

BABEŞ–BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
MAGYAR ÉS ÁLTALÁNOS NYELVÉSZETI INTÉZET

Országos Tudományos Diákköri Konferencia
Szekció: Humán Tudományi

**Az anyanyelvváltozatokhoz való viszonyulás a romániai
magyar oktatás közegében. Egy partiumi
esettanulmány**

TÉMAVEZETŐ:
dr. Németh Boglárka

HALLGATÓ:
Név: Szemes Kamilla
szak, évfolyam: Magyar Nyelvészeti és
Irodalomtudományi Tanulmányok,
mesterképzés I. év

KOLOZSVÁR
2024

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	3
2. Elméleti alapok	3
1.1. A helyesség fogalma a nyelvészetben és a nyelvművelésben	5
1.2. A nyelvi attitűd korábbi vizsgálatai a magyar nyelvterületen	9
1.2.1. Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat	10
1.2.2. Bodó-Lukács Csilla (2020) székelyföldi középiskolások körében végzett felmérése	11
1.2.3. Danczi Annamária (2011): <i>Nyelvjárási háttérrel az iskolában</i>	14
3. A kutatás módszertana	16
4. Adatelemzés	20
4.1. A szép beszéd fogalma	21
4.1.1. Diákok	21
4.1.2. Tanárok	24
4.2. Negatív kritikákkal, a beszédmód kijavításával kapcsolatos tapasztalatok	26
4.2.1. Diákok	26
4.2.2. Tanárok	28
4.3. Mire jó a magyaróra?	30
4.3.1. Diákok	30
4.3.2. Tanárok	34
5. Összegzés, következtetések	35
Bibliográfia	37

1. Bevezetés

Dolgozatom témája a vernakuláris nyelvváltozathoz való viszonyulás, illetve az egynormájú szemlélet és a lingvicizmus jelenléte a romániai magyar oktatás közegében. Ennek kutatásához egy partiumi város, Nagyszalonta magyar iskolájában végeztem attitűdvizsgálatot 10–11. osztályos diákok és az őket tanító magyartanárok körében. A felmérésemhez a kérdőívezés módszerét használtam, figyelembe véve annak hátrányait is. Az e dolgozatban bemutatott kutatás során nem elemeztem az összes kérdésre beérkezett választ, a diákok esetén hét kérdést, a pedagógusok esetén pedig hármat tanulmányoztam részletesen. A kijelölt kérdések a szép magyar beszéd fogalma, a diákok egynormájú szemlélettel kapcsolatos tapasztalatai, illetve a magyaróra funkciói/céljai köré csoportosulnak, a beérkezett válaszok elemzésekor is ezeket a szempontokat vettem figyelembe.

A felmérésemnek kettős célja van: (1) egy attitűdvizsgálat révén feltárni az egynormájú szemlélet iskolai megnyilvánulásait, illetve a nemsztenderd nyelvváltozatokhoz való viszonyulás jelenlegi helyzetét szülővárosomban, a partiumi Nagyszalontán (természetesen szem előtt tartva azt is, hogy mivel a felmérés viszonylag szűk körben készült, az eredmények reprezentativitását óvatosan kell kezelnem, figyelembe véve azt, hogy esettanulmányom nem lesz alkalmas arra, hogy a teljes erdélyi vagy partiumi magyar iskolai közegről lehessen általános következtetéseket levonni). (2) A vernakuláris nyelvváltozatokhoz való viszonyulásnak egy kettős, a diákok és a tanáraik nézőpontját egyaránt lefedő vizsgálata, valamint a két perspektíva közötti összefüggések felismerése és értelmezése.

A kutatás eredményei megerősítik a magyartanár nyelvszemlélete és a diák anyanyelvváltozatához való viszonyulása közti összefüggése szakirodalmi kliséjét. A beérkező válaszok által egy képet kaphatunk a nagyszalontai magyar oktatásban tanuló középiskolások, valamint az őket tanító magyartanárok nyelvi attitűdjéről.

2. Elméleti alapok

Ezen fejezet célja a kutatásom elméleti hátterének ismertetése, a felmérés témáját és jelentőségét megalapozó fogalmak szakirodalmi bemutatása. Az első alfejezetben azokat a lényeges fogalmakat kívánom tisztázni, amelyek mentén az attitűdvizsgálat során feltett

kérdéseimet megfogalmaztam. Ezen fogalmak egyike a lingvicizmus, vagyis a nyelvi alapú diszkrimináció, amelynek elsősorban a magyar nyelv beszélői között jelenlévő változatával foglalkoztam. Tisztázásra kerülnek a leíró és az előíró szemlélet közötti ellentétek, illetve ezek következményei. A nyelvváltozatokról is említést teszek ebben az alfejezetben, ezek közül kettővel, a sztenderddel, vagy más néven köznyelvvvel, valamint az alapnyelvvvel, vagyis a vernakuláris nyelvváltozattal részletesebben is foglalkozom, mivel a felmérés során feltett kérdések a diákok és a magyartanárok ezen két nyelvváltozathoz való viszonyát is vizsgálják.

A második alfejezetben az általam tanulmányozott a korábbi attitűdvizsgálatokat kívánom bemutatni, amelyeknek egy része a magyar lakosság szélesebb körében készült, például Kontra Miklós felmérései (Kontra 2019: 83–102, Kontra 2006: 83–107), de vannak olyanok is, amelyeket kifejezetten iskolai közegben végeztek, ezek közül Danczi Annamária (Danczi 2011) egy szlovákiai magyar iskolában végzett kutatása az általam összeállított kérdőív egyfajta kiindulópontjaként is szolgált.

Egy külön alfejezetben foglalkozom az iskolai lingvicizmussal és az egynormájú szemlélettel. A szakdolgozatom ezen részében nagymértékben támaszkodom Kádár Edit munkáira, amelyekben a romániai magyar diákok körében tanított magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatásával foglalkozik.¹ A kérdőívek összeállításakor, különösen a magyartanárok számára készültek esetén, tájékozódtam a 2017-ben bevezetett új általános iskolai tantervről *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben* című tanulmány (Kádár 2016) segítségével, amelyben a szerző részletesen tárgyalja a tanterv elfogadó szemléletét a vernakuláris nyelvváltozatok kapcsán. A tanároknak szóló kérdőívben az általuk használt tankönyvekre, illetve a pedagógusok ezekről alkotott véleményére vonatkozó kérdések is szerepelnek. Ezeknek a kérdéseknek a megfogalmazásához irányelveket nyújtott Kádár Editnek a Romániában forgalomban lévő egynormájú szemléletű magyar nyelv és irodalom tankönyvekről készült *Nyelvjárási „rések” az egynormájú tankönyvekben* című tanulmánya (Kádár 2017). Ez a szöveg szintén egyfajta attitűdvizsgálatnak tekinthető, viszont nem a megszokott szociolingvisztikai értelemben, hiszen a tankönyvekben szereplő feladatokból és leckeiből szűri le a szerzők nyelvi attitűdjét. Az említett szakirodalom mellett az érvényben levő tanterveket is

¹ Elsősorban természetesen a nyelvtani részek, illetve a nyelvi változatosságot érintő aspektusok kerülnek tárgyalásra.

áttekintettem, ezek közül azonban a középiskolai, amely alapján a megkérdezett diákok jelenleg is tanulnak, nem frissült 2009, illetve a XI.-es 2006 óta.²

1.1. A helyesség fogalma a nyelvészetben és a nyelvművelésben

Alapvetően két szemlélet felől lehet megközelíteni a nyelvet: a leíró vagy más néven deskriptív, illetve az előíró vagy preskriptív mentén (Sándor 2016: 13). A leíró nyelvész szemlélet megfigyeli és vizsgálja a nyelvet, valamint megkülönböztet grammatikus, azaz anyanyelvi beszélők által jólformáltnak tekintett alakokat, illetve agrammatikus alakokat, amelyeket egy anyanyelvi beszélő sosem mondana, legfeljebb csak akkor, amikor beszélni tanul (Sándor 2016: 13–15). A leíró szemlélet képviselői nem írják elő az anyanyelvi beszélők számára, mi helyes, és mi helytelen a nyelvben, csupán annak működését vizsgálják. A már említett grammatikus és agrammatikus megkülönböztetés sem a nyelv használóira, hanem a nyelv szerkezetére vonatkozik, az agrammatikus példák bevonása pedig kizárólag arra hivatott, hogy a nyelvészek ezek segítségével szemléltethessék és ellenőrizhessék a grammatikai szabályok működését.

Az előíró szemlélet képviselői, a deskriptív szemlélettel ellentétben, szabályokat hoznak létre, önkényes módon, amelyek mentén eldöntik, hogy ki beszél helyesen, és ki nem. *Nyelvhelyességi hibáknak* nevezik azokat a nyelvi formákat, amelyek szerintük nem illeszkednek a szabályokba, annak ellenére, hogy anyanyelvi beszélőktől származnak (Sándor 2016: 13–15). A preskriptív szemlélet hozza létre a nyelvművelést, amely nagymértékben felelős az iskolai közegben is nagyon elterjedt nyelvi diszkriminációért, amelyet a dolgozatomban a későbbiekben részletesebben is tárgyalni fogok. A nyelvművelés elterjedését a magyar közegben a média is elősegítette, ugyanis éveken át több nyelvművelő műsort is sugároztak a tévécsatornák és a rádiók, illetve a 80-as években a *Nyelvművelő kézikönyv* (Grétsy–Kovalovszky 1983) is igen népszerűvé vált (Sándor 2016: 153–154). Felmérések is alátámasztják a médianak a beszélők anyanyelvéhez fűződő viszonyára gyakorolt nagymértékű hatását. Kontra Miklós egy 1988-as vizsgálata szerint a rendszerváltáskor a magyar lakosság 33%-a gyakran nézte a televízió nyelvművelő műsorait, 27%-a pedig saját bevallása szerint gyakran hallgatta a rádió ilyen jellegű adásait (Kontra 2006:

² Tanterv a IX–X. osztályosok számára <https://shorturl.at/oNRX7> (utolsó elérés: 2024. 05. 05.); Tanterv a XI. osztályosok számára <https://shorturl.at/kmV02> (utolsó elérés: 2024. 05. 05.).

84). Nem kell egészen a 80-as évekig visszamennünk ahhoz, hogy megbizonyosodjunk róla, hogy a nyelvművelésnek a média igen nagy teret biztosít. Szintén Kontra Miklós tesz említést a *Magyar lingvicizmus és ami körülveszi* című tanulmányában egy 2005-ös Kossuth rádióban történt esetről, amelyben a szlovákiai magyarok beszéde került kigúnyolásra a kontaktusjelenségek miatt (Kontra 2006: 94–95).

Amikor egy nyelvet vizsgálunk, akkor valójában nem egy homogén rendszerrel van dolgunk, hiszen egyetlen nyelvnek is nagyon sok különböző változata van, amelyeket csoportosíthatunk földrajzi vagy társadalmi rétegződés, nemek vagy akár foglalkozások szerint. Azt is fontos kihangsúlyozni, hogy ezek a nyelvváltozatok sem különálló, homogén alrendszerek, a valóságban elég nehéz, és nem is lehet elhatárolni őket egymástól, sőt valójában a nyelv inkább idiolektusokból áll, amelyek minden beszélő esetén egy-egy egyedi nyelvhasználatot jelentenek, az ezek közötti átfedések alapján hozzák létre a nyelvészek a nyelvváltozatok absztrakt kategóriáit, melyek a nyelvi változatosság vizsgálatát, modellezését szolgálják (Sándor 2016: 43–46).

Két nyelvváltozatot ismertetnék a továbbiakban részletesen, mivel ezek kiemelt szerepet fognak kapni a dolgozat további részében. Az egyik ilyen meghatározó nyelvváltozat a sztenderd, amely rendkívül nagy társadalmi presztízzsel bír. A sztenderd helyzete azért is egyedülálló, mert ez az egyetlen olyan nyelvváltozat, amelynek pontosan meghatározott, kodifikált szabályrendszere és szókincse van (Sándor 2016: 57–58). Nem elhanyagolható, hogy ez a nyelvváltozat az oktatás, illetve a média nyelve is, így különösen sok magyarul beszélő emberhez eljut. Az előíró nyelvszemlélet képviselői gyakran társítanak a köznyelvhez olyan megnevezéseket, amelyek által érzékeltetik a sztenderddel kapcsolatos értékítéleteiket. A leggyakoribb megnevezései között szerepel az „irodalmi nyelv”, „igényes köznyelv”, „művelt köznyelv” vagy épp a „nemzeti nyelv”, ez utóbbi talán a legmagasztosabb, ugyanakkor a legtávolabb viszi a nyelvészet területéről a köznyelv fogalmát, hiszen a nemzeti öntudattal kapcsolja össze, amely által egészen odáig fajulhat a gondolatmenet, hogy aki nem beszéli a sztenderdet, az nem tartozik igazán a nemzethez (Sándor 2016: 58–59).

