Szabó Tamás Péter

„Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”

A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében

Dunaszerdahely, 2012

SZABÓ TAMÁS PÉTER

„KIRAKUNK TÁBLÁKAT, HOGY CSÚNYÁN BESZÉLNI TILOS”

Szabó Tamás Péter

„Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”

A javítás mint gyakorlat és mint téma
diákok és tanáraik metanyelvében

Dunaszerdahely, 2012

Lektorálta:

Kugler Nóra
Petteri Laihonen

ISBN 978-80-971114-4-1
EAN 9788097111441

© Szabó Tamás Péter, 2012

Repair as communication practice – repair as discourse topic.
A multi-faceted investigation of Hungarian school metalanguage
For a summary in English, see Chapter 9 (p. 229).

A kötet letölthető a http://gramma.sk és a http://mek.oszk.hu oldalakról.
Kereskedelmi forgalomba nem hozható!

Tartalom

0. Bevezető.....10
0.1. A dolgozat tárgya és felépítése.....10
0.1.1. Kérdésfelvetés.....10
0.1.2. Feladatvállalás.....11
0.1.3. A dolgozat szerkezete.....12
0.2. Köszönetnyilvánítás.....13
1. A szabályok mint ideológiák.....14
1.1. Bevezetés.....14
1.2. Nyelvi ideológiák.....14
1.3. A szabálykövetés kérdése.....15
1.4. A sztenderd nyelvi kultúra.....18
1.4.1. A lingvicizmus.....20
1.5. A kutatás kérdései.....21
2. A metanyelvi korpusz összeállítása.....22
2.1. Előzmények.....22
2.2. A korpuszkészítés alapvető jellegzetességei.....23
2.2.1. A kutatópontok és a vizsgált osztályok.....24
2.2.2. Általánosan használt jelölések a példaanyag közlésekor.....25
2.3. A kérdőíves vizsgálat.....26
2.3.1. A kérdőíves gyűjtés jellegzetességei.....26
2.3.1.1. A kérdőív válaszai mint metanyelvi közlések.....26
2.3.1.2. A kérdőív bemutatása.....26
2.3.2. A minta összetétele.....28
2.3.2.1. Nem.....30
2.3.2.2. Anyanyelv.....30
2.3.2.3. Idegennyelv-tanulás.....33
2.3.2.4. A szülők végzettsége.....34
2.3.2.5. Iskolai teljesítmény.....37
2.3.2.6. Kommunikációs és kultúrafogyasztási szokások.....39
2.3.2.7. Nyelvművelő javak fogyasztása.....40
2.3.3. Kutatásetikai kérdések.....41
2.3.4. Az adatok rögzítése és feldolgozása.....41
2.4. Az órajegyzőkönyv-korpusz.....42
2.4.1. Az órajegyzőkönyvek szerkezete. Az adatok felhasználhatósága.....42
2.4.2. A minta összetétele.....45
2.4.3. Kutatásetikai kérdések.....46
2.4.4. Az adatrögzítés módja.....47

2.5. Az interjúkorpusz....48
2.5.1. Az interjúk szerkezete, az interjúkorpusz adatainak jellege....48
2.5.1.1. Elemzési egységek....49
2.5.2. A minta összetétele....50
2.5.2.1. Az interjúalanyok száma. Terjedelmi adatok....50
2.5.2.2. Nem....54
2.5.2.3. Anyanyelv és idegennyelv-tanulás....55
2.5.2.4. A szülők végzettsége....55
2.5.2.5. Diákok iskolai teljesítménye....56
2.5.2.6. Tanárok tanítási tapasztalata....56
2.5.3. Kutatásetikai kérdések....56
2.5.4. Hangrögzítés és lejegyzés....57
2.6. A vizsgálatról folytatott metadiskurzus....59
3. A metanyelv vizsgálatának lehetőségei 61
3.1. Az adatértelmezés lehetőségei....61
3.1.1. A metanyelv vizsgálata attitűdvizsgálatok és a folk linguistics kontextusában....61
3.1.1.1. Általános jellemzés....61
3.1.1.2. Az előzményvizsgálatok tanulságai....65
3.1.2. Kognitív metaforaelmélet és anyanyelv-pedagógia....67
3.1.3. Mentális reprezentációk kutatása szociálkonstruktivista keretben....68
3.1.3.1. A tanulás modellezése konstruktivista keretben....68
3.1.3.2. Adatértelmezési lehetőségek....71
3.1.3.3. A konstruktivizmus kritikája....72
3.1.3.4. A vizsgálat eredeti hipotéziseinek elvetése 73
3.1.4. Lexikográfiai kérdések vizsgálata a nyelvhelyességi tanácsadás (közönségszolgálat) szempontjából....74
3.2. Szociolingvisztika a diskurzív szociálpszichológia és a konverzációelemzés metszéspontján....74
3.2.1. A valóság mint társas konstrukció....75
3.2.2. Ideológiák az attitűdről....77
3.2.3. Ideológiák a nyelvhasználat variabilitásának magyarázatára....80
3.2.4. Módszertani következmények....82
3.2.5. A konverzációelemzés relevanciája a metanyelv kutatásában....83
3.3. A metanyelv jellemzése....84
3.3.1. A nyelv reflexív természete és a metanyelv....84
3.3.2. A jelen dolgozat metanyelv-értelmezése....86
3.3.3. A metanyelv mint szöveg szerveződése....87
3.3.4. Narratívák a metanyelvben....88
3.4. Tudományos és laikus metanyelvi diskurzusok....89
3.4.1. A tudományos viták jellege és a diskurzív szemlélet....90
3.4.2. A tudományos viták és az ideológiakutatás....92
3.4.3. A tudományos viták és az oktatás....93
4. A metanyelvi szocializáció egyes kérdései....94
4.1. A szocializáció a diskurzív szemléletben....94
4.2. Hang, ágencia és tanulás....96
4.2.1. Az ideológia forrása és a minősítés....102

4.2.2. A polifónia oka....103
4.3. Megértés és rituálé....105
5. Az ön- és a küljavítások gyakorlata és tematizálása....108
5.1. Az ön- és a küljavítások meghatározása és jellemzése....108
5.1.1. Az ön- és a küljavítások aránya az interjúkorpuszban....111
5.2. Az empirikus anyag bemutatásának célja és módja....112
5.3. Az önjavítások megjelenése a vizsgálat interjúkorpuszában....113
5.4. A küljavítások megjelenése a vizsgálat interjúkorpuszában....117
5.5. Küljavítások a tanórán....122
5.5.1. A tanórai kommunikáció sajátos jellege....122
5.5.2. Az órajegyzőkönyv-korpusz adatainak bemutatása....124
5.5.2.1. Küljavítás explicit magyarázat (ideológia) nélkül....125
5.5.2.2. Küljavítás explicit magyarázattal (ideológiával)....128
5.6. Részösszefoglalás....135
5.7. Kitekintés. Az adatok értelmezése a tranzakcióanalízis keretében....135
6. Narratívák és ideológiák a kérdőívválaszokban....137
6.1. Az elemzések jellemzői és korlátai....137
6.1.1. A diagramok értelmezéséhez....138
6.2. Narratívák és ideológiák az önjavításokról....139
6.2.1. Részösszefoglalás....145
6.3. Küljavítások a kérdőívválaszokban....146
6.3.1. A küljavítások gyakorlatának megjelenítése a kérdőíves válaszokban....146
6.3.1.1. A feladatok általános jellemzése....146
6.3.1.2. A válaszadóval közeli kapcsolatban álló ismerős viszonylatában....148
6.3.1.3. A válaszadóval közeli kapcsolatban nem álló ismerős viszonylatában. 150
6.3.1.4. A válaszadó tanára viszonylatában....152
6.3.1.5. Az illemsértés miatti figyelmeztetés és a nyelvi javítás....153
6.3.2. Narratívák egy szótévesztést követő lehetséges saját reakcióról....155
6.3.3. Egy nyelvi ideológia rekonstrukciója....157
6.3.4. A stigmatizálás rekonstrukciója....163
6.3.5. Személyeket minősítő diskurzusok rekonstrukciója....169
6.3.5.1. A diskurzusban való részvétel visszautasítása....177
6.3.6. Részösszefoglalás....179
7. Narratívák és ideológiák az interjúkorpuszban....182
7.1. Az adatok bemutatásának rendje....182
7.2. Az interjúkorpusz diskurzusainak jellegzetességei....182
7.3. Tanárokkal folytatott diskurzusok....184
7.3.1. Tanár a szabálytanuló pozíciójában. A *Dicsértessék!* esete....190
7.4. Diákokkal folytatott diskurzusok....194
7.4.1. A tanári küljavításokról alkotott ideológiák....194
7.4.2. Ideológiaépítés alsó tagozaton....202
7.4.3. Érvelések polifóniája....205
7.4.4. A *hát* diskurzusjelölő esete....211
7.5. Részösszefoglalás....221

8. Összefoglalás.....223
8.1. A szabály mint ideológia.....223
8.2. A kutatási kérdésekre adható válaszok.....223
8.2.1. Milyen, a nyelvhasználatra vonatkozó ideológiák és narratívák szerepelnek különböző (kérdőíves, tanórai és interjúbeli) metanyelvi diskurzusokban?. .223
8.2.2. Milyen módon közlik a diskurzusok résztvevői ezeket az ideológiákat és narratívákat?.....223
8.2.3. Milyen módszertani tanulságai vannak a jelen vizsgálatnak?.....224
8.3. A tanulás mint ideológiaépítés. Az eredmények gyakorlati hasznosíthatósága..225
8.4. A gyűjtött anyag feldolgozásának további lehetőségei.....228
9. Summary.....229
9.1. Introduction.....229
9.2. Theoretical issues.....229
9.3. Research questions.....230
9.4. Fieldwork and data.....231
9.5. Self- and other-repairs in the focus of the analysis.....231
9.6. General summary of results.....232
9.6.1. What language ideologies and narratives are presented in various metalinguistic discourses (questionnaire data, observation of classroom discourse, research interviews)? 232
9.6.2. How do the participants of these discourses present these ideologies and narratives?.....232
9.6.3. What can a researcher learn from the applied methodology?.....233
9.7. Learning rules as learning ideologies.....233
10. Irodalom.....235
11. Mellékletek.....251
11.1. A vizsgálat általános dokumentumai.....251
11.1.1. Kenesei István ajánlólevele a vizsgálatba bevonni kívánt intézmény vezetőjéhez.....251
11.1.2. Kenesei István ajánlólevele a vizsgálatba bevonni kívánt tanárokhoz.….251
11.1.3. A szerző levele a vizsgálatba bevonni kívánt osztályok tanárai számára. 252
11.1.4. A vizsgálat kutatópontjainak jegyzéke.....253
11.2. A kérdőíves gyűjtés dokumentumai.....259
11.2.1. A 2007. évi próbakérdőív egyes részletei.....259
11.2.2. A 2008-ban és a 2009 januárjában alkalmazott próbakérdőív 11. feladata....262
11.2.3. A szerző útmutatása a 2009. évi kérdőíves adatfelvétellel kapcsolatos tudnivalókról tanárok számára.....263
11.2.4. A 2009. február–májusi adatfelvétel kérdőíve.....263
11.3. Az óralátogatások dokumentumai.....271
11.3.1. Óralátogatások az órajegyzőkönyvek sorszámának rendjében.....271
11.3.2. Az órajegyzőkönyvek tartalmi jellemzői (óraszámokkal).....273
11.4. Az interjúkészítés dokumentumai.....274
11.4.1. A szerző levele a vizsgálat lehetséges diák interjúalanyainak szüleihez. .274
11.4.2. Diákok adatlapja.....275
11.4.3. Tanárok adatlapja.....276
11.4.4. Nyilatkozat a hangfelvétel felhasználhatóságáról nagykorú interjúalanyoknak.....277

11.4.5. Nyilatkozat a hangfelvétel felhasználhatóságáról kiskorú interjúalanyok szüleinek.....278
11.4.6. 1., 2., 3. és 4. osztályos diákokkal felvett interjú tervezett menete.....279
11.4.7. 7. és 11. osztályos diákokkal felvett interjú tervezett menete.....279
11.4.8. A magyartanárokkal felvett interjú tervezett menete.....281
11.4.9. A vizsgálat interjúalanyai.....282

0. Bevezető

0.1. A dolgozat tárgya és felépítése

0.1.1. Kérdésfelvetés

A dolgozat a küljavítás problémakörén keresztül az iskolai metanyelvi szocializáció egyes kérdéseit járja körül, többszempontú korpuszelemzésre támaszkodva. A küljavítás – a beszédpartner beszédének javítása – iskolai és iskolán kívüli kommunikációs kontextusokban is elterjedt gyakorlat. Széles körű legitimációt ad neki egyebek mellett az iskolai nyelvi szocializáció is, hiszen a tanárok mint tekintélyi pozíciójú személyek is gyakorolják, ezzel folyamatosan mintákat adnak a kivitelezésére.

A küljavítás jelenségét a nyelvi ideológiák fogalmának alkalmazásával elemzi a dolgozat. A nyelvi ideológiák nyelvi témájú kijelentések, melyek a nyelvről való beszédben – a metanyelvben – gyakran hivatkozási pontként, érvelési alapként szolgálnak. Érvel például a tanár és a diák egyaránt, amikor a tananyagban szereplő nyelvi modellt kifejti, vagy amikor saját nyelvi tapasztalatainak elbeszélése (tehát narratívaalkotás) közben magyarázza, esetleg indokolja az említett eseményeket. Ideológiával alátámasztott érvelés az az eset is, amikor valaki kijavítja a beszédpartnere nyelvhasználatát, és valamilyen szabályformulát idéz. Sőt: a javítás aktusa gyakran önmagában egy szabály idézése. Ilyen esetre példa a klasszikus „*hát*tal nem kezdünk mondatot!”. A nyelvi javítás témája azért különösen érdekes, mert a javítás gyakorlata értékelésként is felfogható (hiszen a kijavított nyelvi elem nem elég jó egy bizonyos mércéhez viszonyítva), ebből kifolyólag a javítás vizsgálata során a nyelv rétegződésére, különböző nyelvhasználati módokra vonatkozó ideológiák gazdagsága tárul fel. A javítás ugyanakkor a javító és a javított fél közötti viszonyrendszer megkonstruálására, a társalgás dinamizmusára is rávilágít, hiszen aki javít, az egy adott szituációban kompetensebbnek tünteti fel magát. Mivel ez a cselekedet nem egyszer offenzívként is értékelhető, érdemes megfigyelni, milyen ideológiákkal legitimálják a beszélők.

A dolgozat tehát a metanyelv egy speciális területére, a javítások kérdésére fókuszál, de általánosabb kérdéseket is taglal, elsősorban a metanyelv meghatározásával, leírásával, elemzési lehetőségeivel kapcsolatban. A dolgozat a metanyelv szerveződését is bemutatja, kiemelve dinamikus jellegét.

