

Nyelvjárásiasság és nyelvi standard(izmus)

Szociodialektológiai vizsgálat a varsányi általános iskolások körében

Dr. Lakatos Szilvia

egyetemi adjunktus

Lukács Karolina

magyartanár – történelem és
állampolgári ismeretek tanára
osztatlan tanárképzés

Dr. Jánk István

egyetemi docens

2024

Pécs

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	3
2. Szakirodalmi áttekintés	5
2.1. <i>Nyelvi különbségek az iskolában.....</i>	<i>5</i>
2.1.1. A nyelvi standard kérdésköre	8
2.2. <i>A palóc nyelvjárás és más nyelvváltozatok helyzete</i>	<i>10</i>
2.2.1. A palóc nyelvjárásról	11
3. A kutatás módszertana	13
3.1. <i>Hipotézisek</i>	<i>13</i>
3.2. <i>A mintavételi közeg.....</i>	<i>13</i>
3.3. <i>A mintavételi módszerek.....</i>	<i>14</i>
4. Eredmények	17
4.1. <i>Az első osztályosok nyelvhasználata</i>	<i>17</i>
4.2. <i>A negyedik osztályosok nyelvhasználata</i>	<i>21</i>
4.3. <i>A nyolcadik osztályosok nyelvhasználata.....</i>	<i>25</i>
4.4. <i>Összefüggések, konklúziók</i>	<i>27</i>
5. A pedagógusok attitűdvizsgálatának eredményei	34
6. Összegzés	38
7. Felhasznált irodalom.....	40

1. Bevezetés

„Nyelvében él a nemzet” – fogalmazta meg Széchenyi István. Ezen bölcs megállapítás nem csupán az anyanyelv diaszpórában való megőrzésére vagy az idegen hatásokkal szembeni védelmére vonatkoztatható. Amiként az anyanyelv a nemzeti identitás és kohézió fenntartásának kulcsfontosságú eleme (ld. pl. Bába 2017, Kiss 2017), úgy a regionális nyelvváltozatok is alapvető szerepet játszanak a helyi közösségek összetartásában, azonosságtudatában. Az idézet véleményem szerint ilyesformán rámutat azokra a belső folyamatokra is, amelyek során a magyar nyelv saját diverzitását fenyegeti: ez a nyelvjárásiasság és a nyelvi standard(izmus) polémiája.

Vizsgálatom az iskolai környezetre helyezi a fókusz: kutatásom központi kérdése, hogy a varsányi általános iskolás tanulók körében milyen tényezők játszanak szerepet a palóc nyelvjárási elemek fennmaradásában vagy eltűnésében, és ezek hogyan kapcsolódnak a tanulók családi háttéréhez, szocializációs közegéhez, valamint az iskolai nyelvi normákhoz. A téma relevanciáját társadalmi, kulturális és oktatási szempontokból egyaránt meg lehet közelíteni. Az iskolai kontextusban a nyelvjárási nyelvhasználat gyakran nyelvi hátránnyá manifesztálódik, ami igazoltan befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét és nyelvi szocializációját (ld. pl. Bartha 2002, Gréczi-Zsoldos 2018, Jánk 2017). Az oktatási intézményekben domináns szubtraktív nyelvpedagógiai szemlélet a nyelvi standardizmus ideológiáját erősíti, amely a nyelvjárási változatokat marginális pozícióba helyezve a tanulók nyelvhasználatát a standard nyelvi normákhoz való igazodásra kényszeríti (Lanstyák 2017). Dolgozatom igyekszik rámutatni arra, hogy a nyelvi standardizálás folyamata az iskolákban nemcsak nyelvi kérdés, hanem szociális és kulturális szempontból is befolyásoló tényező, ugyanis a nyelvi standardizmushoz kapcsolódó stigmatizáció hatása – a nyelvjárás identitásképző szerepe révén – a tanulók teljes kulturális háttérét érinti. Az ismétlődő negatív tapasztalatok, valamint a regionális, alacsonyabb presztízsűnek tekintett beszédmódok megőrzése a nyelvjárási elemek fokozatos elhagyásához, továbbá a tanulók szociokulturális környezetétől való eltávolodásához, elszakadásához vezethet (Beregszászi 2012, Kiss 2006, Kontra 2003).

Dolgozatom szerkezetileg két fő egységre osztható. Az első egység a szakirodalmi áttekintés, amelynek célja a szükséges elméleti háttér megteremtése, a témához kapcsolódó legfontosabb kulcsfogalmak, definíciók és nyelvészeti jelenségek bemutatása és értelmezése. Ezt követi a második rész, amelyben a primer kutatásom bemutatására kerül sor. A vizsgálat egy középpalóc település, Varsány általános iskolásainak nyelvjárási nyelvhasználatát elemzi szociodialektológiai megközelítésben, – azaz a dialektológiai eljárásokat szociolingvisztikai

módszerekkel és szempontokkal ötvöztem (Kiss 1999) – részben a William Labrov nevéhez köthető szekuláris nyelvészet elméleti síkját követve (Trudgill 1997).

Kutatásom három fő hipotézise arra irányul, hogy milyen tényezők befolyásolják a varsányi általános iskolások nyelvjárási nyelvhasználatát, különös tekintettel az iskolai nyelvi standardizáló hatásaira. Ezen hipotézisek alátámasztásához több mintavételi módszert alkalmaztam: a résztvevő tanulókkal irányított kérdéseken alapuló interjúkat készítettem, amelyek átiratából matematikai számítások segítségével tanulónként meghatároztam a nyelvjárás százalékos mértékét. Ezen vizsgálatot nyelvjárási kifejezésekhez kapcsolódó képfelismerési feladattal egészítettem ki az intuitív tájnyelvi tudás felmérésére; továbbá passzív megfigyelést végeztem az órákon és a szünetekben, valamelyest kompenzálva a mesterséges szituáció teremtette torzításokat. Ezen kívül kérdőíveket használtam a tanulók szociális háttérének feltárására. A pedagógusok nyelvi attitűdjének, különösen a nyelvi standardizmus implicit jelenlétének vizsgálatára szintén kérdőíves felmérést alkalmaztam.

A kutatás során gyűjtött jelentős mennyiségű adatállomány komplex elemzési lehetőséget kínált, azonban a dolgozat terjedelmi korlátai miatt az elemzéseket elsősorban a megfogalmazott hipotézisek vizsgálatára fókuszáltam. A dolgozat célja az volt, hogy betekintést nyújtson a nyelvjárási variabilitást befolyásoló társadalmi, kulturális, szociális tényezők egy részébe, valamint az oktatási intézmények nyelvi standardizációs mechanizmusaiba, hangsúlyozva a magyar nyelvi diverzitást fenyegető potenciális tényezőket. A begyűjtött adatok további kutatások alapjául szolgálhatnak, feltárva a nyelvi sokszínűség és az azt befolyásoló további komponensek közötti releváns korrelációkat.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. *Nyelvi különbségek az iskolában*

A nyelvi hátrány egy olyan összetett fogalom, ami nem csupán a nyelvpatológiai szegmensű nyelvi diszfunkciókat foglalja magában (Crystal 1998), hanem azokat a példákat is, amelyek esetében valamilyen társadalmi-kulturális, szocializációs, gazdasági, vagy egyéb kiváltó ok eredményezi a nyelvi „másságot” (Gréczi-Zsoldos 2018). Ez utóbbi esetben arról van szó, hogy a beszélő(közösség) nyelvhasználata bizonyos módon és mértékben divergál a társadalmi megítélés szerint nagyobb presztízsű, kívánatosabb dialektustól és ez a megkülönböztetés gyakran párosul nyelvi értelemben vett diszkriminációval. Elsősorban olyan közegekben találkozhatunk ezzel a jelenséggel, ahol kiemelt jelentőséggel bír a nyelv és nyelvhasználat. Kétségtelen, hogy az iskola egy ilyen színtér (Jánk 2017).

Az iskolai környezetbe kerülve általánosan elfogadottnak számít az a megállapítás, miszerint azok a tanulók, akik nyelvjárási közegben szocializálódtak, ezáltal a nyelvjárási anyanyelvet magasabb szinten ismerik, mint az oktatásban is használt standard nyelvváltozatot, kevésbé sikeresek a tanulási folyamatokban a „köznyelvi” formát egyesnyelvűként ismerő kortársaikhoz képest. A jelenség azzal magyarázható, hogy az előbbi kategóriába tartozó gyerekektől ugyanolyan szintű, standard nyelvváltozaton történő megnyilvánulásokat várnak el, mint az ilyen értelemben előnyt élvező társaiktól (Kiss 2003b). Ez olyan helyzetet teremt, mintha egy angol nyelvű fogalmazásversenyen ugyanazokat az eredményeket várnánk el egy Nagy-Britanniából származó résztvevőtől, mint egy olyan diáktól, aki csak néhány éve, heti három alkalommal tanulja az angol nyelvet, ezáltal nem rendelkezik hasonló mértékű nyelvismerettel. Belátható, hogy az esélyek nem egyenlők.

Az első vizsgálatokat a nyelvi hátrány és az iskolai sikertelenség összefüggésében Basil Bernstein brit szociológus végezte. Az általa kidolgozott szocializációelmélet, mely szerint a társadalmi hátrány nyelvi hátránnyként is manifesztálódik, két kód között tesz különbséget: eszerint létezik korlátozott és kidolgozott kód¹. A korlátozott nyelvi kódot beszélő közösség tagjai több tekintetben kevésbé változatos nyelvet használnak a kommunikáció során, amely erősen kötődik a szituációhoz, például a dolgok megnevezése helyett nonverbális jeleket (pl.

¹ Ez lényegében megfeleltethető a szituatív (korlátozott nyelvi kód) és kontextusos (kidolgozott nyelvi kód) beszédmódokkal. A gyermeknyelvi kutatások alapján megállapítható, hogy a szituatív beszéd hatéves korig jellemző, amikor a kommunikációs emelek még szorosan kapcsolódnak a tárgyi környezethez (névmások széleskörű használata, névmási határozószók alkalmazása). Ezt követően, 5-6 éves kortól, elkezd kialakulni a kontextusos beszéd, amely már a szituációtól és a közös előismeretektől függetlenül is értelmezhető. Ez a két beszédmód ezután már egymást kiegészítve, párhuzamosan létezik tovább (Herbst 1994).

rámutatást) vagy mutató névmást, határozószót választanak. Ezt a nyelvi kódot szűkebb szókincs, egyszerűbb és szaggatott mondat szerkezet, illetve explicit jelentés jellemzi. Elsősorban a családon belül és a baráti beszélgetésekben jellemző, ahol a résztvevők közös háttértudással rendelkeznek, ezért a gyors és hatékony információátadás érdekében kerül a bonyolult nyelvi struktúrák alkalmazását. Ezzel szemben a kidolgozott nyelvi kódra éppen az ellenkező jellemzők igazak. A kidolgozott nyelvi kód a kontextusra épít, felismeri a beszédhelyzetet, és ehhez alakítja a kommunikáció jellemzőit. Olyan kommunikációs forma tehát, amely összetettebb nyelvtani szerkezetek, valamint gazdagabb szókincs által magasabb szintű absztrakciót és pontosabb jelentésátadást tesz lehetővé. Elsősorban olyan közösségekben találkozhatunk vele, ahol a beszédpartnerek különböző szociális és kulturális hátterekkel rendelkeznek, így szükséges a formálisabb, precízebb és egyértelműbb kommunikáció. Bernstein családkutatásai során arra a következtetésre jutott, hogy a középosztálybeli, magasabban iskolázott szülők gyermekei magasabb arányban alkalmazták a kidolgozott nyelvi kódot, míg a munkásosztálybeli családokban inkább a korlátozott kód és annak tovább örökítése volt a jellemzőbb (Herbst 1994, Réger 1990). Azt a konzekvenciát vonta le, hogy a brit munkásosztályból származó gyerekek az iskolába érkezve azért kerültek nyelvi hátrányba, mert csak ezt a korlátozott kódot ismerték, miközben az oktatási intézmények a kidolgozott nyelvi kód használatát várják el (Trudgill 1997). Bernstein eredményei természetesen csak fenntartásokkal kezelhetők, hiszen a társadalmi hovatartozás nem determinálja törvényszerűen a nyelvi képességeket, ahogy az számos kutatásban bizonyosságot nyert (pl. Bolander – Watts 2019, Hazen 2001, Pap-Pléh 1972, Réger 1990). A kritikák ellenére azonban elmondható, hogy az elmélet a mai napig széles körben elfogadottnak számít (Jánk 2022).

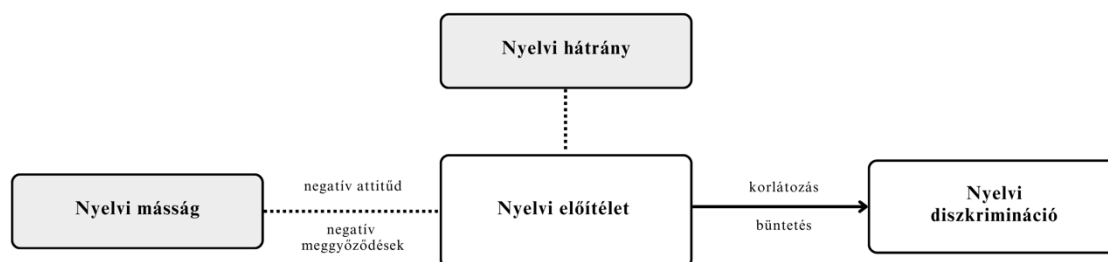
Ahogy azt láthatjuk, a nyelvi hátrány több szegmensből is megközelíthető jelenség, amelynek egyik iránya az elsődleges szocializáció során kialakult, vagyis az „otthonról hozott” vernakuláris nyelv² eltérése az iskolában elvárt standard nyelvváltozattól. Ide kapcsolódó fogalom a kettősnyelvűség vagy diglosszia, amely arra utal, hogy két, különböző társadalmi funkciót betöltő nyelvváltozat egyidejűleg létezik, ugyanakkor funkcióik és presztízszük alapján markánsan elkülönülnek egymástól. Ferguson (1959) elmélete szerint az egyik nyelvváltozat megfeleltethető a korábban említett vernakuláris nyelvnek, mely az elsődlegesen kialakult variáns, és ennek megfelelően magasabb nyelvi kompetencia meglétét feltételezi. Ezzel

² A vernakuláris nyelv, vagy másképpen alapnyelv olyan nyelvváltozat, amelyet egy bizonyos beszélőközösség lokálisan használ, és nem áll a standard hatása alatt (Trudgill 1997). Ez az a kommunikációs forma, az anyanyelv, amelyet a családi környezetben sajátítunk el, és amelyet beszéd közben intuitív módon, a legtermészetesebben és legautomatikusabban használunk (Jánk 2014).

szemben a standardizált változat a formális oktatás keretein belül jön létre, és nyelvi szintje nem éri el a vernakuláris változatét (Hoffmann 2006). A két variáns azonban nem izoláltan, hanem gyakran egymással interakcióba lépve jelenik meg egy diskurzuson belül, ilyenkor a beszélők kódváltást alkalmaznak, vagyis egy adott társalgási helyzetben dinamikusán váltanak egyik nyelvváltozatról a másikra (Trudgill 1997). Ez a jelenség többféle funkcióval rendelkezik, például az identitás hangsúlyozása vagy a társadalmi különbségek elmosása; továbbá ide sorolható a stilisztikai váltás is, amely során a nyelvváltozat megválasztása a beszédpartner státuszától és a kommunikációs kontextustól függ (Danczi 2018).