A másik kiemelkedő szerepű nyelvváltozat az alapnyelv, vagy más néven vernakuláris nyelvváltozat. Ez azért különleges, mert minden beszélő esetén egyedi, mivel ezt kisgyermekként sajátítjuk el, otthonról hozzuk magunkkal, így ez az első nyelvváltozat, amit megtanulunk, és egészen addig az egyetlen is, amíg nem szembesülünk vele, hogy nem mindenki ugyanazt a nyelvváltozatot használja, amelyiket mi (Sándor 2016: 63–64). Az alapnyelv számunkra a

legautomatikusabb nyelvváltozat, amely egyfajta bensőséges kötődést is kivált, hiszen azoktól a személyektől tanultuk, akikkel a legközelebbi kapcsolatban álltunk gyermekkorunkban. Bár a köznyelv az iskola nyelve, és a társadalom úgy tekint rá, mint egy olyan nyelvváltozatra, amellyel mindenki rendelkezik, a magyar nyelvű beszélők többsége jellemzően nem a sztenderdet sajátítja el anyanyelvváltozatként, előfordul azonban az is, hogy bizonyos beszélők esetében az alapnyelv és a sztenderd egybeesik, amennyiben gyerekként otthon a sztenderdet sajátították el (Sándor 2016: 63–64).

Sok ellentmondással találkozhatunk annak kapcsán, hogy mi helyes és mi helytelen, számos információ és vélemény jön velünk szembe, amiből nem egyszerű kiválasztani azt, ami valóban megfelelő. A diszkrimináció, remélhetőleg, egy olyan közös pont, amivel kapcsolatban – már csak a kifejezés negatív értékjelentése révén is – csak egyfajta vélemény merül fel, mégpedig az, hogy helytelen, sőt elítélendő. Más kérdés azonban, hogy mennyire tudatosan történik a hátrányos megkülönböztetés, mivel nem minden esetben tudatosul a diszkrimináló vagy akár a diszkriminált félben az, hogy diszkrimináció történik. A diszkrimináció egy komplex fogalom, és többféle változata létezik. A legismertebb típusai a bőrszín, a nem, a különböző nemzetiség és kultúra, esetleg az életkor miatti stigmatizálás, hátrányos megkülönböztetés. Ezek mellett azonban létezik még az a talán kevésbé közismert kategóriája, amikor a nyelv és a nyelvhasználat képezi a diszkrimináció alapját, ez a jelenség a lingvicizmus (Sándor 2016: 150). A lingvicizmus terminust Tove Skutnabb-Kangas alkotta meg, a diszkrimináció egyéb kategóriának megnevezése mintájára (rasszizmus, etnicizmus, szexizmus stb.) (Kontra 2006: 83).

A lingvicizmus fogalma is árnyalásra szorul, mivel a köztudatban egyfajta felületes értelmezéssel van jelen. Amint Sándor Klára (2016: 150–153) is megállapítja, a legtöbben a különböző nyelvi közösségek közötti hátrányos megkülönböztetésre vonatkoztatják a lingvicizmust, például egy többnyelvű ország esetén, ha valamelyik, jellemzően egy, a kisebbség által használt nyelvvél szemben diszkrimináció jelentkezik a hatalom és az államnyelv beszélőinek részéről. A lingvicizmus azonban akkor is fennáll, ha egy nyelv különböző változatait beszélők között megy végbe, és gyakran a sztenderd és a nemsztenderd nyelvváltozatok beszélői között alakul ki: a sztenderd beszélői sokszor akár akaratukon kívül is hátrányba szorítják a nemsztenderd nyelvváltozatok használóit (Sándor 2016: 150). A különböző nyelvi közösségek közötti diszkriminációt sokan elítélik, úgy gondolják, hogy ezzel a kisebbségben lévők nyelvi jogai sérülnek, viszont ha ez a hátrányos megkülönböztetés egy nyelvi közösségen belül megy végbe,

akkor azt már kevésbé vetik meg, sőt akár még helyénvalónak és egyfajta presztízzsel járó magatartásnak is gondolhatják (Sándor 2016: 153).

A magyar nyelvi közösséget elég erőteljes lingvicizmus jellemzi, nem ritka, hogy a nemsztenderd nyelvváltozatot használó beszélők hátrányos helyzetbe kerülnek amiatt, hogy nem a köznyelv az alapnyelvük. Kontra Miklós (2006: 83) a magyar lingvicizmust egy definícióba is összefoglalja, amelyből egyértelműen kiolvasható a magyarok közti, eltérő nyelvhasználat miatti megbélyegzés lényege: „A magyarul beszélő nyelvközösségekben tapasztalható olyan társadalmi diszkriminációt, amikor magyarok egyik csoportja magyarok másik csoportját azon az alapon diszkriminálja, hogy az előbbiek szerint az utóbbiak »helytelenül« beszélnek, röviden *magyar lingvicizmusnak* nevezzük”.³ A magyar lingvicizmus fenntartásának egyik legfontosabb tényezője a közoktatás, amelynek szinte kizárólagos nyelve a sztenderd. A legtöbb nem köznyelven beszélő magyar anyanyelvű diák szembesül azzal, hogy az iskolában hátrányos helyzetből indul, amiért nem a sztenderd az alapnyelve. Az iskolai közegben eltérő társadalmi helyzetből származó gyerekek találkoznak, az oktatás egy lehetőség lenne arra, hogy a köztük lévő szocializációs különbségeket értékként kezelje, a hátrányokat pedig csökkentse. A gyakorlatból azonban az látszik, hogy ahelyett, hogy közelebb kerülnének egymáshoz a gyerekek, az oktatás inkább csak mélyíti a közöttük lévő különbségeket, diszkriminálja azokat a tanulókat, akik nem az iskola nyelvét, vagyis a köznyelvet beszélik (Sándor 2016: 174–175). Azoknak a diákoknak, akiknek a vernakuláris nyelvváltozata nem felel meg az oktatás nyelvének, nem elég csak arra figyelniük, hogy a tanórán feltett kérdésre mi a helyes válasz, még folyamatosan arra is összpontosítaniuk kell, hogy a saját nyelvváltozatuk helyett a sztenderdet használják. Ez a megosztott figyelem nagyon megterhelő számukra, hiszen az alapnyelv mellé nem egyszerű egy új és idegen nyelvváltozatot is megtanulni, különösen úgy, hogy az iskola nem segít ebben, hanem magától értetődőnek veszi, hogy a diákok mindegyike birtokolja a köznyelvet. Az sem ritka, hogy a pedagógusok a nemsztenderd változatot használó tanulókat alaptalanul szellemileg gyengébbnek, visszamaradottabbnak minősítik, ami szintén egy nagymértékű stresszt jelent azoknak a diákoknak, akik nem a sztenderdet sajátították el a környezetüktől (Sándor 2016: 174–175).

Magyar viszonylatban nem az iskola az egyetlen olyan közeg, ahol elvárás a köznyelv birtoklása. A munkaerőpiacon vannak olyan állások, főként a média területén, ahol az állás

³ Kiemelés tőlem: Sz.K.

betöltéséhez kizáró jellegű feltétel, hogy valaki a köznyelvet használja (Kontra 2006: 83), akár az is előfordulhat, hogy azért nem alkalmazzák, mert suksüköl vagy más gyakran stigmatizált „nyelvhelyességi hibát” (vö. Sándor 2016: 156–166) követ el, nem beszélve arról, ha esetleg nyelvjárásiasan szólal meg.

A magyar nyelv oktatásához különösen érzékenyen kell viszonyulni a kisebbségben és a határon túl élő magyarok esetében, hiszen számukra nem minden esetben használható az anyanyelvük, előfordulhatnak olyan helyzetek, különösen szorvány közegekben, ahol az adott ország hivatalos nyelvén kell megszólalniuk, így az ő esetükben még nagyobb súlya van oktatásban jelen lévő nyelvszemléletnek. Az iskolai lingvicizmus akár a határon túli diákok nyelvcserejéhez is hozzájárulhat, hiszen ha azt éreztetik velük, hogy helytelenül beszélnek a saját anyanyelvüket, akkor a számukra második nyelvként jelenlévő államnyelvhez fognak inkább nyúlni (Sándor 2016: 183). Sándor Klára szerint a kisebbségben élő magyarok nyelvmegtartásának akkor a legnagyobb a valószínűsége, „ha a beszélőközösség pozitívan viszonyul saját nyelvváltozatához” (Sándor 2016: 183).

1.2. A nyelvi attitűd korábbi vizsgálatai a magyar nyelvterületen

Kiss Jenő szerint a beszédben, ahogy az élet más területein is, amit szépnek, értékesnek, helyesnek ítélnék, ahhoz igazodunk, amit viszont csúnyának, értéktelennek ítélnék, attól távol tartjuk magunkat (Kiss 1997). Ez a gondolkodásmód hozza létre a nyelvi attitűdöt, ami tulajdonképpen nem más, mint az adott nyelv változataihoz, elemeihez, működési szabályaihoz való „beállítottságunk”, amely erőteljesen befolyásolja a nyelvhasználatunkat (Kiss 1997).

A nyelvi attitűd vizsgálatának igen gazdag szakirodalma van magyar nyelvterületen, amely segítségemre volt a kutatásom megtervezésében, valamint a felmérésekhez szükséges kérdőívek összeállításában. Ebben az alfejezetben a kutatásom összeállításához felhasznált, korábban végzett attitűdvizsgálatokat szeretném ismertetni. Elsőként a magyar beszélők szélesebb körében készült kutatásokat mutatom be, majd ezt követően a specifikusan iskolai közegben végzett felmérésekre kívánok kitérni. A kutatásomat megalapozó attitűdvizsgálatok olyan, az előző alfejezetben tárgyalt alapfogalmak köré szerveződnek, mint a lingvicizmus, az előíró és leíró nyelvszemlélet vagy a nyelvművelés.

1.2.1. Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat

A magyarországi magyar anyanyelvű beszélők körében végzett egyik meghatározó és reprezentatív vizsgálat a Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat (MNSZV), amelyet Kontra Miklós, Pléh Csaba és Terestyéni Tamás készítettek 1988-ban (Kontra 2006: 85–88). A felmérést 832 személy körében végezték, a kérdőívezés módszerével, az adatközlők „reprezentálták az akkori írástudó felnőtt magyarországi embereket életkor, nem, iskolázottság, és lakóhely szerint” (Kontra 2006: 85). A felsoroltak mellett független változók közé tartozott még a foglalkozás, az ingázás (a megkérdezett alany munkahelye a lakhelyén található-e vagy sem), az etnikum, az iskolázottsági mobilitás, illetve hogy az adatközlő fogyasztja-e a nyelvművelő műsorokat, és ha igen, milyen gyakran teszi ezt (Kontra 2006: 85).

Az MNSZV során megkérdezett személyek tíz mondról kellett megítélni, hogy helyesek-e vagy helytelenek. A mondatok olyan, a nyelvművelők és az oktatás által jellemzően nyelvhelyességi hibának tekintett formákat tartalmaztak, mint az inessivusi rag beszélt nyelvi *-ba/-be* változata, a nákolás, a suksükölés vagy szukszükölés vagy az *-e* kérdőszócska társítása más mondatrészhöz az állítmányon kívül.

A preskriptív nyelvszemléletet képviselő nyelvművelők felsőbbrendűséget tulajdonítanak a sztenderdnek, számukra csak az elfogadható és helyes, ha minden helyzetben, kontextusban a sztenderdnek megfelelő formákat használjuk (Kontra 2006: 83–85). A felmérés során azt vizsgálták, hogy az adatközlők közül mennyien igazodnak a sztenderd változathoz, vagyis hányan ítélik helytelennek a megadott, sztenderdtől eltérő formákat, és hányan tartják elfogadhatónak. Minden mondat után „kiestek” azok a válaszadók, akik helyesnek találták a nyelvművelők szerint helytelen formát, így egyre csökkent azoknak a száma, akik megfelelnek az előíró nyelvszemlélet követelményeinek (Kontra 2006: 85–86).

Az első mondat, „Éva nem bízott a férjébe”, a határozórag helyességének megítélésére fókuszál, a 832 megkérdezett személyből 500 már ennél a mondatnál „kiesett”, mivel helyesnek találta, tehát nem a sztenderdnek megfelelő változatot választotta (Kontra 2006: 86). A második mondat a nákolásra hoz példát: „Ha több fizetést kapnák, nem lenne okom szomorkodni”, amelyet a megmaradt 332 adatközlőből 85 helyesnek gondolt, így már csak 247-en maradtak azok, akik valójában a sztenderddel azonosítják a helyesség fogalmát. A „Nem szeretem, ha elhalasszák a döntést” példa után már csak 178-an maradtak, mivel 69 személy helyesnek gondolta a

szüksükölő változatot (Kontra 2006: 86). A megmaradt 178 adatközlő válaszait további hét mondatral tesztelték, amelyek között volt suksükölő példa, az *-e* kérdőszócska társítása a tagadószóhoz, de megjelentek az *az miatt* és a *valószínűleg, hogy* nyelvi formák is (Kontra 2006: 87). A felmérés végére 64 adatközlő maradt, azaz csupán ennyien ítélték meg az összes mondatot a sztenderd normáinak megfelelően, ez a megkérdezettek kevesebb mint 8%-a (Kontra 2006: 87).

