

Bereczk Zsófia Mirtill – Parapatics Andrea

A nyelvjárási tudat fejlesztésének útjain I. Nyugat-dunántúli középiskolások nyelvjárási tudata

Jelen tanulmány az első része annak a dolgozatnak, amely közel 200 fő gimnáziumi és technikai tanuló nyelvjárásokkal kapcsolatos ismereteit, élményeit és attitűdjeit méri fel kérdőíves módszerrel. A kapott eredmények arról tanúskodnak, hogy bár a végzős tanulóknak valamivel több és rendszerezettebb tudásuk van a kérdésről a kilencedikes diákokhoz képest, a megkérdezettek összességében bizonytalan és a legtöbb esetben sztereotip ismeretekkel és attitűdökkel rendelkeznek ezen a téren. A kutatás adalékokkal szolgál a vizsgált tanulók nyelvhasználatára jellemző (önreflektív módon közölt) regionális nyelvi sajátosságokról is, amelyek többek számára okoztak már kellemetlen élményeket, sőt hátrányt. Az eredmény alapján egy – nem csak a vizsgált régióban élők körében alkalmazható – feladatsor összeállítására is sor került a nyelvjárási tudat fejlesztésének az elősegítéséhez, amely a dolgozat második részében (a folyóirat jelen számának Műhely rovatában) jelenik meg.

Bevezetés

Az elmúlt években ismét egyre hangsúlyosabbá kezd válni a nyelvjárások, a nyelvi változatosság témakörének, a szociolingvisztikai szemlélet iskolai alkalmazásának a kérdése mind a szociolingvisztikai, mind a tanításmódszertani kutatásokban. Számos tanulmány jelent meg a témában az utóbbi két évtizedben is, amelyek közül egyesek tankönyvelemzéssel (például Strelly 2009), mások az anyanyelvi órák és a témakör kapcsolatával (például Kiss 2010), a nyelvjárási háttérű tanulók helyesírásával (például Kiss 1998, 1999; Boda 2011; Koós 2017; Parapatics 2020: 45–51), nyelvi diszkriminálásával (például Kontra 2006a; Jánk 2019), iskolások és más csoportok (egyetemisták, pedagógusok) nyelvjárási attitűdjeivel (például Kaján–Deme 2020; Parapatics 2020: 16–22, 69–75), illetve tanítási ötletek fejlesztésével foglalkoznak (például Boda 2011; Parapatics 2011, 2018, 2019). Ehhez a diskurzushoz kíván csatlakozni a jelenlegi, két részletben közölt írás is.

A dolgozat első részének célja, hogy képet adjon az egyik nyelvjárási terület, a nyugat-dunántúli régió tanulóinak egy közel kétszáz fős mintán végzett felméréséről a nyelvjárásokkal kapcsolatos ismereteik és viszonyulásuk vonatkozásában. Ezt megelőzően a tanulmány számba veszi azt is, milyen kereteket adnak ehhez azok a tartalmi-szabályozó dokumentumok, amelyek elméletileg a vizsgált diákok tanulmányait is meghatározták.

A dokumentumelemzés és az empirikus kutatás bemutatása után a tanulmány második része (Bereczk–Parapatics 2023) a témakör tanításához használható saját ötleteket, feladatokat mutat be, amelyek a kutatásból levont tanulságok és iskolai tapasztalataink alapján készültek, de nem csak a vizsgált csoport számára, és amelyek többsége egyúttal az online, távolléti oktatás kihívásaira is reflektál. Jellemzően az első, jelen dolgozat a folyóirat Tanulmányok rovatában, míg a tanítási ötleteket tartalmazó másik írás a Műhely rovatban jelenik meg. Az eredmények és a feladatok nem csupán a köznevelésben alkalmazhatók haszonnal, hanem akár az egyetemi képzés különféle szintjein is.

A kérdéskör háttéréről röviden

Míg több országban már fél évszázada folyik a nyelvjárások oktatásban való megjelenésének, szerepének a kutatása (magyarul összefoglalóan például Szabó 2003), addig ez a terület Magyarországon a kezdeti, nem rendszeres vizsgálatok (a teljesség igénye nélkül például Sebestyén 1981; Kálmán 1982; Király 1984; P. Lakatos 1986) után nem nyert nagyobb teret (néhány fontos kivételként az időszakból, például Fülöp 1990; Guttmann 1995; Kiss 1998). Noha a *Magyar dialektológia* című egyetemi tankönyv önálló, fontos szempontokat tárgyaló fejezetben foglalkozik a nyelvjárások és az anyanyelvi nevelés viszonyával (Kiss 2001), ezzel párhuzamosan pedig egy *Magyar nyelvjárástani kalauz* is megjelent célzottan a leendő és gyakorló pedagógusok számára (Kiss 2000), az újabb vizsgálatok eredményei (például Jánk 2019; Dudics-Lakatos 2020; Parapatics 2020) arról tanúskodnak, hogy a kérdéskör és a nyelvi változatosságot szem előtt és tiszteletben tartó, azt természetesen kezelő szemlélet máig nem vált uralkodóvá a magyar köznevelési gyakorlatban és így a közgondolkodásban sem. Többek között ennek és a nyelvjárásokkal kapcsolatos, általánosan elterjedt negatív hozzáállásnak a következménye, hogy a diákok sokszor nincsenek tisztában saját és/vagy mások nyelvjárási háttérével, megbélyegzik egymást, az iskolában pedig hátrányt okoz számukra (holott előnyükre is válhatna, Parapatics 2020: 76–80; a hátrányokról konkrétan a fent hivatkozott munkákban).

A nyelvjárások stigmatizációja nem egyedi eset. Európa több országára és számos tengerentúli országra is jellemző a nemstandard beszédmód és beszélők megbélyegzése, iskolázatlannak, műveletlennek ítéltelése (például Trudgill 1996; Akselberg 2005; Purschke 2011; Kollár 2012; Kinzler–DeJesus 2013; Dormán 2015; Parapatics 2020: 80–87). E viszonyulás egyik forrása a beszélők dialektusokkal kapcsolatos ismereteinek a hiánya, vagyis a probléma visszavezethető az anyanyelvi nevelés hiányosságaira is (de nem kizárólagosan). Kétségtelen tehát, hogy a regionális nyelvi változatossággal az iskolában is foglalkozni kell, és nemcsak elméletben, hanem a nyelvi tudatosság fejlesztése által is. Ezt az Association for Language Awareness „a nyelvről való explicit tudásként, valamint a nyelvtanulásban, a nyelvtanításban és a nyelvhasználatban való tudatos észlelésben és érzékenységben” határozza meg (1; a szerzők fordítása). Ez nem csupán a nyelvjárások jelenlétével, szerepével kapcsolatban válhat előnyükre, hanem valamennyi, az anyanyelvükkel és annak használatával kapcsolatos ismeret elsajátítását illetően is (például Camps–Milian 1999; Hudson 2004).

A következő fejezet röviden azzal foglalkozik, hogy milyen törekvéseket tartalmaznak ezzel kapcsolatban a jelenleg érvényben lévő és az azt megelőző Nemzeti alaptantervek, valamint a hozzájuk kötődő kerettantervek.

A regionális nyelvi háttér témaköre és kezelése a tartalmi-szabályozó dokumentumokban

A magyarországi közoktatás-köznevelés alapvető tartalmi-szabályozó dokumentuma a Nemzeti alaptanterv, amelynek első változatát 1995-ben fogadták el. A dokumentum kijelöli az oktatás tartalmát műveltségi területekre felosztva és életkori ciklusokhoz kötve, kimeneti követelményeit, továbbá a kiemelt fejlesztési területeket, kulcskompetenciákat és nevelési célokat. A benne megfogalmazott

célok, fejlesztési feladatok és műveltségi tartalmak érvényesülését az iskolatípusok, illetve pedagógiai szakaszok szerint tagolt kerettantervek biztosítják. Az iskolák ezeket figyelembe véve dolgozzák ki saját helyi tanterveiket.