Az imént említett két nyelvváltozat, vagyis a vernakuláris nyelv és a köznyelvi variáns nyelvi repertoárja gyakran nem egyezik, ami az iskolai környezetben megnehezíti a más nyelvváltozatot elsődlegesen, vagy kizárólagosan ismerő tanuló megértését (Jánk 2017). Szélsőséges esetben ezeket a tanulókat helytelenül fogyatékosoknak vagy valamilyen tanulási nehézséggel, zavarral küzdőnek nyilvánítják, holott valójában csupán annyi történt, hogy más szocio-kulturális közegből érkeztek, nyelvi másságuk az eltérő nyelvváltozat alkalmazásából ered (Bartha 2002). Az iskolai nyelvi hátrány mértéke továbbá függ a pedagógusi attitűdtől is; a tanulók közötti differenciálás hiánya ugyanis valamilyen pólusú különbségtételhez vezet. A pedagógusok gyakran nem ismerik fel, hogy az érintett tanulók a tanórákon kettős tanulási folyamatban vesznek részt: egyrészt igyekeznek megtanulni a feléjük közvetített tananyagot, másrészt elsajátítani a számukra kevésbé ismert normatív(abb) nyelvváltozatot (Jánk 2017, Kiss 2006).

A nyelvi előítéletek érzelmi alapúak, és a nyelvjárási beszélőkhöz való viszonyulást, meggyőződéseket tükrözik, míg a nyelvi sztereotípiák ezek kognitív aspektusait foglalják magukban. Nyelvi alapú diszkriminációról, vagyis lingvicizmusról azonban csak abban az esetben beszélhetünk, ha a nyelvváltozatra irányuló pedagógusi attitűd a pedagógus tevékenységeiben ténylegesen is megnyilvánul; ilyen például az, amikor a pedagógus a saját nyelvi repertoárjának az előnyben részesítésével, a differenciált szemléletmód figyelmen kívül hagyásával hátráltathatja, nehezítheti a más nyelvváltozatot használó diák megértését.



1. ábra: A nyelvi alapú megkülönböztetések összefüggései Jánk 2023a alapján.

Látható, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció egy folyamat eredménye. Először szükséges valamilyen nyelvi másság (pl. nyelvjárás), amihez mások negatívan viszonyulnak (negatív attitűd). Ekkor már nyelvi hátrányról beszélhetünk, kiváltképp akkor, ha a negatív attitűddel rendelkező személyek valamilyen negatív meggyőződéssel is rendelkeznek a nyelvjárásról (sztereotípia, nyelvi előítélet). Maga a diszkrimináció azonban csak akkor valósul meg, ha a nyelvi másságban érintett személyt a beszéde miatt korlátozzák vagy elmarasztalják (ld. 1. ábra) (Jánk 2023a).

2.1.1. A nyelvi standard kérdésköre

A standard a hagyományos felfogás szerint³ egy kiválasztott, beszélőközösség által kodifikált, megszilárdult dialektus. Ez a nyelvváltozat köszön vissza leggyakrabban az írásbeli szövegekben, jelenik meg a művelt nyelvi beszélők társalgásaiban, tudományos körökben, illetve ezt a nyelvváltozatot sajátítják el a nem anyanyelvi beszélők a magyar mint idegen nyelv tanulása során. A kodifikáció folyamán rögzítésre került a standard magyar nyelvváltozat helyesírása, szókészlete és grammatikája különböző nyelvtanok és szótárak formájában, megalkotva egyfajta univerzális normát (Kontra 2006, Trudgill 1997). Habár a standard nyelvváltozat elsődleges, kitűzött céljai között a közérthetőség és az egységességre való törekvés⁴ előkelő helyen szerepel, nem lehet eltekinteni más aspektusaitól sem. Ez a kiválasztott nyelvváltozat ugyanis társadalmi és kulturális presztízst is magában foglal, egyúttal hatalmi komponense is van, hiszen ismerete és használata bizonyos körökben elvárt normaként jelenik meg, és az ettől való eltérés sok esetben alulértékelést, stigmatizációt eredményez (Kiss 2006, Tolcsvai 2017).

A standard tehát, ahogy láthattuk, egy nehezen definiálható, homályosan körülhatárolható fogalom, és az értelmezése nagyban függ attól, hogy milyen meggyőződésekkel rendelkezünk és milyen nyelvi ideológia⁵ talaján vizsgáljuk a kérdést. A nyelvi ideológiák világában eligazodni azonban korántsem egyszerű dolog, Lanstyák István 2017: *Nyelvi ideológiák*

³ Ezzel szemben Lanstyák István kutatásában a standard nyelv háromféle felfogását, hozzáállást különbözteti el: 1. a standard mit eszmény, 2. a standard mint sajátos helyzetű rétegnyelv, 3. a standard mint ötlmény (Lanstyák 2015).

⁴ Paul Gardvin 1998: *A nyelvi sztenderdizáció* című munkájában a standard nyelvváltozat öt általános funkcióját különbözteti el: ezek az (1) egységesítő funkció, a más beszélőközösségektől való, identitásbeli (2) elkülönítő funkció, a (3) presztízsfunkció, a tudományos, kulturális értelemben vett (4) részvételi funkció, valamint az – elsősorban – nyelvhelyességi szempontból értelmezhető (5) etalonfunkció.

⁵ Nyelvi ideológia alatt a Jánk István által összefoglalt értelmezést alkalmazom, mely szerint a nyelvi ideológiákkal minden egyén rendelkezik és a fogalom nem jelent mást, mint a nyelvhez és a nyelvi formákhoz való viszonyulást, a hozzájuk kapcsolódó elgondolásokat, elveket, amely magától értetődően hatással van bizonyos nyelvi viselkedésformákra és attitűdökre (Jánk 2014).

(általános tudnivalók és fogalomtár) című munkájában több, mint százhetven szemléletet különít el egymástól. Ráadásul – ahogy arra felhívja a figyelmet – ezek az ideológiák nem csak nyers valójukban, hanem egymással interakcióba lépve, kevert módon is léteznek. A dolgozatom keretei nem adnak lehetőséget arra, hogy részletesen kitérjek ezen ideológiákra, így a fókuszba helyezett nyelvi standardizmust szeretném ezek közül egyedülként kiemelni.

A nyelvi standardizmus ideológiájában osztozók szerint a standard nyelvváltozat egyértelműen értékesebb, előkelőbb a többi nyelvváltozathoz képest, hierarchikusan felsőbbrendű, ismerete és használata egyúttal a műveltség fokmérője is. Nyelvhelyességi szempontból a standard változatokat tekintik helyesebbnek, szebbnek más variánsokkal szemben, normaként hivatkoznak a standard formára (Lanstyák 2017). A standard értékjellege több tőről fakadhat. Egyesek a sok száz év alatt kivívott hagyományért tekintik magasabb rendű nyelvváltozatnak, mások az irodalmi nyelvvel azonosítják, míg vannak, akik az „elit” társadalomban betöltött kétségbevonhatatlan szerepéért priorizálják (Nagy 2008).

Azokban az államokban és rendszerekben, amelyekben ez az ideológia érvényesül – jellemzően Európában, így Magyarországon is – leginkább azt tapasztalhatjuk, hogy a standard formának tekintélye van, amely a fent említett nemzeti hagyomány, kulturális kapocs szegmensből vezethető le (Heltai 2016). Vagyis azok a központi intézmények (oktatás, különböző hivatalok, média és sajtó stb.), amelyek ezt a normatívnak tekintett változatot használják és támogatják, el is várják annak magas szintű ismeretét és alkalmazását az „egyenrangúságért” cserébe. A standard nyelvváltozat felértékelése azonban egyenesen arányos más nyelvváltozatok alulértékelésével. Ahogy azt korábban kifejtettem, az elsődleges szocializáció során általában a standard változattól különböző mértékekben eltérő variánsokat sajátítunk el. A nyelvi standardizmus ideológiája szerint tehát az „otthonról hozott” anyanyelvi ismeret tökéletlen, mely korrekcióra szorul – például az iskolában (Jánk 2017). Az iskolába kerülő kisdíák ebből adódóan rögvest nyelvi stigmatizációval szembesül. Az általa ismert anyanyelv azonban túlmutat önmagán, magában hordozza annak a szűk közösségnek az identitását is, ahonnan származik, hiszen a nyelv a lokális azonosságtudat egyik legfőbb alappillére. Így a nyelvjárás megbélyegzésével, megszégyenítésével egyúttal az a kulturális közeg is lealacsonyításra kerül, ahonnan a tanuló érkezett. Amikor azon igyekszik majd, hogy minél inkább beleolvadjon a standard nyelvváltozatot beszélő társadalomba, az nem csupán a nyelvjárás elvesztését eredményezi, hanem egyúttal a nyelvjárasi közösségből, a tradícióból való kiszakadást is (Beregszászi 2012, Kiss 2006, Kontra 2003).

Természetesen, – habár elsősorban még mindig a nyelvi standardizmus ideológiája érvényesül leginkább a mindennapokban – nem feltétlen kell a standard nyelvváltozatot

előtérbe helyezni, vagy legalábbis oppozícióba állítani más nyelvváltozatokkal, az „elnyomó hatalom” és az „elnyomottak” nyelvi manifesztációjaként (Jánk 2023b). Ezen dichotómikus viszony végpontjai között igyekszik átjárást biztosítani az oktatásban egyre inkább elterjedni látszó additív, vagy hozzáadó szemlélet, melyben a vernakuláris nyelv érintetlen marad, értéként kezelendő, és emellé rendelődik a standard nyelvváltozat, bővítve ezzel a tanuló nyelvi repertoárját; szemben az iskolákban még mindig túlsúlyban lévő szubtraktív, vagy felcserélő szemlélettel, amelyben a cél az alapnyelv standarddal való felváltása (Beregszászi 2012, Heltai 2016).

2.2. A palóc nyelvjárás és más nyelvváltozatok helyzete

A deskriptív, vagy másképpen leíró nyelvészet nagyon sematikus módon tekint a magyar nyelv tagolódására. A modell szerint egy koordináta-rendszert kell elképzelnünk, ahol a vertikális ágon a nyelvjárások helyezkednek el, míg a horizontális egyenesen a különböző réteg- és csoportnyelvek foglalnak helyet. Mindezek felett a köznyelv, vagyis a standard nyelvváltozat őrködik. A probléma az, hogy ez az elgondolás, illetve leegyszerűsített ábrázolás nem alkalmas arra, hogy kimutassa a különböző kapcsolódási pontokat, átfedéseket. Azt a hatást kelti, hogy ezek a nyelvi jelenségek egymástól jól elhatárolva és függetlenül léteznek. A 20. században megjelent szociolingvisztika ezzel a hagyományos szemlélettel szakít, igyekszik a statikus ábrázolás helyett a nyelv dinamizmusát megragadni, és felhívni a figyelmet arra, hogy az egyes nyelvváltozatok is változatokban léteznek, – köszönhetően az eltérő szociális háttérnek, foglalkozásnak, vallásnak, gazdasági helyzetnek stb. – ezek a variánsok pedig folyamatosan nyelvi kontaktusba, interakcióba lépnek egymással, hatnak egymásra (Beregszászi 2012).

Amikor nyelvjárásokról beszélünk, valójában idiolektusok halmazát értjük a fogalom alatt, amelyek hasonló módon, hasonló pontokon divergálnak a standard nyelvváltozattól. A nyelvjárások azonban nem léteznek tiszta formában, míg egyes elemeik feltűnnek bizonyos nyelvjárási beszélőknél, más komponenseik nem biztosan. Az, hogy a nyelvjárás hogyan jelenik meg az élő nyelvben, nagyban függ tehát a beszélő személytől és a rá ható – szociális, kulturális, gazdasági, társadalmi stb. – közegtől (Beregszászi 2012, Crystal 1998). A nyelvjárásokat következtetésképp a standard nyelvváltozathoz való viszonyuk határozza meg, vagyis az, hogy mennyire és miben térnek el ettől. Ezek alapján nyelvjárási jelenségnek, vagy dialektizmusnak

szokás nevezni minden olyan elemet, amely a nyelvjárásban megjelenik, a beszélt köznyelvben⁶ azonban nem (Kiss 2003a).

A különböző dialektológiával foglalkozó szakirodalmak eltérő felosztásokat alkalmaznak a különböző nyelvjárasterületek rendszerezésére. A dolgozatomban a *Magyar dialektológia* című kötetben foglalt tíz nyelvjárasterületet veszem alapul, melyek a következők: 1. nyugat-dunántúli, 2. közép-dunántúli-kisalföldi, 3. dél-dunántúli, 4. dél-alföldi, 5. palóc, 6. Tisza-Körös vidéki, 7. északkeleti, 8. mezőségi, 9. székely, 10. moldvai (Juhász 2003); a palóc régiót tehát ezen tagolás szerint definiálom.

2.2.1. A palóc nyelvjárásról

A palóc nyelvjárasi terület meglehetősen heterogén, ugyanis a klasszikusan négy földrajzi-nyelvi tömbre osztott egységrendszer egyenként további két-két nyelvjárascsoportra szűkíthető (Juhász 2003), a szakemberek elsősorban hangtani szempontokat figyelembe véve húzzák meg ezeket az izoglosszákat, vagyis jelenséghatárokat (Király 1994). A közös jegy – ami miatt mégis összefoglaló néven palóc nyelvjárásról beszélhetünk, nem pedig szuverén dialektusokról – a köznyelvi *a* helyett nyelvjárasi, illabiális *ā*, valamint a köznyelvi *á* helyett nyelvjárasi, labiális *ā* ejtése⁷ (Juhász 2003). Cs. Nagy Lajos – N. Császári Ildikó (2015) *Magyar nyelvjárások* és Kiss Jenő (szerk.) *Magyar dialektológia* című munkája alapján az alábbi felosztást alkalmazhatjuk, amikor palóc nyelvjárásról, vagy annak valamely tagjáról beszélünk:

Tömb	Nyelvjárascsoport	Terület
A) Középső tömb	(1) középpalóc	Karancstól Balassagyarmatig
	(2) Ipoly vidéki	Ipoly folyótól a Cserhát-hegységig
B) Nyugati tömb	(3) nyugati palóc	Vágtól az Ipolyig
	(4) északnyugati palóc	Zobor vidékétől a Garam mentéig
C) Déli tömb	(5) déli palóc	Galga mentétől a Tarna folyóig
	(6) Eger vidéki	
D) Keleti tömb	(7) Keleti palóc	Gömörtől a Bódva mentéig
	(8) Hernád vidéki	

1. táblázat: A palóc nyelvjárás csoportosítása nyelvi-földrajzi szempontok alapján

⁶ A szóbeliséget mint szempontot fontos kihangsúlyozni, ugyanis a nyelvjárások elsősorban a beszélt nyelvben léteznek, így releváns összehasonlítási alapot is csak a standard nyelvváltozat beszélt formája adhat.

⁷ Kivételt képez ez alól az Eger vidéki nyelvjárascsoport, ahol az *ā* – *ā* hangok használata már eltűnt, azonban egyéb jegyekben ez a változat jelentős hasonlóságot mutat a középpalóc változattal.

Ahogy azt már hangsúlyoztam, a palóc nyelvjárási terület nem homogén dialektológiai szempontból, így azok a jellemzők, amelyekről most említést teszek, nem tekinthetők az egész palóc nyelvjárási területre univerzálisan igaznak. Igyekszem mindennek ellenére képet adni azokról az általános ismérvekről, amelyek a leggyakoribbnak tekinthetők a palóc nyelvjárási közegben. Ez azonban nem jelenti azt, hogy minden, a következőkben a teljesség igénye nélkül felsorolt attribútum minden tömbben, vagy nyelvjárás csoportban egyformán jelen van, vagy azonos mértékben és gyakorisággal érvényesül.