A felmérés eredményeiből kikövetkeztethető, hogy a magyar anyanyelvi beszélők nagyon kis százaléka érzi magáénak a köznyelvi formákat, amelyekhez a nyelvművelés képviselői mereven ragaszkodnak. A többség számára viszont nehézséget jelenthet a sztenderd normáihoz való igazodás, hiszen az nem esik egybe a vernakuláris nyelvváltozatukkal. Egy másik jelentős probléma, amelyre az MNSZV rávilágít, Kontra Miklós szavaival élve, „a nagyfokú a nyelvi bizonytalanság”, hiszen a magyarok nagy része „az életben való boldogulás szempontjából nagyon fontosnak tartja, hogy valaki mindig jól és nyelvtanilag helyesen tudja-e kifejezni magát”, viszont ugyanezek a személyek tartják helyesnek azokat a nyelvi formákat, amelyeket a nyelvművelők helytelennek gondolnak (Kontra 2006: 84–85). Ez a kutatás, bár már több mint harminc éve készült, mégis napjainkban is megfelelő módon fejezi ki, hogy a helyességnek az efféle mércéje tudományos szempontból erőteljesen félrevezető, mivel, ahogy arra már a dolgozatom korábbi részében is kitértem, a nyelv nem egy homogén rendszer, az anyanyelvi beszélők által használt nyelvi formák pedig, habár sokfélék, jellemzően nem agrammatikusak.

1.2.2. Bodó-Lukács Csilla (2020) székelyföldi középiskolások körében végzett felmérése

Az előbb tárgyalt kutatás, bár kétségtől meg határozó és reprezentatív, a határon túli magyar beszélők helyzetével nem foglalkozik. Az általam végzett felmérések egy partiumi településen, Nagyszalontán készültek, ezért számomra különös jelentőséggel bírnak a romániai magyarok körében végzett attitűdvizsgálatok, így a továbbiakban egy Erdélyben végzett kutatást fogok ismertetni, amely hasznos volt számomra a vizsgálatom összeállításában és lebonyolításában.

A következőkben Bodó-Lukács Csilla (2020) székelyföldi középiskolások körében végzett attitűdvizsgálatának eredményeit mutatom be, amelyek összehasonlíthatóak az általam végzett felmérés következtetéseivel. Bodó-Lukács Csilla 1113 székelyföldi középiskolás esetén vizsgálta azt, hogy a lakóhely miért befolyásolja nagymértékben a nyelvi, illetve nyelvjárási identitást

(Bodó-Lukács 2020: 175). A megkérdezett diákok Hargita és Kovászna megyéből származtak, a megyéken belül pedig a „székely nyelvjárási kistájak” szerint is csoportosította az adatközlőket (Bodó-Lukács 2020: 176).⁴

A kutatás a lakhely függvényében vizsgálja a nyelvi attitűdöt, így a kérdések nagy része is arra vonatkozik, hogy a diákok hogyan kapcsolják össze a földrajzi kötődést a nyelvhasználattal. Erre vonatkozik például a „Szerinted hol beszélnek (leg)szebben magyarul?” kérdés, ahol a diákok Magyarország és Erdély közül kellett válasszanak (Bodó-Lukács 2020: 177). A többség, a tanulók 80,59%-a Erdélyt választotta, amely látszólag egy elég egységes véleményt jelent, az eredményt azonban árnyalja a megyék szerinti elkülönítés, tehát az, hogy a Kovászna megyeiek közül jóval többen tartják szépnek az anyaországi beszédet, mint a Hargita megyeiek (Bodó-Lukács 2020: 177).

A szerző azt is vizsgálta, hogy a székelyföldi középiskolások szerint Erdélyen belül hol beszélnek a legszebben. Ez esetben a székelyföldi régiót választották a legtöbben, 64,42%-uk, ami arra enged következtetni, hasonlóan az előző kérdésre érkezett eredményekhez, hogy a székelyföldi diákok számára meghatározó a székely származás, és egyfajta elfogultsággal is fordulnak az általuk használt beszéd iránt. A válaszok aránya kapcsán levont következtetéseket azonban ebben az esetben is árnyaltabbá teszi, ha kitérünk a megyék szerint megoszlásra is, mivel a Kovászna megyeiek esetén megfigyelhető, hogy „nagyobb arányban részesítik előnyben a »nem székelyföldi« beszédmodot”, mint a Hargita megyei tanulók (Bodó-Lukács 2020: 178).

Bodó-Lukács Csilla a kutatásában arra is kitér, hogy a székelyföldi középiskolások mennyire érzékelik a sztenderd és a nyelvjárás közti különbségeket. A legtöbb diák a beszédbeli jellegzetességeket valamilyen konkrét településhez vagy környékhez társította, illetve a magyarországiak beszédét különböztetik meg a saját nyelvváltozatuktól (Bodó-Lukács 2020: 183–184). Összességében elmondható, hogy bár nem szakkifejezésekkel nevezik meg a különböző jelenségeket, a legtöbben jól érzékelik a köznyelv és a nyelvjárás közti különbségeket (Bodó-Lukács 2020: 184).

A nyelvi attitűd és a területi kötődés közötti kapcsolódás mellett a nyelvhasználati szokásokra és a nyelvjáráshoz való viszonyulásra is kitér a tanulmány. A „Te beszélsz nyelvjárásban?” kérdésre a diákok nagyjából fele-fele arányban válaszoltak igennel, illetve

⁴ A „székely nyelvjárási kistájak”: Háromszék, Udvarhelyszék, Csíkszék, Gyergyószék.

nemmel: 46,72% igennel felelt, 49,60% pedig nemmel (Bodó-Lukács 2020: 184). Amikor arról kérdezték a középiskolásokat, hogy előfordult-e már velük, hogy szándékosan elkerülték, hogy nyelvjárásban beszéljenek, 59,75%-uk nemmel válaszolt (Bodó-Lukács 2020: 185). Ez az eredmény azért különös, mert egy korábbi kérdésre, ahol arra kellett felelniük, hogy szerintük Székelyföldön nehézségekbe ütközik-e az, aki csak a nyelvjárást használja, akkor 72,78%-uk igennel válaszolt, tehát ezek a válaszok elég ellentmondásosak. Az adatközlőknek arról is nyilatkozniuk kellett, hogy milyen helyzetben váltanak nyelvjárásról köznyelvre, vagy fordítva, ha egyáltalán előfordul velük ilyesmi. A legtöbbjük, 73,23%-uk azt válaszolta, hogy nem vált kódot, aki viszont igen, az jellemzően köznyelvre vált, és valamilyen hivatalos személy (tanár, orvos, lelkész stb.) vagy egy magyarországi beszédpartner hatására választja a sztenderdet (Bodó-Lukács 2020: 185–186).

Összességében a kutatás arra enged következtetni, hogy a székelyföldi középiskolások „viszonyulásmódja a nyelvjárásokhoz és beszélőikhez *instabil* alapokon nyugszik” (Bodó-Lukács 2020: 187).⁵ A nyelvjárásukhoz és a nyelvjárási beszélőkhöz való viszonyulásuk elvi szinten pozitív, a gyakorlatban azonban meginognak, amikor arról kell dönteni, hogy milyen helyzetben megfelelő a nyelvjárás használata. Amikor a saját nyelvjárásuk használatáról kell véleményt nyilvánítani, akkor a szerző szerint „önmegbélyegzés”, „szorongás”, „következetlenség”, „önellentmondás” jellemzi őket (Bodó-Lukács 2020: 188). Ezek az eredmények is alátámasztják, hogy az anyanyelvi oktatásban szükség van a vernakuláris nyelvváltozat használatának bátorítására és annak tudatosítására, hogy a magyar nyelv változatos és sokféle, és az a beszélő sem értéktelenebb, aki nem a sztenderd normái szerint beszéli a magyart. Egy elfogadóbb szemlélet a diákok nyelvi bizonytalanságát is segíthet feloldani, elkerülve ezáltal az önellentmondásokat, amelyek ebben az attitűdvizsgálatban is megjelentek.

⁵ Kiemelés tőlem: Sz. K.

1.2.3. Danczi Annamária (2011): *Nyelvjárási háttérrel az iskolában*

A kérdőívem összeállításakor olyan kutatásokat igyekeztem keresni, amelyek szintén a kisebbségben élő magyar anyanyelvűek nyelvi attitűdjét vizsgálják. Ezek közül az egyik a korábban bemutatott székelyföldi középiskolások körében végzett felmérés, a továbbiakban pedig egy szlovákiai magyar iskolások és pedagógusok nyelvi attitűdjét vizsgáló kutatást fogok ismertetni. A felmérést Danczi Annamária végezte a szlovákiai Kürt településen, a Kürti Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskolában, a 2009/2010-es tanévben.

Az attitűdvizsgálat során a kutató 81 diákot és 8 pedagógust kérdezett meg, így ez a kutatás is két szemszögből közelíti meg az iskolai nyelvszemléletet (Danczi 2011). Az attitűdvizsgálat főként a nyelvjárássra, illetve annak jövőbeli fennmaradására fókuszál, a kontaktjelenségekre különösképpen nem tér ki. Danczi Annamária a diákokkal irányított beszélgetést folytatott, a pedagógusokkal pedig kérdőívet töltetett ki, illetve néhány tanórát is volt lehetősége megfigyelni. A válaszadókkal kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy a megkérdezett pedagógusok közül csak három volt magyartanár, a diákok pedig igen változatos életkorúak voltak: 3. osztályosoktól, egészen 9. osztályosokig.

A megkérdezett pedagógusoknak először tisztázniuk kellett, hogy mit jelent a nyelvjárás, majd arra felelni, hogy a lakhelyükön nyelvjárásban beszélnek-e, ez utóbbira 100%-ban igennel feleltek. A következő kérdés arra vonatkozott, hogy ők használják-e a nyelvjárást, és ha igen milyen helyzetekben: *Ön nyelvjárásban is beszél? Ha igen, mikor, milyen helyzetekben?* Hármannal válaszoltak, az öt igennel felelő pedagógus pedig jellemzően bizalmas körökben, családtagokkal, barátokkal használja a nyelvjárást, vagy abban az esetben, ha beszédpartner is ezt használja. A kérdőív egyik kérdése arra vonatkozott, hogy a válaszadók szépnek ítélik-e a nyelvjárást, vagy inkább szégyellnivalónak. Elég pozitívan nyilatkoztak a pedagógusok, ugyanis mindössze ketten vélekedtek úgy, hogy „beszédhelyzettől függ, hogy szép-e vagy szégyellnivaló a nyelvjárási megnyilatkozás”, hatan pedig egyértelműen szépnek találták (Danczi 2011).

Hasonló arányban oszlottak meg a vélemények a *Ha a diák nyelvjárásban beszél az órán, kijavítja? Miért?* kérdés kapcsán is: ebben az esetben is két tanár nyilatkozta azt, hogy kijavítja, egy személy a „nem minden esetben” választ adta, öten pedig azt nyilatkozták, hogy nem, mert nem tartják „nyelvhelyességi hibának”. Az a két személy, aki azt nyilatkozta, hogy kijavítja a

nyelvjárási beszédet, eltérő indoklást adott: az egyik arra hivatkozott, hogy fontos, hogy a diák elsajátítsa a köznyelvet, a másik viszont érdekes módon az idegen nyelv tanulásával hasonlította össze a szituációt, mondván, hogy idegen nyelvből sem a nyelvjárást sajátítják el a diákok (Danczi 2011). Ez az utóbbi válasz azért érdekes, mert eltekint attól, hogy ebben az esetben a tanulók anyanyelvéről, illetve vernakuláris nyelvváltozatáról van szó, amelyet sokkal automatikusabb módon használ, mint bármelyik idegen nyelvet, így a köznyelv elsajátítása egy igen bonyolult feladat.

A magyartanárok még egy kérdőívet ki kellett töltsenek, amelyben a kutató arra kérdezett rá, hogy a gyakorlatban ők hogyan építik be a nyelvjárások témáját a magyaróra kereteibe, illetve hogy a Szlovákiában érvényes tanterv hogyan viszonyul ehhez. A három kitöltő közül ketten azt válaszolták, hogy a tantervben nincs előírva, hogy foglalkozzanak a nyelvjárásokkal, egy válaszadó szerint pedig csak érintőlegesen szerepel. A következő kérdés arra vonatkozott, hogy annak ellenére, hogy a tanterv hogyan viszonyul a nyelvjárásokhoz, ők fordítanak-e időt arra, hogy a magyarórán legyen szó a területi nyelvváltozatokról. Mindhárom pedagógus azt nyilatkozta, hogy kitér a nyelvjárásokra, egyikőjük viszont csak érintőlegesen, de kihangsúlyozta, hogy fontosnak tartja, hogy tudatosítsa a diákokban, hogy nem kell szégyellniük, ha nyelvjárásban szólalnak meg. Megemlíteném még a kérdőív egyik fontos kérdését, amely arra vonatkozott, hogy „tudnak-e az adatközlők arról, hogy miként viszonyulnak diákjaik a saját nyelvjárásukhoz” (Danczi 2011). Mindhárom magyartanár azon a véleményen volt, hogy a kürti diákok számára természetes jelenség a nyelvjárás, és igyekeznek megőrizni azt. A három pedagógus közül egy nyilatkozott úgy, hogy szerinte nincs szükség arra, hogy a jelenleginél nagyobb figyelmet kapjanak a nyelvjárások az oktatásban, mivel a fiatalok már nem tulajdonítanak ennek nagy jelentőséget (Danczi 2011).

