

Skúmanie jazykových predsudkov budúcich pedagógov MŠ

A nyelvi előítéletesség vizsgálata leendő óvodapedagógusok körében

Témavezető: Mgr. Istók Béla, PhD.

Készítette: Tóth Alexandra

Komárom

2024

Absztrakt

A munka célja felmérni a Selye János Egyetemen tanuló leendő óvópedagógusok viszonyulását az óvodás gyermekek nyelvhasználatához. Az elméleti részben ismertetem az előíró és leíró, valamint a felcserélő és hozzáadó nyelvszemlélet közötti különbségeket. Bemutatom a nyelvi előítéletesség, a nyelvi megbélyegzés és a nyelvi diszkrimináció jelenségét, valamint az azt mozgató nyelvi (általában nyelvhelyességi) ideológiákat. A dolgozat empirikus részében ismertetett kérdőíves felmérés (N=89) három független változó alapján (1. életkor, 2. tapasztalat, 3. évfolyam) vizsgálja, hogy tolerálják-e a hallgatók a nem köznyelvi elemek és formák megjelenését az óvodások nyelvhasználatában. Az eredmények a korábbi, hasonló jellegű kutatásokkal ellentétben többségében pozitív képet mutatnak a kitöltők hozzáállásáról, köszönhetően többek között az elmúlt években végbemenő harmonizációs folyamatok részeként létrehozott *Magyar nyelv és nyelvi normák* (MJN) nevű nyelvileg érzékenyítő tantárgynak.

Kulcsfogalmak: szociolingvisztika, nyelvi attitűd, nyelvi előítéletesség, nyelvi ideológiák, nyelvi diszkrimináció, nyelvi tolerancia

Abstract

The goal of this study is to assess the attitudes of future preschool teacher's studying at Selye János University towards the language use of preschool children. In the theoretical part the differences are presented between prescriptive and descriptive, as well as subtractive and additive language attitudes. Moreover, the meaning of linguistic prejudice, linguistic stigmatization, and linguistic discrimination are introduced, including the linguistic (usually correctness-based) ideologies which are driving them. The empirical part of the thesis describes a questionnaire survey (N=89), that examines whether students tolerate non-standard linguistic elements and forms in the language use of preschoolers based on three independent variables (1. age, 2. experience, 3. year of study). In contrast to previous similar studies, the results mostly paint a positive picture of the respondents' attitudes, thanks in part to the *Hungarian language and norms of language* (MJN) course, created in recent years as part of ongoing harmonization processes aimed at linguistic sensitization.

Keywords: sociolinguistics, language attitudes, linguistic prejudice, linguistic ideologies, linguistic discrimination, linguistic tolerance

Tartalomjegyzék

Bevezetés	3
1. Preskriptív kontra deskriptív nyelvszemlélet	5
1.1. A preskriptív nyelvszemlélet és a nyelvművelés	5
1.2. A deskriptív nyelvszemlélet és a szociolingvisztika	8
2. A nyelvi diszkrimináció	10
2.1. A nyelvi előítéletesség hatásai	14
2.2. Toleráns nyelvi attitűd kialakítása	16
3. A nyelvi ideológiák	17
4. Módszertani keret	20
4.1. Célok	20
4.2. Hipotézisek	20
4.3. Módszerek	21
5. A kutatás eredményei	22
5.1. Háttér adatok	22
5.2. A kérdőív kiértékelése	25
6. Eredmények	34
Összegzés	37
Felhasznált szakirodalom	40

Bevezetés

A nyelvtudománynak ki kell bújni a rendszernyelvészet elefántcsonttornyából, hogy valós nyelvi problémák megoldására fókuszálhasson (vö. Labov 1982). Ilyen, régóta fennálló probléma például a nyelvi alapú hátrányos megkülönböztetés, melyet joggal nevez Sándor Klára (2001) *a nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyájának*: a nyelvi előítéletességen alapuló nyelvi diszkrimináció mind a mai napig szerves része nyelvközösségünknek. Ennél is szomorúbb, hogy e (lélektani szempontból) káros jelenséget éppen az oktatási intézmények tartják fenn és örökítik át az utókornak (mintegy folklorizálva és legitimálva azt). Míg a legtöbb kutatás (pl. Domonkosi 2007, Kovács 2014, Nagy 2018, Jánk 2018, Dančo Jakab 2021) az iskolai környezetre, a (magyar)tanárok nyelvi előítéletességére, diszkrimináló magatartására és annak következményeire fókuszál, addig szinte alig találunk olyan munkát (pl. Szabó–Mátyus 2014, Bodor 2019, Bodnár 2022), amely az óvodával mint a köznyelv tanításának és az egyéni nyelvi attitűd formálásának első intézményesített színterével is foglalkozna. Ez azért lenne fontos, hogy rávilágítsunk arra, hogy már az óvodapedagógusok is képesek a nyelvhasználathoz, a nyelvi diverzitáshoz való hozzáállásukkal befolyásolni a gyermekekben kialakuló képet a nyelvről (a saját és mások anyanyelvváltozatáról egyaránt).

TDK-dolgozatomban¹ a fenti problémára reflektálva leendő óvodapedagógusok (alapképzésben részt vevő egyetemi hallgatók) viszonyulását vizsgálom az óvodások nyelvhasználatához (a standard vs. nemstandard formák megítélésére helyezve a hangsúlyt). A vizsgálatom színteréül választott Selye János Egyetem mint „az egyetlen önálló jogalanyiséggel rendelkező, a nemzeti kisebbség nyelvén – magyarul – oktató felsőoktatási közintézmény Szlovákiában” fontos szerepet tölt be a szlovákiai magyar értelmiségi réteg nevelésében (W1). A Tanárképző Kar által nappali és levelező tagozaton egyaránt biztosított óvodapedagógusi képzés azonban nemcsak a dél-szlovákiai, hanem a nyugat-magyarországi régióban (pl. a Győr, Komárom, Tatabánya vonzáskörében) élő magyarok számára is vonzó.

A dolgozat elméleti része a fentebb felvázolt probléma szakirodalmi hátterét ismerteti. Az első fejezet a preskriptív (előíró) és a deskriptív (leíró), illetve a szubtraktív

¹ A TDK-dolgozat fejezetei *Az SJE TTK óvodapedagógia szakos hallgatóinak viszonyulása az óvodások nyelvhasználatához* című szakdolgozatomban (Tóth 2024) azonos számú fejezeteit veszik alapul. A jelen munka horizontális fókusza szűkebb (öt helyett csupán három független változóval dolgozik), vertikális szempontból viszont alaposabb megfontolásokra épül (pl. a módszertani háttér és az összefüggések mélyebb feltárása, a konklúziók részletesebb kifejtése).

(felcserélő) és az additív (hozzáadó) nyelvszemléletet, valamint az ezekhez kapcsolódó nyelvművelői és szociolingvisztikai nézeteket mutatja be, illetve értékeli a nyelvtudomány és a nyelvpedagógia mai álláspontja felől nézve. A második fejezet az oktatásban megjelenő nyelvi előítéletesség, nyelvi megbélyegzés és nyelvi diszkrimináció jelenségével foglalkozik: nemcsak rámutat azok negatív hatására, hanem a lehetséges megoldásokra is kitér. Ilyen például a Lőrincz Gábor, Istók Béla és Baka L. Patrik (2022) által bevezetett BBB-módszer, amely a gyermekekkel szembeni toleráns pedagógusi hozzáállást hivatott megteremteni.

A harmadik fejezet a nyelvközösségben leggyakrabban megjelenő nyelvi (nyelvhelyességi) ideológiákat mutatja be Lanstyák István munkái (2009, 2011, 2017, 2023) alapján. Az áttekintés révén könnyebben rámutathatunk a pedagógusok gyermekek nyelvhasználatához való (esetenként diszkriminatív) viszonyulására is.

A munka gyakorlati részében (5. és 6. fejezet) a leendő óvodapedagógusok (N=89) nyelvi attitűdjére irányuló kérdőíves felmérés eredményeit ismertetem három független változó alapján: az életkor, a korábbi (közoktatásból hozott) tapasztalatok és az éppen látogatott évfolyam szerint. Arra a kérdésre keresem a választ, hogy elfogadhatónak tartják-e a nem köznyelvi elemek és formák megjelenését az óvodát látogató gyermekek beszédében, illetve milyen javítási gyakorlatot követnek. A kutatás eredményei az egyes nyelvi ideológiák előfordulásának mértékére is rámutatnak, például arra, hogy adatközlőim negatívan ítélik-e meg a gyermekek nyelvi, értelmi, erkölcsi vagy műveltségi szintjét pusztán a nyelvjárási vagy más nem köznyelvi változatok használata alapján.

1. Preskriptív kontra deskriptív nyelvszemlélet

1.1. A preskriptív nyelvszemlélet és a nyelvművelés

A preskriptív nyelvszemlélet azon a felvetésen alapul, hogy megkülönböztethetünk helyes, valamint helytelen nyelvhasználatot, ebből kiindulva pedig a nyelv egyes változatai helyesnek bizonyulnak más változatokkal szemben (Sándor 2014: 35).

A preskriptív, vagyis előíró nyelvszemléletet preferáló nyelvészeket nyelvművelőknek is nevezik. Ők azok, akik nemcsak feltárni akarják, hanem meghatározni is, hogy az emberek hogyan beszélhetnek egy adott nyelvet (Kontra 2005: 176–177). A magyar nyelvművelésnek több válfaját különböztethetjük meg, melyek közül a nyelvészeti képesítéssel is rendelkező nyelvészek (nyelvművelők) által végzett tevékenységre az akadémiai nyelvművelés kifejezés vonatkozik. Ezen kívül ismerünk még iskolai, közéleti-publicisztikai, írói, amatőr (mindennapi) és mozgalmi nyelvművelést is (Lanstyák 2014: 23). Bár a nyelvművelés elég nagyra becsült Magyarországon, a nyelvészek (főleg a szociolingvisták) ma már inkább társadalmilag ártalmasnak, mint hasznosnak tekintik (Kontra 2006: 117, Lanstyák 2014: 20).

A nyelvművelők mellett sok laikus is úgy véli, hogy vannak helyes és helytelen formái a nyelvnek: olyanok, melyeket a nyelvészek (nyelvművelők) határoznak meg, valamint az iskolai oktatásban sajátíthatók el (Kontra 2005: 176–177). Az iskolában megtanítandó nyelvváltozatot általában standard nyelvváltozatnak hívjuk, a nyelvjárásban beszélő diákok is ezt sajátítják el (Lanstyák 2018: 248).

Minden nyelvnek van egy standard változata, amelybe a kodifikálók által megvizsgált és kiválasztott szavak kerülnek. Ebből következik, hogy a standard egy „kodifikált nyelvváltozat”, melynek egyik feladata egységessé és közérthetővé tenni a nyelvet (Tolcsvai 2017: 222). A standard nyelvváltozat a standardizáció folyamatával jön létre, amely lehet spontán történés (standardizálódás) és tudatos tevékenység (standardizálás) is (Lanstyák 2014: 13).

A standard terjeszkedése sokszor úgy valósul meg, hogy a már standardot beszélők gyakran olyan közegben is ezt a változatot használják, ahol korábban ez nem volt jelen (Lanstyák 2018: 248). Lanstyák István (1998: 13–14) és Sándor Klára (2014: 357–358) hasonlóan vélekednek a standard tekintélyének a megalapozásáról az átlagemberek körében. Szerintük az, hogy egyesek a standardot szebbnek és jobbnak tekintik, nem abból

fakad, hogy azt egy, a nyelv fejlődését elősegítő folyamatnak tartanák, hanem abból, hogy műveltebbnek és kifinomultabbnak vélik a használóit, illetve hogy a szótárak és a nyelvtanok többsége is a standard szabályait mutatja be.

Vannak olyan nézetek, amelyek kizárólag a standard nyelvváltozatot tartják helyesnek (csak annak normarendszerét fogadják el), ebből kifolyólag pedig a nyelvjárási beszélőket műveletlenebbnek, fejletlenebbnek tekintik, mondván, hogy nem tudták megtanulni a szerintük helyes vagy szép – a standarddal azonosított – magyar nyelvet (Lanstyák 2011a: 49). Azt, hogy miért nem tekinthető relevánsnak az az elvárás, mely szerint mindenkinek a nyelvművelők által „helyesnek” vélt módon kell beszélnie az anyanyelvét, Kontra Miklós (2023) több év kutatási eredményeivel támasztja alá. Bizonyított tény, hogy míg az egyik tájegységen élő magyarul beszélő embereknek egy nem köznyelvi forma használata teljesen természetes, addig az ország egy másik részén (vagy határain túl) élő magyarnak eszébe se jutna az adott kifejezést használnia. Irreleváns tehát a nyelvművelők által felállított szabályok betartását elvárni azoktól, akiknek a mindennapi természetes beszédjük szerves részét képezi a köznyelvitől eltérő formák és elemek megjelenése (Kontra 2023: 10–15).

Sándor Klára (2014: 394–397) könyvében kifejti, hogy a nyelvművelői tevékenység középpontjában lévő nyelvhelyességi hibák alatt mire is kell gondolni: nem a beszédhibákra, a helytelen stílusválasztásra, a helyesírási hibákra vagy a nem anyanyelvi használók által sokszor elkövetett téves hangrendi illeszkedésre, vagyis a tényleges nyelvi hibákra, grammatikai tévesztésekre fektetik a hangsúlyt. Sokkal inkább olyan nyelvi jelenségekre fókuszálnak, mint a névelő használata a személynevek előtt, a suksükölés, a szukszükölés, a nákolás, az ikes igeragozás eltévesztése vagy a *-ban/-ben* toldalékok utolsó hangjának elhagyása, ami a teljes mértékben magyar anyanyelvű beszélők körében is mindennapi használatúnak bizonyul.

A nyelvhelyesség eszméjét, amely azon a feltételen alapul, hogy léteznek jó és rossz nyelvi formák a beszédhelyzettől függetlenül is, mára már kevésbé támogatják. A ma használatos nyelvi helyénvalóság fogalma pedig már egy konkrét diskurzushoz kapcsolódik, melyben eldöntendő, hogy az adott nyelvi forma odaillő-e (adekvát) vagy sem (Lanstyák 2014: 212). Lanstyák (2023: 13) leszögezi azt is, hogy megfelelő módon és helyen alkalmazva a nyelvi helyénvalóság mellett fontos lehet a nyelvhelyességi megközelítés is, például ha egy új nyelvi eszközt, addig nem használatos (pl. idegen) szót akarnak bevezetni. Ha azonban egy beszélőközösség már használja az adott nyelvi formát

(akár évszázadok óta), akkor annak már társas jelentése is van, melyhez nyelvi helyénvalósági megközelítésre van szükség.