1. Elsősorban a közép- és a nyugati palócban az *ly*-nal írott kifejezésekben, valamint az *l+j* mássalhangzók kapcsolódási pontján alveopalatális laterálissal találkozunk az ejtés során. Ekkor a hangképzés közben a nyelv hátának elülső széle az alsó fogsorhoz dől: pl. *fol'ik, hel'*.
2. A köznyelvi *e* helyett – a keleti tömb kivételével – többnyire a zárt *ē* a jellemzőbb, kiváltképp a nyugati palóc területen: pl. *tengēly, elmentēm*.
3. Azoknál a szavaknál, ahol a köznyelvben egyaránt elfogadott az *e-ző* és az *ö-ző* változat – pl. *fel-föl, seper-söpör* – a palóc nyelvjárási beszélő általában az illabiális *e-ző* variációt választja. Az illabiális jelleg azonban más magánhangzókánál is megmutatkozik: pl. *iveg, pispěk*.
4. Gyakori a *t, d, l, n* hangok palatalizálódása, ami leggyakrabban az *i* és *ü* hangok előtt figyelhető meg: pl. *beszényi, ályig*.
5. Elterjedt, hogy a magas hangrendű szavak esetében az E/3 birtokos személyjel *e*-je *i*-vé alakul: pl. *kezi, szemi*.
6. Több területen elterjedt a szekér-szekeret formájú névszók esetében a rövid alapalakok használata: pl. *tehen, keves*.
7. A *t* hangra végződő, valamint az eszik és iszik igéket a legtöbbször rövid múltidőben jellenek meg: pl. *sütte, ëtt*.
8. A -hoz, -hez, -höz határozóragok esetében általánosnak tekinthető, hogy két alakban (-hoz, -hez) és *z* nélkül kerülnek kiejtésre: pl. *vályúho, székhe*.
9. A palóc nyelvjárás természetesen nem csak a hangtani jelenségekben tér el más nyelvjárási területektől, hanem lexológiai tekintetben is. Fontos megemlíteni tehát, hogy – más nyelvjárásokhoz hasonlóan – léteznek tipikus, palóc tájszavak, amelyek megléte szintén regionális eltérést mutat: pl. *măsină* ('takaréktűzhely'), *csík* ('metélttészta') (Cs. Nagy – N. Császári 2015, Király 1994, Kiss 2006, Pomozi 2019).

3. A kutatás módszertana

3.1. Hipotézisek

Kutatásom központi kérdése arra irányul, hogy mely tényezők befolyásolják a varsányi általános iskolások nyelvjárásiasságát, különös tekintettel az iskola nyelvi standardizáló folyamataira. Ennek feltárása érdekében az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. A nyelvjárási elemek előfordulása fokozatosan csökken a magasabb évfolyamokban, amit az iskolai nyelvi szocializáció és a standard nyelvi normák internalizálása eredményez.
2. Azoknál a tanulóknál, akiknek a szülei alacsonyabban iskolázottak (nyolc osztály, vagy kevesebb), nagyobb mértékben figyelhető meg a nyelvjárásiasság, mivel a szülők nyelvhasználatát kisebb mértékben befolyásolta az iskolai oktatás, és ezt az otthonról hozott, vernakuláris nyelvi normát adták tovább gyermekeiknek.
3. Azoknál a tanulóknál, akik nagyszülőkkel, idősebb generációkkal élnek együtt, nagyobb mértékben megfigyelhető a nyelvjárásiasság.

3.2. A mintavételi közeg

Varsány Nógrád vármegye északi részében található, 2588 hektáron fekvő község. A legközelebbi kisváros, Szécsény öt kilométerre északra, míg a vármegye székhelyét jelentő Salgótarján tőle 35km-re, keletre fekszik (Pálmány 1978, Pekár – Tóth 2019).

A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján a 2022. október 1-jén tartott népszámlálás idején a település 1499 főt számolt. Szintén ugyanezen népszámlálási adatok alapján elmondható, hogy a helyi lakosok 95,9%-a magyarnak, 8,8%-uk pedig cigány/roma nemzetiségnek (is) vallotta magát. 4,1% nem kívánt a nemzetiségi kötődéséről nyilatkozni (KSH 2022).

Varsány a MNyA. kutatópontjai között nem szerepelt, hozzá legközelebb a H-05 jelzésű, 6 kilométerre keleti irányba fekvő Nagylóc esik (Geolingvisztikai Műhely, 2006). Imre Samu *A mai magyar nyelvjárások* című munkája alapján a település a középpalóc nyelvjárástípus nyugati ágához tartozik, vagyis földrajzilag a Karancstól nyugati-délnyugati irányba, de Balassagyarmattól nem nyugatabbra található (Imre 1971). A Kiss Jenő (szerk.) *Magyar dialektológia* című tankönyv 5. mellékleteként feltüntetett térképen Varsány szintén a palóc régió középső tömbjének középpalóc csoportjában helyezkedik el (Kiss 2003c).

Varsányban az önmagukat cigány nemzetiségűnek vallók aránya viszonylag alacsony (4,1%), azonban fontos megjegyezni, hogy a palóc nyelvjárási jellemzők mellett cigány/roma nyelvhasználati sajátosságok⁸ is megfigyelhetők. Ilyen például a gyakori suksükölés (pl. Majd meglássuk, mi lesz!), a zárhangra végződő igeövekhez kapcsolódó -l személyrag (pl. *vagyol* ('vagy'), *szedel* ('szedsz')) (Bodó 2014) és a cigány/roma nyelvekből kölcsönzött kifejezések használata.

A vizsgálatot a Varsányi Hunyadi Mátyás Általános Iskola tanulói körében végeztem, ahol 2022 augusztusa óta tanítok. Az iskola egy nyolc évfolyammal rendelkező székhelyintézmény, amelyhez két másik település, Nagylóc és Órhalom négy évfolyamos telephelyei tartoznak. E telephelyekről a tanulók az ötödik évfolyamtól kezdődően a varsányi intézményben folytatják tanulmányaikat. A mintavétel helyszínéül szolgáló székhelyintézménybe a kutatás időpontjában összesen 128 tanuló járt, a nemek közötti arány kiegyenlített volt (64 fiú és 64 lány). Közülük 57 tanuló hátrányos helyzetű, 25 tanuló pedig halmozottan hátrányos helyzetű volt. A legtöbb diák varsányi lakos, Nagylócról 16-an, az órhalmi telephelyhez tartozó Hugyagról pedig mindössze 3-an jártak a varsányi iskolába.

3.3. A mintavételi módszerek

Az anyaggyűjtést vertikális módon (Dudics – Gazdag 2020), ötféle módszerrel végeztem: 1. szociális háttérkérdőívek készítésével, 2. pedagógusoknak szóló kérdőívvel, 3. passzív megfigyelés által, 4. csoportos jellegű, irányított beszélgetések közben, 5. képfelismeréssel. Az utóbbi két módszerrel gyűjtött anyagot diktafonnal is rögzítettem. A passzív megfigyelést a tanórákon – mivel én magam is az iskolában tanítok – és a tanórák közti szünetekben végeztem, és úgy gondolom, hogy ezen eredmények szemléltetik leginkább a nyelvjárás állapotát. A passzív gyűjtés során ugyanis a spontán, beavatkozásuktól mentes kommunikációt tudtam megfigyelni, míg interjúhelyzetben – még az ismeretség ellenére is – a mesterséges helyzet „köznyelvisebb” beszédmodot eredményezett (vö. Balogh 2003).

A szociális háttérkérdőív (ld. 2. sz. melléklet) alapvető fontosságú komponense volt kutatásomnak, mivel korábban megfogalmazott hipotéziseim jelentős része ezen adatok hiányában verifikálhatatlan lett volna. A kérdőívet a kutatásban részt vevő tanulók szülei töltötték ki. A pedagógusok számára készített kérdőív pedig elsősorban arra irányult, hogy feltárja a nyelvjárási variánsokhoz való viszonyulásukat, a nyelvi attitűdöket, valamint azt,

⁸ A specifikusan cigány/roma nyelvhasználati sajátosságok kimutathatósága a magyar nyelven belül vita tárgyát képezi a kutatók körében (vö. Jánk 2023a).

hogy alkalmaznak-e bármilyen nyelvi intervenciót vagy korrekciót a tanórákon, esetleg azokon kívül. A kérdések összeállításához ez utóbbi esetben Kiss Jenő 1996: *Nyelvjárás és köznyelv: általános iskolások nyelvi tudatosságának vizsgálata nyelvjárási közegben* című munkájában foglaltakat (Kiss 1996) vettem alapul. Ezen felmérések eredményeiről a későbbiekben fogok beszámolni.

Interjúkat 2024 tavaszán az első, a negyedik és a nyolcadik osztályokban, többnyire 3-5 fős csoportokban készítettem. A kiválasztás célja az volt, hogy bebizonyítsam, hogy az iskolában eltöltött évek egyenesen arányosak a nyelvjárás kopásával, vagyis az iskolának is szerepe van a dialektus standardizálódásában. Az 1. osztályba 14 tanuló jár, közülük 13-mal, a 4. osztályban a 17 tanulóból 16 tanulóval, a 8. osztály nyolc tanulójának mindegyikével sikerült rögzített hangfelvételt készítenem.

Az adatok könnyebb értelmezhetősége, valamint átláthatósága érdekében az eredményeket és összefüggéseket táblázatos formában rendszereztem, melyben az adatokat⁹ egységes rövidítésekkel jelöltem, az alábbiak szerint:

1. Tanulóra vonatkozó rövidítések: Az anonimitás megőrzése érdekében a tanulókat kódokkal láttam el, amelyekben az első szám az évfolyamot, a betű a nemet (F=fíú, L=lány), a második szám pedig a véletlenszerűen kiosztott sorszámot jelöli.
2. Szülők legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozó rövidítések: 8> = 8 osztálýnál kevesebb, Á= általános iskola, K= középfoký végzettség (szakma, érettségi nélkül), É= érettségi, F/E= főiskola/egyetem.
3. Szülő foglalkozására vonatkozó rövidítések: N= jelenleg nem dolgozom, K= közmunkaprogram keretein belül, A= alkalmazott/beosztott, V= vállalkozó, E= egyéb.
4. Nemzetiségi hovatartozásra vonatkozó rövidítések: (saját bevallás alapján) C/R= cigány/roma, M= magyar, Sz= szlovák, N= német, E= egyéb.
5. Lakhelyre vonatkozó rövidítések: V= Varsány, N= Nagylóc, NS= Nógrádsipek.

Tapasztalataim igazolják, hogy az interjúszituáció – annak ellenére, hogy a tanulók napi szinten érintkeznek és kommunikálnak velem, valamint a megszokott környezetben kerültek megszólításra – egy mesterséges kommunikációs kontextust hozott létre, amely szignifikáns hatást gyakorolt a diákok nyelvhasználatára. A beszédmódjuk választékosabbá és köznyelvibbé vált egy szünetben vagy tanórán tapasztalható, spontán interakcióhoz képest. Ezt a jelenséget nemcsak az interjú közben, hanem a képfelismerési feladatok esetében is megfigyeltem: a

⁹ Az interjúban, valamint a kérdőívekben szereplő kérdéseket, a felhasznált képeket a 3-5. számú mellékletek tartalmazzák.

tanulók gyakran nem tudták megnevezni a képeken látható egyszerű elemeket – még köznyelvi formában sem –, vagy csak a rögzítés befejezését követően jutottak eszükbe a nyelvjárási variánsok. Mindezek alapján feltételezhető, hogy a valós nyelvhasználati arányok magasabbak lehetnek a jelen tanulmányban közölt eredményeknél.

4. Eredmények

Az adatok elemzésénél, valamint bizonyos mértékben a mintavételi módszerek kialakítása során – korábbi kutatások módszertanára alapozva (ld. pl. Sándor 1998) – első lépésben a diktafonnal rögzített hanganyagokból szó szerinti átiratot készítettem (ld. Cs. Nagy – N. Császári 2015, Fon.Átír.) majd többszöri meghallgatás mellett, az említett szövegben aláhúzással jelöltem az általam nyelvjárásinak ítélt elemeket, majd ezt összevetettem a szöveg teljes nyelvjárási átiratával (ld. 5. számú melléklet). A figyelembe vett szószámokat Sándor Annához hasonlóan a legfiatalabb adatközlőhöz, egy, a felvétel időpontjában még csak hatéves kislány összesen használt szószámához igazítottam. Ez alapján tanulónként 140, összesen, a vizsgálatban résztvevő harmincöt tanulóval pedig 4900 szövegszónyi korpusz állt a rendelkezésemre.

Viszonyítási alapul a korábban említett középpalóc nyelvjárási norma maximumát vettem (N), és ezzel vettem össze a diákok által ténylegesen használt nyelvjárási jelenségek számát (T). A százalékszámítás szabályai szerint tehát az alábbi matematikai módszert alkalmaztam a nyelvjárásiasság fokának meghatározásához:

$$\frac{T \text{ Ámámám sütte áztát á lekvárrál mēkkenyt pámpuskāt.}}{N \text{ Ámámám sütte áztát á lekvárrál mēkkenyt pámpuskāt.}} \times 100 = \frac{37}{140} \times 100 = \\ = 0,26428571 \times 100 = 26,43\% \text{ (Sándor 1998).}$$

4.1. Az első osztályosok nyelvhasználata

Az első osztály 14 tanulója közül 13-mal készítettem kiscsoportos interjút, végül a hanganyagok közül egyet nem vettem figyelembe a kiértékelés során, mivel az egyik autista kisfiú nyelvhasználata – különböző diszfunkciókból adódóan – nem volt alkalmas arra, hogy nyelvjárási vizsgálatot végezzek rajta. Az imént bemutatott számítások, valamint a szülők által kitöltött szociális háttérkérdőívek alapján az alábbi adatokat sikerült összegeznem:

Tanuló	Életkor	Szülők végzettsége	Szülő foglalkozása	Nemzetiség	Lakhely	Nyelvjárásiasság mértéke %-ban kifejezve
1L7.	10 év	8> + 8>	K	C/R	V	15,7%
1F3.	7 év	Á + Á	A	C/R	V	14,2%
1L1.	6 év	Á + Á	N	C/R	V	14%
1F2.	7 év	Á + Á	A	C/R	V	10%
1F1.	8 év	Á + Á	A	C/R	V	8,6%
1L8.	9 év	8> + 8>	K	C/R	V	7,8%
1F4.	7 év	K + K	A	M	V	5%
1L4.	7 év	K + K	N	M	V	2,8%
1L6.	8 év	É + É	A	M	V	2,2%
1L5.	9 év	É + K	A	M	V	2,1%
1L2.	8 év	K + É	N	M	V	2%
1L3.	7 év	K + K	K	M	V	1,4%

 Alacsony iskolázott szülők gyermeke (mindkét szülő iskolai végzettsége általános iskola, vagy annál kevesebb)

 Kétnyelvű családi háttérrel rendelkező tanuló

 Alacsony iskolázott szülők gyermeke (mindkét szülő iskolai végzettsége általános iskola, vagy annál kevesebb) és kétnyelvű családi háttérrel rendelkező tanuló.

2. táblázat: A kutatásban részt vett első osztályos tanulók nyelvjárásiasságának mértéke a szociális háttér adatok összefüggésében

Az adatok szülői háttér szerinti elemzése két markáns csoportot különít el: az 5%-ot meghaladó eredmények kizárólag alacsony iskolai végzettségű – általános iskolai, vagy annál kevesebb – szülők gyermekeitől származnak, míg az ennél alacsonyabb értékek csak a közép fokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinél jelentkeztek. Ebből arra következtethetünk, hogy a vizsgált mintában a szülői háttér volt a legmeghatározóbb tényező a nyelvjárási nyelvhasználat mértékét illetően, és hasonló tendencia figyelhető meg a nemzetiségi megoszlás saját bevalláson alapuló adatai esetében is. Feltételezhető tehát, hogy a nyelvjárási jegyek gyakorisága összefügg a családi háttérrel és/vagy az etnikai hovatartozással. Fontos azonban megjegyezni, hogy a cigány/roma nemzetiség aluliskolázottsága és munkahelyi kirekesztettsége napjainkban is jelentős probléma (Orsós 2024), ezért a jelenség magyarázata ezen aspektus mentén is kereshető.