Mivel a következőkben bemutatott kutatás alanyaira a 2012-ben (az adatgyűjtés időpontjában végzős tanulók esetén; a továbbiakban NAT 2012) és a 2020-ban bevezetett Nemzeti alaptanterv (a fiatalabbak esetén; a továbbiakban NAT 2020) is vonatkozik, az alábbiakban mindkét dokumentummal és a hozzájuk kötődő kerettantervekkel is foglalkozni kell (a továbbiakban Kt 2012 és Kt 2020). Így a vizsgálat egyúttal a két változat összevetésére is lehetőséget ad. Az elemzés során arra voltunk kíváncsiak, hogy miként kezelik a dokumentumok a nyelv területi változatosságának a kérdését, és milyen követelményeket, célokat támasztanak ezzel kapcsolatban. A terjedelmi korlátok miatt nem törekszünk a dokumentumok részletes elemzésére (például Kugler 2017; Vančo 2021) és rendszeres összehasonlítására, itt csupán a legfőbb részletek és néhány észrevétel említésére van lehetőség.

A 2012-es Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek

A Nat 2012 már első fejezetében deklarálja azt a célt, hogy a tanuló „tartsa értéknek és feladatnak a kultúra és az élővilág változatosságának megőrzését” (10639), továbbá kiemeli, hogy a lokális és a regionális sajátosságoknak arányosan meg kell jelenniük az iskoláztatás minden szakaszában (10640). Az általános rendelkezésekben szintén olvashatók olyan szempontok, amelyek akár az anyanyelvi neveléssel és a nyelvjárási háttér kérdésével is kapcsolatba hozhatók, így például: „az eredményes szocializáció akadályainak korai felismerése és kezelése pedagógiai eszközökkel” (10645). Az anyanyelvi kommunikációs kompetenciával – amelynek fejlesztését minden más műveltségi terület számára is előírja a dokumentum (10660) – kapcsolatban említett feladat, hogy a tanulónak „ismerni kell az anyanyelv és a nemzeti kultúra, a nyelv és a valóság, a kommunikáció és a társas világ közötti összetett kapcsolatot, a nyelv változó-változtató természetét, másokra gyakorolt hatását, a társadalmilag felelős nyelvhasználat jelentőségét” (10653). A kiemelt kulcskompetenciákat összefoglaló fejezet „helyes” nyelvhasználatra vonatkozó megállapításai viszont, a fentieknek ellentmondva, előíró szemléletet sejtetnek (10652). Ugyanerre mutat rá Vančo Ildikó is: „Verbálisan nem fogalmazódik meg, hogy a sztenderd az a változat, amely felülírja az összes többi nyelvváltozatot, de a dokumentum megszövegezéséből ez jól érzékelhető [...] A fentebb ismertetett fejlesztési célok megfogalmazása a tantervben a sztenderdizmus ideológiáját mutatják, a sztenderd paradigmarendszerén belül, általános megfogalmazásokon keresztül. A konkrét órai gyakorlatra tett javaslat viszont konkrétsága, s az abban rejlő diszkrimináció lehetősége miatt kimeríti a lingvicizmus fogalmát” (2021: 104 és 107, hivatkozással Kontra 2005, 2006a és 2006b munkáira).

Az anyanyelv változatosságának a kérdése már az általános iskola alsó tagozatán szóba jön a magyar nyelv és irodalom műveltségi területen, az 5–8. évfolyamon pedig „[k]ülönféle nyelvváltozatokat képviselő konkrét példák alapján a nyelv és a nyelvhasználat rétegzettségének megtapasztalása, felismerése (különösen a szókincs területén)” a cél (10666). A 9–12. évfolyamon megjelenik „a nyelvhasználat társadalmi jelenségként való (szociolingvisztikai) szemlélete” (uo.). Ezen túl találkozunk még a dialektusokkal az 5–8. évfolyamon a nyelvi sokszínűség és tolerancia (10673), a 9–

12. évfolyamon pedig a nyelvi változás témakörénél (10676), a hangtani, az alaktani, a mondattani és a lexikai egységeknél viszont egyáltalán nem.

A kerettanterv ezzel szemben a hangtannál is említi a nyelvjáráásokat a 9–10. évfolyamon: cél a „magyar hangrendszer nyelvjárási eltéréseinek megfigyelése” (Kt 2012: 3.2.01 és 7.07, l.n.). A 11–12. évfolyamon A nyelv és társadalom tematikai egységen belül találkoznak újra a tanulók a témakörrel: „[a] nyelv területi tagolódása: a leggyakoribb nyelvjárásaink jellemzői, területi megjelenésük, a regionális köznyelv jellemzői” (uo.). További cél a nyelvi tudatosság növelése a tanulók közvetlen környezetének megfigyelésével és mindennapi szövegek segítségével. Végül a nyelvtörténetnél ismét szerepet kapnak a nyelvjárások mint az előzetes tudás részei.

A szakközépiskolásoknak szóló kerettanterv a 10. évfolyamon foglalkozik először a dialektusokkal. A Nyelv és társadalom – nyelvi rétegek, stílusrétegek című tanegységben először csak egy általuk ismert vidék nyelvi sajátosságairól tanulnak. A hangrendszer nyelvjárási eltéréseit a 12. évfolyamon kell megfigyelniük, a nyelvi tudatosság növelése pedig a 13. évfolyamon feladat. Ekkor az elsajátítandó ismeretek között már nemcsak egy régió szerepel, hanem a „leggyakoribb nyelvjárásaink” és a regionális köznyelv jellemzői is.

A 2020-as Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek

2020. szeptember 1-jétől felmenő rendszerben bevezették a Nemzeti alaptanterv új módosítását (NAT 2020). A kutatásban részt vevő tanulók másik felének középiskolai tanulmányai idején már ez a kormányrendelet volt hatályos.

A dokumentum továbbra is nagy hangsúlyt fektet a nemzeti értékekre, a nemzeti nyelvre és annak változataira, és kiemelten fontosnak tartja „a családi és településszerkezeti hátrányokból eredő, az eltérő kulturális és nyelvi elsajátítási lehetőségekhez köthető, valamint a különleges bánásmódot igénylő tanulókhöz illeszkedő fejlesztő tevékenység”-eket (294). Fontos változás, hogy az anyanyelvi kommunikáció már nem szerepel külön a kulcskompetenciák között, hanem az idegen nyelvvel együtt a „kommunikációs kompetenciák” alá tartozik (297). Fejlesztése magában foglalja a tudatos anyanyelvi nevelést és ennek részeként a nyelvjárási háttérrel való foglalkozást is.

A magyar nyelv és irodalom műveltségi területen belül tárgyalt nyelvi nevelésben ezzel szemben „a” norma követése kapott hangsúlyt, és ez implicit módon kizárja a szociolingvisztikai, többnormájú nézőpontot az értelmezésből (300–301; a felcserélő anyanyelvi nevelés helyetti hozzáadó szemlélet fontosságáról magyar kontextusban összefoglalóan: Kiss 2001). Előíró szemléletre utal az is, hogy itt már nem jelenik meg a tanulók nyelvhasználati sajátosságaira való építés szándéka, sem a pozitív nyelvi öntudat és attitűdök alakítása. Sokkal inkább tűnik célnak a köznyelvi norma kizárólagos elsajátíttatása, az esetleges nyelvjárási háttérből fakadó különbözőségek kizárása, például a következő részlet alapján: „a tanuló [...] figyelmet fordít a hangok időtartamának helyes ejtésére” (NAT 2020: 305; ezzel szemben a nyelvjárások többségére jellemző rövidülés és nyúlás eseteihez: Juhász 2001).

A tanulók a NAT 2020 szerint először csak az 5–8. évfolyamon hallanak az anyanyelv területi rétegzettségéről, ekkor „a tanuló [...] megfigyeli, elkülöníti és funkciót társítva értelmezi a környezetében

előforduló nyelvváltozatokat (nyelvjárások, csoportnyelvek, rétegnelvek)” (308). A középiskolában „a” nyelvi normával és a nyelvi tervezéssel együtt tanulnak a nyelvjárásokról, ennek révén a tanuló „ismeri a nyelvhasználatban előforduló különféle nyelvváltozatokat (nyelvjárások, csoportnyelvek, rétegnelvek), összehasonlítja azok főbb jellemzőit” (311). A szociolingvisztikai szemlélet már mint terminus sem található meg az anyanyelvi nevelés vonatkozásában.