Az iskolai oktatásban is kevesebb figyelmet kapott a tényleges nyelvhasználat, mivel a pedagógusok és a tankönyvírók is igyekeztek azt a benyomást kelteni, hogy csak az a helyes, ha az átlagember egy egyszerű beszélgetés során is kizárólag a standardot használja (Lanstyák 1998: 15). A tankönyvekben alkalmazott preskriptív szemlélet veszélyeire Molnár Mária (2020: 110–111) is rámutatott. Szerinte az, ha a tanulók a tankönyvekben olyan jellegű megjegyzéseket látnak, melyek helytelennek vélik az általuk használt „diáknyelvet”, és csak a standard nyelvhasználatot engedélyezik számukra, generációk közötti konfliktusokat és azok egymástól való eltávolodását is eredményezheti. A tankönyvek jellemzően azt sugallják a diákoknak, hogy a standard nyelvváltozat az általános, pedig a legtöbb beszélő a standardtól eltérően beszél, miközben tudja azt, hogy milyen közegben mennyi „szabálysértés” a megengedhető ahhoz, hogy beszédjük még ne sértse hallgatóik fülét (Lanstyák 1989: 15–16).

A nyelvművelő tevékenység egyrészt a beszélőre, vagyis az egyén beszédszokásainak befolyásolására, másrészt pedig bizonyos előnyösnek vélt nyelvi változások előidézésére irányul. Tevékenységük egyik fajtája az úgynevezett diskurzusalakító tevékenység, melynek célja a beszédből kivonni a nem standard, vagyis helytelennek vélt elemeket. A másik tevékenységüket, mely magára a nyelvre és annak változásaira irányul, korpuszalakító tevékenységnek nevezzük, ami szerintük a nyelv „egészséges fejlődését” szolgálja (Lanstyák 2014: 23–24). Azt, hogy a nyelvre „rávarrható-e” az „egészséges”, valamint „beteg” kifejezés „a nyelvészeti naturalizmus gondolatvilágára visszavezethető metafora, mely a nyelvet természeti organizmusnak tekinti. A nyelvi változások értelmezése ebben az esetben egy élő szervezet működésének és (át)alakulásának analógiájára épül” (Sebők 2012: 35). Nádasdy Ádám (2003) a betegségmetaforát a nyelv esetében azért is tartja tévesnek, mivel a nyelv többek között egy eszköz az információ átadására, melynek nem szükséges tükröznie az adatok tartalmát, így romlásáról addig nem beszélhetünk, amíg ezt az információátadó funkcióját ellátja. Bár a közgondolkodásban megmaradt az a nézet, miszerint a nyelv bizonyos tényezők hatására meg tud betegedni, a nyelv a folyamatos változások ellenére sem romlik vagy fejlődik, egyszerűen csak igazodik az adott kor igényeihez.

1.2. A deskriptív nyelvszemlélet és a szociolingvisztika

Sokan gondolják úgy, hogy a nyelvészet azonos a nyelvműveléssel, hiszen már a tanáraiktól is azt hallották az iskolában, hogy vannak „szép” és „helyes” nyelvi formák, a nyelvtani versenyeken pedig általában a helyes kiejtés és nyelvhasználat a mérvadó, nem pedig a nyelvészeti ismeretek. A közszolgálati csatornákon is hamar rábukkanunk a nyelvművelést nyelvtudományként értelmező műsorokra. Annak ellenére, hogy az 1940-es évek környékén a nyelvművelést még a nyelvészek feladatának tekintették, a legtöbb nyelvész, köztük például Horger Antal vagy Gombocz Zoltán sem tartotta már a nyelvtudomány körébe tartozónak a nyelv bírálását és „megjavítását” (Sándor 2014: 29–31).

A nyelvészek egy másik része az előírás helyett a leírást tartja fontosabbnak (Kontra 2006: 84). Sándor Klára (2014: 33–35) a leíró nyelvszemlélet lényegét azzal magyarázza, hogy a nyelvészek munkáját a fizikusokéhoz és a biológusokéhoz hasonlítja. Ahogy a fizikusok is megfigyelik és tanulmányozzák az inga mozgását, vagy a biológusok az élőlények viselkedését, nem pedig megszabják azt, hogy mit tegyenek, a nyelvészeknek is éppúgy leírniuk, nem pedig előírniuk kell a nyelvet. Mivel a nyelv változik aszerint, hogy épp milyen közegben használják, a nyelv vizsgálatakor figyelembe kell venni a társadalom és a nyelv közötti kapcsolatot is, melynek elemzésével és megfigyelésével a szociolingvisztika, más szóval társasnyelvészet foglalkozik (Kiss 1995: 14–15, Sándor 2014: 23). Bár sok helyen nyelvészeti kutatási területként említik, Sándor Klára (2014: 23) megfogalmazásában egy olyan nyelvszemléletként kell értelmeznünk, amely a nyelvnek az emberek által használt természetes formáját vizsgálja. Az ideálisnak vélt és a beszédhelyzetben megjelenő nyelvi formák között nagy különbségek mutatkozhatnak meg. Míg a nyelvművelők a kodifikált norma betartásához, addig a szociolingvisták a valós beszédgyakorlatra összpontosítanak (Bónová–Jasinská 2019: 7). Egyetérthetünk tehát Kiss Jenővel (1995: 14), aki szerint a leíró szemléletű szociolingvisták a valóságot és a valóságban használatos nyelvhasználatot térképezik fel, az előíró szemlélet pedig „a valóság helyett saját vágyaival foglalkozik” (Sándor 2014: 393). A mai értelemben vett szociolingvisztika kapcsán William Labov nevét szokták az elsők között megemlíteni, akit ezen nyelvszemlélet egyik első nagy metodikusának nevezhetünk (Sándor 1999: 137).

Kiss Jenő (1995: 15) a szociolingvisztika legfontosabb alaptételei közé a következőket sorolja: 1. a nyelv heterogén rendszer; 2. a nyelvhasználat alapvető jellemzői

a változatok; 3. szoros a kapcsolat a társadalmi variáció, „tagolódás, rétegződés és a nyelvhasználati változatosság között”.

A szociolingvisztika a nyelvet nem egy zárt jelenségnek titulálja, így annak társadalmi vonatkozásait sem hagyja figyelmen kívül (Tóth 2019: 10). Abból a tényből indul ki, hogy a nyelv és a nyelvhasználat változatos. Ezt érthetjük a nyelven belüli különböző stílusokra, a nyelvjárások sokszínűségére, valamint az egyének saját nyelvhasználatára is. Mivel az egyén nyelvhasználata függ többek között az őt ért környezeti hatásoktól, az adottságaitól és társadalmi rétegződésétől, ezért az egyéni nyelvhasználatban mindenkinél mutatkoznak eltérések (Kiss 1995: 58–61).

Sokan a standardot azonosítják a nyelvvel, nem tudatosítva azt, hogy a tényleges nyelvhasználatban ritkán fordul elő a teljes tisztaságában. A standard mellett igaz ez a nyelv bármely másik változatára is. A nyelvjárási beszédet beszélők körében is szinte állandó jelleggel előfordulnak olyan kifejezések, amelyek nem az adott nyelvjáráshoz tartoznak, vagy egy másik példával élve: a szlenget használó fiatal sem fogja állandóan a köznyelvi szó szlengesített változatát keresni, így a használatban lévő nyelv mindig közveleges lesz. Ez annyit jelent, hogy a nyelv az egyik változattól egy másik irányába mozdul el (Lanstyák 1998: 31–15).

Kontra (2018: 35) a következőképp vélekedik a magyar nyelvről: „Ha megértik egymást, akkor magyarul beszélnek, s az a nyelv, amin beszélnek, a magyar nyelv.” Szerinte függetlenül az adott tájegységre jellemző beszédváltozattól, ugyanúgy magyar nyelvet beszélnek a Magyarországon, mint a szomszédos országokban élők, avagy a külföldre költözött társaik. Mindannyian a magyar nyelvközösség tagjai, még akkor is, ha azon belül többféle nyelvközösség létezik.

2. A nyelvi diszkrimináció

Nyelvi diszkriminációról akkor beszélünk, ha a nyelvi előítéletesség egy másik csoport vagy személy felé irányuló viselkedésben is megnyilvánul, azaz az attitűdöket és véleményeket magába foglaló nyelvi előítéletek tettek (például pedagógiai értékelés) formájában is megjelennek. Megállapítható tehát, hogy a nyelvi előítéletesség önmagában még nem egyenlő a nyelvi diszkriminációval, viszont forrása lehet annak (Jánk 2019: 30).

A nyelvi diszkriminációhoz vezető út első lépése az, hogy egy szűkebb csoport nyelvváltozatát azonosítják „a” nyelvvel, azt tartják az egyetlen helyes és igazi változatnak, kizárva ezzel a többit a köztudatból. Ennek az „igazi” nyelvváltozatnak a használatát várják el a többi beszélőtől is, elérve ezzel, hogy a saját nyelvváltozatukat hibásnak tekintsék és szégyelljék, ezért az úgynevezett „helyes” nyelvváltozatot használják (Sándor 2014: 399).

Azt a gondolkodásmódot, mely a nyelvi diszkrimináció alapjául szolgál, lingvicizmusnak nevezik (Simigné Fenyő 2008: 42). Ezt a kifejezést Tove Skutnabb-Kangas (1994) alkotta meg, akinek a neve a legismertebbek közé tartozik a nyelvi emberi jogok témakörében. A lingvicizmus kifejezés nem véletlenül hasonlít a rasszizmus, etnicizmus vagy szexizmus kifejezésekre is, hiszen ezek mind az előítéletes gondolkodást hordozzák magukban. A különbség csak annyi, hogy míg ezekben az esetekben a bőrszín, a kultúra vagy a nem alapján történik a hátrányos megkülönböztetés, addig a lingvicizmus esetében a megbélyegzés a nyelvhasználaton alapul (Sándor 2014: 368). Kontra (2005: 176) rámutatott, hogy bár elsősorban lingvicizmusnak a különböző nyelveket beszélő csoportok közötti egyenlőtlenségeket nevezhetnénk, az azonos nyelvnek különböző változatait beszélők között is megjelenik a diszkrimináció. Így például nemcsak az a lingvicizmus, ha egy ország kisebbségi nyelvcsoportha nem tanulhat az anyanyelvén, hanem az is, ha valaki a nem standard beszéde miatt nem kap meg egy olyan állást, amelyhez nem szükséges, hogy „professzionális beszélő” legyen. A lingvicizmus megmutatkozik sokszor akkor is, amikor a vidéki, tájnyelvet beszélők bekerülnek egy városi közegbe, például egy középiskolába, ahol agresszió és kiközösítés éri őket a társaiktól, mellette pedig gyakori javítgatásokra kell számítaniuk a tanáraiktól (Simigné Fenyő 2008: 42).

Sokan, akik bár nem a nyelvművelők szemléletét (lásd: 1.1. fejezet) vallják, az egyszerű kompromisszum mellett döntenek, miszerint a legjobb megtanulni a sztenderdet,

és ha azt kell használnunk, használjuk, ha pedig nem, beszéljük a számunkra kényelmesebb nyelvváltozatot (Sándor 2014: 400). Nyilvánvaló az, hogy a (magyar) gyerekek nagy része nem a standrad nyelvváltozatot sajátítja el anyanyelvként, és hozza magával otthonról az iskolába (Jánk 2018a: 153).

Ha a beszélők nyelvhasználata eltér a többi ember normaként kezelt nyelvhasználatától, ami problémákat, konfliktushelyzeteket és kisebb érvényesülési esélyt jelent számukra, akkor nyelvi hátrányról beszélünk. Az egyik legmeghatározóbb szocializációs színtér, ahol mindannyiunknak szükséges a nyelvet használni, az az iskola (M. Nádas 2002: 84). A gyermek sikeres iskolai teljesítményéhez szükséges alapokat otthonról hozza, ami a kommunikáció terén is megnyilvánul, hiszen az iskolai feladatok és ismeretek átadásának is ez az egyik legfontosabb eszköze. Az otthon tanult nyelvezet befolyásolja a gyermek iskolai esélyeit, hiszen kezdetben csak az eddig tapasztalt nyelvi ismereteket, készségeket tudja használni, amelyek eltérhetnek az iskolához szükségesektől (Réger 2002: 89–90). Sándor Klára (2014: 400–401) szerint a nyelvjárást használó gyermek az iskolában hátrányból indul a sztenderdet beszélővel szemben, hiszen neki nemcsak a válasz helyes tartalmára kell koncentrálnia, hanem figyelmet kell fordítania egy számára kevésbé ismert nyelvváltozat „helyes” használatára is. Az új nyelvváltozat a gyermek számára ahhoz hasonlítható, mikor egy idegen nyelvet kell elsajátítani, épp ezért a tanulás sokkal több erőfeszítést jelent számára, mint egy olyan társa számára, aki jól ismeri az oktatás nyelvét (Gavora 2003: 75). Ezen nem segít az sem, ha a pedagógusok nem csak hogy nem veszik figyelembe ezt a hátrányt, hanem egyenesen elítélik azt. Tegyük persze hozzá, hogy az aktív kettősnyelvűségnek hosszú távon számos előnye is lehet (pl. eredményesség, mentális egészség fenntartása) (a témáról bővebben lásd: Parapatics 2020: 77–87). A nyelvváltozati hátrány mellett megjelenhet a nyelvhasználati hátrány is, ami adódhat többek között a nyelvhasználati módot meghatározó társadalmi-gazdasági státusz különbségeiből is (Jánk 2017: 34). Bernstein (2003: 58–59) két általános kódtípust különböztet meg, a korlátozott és a kidolgozott kódot, melyek használata az eltérő családi szerepviszonyokkal is összefüggésbe hozhatóak. Míg a zárt szerepviszonyokkal rendelkező, főképp a kevésbé jómódú családoknál többnyire a korlátozott kód, addig a nyílt szerepviszonyokkal rendelkező, magasabb státuszú családoknál a kidolgozott kód jelenik meg. A kidolgozott kódra jellemző többek között a változatos szókincs, az egész mondatokkal való kommunikáció, összetett mondat szerkezet

használata, több melléknév alkalmazása, a korlátozott kódnál pedig ennek ellenkezője mutatkozik (Kiss 1995: 126). Pléh Csaba (1984, idézi: Réger 2002: 95) a következő mondatokkal szemléltette a kidolgozott és korlátozott kódot használó gyermekek kommunikációja közötti különbséget: *Három fiú futballozik, és az egyik fiú belerúg a labdába és a labda bemegy az ablakon. Betörik az ablakot. És egy ember kijön és kiabál velük mert betörték az ablakot. A gyerekek elszaladnak és akkor egy néni kinéz az ablakon és leszidja őket.* Az előbbi a kidolgozott kódot mutatja be, a következő mondat pedig a korlátozott kódot jeleníti meg: *Futballoznak / és rúgja / és az ott bemegy / betöri az ablakot / és kijön / kiabál velük mert betörték / elszaladnak / és akkor kinéz és leszidja őket.* Mint a szövegből is látszik, a kidolgozott kód használatánál a beszélő a mondanivalóját úgy építi fel, hogy annak megértése nem függ az adott helyzettől vagy az előzőleges közös ismeretektől, így bárki számára érthetővé válik. Ezzel szemben a korlátozott kódnál az információ megértése a beszédhelyzet ismerete nélkül nem vagy csak nehezen értelmezhető (Réger 2002: 94–95).