A metanyelv fejlesztése az iskola deklarált célja: ezt a cél szolgálják például a nyelvtanórák, vagy a művészi nyelvhasználatot elemző irodalomórák. Nemcsak ezeken az órákon hangzanak el azonban metanyelvi közlések, hanem más tanórákon is, sőt, ezeken kívül is (szünetben, magánbeszélgetésben stb.). A diákok sem csupán az iskola falai között találkoznak a metanyelvvel, hiszen családjuk, baráti körük részéről is van alkalmuk nyelvi témájú kijelentéseket hallani, ilyen témájú társalgásban részt venni. A diákok tehát igen heterogén hagyományt ismernek meg, amikor nyelvi témájú közléseket hallanak vagy olvasnak, s amikor maguk alkotnak metanyelvi közléseket, ebből a hagyományból

merítenek, ezt a hagyományt teremtik újjá. Az iskolának szerepe van abban, hogy a saját tekintélyével milyen hagyományokat kínál fel továbbgondolásra, illetve további használatra a diákoknak. Ha például egy szó vagy kifejezés helytelen, javítandó voltáról közkeletű kijelentések vannak használatban, akkor az iskola megerősíti ezt a hagyományt, vagy ellenérveket sorakoztat fel vele szemben? Hogyan értékelik az iskolai kommunikáció résztvevői a különböző nyelvi ítéleteket? Miben tér el a nyelvészeti szakirodalom konszenzusa az iskolai gyakorlattól? Ezek a kérdések a magyar metanyelvi kultúra jobb megértéséhez visznek közelebb. Mivel a magyarázat, az ideológia fontos szerepet játszik egy-egy cselekvés legitimációjában, nem mindegy, milyen kommunikációs gyakorlatok kapnak igazolást az iskolában: elfogadható, alátámasztható, gyakorolható-e például a nyelvhasználati alapú megszégyenítés, megítélés?

A dolgozat kérdőívek, óramegfigyelések és interjúk segítségével mutatja be a kérdéskört. E három gyűjtési módszer különféle nézőpontok érvényesítésére, a téma többféle megragadására ad módot. Az elemzések fókuszában a szerző által gyűjtött metanyelvi korpusz szövegei állnak.

0.1.2. Feladatvállalás

Ahhoz, hogy a tárgyalt metanyelvi szövegek értelmezhetőek legyenek, a dolgozatnak definiálnia kell a nyelvi ideológiák fogalmát és azt az elméleti keretet, amelyben a metanyelvet értelmezi.[1] Egyik definiálási kísérlet sem dolgozza fel teljes körűen a téma szakirodalmát, kizárólag abban a minimálisan szükséges mértékben, ami alapján (1) értelmezhetők a vizsgálat alapfogalmai, (2) alapkérdései és (3) megokolhatók a vizsgálat választott módszertani megoldásai. Ez utóbbi cél a szerző korábbi metanyelvi vizsgálatainak kritikai összefoglalása: az elmélet és a módszertan felülvizsgálata segítségével valósul meg. Az elméleti fejezetek célja annak az elméleti-ideológiai keretnek az érthetővé tétele, amelyben az adatelemzés történik, ezért a vizsgálat módszertanához nem köthető irányzatok (pl. a generatív nyelvészet metanyelv-értelmezése stb.) bemutatása nem történik meg.

A dolgozat egyetlen szempontból vállalja a teljes körű elemzés és bemutatás feladatát, ez pedig a saját gyűjtés módszertanának és egyes, az ön- és a küljavítással kapcsolatos eredményeinek köre. A vizsgálat céljaira összeállított metanyelvi korpusz egyéb elemzési egységeinek feldolgozása további publikációk feladata lesz.

A metanyelvi szocializáció témájának szűkítése, a javítások kérdéskörének kiemelése szükséges volt. Egyrészt: a dolgozat terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé a korpusz minden aspektusra kitérő vizsgálatát. Másrészt: a küljavítás vizsgálata elméleti és módszertani okokból, valamint a dolgozat remélhető társadalmi hasznát tekintve is fontos.

A küljavítás vizsgálata a nyelvi ideológiák kontextusában, a dolgozatban alkalmazott diskurzív szociálpszichológiai keretben magyar anyagon még nem történt meg. Ez az elméleti ok. Az elemzés módszere alkalmas a diskurzív szemléletű szociolingvisztika

[1] A javítás mint értékelő eljárás gazdagon beágyazódik a magyar nyelvi kultúrába, mivel a magyar hagyományosan sztenderd nyelvi kultúra (vö. 1.4. pont). Nem véletlen, hogy a nyelvváltozatok egymáshoz való viszonyának, illetve az eszményinek jelölt nyelvváltozat vizsgálatának régi hagyománya van. Éppen ezért a jelen dolgozatban szükségtelen olyan témakörökre kitérni, amelyek a magyarországi szakmai diskurzusokban közismertek. Ilyen témakörök a következők: a nyelvművelés története, szerepvállalása, módszertani problémái; a magyar sztenderd kialakulása, a leírására tett kísérletek ismertetése; a normatudatosságot vizsgáló szakirodalom eredményeinek összefoglalása. Számos összefoglaló mű született már ezekről a kérdésekről (a különböző diskurzusok néhány példája: Balázs 2001b; Kontra–Saly szerk. 1998; Minya 2005; Lanstyák 2009b; mindegyik kötetben gazdag bibliográfia).

megoldásainak szemléltetésére: ez a módszertani ok. A beszélők interakcióiban – különösen pedig a tanári kommunikációban – elevenen él ez a javítási mód, nem egyszer konfliktusokhoz kötődve. A küljavítások működésének, közoktatásbeli szerepének, a legitimációját biztosító ideológiáknak a jobb megértése nemcsak didaktikai tanulságokkal járhat, hanem mindennapi konfliktusok kezelését is megkönnyítheti. Ez a (talán leglényegesebb) társadalmi ok.

A dolgozat szorosan illeszkedik a közoktatás, különösen pedig az anyanyelv-pedagógia kontextusába, nem ismerteti azonban az anyanyelv-pedagógia különböző irányzatait, vitáit, nem tér ki a közoktatás szabályozásának oktatáspolitikai kérdéseire, nem fogalmaz meg konkrét módszertani javaslatokat. Ennek egyik oka az, hogy – bár a dolgozat eredményei leginkább a tágabban értelmezett (tehát nem csupán az anyanyelvi tanórán zajló) anyanyelvi nevelésben kamatoztathatók, a vizsgálat, amelyre elemzéseiben támaszkodik, nem szakmódszertani, oktatási kísérlet volt. A másik ok az, hogy a szerző nem gyakorló pedagógus, ezért nem kíván olyan területen tanácsokat osztogatni, ahol csak kutatóként mozog, nem vesz részt a mindennapok feladatvállalásaiban, erőpróbáiban. Így nem lenne jogos kárhoztatni, bírálni a tanár kollégák egyes megoldásait, beleszólni autonóm szakmai döntéseikbe. A dolgozat alkalmas arra, hogy szakmai döntések meghozatalában segítsen, hiszen ezzel a céllal jött létre, a döntést azonban minden egyes tanárnak, nyelvésznek, közszereplőnek magának kell meghoznia tapasztalatai, erkölcsi értékrendje, lelkiismerete szerint. Éppen ezért nemcsak oktatáspolitikai és szakmódszertani, hanem nyelvészeti, kutatásmódszertani kérdésekben sem más módszerek ellenében foglal állást a szerző, hanem kipróbált alternatívaként ajánlja saját megoldásait.

0.1.3. A dolgozat szerkezete

A dolgozatot a nyelvi ideológia fogalmának, valamint a dolgozat szabályértelmezésének kifejtése indítja. Az első fejezet azt okolja meg, hogy a vizsgálatnak a nyelvi szabályokkal kapcsolatos kérdései miért az ideológiakutatások kontextusában szerepelnek.

A dolgozat ezt követően egy 2009-ben lefolytatott vizsgálat leírásával, gyakorlati problémáival, a vizsgálat adatfelvétele során összeállított metanyelvi korpusz technikai megoldásaival foglalkozik. A vizsgálatba bevont személyek egyes adatainak összegzésével a vizsgálat társadalmi kontextusa is megismerhetővé válik.

Mivel a gyűjtött korpusz adatai többféleképpen értelmezhetők, a harmadik fejezet a metanyelv vizsgálatának elméleti és módszertani kérdéseivel foglalkozik, a jelen vizsgálat előzményvizsgálatainak tanulságaira is kitérve. Az összefoglalás a választott elméleti és módszertani keret kiválasztását indokolja, emellett megadja a metanyelv definícióját, illetve általánosságban jellemzi a metanyelvi diskurzusokat.

A következő tematikus egység a metanyelvi szocializáció egyes kérdésköreit vázolja fel általánosságban, azzal a céllal, hogy olyan alapfogalmakat definiáljon, amelyeket a későbbi elemzések során alkalmazni fog.

Az empirikus anyag elemzése a küljavítás jelenségkörére fókuszál: megjelenésére különböző diskurzusokban (interjúban és tanórán), illetve a róla alkotott ideológiákra.

A dolgozat egyes tematikus egységei között természetesen van átjárás: az elméleti részeket pl. a vizsgálati korpuszokból származó példák illusztrálják.

A dolgozatban szereplő, a szerző által fordított idézetek esetében a forrásmegjelölést vagy az idézetet magát az *Sz. T. P.* monogram követi.

0.2. Köszönetnyilvánítás

Ez a könyv 2011-ben megvédett, *A nyelvi szabálytanulás, szabálykövetés és szabályközvetítés kérdése iskolások és tanáraik metanyelvi tudásában* című PhD-disszertációmnak a javított változata. Témavezetőmön, Kiss Jenőn kívül kiemelt köszönet illeti munkahelyem, az MTA Nyelvtudományi Intézet igazgatóját, Kenesei Istvánt és a Szótári Osztály vezetőjét, Ittzés Nórát, amiért minden adminisztratív, erkölcsi és technikai támogatást megadtak a munkámhoz, valamint biztosították az adatgyűjtéshez, -rögzítéshez és -elemzéshez, valamint a dolgozat megírásához szükséges munkaidőt. Nem jutottam volna előre a munkában, ha számos segítőkész ismerősöm és kollégám, valamint a vizsgálatban részt vevő diákok és tanárok – akiknek személyazonosságát nincs módomban felfedni – nem állnak rendelkezésemre a kérdőívek tesztelésében, válaszadóként, szervezőként, illetve a vidéki gyűjtések alkalmával szállásadóként. Ilyen formán összesen több mint 1300-an segítették a munkámat.

A témával Borbás Gabriella Dóra szemináriumain kezdtem el ismerkedni, majd az egyetemi és doktorandusz éveim alatt folyamatosan megbeszéltük a vizsgálattal kapcsolatos kérdéseket. 2005-ös, a disszertáció egyik előzményének tekinthető OTDK-dolgozatom bírálója Kontra Miklós volt. Később, intézeti kollégaként mindig szívesen fogadott, olvasmányokat ajánlott és szigorú, lényeglátó kritikát adott. Kiss Jenő témavezetése alatt írtam meg a szakdolgozatomat és a jelen dolgozatot. Szabadon, önállóan tanulhattam mellette – ha kellett, a magam kárán szerezve értékes szakmai tapasztalatokat. Kugler Nóra és Petteri Laihonen opponensi véleményét nagyon jól tudtam használni a disszertáció könyvvé alakítása során. Petteri Laihonen opponensi tevékenységén túlmenően is sokat segített tanácsokkal, szakirodalmi javaslatokkal. Ladányi Mária és Lanstyák István a disszertáció témakörében tartott előadásaim és tanulmányaim hozzászólóiként segítettek sokat: szakirodalmat javasoltak, kéziratokat küldtek, megosztották velem a gondolataikat. Számos nyelvész kolléga – köztük Borbély Anna, Dér Csilla Ilona, Hattyár Helga, Mátyus Kinga, Oravecz Csaba, Péch Olívia és Sass Bálint – nyújtott gyakorlati segítséget. A vizsgálat XML formátumú korpuszának szerkesztéséhez és elemzéséhez szükséges ismereteket a Szótári Osztályon dolgozva, Mártonfi Attilától tanultam. Köszönöm, hogy a Gramma egyesület, különösen pedig Lanstyák István és Szabómihály Gizella támogatta a dolgozat publikálásának ötletét.

Családom, különösen pedig feleségem, Ildi türelmükkel és szeretetükkel sok impulzust adtak a munkához az elmúlt évek során.

Budapest, 2012 nyarán Szabó Tamás Péter

1. A szabályok mint ideológiák

1.1. Bevezetés

A jelen dolgozatban gyakran lesz szó szabályokról. A nyelvészeti szakirodalomban és a mindennapi társalgásban egyaránt szokásos szabályokat formulázni a beszélők viselkedésének leírásakor, ezáltal egyfajta modellt alkotva a megfigyelt jelenségekről. Mivel a *szabály* terminus többféleképpen értelmezhető, ez a fejezet egy olyan megközelítés mellett érvel, amely szerint a szabályokat – legyenek azok bármilyen jellegűek – ideológiákként érdemes értelmezni. Éppen ezért a *szabály* terminus definiálása előtt az *ideológia* fogalmát kell meghatározni.

1.2. Nyelvi ideológiák

A nyelvi ideológiák explicit metanyelvi diskurzusként, illetve a nyelvről mint rendszerről és a nyelvhasználatról mint cselekvésről megfogalmazott közlésekként értelmeződnek a jelen dolgozatban (vö. Laihonen 2008: 669; 2009b: 25–26). Ideológiát közöl a nyelvtankönyv, amikor mondatszerkezetekről ír, de ideológiát alkot az a diák is, aki arról beszél egy osztálytársának, hogy valaki olyan hangon beszélt vele, amitől ideges lett.

A nyelvi ideológiák mint közlések explicit tartalma mellett azok implikációja is vizsgálható, főleg interakciós rutinok (Laihonen 2009a), illetve az ágenciaviszonyok mentén (ki fogalmaz, kinek a nevében; általános érvényű vagy szubjektív-e a kijelentés stb. – vö. Aro 2009, 4.2. pont). Ezek a szempontok azért is fontosak, mert az ideológiáknak rendszerint lényeges funkciójuk van az egyes szituációkban. Az ideológiakutatás egyik legérdekesebb kihívása ezért az explikáció: az ideológiák ugyanis rendszerint észrevétlenek maradnak – gyakran még azok előtt is, akik megfogalmazzák azokat –, és hallgatólagos kiindulópontként értelmeződnek a diskurzusokban (Laihonen 2009a: 49; 2011: 21).

A nyelvi ideológiák „tények magyarázatára és igazolására szolgálnak” (Lanstyák 2009a: 28), racionalizáló funkcióval rendelkeznek (Szalai 2010: 420) – nemcsak a mindennapi, hanem a tudományos életben is (Irvine 1992: 261). A nyelvi ideológiák és a metanyelv definíciója (vö. 3.3.2. pont) nagyon hasonló: mindkét esetben nyelvi témájú szövegekről van szó. A különbség úgy ragadható meg, hogy az *ideológia* terminus a szövegre mint magyarázatra, érvre, a *metanyelv* pedig a diskurzus menetére, folyamatára vonatkozik.

A nyelvi ideológiák kutatása igen kiterjedt a nemzetközi szakirodalomban. Woolard–Schieffelin (1994) már 18 évvel ezelőtt 329 válogatott bibliográfiai tételre támaszkodhatott a kérdéskör összefoglalásakor. Az irodalom azóta sokat gyarapodott.