A 2020-as módosításra épülő kerettantervekben ismét, már az alsó tagozaton megjelenik a hangok időtartamának „helyes” ejtésével kapcsolatos cél. A tanulók a 7–8. évfolyamon foglalkoznak többet a dialektusokkal, ám itt sem fordul elő a pozitív attitűdök alakítása, sem a tanulók nyelvjárási háttérére történő építés. A középiskolai oktatást tekintve a NAT 2020 bevezetése óta ugyanaz a kerettanterv vonatkozik a gimnáziumokra és a technikumokra (korábban szakközépiskolákra) is. Ez már csupán 11–12. évfolyamon vezeti be a nyelvjárások témakörét, ennek feldolgozása során a tanulók feladata megfigyelni a nyelvi norma és a nyelvjárások eltéréseit. A fejlesztési feladatok között megjelenik a „nyelvi sokszínűség, nyelvi tolerancia tudatosítása” (Kt 2020: K 9–12, I.n.), de nagyobb hangsúlyt kapott az, hogy a tanulók a „Kárpát-medence tíz nyelvjárási régiójának jellegzetes nyelvhasználati (hangtani, lexikai, mondat szerkesztési) sajátosságai közül ismerjenek fel néhányat” (uo.). A kulcsfogalmak között ismét egyes számban szerepel a nyelvi norma.

Noha az új alaptantern és a rá épülő kerettantervek többször is kiemelik a differenciálás és a képességfejlesztés jelentőségét, ezt a tevékenységet szinte teljes mértékben ellehetetleníti az elsajátítandó ismeretanyag mennyisége. Miként az MTA Nyelvtudományi Bizottsága is rámutat: „A NAT nem épít a diákok saját anyanyelvtudására, nem hozza működésbe a diákok nyelvi képességeit, alkotó kompetenciáit, nincs korosztályi ismeretekhez, nyelvi és szituációs élményekhez kapcsolva a normatív anyag” (2). Az, hogy a középiskolákban csak a 11–12. évfolyamon szerepel a nyelv területi variabilitása, és további témaköröknél nem térnek ki a regionális jellemzőkre az előírások szerint, miközben a dokumentumot áthatja az előíró, egynormájú szemlélet, megnehezíti a tanulók nyelvjárási háttérének a figyelembevételét, az abból fakadó hátrányok kiküszöbölését mind a szóbeli, mind az írásbeli megnyilvánulásaik során.

A jelenleg hatályos Nemzeti alaptanternv vonatkozó tételei tehát ellentétben állnak nemcsak a nemzetközi és a hazai kutatási eredményekkel is megalapozott tudományos nézetekkel és javaslatokkal, hanem a dokumentum megelőző lapjain közölt általános nevelési célokkal is.

Nyugat-dunántúli középiskolások nyelvjárási tudatának vizsgálata

A következőkben egy kérdőíves kutatást mutatunk be, amely nyugat-dunántúli középiskolások ismereteiről, tapasztalatairól és viszonyulásáról ad képet, és egyúttal arról is, hogy a tantervekben többé-kevésbé deklarált célok megvalósultak-e az esetükben a nyelvjárástani ismeretek elsajátítását, valamint a nyelvi tolerancia és a nyelv területi változatosságával kapcsolatos pozitív attitűdök alakítását illetően.

Célok, hipotézisek

A korábban hivatkozott munkák egyértelműen rávilágítanak arra, hogy az anyanyelvi nevelés során a nyelvjárási témakör tanítása és a nyelvjárási színezetű beszédmódhoz fűződő pozitív attitűd kialakítása még mindig nem kap megfelelő hangsúlyt az iskolában, hovatovább sokszor éri a tanulókat hátrány regionális nyelvi háttérük miatt. Mivel gyakran elhangzó érv a téma háttérbe szorítása mellett az a tévhit, hogy mindez csupán nyelvtörténeti érdekesség, és nem érinti a mai tanulókat sem a nagyvárosokban, sem a falvakban (a tévhitet világos cáfolatáról például Kiss 2017), azt kívántuk felmérni, hogy megjelennek-e regionalizmusok a választott csoport tagjainak a nyelvhasználatában, és ha igen, ennek mennyire vannak tudatában, érte-e őket bármilyen hátrány emiatt, valamint általában milyen ismereteik vannak a kérdéskörrel.

A felmérés célja volt az is, hogy a kutatással olyan új ismeretekhez lehessen jutni, amelyekre – valamint az adatgyűjtés során, előtte és azóta szerzett iskolai tapasztalatainkra – építve hasznos, aktuális és életszerű tanítási ötleteket, feladatokat fejleszthessünk a pedagógusok számára a témakör tanításához, a nyelvjárási tudat és a pozitív attitűdök alakításához. (Ezeket a gyakorlatokat a folyóirat jelen számának Műhely rovatában lehet megtalálni.).

A felmérés hipotézisei a következők voltak:

H1) A vizsgálatban részt vevő középiskolások többségének nyelvhasználatában előfordulnak regionalizmusok.

H2) Ezt csupán kisebb részük érzékeli saját nyelvhasználatában.

H3) A nyelvjárási háttérű tanulók szinte mindegyikét érte már hátrány vagy valamilyen megkülönböztetés regionális nyelvhasználata miatt.

H4) A két vizsgált évfolyam, a 9. és a 12. évfolyamos tanulók közül az utóbbiak többet tudnak a nyelvjárásokról, hiszen már másodjára kell tanulniuk a témáról.

H5) A kitöltők többségének a nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdje semleges vagy negatív.

Anyag és módszer

A kutatás módszereinek kiválasztásakor több szempontot is figyelembe kellett venni. Noha mind a nyelvjárási jegyek, mind a nyelvi attitűdök felmérésekor a passzív, megfigyeléses módszerek alkalmazása, illetve az interjúkészítés lenne a legcélszerűbb, ezt két okból sem lehetett megvalósítani. Az egyik, hogy az adatgyűjtés idején, 2021 őszén még mindig nem volt arra lehetőség a koronavírus okozta járványhelyzet miatt, hogy szemtől szemben beszéljünk a tanulókkal, sem arra, hogy idegenként több tanórán át hospitáljunk – amikor és ahol éppen volt jelenléti oktatás. Ezen túl a célként kitűzött viszonylag nagy minta is a kvantitatív, kérdőíves módszer mellett szólt. Az ebből adódó hátrányokat egyrészt úgy kellett minimalizálni, hogy a kérdőív használata előtt egy pilotkutatást végeztünk, ennek tanulságai alapján korrigáltuk a nem egyértelmű vagy félrevezető válaszokat adó kérdéseket, és a mintavételhez már az így véglegesített formát használtuk. Másrészt olyan régióban végeztük a kutatást, amely a tanulmány egyik szerzőjének nyelvjárási háttérét, otthonát és jelenlegi munkahelyét is adja, és ez fontos pótkompetenciát jelent az ilyen jellegű kutatások esetében (Kiss 1995: 41).

A kérdőív összeállításához az attitűdvizsgálatokban szokásos kérdéstípusokon túl a hasonló témájú és jellegű kutatásokban használt kérdéseket is alkalmaztuk. Így a releváns háttérváltozókra vonatkozó adatok felvétele után nyílt, alternatív zárt és szelektív zárt, valamint skálakérdéseket is tartalmazott a kérdőív a minél hitelesebb és megbízhatóbb adatok gyűjtése érdekében, amelyekkel azt lehetett elkerülni, hogy a tanulók a kutatóknak tulajdonított elvárásoknak próbáljanak megfelelni.

A személyes adatok felvételekor fontos információ volt, hogy a tanulók az ország mely területein éltek korábban, és hogy szerintük vannak-e tájnyelvi jellemzők az őket körülvevők beszédében, hiszen ezek a tényezők is hatással lehetnek saját nyelvhasználatukra, regionalizmusukkal kapcsolatos észlelésükre (Guttmann 1995; Barac–Białystok 2012; Antoniou et al. 2018). A kérdőív törzsrésze a tanulók saját nyelvjárási hátterére, regionális színezetű nyelvhasználatára és ezzel kapcsolatos élményeire kérdezett rá önbevallásos alapon, példák kérésével is, majd a témával kapcsolatos ismereteikre, végül a nyelvjárási nyelvhasználattal kapcsolatos attitűdjeikre vonatkoztak kérdések.