A szociális háttérkérdőív 4. kérdésére – „Milyen munkakörben dolgozik jelenleg?” – beérkezett válaszok jelentős heterogenitást mutattak, és nem sikerült releváns összefüggést kimutatni a szülő foglalkozása, valamint a gyermek nyelvjárási nyelvhasználatának mértéke között. Továbbá, az 5. és a 7-8. kérdésekre – (5) „Él-e idősebb generáció Önökkel egy háztartásban?” (6) „Beszél-e Ön valamilyen nemzetiségi, kisebbségi nyelvet?” (7) „Beszél-e az Ön háztartásán belül valaki valamilyen nemzetiségi, kisebbségi nyelvet?” – kizárólag nemleges választ adtak, így az elemzésben ezek a változók nem szerepeltek. Ennek eredményeként

kijelenthető, hogy a tanulók nyelvjárási nyelvhasználatát sem a kétnyelvűség, sem a nagyszülők esetlegesen archaizáló beszédmódja nem befolyásolta.

Az interjú során a legjellemzőbb dialektológiai jelenség a labiális *ā* és a zárt *ē* ejtése volt, valamint a -hoz, -hez, -höz határozóragok esetében a -z mássalhangzó elhagyása, azonban a tanulók ezeket a nyelvi elemeket meglehetősen inkonzisztensen alkalmazták: egyes szavakban megjelentek, míg másokban nem. A magas nyelvjárási százalékot elérő tanulók esetében (1F1, 1F2) egyéb nyelvjárási jelenségekre is felfigyeltem, mint például az *azt* helyett *oszt* ejtése, vagy a kettőzött tárgyeseti raggal ellátott *őtet* használata az *őt* ragozott személyes névmás helyett. A legmagasabb, 15,7%-ot elérő tanuló beszédében többször előfordult a határozott névelő egyalakúsítása (*az* helyett *a*), valamint a *volt* múlt idejű létige pótnyúlása: *vót*. A *mindig* szót következetesen dialektális *mindég* formában alkalmazta. Lexológiai tekintetben – nyelvjárási szempontból – ennél a kislánynál volt a legszélesebb a repertoár: az archaizáló *ura* (birtokos esetben) szót használta a *valakinek a férje* értelemben, valamint többször említette a *magot* ('napraforgómag, szoty').

A képfelismerési feladat során alacsony eredmények születtek, vagyis a tanulók többsége nem használta a képekre a nyelvjárási megfelelőket, megnevezésükre túlnyomó többségben a köznyelvi variánst alkalmazták. Az összesen 96 kísérletből mindössze 11 esetben érkezett nyelvjárási válasz, ami 11,45%-os találati arányt jelent. Egy képre („*fékető*”) egyetlen releváns válasz sem érkezett; bár a tanulók többsége felismerte a kép tartalmát (népviselet, idős nénik hordják, szüreti felvonulás), nem tudták megnevezni azt. Továbbá megfigyelhető volt, hogy akik legalább egy nyelvjárási kifejezést használtak, azok legalább egy további palóc szót is aktívan alkalmaznak.

Tanuló	1. kép			2.kép			3.kép			4.kép			5.kép			6.kép			7. kép			8. kép		
	Ny.	NNy	Nr.	Ny.	NNy.	Nr.	Ny.	NNy.	Nr.	Ny.	NNy.	Nr.	Ny.	NNy.	Nr.	Ny.	NNy.	Nr.	Ny.	NNy.	Nr.	Ny.	NNy.	Nr.
1L1.		x				x		x			x			x			x			x			x	
1L2.		x				x		x			x			x			x			x			x	
1L3.		x				x		x			x			x			x			x			x	
1L4.		x				x		x			x			x			x			x			x	
1L5.		x				x			x		x				x			x			x			x
1L6.	x					x		x		x				x			x			x			x	
1L7.			x			x	x				x			x			x		x				x	
1L8.		x				x			x			x		x			x				x			x
1F1.		x				x	x				x		x			x			x					x
1F2.		x				x		x			x			x			x			x			x	
1F3.		x				x		x			x			x			x			x				x
1F4.		x				x		x		x				x			x		x			x		

3. táblázat: A képek azonosítására vonatkozó feladat eredményei az első osztályban. Ny.=nyelvjárási variáció, NNy.=nem nyelvjárási variáció, Nr.=nem releváns válasz.

A képek azonosítása során szembetűnő heterogenitás mutatkozott, mivel a tájnyelvi kifejezéseket használók között előfordultak olyanok, akik a nyelvjárást jelentős mértékben (15,7%) alkalmazzák, és olyanok is, akik csak minimálisan (2,2%). A nemzetiségi hovatartozás, valamint a szülők iskolai végzettsége nem befolyásolta érdemben ezt a variabilitást; megfigyelhető volt, hogy az alapfokú iskolai végzettséggel, vagy kevesebbel, illetve az érettségivel rendelkező szülők gyermekei egyaránt alkalmaztak palóc tájnyelvi kifejezéseket a képek leírására. Ebből arra a következtetésre jutottam, hogy a nyelvjárási szókincs ismerete két fő forrásból eredhet: egyrészt a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei a széleskörű kulturális, és nyelvi repertoárjuk révén alkalmazhatják a nyelvjárási kifejezéseket, míg az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei intuitív módon használják ezeket a kifejezéseket, amelyek a vernakuláris nyelvi rendszerük természetes részét képezik.

Tanuló	Szülők végzettsége	Szülő foglalkozása	Nemzetiség	Nyelvjárásiasság mértéke %-ban kifejezve	Palóc kifejezés (db)	Százalékban kifejezve
1F4.	K + K	A	M	5%	4	50%
1F1.	Á + Á	A	C/R	8,6%	3	37,5%
1L6.	É + É	A	M	2,2%	2	25%
1L7.	8> + 8>	K	C/R	15,7%	2	25%

4. táblázat: A képazonosító feladatban nyelvjárási kifejezést használó tanulók adatai az alkalmazott palóc kifejezések számának és százalékos arányának tekintetében.

Fontos ismételten megjegyezni, hogy az itt bemutatott adatok fenntartásokkal kezelendők. A passzív megfigyelés során nyert tapasztalatok alapján több tanuló használ aktívan palóc tájnyelvi szavakat, – például van olyan tanuló, aki a feladat során egyáltalán nem alkalmazott nyelvjárási kifejezéseket, azonban az iskolakert gondozása közben teljesen természetesen kért meg arra, hogy adjam oda neki a *kupát* ('vízhordó edény, öntözőkanna') – ám lehetséges, hogy a mesterséges interjúhelyzet okozta szorongás következtében a köznyelvi variánsokat részesítették inkább előnyben. Számos esetben a diktafon leállítása után a résztvevők oldottabbá váltak, és további kérdések hatására, segítség nélkül, palóc kifejezésekkel azonosították a képeken látható elemeket.

4.2. A negyedik osztályosok nyelvhasználata

A negyedik osztály 17 tanulója közül tartós hiányzás miatt egyetlen kisfiú esetében nem került sor a diktafonnal rögzített interjúra. Egy másik tanulóval, habár hangfelvételt készítettem, súlyos nyelvi diszfunkciók miatt nyelvjárási elemzést nem végeztem; ugyanakkor a képfelismerő feladat eredményei között ezen tanuló válaszait is figyelembe vettem (1L1 jelzéssel).

Az első osztályosok eredményeihez hasonlóan a negyedik osztályosok körében az alábbi információkat és értékeket sikerült táblázatos formában összegeznem:

Tanuló	Életkor	Szülők végzettsége	Szülő foglalkozása	Nemzetiség	Lakhely	Nyelvjárásiasság mértéke %-ban kifejezve
4F3.	11 év	É + É	A	M	V	15,3%
4L4.	10 év	8> + 8>	K	C/R	V	14,2%
4F5.	11 év	8> + 8>	N	C/R	V	13,5%
4F1.	10 év	Á + Á	K	C/R	V	12,1%
4L2.	10 év	K + É	A	C/R	V	10,7%
4L9.	10 év	8> + 8>	K	C/R	V	9,2%
4F2.	11 év	Á + K	V	C/R	V	7,8%
4L3.	10 év	Á + Á	N	M	V	5%
4L5.	10 év	K + Á	V	M	V	5%
4L7.	10 év	K + K	A	C/R	V	4,2%
4F4.	9 év	É + É	A	C/R	V	3,5%
4L6.	11 év	Á + Á	A	M	V	2,8%
4L8.	10 év	Á + Á	A	C/R	V	2,8%
4L10.	12 év	8> + Á	A	C/R	V	2,8%
4F6.	10 év	É + F/E	A	M	V	0,8%
Alacsonyan iskolázott szülők gyermeke (mindkét szülő iskolai végzettsége általános iskola, vagy annál kevesebb) Kétnyelvű családi háttérrel rendelkező tanuló Alacsonyan iskolázott szülők gyermeke (mindkét szülő iskolai végzettsége általános iskola, vagy annál kevesebb) és kétnyelvű családi háttérrel rendelkező tanuló.						

5. táblázat: A kutatásban részt vett negyedik osztályos tanulók nyelvjárásiasságának mértéke a szociális háttér adatok összefüggésében

Az elemzések eredményei azt mutatják, hogy a negyedik osztályos tanulók körében sem a szülői háttér, sem pedig a nemzetiségi hovatartozás alapján nem alakultak ki markánsan elkülönülő csoportok, ellentétben az első osztályosok esetében megfigyelhető, szembetűnő tendenciákkal. Mind a legmagasabb, mind a legalacsonyabb nyelvjárási arányt mutató tanulók között egyaránt találhatók olyanok, akiknek szülei magasabb (érettségi, középfokú), illetve alacsonyabb (általános iskola vagy annál alacsonyabb) iskolai végzettséggel rendelkeznek. A szélsőértékek elemzése során megfigyelhető, hogy a legmagasabb (16,3%) és legalacsonyabb (0,8%) nyelvjárási nyelvhasználati mérték egyaránt legalább érettségivel rendelkező szülők

gyermekétől származik. Ez az eredmény azonban félrevezető lehet, hiszen a legalacsonyabb százalékos arányt elérő diák még csak nemrégiben költözött a térségbe, és Pest vármegyéből származik. Mindazonáltal megállapítható, hogy a negyedik osztályos csoport jelentős heterogenitást mutat a vizsgált változók tekintetében, ami eltérést jelent az első osztályosoknál tapasztalt szülői háttér szerinti homogenitáshoz képest. Ez a jelenség valószínűsíthetően azzal magyarázható, hogy míg az első osztályosok esetében az elsődleges szocializációs közeg – az óvodai évektől eltekintve – domináns szerepet játszik, és az otthonról hozott szokások, valamint a vernakuláris nyelvhasználat meghatározóbb, addig a négy éve iskolai környezetben szocializálódó tanulók esetében az intézményi normák és a standardizált nyelvi formák fokozottabban érvényesülnek, kiváltképp az iskolai kommunikációs szituációk során (vö. Nemes 2016).

Felvetődik a kérdés, hogy mégis milyen tényezők befolyásolhatják a nyelvjárásiasság mértékét, tekintettel a meglepően változatos eredményekre. Ehhez a legnagyobb nyelvjárási arányt mutató (4F3 – 4L2) tanulók adatait igyekszem részletesebben elemezni. A szociális háttérkérdőív 5. kérdésére – „Él-e idősebb generáció Önökkel egy háztartásban?” – egyetlen igen válasz érkezett, mégpedig a legmagasabb értéket elért tanuló esetében. Az osztályfőnökkel való beszélgetésem során kiderült, hogy a család az anyai nagymamával él együtt, aki gyakran vigyáz a kisfiúra, mivel a szülők – munkakörükből adódóan – rendszeresen sokáig dolgoznak. Ezért úgy gondolom, hogy ez az információ magyarázatul szolgálhat a kiemelkedően magas eredményre, vagyis a nagyszülő archaizáló beszédmódja hatással lehetett a tanuló nyelvjárásiasságának megőrzésére (ld. Sándor 1998).

A szülőkhöz intézett kérdőív 6. kérdésére – „Beszél-e Ön valamilyen nemzetiségi nyelvet?” – két „igen, valamelyik cigány/roma nyelvet” válasz érkezett, a 4L4 és a 4F1 jelzésű tanulók esetében, vagyis még mindig a legmagasabb eredményt elérő tanulókról beszélünk. A 7. számú kérdésre – „Beszél-e az Ön háztartásán belül valaki valamilyen nemzetiségi, kisebbségi nyelvet?” – pedig egy „igen, valamelyik cigány/roma nyelvet” visszajelzés érkezett a 4L2 jelzésű tanulótól. Ezen három tanuló elmondta, hogy ők maguk nem beszélnek egyik cigány/roma nyelvet sem, azonban zömében megértik azt és magyarul felelnek.

A vizsgált magas arányszámok között harmadik helyen szerepel a 4F5 jelzésű tanuló, akinél látszólag semmilyen más indikátor nem játszik szerepet. Azonban a kisfiú testvére az első osztályosok között legmagasabb eredményt elérő (1L7 – 15,7%) jelzésű kislánynak. Ebben az esetben feltételezhető, hogy az ismertén rossz szociális háttér és magas, mindkét esetben többszáz óras hiányzás szolgálhat magyarázatául a magasabb nyelvjárási nyelvhasználatnak, miközben a tapasztalatok azt mutatják, hogy a negyedikos korosztály eddigre inkább az

intézményben elfogadott, standardabb nyelvváltozatot részesíti előnyben mesterséges, tanár-diák kommunikációs szituációkban.

Az interjú során változatos nyelvjárási jelenségeket figyelhettem meg, de közülük továbbra is a labiális *ā* és a zárt *ē* következtlen használata volt a legjellemzőbb. Gyakran előfordult továbbá a *volt* múlt idejű létige *vót*, az *azt* ('aztán') határozószó *oszt*, a *miért* kérdő névmás *mér*, valamint a *hát* diskurzujező *há* formában való alkalmazása. Az *az* határozott névelő több tanuló esetében is inkonzisztens módon, a mássalhangzó előtt használatos *a* változatban fordult elő (Pl. a alma). A szóvégi ragok gyakran nem, vagy csak részben kerültek ejtésre: *abbó'* ('abból'), *vigyé'* ('vigyél'), *írjá'* ('íráj'). Az irigy kifejezést egy tanuló melléknévképzővel ellátva használta (*irigyes*), amely forma a passzív megfigyeléseim tapasztalatai alapján gyakorinak számít a köznapi beszédben. Kettőzött tárgyeseti raggal ellátott ragozott személyes névmásokkal és lexológiai szempontú dialektológiai variánsokkal – a képazonosító feladat kivételével – ebben a csoportban nem találkoztam.

Tanuló	1. kép			2. kép			3. kép			4. kép			5. kép			6. kép			7. kép			8. kép		
	NY.	NNY.	NR.	NY.	NNY.	NR.	NY.	NNY.	NR.	NY.	NNY.	NR.	NY.	NNY.	NR.	NY.	NNY.	NR.	NY.	NNY.	NR.	NY.	NNY.	NR.
4L1.		X			X			X			X		X				X			X			X	
4L2.		X				X	X				X			X			X		X				X	
4L3.			X			X	X				X			X			X		X					X
4L4.		X				X	X				X			X			X				X			X
4L5.		X				X	X				X			X			X				X			X
4L6.			X		X		X				X			X			X		X					X
4L7.		X			X				X		X			X			X		X			X		
4L8.			X		X		X				X			X			X				X		X	
4L9.	X					X			X	X			X				X				X			X
4L10.	X					X	X			X				X			X				X			X
4F1.	X					X	X				X			X			X		X					X
4F2.		X				X		X			X			X			X			X			X	
4F3.		X				X	X			X			X				X			X				X
4F4.		X				X	X					X	X				X		X					X
4F5.		X				X	X				X			X			X		X					X
4F6.		X			X		X				X			X			X			X			X	

6. táblázat: A képek azonosítására vonatkozó feladat eredményei a negyedik osztályban. NY: =nyelvjárási variáció, NNY: =nem nyelvjárási variáció, NR: =nem releváns válasz.