A magyar, illetve magyar tárgyú szakirodalomban is kibontakozott a nyelvi ideológiák kutatása. A teljesség igénye nélkül megemlítendők Domonkosi (2007b, 2010), É. Kiss (2008), Kontra (2006, 2008a, 2008b, 2009), Laihonen (2004, 2008, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011), Lanstyák (2003–2004, 2007a, 2007b, 2007c, 2008, 2009a, 2009b, 2010a, 2010c, 2010d, 2011), Sándor (2001a, 2001b, 2006), Sinkovics (2008, 2011) és

Szalai (2010) tanulmányai. A kutatási téma egyre erőteljesebben jelen van a magyar nyelvészeti kutatásokban: ezt jelzi, hogy a 2008-as és a 2010-es Élőnyelvi Konferencia is a nyelvi ideológiákkal foglalkozott (vö. Borbély–Vančoné–Kremmer szerk. 2009; Hires-László–Karmacsi–Márku szerk. 2011.)

1.3. A szabálykövetés kérdése

Ha bármilyen viselkedés – autóvezetés, hivatali ügyintézés, falfestés, vagy éppen a társalgás – mintázatában szabályszerűség vehető észre, általános vélekedés szerint a viselkedést szabályszerűségek irányítják (Miller 2006). A szabályok ebben az értelmezésben determináló funkcióval rendelkeznek, ezért fontos feltárni azokat a szabályokat, amelyeket az emberek követnek, alkalmaznak. Ez egy elterjedt tudományos ideológia, a magyar nyelvészeti kutatásokban is uralkodó – a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika egyik érintkezési felületének, közös alapvetésének például ezt tételezi Pléh (2010), és a nagy hatású Magyar nemzeti szociolingvisztikai vizsgálat (vö. Kontra szerk. 2003) szintén ebből a feltételezésből indult ki. A kvantitatív szociolingvisztikai vizsgálatok rendszerint ezt a felfogást követik.

A nyelvészeti (és általában: a társadalomtudományi) kutatások egyik lehetséges célja, hogy szabályok tudatosítása, illetve a velük kapcsolatos attitűdök megváltoztatása révén bizonyos cselekedetek változtathatók legyenek (vö. az attitűdkutatások általános céljaival, 3.2.2. pont). Az ilyen szemléletű munkákban a szabályok felosztása is elterjedt. A felosztás célja az, hogy könnyebben magyarázhatóvá váljanak egyes, ezen szabályokra épülőnek tételezett viselkedésmódok. A jelen dolgozatnak nem célja minden taxonómia ismertetése, érdemes azonban egy elterjedt felosztásra hivatkozni, amely segít megérteni a preskriptív metanyelvi hagyományban értelmezhető, a jelen vizsgálatban gyakran előkerülő *nyelvhelyességi szabály* fogalmat, amely a közoktatás kontextusában jelentős szerepet kap. Az említett felosztás szerint alapvetően kétféle szabály létezik: konstitutív és restriktív (más szóval: regulatív; vö. Collett 1977; Fabó 1986; Somlai 1997). Az 1. táblázat – Szabó (2008c: 91) alapján – általános viselkedési (ÁV), valamint nyelvi-beszédviselkedési (NY) példákkal illusztrálja a két szabálytípus között feltételezett különbséget és hasonlóságot. A restriktív szabály ebben az értelmezésben azért másodlagos, mert tőle függetlenül is létező tevékenységformákat szabályoz.

A szabályok együttesének leírására több modell született. Két elterjedt modell a moduláris (ez a nyelvi szabályokat és a kommunikációs, használati szabályokat külön írja le, s így teremt kapcsolatot közöttük), illetve a holisztikus (ez az egyidejű, párhuzamos szabályokat azok egyidejűségében és komplexitásában ábrázolja). E modelleket részletesen Tolcsvai Nagy (1998: 35–39) ismerteti.

Kripke (1982) – Wittgensteint kommentálva – szkeptikusan közelítette meg a szabálykövetés kérdését (összefoglalja Miller 2006). Szkepticizmusa nem episztemologikus (miszerint nem tudhatjuk, hogy ha valaki szabályszerűen viselkedik, akkor szabályt követ-e), hanem konstitutív. Eszerint nemcsak az nem tudható, hogy valaki szabályt követe, hanem az sem feltételezhető, hogy van szabály. Ha egy megfigyelő az általa megfigyelt személy viselkedését valamilyen szabály segítségével formalizálja, az nem a megfigyelt személy viselkedéséről árul el valamit, hanem a megfigyelőéről. A megfigyelő ugyanis az, aki a megfigyelt cselekvést szabályba foglalja, leírja.

1. táblázat. A konstitutív és a restriktív szabályok elkülönítése.
Általános – nem nyelvi – viselkedésben (ÁV) és beszédviselkedésben/nyelvben (NY).
Szabó (2008c: 91) nyomán

	Konstitutív szabály (elsődleges)	**Restriktív (regulatív) szabály (másodlagos)**
Képlete	*X* itt *Y* ÁV: Péter az ünnepelt a születésnapi partin NY: a *gépkocsi* hangsor jelentése: 'személy- vagy teherszállító, rendszerint belső égésű motorral hajtott, kocsiszekrénnyel ellátott (gumikerekű) gépjármű' (ÉKsz.[2]: 440)	Ha *P*, akkor *Q* ÁV: ha Péter ismerőse vagy, születésnapján lepd meg ajándékkal NY: ha hivatalos iratot írsz, *gépkocsit* írj *kocsi, csotrogány, füstere-gető, ócskavas* stb. helyett
Jellemző példái	ÁV: a (társas) cselekvés típusai NY: egy adott nyelv nyelvtana(i)	ÁV: illemszabályok NY: nyelvhelyességi szabályok
Kifejtettsége	Implicit	Explicit
Értékfogalma	Értéksemleges ÁV: Liliána ókortörténész NY: a *ha én tudnák, látnák, innák* stb. alakok a *ha én tudnék, látnék, innék* alakok változatai	Értékelő mozzanatot tartalmaz ÁV: ha Liliána ókortörténész, akkor művelt, értelmiségi nő NY: ha valaki formális helyzetekben is használja ezeket az alakokat, akkor valószínűleg iskolázatlan
Kontinuum mentén ítélhető meg?	Igen, az elemek besorolásának megítélésében ÁV: egy céges találkozó ultraformális, formális, félformális, informális egyaránt lehet NY: a beszédprodukcióban kontinuum mentén ítélhető meg, hogy a kibocsátott hang /u/-nak, /o/-nak vagy /ɔ/-nak számít-e; ugyanilyen az időtartam hosszúnak/rövidnek érzékelése is	Igen, az alkalmazás sikerességében ÁV: ha egy céges vacsorán szmokingban kell megjelenni, a kölcsönzőből szerzett műszálas szmoking nem számít a legelegánsabbnak NY: ha formális szituációban valaki sokat használja az /ɔ:/ hangot, a hallgatóság egy része a kelleténél nyelvjárásiasabbnak fogja vélni a produkcióját
Változásának tempója	Viszonylag lassú ÁV: az emberi testen hordott bőr- és szövetdarabok ruhadarabok NY: a *látand, jövend, írand* stb. jövő idejű alakok a magyarban	Viszonylag gyors ÁV: aki a plakátokon, magazinokban látottakhoz hasonló ruhadarabokat visel, divatosnak számít NY: ha valaki 2012-ben a *látand, jövend, írand* stb. alakokat használja, beszéde archaikusnak (esetleg komikusnak) hat

	Konstitutív szabály (elsődleges)	**Restriktív (regulatív) szabály (másodlagos)**
Be nem tartásának következménye	Az adott cselekvés nem valósul meg ÁV: a mozdulatlanul történő vízbe merülés nem úszás NY: a tagolatlan hangkibocsátás nem beszéd	A cselekvést szankcionál(hat)ják ÁV: ha nem megfelelő ritmusban veszel levegőt úszás közben, a tornatanár nem ad az úszásodra jó érdemjegyet NY: ha a főnököddel nem beszélsz elég artikuláltan, rossz véleményt alakíthat ki rólad

A szabályok megfogalmazása mint cselekvés nem szükségszerű: a szabályt megfogalmazó személy döntésén múlik (ti. azon, hogy meg kíván-e fogalmazni szabályt). A szabályalkotás mint cselekvés így elválik a megfigyelt cselekvéstől. A szabályalkotás akkor is normatív, ha nem az előírás szándékával történik (Kripke 1982; Miller 2006), ugyanis a cselekvést valamilyen viszonyítási ponthoz méri (az 1. táblázat például több viszonyítási ponthoz képest formalizálja a szabályok különbségét leíró szabályt). A szabály megfogalmazása és értelmezése ugyanakkor számos implikációra épül: ezek az implikációk a megfigyelt személyre, jelenségre vonatkoznak, de a megfigyelőéi (vö. 3.1. pont.)

A szabályok bármilyen felosztása ennélfogva elsősorban nem a szabályokról magukról árul el valamit, hanem arról az ideológiáról, amelyben megfogalmazzák azokat. Az 1. táblázat ebben az értelmezésben azt árulja el, hogy mit tesz az, aki egy *X itt Y*, illetve egy *ha P, akkor Q* típusú szabályt megfogalmaz: értékel-e, divatot követ-e, viszonyítási pontokhoz mér-e, szankcionál-e stb. (Hogy ezt szándékosan teszi-e, nem dönthető el: csak az állapítható meg – egy bizonyos elemzési szempontot érvényesítve –, hogy mit tesz. Az 1. ábra egy lehetséges szempontot mutat be a nyelvhelyességi szabályok konstitutív, illetve restriktív jellegű megfogalmazásának értelmezéséhez.)

Az emberek megfogalmaznak, módosítanak, tematizálnak, kritizálnak szabályokat és megítélik azokat a cselekvéseket, amelyeket szabálykövetésként vagy szabályszegésként interpretálnak. Ideológiaalkotás közben tehát folyamatosan *szabály*okra hivatkoznak – a szabályalkotás ennélfogva egyes megfogalmazásbeli és a diskurzusszervezésben megfigyelhető jellemzőkben tér el bármilyen más ideológiaalkotó tevékenységtől.

A normák elvárásként megfogalmazott szabályokként (ideológiákként) élnek a metanyelvi diskurzusokban és szokás egyes viselkedésváltoztatásokat, illetve erre irányuló próbálkozásokat ezekre hivatkozva magyarázni. Az ugyanakkor nem feltételezhető, hogy önmagukban irányítanák az emberek választásait (vö. 3.2.2. pont): „a normák befolyásolják, de nem determinálják a nyelvhasználók nyelvi választásait” (Szalai 2010: 419–420). Más megfogalmazásban: „[a] preskriptivizmus nem közvetlenül alakítja át a nyelvet, de van hatása” (Woolard–Schieffelin 1994: 69; Sz .T. P.).

Ha a nyelv(helyesség)i szabályok konstitutívakként értelmeződnek, akkor…	*Ha a nyelv(helyesség)i szabályok restriktívekként (regulatívakként), értelmeződnek, akkor…*
a nyelvtanban vannak rögzítve, ezért aki nem ismeri e szabályokat, az nem ismeri az adott nyelv nyelvtanát sem (eléggé)	nem a nyelvtanban vannak rögzítve, hanem egyes nyelvtanok egymáshoz való viszonyát írják le
↓	↓
aki az adott nyelv nyelvtanát nem ismeri (eléggé), az az adott nyelvet sem ismeri (eléggé)	aki egy bizonyos nyelvtant nem ismer, az – az általa már birtokolt nyelvtanok birtokában – újakat tanulhat meg
↓	↓
a nyelv nem (elégséges) ismerete kizárja a beszélőt a beszélőközösségből	új nyelvtanok tanulásának célja esetén megteremtődik a folyamatos önfejlesztés és a tudatos nyelvi alkalmazkodás feltétele
↓	↓
a beszélőközösség integritása érdekében homogenizálni kell a beszélők nyelvhasználatát, nyelvismeretét	a beszélőközösség integritása a nyelvhasználat heterogenitása mellett is fenntartható

1. ábra. A nyelv(helyesség)i szabályok konstitutív és restriktív megfogalmazása. Szabó (2008c: 92) nyomán

1.4. A sztenderd nyelvi kultúra

Mivel a magyar sztenderd nyelvi kultúra (Kontra 2006; a fogalomra lásd J. Milroy 2001) – erősen normaközpontú (vö. Laihonen 2009a; Sándor 2006; Tolcsvai Nagy 2004a) –, érdemes áttekinteni a sztenderd kultúrák jellegzetességeit.

A sztenderd kultúrák és a nem sztenderd kultúrák megkülönböztetése tudós taxonómia alkalmazásának eredménye: az érintett kultúrák sosem hivatkoznak magukra sztenderdként, illetve nem sztenderdként. A kereteik között megfogalmazott metanyelvi közlések jellegzetességei azonban rendezhetők aszerint, hogy megjelenítenek-e egyfajta idealizációt, illetve milyen ehhez az idealizációhoz való viszonyuk.

Az idealizáció jelenlétét és a metanyelvi diskurzusokban játszott domináns szerepét Lanstyák (2009a: 35, 2010d: 144) platonizmusnak nevezi. Ezen ideológia szerint létezik a nyelvnek egy ideális formája, s a nyelvi közlések ehhez közelítenek vagy ettől térnek el (vö. Preston 2004; 5. ábra a 3.1.1.1. pontban). A sztenderd nyelvi ideológia a nyelvi sztenderdet állítja az eszményi nyelvváltozat pozíciójába: arról fogalmaz meg szabályokat, s ezeket a szabályokat teszi normává (az értéktulajdonításban az összehasonlítás alapjául szolgáló ponttá). A nyelvi sztenderd változat léte fikció:

> a sztenderd elmeszülemény: világosan körülhatárolt, tökéletesen egységes és tökéletesen szilárd nyelvváltozat – nyelvváltozat, amely tökéletesen és következetesen soha nem valósul meg a beszélt nyelvhasználatban (J. Milroy 2001: 534; Sz. T. P.)

A sztenderd kultúrák kialakulása történelmi folyamat eredménye. Bár korábban is jellemző volt, hogy bizonyos magasabb rangú személyek nyelvhasználata felismerhető jellegzetességekkel rendelkezett, ahhoz, hogy egyes jellegzetességek (pl. az angol udvari kiejtés) presztízsváltozatokká váljanak és egy sztenderd alapját képezzék, létre kellett

jönnie annak az ideológiának, amely szerint egyes nyelvi elemekhez érték társítható (vö. Agha [2007] elemzését az angol sztenderd kiejtésről [RP 'received pronunciation']). Ez a művelet ugyanis nem evidens: az európai kultúrákban a történelem korábbi szakaszaiban nem létezett sztenderd, egyes kultúrákban pedig ma sem létezik (J. Milroy 2001).