A kérdőív a számos online lehetőség ellenére papíralapon készült el, mert így kontrollálható volt, hogy valóban csak a célcsoport tagjai töltsék ki, és az is, hogy munka közben ne beszélhessék meg válaszaikat egymással vagy tanáraikkal, és ne nézhessenek utána a feltételezett „jó” válaszoknak. Az adatgyűjtést a tanulmány első szerzője személyesen végezte el a kutatásban részt vevő iskolákban, nevezetesen egy kőszegi gimnáziumban és egy szombathelyi technikumban. A kérdőívet összesen 102 fő 9. és 94 fő 12. osztályos, összesen 196 tanuló töltötte ki, ami mindkét intézményben 15-20 percet vett igénybe. Ezúton is köszönjük az iskolák pedagógusainak, hogy biztosították a feltételeket az adatgyűjtéshez, és a kutatásban részt vevő tanulóknak a válaszaikat, gondolataikat.

A kétféle iskolatípusban és évfolyamon a tanulók különböző óraszámokban tanulták a magyar nyelv és irodalom tantárgyakat, és ezen belül az anyanyelvi óráik aránya is különbözött. A gimnazisták heti 2 órában tanultak magyar nyelvet és 2 órában irodalmat. Közülük a 9. évfolyamos tanulók egy kis része idegen nyelvi előkészítő képzésben vett részt, nekik csak 2 magyarórájuk volt hetente, amelyből 1 irodalom- és 1 anyanyelvi óra volt. A technikumban tanuló kilencedikesek többségének heti 2 anyanyelvi és 2 irodalomórája volt, egy előkészítő osztálynak viszont csak egyetlen óra jutott hetente a két tantárgyra, amely az egyik héten irodalom, a másik héten magyar nyelv volt. A végzős technikai tanulók közül egy osztálynak egyáltalán nem volt anyanyelvi, sem irodalomórája az utolsó évben, a többiek heti 1 órában foglalkoztak magyar nyelvvel és 2 órában irodalommal.

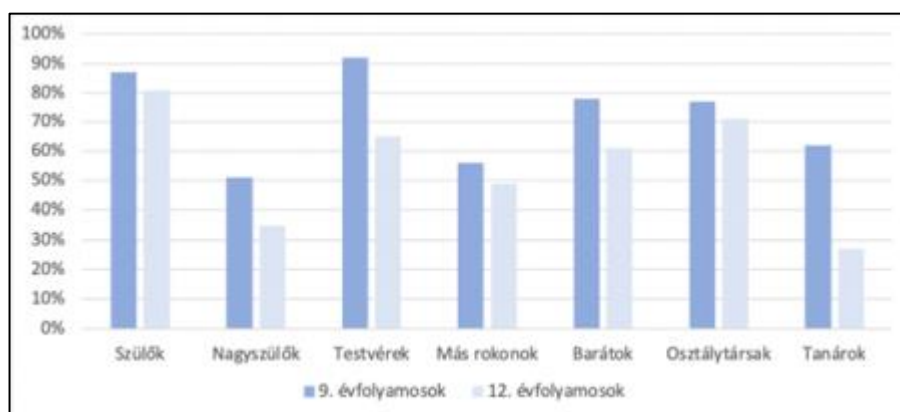
Eredmények

A tanulók nyelvjárási háttere a kapott adatok alapján

Noha tanulságos volna összevetni, milyen részeredmények születtek az alapján, hogy a résztvevők milyen óraszámokban tanulnak az anyanyelvükről, erre két oknál fogva sem vállalkozik a jelen írás. Egyrészt területi korlátok miatt, másrészt pedig azért, mert nem egyszerűen iskolatípusonként vagy évfolyamonként különbözik ez az adat, hanem számos variáció létezik, és ezeket kevesen képviselik a mintában. Így tehát összesített, kellőképpen színes független változókkal rendelkező adatokkal

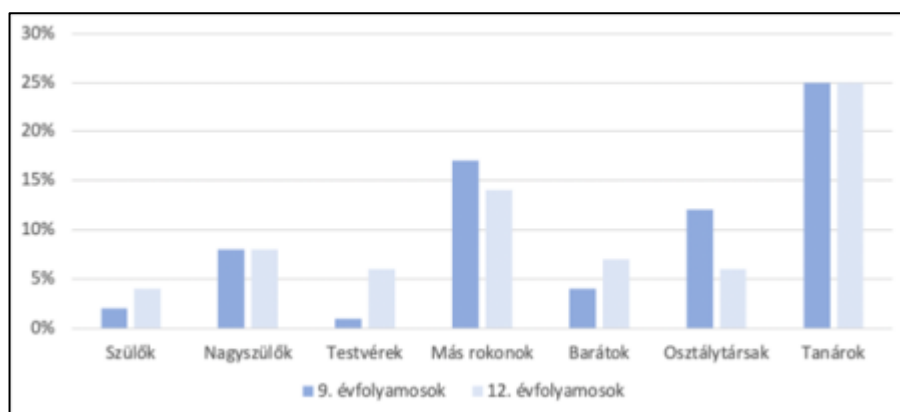
dolgozunk, és legfeljebb életkori eltérésekről lesz szó (amelyeket éppen az óraszámokkal kapcsolatban fent bemutatott sokféleség miatt kritikusan kell kezelni).

Az adatközlők többsége városban él, 31 fő pedig falun. Döntő részük (95%) Vas megyében, míg a maradék 5% a környező megyékben. Mindössze nyolcan éltek korábban máshol, de ez is a szomszédos, közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárási régión vagy a vizsgált nyugat-dunántúli régió belüli másik településre vonatkozik. Amint az 1. és a 2. ábra szemlélteti, a 9. osztályosok közül valamivel többen jelölték a „nem” és a „nem tudom” válaszlehetőséget, mint a tizenkettedikesek, azokra a kérdésekre, hogy a környezetükben élők szoktak-e szerintük tájszólásban beszélni. Mivel a két évfolyamból nem egyenlő számú adatközlő töltötte ki a kérdőívet, az alábbi ábrák százalékos eredményeket mutatnak a hiteles összevetéshez. A nemleges válasz jelentheti azt is, hogy 1) valóban nincs a környezetükben nyelvjárási beszélő, de azt is, hogy 2) van, de ezt nem ismerik fel, 3) van, de szégyellik, 4) nem tudják a választ, de azt elfedve nemleges választ adnak. A frissebb kutatások fényében (átfogó összefoglalóhoz: Kiss 2017) az elsöre kevés az esély (vagy inkább nincs), és a legtöbb a másodikra van. Az eredmények a végzős évfolyam tagjainak valamivel nagyobb tájékozottságáról vallanak.



1. ábra

A nemleges válaszok aránya a két évfolyamon (n = 196)



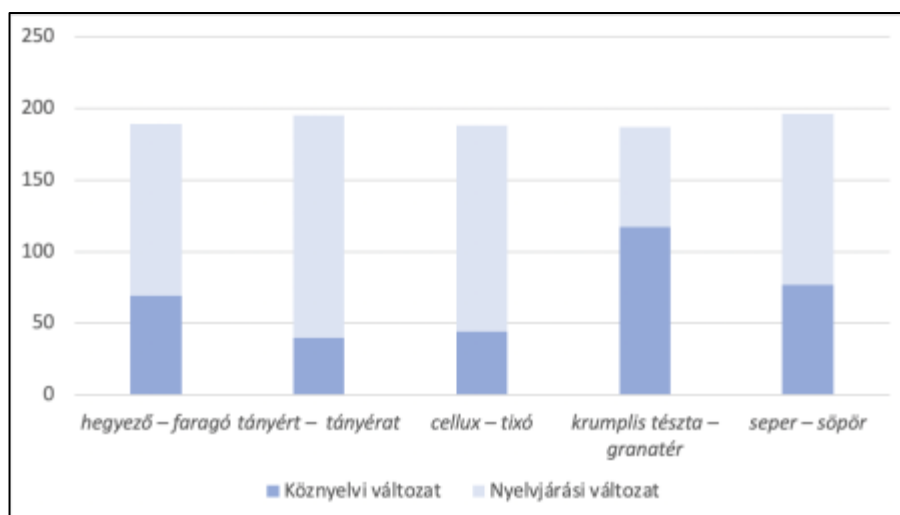
2. ábra

A „nem tudom” választ adók aránya a két évfolyamon (n = 196)

