

A gyermeknyelv regionális- és tájnyelvi jelenségei Nyugat-Dunántúlon*

Magyar nyelven általam ismert, a gyermeknyelv sajátosságait tárgyaló szakirodalom nem foglalkozik a regionális és tájnyelvi jelenségek elemzésével, vizsgálatával. Viszont gyakoriak az olyan anyanyelvi neveléssel foglalkozó tanulmányok, amelyek a családi és a tágabb értelemben vett nyelvi környezet hatásának szerepét hangsúlyozzák. Az V. Nemzetközi Magyar Nyelvészkonferencián (Budapest, 1988. augusztus 27—30.) A dialektológia és az anyanyelvtanítás összefüggéseinek tükröződése az 1945 utáni nyelvészeti szakirodalomban címmel foglaltam össze a témához kapcsolódó legfontosabb megállapításokat. Ugyancsak kérdéses — legalábbis számomra —, hogy melyik az az életkor a gyermek testi, szellemi fejlődésében, beleértve ebbe a nyelvi fejlődést és beszédtanulást is, ameddig gyermeknyelvi vizsgálatokról beszélhetünk.

Egyebek között ezek a gondolatok foglalkoztattak, mielőtt előadásom megfogalmazására sor került. *Büky Béla* A beszédtanítás pszichológiája című munkájában (Tankönyvkiadó, Bp. 1982.) nagyon röviden kitér az előadásom témájául választott kérdésre, utalva az általános iskolai tanterv szűkszavú utasítására, amely segítséget adhatna az általános iskolában beszédet tanító pedagógusok számára. Majd így folytatja: „Sokan harcolnak a nyelvjárási vagy legalábbis enyhén nyelvjárási alakok köznyelvre való átmentéséért. Fővárosi viszonylatban, sőt a vidéki városok regionális köznyelvi viszonylatában is a tájnyelvi beszéd, de még a köznyelvi ejtésformával ejtett tájnyelvi szavak is az osztálytársak gúnyolódását válthatják ki. Így tehát a tájnyelvi ejtéssel és a tájszavakkal kapcsolatban igen nagy óvatosságot javasolunk, és úgy gondoljuk, hogy inkább a köznyelvi forma megismertetésére és aktív elsajátítására kell törekedni.” (I. m. 81. l.)

Később, 1984-ben *Büky Béla* így fogalmaz: „Jóllehet a kutatásban már messze mutató eredmények gyűltek fel az ún. „regionális köznyelv”-ek, ilyen köznyelvi rétegek tanulmányozása révén, a tanterv még nem építi bele követelményrendszerébe a jelenségek megismertetését.” (*Büky Béla—Egyed András—Pléh Csaba*: Nyelvi képességek, fogalomkincs, megértés. Tankönyvkiadó, 1984. 70. l.)

Előadásom témája szempontjából fontosnak tartom idézni *Albertné Herbszt Mária* véleményét is: „A nyelvi hátránynak, a kétnyelvűségnek, a regionális köznyelvűségnek az anyanyelvi oktatás szemszögéből felvetődő gondjait nap mint nap tapasztaljuk. Sajnos, ezeknek a feladatoknak a megoldására ma még nem tudjuk kellőképpen

* Szegeden, a Gyermeknyelvi Napokon elhangzott előadás (1989. január 16—17.)

felkészíteni a leendő tanítókat, tanárokat.” (*Albertné Herbszt Mária: Modern nyelvészet — anyanyelvi oktatás. Tankönyvkiadó, Bp. 1987. 119. l.*)

A fentebb elmondott és idézett gondolatok után úgy érzem, érdemes ezt a témát egy kicsit részletesebben is körüljárni, ezért nyugat-dunántúli vizsgálati tapasztalataimból szeretnék néhány tanulságot ismertetni a továbbiakban.

A szombathelyi Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékén másfél évtizede folynak nyelvföldrajzi és nyelvpszichológiai kutatások. E módszeres vizsgálatokban magam is részt veszek, és az általános iskolai korosztályhoz tartozó 9—14 éves tanulók nyelvének elemzésével foglalkozom. Közlebről: annak vizsgálatával, hogy az említett korosztály nyelvhasználatában milyen regionális és tájnyelvi vonások élnek, ezek milyen összefüggésben vannak a nyelvföldrajzi és nyelvpszichológiai tényezőkkel, tehát a lakóhely, a család, a szociális körülmények, a szűkebb és a tágabb környezet milyen hatással van a gyermekek nyelvére, s mindezek alapján az iskola és az iskolában folyó anyanyelvi nevelés milyen feladatok előtt áll, hogy tanulóink az igényes köznyelvi nyelvhasználat beszélt és írott normáját minél inkább megközelítsék.