A sztenderdhez való viszony – annak pozicionálása, értékelése – közösségenként eltér. Laihonen (2009b) a magyar és a német, Marusnik (2008) a magyar, a lengyel és a holland sztenderd ideológiák között mutatott ki különbségeket. (Marusnik munkája, dimenzióit tekintve, elővizsgálatnak tekinthető.) A sztenderd hegemóniája például nem minden kultúrában egyértelmű: Finnországban a korábbi purista diskurzusok háttérbe szorultak, a sztenderd szerepe pedig relativizálódott:

> Nuolijärvi (2009: 25) szerint a standard születése, fejlődése nem végpont vagy akár csúcspont egy nyelv vagy egy nyelvközösség életében, hanem inkább a státus tekintetében volt szerepe. [...] Jelenleg destandardizációs folyamatoknak lehetünk tanúi (Laihonen 2010: 183)

A sztenderd nyelvi kultúrák szisztematikus jellemzését J. Milroy (2001) végezte el. Szerinte iparilag fejlettebb társadalmakban a nyelvvel kapcsolatban is megjelennek azok a szabványosítási törekvések, amelyek a termelésben szokásosak. A nyelvhasználattal kapcsolatban is előírássá vált, hogy a „termékek" – a megnyilatkozások – egy bizonyos osztályán belül ne legyen variálódás. Ez a követelmény azonban konfliktusokat eredményez, mivel a nyelv eredetileg nem uniformizált – a konfliktusokra azonban a szabványosítás folytatása a felkínált válasz. A nyelvvel kapcsolatban ezért – e szerint az ideológia szerint – szabványokat kell alkotni, s a nyelvi közléseket e szabványok szerint kell kivitelezni, a szabványos (sztenderdizált) nyelvi közlésekhez pedig magasabb értéket, presztízst kell kapcsolni. Ez utóbbi sajátos megoldás és az ipari termelés világával nem analóg, mivel a termelésben rendszerint az egyedi tárgyak az értékesebbek a szabványosított, sorozatgyártott termékekkel szemben (J. Milroy 2001). A sztenderd nyelvi kultúrákban az egyediség egyes privilegizált normasértések (pl. a költői nyelv) kultuszában testesül meg.

A sztenderd nyelvi kultúrákban, éppen a szabványos elemek központi, presztízst megtestesítő szerepe miatt, a nyelvi értékítéleteknek, a sztenderdhez való viszonyítást kifejező metanyelvi közléseknek nagy szerepük van. Ez még a tudományos életben, a szociolingvisztikában is igaz: a beszéd formalitásfokát és gondozottságát gyakran skalárisan minősítik, anélkül, hogy magyaráznák, mit értenek e két fogalom alatt. Ezek a megoldások magától értetődően alkalmazzák a sztenderdizmus szókincsét (J. Milroy 2001: 533).

Bár sztenderd – olyan formában, ahogyan beszélni szokás róla – nem létezik, a sztenderdizáció mint folyamat és mint törekvés, illetve a sztenderdről folytatott diskurzus folyamatosan jelen van e kultúrákban, mivel a nyelvi elemek teljes uniformizáltsága nem érhető el (J. Milroy 2001: 534). Ezt a folyamatot több intézmény (kötelező iskolázás, kutatóhálózatok fenntartása, lexikográfiai munkálatok stb.) szolgálja. Ezek végzik el a sztenderdizáció eredményeinek kodifikálását. (A sztenderdizáció mint tudatos tevékenység megkülönböztetendő a sztenderdizálódástól, amely spontán módon is végbemehet, pl. ha két változatból az egyik kivész, így egy funkcióra egy megoldás marad a nyelvben; vö. Lanstyák 2009b: 11.) A sztenderd nyelvi kultúra egyik ellentmondása, hogy kész (vagy legalábbis tudományosan leírható; vö. Smakman 2006) sztenderdről szokás

beszélni, ám a diskurzusban jelen van a sztenderden belüli variabilitás kérdése is, ami, hogyha ténylegesen végbement volna a sztenderdizáció, nem kerülhetne szóba.

A nyelvi sztenderdizáció a szabványosítást vezérlő személyek tekintélyére épül. Alapvető feltételezése, hogy a beszélők anyanyelvi kompetenciája önmagában, formális képzés nélkül nem elégséges a sikeres kommunikációhoz (J. Milroy 2001: 537).

A sztenderd meghatározási kísérletei minden esetben arról az ideológiáról árulnak el valamit, amelyben megfogalmazzák azokat. Laihonen (2009a: 51) több magyar nyelvű sztenderddefiníciót összevetve feltűnőnek tartja, hogy (1) sok definíció egységes kultúrát feltételez (ami egyértelmű túlegyszerűsítés), illetve (2) a definíciókból rendszerint hiányzik az ágens. Ezáltal a sztenderd nem bizonyos szerzők konstrukciójának, hanem megkérdőjelezhetetlen tényként tételeződik. Tolcsvai Nagy (1998: 56–64) elsősorban abból a szempontból különíti el az egyes definíciókat, hogy azok a sztenderdet nyelvi jellemzőkkel írják-e le, s a sztenderdet nyelvtörténeti folyamatok termékeként mutatják-e be, vagy pedig használóik szociológiai jellemzőihez kapcsolják-e, s ezáltal a sztenderdet presztízsváltozatként mutatják-e be. Fehér (2011) a magyar sztenderdista diskurzus történetének kiemelkedő személyiségeitől származó metanyelvi szövegeket elemez, kiemelve, hogy egy szerző álláspontja sem volt élete során olyan homogén, mint amilyenné a későbbi kanonikus tudománytörténeti narratívák tették.

Lanstyák (2009a: 33) szerint a sztenderd nyelvi ideológia (illetve, ahogyan ő hivatkozik rá: a nyelvi standardizmus) sok államban a nyelvi nacionalizmus szolgálatában áll, de attól független, pusztán eszközelvű megjelenése is kimutatható.

1.4.1. A lingvicizmus

A sztenderd nyelvi kultúrák egyik jellemzője a lingvicizmus: a nyelvi alapú megkülönböztetés gyakorlata (a fogalomra lásd: Skutnabb-Kangas 1997: 20). Ennek lényege, hogy nyelvhasználatuk alapján előnyös vagy hátrányos megkülönböztetésben részesülnek a beszélők. A megkülönböztetés indoklása (ideológiája) az, hogy az adott illető jól/rosszul beszél egy bizonyos nyelvet. Az efféle értékelő metanyelvi közlések meta- és kvázikommunikatívvá válnak (Szabó 2010a). A *meta-* előtag azt jelzi, hogy a metanyelvi közlés funkcióját tekintve ugyanúgy metakommunikációs értékűvé válhat, mint egy vállrándítás vagy egy megvető pillantás, annak ellenére, hogy a kommunikátorok nyelvi jeleket használnak. A *kvázi-* előtag arra utal, hogy az ily módon használt metanyelvnek csak színleg a nyelv a témája. A nyelv mint téma legitimmé tesz olyan közléseket, amelyek mást (nem, bőrszín [vö. Kontra 2000], valamely szokás, értelmi képességek [vö. Lanstyák 2009a: 37–38] stb.) tematizálva csupán agresszióként lennének értelmezhetők. A mai nyugat-európai típusú társadalmakban szocializálódott beszélők elsajátítják, hogy diszkriminatív megnyilvánulásaik nyelvi tematikával kevésbé tűnnek diszkriminatívaknak (vö. Kontra 2000; Milroy 1998; Sándor 2001b; Woolard–Schieffelin 1994).

A sztenderd kultúra bírálatának kiterjedt diskurzusa van, mivel a lingvicista gyakorlat a társadalmi egyenlőtlenségek újrateremtését segíti, a sztenderd nyelvi ideológia pedig ezt a gyakorlatot van hivatva legitimálni. A bírálatok logikája az, hogy a lingvicista gyakorlatot illegitimnek, a sztenderd ideológiát pedig igazságtalannak, értelmetlennek stb. minősítik. Paradox módon azonban a sztenderd ideológiát negatívan minősítő hivatkozás is hozzájárul a sztenderdista diskurzus fennmaradásához. Ha valaki egy stigmatizált nyelvi elem használatát azáltal akarja legitimálni, hogy kimutatja: formális szituációk-

ban, elismert személyek által stb. is használatos, valójában a sztenderd nyelvi ideológia hegemóniáját tartja fenn, mivel annak fogalmait használja:

> [a nyelvet tárgyazó vitákban] az a tény, hogy a Sztenderd terminusainak segítségével fogalmazzák meg a helyzetet, rámutat arra, amit úgy fogalmazhatnánk meg, hogy a Sztenderdnek a vita területét uraló hegemoniája, attól függetlenül, hogy milyen álláspontból vették figyelembe a Sztenderdet (Silverstein [1996: 284]; Sz. T. P.)

A lingvicizmus negatívnak minősítése értéktulajdonítás, nem a lingvicizmus visszaszorítása. A visszaszorítás úgy lenne lehetséges, ha a sztenderd létét vonnák kétségbe, illetve nem használnák magát a fogalmat és nem hivatkoznának arra az ideológiára, amelynek kontextusában létjogosult. Ezt a szempontot a magyar nyelvészeti diskurzusban egyre többen megfogalmazzák, pl. Domonkosi (2010) és Laihonen (2010a, 2010b) is, Lanstyák (2010c, 2010d) szövegét bírálva.

1.5. A kutatás kérdései

A jelen dolgozat nyelvhasználati szabályokat tematizáló, illetve nyelvhasználati tárgyú narratívákat tartalmazó diskurzusokat vizsgál. Mivel a nyelvhasználati szabályokat nyelvi ideológiákként definiálja, a következő kérdésekre keresi a választ:

1. Milyen, a nyelvhasználatra vonatkozó ideológiák és narratívák szerepelnek különböző (kérdőíves, tanórai és interjúbeli) metanyelvi diskurzusokban?
2. Milyen módon közlik a diskurzusok résztvevői ezeket az ideológiákat és narratívákat?
3. Milyen módszertani tanulságai vannak a jelen vizsgálatnak?

(A kérdésekben szereplő egyes fogalmak definíciója: metanyelv: vö. 3.3., különösen pedig 3.3.2. pont; narratíva: vö. 3.3.4. pont).

A kutatási kérdések 2002 óta zajló metanyelvi vizsgálataim tanulságaiból (vö. 3.1. pont), illetve a 2. fejezetben ismertetendő korpusz adatainak előzetes elemzéséből származnak. A korpusz tehát előbb jött létre, mint a kérdések (vö. 3.2.4. pont).

Az első kérdés az ideológiakutatások egyik általános célkitűzésével kapcsolatos: számba venni olyan jellemző ideológiákat, amelyek a vizsgálat diskurzusában jelen vannak. A jelen dolgozat nem vállalkozhat arra, hogy a korpuszban előforduló összes ideológiáról akár csak nagy vonalakban is számot adjon: elsődlegesen a leggyakrabban megjelenő, tipikus esetek és az extremitások bemutatása a cél. Mivel az ideológiák közösségi használatúak és interakciókban hivatkoznak rájuk (erre utal a jelen pont elején megfogalmazott definíció is), felmerül a második kérdés.

A harmadik kérdés elsősorban a magyarországi kutatási hagyományban értelmezhető, ahol a vizsgálatban alkalmazott megközelítés (vö. 3.2. pont) nincsen széles körben elterjedve.

2. A metanyelvi korpusz összeállítása

2.1. Előzmények

A jelen vizsgálat módszertanának előkészítése több éven keresztül zajlott. Röviden érdemes összefoglalni az előzményeket.

2002 óta a következő vizsgálatokat végeztem a metanyelv témakörében (a vizsgálatokat sorszámuk azonosítja a következő pontokban). A vizsgálatok tematikája, terminológiája, az eredményeiket feldolgozó publikációk elméleti háttere különböző. A jelen vizsgálathoz mindegyik elővizsgálat sokban hozzájárult, ezért – valamint módszertani és elméleti tanulságaik miatt is – hasznos az áttekintésük.

1. 2002–2004. Téma: a nyelvhelyességgel és a nyelvi változásokkal kapcsolatos hiedelmek, attitűdök; külkezdeményezett (a vizsgálat terminológiájában: nem önvezérelt) javításban való részvétel és az ezzel kapcsolatos attitűdök. Helyszín: Budapest, Pécs, Szeged. Válaszadók: gimnazisták, magyar és nem magyar szakos főiskolások, egyetemisták. Módszerek: (1) önkitöltős kérdőív kvótamintával. A város és az iskolatípus (gimnázium, magyar és nem magyar szak) függvényében 9 kategória, kategóriánként 50 válaszadó: N = 450. A kérdőívet Szabó (2006: 212–213) és Szabó (2007d: 468–470) közli. (2) félig strukturált interjú: N = 30 fő, interjúnként egy fő. Az interjúkorpusz mintegy 60 000 szavas.

2. 2003. Téma: feladatsor határozatlan névelőt tartalmazó tesztmondatok helyességének és gyakoriságának egyidejű megítéltetésével. Helyszín: Budapest. Válaszadók: nem magyar szakos főiskolások és egyetemisták, felsőoktatásban részt nem vevő fiatal felnőttek. Módszer: önkitöltős kérdőív (N = 80) véletlen mintavétellel. Ebből a vizsgálatból nem született publikáció.

3. 2005. Téma: a külkezdeményezett (a vizsgálat terminológiája szerint: nem önvezérelt) javítás folyamatában betöltött saját szerep megítélése; informális szituációkban javítandónak vélt nyelvhasználati elemek körének meghatározása; nyelvművelő javak helye a válaszadó kultúrafogyasztásában. Helyszín: Budapest. Válaszadók: két tannyelvű és nem két tannyelvű képzésben részt vevő gimnazisták. Módszer: önkitöltős kérdőív kvótamintával (N = 50 + 50 = 100). A kérdőívet Szabó (2008a: 108–109) közli.

4. 2007. A jelen dolgozat előtanulmányaként az első kérdőívváltozat próbakérdezése általános iskolások (8. osztály, N = 21) és magyar szakosok (2. évfolyam, N = 24) körében, a kitöltést követően a tapasztalatokról folytatott irányított beszélgetéssel. Helyszín: Budapest. A kérdőív egyes, a jelen dolgozat szempontjából releváns feladatait a 11.2.1. melléklet tartalmazza.

5. 2008. Téma: a jelen dolgozat előtanulmányaként a második kérdőívváltozat próbakérdezése általános iskolások (8. osztály, N = 30 fő) és gimnazisták (11. osztályosok, N = 30 fő) körében, a kitöltést követően a tapasztalatokról folytatott irányított beszélgetéssel. Helyszín: Budapest. A kérdőívet a 11.2.2. melléklet tartalmazza.

6. 2009. január. A jelen dolgozat adatfelvételeként a harmadik kérdőívváltozat próbakérdezése általános iskolások (7. osztály, N = 22 fő) körében, a K061-es számú osztályban. Óramegfigyelés, próbainterjú. A harmadik és a negyedik (végleges) kérdőívváltozat között csak néhány feladatban van eltérés (vö. 11.2.2. melléklet). A negyedik, végső változattal (11.2.4. melléklet) azonos szövegezésű feladatokra adott válaszok a jelen dolgozat adatbázisának részét képezik. Az interjú és az óralátogatások anyaga korlátozás nélkül a végleges adatbázisba került.

7. 2009. február–május. A jelen dolgozat anyaggyűjtése (vö. 2.3–2.5. pont).

2.2. A korpuszkészítés alapvető jellegzetességei

A kutatás módszertana nagy mértékben meghatározza annak várható eredményeit, ezért érdemes részletesen kitérni a korpuszépítés és az adatok felhasználhatóságának kérdésére. A jelen fejezet ezen kívül a kutatást társadalmi kontextusba is helyezi, ismertetve a vizsgálatban részt vevő csoportok néhány szociológiailag releváns jellemzőjét.

