franciául is, szeretne minél több nyelvet magas színvonalon elsajátítani. Feltehetően nyelvtudásának köszönhető az is, hogy kevés jogosultságát látta a 2001. évi XCVI. törvénynek, bár gondolkodása nem egyértelműen elutasító: „mindig is lesznek olyanok, akik nem tudják, hogy mit jelent az a bizonyos felirat [...]. De ezt szerintem nem lehet így drasztikusan” megoldani. Azzal tehát egyetért, hogy az idegen nyelvet nem beszélőket nem szabad hátrányos helyzetbe hozni, a törvényi szintű szabályozást azonban túlzónak tartja.

Otthonosan érzi magát 25. abban a nyelvi közegben, amelyben él. Az otthonosság érzésének egyik oka az is lehet, hogy kezdettől fogva nem volt nagy feszültség a sztenderd és 25. anyanyelvhasználata között: köznyelvi közegben nőtt fel, ezért sohasem volt nyelvileg hátrányos helyzetben: „tudni kell azt, hogy édesapám lelkész, tehát ő igazán a szavak embere.” A jó nyelvi közérzethez járul a sajátjától különböző nyelvhasználat elfogadása is: nem bosszantja fel magát egyes nyelvhelyességi hibákon.

Középiskolában a köznyelvet nem erőszakos módszerekkel közvetítették 25. számára. Tanára mindig hangsúlyozta ugyan a jól formált beszéd fontosságát, de leginkább írásban követelte meg a sztenderd nyelvhasználatot, ügyelt tehát arra, hogy a diákok nyelvhasználata a szituatív kettősnyelvű-

ség felé terelődjön. Így emlékszik 25. a javításokra: „ő olyan volt, hogy ha valamit mondott, akkor azt alátámasztotta érvekkel és indokokkal [...]. Megpróbált tényleg nagyon finoman terelgetni, tehát nem úgy, hogy sértő legyen ránk nézve. Ha sértő lett volna, akkor valószínűleg jobban nyomot hagyott volna bennem, és akkor konfliktusok is lettek volna, de [...] nem volt ilyesmi”. Tanárának hatására 25. szónokversenyeken is részt vett, az *Édes Anyanyelvünk* rendszeres olvasója volt (bár e folyóiratot leginkább a rejtvények, játékok miatt szerette). Gimnáziumban – főként a 11–12. évfolyamon – a nyelvhelyességi hibák kigyomlálásának híve volt. Ma már erre a korszakára erős kritikával tekint vissza, a nyelvműveléssel csak mint kívülálló nyelvész foglalkozik: „Most már egyre kritikusabb vagyok, tehát volt egy idő, amikor én is úgy gondoltam, hogy [javítani kell másokat]: ha Péchy Blankára gondolunk, a magyar szép beszéd meg hogy műveljük, ápoljuk nyelvünket, [de] végül is nem kell ahhoz mindenkit meglincselnünk, aki esetleg nem úgy beszél. [...] vigyázni kell ezekkel a dolgokkal, hogy ne bélyegezzünk meg senkit. [A másik] lehet, hogy nem azért beszél másképpen, mert műveletlen, [...] hanem lehet, hogy csak egy más tájegységről származik, és ott más dolgok ismertek. De egyébként csak már mint nyelvész meg érdeklődő szoktam hallgatni meg figyelni ilyen dolgokat, mert ugye elég sok kritikával illetik őket, meg a nyelvművelők is elég sokakat kritikával illetnek.”

Erősen megváltozott tehát 25. gondolkodása, s ebben véleménye szerint meghatározó szerepe volt magyar nyelvészeti tanulmányainak: egy szemináriumon „megmutattuk a nyelvművelők álláspontját [...] meg a másik oldalt is, [...] végül is persze a nem nyelvművelők, tehát akik [...] nem akarják, hogy hassanak a nyelvre, azoknak az álláspontjára jutottunk, [...] de szerintem megpróbáltuk körüljárni a problémát, tehát nem volt sarkított vagy egyoldalú.” A nyelvet önszabályozó, optimálisan működő rendszernek képzelet el. Úgy véli, az, hogy a beszélő kinek a beszédmódját tekinti mérvadóknak, egyéni választás eredménye: nyelv szokásának megváltoztatására senki nem kényszeríthető.