A diákokkal végzett irányított beszélgetések során tőlük is megkérdezte a kutató, hogy mi a nyelvjárás, ők azonban nem tudták pontosan megfogalmazni, de példák alapján meg tudták különböztetni a nyelvjárási és a köznyelvi formákat. Az összes osztályban előfordult, hogy a nyelvjárás kapcsán előjött a „parasztos” jelző, a köznyelv kapcsán pedig a „szép”. Ezek a nyelvváltozatokhoz társított jelzők arra engednek következtetni, hogy a gyerekek fejében már alsó tagozatos kortól kezdve él az a sztereotípiája, hogy a nyelvjárási beszéd használata azt jelzi, hogy az illető kevésbé iskolázott, nem elég művelt vagy illetmódú, viszont az, aki a sztenderdet használja, kifinomultan beszél. Az óramegfigyelések alkalmával Danczi megállapította, hogy a

diákok keverik a sztenderd és a nyelvjárási elemeket, ezek aránya azonban annak függvényében változik, hogy az illető tanár mennyire elfogadó a nyelvjárásokkal szemben: annak a pedagógusnak az óráján, aki gyakran kijavítja a nyelvjárási formákat, a diákok kerülnek a nyelvjárási elemeket, míg ha a pedagógus elfogadó, akkor sokkal bátrabban használják ezeket (Danczi 2011).

Danczi Annamária kutatása, bár az adatközlők száma miatt nem tekinthető reprezentatívnak, illetve csak a szlovákiai magyar közösségben érvényesülő attitűdöt mutatja be, a korábban bemutatott felmérésekhez képest viszont egy pozitívabb képet fest a nyelvjárások iskolai helyzetéről, hiszen ahogy azt már fentebb említettem, a megkérdezett pedagógusok nagyobb része tanúsított elfogadást a nyelvjárásokkal szemben, mint ahányan igyekeznek kiküszöbölni azt. A felmérés egy újabb lehetőség annak az állításnak az alátámasztására, hogy a diákok (anya)nyelvi attitűdjét nagymértékben befolyásolja a pedagógus hozzáállása a vernakuláris nyelvváltozat elfogadásához. Danczi Annamária kutatásából mindezek mellett arra is következtethetünk, hogy a földrajzi változatokkal tarkított nyelvhasználat megőrzése szintén nagymértékben függ a pedagógus hozzáállásától, hiszen a területi változatok csak a használat által maradhatnak fent, használni viszont csak akkor fogják őket, ha a fiatal generáció támogató hozzáállással találkozik, amikor nyelvjárási elemeket használ.

3. A kutatás módszertana

A kutatásomban középiskolás diákok, valamint az őket tanító magyartanárok nyelvi attitűdjét vizsgáltam. A felmérés a kérdőívezés módszerén alapszik, amelyhez az általam összeállított két kérdőívet használtam, amelyek közül egy tanulók számára, egy pedig a tanároknak készült.⁶ Az attitűdvizsgálat során a kérdőíveket a nagyszalontai magyar iskola 65, 10–11. osztályos, azaz 16–17 éves diákja, valamint az őket tanító három magyartanár töltötte ki. A pedagógusok megkérdezését indokoltnak tartottam, mivel feltételezésem szerint a diákok nyelvi attitűdjét nagymértékben befolyásolja a magyartanár nyelvszemlélete.

A felmérés névtelenül zajlott a diákok és a tanárok körében is. Mindkét esetben felhívtam a megkérdezettek figyelmét arra, hogy önállóan dolgozzanak, és a saját, független véleményüket

⁶ A kérdőívek teljes kérdéssorait l. a Mellékletben.

fogalmazzák meg még akkor is, ha az nem pozitív. Bátorítottam őket az őszinte feleletekre, de természetesen így is előfordulhat, hogy nem mindenki az őszinte véleményét fogalmazta meg a válaszaiban, hiszen a kérdőívezés módszere esetén nem tekinthetünk el az ún. megfigyelői paradoxontól (Kiss 1995: 36), amelynek hatására a megkérdezettek a válaszaikban valamilyen vélt elvárásokhoz próbálhatnak igazodni. A diákok megkérdezése egy viszonylag formális helyszínen, az iskolában zajlott egy pedagógus jelenlétében, az ő személye azonban nem akadályozta a vizsgálat lebonyolítását, ugyanis, a kérésnek eleget téve, egyik esetben sem avatkozott bele a kérdőívek kitöltésébe. A nyugodtabb hangulat megteremtésének érdekében a felmérés megkezdése előtt minden osztályban kihangsúlyoztam, hogy a válaszaikat nem fogom jeggyel értékelni. A kérdőívek kiosztását megelőzően minden esetben kiemeltem, hogy lényeges, hogy mindenki egyedül fogalmazza meg a véleményét, azonban nagy valószínűséggel, különösen a diákok esetében, így is előfordult, hogy befolyásolták egymás válaszait.

A tanulóknak szánt kérdőív 23 kérdést tartalmaz, amelyek közül 14 feleletválasztós, a többi kilenc pedig nyitott kérdés. A tanárok számára összeállított kérdőív 15 kérdést foglal magába, amelyből hat feleletválasztós, kilenc pedig nyitott kérdés. A feleletválasztós kérdések esetén, a diákok és a pedagógusok kérdőívében is, a kérdés után zárójelben jeleztem, ha több választ is megjelölhet a kitöltő, ahol pedig ez hiányzott, ott csak egyetlen választ lehetett megjelölni.

Vannak olyan kérdések, amelyek mindkét kérdőívben megjelennek. Ilyenek a *Mi nyelvjárás?* és a *Mi a köznyelv?* kérdések, illetve a köznyelvvel, a nyelvjárási elemekkel és a kontaktusjelenségekkel kapcsolatos egyéni használati szokásokra, valamint a megkérdezettek ezekhez való viszonyára vonatkozó kérdések is. Továbbá a tanulóknak és a pedagógusoknak is feltettem az anyanyelvi reflexiót követelő, számos attitűdvizsgálatban megjelenő kérdést: *Mit jelent szépen beszélni magyarul?*, mivel ezáltal a témám szempontjából rendkívül értékes, tudatosan közölt szubjektív nyelvi adatok (Kiss 1995: 31) nyerhetők. A diákoktól és a tanároktól is megkérdeztem, hogy szerintük mire jó a magyaróra, ezáltal vizsgálva azt, hogy a magyartanárok által fontosnak tartott átadandó értékek miként hatnak a diákok anyanyelvoktatásról való gondolkodására.

A közös szempontok mellett vannak olyan kérdések is, amelyeket specifikusan annak függvényében fogalmaztam meg, hogy a kérdőív a diákok vagy a tanárok számára készült. A diákok esetén rákérdeztem arra, hogy szerintük hatnak-e a magyarórák a nyelvhasználatukra, és ha igen, akkor hogyan. A kérdőívben arra vonatkozó kérdések is szerepelnek, hogy vannak-e olyan

nyelvi elemek, amelyeket nem használnának magyarórán a diákok, ha igen, akkor melyek ezek, és milyen okból mellőznék őket. Ezek a kérdések arra sarkallják a tanulókat, hogy elgondolkodjanak a magyaróra saját nyelvhasználatukra gyakorolt hatásán, és reflektáljanak erre.

A tanárok esetén a specifikus kérdések egy része az általuk használt tankönyvekre és különböző segédanyagokra vonatkozik: arra kérdeztem rá, hogy milyen tankönyveket használnak, illetve hogy mennyire vannak megelégedve azokkal a nyelvváltozatok tárgyalásának szempontjából, szükségesnek tartják-e valamilyen segédanyag bevonását. Az oktatási eszközök mellett arról kérdeztem a pedagógusokat, az ő magyaróráikon szóba kerül-e a diákok anyanyelvváltozata, ha igen, akkor milyen módon tárgyalják ezt. Ezeket a kérdéseket indokoltnak tartottam, mivel rajtuk keresztül kirajzolódhat egy kép a megkérdezett pedagógusok véleményéről az általuk használt tankönyvek kapcsán, illetve arról, hogy szerintük a magyarórához hozzátartozik-e a vernakuláris nyelvváltozat tárgyalása. A tanárok válaszai összevethetőek a diákok véleményével arról, hogy miként hat, amennyiben hat, a magyaróra a nyelvhasználatukra.

Ezen dolgozat keretén belül egy elő kutatás eredményeit összegzem: három kiválasztott szempont szerint vizsgáltam a kijelölt kérdésekre érkező válaszokat. A jelenlegi attitűdvizsgálat során az egynormájú szemlélet megnyilvánulásait tanulmányozom az alábbi szempontok szerint: a diákok válaszaiból kiindulva milyen nyelvi ideológiákkal találkozhattak az iskolai és az iskolán kívüli közegekben, milyen nyelvszemléttel kapcsolatos személyes tapasztalataik vannak, illetve milyen funkciót tulajdonítanak a magyarórának (a nyelvhasználatukra nézve). Az adatelemzést a későbbiekben folytatni tervezem, amely során további szempontokat és kérdéseket is be fogok vonni a kutatásba.

Mindkét kérdőív esetén kiválasztottam néhány kérdést, és ezek kapcsán végeztem el az adatelemzést, amelyet a dolgozat következő fejezetében fogok tárgyalni. A kérdőívek összeállításakor mintaként szolgált, különösen a nyelvjárásra vonatkozó kérdések esetén, Danczi Annamária (2011) Szlovákiában végzett felmérése. A tanulók és a pedagógusok esetén is megvizsgálom a *Mit jelent szépen beszélni magyarul?*, valamint a *Mire jó a magyaróra?* kérdésekre érkezett válaszokat. A diákok esetén még további öt kérdést vizsgálom meg, ezek egy része arra vonatkozik, hogy az adatközlők tapasztalták-e már azt, hogy kijavították őket, amikor az anyanyelvükön beszéltek, amennyiben igen, akkor ki vagy kik felől érkezett ez a megszólítás. A magyarórával kapcsolatban rákérdeztem arra, hogy saját bevallásuk szerint hat-e a nyelvhasználatukra. Szintén a magyarórára vonatkozóan tettem fel azt a kérdést, hogy van-e olyan

szó vagy kifejezés a káromkodásokon kívül, amit nem használnának magyarórán, és amennyiben igen, milyen okból mellőznék őket.

A magyartanárok esetén, a felsorolt kérdések mellett, még a *Mit csinál Ön, ha magyarórán a diákja az alábbi mondatot használja?* (Kontra 2006: 98) kérdés kapcsán elemzem a válaszokat, ennek a kérdésnek viszont több alpontja is van, mindegyikben egy-egy olyan mondat szerepel, amely valamilyen, nyelvművelők által jellemzően helytelenként megbélyegzett nyelvi jelenséget vagy formát tartalmaz: *Kérhetek egy másik **pixet** a padtársamtól?* (kontaktusjelenség), ***Le vagyunk maradv**a a projekttel, mert nem jól **osszuk be** az időnket.* (szukszükölés), *Nem **tudnák** olyan lázadó lenni, mint Petőfi.* (nákolás), *Régen sokan természetettek **tengerit**.* (tájszó használata), *Ebben a szövegelemzésben a női szereplők **úgy vannak bemutatva** mintha gyengék lennének.* (predikatív határozói igeneves szerkezet). Ezt a kérdést relevánsnak tartom, mivel általa a tanárok nyelvszemléletének gyakorlati megnyilvánulására nyerhetünk rálátást, legalábbis az önbevallás szintjén, hiszen ebben az esetben sem szabad eltekinteni a megfigyelői paradoxon hatásától.

A fent leírt módon gyűjtött adatokat egy adatbázisba rendeztem, és feldolgoztam őket. A beérkezett válaszokat digitalizáltam, a kirajzolódó kategóriákat igyekeztem behatárolni, és figyelni a válaszok arányaira, statisztikailag azonban nem elemeztem, mivel ehhez nem áll elegendő adat rendelkezésemre. A szakirodalomban megfogalmazott, egynormájú szemlélettel, lingvicizmussal és anyanyelvoktatással kapcsolatos megfigyelések áttekintése alapján igyekeztem árnyaltan és szelektív módon kiválasztani az adatok elemzésének releváns szempontjait, majd ezek mentén elvégezni magát az elemzést, végül pedig megfogalmazni a vernakuláris nyelvváltozatokhoz való viszonyulással kapcsolatosan kirajzolódó képet.