Nyelvi vizsgálataimhoz az anyagot magnetofonos szövegfelvételek készítésével Vas megyében gyűjtöttem: Szombathelyen, Kőszeghegyalján, Kemenesalján és az Őrségben 1976 és 1981 között. 1981—1984-ig Jugoszláviában, a szlovéniai Muravidék (Pomurje) kétnyelvű (szlovén—magyar) általános iskoláiban gyűjthettem nyelvi anyagot, mivel a Maribori Egyetem Pedagógiai Akadémiai Karán magyar lektori teendőket láttam el. 1984-től, jelenleg is Dunántúl nyugati régióiban végzem adatfeltáró és elemző munkámat, amelyben segítségemre vannak főiskolai hallgató tanítványaim. Kutatópontjaimat a mellékelt térkép szemlélteti. Eddigi vizsgálati tapasztalataimat részben közzétettem, másrészt feldolgozás, illetve publikálás előtt állnak.

A magyar nyelvterületen élő magyarság nyelvében a nyelvjárási jelenségek tekintetében nincsenek olyan nagy különbségek, mint például a német vagy akár a szlovén nyelvterületen, de a jelenségek meglétével számolnunk kell napjainkban is. Anyanyelvi nevelés és beszédtanítás nem képzelhető el anélkül, hogy a pedagógus, aki ezt a nehéz, fáradságos munkát végzi, ne győződjön meg arról, hogy a különböző földrajzi és nyelvi területeken milyen szinten áll a tanuló, melyek azok a feladatok, amelyeket a tudatos és tervszerű anyanyelvi nevelés folyamán el kell végeznie.

A területiség, a regionalitás nemcsak a falun élő és a falusi iskolákban tanuló gyerekek nyelvhasználatában követhető nyomon, hanem a városban élőkében is. Ezek a jelenségek legszembetűnőbbben a hangtani jelenségek terén mutatkoznak meg. Tehát a nyugati nyelvjárás hangtani jelenségei napjainkban is megvannak, igaz érvényesülésük a jelenség típusától függően különböző mértékűek és realizációjúak.

A felső nyelvvállású zárt hosszú magánhangzók, tehát az í, ú, ü helyett a legtöbb esetben rövidet ejtenek a mai nyelvhasználatban. Ez Nyugat-Dunántúlon jellegzetes nyelvjárási sajátosság. Valójában nincs arra bizonyíték, hogy a magyar nyelv története folyamán ezek a hangok valaha is hosszúak lettek volna. Ez tehát napjainkban is megőrződött falun és városban egyaránt. Mindezzel párosul a köznyelvben megfigyelhető rövidülési folyamat, ami a hosszú zárt magánhangzók megrövidülésében jelentkezik. Köztudott, hogy a Tiszántúlon ezek a hangok hosszúak. Innen Kemenesaljára kerülő negyedik osztályos tanuló nyelvében ez egyértelműen megfigyelhető volt. Négy évvel később, tehát nyolcadikos korában végzett újabb vizsgálat azonban már azt igazolta, hogy a zárt hosszú magánhangzók az ő nyelvéből is eltűntek. Nyelvjárási gyökerű, de nem feltűnő nyelvjárási jelenségről van szó ebben az esetben. Az anyanyelvi nevelés folyamatában azonban nehézségeket jelent, mert a kiejtés tanításában csak szerény eredményeket érünk el, vagyis a *kút, tűz, víz* és ezekhez hasonló esetekben mindig

rövid magánhangzót ejtenek a tanulók, illetve az esetek kis százalékában hosszút, ahogy a köznyelvi ejtés normája ezt előírja. Mindez tükröződik a helyesírásban is, hiszen következetesen rövidet írnak a hosszú magánhangzók helyett, s ezáltal a kiejtés hibája már helyesírási hiba is lesz. A családi és a tágabb értelemben vett nyelvi környezet ennek a jelenségnek a kialakításában és használatában fontos szerepet játszik.



A gyakorlati példákkal együtt ez a jelenség és folyamat a nyelv fonémaállományának szegényedésével is együtt jár.

Büky Béla korábban már idézett tanulmányában azt is hiányolja, hogy a tanterv nem ad támpontot arra vonatkozólag, hogy „a zárt *ē*-t pártoljuk-e vagy helytelenítsük-e a tanulók beszédében”. Kutatóterületem köztudottan zárt *ē*-ző nyelvterület. A helyi archaikus nyelvjárás hagyományosan zárt *ē*-ző esetei azt bizonyítják, hogy a jelenség a gyermekkor e szakaszában erőteljesen érvényesül a tanulók nyelvhasználatában.