A 25. adatközlő korábbi nyelvi gondolkodásmódját mintegy felülírta az a hatás, amivel az egyetemen találkozott, s új nézőpontjából távolságtartással figyel a régi énjét. Gondolkodása koherens, logikus. Beszámolója is rámutat arra, hogy konceptuális váltást a saját, már meglévő ismeretek tudatosításával, vitákkal, szemléletütköztetésekkel lehet elérni. Fontos persze ismét utalni arra, hogy sztenderdközeli vernakulárisa miatt 25.-nek eleve nem okozott nehézséget a sztenderd magyar nyelv használati szabályainak követé-

se. Gondolkodása inkább e szabályok érvényességi körével és érvényesítésének módjaival kapcsolatban változott meg.

Azt is fontos látni, hogy 25. a gimnáziumban is rendezetten, jól felépítve kapta tanárától ismereteit: ez a rendezett tudás könnyebben alakulhatott át egy eltérő szemléletű rendezett tudássá.

5.6. Sikertelen nézőpontváltóztatási kísérletek

A szintén Pécssett magyar szakon tanuló, az interjúkészítéskor harmadéves 28. környezete elvárásainak hatására megpróbálta megváltoztatni beállítódását, kísérlete azonban kudarcba fulladt. Az ő esetében megfigyelhető, hogy a magolás, a kreatív mentés⁴ és a meghamisítás⁵ hogyan nehezíti meg új, koherens nézetrendszer kialakulását.

A beszélgetés elején 28. a nyelv romlásának elmélete mellett tör lán-dzsát, de úgy, hogy megjegyzi: „nem egy olyan Grétsy László kontra Nádasdy Ádám [...] oppozícióban romlik a nyelv”, vagyis nem abból a szempontból kell ezt a kérdést vizsgálni, ahogy a nyelvművelés és annak kritikája szemléli. Az adatközlő úgy véli, hogy egyes archaikus nyelvekhez képest az azokból kifejlődött „leánnyelvek” alacsonyabb rendűek. Amikor azonban állításának nehezen védhetőségét tapasztalja, a nyelvművelés-kritika álláspontja felé közelít: „kutyaszorítóba kerültem, mert [...] a konkrétumok azok meg mégiscsak [...] a Nádasdy [...] mezejében tartoznak.” Kis időn belül visszatér a nyelv romlásának tételéhez, de ekkor már – a korábbtól eltérően – a magyar nyelv életén belüli romlásról, veszteségről beszél: ennek egyik példája 28. szerint az *-nd* jelű jövő idő kiveszése: az *olvasandok* szerinte egyértelműbben kifejezi a jövő idő képzetét, mint az *olvasni fogok*, s ez utóbbi kifejezés alacsonyabb rendű az *olvasandok*nál, mivel segédigére van szükség a jövő idő kifejezésére.

Korábbi iskoláiban rendre kijavították 28.-at nákolás miatt, és rászól-tak különféle nyelvhelyességi hibákért – magyarázni azonban semmit nem magyaráztak. Ő ennek nem is érezte igényét, elfogadta a tanár tekintélyét. Gépies gondolkodására jellemző, hogy amikor az interjúban idegen szerkeze-

⁴ Így nevezi a szakirodalom azt az esetet, amikor az előzetes és az elsajátítandó ismeret között nincsen komoly feszültség, ezért a befogadó megpróbálja az adott kérdéssel kapcsolatos ellentétes álláspontokat és ellentmondásokat egyetlen rendszerbe foglalni, hogy mindegyik egyszerre lehessen igaz.

⁵ A meghamisítás esetében a megszerzett információ változik meg: egy figyelmetlenül elolvasott cikk, egy csak részleteiben megjegyzett előadás a közvetített ismeretanyag téves elsajátításához vezethet.

tekre terelődik a szó, azonnal a *Macska fel van mászva a fára* szerkezettel felel, a problémával kapcsolatban nem fogalmaz meg differenciált véleményt.