Arra, hogy a pedagógusokat az értékelésnél mennyire befolyásolja a tanulók otthonról hozott tájnyelvi változata, Jánk István (2017: 27–47, 2018b: 74–191) is rámutatott kutatásával, melyben több mint 550 leendő és már praktizáló magyartanár attitűdjét vizsgálta. Összesen négy ország, mégpedig Magyarország, Szlovákia, Románia és Ukrajna magyartanárai között történt a vizsgálat. A kutatásából kiderül, hogy az adatközlők körülbelül fele legalább egy jeggyel alulértékeli a nyelvváltozati és nyelvhasználati hátrányban lévő, viszont minden információt elmondó diákot, és egy jeggyel a megérdemelt jegy fölé értékeli az ilyen hátrányokkal nem rendelkező, viszont az információk csak felét elmondó diákot. A kapott eredményeket tükrözik egy későbbi kismintás vizsgálat eredményei is: Tallárom Réka (2023: 19–23) 5 magyarországi egyetem 84 magyar szakos hallgatója körében vizsgálta a tanulók értékelését befolyásoló nyelvi előítéletesség megjelenését. A kvantitatív kutatás kimutatta, hogy a (leendő) pedagógusok az értékelés során a tudás mellett a nyelvhasználatot is figyelembe veszik, vagyis rosszabb érdemjegyet adnának egy, az információk 60%-át elmondó nyelvjárási háttérrel rendelkező tanulónak, mint egy ugyanilyen teljesítményt nyújtó standard nyelvhasználatot alkalmazó diáknak.

A nyelvváltozatok megítélésében az egyik nagy áttörést hozó esemény az 1977-es Ann Arbor-i per volt, amelyet az ottani Martin Luther King Általános Iskolába járó gyermekek szülei indítottak. A per témája az afroamerikai gyerekek otthonról hozott, és egyben egyetlen ismert (vernakuláris) nyelvváltozatának figyelmen kívül hagyása volt.

Ezek a gyermekek ezáltal hátrányba kerültek a többi gyermekkel szemben, és nem a tudásuk vagy az intellektuális képességeik, hanem a nyelvi akadályaik miatt teljesítettek rosszabbul az iskolában. A pert a szülők végül megnyerték, ebben a nyelvészek véleménye döntő szerepű volt, ugyanis rámutattak, hogy az afroamerikai angol nyelvtana és hangtana is nagymértékben eltér a standard (amerikai) angol nyelvtanától, így ennek figyelembe vétele nélkül a diákok minősítése nem releváns. A per után az iskolának olyan új programot kellett létrehoznia, mely segíti a gyerekeknek az iskolai standard nyelvhasználat elsajátítását, viszont ezt a saját nyelvváltozatukra építve teszi (Sándor 2014: 16–17).

A nyelvi diszkrimináció az iskolán kívül megjelenik a munkaerőpiacon is, ahol a standard ismerete alapszükséglet, és még a rátermettségnél is meghatározóbb egy állás megszerzéséhez. Rengeteg kutatást készítettek már azzal kapcsolatban, hogy hogyan ítélik meg az emberek nyelvhasználatuk alapján a másikat (pl. Sándor–Pléh–Langman 1998). Ilyen kutatásokhoz az úgynevezett ügynökvizsgálat módszerét használják, melyet Wallace Lambert (1960) fejlesztett ki. Ilyenkor az alanyoknak hangfelvételek alapján kell véleményt alkotniuk a beszélő egyénről. Az eredmények többsége ilyenkor is azt mutatja, hogy a standard nyelvet beszélőket sokkal kompetensebbnek tartják a nem standard beszélőkhöz képest (Sándor 2014: 403–404).

A nyelvi hátrány kompenzációja az óvoda feladata is, mely megvalósítására Már Orsolya és Már Edit (2022: 117–122) tanulmányában a drámapedagógia oldaláról megközelítve különböző drámajátékokat ajánlanak. Rámutatnak arra is, hogy az óvoda fontos feladata a nyelvi-kommunikációs kompetenciák fejlesztése, amely nemcsak az iskolakezdési sikerességet, de a későbbi tanulás, munkavállalás és magának a szocializációs folyamatnak a sikerességét is meghatározza. „A gyermek kommunikációs képességét beszédkedve, beszédképessége, szókincse és szövegszerkesztési tapasztalatai, valamint normaismerete határozza meg.” A kommunikáció szempontjából a legkritikusabb időszak az óvodáskor, hiszen ebben a korban a gyermek nyelvhasználatát kvalitatív és kvantitatív változásokon is egyaránt átmegy (Gavora 2003: 72), ezért fontos, hogy az óvodapedagógus megteremtse azokat a lehetőségeket, amelyek során a gyermek beszéde formálódhat (Már–Már 2022: 117–122). Mire a gyermek iskolába kerül, általában a szókincssel, a nyelvtannal vagy a kiejtéssel már nincs problémája, viszont ahhoz, hogy ebben a közegben is lépést tudjon tartani, szükséges megtanulnia az úgynevezett iskolai nyelvet. Az ehhez tartozó szabályok elsajátítása biztosítja számára, hogy helyesen értelmezze az iskolai eseményeket, és a tananyagot nemcsak elsajátítsa, de olyan formában tudja előadni is, ami sikerhez vezet (Gavora 2003: 72).

2.1. A nyelvi előítéletesség hatásai

Skutnabb-Kangas (1994) felhívta a figyelmet arra, hogy súlyos lelki sérüléseket szenvedhetnek el azok a gyerekek, akiket kényszerítenek, hogy saját nyelvi csoportjuk helyett máséhoz tartozzanak. Ezt a nyelvi sokszínűséget pusztító tevékenységet „nyelvirtásnak” nevezte, melynek egyik fő helyszínéként az iskolát említette (Sándor 2014: 388). Németh Miklós (2020: 32) kutatásából is kiderül, hogy a nyelvjárási beszéde miatt megbélyegzett, egyébként már helyesen beszélő óvodásnál megjelentek különböző beszédhibák, mint a pöszeség, valamint az őt ért szidások miatt egyre ritkábban fejezte ki magát szavakkal.

A magyar nyelvű beszélők között gyakran előfordul, hogy a nem standardnak vélt nyelvi formákat, legáltalánosabb példaként megemlíthető suksükölést vagy nákolást használó társaikat sokszor megszégyenítik. Jellemzően nemcsak a helytelennek vélt szerkezet javításáról van ilyenkor szó, hanem a használója lealacsonyításáról is. Ez a lélekrombolás sok esetben előfordul a pedagógus részéről a diákja felé is (Kontra 2018: 44), melyre Kontra (2010: 57) annak a gimnazistának az esetét hozta fel, akit tanára kinevetett, és megalázott az osztálya előtt, mikor a *celofán* helyett az általa természetesnek vélt *celefán* szót használta. Ez az eset olyan nyomot hagyott benne, amely még később, felnőtt korában is bántotta.

Az említett példákon kívül sok helyzetben a gyermek értékelésénél megjelenő, sokszor nem tudatos nyelvi diszkrimináció is nagy hatással lehet a gyermek további tanuláshoz való hozzáállására, hiszen hiába igyekszik a gyermek az elvárásoknak megfelelni, ha a tartalmi tudása háttérbe szorul a nyelvhasználata miatt, és nem az erőfeszítéséhez méltó jegyben részesül. Ilyenkor a Pygmalion-effektus, azaz az „önbeteljesítő jóslat” fog érvényesülni, eszerint a gyermek azonosul azzal a szereppel, amelyet a pedagógus rákényszerít (Jánk 2018b: 196–197).

Papp István (1935: 16–17, idézi: Kontra 2010: 58) már a 20. század első felében rámutatott arra, hogy az a gyerek, aki miután belép az iskolai közösségbe, és az addig természetesnek vett, családja által is használt nyelvhasználat miatt folyamatosan negatív megjegyzéseket kap, azon kívül, hogy megpróbálja kiirtani magából ezt, később is kellemetlenül fogja magát érezni szülőfalujára és az itt elsajátított anyanyelvére gondolva.

Jellemző a mai társadalomra a „nyelvi bizonytalanság”, amely abból a folyamatos előíró bánásmódból fakad, melyben gyerekkoruktól fogva részesültek. Nyelvi bizonytalanság az, mikor a beszélő idegen környezetben feszélyezve érzi magát beszéde

miatt, és fél a megbélyegzéstől. Ilyenkor görcsösen próbál elkerülni minden helytelennek vélt formát, viszont ennek eredményeként sokszor hiperkorrekció, vagyis túlhelyesbítés jön létre (például a *Bemegyek az osztályban.* vagy a *Sütjünk!* használata a *Süssünk!* helyett), amely megint nyelvhelyességi hibának minősíthető, és támadható (Sándor 2014: 402–403). A másik gyakori védekezési mechanizmus az, ha az illető inkább meg sem szólal, vagy legalábbis nagyon keveset beszél (Lanstyák 2018: 258).

2.2. Toleráns nyelvi attitűd kialakítása

A nyelvileg toleráns hozzáállással rendelkező egyének tudják, hogy a mások által használt nyelvváltozat nem minden esetben határozza meg az egyén műveltségi szintjét vagy egyéb személyiségbeli vonását, épp ezért fontos már gyermekkorban nyelvi attitűd formálása, amely az anyanyelvi oktatás fő céljai és feladatai közé is sorolható (Jánk 2024: 221).

A nyelvileg toleráns pedagógusi attitűd kialakítására használható a Lőrincz Gábor, Istók Béla és Baka L. Patrik (2022) által létrehozott BBB-módszer, amely a szociolingvisztikában már ismert megoldásokat magába foglaló három kulcsszó rövidítéséből áll össze: bővítés, barátságos attitűd, beszédhelyzet.

A pedagógus meghatározó személy a gyermek nyelvi kompetenciáinak fejlesztésének szempontjából, viszont fontos, hogy a gyermek nyelvhasználatának javítása során minden megjegyzést „bővítés céljával, barátságos attitűddel és beszédhelyzethez kapcsolva” tegyen. A bővítés és barátságos attitűd itt annyit jelent, hogy a pedagógus gyermek által használt nem standard szavak használata után nem ítélkezik, csupán felhívja a figyelmét az adott szó köznyelvi formájára, mellyel a szókincsét bővíti, és nem minősíti negatívan a már meglévőt (elkerülve így a lélekrombolást). A beszédhelyzet szerint pedig eldöntendő, hogy az adott szó adekvát (odaillő) vagy pedig nem (azaz inadekvát), ami akár a standard változatot is érintheti: bizonyos helyzetekben a standard is lehet inadekvát, nem csak fordítva (Lőrincz–Istók–Baka 2022: 61–74). Ebből kiindulva a diákoknak a standard szabályainak kizárólagos elsajátítása helyett inkább azt kellene megtanítani, hogy mikor, kivel és milyen helyzetben használhatják a diáknyelvet, vagy más változatokat, és melyek azok a helyzetek, melyek tényleg megkövetelik, hogy a köznyelvi formákat alkalmazzák, vagyis a szabályok mellé a „szabálysértés szabályait” is szükséges hozzátanulni (Molnár 2020: 110–111, Lanstyák 1998: 16). Fontos szerepet játszik a hozzáadó (additív) pedagógia is, melynek célja, hogy a pedagógus úgy tanítson meg egy új nyelvváltozatot a tanulónak, hogy közben ne veszítse el a saját nyelvváltozatát sem. Az ezzel szemben álló irányzatot felcserélő (szubtraktív) pedagógiának nevezzük, melynek pedig az a célja, hogy a gyermek a saját nyelvváltozatát felcserélje az új, standard nyelvváltozatra (Kontra 2010: 58).

3. A nyelvi ideológiák

A nyelvvalakítás egyik válfaja a nyelvművelés, melyhez számos nyelvi ideológia is kapcsolódik. Az emberek nyelvről való gondolkodását és nyelvi viselkedését (beszédtevékenység, nyelvtanulás, nyelvvalakítás különféle formái) a nyelvi mítoszok és babonák mellett nagyban befolyásolják ezek az ideológiák is (Lanstyák 2011a: 13–15). Míg a *nyelvi mítosz*, a *nyelvi babona* és a *nyelvi tévhit* kifejezések már önmagukban is utalnak arra, hogy valamilyen téves feltételezés áll mögöttük, ezzel is negatív jelentést érzékeltetve, addig a nyelvi ideológiákat „csupán leíró, nem értékelő gondolatrendszerként” definiálják, azaz nem tartják kimondottan sem negatív, sem pozitív vonatkozásúnak (Szabó 2015: 335; Bilász 2017: 17). Mivel a nyelvi ideológiák a nyelvi viselkedésre is hatással vannak, előidézhetnek változásokat a nyelvben, valamint befolyásolhatnak mindenfajta nyelvi tevékenységet is. A nyelvvalakítás célja a nyelv „jó irányba” terelése, mely során a „jó irány” csak valamilyen nyelvi ideológiára alapozva határozható be (Lanstyák 2011a: 13–15).

A nyelvi ideológiát kétféleképpen is értelmezik. Az egyik értelmezés szerint csak azokat a gondolatokat lehet nyelvi ideológiának nevezni, amelyek valamilyen nyelvvel kapcsolatos tényeket (legyen itt szó a nyelvhasználatról, a nyelvi rendszerről vagy a nyelvek egymáshoz való viszonyáról) magyaráznak meg. A tágabb felfogás szerint pedig nyelvi ideológiaként értelmezhető bármilyen vélekedés, amely a nyelvvel kapcsolatos, még ha nincs is tudatosan megfogalmazva, hanem csak a beszélő viselkedéséből szűrhető le (Lanstyák 2011b: 49).

Susan Gal (2002: 197) szerint a nyelvi ideológiák a beszélők elképzelései arról, hogy mire jó a nyelv, és hogy mit árulnak el a különböző nyelvi formák a használójukról, valamint ötletek arról, hogy miért vannak nyelvi különbségek. Nyelvi ideológiákkal a hétköznapi emberektől kezdve a társadalomtudósokig (mint a nyelvészek) mindenki rendelkezik. Felhívja a figyelmet arra is, hogy az ideológiáknak politikai vonatkozásai is vannak, és a hatalom által is befolyásoltak.