A vizsgálat során három különböző adatcsoport keletkezett: önkitöltős kérdőívek válaszai, egy órajegyzőkönyv-korpusz és egy interjúkorpusz. Az adatok eltérő megfigyelői módszerek eredményeként, de mind iskolai (közoktatásbeli) kontextusban jöttek létre: a kutatópontok alap- és középfokú oktatási intézmények egyes osztályai voltak. Egyes kutatópontokon lehetőség szerint mindhárom módszerrel történt adatgyűjtés, a kutatópontok jelentős részében azonban csak kérdőívezés, illetve – alsó tagozaton – csak interjúzás zajlott (erről részletesen a 11.1.4. melléklet tájékoztat). Cél volt, hogy 7. és 11. évfolyamon minél több (de közel sem mindegyik) osztályban folyhasson mindhárom módszerrel az adatfelvétel. Az, hogy erre végül sor került-e, elsősorban attól függött, hogy az iskolavezetés, a tanárok, illetve a diákok szülei engedélyezték-e a gyűjtést. (A két tannyelvű képzésben részt vevő diákok esetében a nyelvi előkészítő 9. év nem lett figyelembe véve, ezért a jelen dolgozatban 11.-esként említett két tannyelvűs diákok osztályuk számozása szerint 12.-esek voltak. Erre a megoldásra azért volt szükség, mert a kérdőívnek volt egy a formális képzés során szerzett ismeretekre vonatkozó része és az volt a cél, hogy egységes előismeretek legyenek feltételezhetők a diákokról mind a magyar nyelv, mind egyéb tárgyak vonatkozásában. Ez a megoldás összesen három osztályt érint: K131, K132, K322.)

Az adatfelvétel preferált sorrendje szerint előnyös, ha a kérdőív és az óralátogatás megelőzi az interjút, hiszen ez esetben az interjúban reflektálni lehet az órán történtekre, illetve a diákok elmondhatják a kérdőívről alkotott véleményüket. Ezek a vélemények tkp. a vizsgálati folyamatról alkotott narratívák, amelyeket a kutató és a megkérdezettek közösen hoznak létre. Az adatfelvétel – a szervezés sajátosságai miatt – nem mindig a preferált sorrendet követte.

Az egyes adatcsoportok összevetésének, a triangulációnak (vö. Sántha 2006) az eljárásával a jelen dolgozat csak korlátozottan él. A triangulációt eljárása széles körben elfogadott a kvalitatív vizsgálatokban – rendszerint a bemutatott következtetések validitását van hivatva erősíteni –, jogos kritika éri azonban (vö. ten Have 2004), hiszen az egyes összevetett adatcsoportok más és más kontextusban, más és más céllal lettek rögzítve, s ez a kontextuális különbség az adatokat is befolyásolja. A kontextuális hatás nem semlegesíthető, hiszen a módszer és az adat szorosan összetartozik. A jelen dolgozatban mindig erre tekintettel lehet csak értelmezni az esetleges összehasonlításokat, bár jóval jellemzőbb az adatcsoportok elkülönített bemutatása. Az egyes adatcsoportok egymáshoz

való viszonyát a legcélszerűbb úgy kezelni, hogy a 2009-es adatfelvétel során három eltérő vizsgálat zajlott, részben ugyanazoknak a személyeknek, részben más vizsgálatokban meg nem figyelt személyeknek a részvételével.

A vizsgálat során nem spontán diskurzusok jöttek létre, hanem iskolai jellegű, ráadásul – a minta összetétele folytán – relatíve elitnek nevezhető iskolai metanyelv keletkezett. Az iskola közegében a hétköznapi tapasztalatok is új kontextusba kerültek, illetve dekontextualizálódtak, s ez hatással volt a róluk alkotott narratívákra is: ezek a narratívák más kontextusban feltehetően máshogyan konstruálódtak volna meg.

2.2.1. A kutatópontok és a vizsgált osztályok

A vizsgálat tervezésének első fázisában a kutatópontok kijelölése a demográfiai reprezentativitás szempontjait érvényesítő szellemben kezdődött. Munkahelyem, az MTA Nyelvtudományi Intézetének igazgatója, Kenesei István ajánlóleveleivel (11.1.1. és 11.1.2. melléklet), illetve egy rövid tájékoztatóval (11.1.3. melléklet) kerestem fel egyes iskolák vezetőit és tanárait. A kapcsolatfelvétel azonban gyakran nem volt eredményes, különösen azon iskolák esetében, amelyekről feltételezhető volt, hogy sok szociálisan hátrányos helyzetű diákja van. Ezt követően az informális kapcsolatépítés módszerével, levelezőlistákon keresztül jutottam el néhány magyartanárhoz, majd – a hólabda-stratégia (Sántha 2006) szerint dolgozva – az ezen tanárok által ajánlott tanárokhoz. Ez a kapcsolatfelvételi mód lehetővé tette, hogy az adatfelvétel 2009. januárja és májusa között megtörténhessen. Az informális hálón keresztül haladás természetesen nem tette lehetővé a demográfiai reprezentativitás szempontjainak érvényesítését, az iskolákba való bejutást, a bizalmi légkör megteremtését azonban igen. Egyes iskolákba többször visszajárva, egy-egy nap több órát ott töltve jó viszony alakult ki az intézményekkel. A kutatási engedélyt minden esetben az oktatási intézmény vezetője adta meg. Az osztályok és a diákok kijelölése a kapcsolattartó tanár közreműködésével történt.

A minta a kvalitatív vizsgálatokkal szemben támasztott belső reprezentativitás követelményének megfelel (Sántha 2006). Ennek lényege, hogy az adatbázis készítésekor kellően heterogén anyag gyűljön össze, amelyben a tipikus eseteken kívül az egyes eltérések, illetve az esetleges extremitások vizsgálatára is lehetőség nyílik. A devianciákat külön tárgyalva szokás elemezni egy-egy kérdéskörrel kapcsolatban (lásd pl. Puchta és Potter [2002: 357–359] megoldását).

A 11.1.4. melléklet sorolja fel egyenként a kutatópontokat. Az összesített adatokat az alábbi táblázatok tartalmazzák.

Budapesten a következő területeken zajlott a gyűjtés:

2. táblázat. A budapesti gyűjtés iskoláinak elhelyezkedése

Terület	Az intézmények száma
Belváros	1
Dél-Pest	4
Észak-Buda	1
Észak-Pest	5
Összesen:	**11**

Magyarország vidéki területeiről, illetve Szlovákiából és Szerbiából is érkeztek kérdőívek. Ezekre a kutatópontokra azért volt szükség, hogy nagyobb valószínűséggel kerüljenek nyelvjárási hátterű diákok a mintába. (A nyelvjárási háttér megléte nem volt tesztelhető, az viszont igen, hogy a diákok hogyan pozicionálták magukat ebben a kérdésben; vö. 2.3.2.2. pont.)

A gyűjtés főként városi környezetben zajlott. Északkelet-magyarországi kutatópontot szervezési okokból nem sikerült felvenni.

3. táblázat. A Budapesten kívüli gyűjtés iskoláinak elhelyezkedése

Terület	Az intézmények száma		
	Város	Község	Összesen
Bács-Kiskun megye	1	–	1
Baranya megye	1	1	2
Békés megye	2	–	2
Csongrád megye	4	–	4
Fejér megye	–	1	1
Győr-Moson-Sopron megye	–	1	1
Pest megye	1	–	1
Somogy megye	–	1	1
Vas megye	1	–	1
Zala megye	2	3	5
Szerbia, Vajdaság	2	–	2
Szlovákia, Nyitrai kerület	1	1	2
Összesen:	**15**	**8**	**23**

A vizsgálat tervét az MTA Nyelvtudományi Intézet Kutatásetikai Bizottsága – az intézet kutatásetikai szabályzatával (MTA 2007) összhangban – jóváhagyta. A vizsgálat e tervet követve zajlott.

2.2.2. Általánosan használt jelölések a példaanyag közlésekor

A dolgozatban – az egyszerűség és helykímélés céljából – a példaanyag közlésekor a vizsgálatban részt vevő személyeket, illetve a vizsgálati kontextusokat az alábbi kódok azonosítják. Kisbetű jelöli az iskolatípust (*á:* általános iskola; *szk:* szakközépiskola; *g:* gimnázium), arab szám az évfolyamot, kis *t* betű a tanárt (a diák nincsen külön jelölve), majd kötőjellel elválasztva következik az illető neme (*f:* férfi, *n:* nő). Példák: *á7t-n* 'általános iskola hetedik osztályban tanító tanárnő', *g11-f* 'gimnázium tizenegyedik osztályába járó férfi'. Órajegyzőkönyvi példáknál értelemszerűen az iskolatípus, az évfolyam és a tanár neme szerepel: *szk11-n* 'szakközépiskola 11. osztályában, női tanárral'.

Az interjúrészleteknél az *IV* rövidítés az interjúvezetőt, a számok pedig az interjúalanyokat azonosítják (vö. 11.4.9. melléklet). A 15 fordulónál hosszabb interjúrészletek egyes elemeire hivatkozást megkönnyíti a fordulóknak a – jelen dolgozaton belül folytatólagos – számozása.

2.3. A kérdőíves vizsgálat

2.3.1. A kérdőíves gyűjtés jellegzetességei

2.3.1.1. A kérdőív válaszai mint metanyelvi közlések

A kérdőív (11.2.4. melléklet) felvételének körülményei a kérdőíves adatokat a tanórai diskurzus keretébe foglalják, mintegy ezt a diskurzust terjesztik ki a kérdőívre mint médiumra. Ezt a tényt figyelembe kell venni a válaszok értelmezésekor.

A lehetőleg egységes adatfelvételi kontextus ellenőrizhetősége fontos volt: ezért zajlott az adatfelvétel az osztály minden jelenlévő tanulójával egyszerre, tanórán, felügyelő pedagógussal, a pedagógushoz eljuttatott instrukciók (lásd 11.2.3. melléklet) szerint. Ezek a szempontok zárták ki elsődlegesen az online módszer lehetőségét annak ellenére, hogy ez utóbbi módszerrel is megbízható adatfelvétel produkálható (bár elsősorban akkor javasolt az online felvétel, ha a vizsgálat szorosan kapcsolódik az internethasználathoz; vö. Babbie 2003: 304–307; Schillewaert–Meulemeester 2005; Sethuraman et al. 2003). Az adatfelvétel során a kérdőíveket a diákok maguk töltötték ki. A feladat értelmezéséhez segítséget kérhettek a jelen lévő tanártól vagy tőlem mint vizsgálatvezetőtől. (A válasz megfogalmazásához nem kaptak segítséget. A kérdőívek kitöltésekor szaktanár mindig jelen volt. Én 15 osztályban voltam jelen.)

A kérdőív médiumként is értelmezhető, amelyen mint közvetítő közegen keresztül formálódik a vizsgálatvezető és a válaszadó közötti diskurzus a kérdés–válasz szekvenciák fordulóin keresztül. Az önkitöltős módszer előnye – az időtakarékosságon túl –, hogy a válaszadó nagyobb teret kap ahhoz, hogy eldöntse: együtt akar-e működni a vizsgálatvezetővel (erre utalnak a mindenütt megjelenő *nem tudom*, illetve *nem válaszolok* válaszlehetőségek, amelyek egy kérdezőbiztosos adatfelvételnél könnyebben tűnhetnek kínosnak a válaszadó számára). A vizsgálatvezető domináns, a diskurzust alapvetően meghatározó pozíciója megkönnyíti az együttműködést, a vizsgálatvezető által kezdeményezett diskurzus továbbépítését. A válaszadó saját preferenciának megfelelően választhat az előre megadott szövegpanelekből, de saját alkotású, akár normaszegő szövegeket is megjeleníthet.

A kérdőíves válaszok ebben a vizsgálatban nem a válaszadó tudásának leképeződéseként értelmeződnek, hanem annak dokumentumaként, hogy a válaszadó milyen elemmel folytatta – folytatta-e – a papíron megkezdett, írott diskurzust. A válaszadói hozzáállással és a válaszok mögött feltételezhető kognitív és pszichés folyamatokkal azonban nem foglalkozik a dolgozat – nem kívánja tehát azokat részletesen feltárni, azonosítani –, mivel ezek nem ítélhetők meg a kérdőíves adatokból. Ez igaz akkor is, ha a válaszadó kommentárokat fűzött a kérdőív margójára és ezzel önálló fordulót kezdeményezett a diskurzusban, amire a vizsgálatvezető az adatfeldolgozáskor reagálhat – természetesen már csak magának, illetve olvasóinak.

2.3.1.2. A kérdőív bemutatása

A kérdőív (11.2.4. melléklet) Szabó (2008c) hipotéziseinek tesztelésére született. Ezen hipotézisek elsősorban az informális és a formális ismeretszerzési kereteknek az egyéni teljesítményre való hatásával kapcsolatban fogalmazódtak meg (vö. 3.1.3.4. pont). A teljesítmény ebben az értelmezésben a tanuló szabályreprezentációjának módját

jelentette. Magas teljesítmény: R++ (a nyelvhelyességi szabályokat tisztán restriktívekként reprezentálja a diák), jó teljesítmény: R (a nyelvhelyességi szabályokat döntően restriktívekként reprezentálja, kevés konstitutív elemmel), semleges érték: S (nem dönthető el, hogy milyen a reprezentáció). Értelemszerűen rossz a K (döntően konstitutívként reprezentáló) és a K++ (teljesen konstitutívként reprezentáló) teljesítmény. A hipotéziseket a 2. ábrán szereplő faktorok elemzésével tesztelte volna a vizsgálat (a tesztelésre azonban végül nem került sor, vö. 3.1.3.4. pont).

INFORMÁLIS KÖRNYEZET ÉS INFORMÁLIS NYELVI INPUT
nem (16), életkor (18), szocioökonómiai státusz (25), lakóhely urbanizáltsága (17)
anyanyelv (19), iskolai és iskolán kívüli nyelvtanulás jellege és intenzitása (23–24)
a lakóhelyen beszélt nyelvjárás(ok), kisebbségi nyelv(ek) és megítélésük (15)
kultúrafogyasztási szokások (3, 5)

↓

EGYÉNI TELJESÍTMÉNY
K++ | K | S | R | R++

küljavítás (az eredeti terminológia szerint: nem önvezérelt javítás) során szerzett egyéni tapasztalatok (6, 8, 10, 11)
beszélőközösségekkel és regiszterekkel kapcsolatos attitűdök (7, 9, 12, 14)
nyelvi javítás szituációfüggően (4, 7, 9, 13)
grammatikalitás szituációfüggő megítélése (7)

↑

FORMÁLIS ISMERETSZERZÉSI KERET
az előző félév tanulmányi átlaga (20)
az előző félév végén magyar nyelvből és irodalomból szerzett érdemjegy (21–22)
az iskolában alkalmazott magyar nyelvtankönyv (erre vonatkozóan nincsen kérdőívkérdés; ezt a tanárokkal folytatott megbeszélés tisztázta)
az iskolai tananyag alapján összeállított teszt kitöltése során nyújtott teljesítmény eredménye (1–2)

2. ábra. Ismeretszerzési keretek és teljesítmény Szabó (2008c: 93) alapján, kiegészítve a kérdőív feladatainak sorszámával

A kérdőív szövegében vendégszövegek is szerepelnek. Ezek a következők. (1) Az 1. feladat szövegpéldáinak eredeti lelőhelye: 1. példa: saját szöveg; 2. példa: Nszt. *álmatlankodik* címszava (kihagyással); 3. példa: ÚMIL.[2]: 627 (átdolgozva); 4. példa: Magyar Hírlap (2002. augusztus 26: 1); 5. példa: Ilf–Petrov (1977: 63), csekély módosítással. (2) A 7. feladat keretezett szövegei mondatrészleteket tartalmaznak a Nők Lapja Café „Nyelvészkék" című topikjának első 500 hozzászólásából. (Az időrendben első 500 hozzászólás letöltésének ideje: 2008. május 7.) A kérdőív többi része saját szöveg.