28. korábban úgy tanulta, hogy a nyelvművelés feltétlenül szükséges, rosszat nem tehet, és orvosolni képes a hiperkorrekció jelenségét is, szigorú szabályozással. Feltehetően az adatközlő tekintélytiszteletéből ered az is, hogy a reklámtörvényt egyértelműen támogatja, a szabályozásnak ezt a formáját elfogadja. Botránysnak tartja, hogy egy magyar nyelvészeti tanszék hirdetőtábláján olvasni lehetett a *legoptimálisabban* kifejezést: szükségesnek látta volna, hogy írják ki magyarul a szó jelentését.

Mint ahogy az a fentiekből következik, 28. a szigorú fellépés pártján van: nem tudja elképzelni, hogy a nyelvművelők javaslatai csak mint – fakultatíve követhető – útmutatások legyenek jelen a mindennapi életben: „hát nem tudom, hogy ott lehet-e úgy a lehetőség, hogy közben az nincsen oktrojálva, mert ha nem sulykolják az emberekbe, akkor az nem is lehet [...] ott lehetőségként.” A nyelvhelyességi szabályok elsajátítását és elsajátíttatását az operáns kondicionálás szintjén tartja elképzelhetőnek, valószínűleg azért, mert általános iskolai és gimnáziumi tanulmányai során ezzel a gyakorlattal találkozott. Feltehetőleg ezért ejti zavarba, hogy a pécsi egyetemen az oktatók más gyakorlatot folytatnak: 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.”

A beszélgetésből kitűnik, hogy 28.-nak jelentős hajlama van arra, hogy azonosuljon azzal az állásponttal, amit egy számára tekintélyes forrás közvetít. Így van ez olvasmányélményeivel kapcsolatban is, melyeknek tartalmát igyekszik elfogadni: „nem is tudom, azt ki írta, aki [...] a magyar nyelvből vezeti le a latintól kezdve [a többi nyelvet]: nem biztos, hogy itt minden olyan légből kapott [...]. Mondják, hogy a szanszkrit, latin, görög, latin, hogy ezek [...] az indoeurópai nyelvcsaládban olyan pillérek, hogy kiemelkednek. És ehhez képest a többi nyelv meg egy ilyen alászállott, értéktelenebb formák. Ez biztos igaz is. Hát hogy a magyar meg hova tartozik, [azt] nem tudom.”

Láthatóan mélyebben gyökerezik 28. gondolkodásában a nyelvhasználat gyakran erőszakos szabályozásának problémátlan elfogadása, mint a pécsi egyetemi képzés során felmerült aggályok, megpróbálja azonban a nyelvészeti képzés során megismert álláspontokat is elfogadni és magára alkalmazni.

Ennek oka feltehetően az, hogy a számára új elképzeléseket is tanári – tehát erős formális tekintéllyel bíró – forrásból szerzi. Bár beszélgetésünk során folyamatosan lavíroz a nyelvművelés-kritika és a hagyományos nyelvművelés álláspontja között, a pécsi képzés hatásának tekinthetjük azt, hogy most már – bevallása szerint – nem javítja beszélgetőtársai nyelvhelyességi hibáit. Valójában azonban az egyes nyelvi variációkkal szemben továbbra sem toleráns: a hibásnak tartott formák erősen bosszantják, de Pécssett úgy tanulta, hogy nem illik miattuk szólni.

A formális képzés különböző szakaszaiban 28. egymástól eltérő tanári hatásokkal találkozott. Középiskolában memorizálással, feltétlen elfogadással igyekezett magáévá tenni a „hivatalos”, vagy annak érzett álláspontot és szabályokat. Hasonló módon, kérdéseket meg nem fogalmazva, a gondolkodás nélküli elfogadás módszerével próbálta magáévá tenni a pécsi magyar szakon hallottakat is; ez a kísérlete azonban nem járt sikerrel, mivel korábbi beidegződései nagyon erőseknek bizonyultak, és a két nézetrendszer között jelentős ellentétek feszülnek. A sikertelen nézőpontváltoztatási kísérletek eredménye lehet, hogy 28. nyelvészeti gondolkodása szinte egyáltalán nem rendszerszerű: gyakran keveredik önellentmondásokba, gondolatait nem viszi végig: többször előfordul, hogy egy koncepció kifejtése közben a másik elképzelés tekintélyére hivatkozva felülírja a korábban elmondottakat (lásd a fent említett példát a nyelv romlásával kapcsolatban). Az adatközlő az interjú készítésekor harmadéves volt, tehát tanulmányai közepén tartott. Elképzelhető, hogy további nyelvészeti stúdiumok segítségével gondolkodása differenciáltabbá, problémalátóbbá alakul, ehhez azonban jelentős attitűdváltásra van szüksége: tudnia kell válogatni a rendelkezésére álló források között.