A különböző fonetikai helyzetekben azonban különbség van. Hangsúlyos első szótagban, hangsúlytalan szótagokban, toldalék előtti helyzetben különösen a vidéki iskolák tanulóinál dominál a zárt *ĕ-ző* alak. Nem mondható el ez akkor, ha a zárt *ĕ* abszolút szóvégen helyezkedik el, tehát ilyen szavakban *kezĕ, velĕ, testĕ, rĕndĕzĕvĕ* stb. Akik nem ezen a nyelvterületen élnek, feltűnő nyelvjárási sajátosságnak tartják, de az itt élő tanulóktól felvett szövegek is azt igazolják, hogy a jelenség nyíltabbá válása ebben a fonetikai helyzetben indult meg legerősebben, és az *ĕ* helyett valamilyen nyíltabb realizációjú hang jelenik meg, elég gyakran a nyílt *e*. Az iskolai anyanyelvi nevelés nem nagyon vesz tudomást a zárt *ĕ* létezéséről, így nem is foglalkoznak vele, sokszor maguk a pedagógusok sem tudják egyértelműen megkülönböztetni annak ellenére, hogy saját nyelvhasználatukban is megvan. Személyes tapasztalataim szerint — de erről számol be *Zongor Ferenc* is (Nyr. 101: 74) — az első osztályban az olvasás- és betűtanításnál konkrétan felvetődik a nyílt és a zárt *ĕ* közötti különbség problémája. Csak a nyílt *e* hangot és az ezt jelölő betűt tanítjuk a hatéves gyermek számára, aki a családból magával hozza, noha teljesen ösztönösen, a zárt *ĕ* ismeretét. Ennek következtében mindent nyílt *e*-vel próbál ejteni, s így lesz a *mĕg*-ből *meg*, az *embĕr*-ből *ember* a tanítási órán. Igaz, bizonyos idő elteltével maguk is rájönnek, hogy itt kétféle hangról van szó, amit az ábécében egy betűvel jelölünk.

Igazán erőteljes köznyelvesedést tapasztaltam az *á* utáni asszociatív *o*-zás jelenségének tanulmányozásakor. A szóvégi zárt *ĕ*-zésnél is feltűnőbb nyelvjárási jelenségről van szó. Tehát aki a *lába, kályba, szobába, házának* szavak helyett a *lábo, kálbo, szobábo, házánok* alakot ejti vagy ejtené, lehet, hogy megmosolyognák.

A jelenség negyedik és hatodik osztályos tanulók beszédében kimutatható, ha nem is a fentebb említett példák szerinti realizációban, de különböző fokú nyíltabb hangok előfordulásával. Nyolcadik osztályos tanulóknál a köznyelvisült alakok vannak meg nyelvükben. Az őrsegi gyerekek viszont még ebben a korban is a köznyelvi *a*-nak egy zártabb realizációjú variánsát ejtik.

Szép számmal figyelhető meg a mai nyelvhasználatban, hogy a *tanító, segítti, bamarossan, különösebb, mezző* stb. szavakban hangzóközi helyzetben az egyébként, illetve a köznyelvi norma szerint rövid mássalhangzó megnyúlik. Nyugat-Dunántúlon ez is nyelvjárási eredetű hangtani jelenség a gyermekek nyelvében. Igaz, a rádió, televízió nyelvből is lehet hasonló példákat feljegyezni.

Tovább lehetne sorolni a hangtani jelenségeket, amelyek kimutathatók a vizsgált korosztály nyelvében. Minden esetben nyelvjárási eredetűek ezek a köznyelvi kiejtés normájától kisebb-nagyobb mértékben eltérő jelenségek, vagyis a nyugat-dunántúli regionális köznyelviségnek jelenségeivé válnak, hiszen az iskolai anyanyelvi nevelés nem tünteti el a különböző realizációjú nyomokat a nyelvből.

Nemcsak a hangtani jelenségek vonatkozásában mutathatók ki a gyermeknyelvnek regionális és tájnyelvi vonásai, de a szókészletben, tehát az általuk használt szókincsben is. Az alaki, jelentésbeli és valódi tájszók egyaránt fel-felbukkannak nyelvükben. Ezeknek gyakorisága ugyan nem hasonlítható a hangtani jelenségekhez, de ennek ellenére a nyelvi valóságban ezek is részei. Ha tavasszal vagy ősszel tanítási óra alatt berépül egy darázs az őrsegi iskolák nyitott ablakain, a gyerekek összerendeznek, és figyelmeztetik egymást: *Vigyázz, szakadék, szakadék!* Ma is így nevezik a darazsát. A Lendvavidéken, tehát kétnyelvű környezetben élő tanulók napjainkban is a *tókára* járnak csúszkálni télen, szüret idején a *moszizgálót*, azaz a háromágú tömőfát is felviszik a hegyre, amellyel a puttonyban és a szőlőzúzóban megtömik a szőlőt.