A dolgozat csak az ön- és a küljavítással összefüggő feladatok válaszait elemzi. Az egyes feladatok bemutatására az elemzéssel együtt kerül sor.

2.3.2. A minta összetétele

A gyűjtés 7. és 11. évfolyamon zajlott. 7. évfolyamon 28, 11. évfolyamon 24 osztály diákjai kerültek a vizsgálatba. Az eredeti cél az volt, hogy két korosztály – az általános iskolai és a középiskolai tanulmányok befejezéséhez közel állók –, illetve a budapestiek és a vidéki városiak adatai szisztematikusan összevethetőek legyenek egymással. A községi és a határon túli kutatópontok kontrollcsoportként lettek kijelölve.

4. táblázat. A kérdőívekkel vizsgált osztályok száma

	Budapest	**Város**	**Község**	**Határon túli**	**Sorösszeg**
Általános iskola 7. o.	7	6	7	2	22
Gimnázium 7. o.	4	2	–	–	6
Szakképző iskola 11. o.	–	1	–	–	1
Szakközépiskola 11. o.	3	4	–	2	9
Gimnázium 11. o.	7	6	–	1	14
Összesen:	**21**	**19**	**7**	**5**	**52**

7. évfolyamon 618, 11. évfolyamon 577 diák töltött ki kérdőívet:

5. táblázat. A kérdőívek darabszáma

	Budapest	**Város**	**Község**	**Határon túli**	**Sorösszeg**
Általános iskola 7. o.	137	136	135	37	445
Gimnázium 7. o.	118	55	–	–	173
Szakképző iskola 11. o.	–	19	–	–	19
Szakközépiskola 11. o.	72	111	–	34	217
Gimnázium 11. o.	173	139	–	29	341
Összesen:	**500**	**460**	**135**	**100**	**1195**

A minta iskolatípusok szerinti megoszlása demográfiailag nem reprezentatív. (Forrás: KSH 2011; lekérdezés: tanulók, gyermekek száma a nappali képzésben × feladatellátási hely típusa, 2009. év. A KSH adataitól való eltérés $p < 0{,}0001$ szinten szignifikáns.) A mintavétel módszere az iskolatípusok tekintetében a kvótáshoz közelít: két megfelelően eltérő, közel azonos méretű csoport összevetése volt a cél. Ennek érdekében a nem gimnáziumi képzési formák egy csoportot alkotnak, a másik csoport a gimnáziumi képzés. Így lehetett két hasonló méretű, a szociális háttér és az iskolai karrier szempontjából egyaránt szignifikánsan eltérő csoportot képezni a válaszadókból (vö. 2.3.2.4. és 2.3.2.5. pont). Ebben az összevetésben a nemi és az életkori különbségek nincsenek hangsúlyozva.

6. táblázat. Nappali tagozatos tanulók száma iskolatípusonként.
Közoktatási adatok (KSH 2011) és a jelen minta összevetése

	Közoktatási adatok, 2009		A jelen minta	
Általános iskola	773 706	1 144 384	445	681
Szakiskola	128 674		19	
Szakközépiskola	242 004		217	
Gimnázium	201 208	201 208	514	514

Az évfolyamok tekintetében a minta nem reprezentatív. (Forrás: KSH 2011; lekérdezés: tanulók, gyermekek száma × évfolyam, 2009. év. A KSH adataitól való eltérés $p < 0{,}0001$ szinten szignifikáns.) A mintavétel módszere ez esetben is a kvótáshoz közelít:

7. táblázat. Nappali tagozatos tanulók száma 7. és 11. évfolyamon.
Közoktatási adatok (KSH 2011) és a jelen minta összevetése

Évfolyam	Közoktatási adatok, 2009	A jelen minta
7. évfolyam	104 670	618
11. évfolyam	138 805	577

A minta arányosítását úgy igyekeztem megoldani, hogy egyes ajánlott iskolákba végül nem látogattam el, ha előzetes tájékozódásom szerint úgy tűnt: javarészt magas szocioökonómiai státuszú, értelmiségi szülők gyermekei járnak oda. Cél volt, hogy a mintában – a lehetőségekhez mérten – a lehető legkevésbé legyenek ezek az iskolák relülreprezentálva. Fontos volt, hogy a budapesti iskolások mellett legyenek vidékiek is, emellett pedig a két kérdőívvel vizsgált évfolyam (a 7. és a 11.) közel egyenlően legyen képviselve. Mindkét évfolyamon két eltérő képzési rendszer – az általános iskola és a (6-, 8-, illetve 12-évfolyamos) gimnázium, illetve a szakközépiskola és a (4-, 6-, 8-, illetve 12-osztályos) gimnázium – szerepeltetésével szintén a heterogenitás növelése volt a cél. A mintavétel így a demográfiailag reprezentatívtól a kvótaminta felé tolódott, de nem tekinthető tipikusan kvótásnak sem. Demográfiailag reprezentatívnak csak a nemek tekintetében nevezhető a minta (vö. 2.3.2.1. pont).

A jelen dolgozat a szociológiai, demográfiai háttérváltozókat azzal a céllal ismerteti, hogy az egyes megfigyelt csoportok jellegzetességeire és a közöttük lévő különbségekre rávilágítson, ezzel ismertesse a vizsgálat társadalmi kontextusát, egyúttal pedig igazolja, hogy a minta kellően heterogén, illetve hogy a későbbiekben egybevetett csoportok (férfiak és nők, 7. és 11. osztályosok, nem gimnazisták és gimnazisták) valóban eltérnek egymástól. (A településtípusok szerinti összevetés végül problematikusnak bizonyult, mert az összevetés lehetősége az iskolák településtípusa szerint lenne adott, de ez nem minden esetben adekvát szempont, hiszen sok az ingázó diák, valamint felmerül a tősgyökeres és a nemrég betelepültek közötti különbség, illetve a szülő eredeti lakóhelyének típusa szerinti csoportosítási lehetőség. E számos szempont figyelembe vétele a várható ráfordítás és haszon elemzésekor el lett vetve.)

A válaszok mellett a „nem tudom”, „nem válaszolok” válaszok és az üres sorok figyelembe vétele is lényeges: a kérdőívválaszokat egy mediatizált diskurzus részeként értelmezve ezek kitérő válaszként, illetve hallgatásként vehetők figyelembe, tehát minden-

képpen az adott kérdésről zajló diskurzus megtörését jelentik. A táblázatok jelölése: NT = a „nem tudom” lehetőséget jelölte be, NV = a „nem válaszolok” lehetőséget jelölte be, NA = nincs adat: a kérdésre semmilyen válasz nem érkezett, NÖ = a NT, NV és NA kategóriák összege.

A minta egyes részmintái közötti eltérések szignifikanciavizsgálatának célja annak bizonyítása, hogy a későbbiekben összehasonlítandó részminták nem véletlenszerűen, hanem szisztematikusan különböznek egymástól.

2.3.2.1. Nem

Keller–Mártonfi (2006: függelék, 9.5. táblázat) közoktatási adataival összevetve a nemek megoszlása demográfiailag reprezentatív. A minta összetétele egyik képzési forma esetében sem tér el szignifikánsan az országos mintától (p-értékek 0,5933 és 0,8883 között). A férfiak szakközépiskolabeli túlsúlya és a 11. évfolyamos nők gimnáziumbeli többsége a vizsgálat teljes mintájához viszonyítva szignifikáns eltérést mutat (szakközépiskola: $p < 0,01$, 11. évfolyamos gimnazisták: $p = 0,0195$), ezekre a csoportokra tehát jellemző a nembeli eltérés.

8. táblázat. Nemek szerinti százalékos megoszlás az egyes válaszadói csoportokban a teljes adatbázisban (N = 1195)

	Férfi	**Nő**	**NV**	**NA**	**Összesen**
Általános iskola 7. o.	44,72	53,71	0,67	0,90	100
Gimnázium 7. o.	44,51	55,49	–	–	100
Szakképző iskola 11. o.	63,16	36,84	–	–	100
Szakközépiskola 11. o.	52,53	44,24	0,46	2,77	100
Gimnázium 11. o.	39,00	61,00	–	–	100
Összesen:	**44,77**	**54,06**	**0,33**	**0,84**	**100**

2.3.2.2. Anyanyelv

A diákok döntő többsége magyar egynyelvűnek jelölte magát: a magyarországi mintában 1,92%, a határon túliban 1% (tehát 1 fő) nevezett meg más nyelvet. Önbevallás alapján a magyaron kívül a következő nyelveket jelölték anyanyelvként: farszi: 1, francia: 3, holland: 1, horvát: 1, lengyel: 1, rétoromán: 1, sváb: 2, ukrán: 1, vietnámi: 2 fő. Kétnyelvűnek tüntették fel magukat, a magyar nyelv elsőbbségével: magyar–beás: 1, magyar–cigány: 2, magyar–horvát: 1, magyar–német: 1, magyar–román: 1, magyar–török: 1, magyar–vietnámi: 1 fő. Egy szerbiai szakközépiskolás szerb–magyar anyanyelvűnek jelölte magát.

9. táblázat. Magyar egynyelvű diákok százalékos aránya

	Magyarországi (N = 1095)			**Határon túli (N = 100)**		
	magyar	**NV**	**NA**	**magyar**	**NV**	**NA**
Általános iskola 7. o.	92,89	2,45	1,72	100	–	–
Gimnázium 7. o.	95,95	1,16	–	–	–	–
Szakképző iskola 11. o.	100,00	–	–	–	–	–

	Magyarországi (N = 1095)			Határon túli (N = 100)		
	magyar	**NV**	**NA**	**magyar**	**NV**	**NA**
Szakközépiskola 11. o.	96,17	0,55	2,19	94,12	–	2,94
Gimnázium 11. o.	99,04	0,32	–	100	–	–
Összesen:	**95,80**	**1,28**	**1,00**	**98,00**	**–**	**1,00**

A magyarországi diákok jellemzően nem nyelvjárási beszélőként pozicionálták magukat és döntően azt jelölték, hogy nem nyelvjárási közegben élnek. A határon túliak válaszai ezzel ellentétesek. A nemek között nincsen eltérés a válaszokban. (A nemek szerinti megoszlás számításakor a határon túli válaszadók is figyelembe lettek véve. Mivel a 2009. januári próbakérdezés során kiderült, hogy a diákok a *nyelvjárás* szót döntően 'nyelvváltozat' jelentésben értelmezik, a végleges kérdőíven a *tájszólás* terminus szerepelt. Emiatt a próbakérdezés kutatópontja, a K061-es osztály adatai nem szerepelnek az alábbi táblázatokban. A dolgozat következetesen a *nyelvjárás*t használja terminusként.)

10. táblázat. A „Beszélnek valamilyen tájszólásban a közvetlen környezetedben?" kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása

	Budapest	**Város**	**Község**	**Határon túli**	**Férfi**	**Nő**
	N = 1077			**N = 100**	**N = 1173**	
Igen	8,37	7,39	14,07	66,00	34,90	39,32
Nem	64,85	68,26	65,93	29,00	59,29	58,36
NT	22,59	20,43	15,56	4,00	2,81	1,70
NV	1,26	1,30	1,48	1,00	1,31	0,31
NA	0,84	0,43	2,22	0,00	1,69	0,31
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
ÖA	2,09	2,17	0,74	5,00	5,82	2,32

Azok, akik igennel válaszoltak, 38,9%-ban nem neveztek meg nyelvjárást (NT: 27%, NV: 8,7%, NA: 3,2%). Jellemző példák a nyelvjárások megnevezésére*: szögedi; „ö"-vel mondanak sokmindent; Banátszkói, csókai, zenta [!]; palóc; székely; cigány; sváb; parasztos.* Volt, aki jellegzetes szavak csoportjával jellemzett: *„itten, hun van, kő, vagyol"*. A leggyakrabban a palóc (13,73%) és a szegedi nyelvjárást említették (9,61%): ezek a legreflektáltabbak. A részminták összehasonlításából kiderül, hogy csak a magyarországi és a határon túli válaszok között található szignifikáns eltérés (χ^2-próba: $p < 0{,}0001$).

11. táblázat. A „Te magad beszélsz valamilyen tájszólásban?” kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása

	Budapest	Város	Község	Határon túli	Férfi	Nő
	N = 1077			N = 100	N = 1173	
Igen	5,65	9,35	12,59	55,00	11,82	12,73
Nem	87,87	88,04	80,74	33,00	81,05	83,85
NT	2,09	0,65	2,22	4,00	1,88	1,55
NV	1,26	0,43	0,74	3,00	1,69	0,62
NA	3,14	1,52	3,70	5,00	3,56	1,24
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
ÖA	6,49	2,61	6,67	12,00	7,13	3,42

A diákok 18,31%-a nem jelölte meg, milyen nyelvjárás beszélőjeként pozicionálja magát (NT: 5,45%, NV: 7,75%, NA: 2,11%). A legnépszerűbb válaszok itt is a palóc (25,32%) és a szegedi (4,93%). A határon túliak a palóc és a bánáti nyelvjárást jelölték mint saját maguk által beszélt nyelvjárást. Csak két diák nem táji változatot írt (*szlang [!]*, *sulinyelv*).

A magyarországi és a határon túli válaszadók önpozicionálása láthatóan eltérő (χ^2-próba: $p < 0{,}0001$), de a magyarországi diákok válaszainak különbsége is szignifikáns, bár gyengébben (χ^2-próba: Budapest–város–község viszonylatban $p = 0{,}0167$, Budapest–város, Budapest és város–község és város–község viszonylatban összevetve mindig $p < 0{,}05$ szinten). Mivel azonban a mintavétel nem reprezentatív és a kontrollcsoportok mérete jelentősen eltér a minta többi részétől, csak néhány, kifejezetten nyelvjárási vonatkozású kérdésben (pl. a kérdőív 14. feladata tekintetében) érdemes a magyarországi és a határon túli válaszokat összevetni.

12. táblázat. A „Találkozol tájszólásban beszélő emberekkel?” kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása

	Budapest	Város	Község	Határon túli	Férfi	Nő
	N = 1077			N = 100	N = 1173	
Soha	8,37	7,39	14,07	3,00	9,36	6,51
Ritkán	64,85	68,26	65,93	39,00	62,92	65,58
Gyakran	22,59	20,43	15,56	54,00	21,72	25,27
NT	1,26	1,30	1,48	0,00	1,31	1,09
NV	0,84	0,43	2,22	1,00	1,69	0,62
NA	2,09	2,17	0,74	3,00	3,00	0,93
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
ÖA	4,18	3,91	4,44	4,00	5,99	2,64

A nyelvjárási környezet megjelölése is hasonló jellegzetességet mutat. Szignifikáns különbségek: Budapest és város–község viszonylatban, illetve város–község viszonylat-

ban gyenge ($p < 0,05$), Magyarország és határon túliak viszonylatában erős ($p < 0,0001$). Vö. 12. táblázat.