A képazonosító feladatban – nyelvjárási szempontból – jelentősen magasabb eredmények születtek, mint az első osztályban. Az összesen 128 próbálkozásból 32 intuitív tájnyelvi válasz érkezett, ami 25%-os „találati arányt” jelent. Vagyis arra a kérdésre, hogy „mit látsz ezen a képen?” minden negyedik válasz tájzó volt. A legtöbb nyelvjárási válasz – 16-ból 12 – a 3. képre, vagyis a *pampuskára* ('szalagos fánk'), valamint a *masinára* ('takaréktűzhely, sparihelt') – 16-ból 7 – érkezett. A *fékető* ('fejkötő, főkötő') és a *kupa* ('kanna, locsolókanna') kifejezéseket egy tanuló sem; a *herőke/herőce* ('csörögefánk') kifejezést csupán egy diák

használta. A nem releváns kifejezések száma azonban az első osztályosok eredményeihez képest nagy mértékben csökkent, vagyis a megkérdezett tanulók többsége legalább köznyelvi formában meg tudta nevezni a képeken szereplő elemeket.

A nyelvjárási kifejezések használata tekintetében a képfelismerő feladat kevésbé szélsőséges eredményeket hozott, mint az első osztályosok esetében. Összesen egy tanuló (4F2) nem használt egyetlen képre sem nyelvjárási variánst, habár az interjú során közepes nyelvjárási értéket produkált (7,85%). Öt tanuló egy, négy tanuló kettő, továbbá megint másik öt tanuló három képre használt tájnyelvi szót. A legtöbb, négy palóc kifejezést egy közepes nyelvjárási eredménnyel (5%) rendelkező kislány használta. A „találatok” száma és az egyéb adatok tükrében konzekvens összefüggést nem találtam, azonban a nyelvjárási nyelvhasználat 5%-os aránya felett – egy kivétellel – kettő, vagy annál több képre használtak dialektális megfelelőt, tehát a magasabb nyelvjárási mérték lexológiai tekintetben is hasonló eredményekre vezethet. Az állítás azonban óvatosan kezelendő, hiszen az 5%-os eredmény alatt is találunk olyan tanulókat, akik három kép elemeit is tájnyelvi variánssal nevezték meg.

A passzív megfigyelés az első osztályosokéhoz hasonló eredményekre vezetett, vagyis a tanórai és tanórák közti szünetekben a spontán kommunikációs szituációkat kevésbé köznyelvi beszéd jellemezte. Ez igaz a hangzókészletre és a kifejezéstárra egyaránt. Az interjúhelyzetben nem kerültek elő tájnyelvi kifejezések, a tanórákon és azokon kívül azonban jó párat sikerült összegyűjtenem, amelyeket rendszeresen és tudatosan használnak: *csík* ('cércnametél, levesbetét'), *guga* ('dudor, púp'), *zsizsa* ('forró, nagyon meleg'), *nyuszka* ('pucér' vagy 'üres' pl: nyuszka tészta = üres, szósz nélküli tészta), *púp* ('köldök'), *sinter* ('link alak, nem népszerű', lenéző kifejezés). A csoport szinte minden tagja a *gyerünk* kifejezést használta a *menjünk* helyettesítésére: pl. *gyerünk ki focizni, gyerünk játszóra!* ('játsszótér'). Mindezek mellett rendszeresen, a szóbeli szövegekbe koherensen beépülve megjelennek romani nyelvi elemek, amelyeket egymás között – és gyakran a tanárokkal való kommunikáció során – szlengszerűen alkalmaznak: *more* vagy *mo* ('ember'), *dik má* ('figyelj rám' vagy 'na már'), *szoszi van?* ('mi a helyzet? mi újság?'), *dzsalok* ('megyek').

4.3. A nyolcadik osztályosok nyelvhasználata

A nyolcadik osztály mind a nyolc tanulójaival sikerült interjút készítenem, és valamennyi hangfelvétel értékelhetőnek bizonyult. A kiértékelést követően az alábbi sorrend alakult ki:

Tanuló	Életkor	Szülők végzettsége	Szülő foglalkozása	Nemzetiség	Lakhely	Nyelvjárásiasság mértéke %-ban kifejezve
8F3.		Á + K	N	C/R	V	12,8%
8L4.		É + K	K	M	V	10,7%
8F2.		8> + Á	N	M	NS	6,3%
8L1.		Á + Á	N	C/R	NL	5%
8F1.		K + K	V	M	V	4,2%
8L2.		É + K	K	M	V	2,8%
8L3.		É + K	A	C/R	V	2,1%
8L5.		8> + K	K	M	V	0,7%
Alacsonyan iskolázott szülők gyermeke (mindkét szülő iskolai végzettsége általános iskola, vagy annál kevesebb) Kétnyelvű családi háttérrel rendelkező tanuló Alacsonyan iskolázott szülők gyermeke (mindkét szülő iskolai végzettsége általános iskola, vagy annál kevesebb) és kétnyelvű családi háttérrel rendelkező tanuló.						

7. táblázat: A kutatásban részt vett nyolcadik osztályos tanulók nyelvjárásiasságának mértéke a szociális háttér adatok összefüggésében

Ahogy az már a negyedik osztályosoknál is látható volt, a szülői háttér és a nemzetiségi hovatartozás egyre kevésbé jelentett befolyásoló tényezőt, hiszen a két legmagasabb eredményt elérő tanuló szülei között van általános iskolai végzettségű és érettségivel rendelkező is, valamint egyikük magyarnak, míg másikuk cigány/roma nemzetiségűnek vallotta magát. Az azonban egyértelműen kirajzolódik, hogy a két legmagasabb nyelvjárási arányt elérő tanulót követően jelentősen visszaesik a beszédben felismerhető nyelvjárási jellemzők aránya, és a tanulók közel kétharmadánál (62,5%) a nyelvjárásiasság mértéke 5%, vagy annál alacsonyabb értéket mutatott. Ez az eredmény összességében véve alacsonyabb, mint bármely másik vizsgált évfolyamon.

A két legmagasabb nyelvjárási értéket produkáló tanuló esetében ismételtén összefüggés mutatkozott a nemzetiségi nyelvhasználattal. A legnagyobb százalékos arányt elérő tanuló (8F3 – 12,8%) szociális háttérkérdőívének 8. kérdésére – „Beszél-e az Ön háztartásán belül valaki valamilyen nemzetiségi, kisebbségi nyelvet?” – a szülő pozitív választ adott, jelezve, hogy a háztartásban valamelyik cigány/roma nyelvet használják. A szülővel folytatott beszélgetésből kiderült, hogy a tanuló édesanyjának élettársa, aki a fiút négyéves kora óta neveli, rendszeresen használja a romani nyelv lovári dialektusát. Bár az édesanya és a tanuló is értik a lovári dialektust, saját bevallásuk szerint nem beszélik azt.

A második legmagasabb nyelvjárási eredményt elért tanuló (8L4 – 10,7%) szülei a 7. kérdésre – „Beszél-e Ön valamilyen nemzetiségi nyelvet?” – az „igen, valamelyik cigány/roma nyelvet” választ adták, annak ellenére, hogy magyar nemzetiségűnek vallják magukat. A diák elmondása szerint az édesanya és az édesapa is rendszeresen használja otthon a cigány/roma nyelvet, és ő maga is ismer néhány kifejezést és mondatot. A beszélgetésből azonban nem derült ki, melyik cigány/roma dialektust használják.

A nyelvjárási jelenségek közül – hasonlóan a másik két tanulócsoporthoz – leginkább a labiális *ā* és a zárt *ē* használata volt megfigyelhető. Emellett ebben a csoportban is előfordultak dialektális nyelvi alakok, mint például a *vót* ('volt'), *má'* ('már'), és *há* ('hát'), továbbá a negyedik osztályosoknál megfigyelt, ragokat érintő elhagyások. Mindent összevetve azonban megállapítható, hogy mind a nyelvjárási jellegzetességek gyakorisága, mind azok változatossága tekintetében a nyolcadik osztályos tanulók alacsonyabb értékeket értek el.

A képfelismerési feladat eredményei alapján a nem releváns válaszok aránya tovább csökkent a negyedik osztályosok teljesítményéhez viszonyítva, miközben a képek nyelvjárási kifejezésekkel való azonosítása növekedett. A 64 lehetséges válasz közül 28 esetben intuitív nyelvjárási válasz született, ami 43,7%-os arányt képvisel. A leggyakrabban alkalmazott nyelvjárási kifejezések a 2. képen szereplő *fékető* ('fejkötő, főkötő') – melyet a korábbi évfolyamok egyáltalán nem használtak –, a 3. képen látható *pampuska* ('szalagosfánk') és a 7. képen megjelenő *masina* ('sparhelt, takaréktűzhely') voltak, mindegyik esetben öt-öt nyelvjárási válasszal. Emellett a 4. képen látható *nokedlire*, *galuskára* négyen a *haluska* ('szaggatott tészta, galuska') kifejezést használták, míg a 8. képen szereplő csörögéfánkra hárman *herőke* vagy *herőce* néven hivatkoztak. A legkevesebb nyelvjárási azonosítást a *pusi* ('kismalac, coca') és *furik* ('talicska') kapta. Az adatok alapján nem mutatható ki releváns összefüggés a magas nyelvjárási arány és a képek nyelvjárási azonosítása között, a megfigyelt tendenciák tehát inkább a kulturális ismeretekkel függnek össze.

Tanuló	1. kép			2.kép			3.kép			4.kép			5.kép			6.kép			7. kép			8. kép		
	NY.	NNY.	NR.	NY.	NNY.	NR.	NY.	NNY.	NR.	NY.	NNY.	NR.	NY.	NNY.	NR.	NY.	NNY.	NR.	NY.	NNY.	NR.	NY.	NNY.	NR.
8L1.		X				X					X			X			X			X				X
8L2.	X			X			X			X			X			X			X			X		
8L3.		X		X			X			X			X			X			X			X		
8L4.		X		X			X			X			X			X			X					X
8L5.		X		X			X			X			X			X			X			X		
8F1.		X		X			X			X			X			X			X			X		
8F2.		X			X		X				X		X			X			X					X
8F3.		X			X		X			X			X			X			X					X

8. táblázat: A képek azonosítására vonatkozó feladat eredményei a nyolcadik osztályban. NY.=nyelvjárási variáció, NNY.=nem nyelvjárási variáció, NR.=nem releváns válasz.

A passzív megfigyelés során azt tapasztaltam, hogy a nyolcadik osztályos tanulók beszédében a hétköznapi kommunikációs helyzetekben kevesebb nyelvjárási jellegzetesség jelent meg, és az interjúk során rögzített beszédminta nagyjából megfelelt a valós nyelvhasználatnak. Több tanuló az *irigyes* alakot használta az irigy helyett, és a *reggelről* kifejezést aktívan és intuitívan alkalmazták a 'már reggel, reggeltől fogva, reggel' jelentés helyettesítésére. Szókincsbeli eltéréseket is észleltem, különösen a kevésbé formalizált, spontán kommunikációs helyzetekben. Erre volt példa a feljegyzéseimben a *csudát csinál* ('rosszul viselkedik, balhézik') és a már eddig is említett *mag* ('napraforgómag, szotyí'), *ura* ('férje'), *guga* ('púp, dudor') szavak intuitív alkalmazása. A cigány/roma nyelvi elemek használata szintén megfigyelhető volt, de kisebb mértékben, mint a korábban bemutatott csoportok esetében.

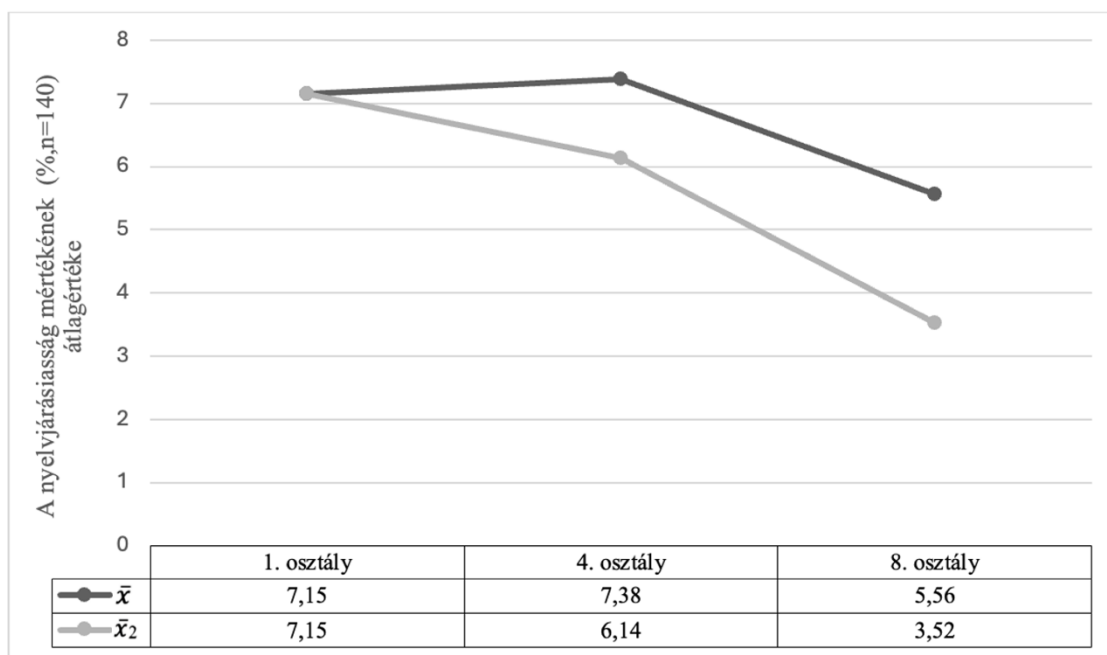
4.4. Összefüggések, konklúziók

A kutatómhoz gyűjtött hatalmas mennyiségű anyag számos konklúzió levonására alkalmas. Mielőtt bemutatnám és összefoglalnám a legfontosabb eredményeimet szeretném leszögezni, hogy a terjedelmi korlátok miatt a következőben elsősorban a korábban megfogalmazott hipotéziseim megválaszolására fogok fókuszálni.

1. Az első hipotézisem, mely szerint a nyelvjárási elemek előfordulása fokozatosan csökken a magasabb évfolyamokban, amit az iskolai nyelvi szocializáció és a standard nyelvi normák internalizálása eredményez, részben nyert igazolást. Az adatok alapján a tanulók nyelvhasználata egyre inkább konvergál az intézményesített nyelvi standardhoz, mivel a formális oktatás során fokozatosan elsajátítják és alkalmazzák a normatív nyelvi struktúrákat.

A lent szereplő ábrán (ld. 2. ábra) osztályonként összesítettem és átlagoltam a tanulók nyelvjárásosságának mértékét ($\bar{x}$). Az eredmények azt mutatják, hogy a legmagasabb nyelvjárási arányt – az előzetes várakozásokkal ellentétben – nem az első osztályosok érték el, akik a vizsgált csoportok közül a legkevésbé voltak kitéve intézményi, nyelvi standardizáló hatásoknak, hanem a negyedik osztályosok, 7,38%-os átlaggal. Az adatok további elemzése azonban egy lényeges változót és annak összefüggéseit is feltárta. Mind a negyedik, mind a nyolcadik osztályos csoportban voltak olyan tanulók, akik kétnyelvű – beás vagy romani nyelvet beszélő – családból származtak, és az ő nyelvjárási eredményeik határozottan magasabbak voltak társaikénál. Az adatok összehasonlíthatósága és a torzítás elkerülése érdekében a kétnyelvű tanulók eredményeit kiszűrtem, és az így kapott átlagok ($\bar{x}_2$) már

valamelyest csökkentek az első osztályosokhoz képest¹⁰. A nyolcadik osztályos tanulók esetében mind a kétnyelvű családi háttérrel rendelkező tanulókkal együtt ($\bar{x}$), mind nélkülük ($\bar{x}_2$) alacsonyabb nyelvjárási arány mutatkozott. Ebből arra következtethetünk, hogy a nyelvjárási elemek gyakorisága fokozatosan csökken a magasabb évfolyamokon, ami vélhetően az iskolai nyelvi standardizációs folyamatok hatásának is tulajdonítható. Ugyanakkor egyes tényezők, mint például a családon belüli kétnyelvűség, jelentős befolyást gyakorolnak a nyelvjárási nyelvhasználat intenzitására.