Miként az várható volt, mindkét korcsoport tagjai arról számoltak be, hogy leginkább a nagyszülői korosztálytól hallanak regionalizmusokat. Konkrét példákat 83 fő írt, többségük egyértelműen nyelvjárási adatokat. Például: „*Ha még késő este is fent vagyok, akkor szokta anyukám azt mondani, hogy ne viribüljek már*”; „*préshurka, kulló, kágyilló, máma, grábla, vella, köped*”; „*Nagyszüleim: mácsik, vájling, préshurka, kredenc*”; „*csollán, furik, kurugla, pizsoma*”; „*Lánygyerek vagy fiúgyerek, bűdösmargit, kágyula*”. Akadtak olyanok is, akik nem voltak teljesen biztosak a tudásukban: „*nem tudom, hogy ez is tájszólás-e, de anyukám és nagymamám ágyruhának nevezi az ágyneműt, meg bűdösmargitnak a poloskát*”; „*ha ez számít, akkor vánkos, máma, tixó, rádli*”; „*talán kánya, granatéros vagy grízes tészta, enyimé*” (az idézetekben a közérthetőség érdekében javítottuk a központozási hibákat).

49 fő egy-egy hangtani vagy alaktani jellegzetességre (is) adott példát (a nyugat-dunántúli – és a többi – nyelvjárási régió sajátosságainak leírásához: Juhász 2001). A leggyakrabban leírt regionális hangtani jegyek között voltak az ő-ző esetek: *köll* (11 adatközlőtől), *zsömle* (9), *föl* (3), *embör*, *föstő*. Voltak, akik az *ú* vagy az *ű* rövidülésére hoztak példát: „*Nem mindig szokták hosszan ejteni az ú-t a szüleim például az út szóban sem, úgy tudom, hogy ez is tájszólás lehet*”; „*nálunk a hűvöst rövid ű-vel szoktuk mondani, a postát meg úgy, hogy pósta*”. A *v* zöngésítő hatására heten írtak példát, ám fontos kiemelni, hogy ezek inkább a közismert gúnyoló frázisokat ismétlik, amelyek egy része nem a valódi hangtani jelenséget tükrözi, például: „*Vazsmegye, Vazsvár, ott készül a legvár*”; „*a családom szokott ízes vazsiasan beszélni, sokszor zs-t mondanak*” (Parapatics 2022). Az alaktani jellemzők közül a legtöbb példa a ragok realizációjához érkezett (*abbu, konyhábul, ahho*), valamint a főnévi igenév képzőjének -*nyi* alakjához (*dolgoznyi, adnyi*). Néhányan a nyelvterület más részein élők nyelvhasználatából, ezáltal más nyelvjárási régiók sajátosságaiból említettek példákat: „*Vannak kárpátaljai rokonaim, ők szoktak furán beszélni, nagyon ásan ejtik a szavakat*”; „*Algyőn laknak az unokatesóim, az ő beszédükben gyakori az ő-zés*”.

A tanulók egyéni nyelvhasználata, az abban fellelhető regionalizmusok – a szűkös módszertani lehetőségek miatt inkább felszínes, mégis fontos adalékokkal szolgáló – felméréséhez többféle kérdés szerepelt. Az első egy alternatív zárt kérdés volt, amelynél jelölniük kellett, hogy az öt felsorolt szópár mely tagját használják inkább (3. ábra). A párok egyike a vizsgált régióra (is) jellemző, sőt más kutatások alanyai által (például Parapatics 2020: 16–22) és a témával foglalkozó laikus írásokban [például (3)], kvízekben [például (4)], de még tankönyvben [például (5)] is gyakran említett változat, bár nem feltétlenül a hagyományos értelemben vett nyelvjárási szó, míg a másik köznyelvi. Kivételt képez a *seper* és a *söpör* páros, amely a köznyelvben is váltakozást mutat, sőt az *e-ző* alak is lehet nyelvjárási, mégis kíváncsiak voltunk arra, hogy melyikre esik több választás ezen a területen (a 3. ábrán az *ő-ző* alakra vonatkozik a „nyelvjárási változat” kategóriája), mert a *seper* jelölése a nyelvjárásinak gondolt alak kerülésére, egyfajta túlhelyesbítésre is utalhat (lásd az *ő-ző* példákat fent és a *köll* kijavításának élményeit alább több adatközlőtől is).



3. ábra

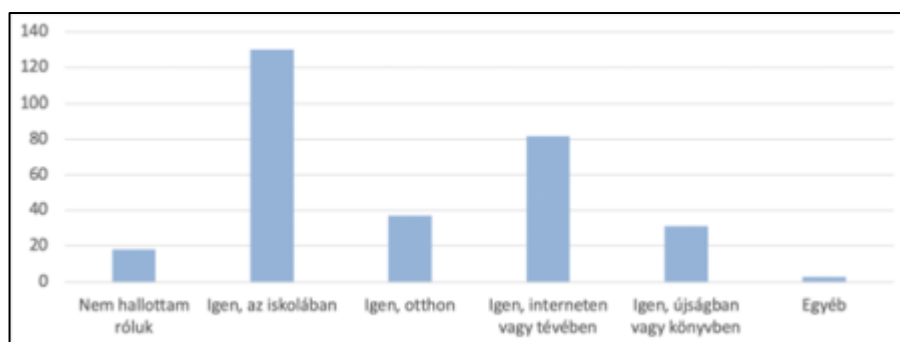
A középiskolások válaszai a szópárokról (n = 196)

A 3. ábrán világosan látszik, hogy ötből négy szópár esetén jóval többen jelölték a nyelvjárási változatot, mint a köznyelvit, ezek tehát biztosan részét képezik a nyelvhasználatuknak. Ennek pontosabb feltárásához és a mértékbeli eltérések kimutatásához fontos lett volna szóbeli megnyilvánulásaik aktív mérése és passzív megfigyelése is, erre azonban nem volt lehetőség, sem feltétlenül szükség a jelen vizsgálat fő céljainak az eléréséhez.

Ezután szelektív zárt kérdéssel vizsgáltuk, hogy a tanulók önreflexiója szerint vannak-e nyelvjárási elemek saját nyelvhasználatukban. Itt 185 válasz volt értékelhető. Mindössze 47 tanuló válaszolt a kérdésre igennel, ebből 18 fő 9. osztályos volt, és 29 fő végzős, valamint 60 fő nemmel. A legnagyobb arányban azok voltak, akik nem tudják, előfordulnak-e regionalizmusok a nyelvi repertoárjukban. Az eredmény különösen az előző kérdésre adott válasz fényében érdekes, és figyelmeztet a tanulók nyelvi-nyelvjárási tudatának fejlesztendő voltára. Azoktól a tanulóktól, akik nyelvjárási beszélőnek vallották magukat, példákat is kértünk, ezt 21 fő adott. Közülük a legtöbben a korábban már felsorolt sajátosságokat írták le újra, azaz miként feltételezhető volt, saját nyelvhasználatukban is megjelennek azok a regionalizmusok, amelyekkel a legtöbbször találkoznak a környezetükben.

A tanulók nyelvjárástani ismeretei

Ezután a diákok elméleti ismereteinek a felmérése következett. Először jelölniük kellett, hogy hallottak-e már a magyar nyelv területi változatairól, és ha igen, hol (több válasz is választható volt). A kapott eredményeket (8 értékelhetetlen válasz levonásával) a 4. ábra foglalja össze.