2.3.2.3. Idegennyelv-tanulás

A mintában szereplő diákok idegennyelv-tanulásának felvázolása elsősorban a magyar nyelvi kontextusban megjelenő idegen vagy idegen eredetű elemekkel kapcsolatos ideológiák vizsgálatakor lehet fontos.

Az iskolai keretben tanult nyelvek a következők:

13. táblázat. Idegen nyelvek tanulása iskolai tanórán: rangsor.
Magyarországi diákok (N = 1095). Legalább a diákok 2%-a által jelölt nyelvek, illetve nyelvpárok százalékos megoszlása

	7. évfolyam	%	11. évfolyam	%
1.	angol	56,53	angol–német	40,66
2.	német	25,09	angol	20,62
3.	angol–német	8,93	német	10,31
4.	–	–	angol–francia	6,61
5.	–	–	angol–olasz	4,86
6.	–	–	angol–orosz	3,67
7.	–	–	angol–spanyol	3,69
8.	–	–	angol–latin	3,30
9.	nem tanul	0,17	nem tanul	0,19
NT		0,17		–
NV		1,55		1,16
NA		1,55		3,11
Összesen		93,69		4,27
NÖ		3,27		4,27

A táblázatban nem jelölt nyelvpárok a fenti nyelvek valamilyen kombinációi, kivéve egy 7. és egy 11. osztályos diákot, aki magyart idegen nyelvként is tanul. A határon túli diákok angolt, németet tanulnak, illetve emellett az államnyelvet: a szerbet, illetve a szlovákot.

A különórára járás – illetve ennek megjelenítése a kérdőíven – jelezheti, hogy a nyelvtudás fejlesztése – a szülő vagy a diák részéről – lényeges, idő- és pénzbeli pluszbefektetést is érdemlő tevékenységnek számít, főleg a heti többszöri alkalmak jelölése esetén. A 11.-esek, illetve a (7., illetve 11. évfolyamos) gimnazisták, valamint a nők gyakrabban járnak különórára (mindhárom különbség szignifikáns: évfolyamok szerint $p = 0,0026$, iskolatípus szerint $p = 0,0014$, nemek szerint $p < 0,0001$ szinten).

Olyanok is válaszoltak a különórára járás gyakoriságára vonatkozó kérdésre, akik előzőleg azt felelték, hogy nem járnak különórára. Azok közül, akik azt jelölték, hogy járnak különórára, csupán heten nem jelölték a látogatás gyakoriságát. A fentiek miatt a 15. táblázatban kivételesen nem szerepel az NÖ-értékek elemzése. Csak a nemek szerinti különbség szignifikáns ($p < 0,05$ szinten).

14. táblázat. Idegen nyelvi különórák látogatása. Százalékos megoszlás.
(Nemek szerint N = 1181, a másik két szempont szerint N = 1195)

	7. évf.	11. évf.	Nem gimnazista	Gimnazista	Férfi	Nő
Igen	25,40	33,62	21,88	39,30	24,86	33,80
Nem	71,84	64,64	74,45	60,31	73,26	65,74
NT	1,29	0,35	1,47	0,00	0,00	0,00
NV	1,13	1,21	1,76	0,39	1,51	0,16
NA	0,32	0,17	0,44	0,00	0,38	0,31
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
NÖ	2,75	1,73	3,67	0,39	1,89	0,47

15. táblázat. Idegen nyelvi különórák látogatásának gyakorisága. Százalékos megoszlás. (Nemek szerint N = 354, a másik két szempont szerint N = 355)

	7. évf.	11. évf.	Nem gimnazista	Gimnazista	Férfi	Nő
Évente többször	1,58	3,23	3,03	1,91	2,42	2,61
Havonta többször	40,53	44,24	33,84	50,72	47,88	40,87
Hetente többször	42,11	42,40	40,91	43,54	32,73	50,87

Összesen 341-en jelölték, hogy milyen nyelvet tanulnak. 58,65% angolt, 16,42% németet, 5,87% angolt és németet együtt. Más nyelvvel párban tanul még angolt további 5,57%, tehát a diákok kb. 85%-a angolul vagy németül tanul különórán: e két nyelvre, de elsősorban az angolra helyezik tehát a legnagyobb súlyt. Nagyobb számban fordul még elő – rendszerint más nyelvvel együtt – a francia (4,99%), az olasz (3,23%), a spanyol (2,05%). A diákok kevesebb mint 1%-a (legfeljebb 3 fő) jelölte meg a következő nyelveket: afrikai (nem tudni, pontosan melyik afrikai nyelvre gondolt), arab, eszperantó, héber, holland, japán, kínai, latin, orosz, portugál, svéd, szerb, szlovák, vietnámi. Ezeket is leggyakrabban más nyelvekkel együtt jelölték meg.

2.3.2.4. A szülők végzettsége

A szülők végzettségét tematizáló kérdést többen illegitimnek jelölték. Volt, aki áthúzta és a margóra írta: „És a te anyádé?”, illetve „Semmi közötök ehhez és megalázó!”. Ritkán, de az interjúkban is tematizálódott a válaszok megtagadásának kérdése. A példában szereplő interjúalany nem a saját problémájaként prezentálta a témát, de beemelte a diskurzusba. Az interjúvezető a kutatási hagyománnyal próbálta legitimálni a kérdőívfeladatot. Az interjúvezető kérdése az volt, hogy okozott-e nehézséget bármi a kérdőív kitöltésekor (241: szk11-f[2]):

[1] **241:** énnekem annyi van, hogy hogy maga a kérdések hát egyszerűek, nem voltak nehezek, tehát igazából csak logika, vagyis hát semmi nem kell hozzá igazából, mert könnyűek voltak szerintem, csak nem tudom, sokan nagyon szidalmazták azt, ami furcsa volt, most tényleg ezt így elmondom,

[2] A példaanyag közlésekor használt általános rövidítéseket a 2.2.2. pont, a lejegyzési konvenciókat a 38. táblázat ismerteti.

hogy végén megkérdezted, hogy hogy édesanyád, apádnak a végzettsége és ez eléggé rosszul érintette például a padtársam meg ilyesmi, úgyhogy
IV: Ühm.
241: nem tudom, miért, de
IV: Ühm.
241: mondjuk
IV: Igen, hát én ott arra gondoltam, ugye mindenhol ott van a „nem tudom", illetve a „nem válaszolok" lehetősége, tehát végül is megvolt
241: Igen.
IV: az a lehetőség, hogy nem válaszol. Én azt elfogadom egyébként, ha valaki nem akar válaszolni, öö hát ilyen jellegű vizsgálatoknál ezt meg szokták
241: Tudom.
IV: kérdezni, tehát ez egy ilyen sztenderd dolog, *(1 mp)* nem az én [*nevet* különleges kíváncsiságom]

A szülők végzettségének kérdése a vizsgálat kezdeti koncepciójában központi szerepet játszott (vö. 3.1.3.4. pont). Az, hogy végül nem lett csoportképző a vizsgálatban és nem hivatkoznak rá az elemzések, a fentiekkel is összefügg: mivel sokan illegitimnek jelölik az efféle kategorizációt, velük szemben nem etikus ezt alkalmazni.

A szociokulturális háttér különbségének esetleges hatásai a nem gimnazista (általános iskolás, szakképző iskolába járó és szakközépiskolás összesen) és a gimnazista csoportok összevetésével lesznek vizsgálhatók. Az e két csoportba tartozó diákok nemcsak a megadott szülői végzettségi értékekben, hanem a kérdéshez való hozzáállásukban is szignifikánsan különböznek (vö. 16. és 17. táblázat.).

Lényeges hangsúlyozni, hogy a szülői végzettség megadása az identitásépítés része is lehet. Ezt jelzi pl., ha valaki fokozottan sokat hivatkozik a szülő műveltségére, még akkor is, ha problémaként tematizálja azt. Az alábbi interjúrészlet egyben azt is illusztrálja, hogy a műveltséggel kapcsolatos elvárások nemcsak akkor jelenhetnek meg, ha a szülő felsőfokú végzettséggel rendelkezik – ez szintén megkérdőjelezi a végzettség alapján történő elemzés jogosságát (581 és 582: g7-n):

[2] **581:** anyukámmal egyébként elég sokat veszekszem, mert nézeteltérések vannak közöttünk mindenféle dolgokban, *(1 mp)* hogy ö tanulás meg mit tudom én, tehát a félévi bizonyítványom miatt is voltak gondok, pedig szerintem egyáltalán nem volt rossz, de anyukám mégis azt szeretné, hogy de akkor is hogyha volt öt négyesem, akkor is miért nem vagyok kitűnő, tehát hogy mindig jobbat akar tőlem elvárni és lehet hogy egyébként, hogy azért, mert hogy anyukám ö elvégezte a gimnáziumot és művelt ember, mert szerintem minden könyvet elolvasott, tehát nem nagyon tudnék most így hirtelen olyat mondani, amit amit nem olvasott, de nem végzett felsőoktatási intézményt és lehet, hogy engem ettől akar megóvni és és ezért elég szigorúak velem. Hát apukám mérnök, ő ő annyira nem is szigorú velem és valahogy mindig a legjobbat várja el tőlem anyukám és nem tud megelégedni és ez sokszor konfliktust okoz közöttünk.
<Kicsöngetnek.>
582: Igen.
581: Hogy hogy nem hogy nem tudok neki megfelelni, mert mindig jobbat akar.

582: Nálunk ez ez azért jó, mert igazából Anyu, ha kapok egy rossz jegyet, akkor igazából azzal, hogy azt mondja, hogy „majd kijavítod", azzal arra ösztönökél, hogy igenis javítsam ki,
581: Igen.
582: mert hogy hogy | a a | anyukám meg ilyen nagyon ö nem tudom, szóval hogy ő ő nem olvasott el minden könyvet, mert ő nem olvas ponyvát meg, szóval anyukám igazából ilyen, sokan azt mondják, hogy sznob, de, illetve hogy mondhatnánk sznobnak is, de közben nem az, mert tudom, hogy ő csak ezeket élvezi, hogy ő őt nem, az ő
IV: Ühm.
582: igényeit nem elégítené ki egy ponyva, hanem ő meg ő nem nem szeret rossz filmeket nézni, nekünk otthon csak művészfilmjeink vannak és ez ez ez sokszor rossz, mert igazából nem tudok velük *[nevet* mit kezdeni*]* néha
IV: *[nevet]*
582: De
IV: Már hogy magukkal ezekkel a filmekkel vagy könyvekkel vagy vagy vagy ö == beszélgetés közben ővelük magukkal nem ==
582: == Hát igen, otthon igen, nekünk ilyen igazi == könyvtárunk van és azok közül azok közül egyik sem olyan, | ami | amit nem lenne érdemes elolvasni, szóval
IV: Ühm.
582: nem tudom, és és ezáltal, hogy Anya ilyen magas mércét <! (hadar, érthetetlen, zajos)>, néha kicsit néha bénának érzem magam mellette és hogy én nagyon nagyon igyekszem megfelelni neki, hogy ne legyek hozzá képest mondjuk olvasatlan vagy, szóval műveletlen és hát nem tudom.

Az iskolarendszerek inkompatibilitása miatt a táblázatban jelölt adatok csak a magyarországi mintára vonatkoznak. A táblázat szürke háttérrel jelöli a két, vagy – ha a harmadik leggyakoribb érték 10%-nál kisebb eltérést mutat – a három leggyakoribb választ, félkövérrel emelve ki a leggyakoribbat. A NT, NV, NA válaszok közül a 10% felettiek lettek félkövérrel kiemelve. (A részletes, osztályokra lebontott adatokat lásd: 11.1.4. melléklet.)

Az összesített NÖ-értékek a szakközépiskolásoknál a legmagasabb, a 11.-es gimnazistáknál a legalacsonyabb, de gyakran 15–20% körüli. Figyelembe veendő, hogy a diákok tudása e témában korlátozott lehet (különösen, ha a szülő nem él vagy nem a családban él). A gimnazisták szülei 7. és 11. évfolyamon is magasabb végzettségűek, mint a többi csoportban (χ^2-próba: $p < 0{,}0001$). Nemcsak a végzettségre adott válaszokban, hanem a NT, NV, NA válaszokban is szignifikánsan eltér a két részminta (az anya végzettsége esetében $p < 0{,}05$, az apa végzettsége esetében $p = 0{,}0204$ szinten): a gimnazisták gyakrabban válaszolnak a kérdésre, mint a nem gimnazisták.

16. táblázat. Az anya végzettsége.
(Százalékos megoszlás, magyarországi válaszadók, N = 1095)

Kategória	Ált. 7. o.	Gimn. 7. o.	Szképző 11. o.	Szki. 11. o.	Gimn. 11. o.
Befejezetlen ált. isk.	1,72	0,58	5,26	–	–
Általános iskola	11,03	1,73	**36,84**	8,20	3,53
Szakm. biz. érettségi nélk.	19,12	6,36	31,58	21,31	4,81
Érettségi	**29,41**	26,01	5,26	**33,88**	30,77
Főisk. v. egyetemi diploma	25,25	**54,91**	5,26	16,39	**57,37**
NT	6,13	5,20	0,00	2,73	1,60
NV	4,41	4,62	**10,53**	**13,11**	1,92
NA	2,94	0,58	5,26	4,37	0,00
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
NÖ	**13,48**	**10,40**	**15,79**	**20,22**	3,53

17. táblázat. Az apa végzettsége.
(Százalékos megoszlás, magyarországi válaszadók, N = 1095)

Kategória	Ált. 7. o.	Gimn. 7. o.	Szképző 11. o.	Szki. 11. o.	Gimn. 11. o.
Befejezetlen ált. isk.	0,98	–	–	1,09	–
Általános iskola	8,58	1,16	10,53	4,92	1,28
Szakm. biz. érettségi nélk.	**29,66**	11,56	**63,16**	**31,69**	13,46
Érettségi	23,28	21,97	5,26	23,50	33,01
Főisk. v. egyetemi diploma	22,55	**52,02**	5,26	16,39	**47,76**
NT	5,88	8,09	5,26	3,83	1,60
NV	4,66	4,05	0,00	**11,48**	2,24
NA	4,41	1,16	**10,53**	7,10	0,64
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
NÖ	**14,95**	**13,29**	**15,79**	**22,40**	4,49

2.3.2.5. Iskolai teljesítmény

Humán tárgyakkal kapcsolatos empirikus vizsgálatok azt mutatták, hogy a megszerzett iskolai osztályzatok nem korrelálnak a tudásszintmérő feladatlapokkal mérhető tudással, tehát a humán tárgyakat tanító tanárok szubjektíven értékelik diákjaik teljesítményét (Csapó 2002). Éppen ezért a diákok magyar nyelv és irodalom osztályzatainak, valamint tanulmányi átlagának ismertetése abból a szempontból érdekes, hogy milyen visszajelzést ad számukra az iskola. Az adatok a diákok szempontjából is értelmezhetők: a jó osztályzatok jelezhetik, hogy a diák sikeresen megfelel az iskolai normáknak, míg a rossz osztályzatok, illetve a NT, NV, NA válaszok ennek ellenkezőjére utalhatnak. Az iskolarendszerek inkompatibilitása miatt az alábbi táblázatok csak a magyarországi mintára vonatkoznak. A jelölésmód azonos a 16. és 17. táblázatéval.