A nyelvi problémák is összefüggésben állhatnak a nyelvi ideológiákkal. Bár a nyelvi probléma nem nevezhető szubjektív vonatkozásúnak, az, hogy ki mennyire érez jelentősnek egy nyelvi problémát, vagy egyáltalán mi az, amiről már nyelvi problémaként vélekedik, nagyban befolyásolva van a saját és a közössége nyelvi ideológiái által. Például az akcentust a standard kiejtéssel szemben a nyelvi standardizmus képviselői helytelennek

tartják, mivel számukra csak a standard nyelv a helyes. Vannak olyan felfogások is, melyek nem problémaként, hanem a magyar nyelv egyik értékeként tekintenek rá, amely a nyelv sokszínűségét tükrözi (ilyen a nyelvi pluralizmus). A harmadik kategória, amely példaként említhető, azok az ideológiák, amelyek se kimondottan jónak, se kimondottan rossznak nem tekintik, ilyen a nyelvi liberalizmus is, amely csak az emiatt kapott megbélyegzést tartja problémának (Lanstyák 2011b: 49–50).

A nyelvi ideológiák pontos behatárolása nehéz, mivel a szövegben nem fogalmazódnak meg közvetlenül az adott ideológiák legkiemelkedőbb tulajdonságai, csak következtetni lehet rájuk a tartalomból sokszor a „sorok között olvasva” (Lanstyák 2015: 12–13). Lanstyák (2015: 14–17, 2017: 17–39) több mint 200 nyelvi ideológiát nevezett meg és jellemzett, hat tematikus csoportba sorolva őket. Ezek közül a legnagyobb csoport a nyelvhelyességi ideológiáké, bár tudniillik a legtöbb nyelvi ideológia nem sorolható be kizárólag egy tartalmi csoportba (Lanstyák 2017: 34).

A továbbiakban Lanstyák munkái (2017: 4–36; 2023: 37–39; 2009: 32–34; 2011a: 9–29) alapján foglalom össze a teljesség igénye nélkül a legfontosabb nyelvhelyességi ideológiákat.

Az egyik legnagyobb jelentőségű nyelvi ideológia a nyelvi standardizmus, amely meggyőződés arról, hogy a standard nyelvváltozat a többi fölött áll és fejlettebb azoknál. A képviselői biztosak abban, hogy a standard nyelvi formák helyesebbek, mint az egyéb nyelvváltozatok. Mivel ez az ideológia nagyban befolyásolja a nyelvről való gondolkodást, ezért domináns nyelvi ideológiának nevezzük (2023: 37–39; 2017: 36). A nyelv sokszínűségének visszaszorítását támogató ideológia a standardizmus mellett a nyelvi homogenizmus is, amely az egységes nyelvet támogatja, valamint helyesebbnek véli a homogén nyelvi formákat a több nyelvváltozatból érkezőknél (2017: 4 és 23). A nyelv védelme érdekében több ideológia (pl. a nyelvi purizmus) is az idegen szavaktól való mentességet támogatja. Ez a szemléletmód a hagyományos nyelvi formákat használó beszédmodot nagyobbra értékeli az idegen kifejezéseket tartalmazónál, valamint helyesebbnek tartja a hagyományos nyelvi formákat, mint az idegen mintára épülőket (2017: 10 és 34–35). A nyelv helyessége szempontjából az a gondolat is felmerül, hogy a régies formákat tartalmazó nyelv értékesebb a több változáson átesett újabb időkben beszélt nyelvnél. Ez a gondolat a nyelvi konzervatizmus ideológiáját tükrözi (2017: 11 és 27). Egyesek úgy vélik, hogy az idegen szavak gyakori beiktatása miatt a beszélő nyelvhasználata elveszti a természetességét, amit a nyelvi naturizmus képviselői vélnek gondnak, hiszen ők azokat a nyelvi elemeket tartják helyesnek, amelyeket a beszélők

természetesebbnek érznek (2017: 11 és 30). Az idegen szavak és a kevésbé iskolázott beszélők által használt szavak beépülésétől való védelem a nyelvi defektizmus képviselői számára is fontos, hiszen szerintük ezek „romlott” nyelvi formák, amelyek helytelennek minősíthetők. Ezek a „romlott” nyelvi formák vagy akár különböző nyelvváltozatok a nyelvi damnificizmus ideológiája szerint ártalmasak lehetnek egyéb nyelvi formákra és nyelvváltozatokra, így szerintük minden esetben helytelen a használatuk. A nyelvi dekadentizmus ideológiája romlásnak tekinti még az idő előrehaladtával végbemenő nyelvi változásokat is, amely során a nyelv elveszíti a szépségét, vagy akár korlátozódnak a kifejezési lehetőségei. Ezt a romlási folyamatot az ideológia hívei szerint csak nyelvművelői beavatkozással lehet megfékezni (2017: 18–19).

A nyelvi sokszínűséget visszaszorító ideológiák mellett megemlítendő az ezt épphogy támogató nyelvi pluralizmus és nyelvi vernakularizmus ideológiája is (2017: 33). A nyelvi pluralizmus legtöbbször ún. destandardizáció formájában nyilvánul meg, vagyis a nem standard szavak (pl. a magyar standard helyett használatos határon túli kifejezések) kodifikálását támogatja (2009: 34). A nyelvi vernakularizmus azt a nyelvváltozatot tartja helyesebbnek az egyéb nyelvváltozatokkal (pl. a standarddal) szemben, amely kifejezi az egyén helyi identitását. Ezzel egyrészt támogatja a kisebbségi nyelvhasználatot, másrészt pedig a pluralizmushoz hasonlóan a határon túli kifejezések elismerését is szorgalmazza (2009: 32–34).

Vannak olyan ideológiák is, amelyek összefüggésbe hozzák a beszélőt a beszédével, vagyis a nyelvhasználat alapján következtetést vonnak le az egyénre vonatkozóan. Ezek közé sorolható a nyelvi moralizmus, a nyelvi doktizmus, a nyelvi mentalizmus és a nyelvi kompetencionizmus is (2011a: 28). A nyelvi moralizmus erkölcsileg bélyegzi meg az egyént, ha nem „védi” meg az anyanyelvét a „helytelen” kifejezésektől, mivel ezt a hazája elleni véteknek tekinti (2017: 9). A mentalizmus ideológiáját követők az egyén értelmi képességei és nyelvhasználat között hajlamosak párhuzamot vonni, így alacsonyabb intelligenciájúnak tekintik a szerintük helytelen kifejezéseket használókat (2017: 9 és 28). A nyelvi kompetencionizmus az egyén nyelvtudását és anyanyelvismeretét bélyegzi meg, a nyelvi doktizmus pedig alacsonyabb iskolázottsággal köti össze a nyelvi elemek nem megfelelő használatát (2011a: 29; 2017: 9–11 és 20–26).

4. Módszertani keret

4.1. Célok

A kutatásom célja feltárni, hogy miként viszonyulnak a leendő óvodapedagógusok az óvodás gyermekek nyelvhasználatához. Online kérdőíves felmérés révén térképezem fel a Selye János Egyetem óvodapedagógia szakos hallgatóinak² nyelvi attitűdjét arra vonatkozóan, hogy szubtraktív (felcserélő) vagy (additív) hozzáadó látásmóddal közelítik-e meg a nyelvhasználatot.

4.2. Hipotézisek

H1: Feltételezem, hogy az 1. és 2. évfolyamos hallgatók körében nagyobb eséllyel találkozunk hozzáadó nyelvszemlélettel, mint a 3. évfolyamosoknál, mivel volt olyan, a Selye János Egyetemen végbemenő harmonizációs folyamat³ eredményeként létrejövő tantárgyuk (*Magyar nyelv és nyelvi normák / Maďarský jazyk a jazykové normy* – MJN), amely nyelvi toleranciára is nevel; ezzel szemben a 3. évfolyamosokról ugyanez már nem mondható el: az egykori *Bevezetés a magyar nyelvtudományba / Úvod do štúdia maďarského jazyka* – MJL1 nevű tárgy csak érintőlegesen foglalkozott a témával (a tantárgyak infolapjáért lásd: W2).

H2: Feltételezem, hogy az idősebb korosztályt képviselő kitöltők fiatalabb társaikkal szemben sokkal inkább a felcserélő pedagógiát támogatják a hozzáadó helyett, mivel az iskolás éveik alatt még ez a szemlélet volt az elterjedtebb (lásd: Sándor 2002: 136–137).

H3: Feltételezem, hogy azok az adatközlők, akik előzőleg több kritikát kaptak a nyelvhasználatuk miatt, a mintakövetés elve alapján nagyobb eséllyel hajlanak a felcserélő nyelvszemlélet felé.

² Az SJE-n az óvóképzés alapszinten, a tanítóképzés pedig – annak közvetlen folytatásaként – mesterszinten valósul meg.

³ A Selye János Egyetemen (más szlovákiai felsőoktatási intézményekhez hasonlóan) 2020 és 2022 között került sor az ún. *harmonizációra*, melynek részeként az egyetem összhangba hozta a belső minőségbiztosítási rendszerét a 296/2018. számú, a felsőoktatás minőségbiztosításáról szóló törvénnyel. A sikeres harmonizáció értelmében az egyetem továbbra is működtetheti az akkreditált programjait, valamint önállóan, egy felsőbb szerv jóváhagyása nélkül is módosíthatja azokat (W3; Vataščin 2024).

4.3. Módszerek

2024. 01. 31. és 2024. 03. 02. között online kérdőíves felmérést végeztem a Selye János Egyetem alapképzését látogató óvodapedagógia szakos hallgatók körében, beleértve a levelező és nappali tagozatos hallgatókat egyaránt. Az adatközlők nagy létszáma miatt döntöttem e megoldás mellett. A 19, nyílt és zárt végű kérdésekből álló kérdőív egy része az adatközlőkre, a témával kapcsolatos korábbi tapasztalataikra, az őket ért hatásokra vonatkozott, a másik része pedig azt mérte fel, hogy jelenleg mennyire toleránsak az óvodások nyelvhasználatával kapcsolatban, és miként viszonyulnának ahhoz, ha már most gyakorló pedagógusok lennének.

5. A kutatás eredményei

5.1. Háttéradatok

A 2023/2024-es tanévben az SJE óvodapedagógia szakját 317 hallgató⁴ látogatta. A különböző évfolyamok és tagozatok diákjait a tanulmányaik kezdetén kialakított csoportos e-mail-címükön keresztül szólítottam meg. Az online kérdőíves felmérésbe 89-en kapcsolódtak be (mindhárom évfolyamból, valamint a nappali és a levelező tagozatról egyaránt). A kitöltők létszáma az összes óvodapedagógia szakos hallgató létszámának a 28%-át teszi ki. Számításba kell azonban vennünk azt is, hogy az egyetemet aktívan látogató (nem csupán beiratkozott) hallgatók száma ennél kevesebb lehet, így pedig a minta az alapsokaság 1/3-át is könnyen elérheti.

	Alapsokaság			Minta		
	Összesen	Nappali	Levelező	Összesen	Nappali	Levelező
1. évfolyam	77	52	25	25	16	9
2. évfolyam	125	39	86	24	16	8
3. évfolyam	115	56	59	40	24	16
Óvodapedagógia szakos hallgatók létszáma	317	147	170	89	56	33

1. táblázat: Az alapsokaság összevetése a mintával

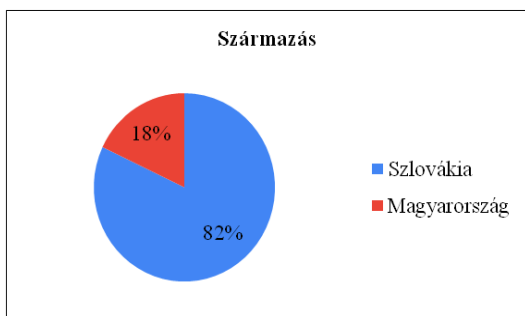
Az adatközlők korosztálya széles skálán mozog, ami lehetőséget ad az idősebb és fiatalabb generáció válaszainak összehasonlítására. A korosztály mellett fontos szempont még az 1. és 2. évfolyamos tanulók válaszainak az összevetése is a 3. évfolyamosok válaszaival, megvizsgálva így az újonnan bevezetett *Magyar nyelv és nyelvi normák* nevű kurzus esetleges hatását a hallgatókra nézve. A kutatás során a 77 első évfolyamos hallgatóból 25-öt (32%), a 125 második évfolyamos hallgatóból 24-et (19%), a 115 harmadikos hallgatóból pedig 40-et (35%) sikerült megszólítanom. Az adatközlők többsége nappali tagozatos hallgató: a nappalisoknak a 38%-a (147-ből 56 hallgató), a levelezősöknek viszont csupán a 19%-a (170-ből 33 hallgató) vett részt a felmérésben. Az utóbbiak feltehetően a munkahelyi teendőik miatt mutattak kisebb hajlandóságot a kérdőív

⁴ Az alapsokaságról szóló adatokat a Selye János Egyetem Tanárképző Karának tanulmányi osztálya bocsátotta rendelkezésemre.

kitöltésére. A részarányokat egyedül a 2. évfolyamot látogató levelező tagozatos hallgatók száma torzítja látványosan: mindössze a 9%-uk (89-ből 8) kapcsolódott be a kutatásba.

Az adatközlőkről összegyűjtött háttéradatokat az 1., 2., 3., 4. és 5. ábra mutatja. A TDK-dolgozat elemzése során csak három független változóval dolgozom (1. évfolyam, 2. életkor¹, 3. tapasztalat), az egyéb felmerült aspektusokat (4. származás, 5. nyelvjárás használata) a BA-szakdolgozatomban fejtem ki (Tóth 2024: 41–42).

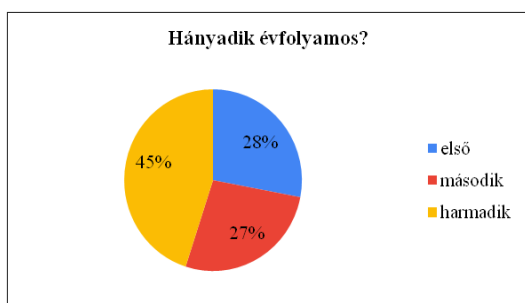
Az adatközlők anyanyelvéből és neméből adódó különbségeket nem vizsgálom. Az előbbi oka az, hogy az egyetemet többségében magyar anyanyelvűek látogatják, ezért csak elvétve találkozhatnánk a mintában más anyanyelvű hallgatókkal. Az utóbbi pedig a szak jellegéből fakad, hiszen a pedagógusi (kiváltképp óvópedagógusi) szakma „elnőiesedése” (Frank–Thun 2012: 37) révén csak minimális számú férfi adatközlőt lehetne megszólítani.