6. Összegzés és kitekintés

Az interjúk elemzése megerősítette azt a benyomást, hogy a nyelv változásáról, természetéről és a nyelvművelésről alkotott vélemények kialakulásában központi szerepet játszik a formális oktatás. A hallgatók életében egymást követő oktatási intézmények esetenként egymásnak ellentmondó nézeteket közvetítenek. A különböző nézetrendszerek hatása egyes esetekben konfúz gondolkodást eredményez, a dolgozat azonban olyan esetet is bemutatott, amikor a hallgató váltott: a nyelv társadalmi használatát jobban leíró szemléletet választott. Az adatközlők nézetrendszerét anyanyelvjárásuk és a köznyelv távolságának mértéke, valamint a – családi és iskolai – nyelvi javítási élmények is jelentősen befolyásolták.

A konstruktivista pedagógia tanuláselméletének fogalomrendszerével számos jelenség jól magyarázható a sztenderdsajátítás, a normatudatosság és -tisztelet, valamint a metanyelvi tudás kiépülésének kérdéskörében. A hallgatók beszámolóí szerint a középiskolai nyelvhelyesség-oktatás számos iskolában megszegyenítéssel jár együtt, és nem alkalmas a diákok szituatív kettősnyelvűvé tételére: már csak azért sem, mert sok tanár a sztenderd nyelvhasználatnak a beszédhasználati színtérhez való kötöttségét nem emeli ki kellőképp.

A felsőfokú tanulmányokat folytató adatközlők gondolkodását a gimnáziumi formális képzés már jelentősen befolyásolta, majd ez a tudás szembesült a felsőfokú képzés anyagával. Egy újabb vizsgálat olyan diákokat kérdezhetne vélekedéseikről, akik még nem kezdték meg középiskolai tanulmányaikat: így azt lehetne megállapítani, hogy milyen, a nyelvhasználat és mások beszédviselkedésének befolyásolásával kapcsolatos előzetes tudással lépnek be a középiskolába. Mivel a nyelvművelés, nyelvtervezés témaköre a középiskolai tananyag része, kiemelkedő fontosságú lehet annak feltérképezése, milyen elképzelésük van a gimnazistáknak e területről.

HIVATKOZÁSOK

- Antalné Szabó Ágnes 2003: A szociolingvisztika mint szemlélet, mint tudás, mint pedagógia az iskolában, in Keszler Borbála–Hajdú Mihály szerk.: *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*, Budapest, ELTE–Magyar Nyelvtudományi Társaság, 293–297.
- Balázs Géza 2001: *Magyar nyelvhelyességi lexikon*, Budapest, Corvina.
- Bourdieu, Pierre 1997: A közvélemény nem létezik, *Szociológiai Figyelő* **13**, 136–145.
- Kiss Jenő 1998: Helyes és helytelen, *Magyar Nyelv* **94**, 257–269.
- Kiss Jenő 1999: Nyelvhasználat, szociolingvisztika, iskola, in V. Raisz Rózsa–H. Varga Gyula szerk.: *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. XIII. Anyanyelvi napok II* (MNyTK. 212), Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság, 395–407.
- Kontra Miklós 2003: A vizsgálat keretei, in Kontra Miklós szerk.: *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*, Budapest, Osiris, 41–84.

- Kovalovszky Miklós 1977: *Nyelvfejlődés – nyelvhelyesség*, Budapest, Akadémiai.
- Nahalka István 1998: A tanulás, in Falus István szerk.: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 117–158.
- Nahalka István 2002: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szabó László Tamás 1988: *A „rejtett tanterv”*, Budapest, Magvető.
- Szabó Tamás Péter 2005: „...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, 205–214.