2. ábra: A nyelvjárásiasság mértékének átlageredménye osztályonként összegezve ($\bar{x}$) és a kétnyelvű családi háttérrel rendelkező tanulók eredményei nélkül ($\bar{x}_2$).

A jelenség értelmezéséhez vissza kell térnem a dolgozatom elején tárgyalt nyelvi hátrány koncepciójához. Téves azt feltételezni, hogy a cigány/roma nyelvi háttérrel rendelkező diákok magyar nyelvi dominanciával vagy a magyar nyelv teljes körű és magas szintű ismeretével érkeznek az iskolába, még akkor is, ha a vizsgált tanulók saját bevallásuk szerint már nem használják aktívan egyik cigány/roma dialektust sem, hanem csupán receptív kompetenciával rendelkeznek velük kapcsolatban (Bartha 2015). Diebold (1961) meghatározása szerint ugyanis ahhoz, hogy valakit bilingvisnek tekinthessünk, elegendő az, ha csak megérti a második nyelven történő kommunikációt, vagy annak egy részét. MacNamara (1967) részben osztja ezt az álláspontot, amikor megállapítja, hogy bárki kétnyelvűnek minősíthető, aki a nyelvi

¹⁰ Ne felejtjük el, hogy a legmagasabb eredményt elérő negyedik osztályos tanuló (4F3 – 16,3%) esetében valószínűsíthetően a nagyszülő archaizáló beszédmódja is befolyásolja a tanuló nyelvjárási nyelvhasználatát. Amennyiben ezt a tanulót is kivonnánk a negyedik osztályosok összesített átlagából, az így kapott eredmény ($\bar{x}_2$) még alacsonyabb lenne.

kompetencia négy fő dimenziója közül – beszéd, hallás utáni szövegértés, írás, olvasás – legalább egyre képes, amit a vizsgált tanulók a megértési kritériummal teljesítenek. Grosjean megközelítése a kétnyelvűségekre vonatkozóan hasonló módon igazolja az állítást: „A kétnyelvűség két (vagy több) nyelv rendszeres használatát jelenti, és kétnyelvűek azok az emberek, akiknek a mindennapi életben szükségük van mindkét nyelvre (vagy többre), és ezeket használják is.” (Grosjean 1992: 51). E koncepciók alapján azok a tanulók, akiknek szülei vagy velük egy háztartásban élő hozzátartozói valamely cigány/roma dialektust használják, és ezeket a tanulóknak rendszeresen értelmezniük kell a mindennapi interakciók során, szimultán¹¹ kétnyelvűnek tekinthetők. A nem beszélt, de értett nyelvhez a szociokulturális és emocionális kontinuum is fűzi őket; azonban az államnyelvhez, vagyis a magasabb presztízsértékkel rendelkező „normatív magyarhoz” viszonyítva – társadalmi szinten – a cigány nyelvi dialektusokat szubtraktív bilingvizmus jellemzi. Az alulértékelt nemzetiségi nyelv kulturális és identitásbeli különbségekhez, elsajátításbéli problémákhoz vezethet (Klein 2011).

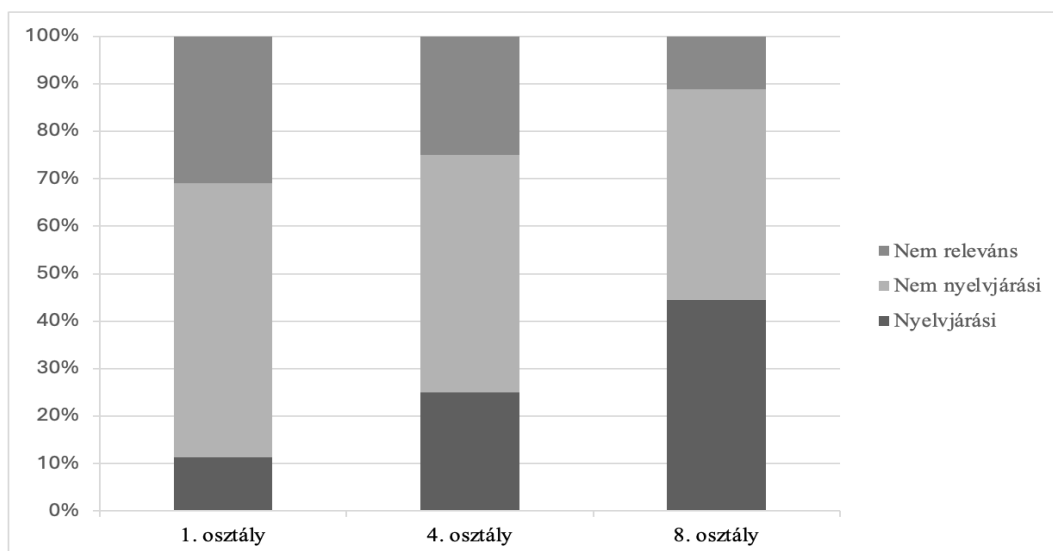
A kevert nyelvi inputra alapozva úgy vélem, hogy mivel a tanulók otthon kétnyelvű szüleiktől elsősorban a cigány/roma nyelvet vagy annak a köznyelvvél kevert változatát sajátították el (Karmacs 2012, Lakatos 2012), a normatív nyelvváltozatot inkább közvetlen környezetükből – szomszédok, barátok, ismerősök révén – tanulták meg. Az érintett tanulók jelentős része egy olyan szegregált településrészen él, amelyet a helyi közösség „cigánysorként” emleget, és amelyet a magas arányú alacsony iskolai végzettség, a munkanélküliség, valamint a mélyszegénység mellett az aktív közösségi élet jellemez. A dialektushasználat és az iskolázottsági szint közötti összefüggés az előzőekben tárgyaltak szerint már alátámasztást nyert, így elmondható, hogy a tanulók ebben a környezetben inkább a nyelvjárási formákkal találkozhattak (Pap-Pléh 1972), mintsem a standard, írott nyelvi variánsal vagy a médiában elterjedt nyelvváltozattal. Ezen kívül a cigány gyermekek környezetéből jellemzően hiányzik az írásra-olvasásra szocializálódás, vagyis a mesekönyvek és az írásbeliséghez kapcsolódó tapasztalatok, ezáltal nem, vagy csak nagyon ritkán látják szüleiket olvasni vagy írni. Magyarán szólva a többségében írástudatlan vagy funkcionálisan írástudatlan háttér (Réger 1995, Kiss 2008) egyértelműen a szóbeli interakcióknak kedvez.

Összefoglalva tehát a vizsgált tanulók többsége egy olyan szegregált falurészben él, ahol az aluliskolázottság dominál, és az írásbeliség hiánya miatt a szóbeliség válik az elsődleges megfigyelési forrássá, amely a nyelvjárási variánsnak kedvez. A magyarázat természetesen csak feltételezés, és kisszámú kétnyelvű háttérrel rendelkező adatközlő miatt úgy gondolom, hogy a

¹¹ A gyermek a két nyelvet egyszerre sajátítja el.

jelenség magyarázatához és tisztázásához egy komplexebb vizsgálatra lenne szükség, amelyben a családban lezajló nyelvi szocializációs tényezők és stratégiák részletesebb feltárása válna szükségessé (pl. Kamacsi 2015).

A képmegnevezési feladat eredményei (ld. 3. ábra) már eltérő tendenciákat mutatnak, és nem feltétlenül támasztják alá a korábban megfogalmazott hipotézisemet. Amint az az alábbi ábrán is megfigyelhető, a résztvevők életkorának előrehaladtával egyre több képet azonosítottak nyelvjárási kifejezéssel, ellentétben a várakozással, miszerint ezek száma fokozatosan csökkenne. Ezzel párhuzamosan a standard nyelvváltozatot használó válaszadók aránya nagyjából változatlan maradt, míg a nem releváns válaszok előfordulási gyakorisága az életkor előrehaladtával csökkent. Ezen megfigyelések alapján az alábbi következtetések vonhatók le: 1. A nem releváns válaszok csökkenését az életkorral párhuzamosan bővülő szókincs, a lexikai ismeretek kiszélesedése eredményezheti. 2. A nyelvjárási kifejezések szélesebb körű alkalmazása két további hipotézist vet fel. Az egyik, optimistább megközelítés szerint a nyelvjárási kifejezések aktív szókincsben való megjelenése és bővülése a kulturális tudás gazdagodásának jele, amelyet például az iskolai keretek között működő, hagyományörző programok is elősegíthetnek. A pesszimistább hipotézis szerint a nyelvjárási elemek egyre ritkább előfordulása az alacsonyabb évfolyamokon arra utalhat, hogy ezek a kifejezések a nyelvi közösségen belül fokozatosan visszaszorulnak, és idővel eltűnnek. Ezt az utóbbi, kedvezőtlen forgatókönyvet azonban kevésbé tartom valószínűnek, mivel az ábrán az is megfigyelhető, hogy a nyelvjárási kifejezések használatának növekedése fordítottan arányos a nem releváns válaszokkal. Ez a tendencia arra utalhat, hogy a tanulók a képi elemek felismerését követően nagyobb valószínűséggel alkalmaznak nyelvjárási kifejezéseket azonosításuk során. Mindazonáltal a nyelvjárási szavakkal kapcsolatos mélyebb és átfogóbb következtetések levonása további, részletesebb vizsgálatot igényelne.

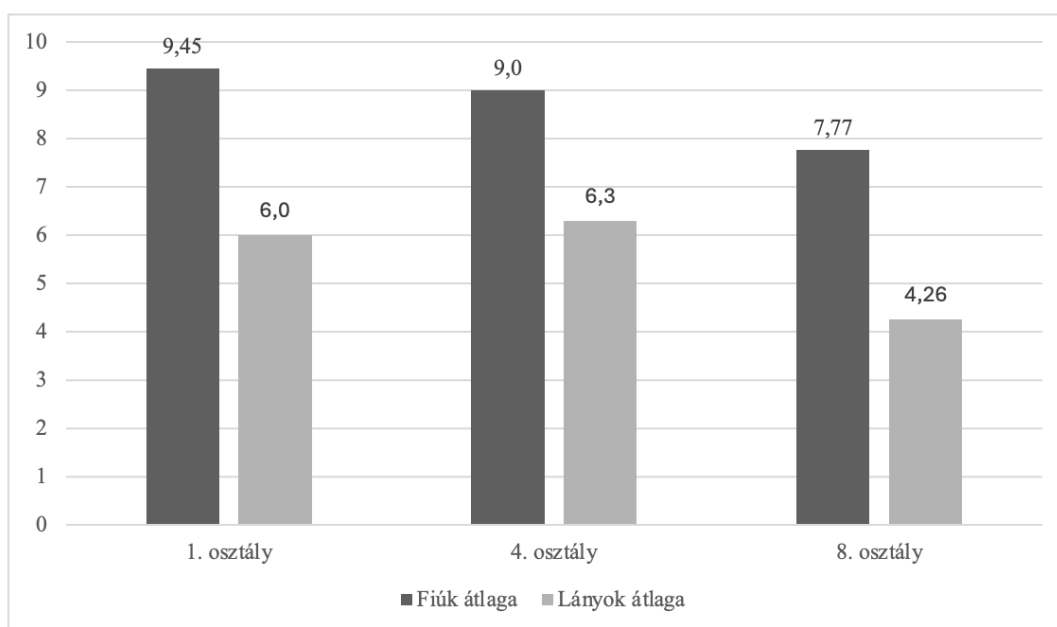


3. ábra: A képazonosító feladat eredményei osztályonként

2. A második hipotézisem, mely szerint azon tanulók, akiknek a szülei alacsonyabban iskolázottak (nyolc osztály, vagy kevesebb), nagyobb mértékben figyelhető meg a nyelvjárásiasság, mivel a szülők nyelvhasználatát kisebb mértékben befolyásolta az iskolai oktatás, és ezt az otthonról hozott, vernakuláris nyelvi normát adták tovább gyermekeiknek, az első osztályosok eredményein keresztül igazolást nyert, felsőbb évfolyamokon azonban ez a tendencia egyre inkább felbomlott.

Amint azt a 2. számú táblázat adatai is szemléltetik, az első osztályosok esetében markáns szakadék mutatkozott a nyelvjárási nyelvhasználat mértékében az alacsony iskolai végzettséggel, illetve a legalább középfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinél. Az intézmények standardizáló hatásának – az óvodai környezetet leszámítva – még kevésbé kitett, vernakuláris nyelvben megjelenő nyelvjárás mértékét az adatok alapján, a hipotézist megerősítve, leginkább a szülők iskolai végzettsége (vö. Sándor, 1998), valamint nemzetiségi hovatartozása határozta meg. Bár a magasabb évfolyamokon ez a tendencia továbbra is megfigyelhető maradt, már nem gyakorolt hasonló mértékű determináló hatást a tanulók nyelvjáráshasználatára. Ehelyett releváns összefüggés mutatható ki egyéb tényezőkkel, mint például a nem vagy a kétnyelvű családi háttér. A lakóhelyre és a több generáció együttélésének hatásaira vonatkozó adatok statisztikai szempontból nem voltak elegendőek átfogó következtetések levonásához, mivel a megkérdezett tanulók közül csak egy élt nagyszülővel, és az adatközlők többsége Varsányból származik. Továbbá a szülők foglalkozása és a gyermekek életkora sem mutatott összefüggést a nyelvjáráshasználat mértékével.

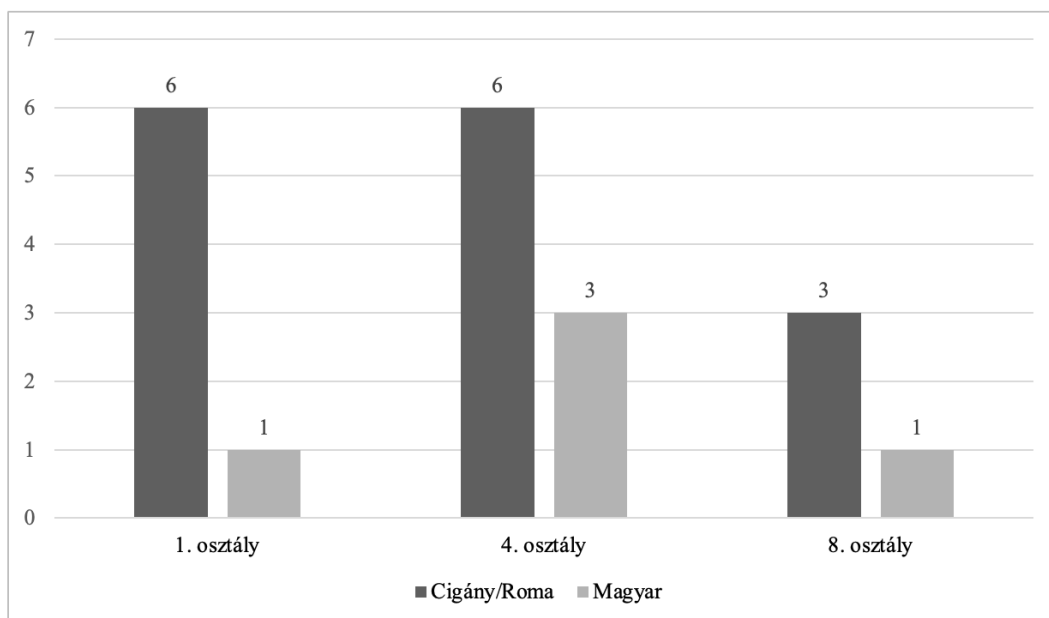
Bár a hipotéziseim között nem szerepelt, fontosnak tartom röviden kitérni a nemek közötti lineáris összefüggésre a nyelvjárási nyelvhasználat tekintetében. Az alábbi, 4. számú ábrán egyértelműen látható, hogy a fiúk nyelvjárási nyelvhasználatának átlagértéke minden vizsgált csoportban magasabb, mint a lányoké. Ennek okai feltehetően abban rejlenek, hogy a lányok inkább hajlamosak követni a szabályokat, igyekeznek megfelelni az elvárásoknak, beleértve a nyelvhasználatot is, így nagyobb mértékben törekszenek a köznyelvi, „szebb” formák alkalmazására. Bár a társadalom jelentős változásokon ment keresztül az elmúlt évszázadokban, még mindig fennállnak nemek közötti különbségek, például az ellentétes nemű gyermekek nevelésében vagy az anya és apa beszédmódjának eltéréseiben, amelyek generációról generációra hagyományozódnak (Kiss 1995).