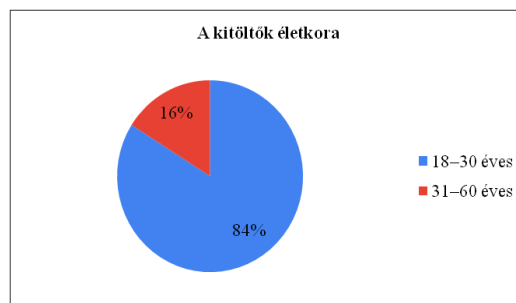
1. ábra: Az adatközlők származása



2. ábra: Nyelvjárás használata



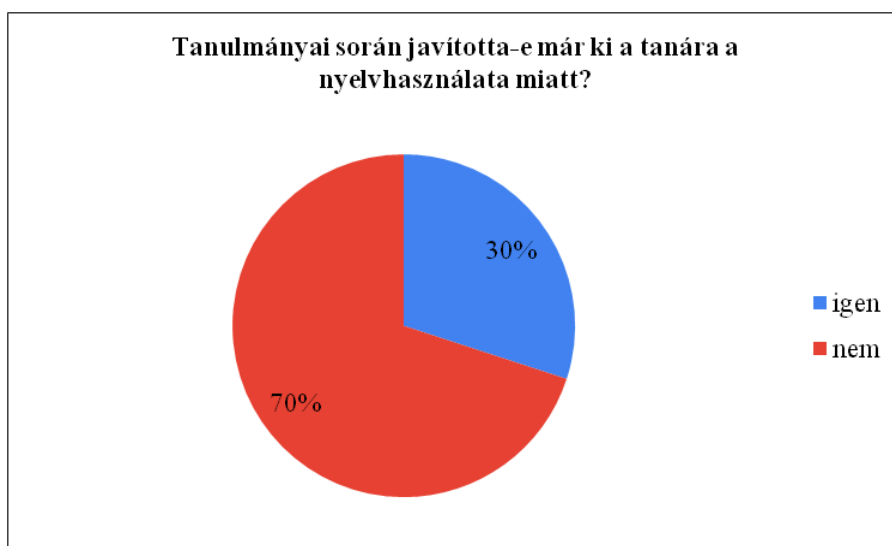
3. ábra: Az adatközlők által látogatott évfolyam



4. ábra: Az adatközlők életkora⁵

⁵ A kitöltők életkora eredetileg 6 kategóriára volt felosztva (18–20 évesek, 21–30 évesek, 31–40 évesek, 41–50 évesek, 51–60 évesek és 60 év felettiek), viszont így olyan mértékű aránytalanság mutatkozott, amely miatt nem lehetett volna releváns adatokat kinyerni.

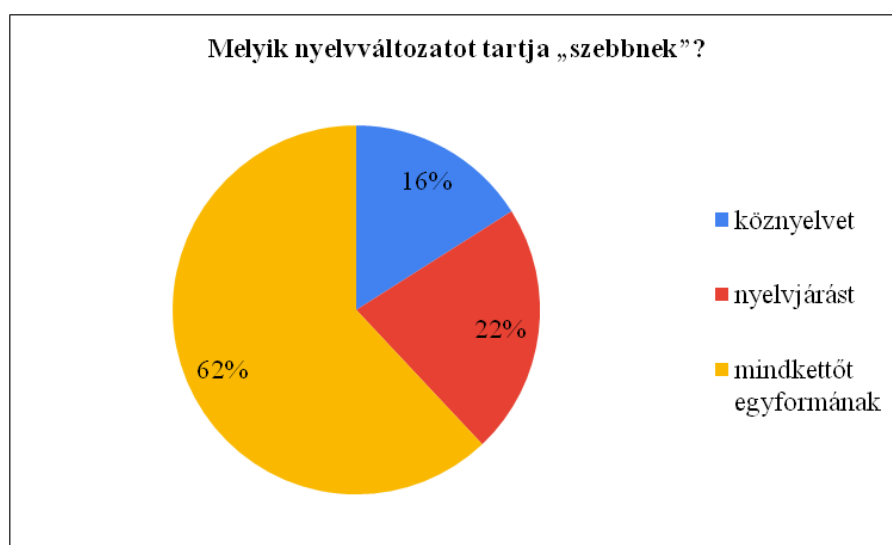
A kérdőív első felében felmértem, hogy a hallgatóknak milyen tapasztalataik vannak a nyelvhasználatra irányuló tanári javítgatásokkal kapcsolatban. A kitöltők csupán 30%-a emlékezett úgy, hogy javította már ki tanára az esetleges „helytelen” beszédmódja miatt (lásd: 5. ábra). A legtöbben a javítások okaként a nyelvjárási nyelvváltozat használatát jelölték meg. Előfordult, hogy az egyén kiejtését (nyelvjárási akcentusát) javították ki, mikor az adott nyelvjárásra jellemző tájszólásban beszélt, pl. *A palóc kiejtésemet javították ki* (illabiális a). A másik gyakori eset pedig az volt, mikor a szavak nyelvjárási formájának használatakor javított a tanár, pl. *vót, köll, ötet* (nyelvi standardizmus). Az egyik válaszon a tanár javításának (gúnyos) stílusa is megmutatkozik: *Amikor a kelleni fog helyett azt mondtam, kellesz, arra úgy válaszolt a tanár úr, hogy ne tegezzem* (északkeleti nyelvjárási régióban használatos nyelvi elem). A nyelvjárásiasság után a második legtöbbet javított nyelvi formák a szlovakizmusok voltak (nyelvi standardizmus, nyelvi purizmus).



5. ábra: A hallgatók korábbi tapasztalata

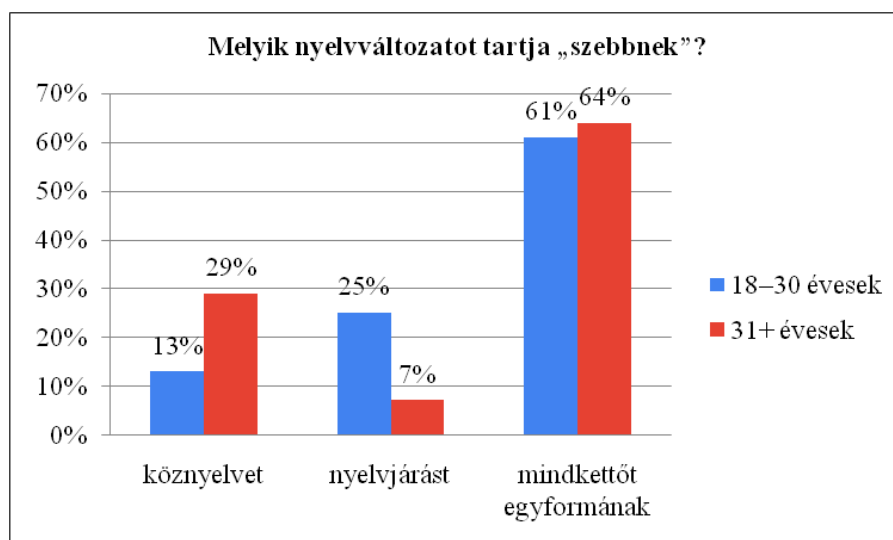
5.2. A kérdőív kiértékelése

A kitöltők véleményére is kíváncsi voltam a köznyelv és a nyelvjárás „szépségéről”. Eldönthették, hogy az egyiket a másik elé helyezik-e, ezzel azt a homogenista szemléletmódot képviselve, miszerint lehet az egyik nyelvváltozat „szebb” a másiknál, vagy pedig nem tesznek különbséget a kettő között. Az eredmény pozitív képet mutat, hiszen a válaszadók 2/3-a egyforma értékűnek tekinti mindkét nyelvváltozatot. A maradék 1/3 nagyobb része tartja „szebbnek” a nyelvjárást (nyelvi vernakularizmus), mint a köznyelvet (nyelvi standardizmus) (lásd: 6. ábra). A nyelvjárás nagyobbra értékelését általában azzal magyarázzák, hogy az egyedivé teszi használóját. Emellett a köznyelv nyelvjárásokra gyakorolt káros hatásától való félelem is megjelenik az adatközlők válaszaiban: *Ha mindenki „szépen”, a köznyelvnek megfelelően beszél, elvesznek a gyönyörű, ízes tájszólások* (nyelvi pluralizmus).



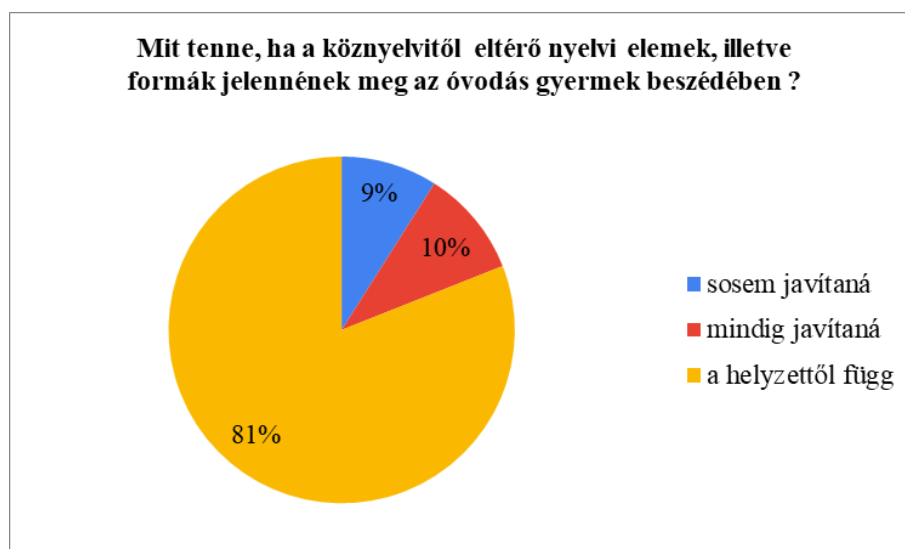
6. ábra: A nyelvváltozatok „szépségének” megítélése

A válaszokból kiderült az is, hogy míg a „fiatalabb” (18–30 évesek) korosztály nagyobb eséllyel tartja szebbnek a nyelvjárást, mint a köznyelvet, addig az „idősebb” (31 év feletti) korosztálynál ez pont fordítva mutatkozik meg (lásd: 7. ábra).



7. ábra: A nyelvváltozatok „szépségének” megítélése a különböző korosztályok által

A következő kérdés már azt az életszerű szituációt vetette fel, hogy mit cselekednének a hallgatók abban a helyzetben, ha egy óvodás a köznyelvitől eltérő nyelvi formákat és elemeket használna a beszédje során. A kitöltők 81%-a a szituáció alapján döntene (szem előtt tartva a Lőrincz–Istók–Baka 2022: 71–74 által javasolt BBB-módszer egy „B”-jét: a beszédhelyzetet), és csak akkor javítana, ha az adott forma nem adekvát, vagyis nem illik bele az adott helyzetbe (lásd. 8. ábra).

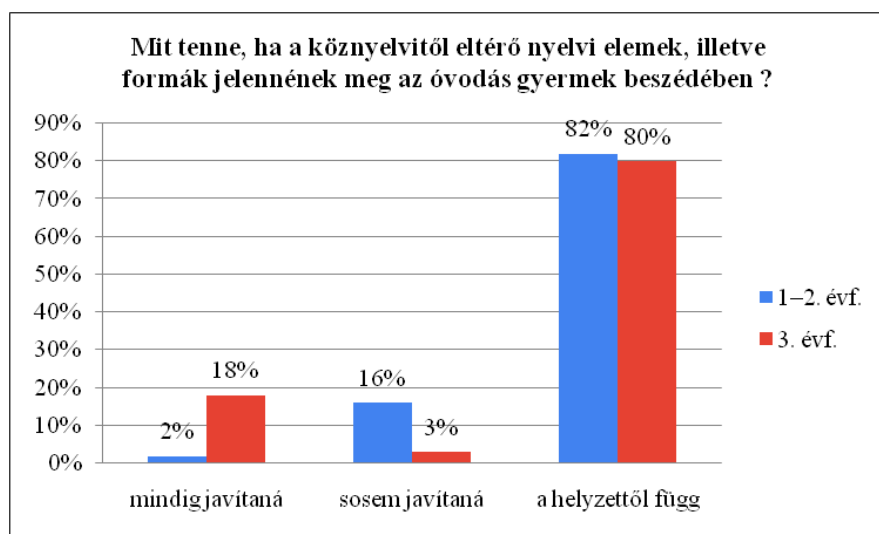


8. ábra: A javítás mértéke

Azoknál pedig, akik nem a beszédhelyzet figyelembevételével javítanának, jól megfigyelhetők az évfolyamok közötti különbségek (lásd: 9. ábra). Míg a 3.

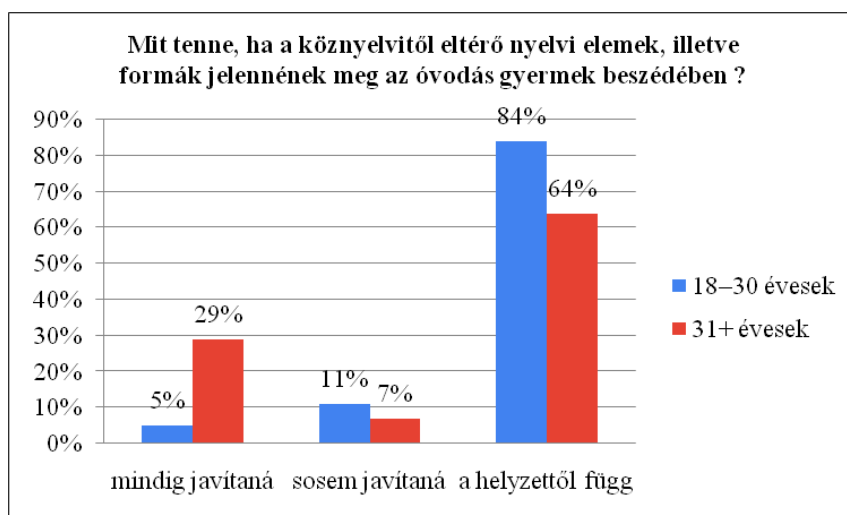
évfolyamosoknál nagyobb mértékben fordul elő, hogy helyzettől függetlenül is minden esetben kijavítaná a gyermeket, addig az 1. és 2. évfolyamosok inkább sosem javítanak a nyelvhasználatot. Ezt a mértékű eltérést az újonnan bevezetett *Magyar nyelv és nyelvi normák* elnevezésű szemináriumi óra hatásának is betudhatjuk, hiszen az első- és másodéves hallgatók egy egész szemeszteren keresztül elemezheték a nyelvhasználat kérdéseit, a harmadik évfolyam tanulmányaiból pedig ez kimaradt. Az új kurzus (MJN) keretén belül a hallgatók olyan témákkal foglalkoztak, amelyek segítik őket a toleráns nyelvi attitűd kialakításában. A tantárgy információs lapja (W2) alapján a témakörök közé tartoztak többek között a nyelvi mítoszok és nyelvi babonák (alapfogalmak, csoportosítás, a nyelvi mítoszok és nyelvi babonák cáfolata); a nyelvművelés és annak megjelenése a pedagógiai gyakorlatban: a magyar nyelv sztenderd változatának presztízse, a nyelvhelyesség; valamint a szociolingvisztikai nyelvszemlélet megjelenése a pedagógiai gyakorlatban: nyelvi toleranciára nevelés. Ezzel szemben az a kurzus, amelyen a 3. évfolyamos hallgatók vettek részt az egyetemi tanulmányaik kezdetén (MJL1) többek között olyan témákra fókuszál, mint a nyelv keletkezése, a nyelv szerkezete vagy a nyelvek osztályozása.