A kutatásom kapcsán fontosnak tartom kihangsúlyozni, hogy az erdélyi és a partiumi középiskolásokra nézve nem tekinthető reprezentatívnak, mivel a felmérés során kevés adatközlővel dolgoztam. A nagyszalontai magyar tagozatos középiskolásokra nézve viszont reprezentatívnak minősül, hiszen a liceumi diákok közel felét megkérdeztem. A tanárok esetén szintén elmondható, hogy kevesen töltötték ki a kérdőívet, így az erdélyi és a partiumi magyartanárokra vonatkozóan nem reprezentatív a felmérés, de mégis lényeges információkkal szolgál ez a perspektíva is.

4. Adatelemzés

Ebben a fejezetben a diákok számára készített kérdőívből kijelölt hét, illetve a tanári kérdőív három kérdésére érkezett válaszokat fogom elemezni. Az egyes alfejezetekben elsőként a diákok válaszait ismertetem, majd ezt követően tárgyalom a tanárokét, illetve igyekszem bemutatni az általam érzékelt összefüggéseket a pedagógusok és a tanulók feleletei, nyelvi attitűdjei között.

Az általam alkalmazott elemzési szempontok alapján kategorizálható adatokat nem minden kérdés esetén számosítottam, mivel a nyitott kérdéseknél gyakran előfordult, hogy az adatközlők számos, egymástól akár független szempontot is érintettek a válaszaikban. Az ilyen esetekben arra törekedtem, hogy egy árnyalt helyzetkép kialakítása érdekében hasonlóságok mentén csoportosítsam a válaszokat, és minden felállított kategóriát szemléletes példákkal támasszak alá.

A diákok válaszainak tanulmányozása közben három meghatározott szempontot követtem, amelyek mentén igyekeztem az elemzés végén következtetéseket levonni, ezeket a ötödik fejezetben tárgyalom. A diákok és tanárok nyelvváltozatokkal, illetve stílusváltozatokkal kapcsolatos attitűdjeit vizsgáltam a szép beszéd fogalmára vonatkozó kérdés alapján, mivel úgy gondolom, hogy ilyen módon megfigyelhetem egyrészt a köznyelvhez és az egyéb nyelvváltozatokhoz kapcsolt értékítéleteket, ezen keresztül pedig azonosíthatom az egynormájú szemlélet jelenlétét, esetleg mértékét, másrészt a válaszokból arra vonatkozóan is megfigyeléseket fogalmazhatok meg, hogy milyen egyéb, funkcionális szempontokat említenek az adatközlők a szép beszéd jellemzésekor. Az adatelemzés másik fő szempontja a diákok nyelvi ideológiák megnyilvánulásával kapcsolatos tapasztalatainak vizsgálata, melynek fókuszában az áll, hogy mennyire jellemző, hogy magyarórán vagy az iskolától független közegekben a nyelvhasználatuk negatív kritikáival, beszédmódjuk kijavításával találkozhatnak a diákok. Harmadik szempontom az előbbiekkal szoros összefüggésben az, hogy miben látják a diákok és a tanáraik a magyarórák funkcióját, illetve hogy saját bevallásuk szerint hogyan hat a diákok nyelvhasználatára az anyanyelvoktatás.

A továbbiakban a három szempont mentén tanulmányozott válaszokat külön alfejezetekben tárgyalom, mindegyik alfejezetben külön kitérek a diákok és a tanárok válaszaira. Elsőként a szép beszédről tett nyilatkozatokat (4.1. alfejezet), majd a javításokkal kapcsolatos

tapasztalatokat (4.2. alfejezet), végül pedig a magyaróra funkcióját és a diákok nyelvhasználatára tett hatását illető válaszokat (4.3. alfejezet) elemzem.

4.1. A szép beszéd fogalma

4.1.1. Diákok

A *Mit jelent számodra szépen beszélni magyarul?* kérdésre érkező válaszokból kirajzolódik, hogy milyen értékítéleteket társítanak a diákok bizonyos nyelv- és stílusváltozatokhoz, illetve funkcionális jellemzőkhöz, és áttételesen az is, hogy melyek azok a nyelvi ideológiák, amelyekkel a diákok jó eséllyel találkozhattak.

A kérdésre érkezett feleleteket két kategória szerint tárgyalom: tartalmaz az adott válasz valamilyen egynormájú szemléletre utaló jelet vagy sem. A 65 beérkezett válasz közül 18 esetén találtam úgy, hogy megjelent az egynormájú szemlélet valamilyen jellemzője, a többi 46 felelet viszont nem tartalmazott erre vonatkozó elemeket. A válaszok elemzése során abban az esetben is az egynormájú szemlélet kategóriájába soroltam az adott feleletet, ha nem csak és kizárólag ennek a szemléletnek a jellemzői ismerhetők fel benne, viszont legalább egy olyan említést tesz az adatközlő, ami a köznyelv felsőbbrendűségére, illetve az egyéb változatok kerülendőségére utalnak. Azokban a válaszokban, amelyekből az olvasható ki, hogy az adott diák valószínűleg találkozott már az egynormájú szemlélettel (és annak elvei számára maradandóak voltak), gyakran előfordul, hogy a nyelvjárást pejoratív értelemben említik, sőt annak elkerülését javasolják.

A nyelvjárással kapcsolatban az egyik leggyakoribb negatív jelző a *parasztos*, ami a 18 egynormájú szemléletű válaszból két alkalommal jelenik meg, egyszer pedig azok között a válaszok között, amelyek nem tartalmaznak egynormájú szemléletre utaló jeleket. Ebben a három esetben a tanulók azt nyilatkozták, hogy a szép magyar beszéd azt jelenti, hogy „nem parasztosan” beszélünk. Érdekes megfigyelni, hogy a *parasztos* jelzőt ez a három adatközlő három különböző nyelvvel kapcsolatos jelenségre vonatkozóan használja. Az egyik esetben egyértelműen a nyelvjárásra vonatkozik, a tanuló a Nagyszalontára jellemző ízést társítja ehhez a jelzőhöz, és szerinte ezt érdemes elkerülni akkor, ha szépen akarunk beszélni: *Számomra azt jelenti szépen*

*beszélni magyarul, hogy nem olyan »parasztosan«, például az é betűt í-nek mondani (47./11.).*⁷ Egy másik válasz esetén a *parasztos* inkább az érthetőséggel kapcsolódik össze: *Számomra a szép magyar beszéd az, amikor nem parasztosan mondjuk el a mondatot, hanem szépen érthetően kifejezve (1./10.).* Ebben a nyilatkozatban nem rajzolódik ki egyértelműen, hogy mit ért az érthetőség alatt a diák, és ez miért áll ellentétben a *parasztossággal*, az viszont valószínűsíthető, hogy van a magyar nyelvnek olyan változata, amelyet az adatközlő negatívan ítél meg. A harmadik válaszban a *parasztos* a beszélő beszédstílusára, udvariassági sajátosságokra vonatkozik, ezért azt a másik kategóriába tartozó válaszok között fogom tárgyalni.

Az említett 18 egynormájú szemléletre utaló felelet között több alkalommal előfordul a nyelvjárások elkerülése, illetve a köznyelv használata mint eszköz arra, hogy szépen beszéljünk: *Odafigyelni a szóhangsúlyra, nem használni tájszólásokat. (49./11.), A köznyelvet használni hosszú szavakkal. (11./10.), Számomra szépen beszélni magyarul azt jelenti, hogy artikulálok, az irodalmi beszédet használom vagyis nem használok különböző nyelvjárást (14./10.).* Egyes esetekben konkrét példát is kiemelték olyan nyelvjárási elemekre, amelyek szerintük kerülendők a szép beszédben. Ezek közül az egyik leggyakoribb az *oszt* szócska, amelyről kifejezetten negatív véleménnyel vannak a diákok: *kerülje az „oszt”-hoz hasonló rövidítések (4./10.), Szerintem egy ember akkor beszél szépen magyarul, ha nem használ köztörzsként olyan szavakat, például, hogy „oszt” (12./10.).*

Az adatközlők közül a nyelvjárási jelenségek mellett többen a kontaktusjelenségeket sem tartják a szép beszéd részének: *Számomra a szépen beszélni magyarul azt jelenti, hogy nem keverünk más nyelveket a magyarba (43./11.), csak egy nyelven beszélsz közben nem fele fele (62./11.).* Nem térnek ki konkrétan arra, hogy milyen más nyelveket nem jó „a magyarba belekeverni”, de az kiolvasható ezekből a válaszokból, hogy az illető diákok elítélően viszonyulnak a kontaktusjelenségekhez, melyeknek helytelenítése a nyelvművelésben is kiemelt szempont szokott lenni.

Több diák is kitért arra, hogy szerinte a szép magyar beszédben nincs helye a nyelvművelők által is elítélt „töltelékszavaknak”, amelyek teljesen természetes velejárói az élőbeszédnek: *Fogalmazzunk érthetően és kevesebb töltelékszavakat használni (3./10.), Számomra*

⁷ A dolgozat további részében a diákok válaszaiból kiemelt idézetek után feltüntetem a kérdőív számát és az adatközlő osztályát (sorszám/osztály). A tanárok válaszai esetén az 1., 2., 3. sorszámokat tüntetem fel. A válaszokat minden esetben változtatások nélkül, betű szerint közlöm.

az beszél szépen magyarul, akinek választékos a szóincse, folyékonyan („ööö...” nélkül) tud beszélni bármilyen témáról (4./10.).⁸ A töltelékszavak mellőzése mellett a nyelvművelők egy másik elvárása a válaszok „egész mondatokban” való megfogalmazása. Erre a jelenségre a válaszadók közül is kitértek néhányan: *Számomra szépen beszélni magyarul azt jelenti, hogy egész mondatokban beszélünk.* (54./11.), *Számomra azt jelenti, hogy kerek mondatokban beszél valaki és szépen megtudja fogalmazni a mondandóját* (44./11.). Ez az előíró megnyilvánulás gyakran előfordul az iskolai közegben, így feltételezhető, hogy azok a diákok is találkoztak ezzel, akik szerint ez nem fér bele a szép beszédbe, holott az élőbeszédben kifejezetten természetellenes minden esetben ilyen módon felelni a kérdésekre, azaz elliptikus szerkezetek, törölt mondatrészek nélkül (vö. Sándor 2016: 177–178).

Azok a tanulók, akiknek a válaszaiban nem találtam az egynormájú szemléletre utaló jeleket, jellemzően az artikulációt, a helyes kiejtést társítják a szép magyar beszédhez: *Szépen beszélni magyarul számomra azt jelenti, hogy artikulál, beszéd közben nem köpkös és nem hadar.* (5./10.), *Oda kell figyelni, hogy ne beszéljünk túl gyorsan és figyeljünk oda a kiejtésre is.* (2./10.), *Szerintem „szépen beszélni magyarul” a helyes kejtést és az érthetőséget jelenti. Minél jobban artikulálunk, annál érthetőbb a beszédünk, emellett az is fontos, hogy megfelelő hanglejtést és hangerőt használjunk, helyzettől függően* (31./10.). Ezeket a feleleteket én nem tekintem az egynormájú szemléletre valló válaszoknak, ez viszont természetesen nem jelenti azt, hogy magukra az adatközlőkre ne lenne hatással ez a szemlélet, csupán azt, hogy ezekben a válaszokban nem jelenik meg egyértelműen semmilyen erre utaló jel. Az is előfordulhat, hogy valamilyen nyelvjárási vagy valamilyen csoportnyelvre jellemző kiejtésbeli vagy lexikális jelenségre, vagy akár a suksükölésre is gondolhatnak, mikor a kiejtést és az érthetőséget emlegetik, viszont a magyarázat hiányában, ebbe a kategóriába soroltam ezeket a megnyilatkozásokat.

Ebben a 46 válaszban gyakran előfordul a tisztelet, a tegezés és a magázás kérdése is mint a szép beszéd feltétele: *Számomra a szép beszéd ez az jelenti ha tisztelet ad a másik, tisztelettudatosan beszél és mikor felém fordul és a szemembe néz.* (20./10.), *Számomra szépen beszélni magyarul azt jelenti, hogy illedelmesek vagyunk és magázódunk ha van különbség.* (60./11.). A fentebb tárgyalt *parasztos* jelző az ebbe a kategóriába sorolt válaszban a beszélő udvariasságával függ össze: *Számomra szépen beszélni magyarul azt jelenti, hogy ne lekezelően,*

⁸ A negyedik adatközlő válaszából az is kiolvasható, hogy a hezitálásjelölőt is töltelékszónak, vagy legalábbis egy olyan nyelvi elemnek tekinti, ami megszakítja a szép beszédet.

parasztosan kezdünk el beszélni (32./10.). Természetesen azt nem tudhatjuk egyértelműen, hogy a tanuló számára mit takar pontosan a parasztos jelző, viszont a lekezelő mellett áll, amelyet a beszédstílusra szokás vonatkoztatni, így valószínűnek tartom, hogy a parasztos is erre utal, nem feltétlenül a nyelvjárás használatára.