4. ábra

A középiskolások válaszai a nyelvjárásokról szerzett ismereteik forrásáról (n = 188)

A legtöbb (130) tanuló tehát az iskolában hallott erről a kérdésről. Ez a korábbi kutatási eredmények fényében meglehetősen pozitív képet fest a témakör tanításának a helyzetéről a felkeresett iskolákban: több vizsgálat számolt be ugyanis az anyanyelvi órák elmaradásáról (például Kiss 2010), vagy ha meg is tartják ezeket a pedagógusok, a dialektológiai témakör elhanyagolásáról (például Parapatics 2020: 69–75). A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek elvárásaival összevetve viszont már nem ilyen örömteli a kép. E dokumentumok értelmében valamennyi vizsgált tanulónak találkoznia kellett már a nyelvjárások témakörével a közoktatásban eddig eltöltött évei alatt, ehhez képest 58 tanuló emlékei szerint ez nem történt meg (ami nem jelenti azt, hogy valóban így is van), 18 diák pedig állítása szerint még sehol sem hallott róla (valamennyien 9. osztályosok). 80 fő az interneten vagy a televízióban (is) találkozott már a témával, néhányan újságban, könyvben is, két tanuló előadás keretében, egy pedig erdélyi rokonaitól hallott róla (ők hárman jelölték az Egyéb válaszlehetőséget).

A következő kérdés a nyelvjárás értelmezését kérte a tanulóktól, egyrészt azért, hogy kiderüljön, milyen elméleti ismereteik vannak, másrészt, hogy világos legyen, milyen értelemben válaszoltak eddig és ezután az ezzel kapcsolatos kérdésekre. Erre a kérdésre 43 fő egyáltalán nem válaszolt, 12 tanuló pedig nem tudja, vagy nem emlékszik rá. 57 fő nagyjából pontosan definiálta a fogalmat – ebből 41 végzős tanuló –, míg a többiek meghatározásai arra engednek következtetni, hogy nincsenek teljesen tisztában a kérdéssel, vagy egyenesen téves információik vannak róla. Például: „*Nem tudom pontosan, de az valami olyasmi lehet, mint a tájszólás*”; „*Más országoktól átvett szavak, kiejtések*”; „*Őseink által használt, ránk maradt kifejezések*”; „*más népek Magyarországon ragadt szavai*”; „*A nyelvújításkor kitalált nyelvfajta*”, „*különböző embercsoportok nyelve*”. Voltak, akiknek a válaszában a nyelvjárásokkal kapcsolatos sztereotípiák és jellemző mentalitás is tükröződött: „*A nyelv romlása, amit javítani kell*”; „*tanulatlanok nyelvhasználata*”; „*Szavak eltorzult változata, amiket nagyrészt az idősök használnak*”; „*Szavak nem helyes ejtése, írása*”; „*Az, amikor egy szót rövidítenek, elparasztosítják*”.

Az itt kapott eredmények egyértelműen rávilágítanak arra, hogy a tanulók nagyobb részének hiányosak vagy teljesen tévesek a nyelvjárásokkal kapcsolatos ismeretei. Ezek fényében logikusak a következő kérdésre kapott, nagyrészt sztereotip válaszok arról, hogy a tanulók szerint kik beszélnek nyelvjárásban a településtípust, az életkort és a végzettséget tekintve úgy, hogy többféle választ is jelölhettek csoportonként. Amint az várható volt, a tanulók nagy része úgy gondolja, hogy a nyelvjárás a falvakban, illetve a környező országokban élő, történelmi kisebbséghez tartozó, idős, alacsony iskolázottságú

magyarok nyelvhasználatában él. Az eredmények azért sem meglepőek, mert egy néhány évvel ezelőtti kutatásban ugyanilyen sztereotip válaszok érkeztek ugyanerre a kérdésre 170 fő, magyar és más szakos tanártól és tanítótól (Parapatics 2020: 69–75). Mindezek további magyarázatot adnak arra, hogy a tanulók többsége egy korábbi kérdésben elutasította, hogy az ekként értelmezett nyelvjárás az ő nyelvhasználatára jellemző volna.

Miként a pedagógusok, úgy a most megkérdezett tanulók között is akadtak – főleg végzősök –, akik függetlenítették a nyelvjárás beszédet legalább az egyik változótól: „*Azt nem tudom, hogy a külföldi magyarok mennyire beszélnek nyelvjárásban, de szerintem lakhelytől függetlenül mindenki beszédében van nyelvjárás*”; „*Én úgy tudom, hogy a nyelvjárás a nyelv területi változata, szóval szerintem előfordulhat városban és faluban is*”; „*Mindenki beszélhet nyelvjárást, mindegy, hogy milyen életkorú*”; „*Anyukámnak diplomája van és szokott ő is nyelvjárásban beszélni, úgyhogy szerintem nem a végzettségen múlik a dolog*”. Az ilyen gondolatokkal rendelkező tanulók száma azonban elenyésző volt.

Élmények és attitűdök a nyelvjárás nyelvhasználatával kapcsolatban

Ebben az egységben az adatközlők először egy szelektív zárt kérdésre válaszoltak arról, érte-e már őket kellemetlenség nyelvjárás nyelvhasználatuk miatt, majd utána példákat is kértünk. Összesen 18 tanuló válaszolt igennel. Néhány példa: „*(ha ez annak számít) én a ma helyett rendszeresen mondom, hogy máma. Nálunk otthon is így mondják és régi könyvekben is olvastam, mégis kijavítanak, hogy nyelvtanilag helytelen. Szerintem csak népies, tájszólás*”; „*Más megyékből valók nem értettek egy-egy szót és kiröhögtek, hogy hogyan beszélek*”; „*nem értették, mit jelent, amit mondok, és nagyon kellemetlen volt*”; „*nem nyertem meg miatta egy versmondót*”; „*Egyik tanárom szólt, hogy nagyon parasztosan beszélek. Sokszor szólt*”; „*Budapesten gyakran megjegyzik, hogy biztosan vidéki vagyok, mert úgy beszélek*”; „*az általános iskolás ofóm gyakran mondta, hogy tanuljak meg végre beszélni, és ne úgy mondjam, hogy köll*”. A 9%-os eredmény ugyan nem tűnik magasnak a teljes mintához képest, a példák mégis erőteljesen figyelmeztetnek a mindennapi stigmatizációra és a nyelvjárás háttérből fakadó hátrányra, amely az iskolai teljesítmény vonatkozásában nyelvi alapú diszkriminációhoz is vezethet, és amely egyetlen esetben sem helyénvaló az iskolai oktatás-nevelés folyamatában sem.

Az ilyen élmények elkerülése érdekében nagyobb hangsúlyt kell tehát fektetni a nyelvjárás ismeretek tanítására, a tudatosabb anyanyelvhasználatra, a területi variabilitáshoz fűződő attitűdök, valamint a nyelvi-nyelvjárás tudat és tolerancia fejlesztésére. Az idézett példák vitán felül állóvá teszik a témakör létjogosultságát mind kutatási témaként, mind a közoktatás tartalmi-szabályozó dokumentumaiban, mind a tanórákon, de még az egyéb kultúraközvetítő és ismeretterjesztő tevékenységek vonatkozásában is.

Végül a tanulók nyelvjárás attitűdjeit két skálakérdésen és egy feleletválasztós nyílt végű kérdésen keresztül vizsgáltuk. Mivel a kérdőíves, az adatközlők saját bevallásán és önreflexióján alapuló módszer általában véve kevésbé célszerű a nyelviattitűd-kutatásban (a további, adekvátabb leírást eredményező adatgyűjtési módszerek alkalmazásának akadályairól lásd fent), legalább arra kellett törekedni, hogy

indirekt kérdéseket tegyünk fel. Az eredményeket így is kritikusan kell kezelni, és inkább csak kiindulópontként szolgálnak a téma alkalmasabb módszerrel történő feltárásához.

A kapott válaszok alapján a tanulók nagyobb része, közel háromnegyede nem tartja zavarónak a nyelvjárási beszédmódot a mindennapi kommunikációban, kevesebb, mint negyedük semleges viszonyul a kérdéshez, és 7 főt nagyon zavarja bevallása szerint. Indoklásaik alapján többen szépnek és érdekesnek tartják, és volt, aki pozitív, volt, aki negatív értelemben utalt a különlegességére. Néhányan attól tették függővé zavaró voltát, hogy értik-e egy adott beszédhelyzetben, vagy sem. Arra a direkt kérdésre, hogy szépnek tartják-e a nyelvjárási beszédmódot, a legtöbben (a válaszolók kétharmada) semleges választ adtak. Itt tehát a semleges vagy a pozitív attitűdök jelentek meg nagyobb arányban.