Bár az 1. és 2. évfolyamos hallgatók sokkal elnézőbbek az óvodások nyelvhasználatát illetően (sosem javítaná: 16%), mint a 3. évfolyamosok (mindig javítaná: 18%), szinte ugyanannyira nem megfelelő ez a túlzottan megengedő hozzáállás sem, mint a 3. évfolyamosok „szigora”.



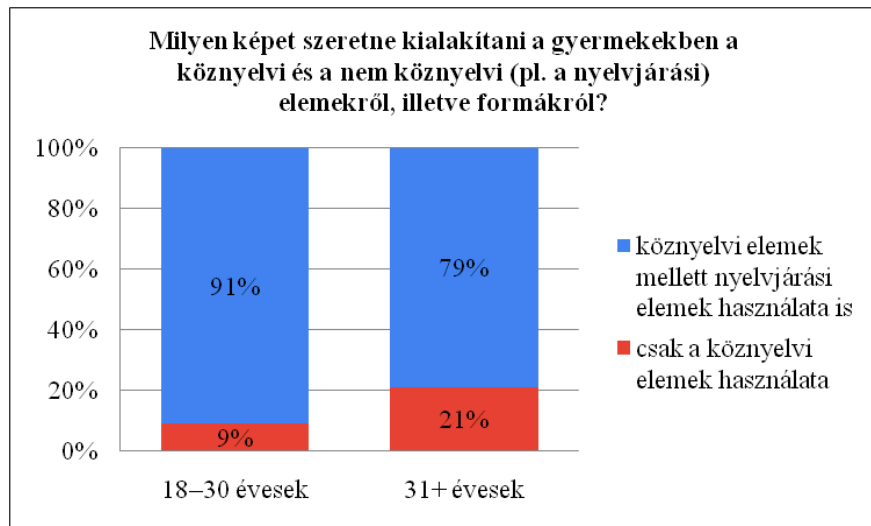
9. ábra: A javítás mértéknek változása évfolyamonként

A válaszok ennél a kérdésnél is kimutatták a korosztályok közötti eltéréseket. Kiderült, hogy a 18–30 évesek 20%-kal nagyobb eséllyel veszik figyelembe a beszédhelyzetet a javítás során, mint a 31 év felettiak. Az idősebb korosztály 29%-a mondta azt, hogy helyzettől függetlenül mindig kijavítaná a gyermeket, ezzel szemben a fiatalabb korosztály csupán 5%-a cselekedne így (lásd: 10. ábra). Ez visszavezethető arra, hogy az oktatásban régebben még inkább az előíró szemlélet volt a domináns a leíró szemlélettel szemben.



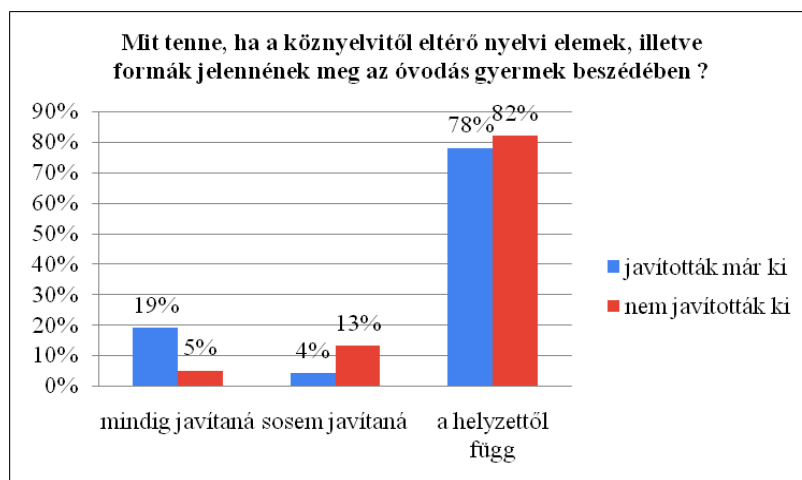
10. ábra: A javítás mértékének változása korosztályonként

Ez a szemléletmód egy következő kérdés válaszainál is megmutatkozik, melyből kiderül, hogy a 31 év felettiéknél gyakoribb a nyelvi standardizmus ideológiájának megjelenése, mint a 30 év alattiaknál, hiszen nagyobb százalékban támogatják azt a nézetet, miszerint érdemesebb kizárólag a köznyelvi elemeket használni (lásd: 11. ábra). Ettől eltekintve az ábra még így is azt a biztató tényt igazolja, hogy a hallgatók túlnyomó többsége (a 30 év alattiak 91%-a és a 31 év felettiak 79%-a) elfogadja a köznyelvi elemek mellett a nyelvjárási vagy egyéb nem köznyelvi elemek használatát is.

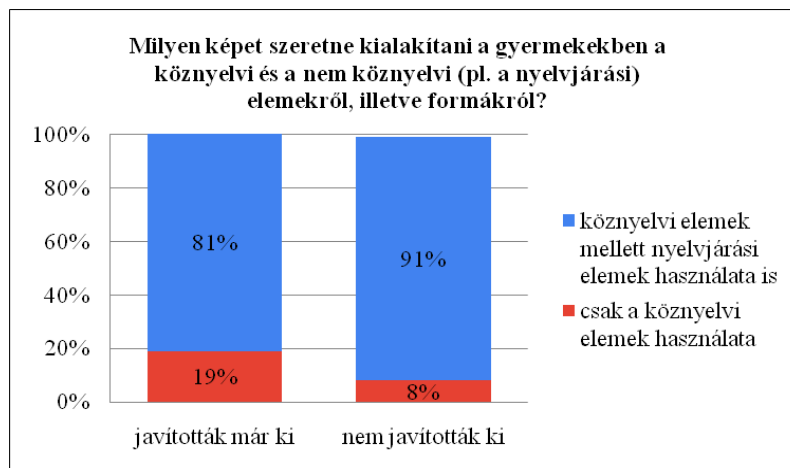


11. ábra: A különböző korosztályok hozzáállása a köznyelvi és nyelvjárási elemek használatához

A fentebb említett két kérdésre (lásd: 9. 10. és 11. ábra) érkezett válaszoknál eltérés mutatkozik a nyelvhasználati javítgatásokat átélő válaszadók és az ilyen tapasztalatokkal nem rendelkezők válaszai között is. Azok, akiket ért már tanár általi kijavítás, nagyobb eséllyel javítanák ki az óvodások beszédét helyzettől függetlenül minden esetben, mint azok, akiket nem értek ilyen hatások (lásd: 12. ábra). Míg a javítgatásokat „elszenvedő” egyének csoportja könnyebben elítéli a nem köznyelvi elemek használatát is, addig a másik csoport e téren is engedékenyebb (lásd: 13. ábra). Ez a két eredmény arra enged következtetni, hogy azok a leendő pedagógusok, akik elődeiktől több kritikát kaptak a nyelvhasználatukat illetően, nagyobb eséllyel fogják a saját tanítványaiknak is ezt a szemléletmódot továbbadni és kevésbé elfogadóan kezelni a gyerekek közti nyelvváltozati különbségeket.



12. ábra: A korábbi tapasztalatok hatása a javítás mértékére

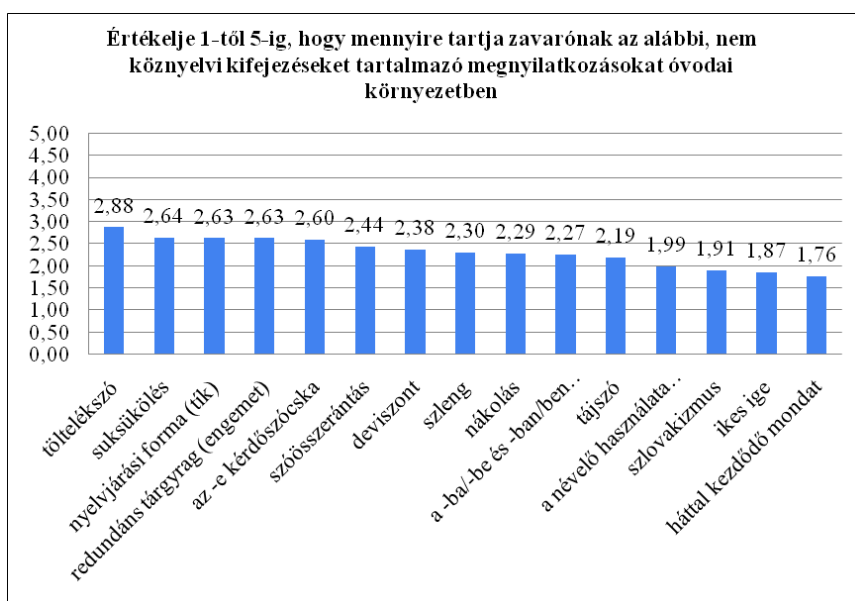


13. ábra: Az előző tapasztalatok hatása a nem köznyelvi elemek használatának elfogadására

A következő ábra azt is megmutatja, hogy melyek azok a nem köznyelvi kifejezések, amelyeket a legzavaróbbnak tartanak a kitöltők (lásd: 14. ábra). A válaszadók 1-től 5-ig terjedő skálán értékelték az egyes kifejezéseket, ahol az 1-es választásával egyáltalán nem zavarónak az 5-ös választásával pedig a teljes mértékben zavarónak titulálhatták az egyes megnyilatkozásokat. A legzavaróbbnak (átlag = 2,88) a töltelékszó használatát tekintették ($M_o = 3$; $M_e = 3$), viszont a legmegosztóbb vélemények ($\sigma = 1,4$) is erre a kifejezésre érkeztek. A töltelékszavakat sokszor hajlamosak vagyunk elítélni, még akkor is ha sok esetben funkcióval rendelkeznek a beszéd során, a közlő időt nyer általuk a mondandója folytatásához, a befogadónak pedig több ideje van a közölt információ feldolgozására (Gyarmathy: 2015: 21). Schirm Anita (2021: 153–158) egyetemi hallgatókkal és dolgozókkal végzett kutatásában is tetten érhető az a kettősség, hogy bár az adatközlők felismerik a diskurzusjelölők funkcióit és fontosságát, másrésről viszont ezen elemek használatát ők maguk is megbélyegzik bizonyos helyzetekben.

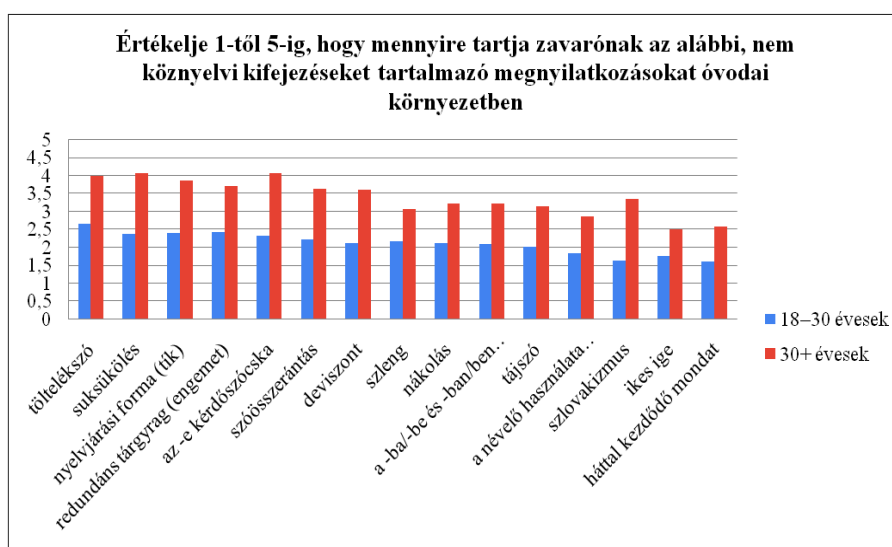
Sándor Klára (2014: 394) is rámutatott arra, hogy a suksükölést a nákolás mellett a legmegbélyegzettebb nyelvhelyességi hibáknak tartják. A suksükölés elleni leggyakrabban felhozott érv az, hogy az egyén nem tud különbséget tenni a felszólító és kijelentő mód között. Ezt a formát a kutatásban részt vevő hallgatók is a második legzavaróbbnak ítélték (átlag = 2,64; $M_o = 2$; $M_e = 2$; $\sigma = 1,3$).

A nyelvjárásiasságot illetően a kitöltők harmadik legzavaróbbnak találják a nyelvjárási formák (pl. *ti* helyett *tík*) használatát (átlag = 2,63), ezzel szemben a nyelvjárások szókincsét (tájszavakat) már kevésbé bélyegzik meg ($M_o = 1$; $M_e = 3$; $\sigma = 1,4$).



14. ábra: A legzavaróbbnak tartott nem köznyelvi kifejezések

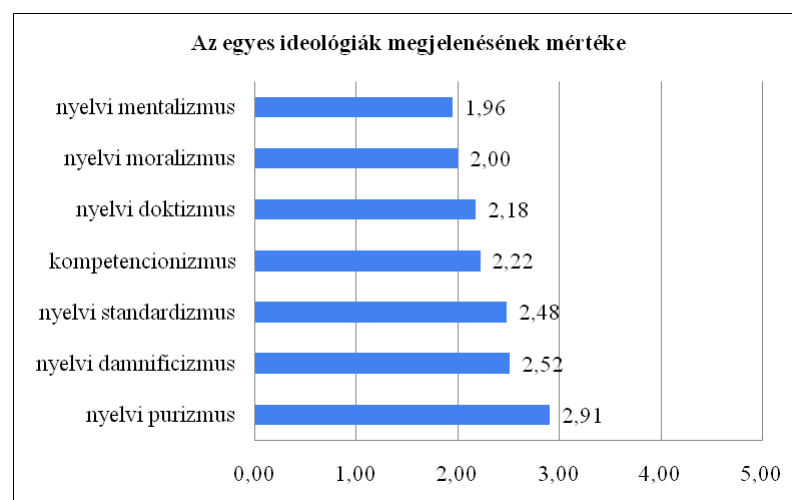
A nem köznyelvi kifejezések megítélésében jelentős eltérések mutatkoznak a 18–30 évesek és a 30 év feletti korosztály véleménye között. Míg az idősebb korosztály válaszai sok esetben elérték a 4-es átlagot, addig a másik csoport válaszainak átlaga szinte nem is emelkedik 2,5 fölé. A 30 év feletti minden esetben sokkal zavaróbbnak találják a nem köznyelvi kifejezéseket tartalmazó megnyilvánulásokat, mint a 30 év alattiak (lásd: 15. ábra).