Vannak olyan válaszok is ebben a kategóriában, amelyekből az derül ki, hogy az illető diákok fontosnak tartják, hogy a beszédpartner függvényében alakítsuk a beszédünket: *Számomra szépen beszélni azt jelenti, hogy nem tegezzük az idősebbeket és hogy választékosan beszélünk*” (26./10.), *Számomra szépen beszélni magyarul azt jelenti, hogy idősebbekkel, tanáraimmal tisztelettudóan, nem tegezni őket barátaimmal pedig általános, hétköznapi nyelven* (29./10.). Ezekben a nyilatkozatokban a tantervben célként megjelenő differenciált, funkcionálisan változatos nyelvhasználat kompetenciájának fontossága rajzolódik ki (lásd: Kádár 2016: 22–23).

A felsoroltakon kívül a választékosság és a gazdag szókincs is a szép beszéd fogalmához tartozik több adatközlő szerint is: *Számomra azt jelenti a szép magyar beszéd hogy választékosan beszélünk és néha a szakszavakat is beépítjük a mondanivalónkba.* (34./10.), *Nekem nagyon fontos, hogy mikor valakivel beszélek, artikulálva és választékosan beszéljünk* (45./11.).

4.1.2. Tanárok⁹

A megkérdezett három pedagógus közül kettőnél a szép beszéd fogalma kapcsán megjelent az artikuláció fontossága, sőt az egyikőjük kiemelte, hogy ez a legfontosabb szempont nála: *Elsősorban az artikuláció a legfontosabb. Az értehető és szép, amit helyesen artikulálunk* (3.).¹⁰ Az artikulációra a diákok között is sokan hivatkoztak a szép beszéd kapcsán, így itt feltételezhető egyfajta összefüggés a diákok és a tanárok véleménye között. Ugyanez a két tanár nyilatkozta azt, hogy számára a nyelvjárás is ugyanolyan szép, mint a köznyelv: *Számomra az is nagyon élvezhető, ha valaki nyelvjárásban beszél. A szép beszéd nem feltétlenül az irodalmi nyelvváltozat használatát jelenti.* (3.), *ugyanolyan szép a magyar nyelv nyelvjárársbeli, mint a köznyelvi vagy irodalmi változata, csak tudni kell, mikor melyiket használjuk, hiszen a cél szentesíti az eszközt* (2.). Érdekes megfigyelni, hogy mindkét pedagógus válaszában megjelenik az *irodalmi nyelv* kifejezés, amely

⁹ A megkérdezett magyartanárok az ország három különböző régiójából, Bihar és Maros megyéből, illetve Székelyföldről származnak.

¹⁰ Sajnos ebben az esetben sem derül ki, hogy mit ért pontosan az adatközlő a helyes artikuláció alatt.

kapcsán a sztenderdre utalnak, ez a terminus viszont félrevezető lehet, hiszen körülhatárolhatatlan, hogy mi tekinthető „irodalmi nyelvváltozatnak” (vö. Sándor 2016).

A harmadik pedagógus esetén egy érzelmi megközelítés is megjelenik a szép beszéd kapcsán, ugyanis szerinte ez összekapcsolódik az anyanyelv szeretetével, amelyet a választékos szóhasználattal fejezhetünk ki: *Szépen beszélni magyarul azt jelenti, hogy szeretni az anyanyelvet, és ezt a szeretetet olyan állandó változatos szóhasználattal, nyitottsággal kifejezni, amennyire csak tőlünk telik* (1.). Ez a fajta szubjektív viszonyulás nincs jelen a diákoknál egyetlen esetben sem, a választékos beszéd viszont náluk is egy gyakori jellemzője a szép beszédnek. Ugyancsak ez a pedagógus említette meg a szép magyar beszéd kapcsán a nyelvi humort, amely szintén csak az ő esetében jelenik meg: *Fontosnak tartom a nyelv játékosságának, a nyelvi humornak a figyelembe vételét* (1.).

4.2. Negatív kritikákkal, a beszéd mód kijavításával kapcsolatos tapasztalatok

4.2.1. Diákok

A következőkben az *Előfordult már veled, hogy magyar anyanyelvűek megszólítottak vagy kijavítottak a beszéded miatt?* (Azokon a helyzeteken kívül, amikor trágár kifejezéseket, káromkodásokat használtál) :) kérdésre érkezett válaszokat, tárgyalom. Kitérek a 11. kérdés válaszára is, amelyben a diákok arról nyilatkoztak, hogy kik szólították meg őket.

A 65 megkérdezett középiskolás közül a legtöbben, szám szerint 45-en a *ritkán* opciót választották, ezt követi a *nem fordult elő ilyen még velem* válasz, amit 15-en választottak. Az *igen, elég gyakran* válaszlehetőséget mindössze öt diák jelölte meg, ami egy elég pozitív eredménynek tekinthető. Ugyanakkor az, hogy 45-en azt nyilatkozták, hogy ritkán fordult elő velük, hogy kijavították őket, azt is implicálja, hogy a legtöbben már találkoztak azzal, hogy megszólították az anyanyelvi beszéde miatt.¹¹ A következőkben azoknak a tanulónak, akik azt nyilatkozták, hogy előfordult már, hogy kijavították őket, tehát a *gyakran* vagy a *ritkán* opciót jelölték meg, a további kérdésekre adott válaszaikat ennek a tapasztalatnak a függvényében fogom vizsgálni.

A következő kérdés szorosan kapcsolódik az előzőhöz, hiszen itt arra kértem a diákokat, hogy mondják el, hogy ki vagy kik voltak azok a személyek, akik megszólították őket a beszédük miatt. Több válaszlehetőséget is megjelölhettek, illetve azok számára, akik azt nyilatkozták, hogy még sosem javították ki őket, feltüntettem a *még nem történt velem ilyen* opciót. Arra az esetre, ha nem találják meg az általam felsorolt alternatívák közül azt, amelyik számukra megfelelő, megadtam egy *egyéb* lehetőséget, viszont a kérdőívek kiosztásakor felhívtam a figyelmüket arra, hogy ezt csak akkor válasszák, ha tudnak is példát adni arra az egyéb személyre, aki kijavította őket.¹²

A legtöbben, 25-en azt nyilatkozták, hogy a szüleik, családtagjaik kijavították őket. A 25 válaszból hét esetén megjelölték a *magyartanárom* alternatívát is. 16 tanuló válaszolta azt, hogy a barátai kijavították, közülük hatan nyilatkozták azt, hogy a barátaik mellett a magyartanáruk is megszólta őket. A kérdőívben szereplő 13. kérdés arra vonatkozik, hogy mi volt az, amiért

¹¹ Annak ellenére, hogy azt kihangsúlyoztam, hogy tekintsenek el a trágár kifejezésektől, előfordulhat, hogy voltak olyan diákok, akik azokra az esetekre gondoltak, amikor a beszédük tartalma miatt szólították meg őket.

¹² A figyelmeztetésem ellenére születtek olyan válaszok, amikor az *egyéb* opciót jelölte meg a diák, de nem írt példát. Ezeket nem vettem figyelembe.

megszólították az illető diákot (13. *Mit mondtál, amiért megszólítottak vagy kijavítottak? Próbáld minél több példát felidézni!*). Azok a diákok, akik azt nyilatkozták, hogy a barátaik és a családtagjaik kijavították őket, jellemzően valamilyen nyelvjárási vagy kontaktológiai elemet hoztak fel példaként erre a kérdésre: *Egyszer azt mondtam, hogy a murkot meg kéne tisztítani*” és *kijavítottak, hogy nem murok, hanem répa.* (23./10.), *Sokat használtam az „oszt” szót* (4./10.), *Például pix helyett mondjam, hogy toll.* (57./11.), *Akkor szólítottak meg, amikor egy szót helytelenül mondtam ki (nyelvjárásban)* (63./11.). A válaszok között ennél a kérdésnél is előfordul a *parasztos* jelző: *Ha volt is, hogy megszólítottak az azért volt mert parasztosan beszéltem.* (20./10.) *Nagyon sokszor beszélek ugymond parasztosan* (8./10.) Azok száma, akik azt nyilatkozták, hogy előfordult, hogy a magánéletükhöz kapcsolódó személyek kijavították őket, illetve ezeknek az adatközlőknek a 13. kérdésre adott válaszaik alapján, arra következtethetünk, hogy az egynormájú szemlélettel a megkérdezett tanulók nem csupán az iskolában találkozhattak, hanem jó eséllyel az otthoni és a baráti körben is.

A második leggyakoribb válasz *a magyartanárom* alternatíva volt, amelyet 23 esetben választottak. Tehát csak kettővel kevesebben nyilatkozták azt, hogy a magyartanár volt az, aki kijavította őket, mint ahányan a családtagokra hivatkoztak. Ezek az adatok – bár itt is fennáll annak a lehetősége, hogy egyéb, nem sztenderdizmusra valló okokból történt a kijavítás – megerősítik azt, hogy az egynormájú szemlélet egyik leggyakoribb előfordulása az iskolában van. Szintén az iskolai közeghez kötődik a *más tanár, aki nem magyart tanít* válaszlehetőség, amit viszonylag kevesen választottak, szám szerint négyen.

Mindössze egy diák nyilatkozta azt, hogy valamilyen hivatalos helyen dolgozó személy szólt meg a beszéde miatt. Ugyancsak kevés, szám szerint négy olyan *egyéb* válasz érkezett, ahol valamilyen példát is adtak meg. Ezek a felsoroltaktól eltérő válaszok az alábbiak voltak: *más velem kb. egykorú fiatalok* (31./10.), *nekem a mamám még a régies szokásokat tartja és ő ha valamit nem helyesen mondunk akkor közbeszól* (35./10.), *ismerős* (54./11.), *nővérem magyarországi barátja* (2./10.). Ezek közül a nagymamára vonatkozó válasz valószínűleg azért került ide, mert az illető a család fogalmán csak egy szűkebb kört ért, amelybe a nagyszülők nem tartoznak bele.

Ennél a kérdésnél 12 tanuló választotta azt, hogy még nem történt vele olyan, hogy kijavították volna. (Ez a szám nem egyezik meg azoknak a számával, akik az előző kérdésnél azt nyilatkozták, hogy még nem javították ki őket, mivel három diák – annak ellenére, hogy azt

nyilatkozta, sosem szólták meg az anyanyelvi beszéde miatt – ennél a kérdésnél mégsem a *még nem történt velem ilyen-t* választotta.)

Azon tanulók közül, akiket saját bevallásuk szerint gyakran kijavítottak már, ketten jelölték meg azt, hogy a magyartanár volt ez a személy, ebből az egyik még a barátokat is hozzátársította. Egy diák a *barátaim* választ jelölte meg, egy másik pedig a családtagokat. Az ötből egy tanuló az egyéb opciót választotta, de nem fejtette ki, hogy mit ért pontosan ezalatt.

4.2.2. Tanárok

A következő kérdés, amely kapcsán vizsgálom a tanárok válaszait, a *Mit csinál Ön, ha magyarórán a diákja az alábbi mondatot használja?* (Kontra 2006: 98). A módszertani fejezetben már ismertettem azokat a mondatokat, amelyek kapcsán a megkérdezett tanárok reakcióját kívánom vizsgálni, így most ezeket nem fogom ismét felsorolni, csupán a tanárok feleleteit elemzem.

A kontaktusjelenségekkel szembeni attitűdöt a *pix*, a *buletin* és az *abonament* szavak kapcsán vizsgáltam. A megkérdezett tanárok közül ketten nyilatkozták azt, hogy általában kijavítják vagy rákérdeznek a magyar megfelelőjére. Az egyik pedagógus viszont a *buletin* szó esetén azt nyilatkozta, hogy *Ezt már ki se javítom, mert legközelebb is ugyanúgy mondják* (3.), amely kifejezi, hogy az illető tanár nehezményezi, hogy a diákok korábbi javítások ellenére sem a magyar szót használják. Ugyanez az adatközlő *pix* esetén általában megjegyzi, hogy van magyar megfelelője is ennek a szónak, az *abonament* esetén pedig visszakérdez. A diákok közül többen kerülendőnek tartották magyarórán a román nyelvből átvett elemek használatát (lásd: 16. kérdés), ezt 12-en azzal indokolták (lásd: 17. kérdés), hogy attól tartanak, hogy a tanár megszólítja őket, illetve 10 tanuló arra hivatkozott, hogy szerinte azt fogják róla gondolni, hogy nem tud helyesen magyarul. A diákok a románból átvett nyelvi elemekkel szembeni tartózkodása, és a magyartanárok 9. kérdésre adott válaszai között szoros összefüggés vehető észre. A pedagógusok számára nehezen elfogadhatóak magyarórán a román nyelvi hatások, annak ellenére, hogy a tanterv kitér a kontaktusjelenségekre, különös tekintettel a románból származókra (vö. Kádár 2017), a felmérés alapján mégis úgy tűnik, a kontaktusváltozatokhoz sorolható elemek továbbra sem a kisebbségi magyarok nyelvhasználatának természetes részeként vannak kezelve, hanem valami olyan elemekként, amelyeket inkább érdemes elkerülni.