4. ábra: A nyelvjárás mértékének átlageredményei nemek szerint és osztályonként

Továbbá érdekes párhuzamot figyeltem meg a nemzetiségi hovatartozás és a nyelvjárásiasság mértéke között. Az 5. ábra adatai azt mutatják be, hogy milyen a nemzetiségi megoszlás – osztályonként nézve – azok között a tanulók között, akik magasabb, 5% feletti nyelvjárási arányt értek el. Ahogy az látható, a magukat cigány/roma nemzetiségűnek valló tanulók jelentősen felülmúlták a nyelvjárási beszédhasználat terén a magukat magyar nemzetiségűnek valló diákokat. Fontos azonban megjegyezni, hogy ezen adatok értelmezésénél óvatosságra van szükség: 1. Az egyes osztályokban jóval magasabb a cigány/roma nemzetiségű tanulók aránya, mint a magukat magyar nemzetiségűnek vallók, emiatt az adatok torzíthatnak; 2. az elemzés tartalmazza azokat a diákokat is, akiket otthon kétnyelvű hatás ér, ami szintén befolyásolhatja a nyelvjárási beszédhasználat mértékét; 3. mint korábban már említettem, a

cigány/roma közösség esetében az alacsony iskolázottság továbbra is problémát jelent, és a magas nyelvjárási eredményeket elérő cigány/roma nemzetiségű tanulók egy része átfedést mutat azokkal a diákokkal, akiknek teljesítményét a szülők alacsony iskolai végzettségéhez kötöttem. Ez a tényező – vagyis a szociális háttér nyelvi hátrányként való manifesztálódása – bizonyítottan befolyásolja a gyermekek nyelvhasználati szokásait.



5. ábra: A magasabb (5% feletti) nyelvjárási arányt elérő tanulók nemzetiségi hovatartozás szerinti megoszlása, osztályonként.

3. A harmadik hipotézisem, amelyben azt igyekeztem igazolni, hogy azok a tanulók, akik nagyszülőkkel, vagy más idősebb generációt képviselő rokonaikkal élnek egy háztartásban, magasabb nyelvjárási arányokat érnek el, köszönhetően annak, hogy az ő beszédükben fokozottabban jelen van a nyelvjárási norma (Sándor 1998), nem vezetett eredményre, mivel az adatközlőim között csak egyetlen olyan tanulót találtam, aki nagyszülővel él együtt.

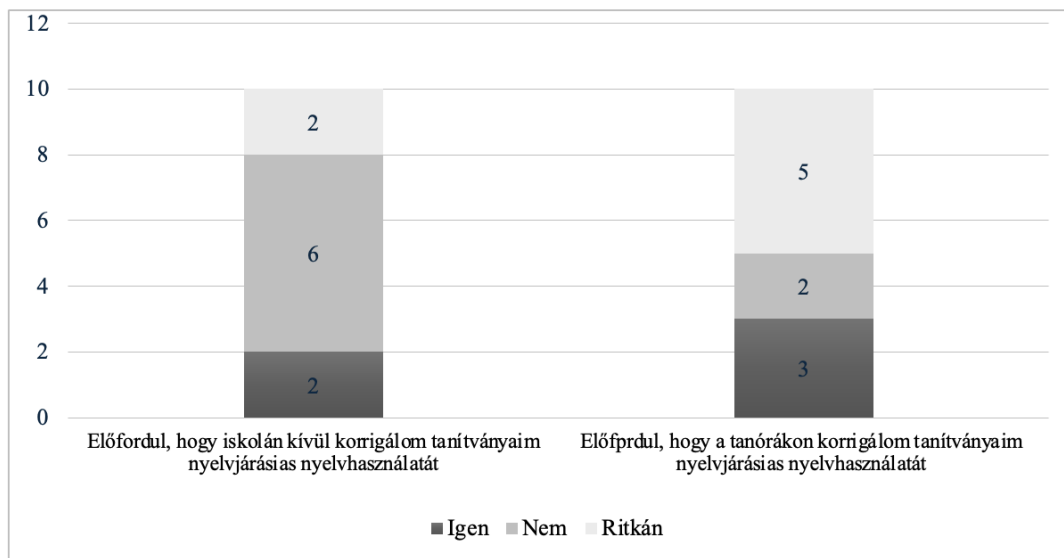
5. A pedagógusok attitűdvizsgálatának eredményei

Az attitűd fogalma számos diszciplinában megjelenik, és megannyi definíció tartozik hozzá attól függően, hogy milyen aspektusból közelítjük meg. Ugyanez igaz a nyelvi attitűd meghatározására is, én jelen esetben, mint különböző nyelvi jelenségekhez – például nyelvekhez, nyelvjárási variánsokhoz és beszélőikhez – való szilárd viszonyulás értelemben használok, amely valamilyen pólusú értékítéletben vagy minőségtulajdonításban manifesztálódik (Domonkosi 2007). Az elmúlt időszakban számos, pedagógusokat célzó attitűdvizsgálat született a tanulók nyelvjárási nyelvhasználatának vonatkozásában (pl. Danczi 2018, Jánk 2018, Parapatics 2019). Mivel ezen kutatások és egyéb megfigyelések bizonyították, hogy a különböző nyelvi attitűdök hatással vannak többek között a nyelv változásaira, a tanárok tanulókhöz való tudatalatti hozzáállására, – amely értékelésbeli torzításokhoz is vezethet – vagy például többek között az idegen nyelvek elsajátítására (Fasold 1984); mindenképpen szerettem volna röviden bemutatni, hogy a varsányi tanulók milyen tanári attitűdökkel találkoznak a mindennapokban, amely hatással lehet a nyelvjárási nyelvhasználatukra.

A kutatásomban direkt, explicit módon, kérdőív segítségével kérdeztem rá a pedagógusok nyelvjárással, nyelvi elemekkel kapcsolatos meglátásaira és hozzájuk fűződő érzéseikre. Mindezt eredetileg ügynökmódszerrel (Lambert et al. 1960) szerettem volna véghez vinni, amely indirekt módszer alkalmasabb lett volna az implicit attitűdök¹² átfogóbb vizsgálatára is, azonban a tanári kar passzivitása miatt az egyszerűbb módszer mellett döntöttem, ugyanis egy rövid kérdőív kitöltésében szívesebben részt vettek.

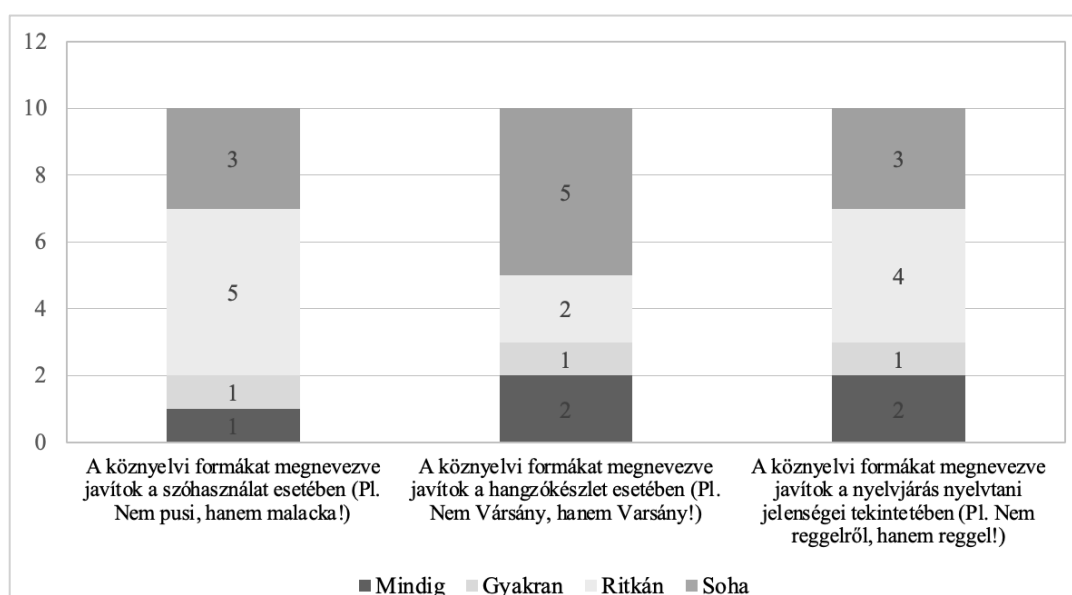
A varsányi pedagógusok nyelvi attitűdjeit feltáró kérdőíves kutatás során – amely a mellékelt (ld. 1. sz. melléklet) kérdőíven alapult – a tizenhárom fős tantestületből tíz fő önkéntesen vett részt. A válaszadók nemi arányát tekintve 20%-uk férfi (2 fő), míg 80%-uk nő (8 fő) volt. A kérdőívre adott válaszok összesített eredményei alapján megállapítható, hogy a tantestület jelentős része korrigálja a tanulók beszélt és írott nyelvében megjelenő dialektális elemeket, azonban ez a korrekció az iskolán kívüli beszédhelyzetekre kevésbé jellemző. Az osztálytermi interakciók során a pedagógusok 20%-a (2 fő) nem végez nyelvi korrekciót, míg iskolán kívüli kommunikációs helyzetekben ez az arány 60%-ra (6 fő) emelkedik (ld. 6. ábra).

¹² Amennyiben egy korábban kialakult attitűd külső hatások következtében megváltozik, a már meglévő attitűd mellett egy új, párhuzamos attitűd jelenik meg. Ebben a kettősségben az implicit attitűdök tudattalanul működnek, és jellemzően korábbi, negatív tapasztalatokhoz kapcsolódnak, így negatív viszonyulást alakítanak ki az adott ingerekkel szemben. Ezzel szemben az explicit attitűdök tudatosabbak, felszínesebbek, és könnyebben módosíthatók. Az implicit-explicit attitűdök kettősségét nevezik a duális attitűdök modelljének (Wilson et. al. 2000).



6. ábra: A pedagógusok válaszainak összesített eredményei az alábbi kérdésre: „Korrigálja-e Ön, s ha igen, milyen gyakorisággal tanítványai nyelvjárási – szó- és írásbeli – tanórai megnyilatkozásait

A kérdőív azon kérdésére adott válaszok, amelyek a nyelvjárási jelenségek különböző nyelvi szinteken történő javításaira vonatkoztak (ld. 7. ábra), azt mutatják, hogy a grammatikai eltérések a leggyakrabban korrigált jelenségek, a pedagógusok 20%-a mindig, 10%-a gyakran, míg 40%-a ritkán korrigálja őket. A lexikai szintjén megjelenő dialektizmusok is gyakran kerülnek kijavításra, amely esetekben a köznyelvi variáns használata az elvárt. A hangtan szintjén megjelenő eltérések javítása kevésbé gyakori, azonban még ezen a szinten is jelentős a nyelvi intervenció: a válaszadók 20%-a mindig, 10%-a gyakran, 20%-a pedig ritkán alkalmaz ilyen jellegű korrekciókat.



7. ábra: A pedagógusok válaszainak összesített eredményei az alábbi kérdésre: „Amennyiben a tanórákon vagy a tanórákon kívül korrigálja tanítványai nyelvjárási nyelvhasználatát, milyen módon és milyen gyakorisággal teszi azt?”

A kérdésre, hogy a korrekciók elsősorban a szóbeli vagy írásbeli nyelvjárási megnyilvánulásokra irányulnak-e, a válaszadók 40%-a azt felelte, hogy mindkét esetben azonos mértékben alkalmaznak helyesbítést, 40%-uk inkább a szóbeli megnyilvánulások esetében folyamosodik nyelvi intervencióhoz, míg 20%-uk következetesen az írott nyelvjárási változatokat helyesbíti. Azon kérdésre, hogy a tanulók nyelvjárási nyelvhasználatának korrigálása során milyen metalingvisztikai magyarázatot fűznek a korrekcióhoz, a pedagógusok többsége a dialektus és a standard nyelvváltozat opozícióját elsősorban esztétikai vagy normatív (illendőségi) keretben interpretálja, így olyan válaszok születtek, mint például „Szebben úgy mondjuk, hogy.... Fogalmazzunk másképp!”, „Iskolában így nem illik beszélni!”, „Beszélj szépen, érthetően!” vagy „Szépen ejtve....”. Egy válaszadó a köznyelvi variáns megismétlésével korrigál, egy másik pedagógus hasonlóképpen tesz, kiegészítve azzal, hogy véleménye szerint nem kritizál: „Nem kritizálom, hanem megkérdezem őt /az osztályt/, hogyan tudja más szóval /rokon értelmű/ mondani.”. Három válaszadó egyáltalán nem korrigálja a nyelvjárási formákat. Az elemzésből úgy tűnik, hogy a pedagógusok többsége implicit módon a nyelvi standardizáció ideológiáját közvetíti, amely szerint a nyelvjárási változat nem esztétikus vagy nem felel meg az iskolai normáknak, és ezáltal a standard nyelvváltozat preferenciáját hangsúlyozzák (vö. Danczi 2018, Jánk 2018, Németh 2020).

Arra a kérdésre, hogy „Van-e olyan szó vagy szerkezet, ami – a korábban felsoroltakon kívül – zavarja Önt? Ha igen, akkor mi ez?” a pedagógusok 90%-a nem adott választ, egy pedagógus azonban úgy nyilatkozott, hogy a romani nyelvből eredő „Dik má’, more” kifejezések zavarják a leginkább, amelyet saját bevallása szerint úgy korrigál a tanulók körében, hogy „Beszéljünk magyarul!”. Ez a válasz kirekesztő, diskriminatív szemléletmódról árulkodik. A javítás szocializációs célzatú, egyúttal minősítő jellegű (vö. Kresztyankó 2017), valamint az egyértelmű szubtraktív szemléletmód mellett lingvizizmusról is árulkodik, hiszen a beszélőt nyelvhasználatában korlátozás éri (ld. 1. sz. ábra).

Az eredményekből egyértelműen kiderült, hogy a pedagógusok többsége a standard nyelvváltozatot preferálja, annak ellenére, hogy a „Hogyan viszonyul a palóc nyelvjáráshoz?” kérdésre egyetlen negatív válasz sem érkezett. A válaszadók 60%-a semleges viszonyulást mutatott a palóc nyelvjárás iránt, míg 40%-uk pozitívan értékelte azt. Ezen kívül a következő kérdésre adott válaszok alapján az is megállapítható, hogy a megkérdezettek 80%-a rendelkezik palóc nyelvjárási kompetenciával, vagyis képes dialektális változatban beszélni, míg 20%-uk nem. Visszatérve a duális attitűdök modelljéhez (Wilson et. al. 2000) röviden azt mondhatjuk, hogy a vizsgált pedagógusok többsége – az alkalmazott korrekciók mértéke és módja alapján – implicit módon negatív attitűdöt társít a palóc nyelvjáráshoz, míg explicit módon, tudatosan

igyekszik pozitív, vagy semleges állást foglalni. Ezen utóbbi állítás magyarázható a szociális kíváncsisági torzítás jelenségével (Deme et al. 2017, Holtgraves 2004), amely lényegében azt jelenti, hogy az adatközlő felismeri a válaszadás közben aktiválódó negatív attitűdöt, előítéletet és igyekszik azt társadalmilag és kulturálisan elfogadottabb, „illendőbb” válaszra módosítani (Kaján – Deme 2020).