15. ábra: A korosztályok közötti különbségek nem köznyelvi kifejezések elítélésében

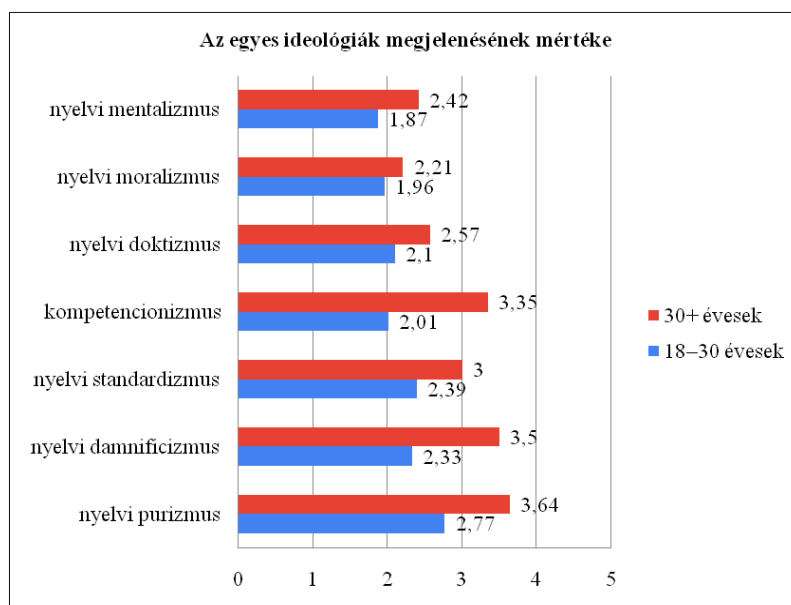
A kérdőíves felmérés következő részében a kitöltőknek olyan állításokról kellett eldönteniük, hogy egyetértenek-e velük, amelyek az egyes nyelvi ideológiák megjelenésére utaltak. Ebből kiderült, hogy milyen mértékben jelennek meg a negatív nyelvhelyességi ideológiák a hallgatók körében. A három leginkább megjelenő nyelvi ideológia a nyelvi purizmus (átlag = 2,91; Mo = 3; Me = 3; σ = 1,23), a nyelvi damnificizmus (átlag = 2,52; Mo = 2; Me = 2; σ = 1,24) és a nyelvi standardizmus (átlag = 2,48; Mo = 3; Me = 3; σ = 1,09) volt (lásd: 16. ábra). Nem meglepő, hogy ez a három nyelvi ideológia érte el a legmagasabb számot, hiszen egymással összefüggésben állnak. Ha az egyén az idegen szavak használatát helytelennek véli (nyelvi purizmus), és a nem köznyelvi formák használatát ártalmasnak tekinti a köznyelvre nézve (nyelvi damnificizmus), akkor megjelenik nála a standardista ideológia is, amely elítél minden olyan nyelvi formát, amely nem a standard részét képezi.

A másik négy nyelvi ideológia nézeteivel egyetértők az egyént a nyelvhasználatára alapján bélyegzik meg. Ezek közül a nyelvi kompetencionizmus ideológiája (átlag = 2,22; Mo = 2; Me = 2; σ = 1,11) mutatkozott meg leginkább a hallgatók körében (lásd: 16. ábra), ami annyit jelent, hogy a nem köznyelvi elemeket használó gyermeket tudatlannak vagy hiányos nyelvi képességekkel rendelkezőnek titulálják. Bár ez a négy ideológia a legritkább a kitöltők körében, a 2 körüli átlag mégis aggasztó, nem érthetünk ugyanis egyet azzal, hogy az a gyermek, aki anyanyelveként nem a nyelv köznyelvi változatát sajátította el (és ezáltal nem ezt használja a mindennapjaiban), műveletlenebb (nyelvi doktizmus), erkölcstelenebb (nyelvi moralizmus) vagy gyengébb értelmi képességekkel (nyelvi mentalizmus) rendelkezne.



16. ábra: A nyelvi ideológiák megjelenésének mértéke

A következő ábrából látszik, hogy a 31 év feletti korosztálynál jelentősen nagyobb mértékben jelentek meg az egyes nyelvi ideológiák, mint a 30 éves kor alattiaknál. Míg az idősebbik korosztály válaszai alapján a standardizmus és a hozzá kapcsolódó ideológiák megjelenése minden esetben elérte a 3-as és az afölötti átlagot, addig a fiatalabb korosztálynál ez kevésbé jellemző (lásd: 17. ábra). Az olyan ideológiákkal való egyetértés is gyakrabban mutatkozik a 31 év feletti kitöltők körében, amelyek negatívan ítélik meg a gyermeket a nem köznyelvi elem, illetve forma használata miatt. Ezek közül a káros hatású ideológiák közül a nyelvi kompetencionizmus a 3-as feletti átlagot is elérte, vagyis a nyelvhasználat alapján leggyakrabban a nyelvi ismeretekre, tudásra következtetnek sokan.



17. ábra: Korosztályok közötti eltérések a nyelvi ideológiák megjelenését illetően

6. Eredmények, következtetések

A kutatás eredményeiből kiderült, hogy hogyan viszonyulnak a leendő óvodapedagógusok az óvodás gyermekek nyelvhasználatához, és mennyire elfogadóak a nem köznyelvi formák használatát illetően. A hipotézisek nagyrészt beigazolódtak és a várt eredmények születtek.

Feltételeztem (H1), hogy az 1. és 2. évfolyamos hallgatók elfogadóbbak lesznek a nem köznyelvi kifejezések használatát illetően az újonnan beiktatott (*Magyar nyelv és nyelvi normák / Maďarský jazyk a jazykové normy* – MJN) tantárgyuknak köszönhetően. Az ezekből az évfolyamokból érkező kitöltőknél kevésbé jelent meg a beszédhelyzet figyelembevétele nélküli folyamatos javítgatásokra való hajlam (lásd: 9. ábra), mint a 3. évfolyamosoknál, viszont gyakrabban mentek a másik véglet felé is, vagyis hajlamosabbak az óvodás gyermekek nem köznyelvi beszédének kijavítását teljesen elkerülni. Egyik „szélsőséges” hozzáállást sem tekinthetjük maradéktalanul elfogadhatónak: a gyermekek köznyelvvvel való ismerkedésének már az óvodában el kell kezdődnie, tudatosítanunk kell azonban azt is, hogy a folytonos javítgatásnak, valamint az óvodapedagógus negatív hozzáállásának káros hatásai is lehetnek a gyermek saját nyelvhasználatához való hozzáállására (Bodor 2018). Kulcsfontosságú tehát, hogy a köznyelv tanítása a megfelelő módon történjen. A felvetett problémára megoldást jelenthet a fentebb már említett BBB-módszer, amely három, a szociolingvisztikából jól ismert kulcsszót (bővítés, beszédhelyzet, barátságos attitűd) foglal magába (Lőrincz–Istók–Baka 2022: 61–74).

Feltételezésem (H2), mely szerint az idősebb korosztály nagyobb eséllyel támogatja a felcserélő pedagógiát a hozzáadóval szemben, több kérdésnél is beigazolódtott. Azok a 30 év felettiek, akik nem helyzettől függően javítanák ki a gyermek nyelvhasználatát, nagyobb százalékban javítanák inkább mindig, mint sosem (lásd: 10. ábra), és a nem köznyelvi elemeket is nagyobb gyakorisággal ítélik el, mint a fiatalabb korosztály (lásd: 11. és 15. ábra). Ennek az lehet az oka, hogy az idősebb korosztály általános és középiskolás évei alatt jobban ki volt téve a nyelvművelői szemléletnek, mint a liberálisabb világban szocializálódott fiatalabb generáció.

Feltételeztem (H3), hogy azok, akik előzőleg több kritikát kaptak tanáraiktól a nyelvhasználatuk miatt, nagyobb eséllyel hajlanak az előíró nyelvszemlélet felé. A javítgatásokat átélt kitöltők hajlamosabbak a beszédhelyzet figyelembevétele nélküli folytonos javítgatásokra, valamint a nem köznyelvi elemek megítélésében is

„szigorúbbak”, mint a kitöltők másik fele, hiszen nagy eséllyel a tanáraiktól kapott mintát közvetítik, majd adják tovább a következő generációnak (lásd: 12. és 13. ábra).

A legtöbb esetben a válaszok összegzésének eredménye pozitív képet mutat a hallgatók hozzáállásáról a nyelvhasználatához. A válaszadók nagy része elfogadottnak tartja a nem köznyelvi elemek használatát is a köznyelvek mellett, és az óvodás gyermeket is csak abban a helyzetben javítaná ki, mikor az általa használt kifejezés nem odaillő (lásd: 8., 9., 10., 11. 12. és 13. ábra). Ritkán ugyan, de megjelennek olyan nyelvi ideológiák is a hallgatók körében, amelyek kimondottan károsnak tekinthetők (nyelvi kompetencionizmus, nyelvi doktizmus, nyelvi moralizmus, nyelvi mentalizmus) és kis mértékben sem tolerálhatóak.

A konklúzióink tehát az, hogy bár az eredmények többségében pozitív képet mutatnak, minden, a nyelvi toleranciára nevelés érdekében tett lépés továbbra is hasznos lehet a nyelvpedagógiai paradigma megváltoztatása felé vezető úton. Kiváló módszereket és játékos feladatokat találunk többek között Pál Helén (2022) és Parapatics Andrea (2018, 2020) könyveiben, segítve így a pedagógusokat a nyelvjárási (és más nem köznyelvi) formákhoz való toleráns nyelvi attitűd kialakításában. Ma már olyan kurzusfelhívásokkal is találkozhatunk, amelyek a tanulók által használt nyelvváltozatok iskolai oktatásban való megközelítésére irányulnak. Ilyen például a Pannon Egyetem kínálatában megjelenő *A regionális nyelvi háttér kezelése az iskolában* („nem csupán magyar szakos tanároknak” szóló) című kurzus (W4). Célszerű lenne hasonló lépéseket tenni óvodai környezetre fókuszálva is, hiszen nem feltétlenül felel meg minden – az iskolai környezetben bevált – módszer az óvodáskorú gyermekek nyelvi háttérének a kezelésére is.

A jelen kutatást, amely nagyrészt szubjektív nyelvi adatokon alapszik, célszerű lenne a jövőben objektív nyelvi adatokra épülő eredményekkel is kiegészíteni: megbízhatóbb megállapításokhoz jutnánk például akkor, ha az óvodai foglalkozásokon is megfigyelhetnénk, hogy konkrét beszédhelyzetben hogyan viszonyulnak a (már praktizáló) pedagógusok az óvodások nyelvhasználatához (ehhez persze egy újabb módszertani dilemmával, az ún. megfigyelői paradoxonnal – vö. pl. Labov 1972; Sándor 2014: 67–70 – kellene szembenéznünk).

A kutatás folytatásának egy újabb iránya a vizsgálat egyéb szlovákiai magyar óvodapedagógus-képzést kínáló intézményekre való kiterjesztése lehetne (Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem; Pedagógiai Szakközépiskola, Losonc; Közgazdasági és Pedagógiai Szakközépiskola, Szenc), összképet adva ezzel a szlovákiai magyar

óvodapedagógus-képzésben részt vevő (leendő vagy már praktizáló) pedagógusok nyelvi attitűdjéről.

Összegzés

A TDK-dolgozatomban egy olyan nyelvi attitűd-vizsgálat eredményeit mutattam be, amely leendő óvodapedagógusok (a Selye János Egyetem hallgatóinak) az óvodás gyermekek nyelvhasználatához való viszonyulását elemzi online kérdőíves felmérés keretében három független változó (1. életkor, 2. korábbi tapasztalat, 3. évfolyam) alapján.

A munka elméleti részében a fenti problémakör szakirodalmát tekintetem át. Az első fejezetben jellemeztem a preskriptív (előíró) és szubtraktív (felcserélő), valamint a deskriptív (leíró) és additív (hozzáadó) nyelvszemlélet közötti különbségeket. Előbb a nyelvműveléssel és a nyelvművelői tevékenységek hatásaival foglalkoztam, kiemelve a nyelvőrök standard nyelvváltozathoz és a „nyelvhelyességi hibákhoz” való hozzáállását; ezt követően pedig a szociolingvisztikai, azaz a társadalmi vonatkozásokat fontos tényezőnek tartó szemléletmódot is bemutattam. A második fejezetben a nyelvi diszkrimináció témáját jártam körbe: felhívtam a figyelmet a lingvicizmus jelenségére, a társadalomban való megjelenésére, az iskolai környezetben tetten érhető formájára: a pedagógusok által folytatott diszkriminatív jellegű tevékenységre, valamint arra, hogy ez milyen hatással van az ember későbbi életére (pl. a nyelvi bizonytalanság megjelenése, szégyenérzet az anyanyelvváltozat iránt). Kitértem a Bernstein-féle korlátozott és kidolgozott kód közötti különbségekre (Bernstein 2003: 58–59), valamint a nem standard nyelvváltozatot használó gyermekek iskolai nehézségeire is. A fejezet végén ismertettem a nyelvileg toleráns pedagógusi attitűd kialakítását elősegítő BBB-módszert (Lőrincz–Istók–Baka 2022) és annak összetevőit. A harmadik fejezetben kifejtettem a nyelvi ideológiák tágabb és szűkebb értelmezését, majd kitértem a nyelvi előítéletességre legnagyobb befolyással lévő nyelvhelyességi ideológiákra is.

A dolgozat gyakorlati részében az egyetem óvodapedagógia szakos hallgatói számára készített online kérdőíves kutatás eredményeit mutattam be (N=89). Ezek meglepő módon – a korábbi kutatások lehangoló eredményeihez képest (vö. Jánk 2018b, Lőrincz–Istók–Baka 2022) – pozitív összképet mutatnak a pedagógusjelöltek hozzáállásáról a gyermekek nyelvhasználatához (mivel szubjektív nyelvi adatokról van szó, óvatosan kell őket kezelni): a kitöltők túlnyomó többsége nem tesz különbséget a nyelvváltozatok „szépségét” illetően, elfogadja a nem köznyelvi elemek nyelvhasználatban való megjelenését, valamint csak a beszédhelyzet figyelembevételével javít. Hozzá kell ugyanakkor tennünk, hogy bár a többség nyelvileg toleránsnak látja magát, a három

független változó (életkor, korábbi tapasztalat és évfolyam) alapján kirajzolódnak bizonyos eltérések.