Az iskolai közegben gyakran előforduló egynormájú szemlélet és a nyelvművelés alapján a kontaktusjelenségek mellett a nyelvjárásokat is ki kell iktatni a nyelvhasználatból. A nyelvjárási elemekre példaként három, Nagyszalontán gyakran használt tájszót, az *ittholt*, a *tengerit* és a *kapolt* használtam. Az *itthol* kapcsán mindhárom tanár eltérő megnyilvánulást tanúsított. Az egyik pedagógus hivatkozna a köznyelvi változatra, illetve megkeresné a szót valamilyen szótárban. Van aki azt nyilatkozta, hogy elmondaná, hogy milyen *ízes a szalontai beszéd* (2.), és felhívná a diákok figyelmét arra, hogy ezt írásban nem használhatják, de beszéd közben igen. A harmadik pedagógus viszont saját bevallása szerint nem javítaná ki azt a diákot, aki ezt a földrajzi változatot használja magyarórán. A *tengeri* esetén már egységesebb vélemények érkeztek: mindhárom magyartanár elfogadná ezt a szót, az egyikőjük viszont arra kérné a diákokat, hogy soroljanak fel rokonértelmű szavakat, majd stílus szerint csoportosítanák ezeket. A diákok, amikor a válaszaikban kerülendő tájszókat írtak le (l. 16. kérdés, amely arra vonatkozik, hogy milyen szavakat vagy kifejezéseket nem használnának a megkérdezett tanulók magyarórán), egyik esetben sem említették a *tengerit*, így valószínűnek tartom, hogy vannak olyanok, akik nincsenek is tudatában annak, hogy ez egy regionális elem.

A *kapol* esetén ismét megoszlottak a tanárok véleményei: egy pedagógus helytelennek nyilvánította, a másik kettő, bár azt nyilatkozta, hogy nem javítja ki, hozzátette, hogy számára nagyon zavaró ez a ragozási forma. A diákoknál ez a jelenség sem jelent meg, bár nagyon gyakori Szalontán. Ez esetben is elképzelhetőnek tartom, hogy számukra ez nem a köznyelvitől eltérő forma.

A nákolásra és szukszukölésre adott példákkal szemben már sokkal kevésbé toleránsak a megkérdezett magyartanárok: ezeket mindhármán kijavítanák. A predikatív határozói igeneves szerkezetről azonban ketten azt nyilatkozták, hogy kijavítanák, egy tanár pedig azt felelte, hogy nem tenne semmit ebben az esetben. A javítás okára nem térnek ugyan ki a tanárok, de ismert tény, hogy a nyelvművelés színterein ezeket a szerkezeteket jellemzően a germanizmus, illetve latinizmus – mára már megcáfolt – vádja alapján szokás kerülendőnek minősíteni (vö. Németh 2012: 151–152), így ez esetben valószínűnek tartom, hogy hasonló szempontokat érvényesítenek az adatközlőim is. A diákoknál ezek a formák sem jelentek meg kerülendőként.

4.3. Mire jó a magyaróra?

A diákok nyelvi attitűdje kapcsán elkerülhetetlen a magyaróra szerepéről is beszélni, hiszen az a nyelvszemlélet, amellyel a diákok magyarórán találkoznak, nagymértékben befolyásolja a tanulók anyanyelvükhöz való hozzáállását. Megkérdeztem a diákoktól és a tanároktól is, hogy szerintük mire jó a magyaróra, a továbbiakban pedig az erre a kérdésre érkező válaszokat vizsgálom meg, elsőként a tanulók nyilatkozatait, majd a tanárokét, illetve igyekszem bemutatni a köztük lévő összefüggéseket.

4.3.1. Diákok

A 65 megkérdezett diák közül 64-en válaszoltak a *Szerinted mire jó a magyaróra?* kérdésre, ezek közül külön vizsgáltam azokat a válaszokat, amelyek valamilyen negatív attitűdre engednek következtetni a magyarórával szemben. Öt tanuló nyilatkozott úgy, hogy szerintem semmire sem jó a magyaróra, egy felelte azt, hogy *Jelenleg fogalmam sincs* (19./10.), egy másik diák pedig azt válaszolta, hogy a magyaróra szerintem csak arra jó, hogy felkészüljön az érettségire: *Csak, hogy érettségid legyen, semmi másért* (55./11.). Az érettségi mint cél még további két válaszban is megjelenik, viszont ezekben az esetekben az adatközlők mást is megemlítenek, így azokat nem soroltam a magyaróra haszontalanságára utaló válaszok közé.

A szókincs bővítése, az új szavak megismerése és megtanulása a válaszok alapján sok diák számára jelenti a magyaróra egyik célját: *Szerintem arra jó a magyaróra, hogy fejlesszük a tudásunkat és, hogy bővüljön a szókincsünk.* (54./11.), *A magyaróra jó abban, hogy bővebb legyen a szókincsem, szebb kifejezéseket tanulok meg és megnyugtató.* (23./10.), *A magyaróra új szavakat is megtanít amit eddig nem is tudtam hogy van* (21./10.). Volt olyan diák, aki kiemelte a szakterminusok megtanulását, mint amit a magyaróra keretein belül van lehetőségük elsajátítani: *Szerintem arra jó a magyaróra, hogy választékosabban, illetve szakszavakat használva jobban beszéljünk anyanyelvünkön* (3./10.).

Több diák hivatkozott úgy a magyaróra, mint arra a közegre, ahol műveltebbé, kulturáltabbá válhatnak: *Alapműveltség megtanítása az irodalomban, nyelvtanban* (4./10.), *A magyaróra a kultúránk és a szókincsünk bővítésére hasznos, amik felkészítenek a választékos*

beszédre és a művelt életünkre (33./10.). Ezenél a tanulóknál feltételezhető, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy szorosan összekapcsolódik a nemzeti és kulturális identitással.

A válaszok elemzésekor igyekeztem figyelni arra, hogy az adatközlők milyen arányban említik az irodalmat és a nyelvtant, ami által egy képet kaphatok arról, hogy a megkérdezett középiskolások között van-e olyan, aki csak az irodalmi vagy csak a nyelvi területen elsajátított tudásban látja a magyaróra hasznosságát. A 64 válaszból öt esetén vettem észre azt, hogy az adatközlő csak az irodalmat emeli ki, a magyarórák nyelvtani részét egyáltalán meg sem említi: *A magyarórákon különböző írókról, szövegekről kapunk információkat és tudást.* (12./10.), *Különböző költőkről tanulunk. Verseket, történeteket olvasunk.* (37./10.), *Arra, hogy megismerhetjük az irodalmat* (39./11.). Ezeket a válaszokat a diák személyes érdeklődésén kívül az is befolyásolhatja, hogy a középiskolai tanulmányok során jóval nagyobb hangsúly kerül a magyar irodalom tanulmányozására, mint a nyelvtani részre.

Azokban a válaszokban, ahol az irodalom mellett maga a nyelv is szóba kerül, jellemzően megjelenik a helyesség fogalma, a magyaróráról úgy nyilatkoznak, mint arról a tantárgyról, ami normákat ad az anyanyelvhasználathoz: *A magyarórán több irodalmi művet ismerünk meg, emellett a nyelvtani szabályokat is megtanítják, hogy hogyan is kell használni helyesen a ragokat.* (14./10.), *Arra jó, hogy helyesen tanuljunk meg magyarul beszélni.* (16./10.), *A magyar óra azért jó, hiszen helyesebben tudunk írni, beszélni, nem vétünk el alapvető hibákat* (22./10.).¹³ A felsorolt válaszok valószínűsítik, hogy a *helyes* alatt a köznyelvit értik, de a ragok helyes használata utalhat akár az olyan, a nyelv művelők által nyelvhelyességi hibának titulált jelenségekre is, mint a nákolás vagy a suksükölés. A helyesírás megtanulására is több diák hivatkozik, ami természetes, hiszen a magyarórák elkerülhetetlen része a helyesírás tanulása akkor is, ha ez nem tartozik magyar nyelv működésének vizsgálatához: *A magyaróra segít megtanulni a helyesírást illetve fejleszti a kulturális ismeretünket* (15./10.). Előfordultak olyan válaszok is, amelyekben történik valamilyen utalás az anyanyelvi kompetenciára és a kommunikációra is: *A magyaróra szerintem az irodalom megismerésére és a kommunikáció fejlesztésére jó.* (31./10.), *A magyaróra az anyanyelvünket bővíti, fejleszti és ezáltal tudjuk tovább vinni, megőrizni ezt a nyelvet* (43./11.).

¹³ Maga a *helyes* szó az erre a kérdésre adott válaszokban 17-szer fordul elő.

A IX., X. és XI. osztályos tantervek (2009: 16) kitérnek a nyelvváltozatok és a nyelvi regiszterek, valamint a nyelvi norma fogalmára.¹⁴ A IX.-es tantervben a nyelvváltozatok mellett a nyelvi jogok, a nyelvcsere, sőt a kontaktológiai jelenségek is szerepelnek. A kontaktusjelenségek kapcsán a tanterv konkrétan említi a román és a magyar nyelv egymásra gyakorolt hatását, ez különösen fontos, hiszen a romániai magyar anyanyelvű beszélők esetén ez egy természetes jelenség, és ezt mindenképp tudatosítani kell a diákokban is (vö. Kádár 2017). Annak ellenére, hogy a tanterv felhívja a figyelmet a nyelv heterogenitására, a megkérdezett diákok nagy része egyfajta normaadóként tekint a magyaróra, de nem elhanyagolható az sem, hogy vannak olyan válaszok is, amelyekben érezékelhető az az elfogadóbb szemlélet, amelyet a tanterv is közvetíteni kíván: *Többet megtudni az anyanyelvünkről (29./10.), A magyaróra az anyanyelvünket bővíti, fejleszti és ezáltal tudjuk tovább vinni, megőrizni ezt a nyelvet (43./11.).*

A magyaróra kapcsán számítottam arra, hogy lesznek olyan tanulók, akik csak az irodalomról fognak beszélni, illetve hogy nem biztos, hogy a nyelvhasználatra vonatkozó hatásokat maguktól részleteznék az adatközlők, ezért a következő pontban arra kérdeztem rá, hogy mit gondolnak, hat-e a magyaróra a nyelvhasználatukra, és ha igen, hogyan. Erre a kérdésre 62 válasz érkezett, amelyből 20-an válaszolták azt, hogy szerintük nem hat semmilyen módon a magyaróra a nyelvhasználatukra. 42 tanuló nyilatkozta azt, hogy azt tapasztalta, hogy a magyaróra hatással van a nyelvhasználatára. Azok a tanulók, akik megindokolták, hogy miért gondolják azt, hogy befolyásolja a nyelvhasználatukat a magyaróra, leggyakrabban az órán megtanult új szavakat emelték ki, amelyek által választékosabb lesz a beszédük, pl.: *A magyarórák pozitív hatással vannak a nyelvhasználatomra, ugyanis alkalom adtán új kifejezéseket, szavakat tanulok amikkel bővitem a megfogalmazási lehetőségeim (10./10.)*

Az ezt követő kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy vannak-e olyan szavak vagy kifejezések, amiket nem használnának magyarórán, és kértem, hogy amennyiben vannak, adjanak példákat is ezekre. Felhívtam a figyelmüket szóban és írásban is arra, hogy a trágár kifejezéseket és a káromkodásokat ne vegyék figyelembe. Erre a kérdésre hét tanuló egyáltalán nem válaszolt, 26-an pedig azt nyilatkozták, hogy nincs olyan szó vagy kifejezés, amit nem használnának magyarórán. Azok között a diákok között, akik szerint van olyan, amit nem mondanának

¹⁴ Specifikus kompetencia a X. osztályos tantervből: „1.1. A különböző nyelvváltozatok, nyelvi regiszterek, stílusrétegek és stílusárnyalatok felismerése és használata a kommunikációs helyzetnek megfelelően; az alapváltozat, a köz- és irodalmi nyelv megfelelő használata szóban és írásban” (2009: 16.).

magyarórán, többször előfordul, hogy más nyelvből átvett szavakat, főként román jövevényszavakat emelnek ki: *A román szavakat nem igazán használnám magyarórán mivel magyaróra nem román.* (25./10.), *príza, bon* (61./11.), *punga, bursza (bursă)* (31./10.). Ezek a válaszok arra utalnak, hogy a kontaktusjelenségek a korábban említett elfogadó tantervi szemlélet ellenére továbbra sem a kisebbségi magyar beszélők anyanyelvének részeként vannak jelen, hanem inkább olyan nyelvi elemekként, amiket érdemes elkerülni.

A kontaktusjelenségek mellett a nyelvjárási elemek a nyelv azon részei, amelyeket a diákok kerülendőnek tartanak magyarórán: *Szerintem magyarórákon a nyelvjárási beszédet kell/kéne hanyagolni* (39./11.). Az adatközlők között volt, aki felsorolta azokat a szavakat és kifejezéseket, amiket nem használna, ezek között több Nagyszalontán is használatos földrajzi alakváltozat is fellelhető: *vót, mír* (15./10.). A szlenget is kerülendőnek tartja több diák is az adatközlők közül: *A magyar órán szlengeket vagy esetleg tályszólást nem feltétlenül használnék.* (8./10.), *more, tesó, haver* (31./10.). A válaszok alapján az rajzolódik ki, hogy azok a szavak, amelyekről a megkérdezett diákok azt gondolják, hogy nem illenek bele a magyaróra kereteibe, jellemzően a sztenderdtől eltérő nyelvváltozathoz tartoznak, tehát a tanulók elsősorban a köznyelvet tartják megfelelőnek a magyarórához, miközben a tantervekben konstans módon ott van minden évfolyamra vonatkozóan a vernakuláris változatok bátorítása és felhasználása az anyanyelvoktatásban.