6. Összegzés

Dolgozatom célkitűzése az volt, hogy feltárjam, milyen tényezők befolyásolják a varsányi általános iskolások nyelvjárási nyelvhasználatának mértékét, különös figyelmet fordítva az iskola – nyelvi szempontból értendő – standardizáló mechanizmusaira. Az adatgyűjtést több módszer kombinálásával végeztem, mint például a csoportos interjúk, képfelismerési feladatok, passzív megfigyelés és kérdőívek.

A felállított hipotézisek mentén folytatott kutatás eredményei igazolták, hogy a nyelvjárási elemek megőrzése szoros kapcsolatban áll a tanulók szociokulturális környezetével, – elsősorban a szülők iskolai végzettségével – ami kiváltképp igaznak bizonyult az első osztályosok esetében, ahol a – valamelyest – nyelvi standardizáló hatásoktól mentes vernakuláris nyelv még kiemelt fontossággal bír. Továbbá a vizsgálatok során beigazolódott, hogy az iskolai nyelvi szocializáció és a standard nyelvi normák nyomására – és az attitűdvizsgálatban bizonyosságot nyert implicit, a nyelvjárási jelenségek felé mutatott negatív pedagógusi attitűd következtében – az életkor előrehaladtával a nyelvjárási jegyek visszaszorulnak, míg a standard nyelvhasználat a formális kommunikációs szituációkban egyre inkább dominánssá válik. Ebben a folyamatban – vagyis a nyelvjárási nyelvhasználat intenzitásának mértékében – befolyásoló tényezőnek bizonyult a cigány/roma kétnyelvű háttér, a nemzetiségi hovatartozás és a nem. A felállított hipotézisek azonban csak részben tekinthetők igazoltnak, ugyanis az intuitív tájnyelvi kifejezések mérését célzó képfelismerő feladat nem tárt fel szociokulturális korrelációt, illetve a tájnyelvi kifejezések használata ellentétes tendenciát mutatott a nyelvjárási nyelvhasználat mértékével, vagyis a tanulók az egyre magasabb évfolyamokra lépve egyre több palóc kifejezést alkalmaztak a képek megnevezésére.

A legnagyobb kihívást az adatok gyűjtésének módszertani nehézségei jelentették. A mesterséges interjúhelyzet generálta nyomás miatt a tanulók többsége „köznyelviesebb” formában kommunikált, ez pedig a nyelvjárás mértékét tekintve torzíthatott, alacsonyabb százalékos eredményekhez vezethetett. A képazonosító feladatban ez a szorongás érezhetően magasabb volt, így – a természetes beszédsszituációkban a passzív megfigyelés során is tapasztalt, tájnyelvi forma helyett – köznyelvi választ adtak, vagy egyszerűen meg sem tudták nevezni a képen szereplő dolgokat. Probléma volt továbbá a vizsgálat során, hogy a harmadik hipotézisemben megfogalmazott vizsgálatot nem tudtam elvégezni, mivel kevés adatközlő él többgenerációs családban.

A kutatás nem terjedt ki a következő vizsgálati szempontokra, mivel azok meghaladták volna a vizsgálat kereteit; mindazonáltal érdemes lehet a jövőben foglalkozni a kétnyelvű

családok nyelvhasználati stratégiáinak elemzésével, különös tekintettel a családon belüli nyelvhasználat variabilitására. Ebben a kontextusban kiemelt figyelmet érdemelne a család közvetlen társas környezetének – barátoknak, rokonoknak, szomszédoknak – mindennapi nyelvhasználata; az így szerzett adatok pedig hozzájárulhatnának a kétnyelvűség nyelvjárási változatokra gyakorolt hatásainak mélyebb megértéséhez. Továbbá, a tájnyelvi lexikai ismeretek mérése céljából további empirikus kutatásokat tartok szükségesnek, amelyek a kérdőíves adatgyűjtés módszertanára épülnének. Ez a módszer mentes lenne az interjúhelyzetből eredő szituációs nyomásoktól, és a kérdések nagyobb variálhatósága révén átfogóbb, kvantitatív eredményeket szolgáltathatna a tájnyelvi szókincs tanulók általi használatáról és annak változási tendenciáiról. Végezetül, érdemes lenne újra vizsgálni a nyelvjárási nyelvhasználat intergenerációs átörökítésének lehetőségeit, például más iskolák és osztályok bevonásával. Mindezekon felül javasolt lenne a kutatások kiterjesztése a régió több iskolájára és korosztályára, hogy szélesebb körű és általánosíthatóbb eredmények születhessenek.

7. Felhasznált irodalom

- Albertné Herbszt Mária (1994): A nyelvtudomány interdiszciplináris kapcsolatai. In.: A. Jászó Anna (szerk.): *A magyar nyelv könyve*. Bp., 575–595.
- Bába Szilvia (2017): A magyar nyelvhasználat jellemzői a tengerentúli diaszpórában. In.: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Bp., 265–278.
- Balogh Lajos (2003): A nyelvjárási anyaggyűjtés. In.: Kiss Jenő (szerk.): *Magyar dialektológia*. Bp., 157–174.
- Bartha Csilla (2002): Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* (12) 6-7, 84–93.
- Bartha Csilla (2015): Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In: *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok (2). ELTE, Bp., 28–45.
- Beregszászi Anikó (2012): *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Tinta Könyvkiadó, Bp.
- Bodó Csanád (2014): Nyelvi ideológiák a magyar nyelvi változók kutatásában. *Magyar Nyelv*, 110 (3), 266–284.
- Bolander, Brook – Watts, Richard J. (2009). Basil Bernstein újraolvasása és rehabilitációja. *Multilingua*, 28(2-3), 143–173.
- Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Bp.
- Cs. Nagy Lajos – N. Császari Ildikó (2015): *Magyar nyelvjárások*. Tinta Könyvkiadó, Bp.
- Danczi Annamária (2018): *Nyelvjárási és nyelvhasználati attitűd vizsgálata határon túli pedagógusok körében*. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Bp.
- Deme Andrea – Gugán Katalin – Sass Bálint – Mády Katalin (2017): Towards capturing implicit innovative language attitude using an auditory Implicit Association Test. *Finno-Ugric Languages and Linguistics* 6, 3–40.
- Diebold, Richard (1961): Incipient bilingualism. *Language*, (37), 97–112.
- Domonkosi Ágnes (2007): Attitűd, értékítélet, minősítés: az értékszempont érvényesülése a nyelvi-nyelvhasználati reflexiókban. *Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei* (Új sorozat 34. köt.) 38–54.
- Dudics Katalin – Gazdag Vilmos (2020): *Dialektológiai alapismeretek filológus hallgatók számára*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász.
- Fasold, Ralph (1984): *The Sociolinguistics of Society*. Oxford. Basil Blackwell.

- Ferguson, Charles (1959): Diglossia. In: Bratt Paulston, Christine & Tucker, G. Richard (eds) (2003): *Sociolinguistics. The Essential Readings*. Malden (MA): Blackwell Publishing, 345–358.
- Garvin, Paul (1998): A nyelvi sztenderdizáció. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvi tervezés*. Tanulmánygyűjtemény. Universitas, Bp., 87–99.
- Gréczi-Zsoldos Enikő (2018): A hátrányos nyelvi helyzet szociolingvisztikai tényezői. *Szellem és tudomány* 9(2-3), 5–15.
- Grosjean, François (1992): Another View of Bilingualism. In: Harris, Richard J. (eds): *Cognitive Processing in Bilinguals*. North-Holland, Amsterdam.
- Hazen, Kirk (2001): An introductory investigation into bidialectism. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics* 7(3), 85–99.
- Heltai János Imre (2016): Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr* 140(4), 407–427.
- Heltanié Nagy Erzsébet (2008): A normativitás mint értékszempont a nyelvművelésben és a nyelvi tanácsadásban. *Magyar Nyelvőr* 131(3), 265–278.
- Hoffmann Zsuzsa (2006): A diglossia fogalmának problémái – a német nyelv Svájc példáján. *Argumentum*, 2, 160–166. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Holtgraves, Thomas (2004): Social desirability and self-reports: Testing models of socially desirable responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(2), 161–172.
- Imre Samu (1971): *A mai magyar nyelvjárások helyzete*. Akadémia Kiadó, Bp.
- Jánk István (2014): Alap, hogy normál – A nyelvi standardizmus. *Nyelv és Tudomány*. (<https://www.nyest.hu/hirek/alap-hogy-normal-a-nyelvi-standardizmus> – Letöltés: 2024. 06. 22.)
- Jánk István (2017): Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle* 27(3), 27–47.
- Jánk István (2018): *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben – négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei*. Disszertáció. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Magyar nyelv és irodalom tanításának módszertana doktori iskola.
- Jánk István (2022): Lehet-e vicces a nyelvjárás, és ha igen, miért nem? A nem standard nyelvváltozatok mint a humorképzés eszközei és célpontjai. *Magyar Nyelvjárások* 60, 51–71.
- Jánk István (2023a): Hangjából a börszínét: Esettanulmány a nyelvi előítéletességről egy internetes cikk nyomán. *Magyar Nyelv* 119 (1), 7–97.

- Jánk, István (2023b): Are bilingual teachers more liberal than monolingual teachers? Differences between the language attitudes of Hungarian teachers in multilingual and monolingual environment. *International Journal of Multilingualism*, July, 1–23.
- Juhász Dezső (2003): A magyar nyelvjárások területi egységei. In.: Kiss Jenő (szerk.): *Magyar dialektológia*. Bp., 262–324.
- Kaján Anna – Deme Andrea (2020): Nyelvi attitűdvizsgálat iskolások körében. *Anyanyelv-Pedagógia* 13(3), 23–48.
- Karmacsi Zoltán (2012): Nyelvi szocializáció etnikailag vegyes házasságokban. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 12(1-2), 33–41.
- Karmacsi Zoltán (2015): *Stratégiák az etnikailag heterogén családokban nevelkedő gyermekek nyelvi szocializációjában Kárpátalján*. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Bp.
- Király Lajos (1994): A mai magyar nyelvjárások. In.: A. Jászó Anna (szerk.): *A magyar nyelv könyve*. Bp., 521–558.
- Kiss Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Kiss Jenő (1996): Nyelvjárás és köznyelv: általános iskolások nyelvi tudatosságának vizsgálata nyelvjárási közegben. *Magyar Nyelv*, 92(4), 403–415.
- Kiss Jenő (1999): A dialektológia kettős feladata és a nyelvföldrajz. *Magyar Nyelv* (95)4, 418–425.
- Kiss Jenő (2003a): A nyelvjárási jelenségek. In: Kiss Jenő (szerk.): *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Bp., 38–21.
- Kiss Jenő (2003b): Az alkalmazott dialektológia: a nyelvjárások és az anyanyelvoktatás. In: Kiss Jenő (szerk.): *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Bp., 145–156.
- Kiss Jenő (szerk.) (2003c): *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Bp.
- Kiss Jenő (2006): Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Bp., 577–594.
- Kiss Jenő (2017): Identitás és anyanyelv a magyarság történetében. *Magyar tudomány* 178(7), 805–809.
- Klein Ágnes (2011): *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig; Anyanyelvelsajátítás – kétnyelvűség – idegennyelv-tanulás*. PTE (Pécs). Online megtekintés: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajaitas/index.html (letöltve: 2024. 07. 02.)
- Kontra Miklós (2003): Kitekintés: politika, igazságszolgáltatás, emberi jogok, iskola. In.: Kontra Miklós (szerk.): *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Bp., 327–335.

- Kontra Miklós (2006): A magyarországi magyar nyelvhasználat varabilitásáról. In.: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Bp., 577–594.
- Kresztyankó Annamária (2017): Cigány tanulók és tanáraik nyelvi attitűdjei. *Anyanyelv-Pedagógia* 10(3). 49–59.
- Lakatos Szilvia (2012): *A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon*. PhD Disszertáció. PTE BTK, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Lambert, Wallace E. – Hodgson, Richard C. – Gardner, Robert C. – Fillenbaum, Samuel (1960): Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 60(1), 44–51.
- Lanstyák István (2015): A standardizálás mint nyelvvalakító tevékenység. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 17(2), 27–56.
- Lanstyák István (2017): *Nyelvi ideológiák. Általános tudnivalók és fogalomtár*. https://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvideologiai_fogalomtar2.pdf (letöltve: 2024. 07. 02.)
- MacNamara, J. (1967): The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues* (23), 58–77.
- Nemes Gyöngyi (2016): A nyelvi hátrányos helyzet és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelése – elméletek, módszerek. *Iskolakultúra*, 26(7-8), 47–53.
- Nemesné Kis Szilvia (2008): Cigány tanulók anyanyelvi nevelésének nyitott kérdései. *Anyanyelv-Pedagógia* 1(2).
- Németh Miklós (2020): A nyelvjárási beszéd megítélése a pedagógusok körében. *Anyanyelv-Pedagógia* 13(1), 35–42.
- Orsós Anna (2024): Beás Nemzetiség. In.: Borbély Anna – Bartha Csilla (szerk.): *Többszervezés Magyarországon: Szociolingvisztikai vizsgálatok nemzetiségekről*. HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, Bp., 54–114.
- Pálmány Béla (1978): A falu története a jobbágyszabadításig. In.: Bodrogi Tibor (szerk.): Varsány. Tanulmányok egy észak-magyarországi falu társadalomnéprajzához. *Néprajzi tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Pap Mária – Pléh Csaba (1972): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. *Szociológia* (2), 211–234.
- Parapatics Andrea (2019): A nyelvjárási háttér kezelése az iskolában: egy attitűdvizsgálat eredményeiből. *Könyv és Nevelés* (21), 101–113.
- Pekár István – Tóth András (2019): *A hitet megtartottuk. Az értékőrző Varsány 800 éve*. Varsány Község Önkormányzata, Varsány.

- Pomozi Péter (2019): *Palóc olvasókönyv. Nyelvi és irodalmi kalandozások*. Magyarságtudató Intézet, Bp. <https://mek.oszk.hu/21300/21300/21300.pdf> (letöltve: 2024.06.04.)
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció - nyelvi hátrány*. Akadémia Kiadó, Bp.
- Réger Zita (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra* (5)24, 102-106.
- Sándor Anna (1998): Alsótagozatosok anyanyelvhasználata kisebbségi helyzetben. *Magyar Nyelv* (94), 351–355.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2017): A magyar standard helyzete. In.: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Bp., 222–238.
- Trudgill, Peter (1997): *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. JGYTF Kiadó, Szeged.
- Wilson, Timothy D. – Lindsey, Samuel – Schooler, Tonya Y. (2000): A model of dual attitudes. *Psychological Review* (107), 101–126.

Források

- Fon.Átír. (é.n.): *A magyar nyelv tanulmányozása kapcsán előforduló hangok jelölése különböző fonetikus átírási rendszerekben*.
<https://mnytud.arts.unideb.hu/tananyag/hangtan/fon-atir-nagy.pdf> (letöltve: 2024. 06. 04.)
- Geolingvisztikai Műhely (2006): Hangostérkép.
http://geolingua.elte.hu/maps/_hangosterk/index.html (letöltve: 2024.06.04.)
- KSH (2022): *Helységnévtár - Varsány*.
https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=29498 (letöltve: 2024. 07. 02.)
- MNYA. Deme László – Imre Samu (szerk.) (1968): *A magyar nyelvjárások atlasza*. Akadémiai Kiadó, Bp.

Dokumentum lezárva: 2025. január 8.