Kiderült például, hogy az adatközlőket leggyakrabban a nyelvjárási akcentusuk, valamint a tájszó- és szlovakizmushasználatuk miatt kritizálták egykori tanáraik, és hogy ezek a javítgatások hatással voltak a nyelvhasználatról való gondolkodásukra is. Azok a kitöltők, akiket a korábbi tanulmányaik során már ért nyelvi megbélyegzés, kritikusabb szemmel tekintenek ma a nem köznyelvi elemek és formák beszédbe való beékelődésére, valamint kevésbé veszik figyelembe a beszédhelyzet fontosságát a gyermekek nyelvhasználatának kijavításakor (lásd: 5., 12. és 13. ábra).

Egy másik fontos befolyásoló tényező az adatközlők életkora. A 30 év fölötti kitöltők válaszai nagyobb mértékben utaltak standardista szemléletmódra (lásd: 10., 11. és 15. ábra), mint a 30 év alatti társaiké. Ezt támasztja alá a nyelvváltozat „szépségéről” alkotott véleményük is, melyből az rajzolódik ki, hogy nagyobb eséllyel hajlanak a köznyelvi forma felé (lásd: 7. ábra).

A Selye János Egyetemen végbemenő harmonizációs folyamatok során létrehozott *Magyar nyelv és nyelv normák* (MJN) nevű tantárgynak a hallgatók nyelvi attitűdjére gyakorolt pozitív hatása is megfigyelhető. Azon évfolyamok hallgatóinál (1. és 2.), akik már részt vettek e nyelvileg érzékenyítő kurzuson, kevésbé jelenik meg a folyamatos javítgatásra irányuló kényszer, mint azoknál a harmadéves társaiknál, akik a gyakorlati tudás helyett a *Bevezetés a magyar nyelvtudományba* (MJL1) óra keretein belül pl. a nyelvtudomány történetéről szereztek elméleti ismereteket (lásd: 9. ábra). Negatív jelenség viszont, hogy hajlamosabbak akár teljes mértékben is elhagyni a gyermekek nyelvhasználatának „kijavítását”, ami semmiképpen sem örömdetes a köznyelv tanításának első intézményesített színterének tekinthető óvodában.

A kérdőív egy része arra irányult, hogy mely nem standard kifejezéseket tartják a legzavaróbbnak a kitöltők (lásd: 14. ábra). Egy korábbi kutatás (Domonkosi 2007: 46) eredményeihez hasonlóan esetünkben is leginkább a töltelékszavak használata zavarta az adatközlőket. Második helyen a szintén gyakran megbélyegzett suksükölés végzett, majd ezt a nyelvjárási kifejezések követték. A korosztályok szerinti különbségek itt mutatkoztak meg leginkább: míg a 30 év feletti korosztály egy 1-től 5-ig terjedő skálán átlagosan 3 és 4 közötti számmal értékelte az egyes kifejezéseket, addig a 30 év alattiak értékelései 1,5 és 2,5 között mozogtak (lásd: 15. ábra). Kimutatható volt a negatív nyelvi ideológiák megjelenése is a hallgatók körében. A leggyakrabban a nyelvi standardizmus és az ehhez kapcsolódó ideológiák (nyelvi purizmus, nyelvi damnificizmus) jelentkeztek, és kevesebb

alkalommal jelentek meg az egyén egyéb értékeinek (tudása, erkölce, nyelvi és értelmi képességei) megítélésére irányuló nyelvi ideológiák (lásd: 16. és 17. ábra). Elmondható, hogy alapvetően ritkábban jelentek meg a károsabb hatású nyelvi ideológiák (nyelvi kompetencionizmus, nyelvi doktizmus, nyelvi moralizmus, nyelvi mentalizmus), viszont az ezekkel való azonosulás még kis mértékben sem fogadható el.

A kutatás során további független változókat (származás és nyelvjárási háttér) is figyelembe vettem, ezek eredményei azonban a BA-szakdolgozatomban (Tóth 2024: 41–42) olvashatóak, a jelen munkának tehát nem részei: e vizsgálatokból kiderült, hogy a nyelvjárási háttér és a származás helye nem befolyásoló tényező a hallgatók nyelvi előítéletességének mértékét tekintve (ellenben a jelen dolgozatban vizsgált három független változóval).

Felhasznált szakirodalom

- Bernstein, Basil. 2003. *Class, codes and control. Volume I. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge. London.
- Bilász Boglárka 2017. *Nyelv és ideológia*. Univerzita Komenského. Bratislava.
- Bodnár Noémi 2022. Óvodások és kisiskolások nyelvi attitűdje. *Gyermeknevelés*. 10. évf. 1. sz. 146–160. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.146.160>
- Bodor Viktória 2018. A dialektológiai ismeretek alkalmazásának fontossága az óvodai anyanyelvi nevelésben. In Enikő Nagy-Kolozsvári – Szilvia Kovács (szerk.): *Multikulturalizmus és diverzitás a 21. században Nemzetközi tudományos konferencia*. Ungvár. 40–43. Absztraktkötet.
- Bodor Viktória 2019. Óvodapedagógusok és tanítók viszonyulása a nyelvi diverzitáshoz. *Anyanyelv-pedagógia*. 11. évf. 2. sz. 86–89. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2019_2/Anyp_XII_2019_2_13.pdf
- Bónová, Iveta – Jasinská, Lucia 2019. *Jazyková kultúra nielen pre lingvistov (vybrané javy)*. Filozofická fakulta UPJŠ. Košice.
- Dančo Jakab Veronika 2021. Elterő nyelvszemléletek egy szlovákiai magyar középiskola anyanyelvóráin. In Grácz Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből*. Nyelvtudományi Kutatóközpont. Budapest. 109–130.
- Domonkosi Ágnes 2007. Attitűd, értékítélet, minősítés: az értékszempont érvényesülése a nyelvi-nyelvhasználati reflexiókban. *Acta Academiae Pedagogicae Agriensis. Nova Series Tom. Sectio Linguistica Hungarica*. XXXIV. EKF Líceum Kiadó. Eger. 38–54.
- Frank Tamás – Thun Éva 2012. Milyen férfitanító-kép él az iskolák feminizált világa résztvevőinek gondolkodásában? *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*. 10. évf. 3–4. sz. 36–53.
- Gal, Susan 2002. Language ideologies and linguistic diversity: where culture meets power. In Keresztes László – Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben*. Debreceni Egyetem. Debrecen. 197–204.
- Gavora, Peter 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Univerzita Komenského. Bratislava.
- Gyarmathy Dorottya 2015. Diszharmóniás jelenségek, megakadások a beszédben. In Gósy Mária (szerk.): *Diszharmóniás jelenségek a beszédben*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 9–48.

- Jánk István 2017. Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. *Szociológiai Szemle*. 27. évf. 3. sz. 27–47.
- Jánk István 2018a. A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei. *Magyar Nyelvőr*. 142. évf. 2. sz. 150–169.
- Jánk István 2018b. *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben – négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra
- Jánk István 2019. *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra.
- Jánk István 2024. *The current state and main problems of Hungarian native language education*. *Acta Linguistica Academica*. Vol. 71. No. 1–2. 219–234.
- Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kontra Miklós 2005. Mi a lingvicizmus, és mit lehet ellene tenni? In Gábrity Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Közérzeti barangoló*. MTT. Szabadka. 175–202.
- Kontra Miklós 2006. A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In Sipőcz Katalin – Szeverényi Sándor (szerk.): *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről*. SzTE Kiadó. Szeged. 83–106.
- Kontra Miklós 2010. *Hasznos nyelvészet*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja.
- Kontra Miklós 2018. Milyen helyzetben vannak a magyar nyelvhasználók. In Karmacs Zoltán – Máté Réka (szerk.): *Nyelvek és nyelvváltozatok térben és időben*. RIK-U. Ungvár. 37–48.
- Kontra Miklós 2023. Jövőt formáló nevelés. *Acta Academiae Beregsasiensis*. 2. évf. 1. sz. 9–25.
- Kovács Edina 2014. A tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeinek társadalmi nemi sajátosságai. *Anyanyelv-pedagógia*. 7. évf. 2. sz. 35–47.
- Labov, William 1982. Objectivity and commitment in linguistic science: the case of the Black English trial in Ann Arbor. *Language in Society*. Vol. 11. No. 2. 165–201.
- Lambert, E. Wallace – Hodgson, R.C. – Gardner, R.D. – Fillenbaum, S. 1960. Evaluational Reactions to Spoken Language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol 60. No. 44–51.
- Lanstyák István 1998. *Nyelvünkben otthon*. NAP Kiadó. Dunaszerdahely.
- Lanstyák István 2009. Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Társadalomtudományi Szemle*. 9. évf. 1. sz. 27–44.

- Lanstyák István 2011a. A nyelvi ideológiák néhány általános kérdéséről. In Misad Katalin – Csehy Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia*. Szenczi Molnár Albert Egyesület–Kalligram Kiadó. Pozsony. 13–57.
- Lanstyák István 2011b. Nyelvi problémák és nyelvi ideológiák. In Hires László Kornélia – Karmacs Zoltán – Márku Attila (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitikai és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. Tinta Könyvkiadó. Budapest–Beregszász. 48–58.
- Lanstyák István 2014. *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. Comenius Egyetem. Pozsony.
- Lanstyák István 2015. Újra a nyelvi ideológiákról. Misad Katalin – Csehy Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia V*. Szenczi Molnár Albert Egyesület – Kalligram Kiadó. Pozsony. 9–33.
- Lanstyák István 2017. Nyelvi ideológiák (általános tudnivalók és fogalomtár). In Kis Tamás (szerk.): *A nyelvművelés kártékonyaságáról és ármánykodásáról*. https://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvideologiai_fogalomtar2.pdf. (letöltve: 2023. 11. 23.)
- Lanstyák István 2018. *Nyelvalakítás és nyelvi problémák*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda. Somorja.
- Lanstyák István 2023. *Változások a magyar nyelvben nyelvhelyességi és nyelvi helyénvalósági szempontból*. Szenci Molnár Albert Egyesület. Pozsony.
- Lőrincz Gábor – Istók Béla – Baka L. Patrik 2022. Nyelvi diszkrimináció vagy nyelvi tolerancia? A BBB-módszer alkalmazásának lehetőségei a (kisebbségi) pedagógiai gyakorlatban. *Civil Szemle*. 19. évf. 2. sz. 61–80.
- Már Orsolya – Már Edit 2022. Nyelvi hátránykompenzáció drámapedagógiai módszerekkel az óvodában. In Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 117–127.
- Molnár Mária 2020. „Vigyázz, hogy ezeket a kifejezéseket helyesen használd!” In Hoss Alexandra – Visket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék. Pécs. 109–122.
- Nádasdy Ádám 2004. A betegség-metafora. https://web.archive.org/web/20220304212110/http://seas3.elte.hu/delg/publications/modern_talking/betegseg_metafora.html (letöltve: 2024. 09. 14)

- Németh Miklós 2020. A nyelvjárási beszéd megítélése a pedagógusok körében. *Anyanyelv-pedagógia*. 8. évf. 1. sz. 30–36.
- Nagy Zoltán 2015. Pályán lévő pedagógusok nyelvi attitűdjei. In Pusztai Gabriella–Morvai Laura (szerk.): *Felsőoktatás & Társadalom 4. Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Partium Könyvkiadó–Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. Nagyvárad–Budapest. 246–267.
- Parapatics Andrea 2020. *A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Pál Helén 2022. *Segédletek nyelvjárástani ismeretek tanításához*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Phillipson, Robert – Rannut, Mart– Skutnabb-Kangas, Tove 1994. Introduction. In Skutnabb Kangas, Tove– Phillipson, Robert – Rannut, Mart (eds.): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Contributions to the Sociology of Language 67. Mouton de Gruyter. Berlin – New York. 1–22.
- Réger Zita 2002. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Sándor Klára 1999. Szociolingvisztikai alapismeretek. In Galgóczi László (szerk.): *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. JGYF Kiadó. Bicske. 135–170.
- Sándor Klára 2001. A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználat. *Replika*. 45–46. sz. 241–259.
- Sándor Klára 2002. Nyelvművelés nálunk és más nemzeteknél – Egy nemzetközi kutatás tanulságai. *Társadalomkutatás*. 20. évf. 1–2. sz. 121–149.
- Sándor Klára 2014. *Határtalan nyelv*. SZAK Kiadó. Bicske.
- Schirm Anita 2021. *Diskurzusjelölők szövegeken innen és túl*. Loisir Kiadó. Budapest.
- Sebők Szilárd 2012. A metaforák és a nyelvi ideológiák kapcsolata egyes metanyelvi diskurzusokban. In Misad Katalin – Csehy Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia II*. Szenczi Molnár Albert Egyesület – Kalligram Kiadó. Pozsony. 30–49.
- Simigné Fenyő Sarolta 2008. Lingvicizmus, nyelvi imperializmus. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova Series Tom. XXXV*. 40–52.
- Szabó Tamás Péter – Mátyus Kinga 2014. Óvodások és kisiskolások nyelvi ideológiái. In Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.): *Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. MANYE – Tinta Könyvkiadó. Budapest. 215–221.

- Szabó Gergely 2015. „Hogy fejezzem ki magam szépen?” – Nyelvi ideológiák az obszcenitások mögött. *Magyar Nyelvőr* 139. évf. 3. sz. 334–347.
- Tallárom Réka 2023. *Magyar szakos egyetemi hallgatók nyelvi előítéletességének vizsgálata*. Debrecen. OTDK-dolgozat.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. A magyar standard helyzete. In Uő. (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó. Budapest. 222–239.
- Tóth Alexandra 2024. *Az SJE TTK óvodapedagógia szakos hallgatóinak viszonyulása az óvodások nyelvhasználatához*. Selye János Egyetem. Komárom. Szakdolgozat.
- Tóth, Sándor János 2019. *Sociolingvistika v slovensko-maďarskom kontexte*. Univerzita J. Selyeho. Komárno.
- Vataščin Péter 2024. Új tanulmányi programokat hozhat létre és akkreditálhat önállóan a Selye János Egyetem. *Új Szó*.
<https://ujso.com/regio/uj-tanulmanyi-programokat-hozhat-letre-es-akkreditalhat-onallonan-a-selye-janos-egyetem> (2024. 12. 02.)
- Vimiova Kinga 2019. *Nyelvjárási attitűd vizsgálata az óvodában és az alsó tagozaton Dunaszerdahelyen és környékén*. Univerzita Konštantína Filozofa. Nyitra. (szakdolgozat)

Források

- W1 = <https://www.uj.s.sk/hu/az-egyetem/az-egyetemrol.html> (2024. 12. 02)
- W2 = <https://ais2.uj.s.sk/> (2024. 12. 02)
- W3 = <https://www.uj.s.sk/hu/hirarchivum/7250-az-sje-harmonizalta-es-letrehozta-sajat-belo-minosegbiztositasi-rendszeret.html> (2024. 12. 02)
- W4 = <https://manyi.htk.uni-pannon.hu/oktatas/felnottkepzes/203-a-regionalis-nyelvi-hatterkezelese-az-iskolaban> (2024. 12. 02.)