Tovább lehetne sorolni a példákat, de egy rövid előadás behatárolt terjedelme csak néhány jelenség megemlítésének, tehát a problémafelvetésnek a lehetőségét biztosítja. Ennek ellenére úgy érzem, hogy a gyermeknyelv és a gyermeknyelvi kutatások

szempontjából olyan kérdésekről van itt szó, amelyeket nem hagyhatunk figyelmen kívül, különösen nem a hatékony anyanyelvi nevelés és beszédtanítás szempontjából. Ebben a munkában a legnagyobb feladat a pedagógusokra hárul. Munkájuk azért is nehéz, mert jelentős részükben maguk is a regionális köznyelvet beszélik. Ez a nyelvhasználat sok jelenségében azonos a tanulókéval, legfőképpen a realizáció fokában állnak bizonyos mértékig közelebb a köznyelvhez. A szóhasználat feltűnő eseteiben avatkoznak be leghatékonyabban, de nem biztos, hogy mindig szerencsésen.

Az is vizsgálati tapasztalat, hogy ehhez a korosztályhoz tartozó gyerekek már választani tudnak kétféle vagy akár többféle nyelvi kód közül. Így az iskolában a tanítási órán, az óráközi szünetekben, játék közben vagy odahaza a családban más-más fokú a regionalitás. Bármennyire is szerepet játszik a nyelvi viselkedés, sok jelenséget ily módon sem tudnak a nyelvükből kitörölni.

A pedagógus-továbbképzéseknek, az általános iskolai tanárképzésnek több figyelmet kellene fordítani arra, hogy felkészítse a pedagógusokat ezeknek a problémáknak a megismerésére. Módszeres elemzőmunka szükséges tehát a gyermekkor különböző szakaszaiban ezeknek a gyermeknyelvi sajátosságoknak a feltárására. Ennek eredményeit nemcsak a különböző szaktudományok hasznosíthatják, de a mindennapi iskolai gyakorlat, a nevelőmunka is hatékonyabbá válhat ezáltal.

Nem régen a televízió egyik illusztris munkatársa egy tájszót használt. Ez volt az *ódzkodik*, azaz húzódozik valamitől, vonakodik valamit megtenni; szabódik. Azóta ez a szó, annak ellenére, hogy népi, tájszói eredetű, közkinccsé vált, virágzását éli. Remélem, elmondott gondolataim igazolják, hogy nem kellett ódzkodnom az ilyen jellegű problémafelvetéstől, s azt is, hogy ezek a kutatások is hozzájárulnak a gyermeknyelv sajátosságainak még szélesebb feltárásához.



SZOLNOKY KÁLMÁN

Győr

Jegyzet a megértésről

Yvett másodéves főiskolás. Most tanít először. Felszólítja Szilviát, hogy olvassa el a következő kifejezést, amit egyáltalán nem könnyű elolvasni, hiszen tele van nyelvtani nehézséggel. Az osztályban csend lett. Szilvia nem tudja még kiolvasni a szót ebben a pillanatban. A tanítónő nem szól, nem dorgál, nem biztat, de mindenki érzi, hogy Yvett ott van Szilvia mellett, és Szilvia Yvett mellett. Nincs bátorító szó, nincs elmarasztalás, nincs továbbhaladás. A feszültséget legfeljebb az osztálytársak érzik. Múlnak a másodpercek, és Szilvia hibátlanul kiolvassa a szót. Nincs üresjárat, nincs felesleges dicséret és elmarasztalás. Yvett tanító néni olyan természetesen nyugtázza a teljesítményt, mintha semmi nem történt volna. Mi is történt tulajdonképpen? Csak annyi, hogy a tanítójelölt Yvett valami rendkívül értékeset talált meg. Empátiásan Szilvia mellett állt, és megértette, Szilvia pedig szavak nélkül is megértette a meleg bizalmat, és aktivizálni tudta a logikai megértéshez szükséges értelmi erőt. Az érzelmi megértés, ami kölcsönös volt, elősegítette az értelmi, a logikai megértést. Szilvia felismerve az esetleges tévedés szabadságát is, önjelétől jutott el a helyes megoldásra.