Az ezt követő kérdésben arról kellett nyilatkozniuk, hogy miért nem használnák azokat a szavakat vagy kifejezéseket, amelyeket az előző kérdésnél felsoroltak. Erre a kérdésre 14-en nem válaszoltak, illetve itt is megjelent az a probléma, hogy az egyéb opciónál nem írtak saját példát. Ennél a kérdésnél azokat a válaszokat sem vizsgáltam, amelyekben az adatközlő az előző kérdésnél azt nyilatkozta, hogy nincs olyan a káromkodásokon kívül, amit nem mondana magyarórán, itt viszont mégis megjelölt egy válaszlehetőséget. Abban az esetben is eltekintettem az adott választól, ha az *egyéb* opciónál az adatközlő azt tüntette fel, hogy nincs olyan, amit nem mondana.

A legtöbben, szám szerint 16-an az *illetlenségnek érzem* választ jelölték meg, ezt követte a *félek, hogy a tanár rám fog szólni*, amit 10 diák választott, 8-an pedig az *azt fogják rólam gondolni, hogy nem tudok helyesen magyarul beszélni* lehetőséget választották. Az *egyéb* opcióhoz két olyan válasz érkezett, amelyben a diákok valóban kiegészítették az általam megadott

válaszlehetőségeket: *nem a témához tartozik* (57./11.), *furán hangzana, ha egy fiatal gyerek úgy beszélne, mint egy nagypapa* (5./10.).

Az utóbbi két ismertetett kérdés válaszait egymás függvényében vizsgáltam, mivel szorosan összekapcsolódnak. Az adatok elemzésekor megfigyeltem, hogy azok a diákok, akik azt nyilatkozták, hogy a szlenget kerülnék a magyarórán, a következő kérdésnél ezt azzal indokolták, hogy illetlenségnek tartják. Azoknál a diákoknál, akik a kontaktusjelenségekről és a nyelvjárásokról gondolják azt, hogy kerülendőek a magyarórán, jellemzően a *félek, hogy a tanár rám fog szólni* és az *azt fogják rólam gondolni, hogy nem tudok helyesen magyarul beszélni* válaszok jelennek meg. Annak az öt diáknak a választát, akik egy korábbi kérdésnél azt nyilatkozták, hogy gyakran előfordul velük, hogy kijavítják őket, különös figyelemmel vizsgáltam. Az öt diákból sajnos csak kettő esetén volt lehetséges a három kérdésre érkezett válasz összehasonlítása, mivel hárman érvénytelen választ adtak.¹⁵ Azon két tanuló esetén, akinél össze tudtam hasonlítani a válaszokat, az alábbiakkal találkoztam: az egyikőjük a nyelvjárást kerülné, mert fél attól, hogy a tanár meg fogja szólni érte, a másik diák pedig az olyan szavakat kerülné, amikkel feltartja az óra menetét, mivel úgy érzi, hogy ez illetlenség.

4.3.2. Tanárok

A következőkben az *Ön szerint mire jó a magyaróra az iskolai oktatásban? Fejtse ki, hogy milyen funkciókat tulajdonít a magyarórának, kitérve minden olyan szempontra, amit lényegesnek tart.* kérdésre érkezett feleleteket tárgyalom. A tanárok válaszait ez esetben is összevetem a diákokéval, illetve a tantervi szempontokkal is.

Mindhárom pedagógus szerint a szókincs bővítése, fejlesztése, a választékos szóhasználat a magyaróra egyik legfőbb célja. Ez olvasható ki a diákok válaszaiból is, hiszen náluk is a szókincsbővítés volt az egyik leggyakrabban előforduló válasz. A háromból két tanár kitért arra, hogy az irodalommal, az olvasással való találkozás terének tekinti a magyarórát: *az irodalmi szövegek, az igényes olvasás, az értékközvetítő olvasni valóval való ismerkedés helye, alkalma.* (1.), *Megszerettetni az olvasást, a verseket, az olvasmányokról történő színvonalas beszédet* (2.). Az egyik pedagógus azonban egyáltalán nem említi az irodalmat, szerinte inkább a kommunikáció

¹⁵ Fentebb leírtam, hogy milyen esetekben hagytam ki az adatelemzésből bizonyos válaszokat.

fejlesztése a magyaróra célja: *A magyarórák legfontosabb célja a választékos szóhasználat, a helyes kommunikációs eszközök bemutatása és gyakoroltatása. Ezek az órák teremtik meg a keretet arra, hogy a diákok számukra ismeretlen kommunikációs helyzetekkel megismerkedjenek (3.).*

A pedagógusok nyilatkozataiban továbbá az is közös, hogy a magyarórát egyfajta lehetőségnek tartják arra, hogy a diák személyisége is fejlődjön. Az egyik tanár az önismeretet és „a nyelvi korlátozottság megszüntetését” (1.) emelte ki, a másik pedagógus a válaszában arról beszél, hogy a diákok „a helyes útra” (2.) térhetnek az irodalmi szövegek hatására. A harmadik pedagógus szerint önreflexió elsajátítható a nyelvi eszközök fejlesztése által. A megkérdezett tanulók nem társítottak ilyen jellegű célokat a magyarórához, jellemzően nem vonatkoztatták a magyarórák célját a saját személyük fejlődéséhez.

5. Összegzés, következtetések

Az attitűdvizsgálat ismertetett eredményei alapján elmondható, hogy az egynormájú szemlélet hatással van a megkérdezett diákok nyelvhasználatára, sokan tekintenek az anyanyelvoktatásra egyfajta nyelvhasználati normaadóként. Ez a következtetés vonható le az adatelemzés során követett mindhárom szempont esetén. A diákok a szép magyar beszédről alkotott véleményeikben, a negatív kritikákkal és a beszédmód kijavításával kapcsolatos tapasztalataikban, illetve a magyaróra célja kapcsán tett nyilatkozataikban is adatható az egynormájú szemlélet sajátosságainak előfordulása. Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy egyetlen szempont esetén sem voltak csak és kizárólag egynormájú szemléletű válaszok. Mindegyik kérdésnél fellelhetőek a diákok feleleteiben a tantervek által is kiemelt, nyelvészeti szempontból legitim funkcionális kategóriák is (pl. a nyelvi udvariasságra, a nyelvhasználat címzetthez való igazítására, hangerőre vonatkozó megjegyzések), amelyek alapján elmondható, hogy nem minden megkérdezett tanuló esetén érzékelhető egyértelműen és kizárólagosan a preskriptív nyelv szemlélet hatása.

A kutatásom bemutatott eredményei sejtetik a megkérdezett magyartanárok nyelv szemlélete, valamint a 10–11. osztályos diákjaik nyelvi attitűdjé közötti összefüggéseket is, illetve kiemelik a magyartanár nyelv szemléletének hatását a tanulók vernakuláris nyelv változatához való viszonyára. A felmérés során levont következtetések alátámasztják a 2.

fejezetben bemutatott szakirodalom állításait, amely szerint a magyarórán jelenlévő nyelvszemlélet befolyásolja a diákok nyelvi attitűdjét és nyelvhasználatát.

A tanulók nyelvi attitűdjének vizsgálatához a kutatás eredményei alapján releváns szempontnak bizonyult az őket tanító magyartanárok megkérdezése. Mindhárom, az adatelemzéshez kiválasztott szempont esetén felismerhető valamilyen összefüggés a tanulók és a pedagógusok feleletei között. A szép beszéd fogalma kapcsán a diákok és a tanárok esetén is az egyik leggyakrabban előforduló szempont az artikuláció, valamint a választékos szóhasználat volt. A diákoknak az anyanyelvi beszéd kijavításával kapcsolatos személyes tapasztalatai esetén is megfigyelhető, hogy azok a nyelvi elemek, amelyeket magyarórán kerülendőnek tartanak, jellemzően a kontaktusjelenségek és a földrajzi változatok, a pedagógusok számára valóban nehezen fogadhatóak el a tanóra keretén belül, amint az a nyilatkozataikból is kiderült. A magyaróra célja tekintetében is fellelhetőek közös szempontok a középiskolások és a magyartanárok válaszai között. A szókincs bővítése, a választékos beszéd elsajátítása a diákok és a tanárok esetén is a magyaróra egyik legfőbb funkciójaként jelenik meg.

A pedagógusok válaszaiban észlelhető egyfajta ellentmondásosság, ugyanis a szép beszédre adott meghatározásaikat a nyitottság és az elfogadás jellemzi, amikor azonban konkrét példákon keresztül a köznyelvtől eltérő nyelvi elemekre kellett reflektálniuk, már nem minden esetben tartották magukat következetesen ehhez az attitűdhöz. A három megkérdezett magyartanárból ketten külön kiemelték, hogy nem feltétlenül a sztenderd nyelvváltozat jelenti számukra a szép magyar beszédet, a gyakorlatban viszont mégis előfordult, hogy azt nyilatkozták, hogy kijavítanák az egyes nemsztenderd formákat. Tehát saját bevallásuk szerint nem egynormájú szemléletűek, konkrét nyelvi jelenségek megítélésekor viszont mégis előfordul, hogy az egynormájú szemlélet elvei szerint reagálnak.

A kutatásom folytatásaként a kérdőívek további megvizsgálandó kérdéseivel, illetve a diákok és magyartanáraik válaszai között feltételezhető összefüggésekkel tervezek foglalkozni. Különös figyelmet szeretnék szánni arra, hogy a tanulók és pedagógusaik hogyan definiálják a nyelvjárást és a köznyelvet, illetve hogy saját bevallásuk szerint milyen közegben használják ezeket a nyelvváltozatokat. A kutatásom további részét képezi még a magyartanárok által használt tankönyvek és oktatási segédeszközök, valamint az érvényben lévő tantervek összehasonlítása a pedagógusok és a diákok válaszaival.

Bibliográfia

- Benő Attila 2011. Hol beszélnek a legszebben magyarul? In Balogh F. András – Berszán István – Gábor Csilla (szerk.): *Újrateremtett világok. Írások Cs. Gyimesi Éva emlékére*. Budapest: Argumentum Könyvkiadó, 61–70. (Megtalálható a kiegészítő dokumentumban)
- Bodó-Lukács Csilla 2020. A székelyföldi középiskolások anyanyelvi tudatában, nyelvjárási attitűdjében mutatkozó különbségek. In Péntek János – Visy Zsolt (szerk.): *Hagyomány, változatosság és változás a székely nyelvjárásban*. Gyergyószentmiklós: Pro Énlaka Alapítvány / Nemzetstratégiai Kutatóintézet / Pécsi Tudományegyetem, 175–192.
- Danczi Annamária 2011. Nyelvjárási háttérrel az iskolában. *Pedacta* 2011/2.
- Kiss Jenő 1995. A nyelvi adat. In uő: *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 30–47.
- Kiss Jenő 1997. A nyelvi attitűd. In Hajdú Mihály – Hargittay Emil – Jankovics József – Voigt Vilmos (szerk.): *Pannon enciklopédia*. Budapest: KERTEK 2000 Könyvkiadó, 165.
- Kontra Miklós 2003. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? Papp István igaza. *Magyar Nyelvjárások* 41: 355–358.
- Kontra Miklós 2006. A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In Sipőcz Katalin – Szeverényi Sándor (szerk.): *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről*. Szeged: SzTE, Finnugor Nyelvtudományi Tanszék, 83–106.
- Kontra Miklós 2019. Hogyan lehet, hogy az Akadémiától a kocsmásokig mindenki támogatja a magyarok magyarok általi nyelvi diszkriminációját? In uő: *Felelős Nyelvészet*. Budapest: Gondolat Kiadó, 83–102.
- Kádár Edit 2016. A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben. *Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről* 62. <https://ispmn.gov.ro/uploads/WP%2062%2026-09.pdf> (utolsó elérés: 2024. 05. 05.)
- Kádár Edit 2017. Nyelvjárási „rések” az egynormájú tankönyvekben. *Pedacta* 2017/1.
- Németh Boglárka 2012. A rezultatívum mint kompozicionálisan kódolt (származtatott) állapot. In uő: *Az aspektus a magyar nyelvben. Különös tekintettel a statikusságra*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 150–180.
- Németh Miklós 2020. A nyelvjárási beszéd megítélése a pedagógusok körében. *Pedacta* 2020/1. (Megtalálható a kiegészítő dokumentumban)

Sándor Klára 2016. *Nyelv és társadalom*. Budapest: Krónika Nova.

Sz. n. 2006. *Tanterv a XI. osztályosok számára*. Bukarest: k. n. <https://shorturl.at/kmV02> (utolsó
elérés: 2024. 05. 05.).

Sz. n. 2009. *Tanterv a IX–X. osztályosok számára*. Bukarest: k. n. <https://shorturl.at/oNRX7>
(utolsó elérés: 2024. 05. 05.).