Végül arra kértük a tanulókat, hogy a nyelvjárással kapcsolatban felsorolt lehetőségek közül – szép, csúnya, helytelen, értékes, javítandó, semleges, egyéb – jelöljenek egyet, majd röviden indokolják választásukat. Itt azért csak egy válasz volt megengedett, hogy kiderüljön, melyik jelző a legfontosabb a számukra, és milyen alapon. 180 választ lehetett értékelni, és ebből 14 jelölésre nem érkezett indoklás. A legtöbben, 85-en a „semleges” választ jelölték, és a magyarázatok tanúsága szerint nem (vagy legalábbis nem mindenki) azért, hogy minél egyszerűbben válaszoljanak a kérdésre, hanem azért, mert a nyelvi sokféleséget a maga természetességében, ezáltal eredendően türelmesen kezelik: *„mindenki úgy beszél, ahogy szeretne, vagy attól függően, hogy honnan jött”; „ameddig megértem, hogy mit mond, nincs vele bajom”; „minden régióknak van egy sajátos stílusa”*. 31 fő az „értékes” kategóriát választotta, és – ahogyan sokan a fent hivatkozott kutatások alanyai közül is – a nyelvjárási beszédmódot ápolandó hagyományként, a magyar nyelvi és kulturális értékek őrzőjeként definiálta. A harmadik legtöbbet választott kategória viszont a „javítandó” volt, amelyet néhányan azzal indokoltak, hogy neheztelik a megértést, mások azzal, hogy „nem helyes”. További 11 fő szerint „helytelen” – *„idegesítő, mert szeretem, ha valaki szépen és helyesen beszél”; „nagyon parasztos és ostobaságra vall”* –, 6 fő szerint „csúnya”. A „szép” választ e lehetőségek közül csak 19 fő emelte ki. Az „egyéb” lehetőséget 5 tanuló választotta, ahol az indoklások szintén nyelvi toleranciáról tanúskodnak, például: *„Érdekes, mert láthatjuk a kontrasztot a tájegységek nyelvhasználatában”; „Különleges, mert senki sem ugyanolyan, minden ember különbözik”; „Számomra furcsa, de nem gondolnám hibásnak”*.

Következtetések

A kutatás hipotéziseiből három nyert igazolást. A tanulók nyelvhasználatában, ha bizonyára eltérő mértékben is (ez további módszerekkel vizsgálendő), előfordulnak regionalizmusok, ezt a szópárok közötti választás eredményei és a saját önreflektív példák is alátámasztották (H1). Ezt csupán egy kis részük (negyedük) érzékeli saját nyelvhasználatában (H2). Feltételeztük, hogy szinte valamennyiüket érte már hátrány vagy megkülönböztetés regionális nyelvhasználatuk miatt. Ez nem igazolódott, mert csupán 18 tanuló számolt be ilyen élményekről (H3). Meggyőződésünk azonban, hogy ha csak egyetlen ilyen válasz érkezett volna, akkor is fontos lenne foglalkozni a problémával, és az eredmények alapján ráadásul nagyjából minden tizedik tanulót érinti a kérdés. A két vizsgált évfolyam diákjai közül

a végzősök valamivel nagyobb és rendszerezettebb ismeretekkel rendelkeznek, ez a hipotézis tehát szintén igazolódott (H4), noha meg kell jegyezni, hogy nekik is, de különösen a fiatalabbaknak, jócskán bizonytalan, hiányos, olykor téves információik vannak a kérdésről. Végül részben igazolódott a hozzáállásra vonatkozó hipotézis (H5), mert bár a megkérdezettek többségének nyelvjárási attitűdjei nagyrészt semlegesek, a negatív válaszok mellett számos pozitív is érkezett, igaz, ez a kérdés szintén megérdemelne további méréseket.

Összegzés

A kutatás eredményei világosan rámutatnak az anyanyelvi nevelés hiányosságaira a nyelvjárási ismeretekkel, a szociolingvisztikai szemlélettel és a nyelvi toleranciával kapcsolatban, amelyek nem csupán a nyelvjáráskutatók szerinti hiányosságok, hanem a közoktatás legfőbb tartalmi-szabályozó dokumentumaival összevetve is. Mindezért természetesen nem a gyerekeket tanító pedagógusokat kell felelőssé tenni, hiszen tapasztalataink és ismereteink alapján tisztában vagyunk mind a munkájukat nehezítő körülményekkel, mind az általánosnak mondható magyar mentalitással a nyelvi sokszínűséggel kapcsolatban, amely inkább egy-, mintsem többnormájú szemléletével valójában ellenhatást képez az iskolában elméletben elsajátítandó ismeretekkel és attitűdökkel szemben. A kutatással éppen azért kívántunk naprakész képet adni az egyik nyelvjárási régióban élő tanulók témával kapcsolatos ismereteiről, élményeiről és viszonyulásáról, sok esetben a nyelvjárási háttérükből fakadó hátrányokról, hogy ezáltal figyelmeztessünk a témakörrel való foglalkozás jelentőségére mind tudományos szintén, mind az oktatási-nevelési folyamatban. Arra, hogy a regionális színezetű beszédmód továbbra is sokak nyelvhasználatát jellemzi, amelynek – a tudományos szempontokat figyelembe vevő – megélésére és értelmezésére fel kell készíteni a beszélőket, leginkább az őket e téren is terelő pedagógusokat.

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-22-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. A tanulmány második szerzője az írás elkészítésekor a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János kutatási ösztöndíjában részesült.

Irodalom

- Akselberg, Gunnstein 2005. Dialect and regional linguistic varieties in the 20th century II: Norway. In: Bandle, Oscar – Braunmüller, Kurt – Jahr, Ernst Hakon – Karker, Allan – Naumann, Hans-Peter – Telemann, Ulf – Elmevik, Lennart – Widmark, Gun (eds.) *The Nordic Languages. An International Handbook of the History of the North Germanic Languages. Volume 2.* Walter de Gruyter. Berlin. 1707–1720.
- Antoniou, Kyriakos – Veenstra, Alma – Kissine, Mikhail – Katsos, Napoleon 2018. The Impact of Childhood Bilingualism and Bi-dialectalism on Pragmatic Interpretation and Processing. In: Bertolini, Anne B. – Kaplan, Maxwell J. (eds.) *BUCLD 42: Proceedings of the 42nd annual Boston*

- University Conference on Language Development. Volume 1.* Cascadilla Press. Somerville, MA. 15–28.
- Barac, Raluca – Bialystok, Ellen 2012. Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background and education. *Child Development* 2: 413–422. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>
- Bereczk Zsófia Mirtill – Parapatics Andrea 2023. A nyelvjárási tudat fejlesztésének útjain II. Újabb feladatok a dialektológia témakör tanításához. *Anyanyelv-pedagógia* 2. Megjelenés alatt.
- Boda Annamária 2011. A helyesírás tanítása nyelvjárási háttérű tanulók számára. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=333> (2023. március 30.)
- Camps, Anna – Milian, Marta (eds.) 1999. *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam. Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.5117/9789053563410>
- Dormán András 2015. A francia nemzeti nyelv megteremtése, az anyanyelvoktatás történetének főbb állomásai és kihívásai. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=560> (2023. március 30.)
- Dudics-Lakatos Katalin 2020. Kárpátaljai magyar pedagógusok és tanítványaik metanyelvi ismereteiről. *Magyar Nyelvjárások* 58: 266–270. <https://doi.org/10.30790/mnyj/2020/16>
- Fülöp Lajos 1990. Nyelvjárási értékeink szerepe az anyanyelvi nevelésben. In: Fekete Péter – V. Raisz Rózsa (szerk.) *Az anyanyelv értékrendje és az iskola*. Budapest. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 63–66.
- Guttman Miklós 1995. *A táji jelenségek vizsgálata tíz- és tizennégy évesek beszélt nyelvében Nyugat-Dunántúlon*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Hudson, Richard 2004. Why education needs linguistics (and vice versa)? *Journal of Linguistics* 1: 105–130. <https://doi.org/10.1017/S0022226703002342>
- Jánk István 2019. *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara. Nyitra.
- Juhász Dezső 2001. A magyar nyelvjárások területi egységei. In: Kiss Jenő (szerk.) *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó. Budapest. 263–315.
- Kaján Anna – Deme Andrea 2020. Nyelvi attitűdvizsgálat iskolások körében. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=850> (2023. március 30.)
- Kálmán Béla 1982. A nyelvjárásstudomány eredményeinek felhasználása az iskolában. *Magyar Nyelvőr* 2: 191–199.
- Kinzler, Katherine D. – DeJesus, Jasmine 2013. Northern = smart and Southern = nice: the development of accent attitudes in the U. S. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 6: 1146–1158. <https://doi.org/10.1080/17470218.2012.731695>
- Király Lajos 1984. Az anyanyelvi nevelés sajátosságai nyelvjárási és regionális köznyelvi környezetben. *Magyar Nyelvőr* 108: 162–171.
- Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kiss Jenő 1998. Helyes és helytelen (nyelvjárási környezetű általános iskolások nyelvi adatainak tükrében). *Magyar Nyelv* 3: 257–269.