1. MELLÉKLET

KÉRDŐÍV A NYELVMŰVELÉSEL KAPCSOLATOS VÉLEKEDÉSEKRŐL

Nem: férfi / nő	Születési év:	Sorszám:	Középisk. / Egyetem
Lakóhely: község / város / Budapest		Tagozat / Szak, évfolyam:	

1. A következőkben a magyar nyelvvel, nyelvműveléssel kapcsolatos kijelentéseket olvashatsz. Kérlek, ikszeld be, milyen forrásból értesültél vagy nem értesültél róluk. A kérdésnek ebben a felében az „egyéb” kategóriába a TV, rádió, újság, könyv stb. tartozik. Itt több választ is megadhatsz. Ezen kívül a véleményedre is kíváncsi vagyok: mennyire tartod helyesnek ezeket az állításokat? Itt kérlek, csak egy választ jelölj meg! Fontos, hogy ebben a kérdőívben nincsenek „jó” vagy „rossz” válaszok, a cél az, hogy tapasztalataidról, véleményedről képet alkothassak. *Köszönöm, hogy segítesz a dolgozatomhoz szükséges adatok megadásával!*

	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.							
7. Régi íróink, költőink nyelve a mainál szebb volt.							
8. A magyar nyelvet meg kell óvni a rontó hatásoktól.							
9. Az idegen nyelvek rossz hatással vannak a magyarra.							
10. A magyar nyelv helyzete válságos és beavatkozást igényel.							
11. Nagyon veszélyezteti a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.							
12. A magyar nyelv saját maga oldja meg átmeneti nehézségeit.							
13. A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.							
14. Az idegen nyelvek hatására keletkezett szerkezetek, szóösszetételek magyartalanok, ezért kerülni kell őket.							
15. A nyelvűvelés tudománytalan, kártékony tevékenység.							
16. A magyar nyelv csak változik, nem kell különös bajtól félni.							
17. A televízió, a rádió, az újságírás romlott, nem tiszta nyelvet használ.							
18. A nyelvűvelés tudományos alapon segít jobbra tenni nyelvünket.							
19. Nyelvtörvényekkel, rendeletekkel hatékonyan javítható a magyar nyelv állapota.							
20. Az emberek nyelvhasználatát a nyelvűvelő íráskorok, műsorok jó irányba terelik.							
21. Minden nyelv magát szabályozza és tisztítja, így a magyar is.							
22. A nyelvűvelés feladata az ismeretterjesztés, a nyelvi gondolkodás fejlesztése.							
23. Sok logikátlanság van az emberek nyelvhasználatában, ezeket javítani kell.							

2. Volt-e olyan élményed, hogy beszéd közben beszélgetőtársad félbeszakított és kijavított, ha nyelvi hibát vett észre? Kérlek, húzd alá a megfelelő választ! Igen / Nem

3. Az alábbiakban a helytelen nyelvhasználat főbb típusaival kapcsolatban tesztek fel néhány kérdést. Ha az előbbi kérdésre igennel feleltél, kérlek, ikszeld be, ki milyen típusú tévedésedet javította ki! Téged az adott hiba mennyire zavar, ha másnál tapasztalod? (A lehetséges válaszok: Nem = nem zavar, nem törődöm vele; Kicsit = csak kicsit zavar: feltűnik, de nem javítok; Nagyon = nagyon zavar: ha hallom, kijavítom a beszélgetőpartneremet.) Ha az előbbi kérdésre nemmel választottál, kérlek, csak arra válaszolj, hogy mennyire zavar a megnevezett nyelvhelyességi hiba (válaszadási lehetőségeid ugyanazok).

	Ki javított ki?				Téged mennyire zavar ez a fajta hiba?		
	Tanár	Családtag	Veled egykorú	Más	Nem	Kicsit	Nagyon
Helytelen toldalékhasználat.							
Felesleges idegenszó-használat.							
Idegyszerű mondatszerkezet vagy szóösszetétel használata.							
Egyéb, éspedig:							

Köszönöm, hogy segítettél a munkámban!

Szabó Tamás Péter