- Kiss Jenő 1999. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr* 4: 373–381.
- Kiss Jenő 2000. *Magyar nyelvjárástani kalauz*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Mai Magyar Nyelvi Tanszék. Budapest.
- Kiss Jenő 2001. Az alkalmazott dialektológia: a nyelvjárások és az anyanyelvoktatás. In: Kiss Jenő (szerk.) *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó. Budapest. 145–156.
- Kiss Jenő 2010. Anyanyelvi órák a középiskolában: egy fölmérés tanulságaiból. *Magyartanítás* 5: 24–25.
- Kiss Jenő 2017. A nyelvjárások. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest. Gondolat Kiadó. 199–221.
- Kollár Andrea 2012. Nyelvi nevelés vagy anyanyelvoktatás? Új pedagógiai kihívások a harmadik évezred Olaszországában. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=363> (2023. március 30.)
- Kontra Miklós 2005. Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni? In: Gábrity Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.) *Közérzeti barangoló. Műhely- és előadás-tanulmányok*. Magyarságkutató Tudományos Társaság. Szabadka. 175–202.
- Kontra Miklós 2006a. A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In: Sipőcz Katalin – Szeverényi Sándor (szerk.) *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről. Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére*. SZTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék. Szeged. 83–106.
- Kontra Miklós 2006b. Félreértések a magyar lingvicizmus körül. Elhangzott a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének (MANYE) 16. kongresszusán Gödöllőn, 2006. április 12-én.
- Koós Ildikó 2017. A nyelvjárási regiszter használatával összefüggésbe hozható helyesírási hibák elemzése nyugat-dunántúli általános iskolások írásmunkái alapján. *Képzés és Gyakorlat* 4: 115–124. <https://doi.org/10.17165/TP.2017.4.11>
- Kt 2012 = A 2012-es NAT-hoz illeszkedő kerettantervek. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2012_nat (2023. március 30.)
- Kt 2020 = A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat (2023. március 30.)
- Kugler Nóra 2017. A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelv-pedagógia helyzete a közoktatásban. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó. Budapest. 336–356.
- P. Lakatos Ilona 1986. Az általános iskolai tanulók helyesírásáról. In: Bachát László – Fülöp Lajos – Szathmári István (szerk.) *Az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének áramában (1984)*. Budapest. Országos Pedagógiai Intézet. 249–256.
- MDial. = Kiss Jenő (szerk.) 2001. *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó. Budapest.
- NAT 2012 = Nemzeti alaptanterv 2012. 110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny* 66. szám. 2012. június 4.: 10635–10847.
- NAT 2020 = Nemzeti alaptanterv 2020. 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny* 17. szám. 2020. január 31.: 290–446.

- Parapatics Andrea 2011. Pozitívan a nyelvjárásokról – az iskolában is. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=347> (2023. március 30.)
- Parapatics Andrea 2018. *Nyelvjárástani munkafüzet*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Parapatics Andrea 2019. Dialektusok és modernitás: új módszerekkel a nyelvjárásokról az iskolában. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=772> (2023. március 30.)
- Parapatics Andrea 2020. *A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés. Tények, problémák, javaslatok*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Parapatics Andrea 2022. Nyugat-magyarországi beszélők nyelvi-nyelvjárási attitűdjei. Részeredmények. *Acta Academiae Beregsasiensis. Philologica* 1: 85–105. http://dspace.kmf.uz.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/2213/1/Parapatics_Andrea_Nyugat_magyarorszagi_beszelok_nyelvi_nyelvarasi_attitudjei_2022.pdf (2023. március 30.) <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2022-1-85-105>
- Purschke, Christoph 2011. *Regionalsprache und Hörerurteil. Grundzüge einer perzeptiven Variationslinguistik*. Franz Steiner Verlag. Stuttgart. <https://doi.org/10.25162/9783515101561>
- Sebestyén Árpád 1981. „A nyelv területi tagolódása és társadalmi rétegződése” témakör tantervi helyzetéről. *Magyar Nyelvőr* 105: 319–28.
- Strelí Zita 2009. A nyelvjárások témakörének megjelenése nyelvtankönyveinkben. In: Kuna Ágnes – Veszelszki Ágnes (szerk.) *Félúton 3. A harmadik Félúton konferencia (2007) kiadványa*. ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. Budapest. 274–286.
- Szabó József 2003. A dialektológia és az iskolai oktatás kapcsolatának vizsgálata Németországban és Ausztriában. *Magyar Nyelvőr* 1: 64–75.
- Trudgill, Peter 1996. Az olvasókönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból. In: Csernicskó István – Váradí Tamás (szerk.) *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 1–10.
- Vančo Ildikó 2021. *A magyar nyelvtan oktatásának tantervi követelményrendszere Szlovákiában 2015-ig*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. Nyitra.

- (1) Association for Language Awareness. https://www.languageawareness.org/?page_id=48 (2023. március 30.)
- (2) Osztály-állásfoglalás a Nemzeti Alaptanterv és kerettantervei magyar nyelvre vonatkozó részeiről. <https://mta.hu/i-osztaly/osztaly-allasfoglalas-a-nemzeti-alaptanterv-es-kerettantervei-magyar-nyelvre-vonatkozo-reszeirol-110527> (2023. március 30.)
- (3) 116 szó az ország nyugati feléből, amit máshol nem értenek: te hányat ismersz? Hello Vidék. <https://www.hellovidek.hu/szorakozas/2022/02/14/116-szo-az-orszag-nyugati-felebol-amit-mashol-nem-ertenek-te-hanyat-ismersz> (2023. március 30.)
- (4) Mennyire vagy képbén a zalai tájszavak jelentésével? Zala Vármegyei Hírportál. <https://www.zaol.hu/helyi-eletstilus/2020/05/teszt-mennyire-vagy-kepben-a-zalai-tajszavak-jelentesevel> (2023. március 30.)

(5) Magyar nyelv 11. https://nat2012.nkp.hu/tankonyv/magyar_nyelv_11/lecke_01_004 (2023. március 30.)

Bereczk, Zsófia Mirtill – Parapatics, Andrea

On ways to develop dialect awareness I.

Dialect awareness of secondary school students in Western Transdanubia

The present paper is the first part of a questionnaire-based study on the dialect-related knowledge, experiences, and attitudes of nearly 200 secondary school and technical school students. Results show that, although senior students have slightly more and more systematic knowledge of the issue compared to ninth-grade students, the respondents overall have vague and, in most cases, stereotypical knowledge and attitudes in this area. The research also provides information on (self-reflectively communicated) regional linguistic specificities in the language use of the students surveyed, which for many have already caused unpleasant experiences and even disadvantages. Based on the results, a series of exercises promoting the development of linguistic awareness, not only among the learners in the region under study, has been developed and is presented in the second part of this study (in the Workshop section of this issue of the journal).

Kulcsszók: nyelvjárási tudat, középiskolások, Nyugat-Dunántúl, kérdőíves felmérés

Keywords: dialect awareness, secondary school students, Western Transdanubia, questionnaire-based study

Az írás szerzőiről

Parapatics Andrea

egyetemi docens

Pannon Egyetem Humántudományi Kar
Magyar Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet

parapatics.andrea[kukac]htk.uni-pannon.hu

Bereczk Zsófia Mirtill

tanár

Aponyi Albert Általános Iskola
Gencsapáti

bereczkzsofi[kukac]gmail.com