A tanulmányi átlagok önbevallásának megoszlása jelzi, hogy a kérdésre adott válaszok – a szülők végzettségéről közölt adatokhoz hasonlóan – az identitásépítés elemeként is értelmezhetők. A gimnazisták erősen konform imázst építenek magukról: jobb átlagokat közölnek, mint a többiek, középiskolában csak közülük kerül ki kitűnő tanuló. Az imázs része, hogy a gimnazisták jobban „észben tartják", ezért – gyakran két tizedesjegy pontossággal – meg tudják adni előző félév végi eredményüket, míg a többiek inkább nyilatkozzák azt, hogy nem tudják az adatot, illetve megtagadják a válaszadást. Az irodalomjegyek majdnem minden esetben jobbak a magyar nyelvi jegyeknél. A gimnazisták ez esetben is konformabb képet építenek magukról. Ez a különbség minden, a teljesítményre vonatkozó válasznál szignifikáns (χ^2-próba: minden esetben $p < 0{,}0001$). A későbbiekben ennek még lesz szerepe, mivel a kérdőívadatbázis 7. évfolyamos mintájának kisebb, a 11. évfolyamosnak viszont a nagyobb részét teszik ki a gimnazisták válaszai.

A NT, NV, NA értékek összege is a gimnazisták konformabb viselkedését mutatják: náluk rendszerint az 5%-ot sem éri el, de mindig 10% alatt marad, míg más csoportokban akár 20–25% körüli is lehet. Eltérésük azonban csak az irodalomjegyek szintjén szignifikáns (χ^2-próba: $p = 0{,}0166$). (A kérdőíves adatfelvétel nagyobb hányada a tavaszi félév elején történt, de májusig elhúzódott, így a felejtés is szerepet játszhat. Alapvetően azonban nem lehet meghatározó, mert a gimnazisták májusban is gyakrabban írtak be pontos számértékeket, mint a többi csoport tagjai.)

A tanulmányi átlagot, a magyar nyelvből és az irodalomból szerzett jegyeket tekintve a nők szignifikánsabb jobb teljesítményűek (χ^2-próba: $p < 0{,}0001$). Csak a tanulmányi átlaggal kapcsolatban adtak szignifikánsan több választ a nők ($p < 0{,}01$).

18. táblázat. Előző félév végi tanulmányi átlagok önbevallás alapján.
Egyes értékintervallumokba tartozó válaszok százalékos megoszlása
(magyarországi minta, N = 1095)

Tanulm. átlag	Ált. 7. o.	Gimn. 7. o.	Szképző 11. o.	Szki. 11. o.	Gimn. 11. o.	Férfiak	Nők
1–1,99	–	–	10,53	1,09	–	0,82	0,00
2–2,99	6,86	–	15,79	10,93	1,28	7,61	2,86
3–3,99	20,83	13,29	**63,16**	**38,80**	26,60	32,92	18,99
4–4,99	**44,85**	**66,47**	5,26	27,87	**61,22**	**42,39**	**55,97**
Kitűnő	7,35	12,14	–	–	4,49	3,29	8,24
NT	**14,95**	5,78	5,26	7,65	3,85	6,79	10,76
NV	2,94	1,73	–	9,84	1,92	4,32	2,52
NA	2,21	0,58	–	3,83	0,64	1,85	0,67
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
NÖ	**20,10**	8,09	5,26	**21,31**	6,41	12,96	13,95

19. táblázat. Előző félévben magyar nyelvből szerzett érdemjegyek önbevallás alapján. A válaszok százalékos megoszlása (magyarországi minta, N = 1095)

Érdem-jegy	Ált. 7. o.	Gimn. 7. o.	Szképző 11. o.	Szki. 11. o.	Gimn. 11. o.	Férfiak	Nők
1	1,23	0,00	0,00	2,73	0,00	1,65	0,17
2	7,60	4,62	**31,58**	7,65	1,92	9,05	3,53
3	21,08	20,23	26,32	**35,52**	12,50	25,51	17,48
4	**35,29**	30,06	10,53	30,60	40,06	**39,09**	31,60
5	26,47	**41,62**	5,26	8,20	**41,03**	16,05	**41,34**
NT	4,41	0,00	5,26	6,01	1,28	3,50	2,69
NV	2,70	2,31	5,26	6,56	2,88	4,12	2,35
NA	1,23	1,16	**15,79**	2,73	0,32	1,03	0,84
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
NÖ	8,33	3,47	**26,32**	**15,30**	4,49	8,64	5,88

20. táblázat. Előző félévben magyar irodalomból szerzett érdemjegyek önbevallás alapján. A válaszok százalékos megoszlása (magyarországi minta, N = 1095)

Érdem-jegy	Ált. 7. o.	Gimn. 7. o.	Szképző 11. o.	Szki. 11. o.	Gimn. 11. o.	Férfiak	Nők
1	0,74	0,00	0,00	3,28	0,32	1,65	0,17
2	5,39	0,00	15,79	10,38	1,60	6,38	3,03
3	15,93	8,09	**36,84**	**28,42**	13,14	22,02	11,76
4	30,15	34,68	10,53	27,87	34,29	**34,98**	28,91
5	**38,48**	**54,91**	10,53	13,11	**46,15**	26,34	**49,41**
NT	5,15	0,58	5,26	6,56	1,28	4,12	3,03
NV	2,21	1,73	5,26	7,10	2,88	3,70	2,35
NA	1,96	0,00	**15,79**	3,28	0,32	0,82	1,34
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
NÖ	9,31	2,31	**26,32**	**16,94**	4,49	8,64	6,72

2.3.2.6. Kommunikációs és kultúrafogyasztási szokások

A 3. feladat célja annak feltérképezése volt, hogy a diákok milyen nyelvi közegben élnek, milyen kommunikációs tapasztalataik vannak. A kérdésre természetesen nem adható objektív válasz: csak az vizsgálható, milyen gyakorlattal rendelkezőnek mutatták magukat a diákok. A kérdőíven megadott tevékenységekkel kapcsolatban megadott gyakorisági kategóriák közül kellett választani.

Minden gyakorisági kategória három leggyakoribb tétele szerepel a 21. táblázatban. A százalékos érték arra utal, hányan jelezték az adott tevékenységet az adott rendszerességgel végzettnek.

Mindkét évfolyamon előkelő helyen szerepel a televíziózás, az internethasználat, ezen belül is a csetelés, valamint még egy elektronikus kommunikációs forma: az esemesezés. Leggyakorlatlanabbnak a hivatalos nyelvi közegben, illetve a koncertlátogatásban

jelölték magukat a diákok: a klasszikusan formálisnak tekintett nyelvi-kulturális színtereket (hivatalosság és komolyzenei koncert) nem jelölték magukra jellemzőnek. A kérdőíven felsorolt tevékenységformák közül egyedül a magyar irodalmi művek iskolai feladaton kívüli olvasása nem szerepel a táblázatban: a „naponta” kivételével egyenletesen oszlanak el a százalékos értékek a válaszlehetőségek között, így sehol sem kiemelkedőek (a legtöbben mindkét korosztályban az „évente többször” lehetőséget választották).

21. táblázat. Kultúrafogyasztási szokások önbevallás alapján (N = 1195)

Gyakoriság és rangsor		7. osztály		11. osztály	
		Tevékenység	%	Tevékenység	%
Naponta	**1.**	televíziózás	81,23	internetezés	74,35
	2.	internetezés	66,18	televíziózás	63,26
	3.	csetelés	54,05	csetelés	54,42
Hetente többször	**1.**	esemesezés	40,13	esemesezés	34,32
	2.	rádió	28,32	rádió	27,56
	3.	internetezés	26,54	csetelés	26,00
Havonta többször	**1.**	mozi	34,30	dolgozatírás	41,42
	2.	dolgozatírás	25,72	mozilátogatás	26,86
	3.	barátnak szóló levél	23,30	barátnak szóló levél	25,65
Évente többször	**1.**	színház	45,95	színház	56,15
	2.	mozi	42,88	mozi	49,05
	3.	dolgozatírás	31,88	dolgozatírás	37,61
Ritkábban, mint évente	**1.**	könnyűzenei koncert	34,20	hivatalos levél	37,95
	2.	hivatalos levél	30,26	komolyzenei koncert	30,68
	3.	komolyzenei koncert	26,05	könnyűzenei koncert	26,52
Soha	**1.**	komolyzenei koncert	52,59	komolyzenei koncert	50,95
	2.	hivatalos levél	46,44	hivatalos levél	24,09
	3.	könnyűzenei koncert	37,76	könnyűzenei koncert	22,70

A válaszok struktúrájában, a létrejött rangsorban alig van eltérés a két évfolyam között között. A gimnazisták és a nem gimnazisták, valamint a férfiak és a nők rangsora is majdnem teljesen egyezik a táblázatban közölttel, ezért felesleges lett volna azokat külön feltüntetni. A NT, NV, NA értékek nincsenek jelölve, de a számítások elkészültek. A legtöbb a dolgozatírással kapcsolatos: a nem gimnazistáknál 5,18%, a gimnazistáknál 1,17%.

2.3.2.7. Nyelvművelő javak fogyasztása

Az általános kultúrafogyasztási szokásokon kívül a nyelvművelő javak fogyasztását is érdemes jellemezni (vö. Kontra 2003a: 65–66). Ezek a sztenderd nyelvi kultúra (J. Milroy 2001) fenntartásának elterjedt segédeszközei, melyeket a normakövető magatartás népszerűsítése és fejlesztése, egyben pedig a norma folyamatos rekonstrukciója céljából tesznek közzé. A kérdőív 5. kérdése alapján a leggyakoribbnak és a legritkábbnak jelölt eszközök a következők (a táblázat megoldása az előző pontban ismertetettel azonos).

22. táblázat. Nyelvművelő javak fogyasztása (N = 1195)

Gyakoriság és rangsor		7. osztály		11. osztály	
		Eszköz	%	Eszköz	%
Gyakran	**1.**	számítógépes helyesírás-ellenőrző	38,83	számítógépes helyesírás-ellenőrző	43,33
	2.	értelmező szótár	14,72	értelmező szótár	15,25
	3.	nyelvművelő kézikönyv	9,87	tanácsadó honlap	10,23
Ritkán	**1.**	helyesírási szótár	76,05	helyesírási szótár	69,32
	2.	értelmező szótár	67,15	értelmező szótár	61,18
	3.	helyesírási szabályzat	61,49	helyesírási szabályzat	55,98
Soha	**1.**	nyelvművelő műsor	72,17	nyelvművelő műsor	82,32
	2.	tanácsadó honlap	68,28	tanácsadó honlap	66,20
	3.	nyelvművelő kézikönyv	47,57	nyelvművelő kézikönyv	55,29

A rangsor a két évfolyamon csak egy ponton tér el. A számítógépes helyesírás-ellenőrző a leggyakoribb eszköz (a gyakori eszközök közül ez nevezhető egyedül gyakorinak, mert a rangsorban utána következők nagyon kevés említést kaptak), míg a legismeretlenebbek a nyelvművelő televízió- és rádióműsorok. A gimnazisták és a nem gimnazisták válaszainak összevetése elkészült. A férfiaknál az internetes tanácsadó honlap, a nőknél pedig a helyesírási szótár került be a leggyakrabban használt eszközök közé. Más eltérés nincsen a nemek szerinti rangsor és a fenti táblázat között, ezért elegendő a fenti táblázat közlése. A megkérdezett diákokra összességében nem jellemző a nyelvművelő javak gyakori használata.

A NT, NV, NA válaszok összege mindig 3,5% alatti. A legnagyobb érték (3,24%, illetve 2,25%) a nyelvművelő kézikönyv, illetve szótár sorában jelenik meg mindkét korosztálynál s rendszerint „nem tudom” választ jelent.

2.3.3. Kutatásetikai kérdések

A kérdőíves adatfelvétel teljesen anonim, az adott személyt közvetlenül azonosító adatot nem tartalmaz, ezért a válaszadóknak, illetve a kiskorú válaszadók szüleinek vagy gondviselőinek nem kellett írásban nyilatkozniuk arról, hogy engedélyezik az adatfelvételt, de előzetesen értesítve lettek a vizsgálatról (ez a megoldás engedélyezve lett, vö. 2.2.1. pont). A kérdőívet (11.2.4. melléklet) a kutatópontként szolgáló oktatási intézmények vezetői megismerték, ennek ismeretében engedélyezték a vizsgálatot. Három kutatóponton az intézményvezető beleegyező nyilatkozatot kért a szülőktől, ott csak a szülői nyilatkozattal rendelkező diákok töltötték ki a kérdőívet.

2.3.4. Az adatok rögzítése és feldolgozása

Az adatok rögzítése és a χ^2-próbák futtatása Microsoft Excel táblázatkezelő szoftverrel, az adatsorok lekérdezése Microsoft Access adatbázis-kezelő szoftverrel történt.

2.4. Az órajegyzőkönyv-korpusz

2.4.1. Az órajegyzőkönyvek szerkezete. Az adatok felhasználhatósága

Az órajegyzőkönyvek tartalmát és szerkezetét alapvetően meghatározzák az alkalmazott megfigyelési szempontok. Ezek elsősorban a vizsgálat eredeti elméleti keretéből adódnak (vö. 3.1.3. pont), viszont a végleges keretben (vö. 3.2. pont) is jól hasznosíthatók. Felsorolásuk lényeges, mert csak az e szempontból relevánsnak tartott történések lettek az órán feljegyezve:

(1) Általános szempontok

Milyen mértékben alkalmaz frontális módszereket a tanár? Mennyire épít a tanulók egyéni vagy közös munkájára?

Időszervezés, az óra felépítése.

Táblakép, szemléltetés: érthető-e, segíti-e az órai anyag megértését.

Alkalmazkodik-e a tanár a tanulók egyéni igényeihez, esetleges hátrányos helyzetéhez?

(2) Kiemelt szempontok

Történik-e az órán nyelvi javítás? Ha igen, hogyan? Milyen módszereket alkalmaz a tanár szankcionálásra (rossz[abb] osztályzat, szóbeli megjegyzés stb.)? Hogyan reagál erre a diák? A diák reakciójára mit reagál a tanár? A jelen dolgozatban csak e szempont alapján olvashatók elemzések.

Reflektálttá válik-e a nyelvhasználat helyessége, tisztasága stb. a tanár vagy a diákok részéről – nyelvi javítástól függetlenül? Ha igen, hogyan? (Tanári előadás, tréfa stb.)

Az anyag tanítása közben épít-e bármilyen módon a tanár a diákok már meglévő tudására? Ha igen: elsősorban az iskolai szaktárgyi vagy a hétköznapi tudásra reflektál?

A diákok mindennapi kommunikációs tapasztalatai reflektálttá válnak-e órán? A feladatokat, illetve a tananyagot belehelyezi-e a tanár a diákok mindennapi kommunikációs tapasztalatainak kontextusába?

Mennyire motiválja, mennyire köti le a diákokat az óra? Hogyan fejeződik ki a diákok érdeklődése/érdektelensége? Kifejezik-e ezt valahogyan, a tanár reagál-e erre?

Az órajegyzőkönyvek hallás után, kézírással, A/4-es füzetekbe készültek, a verso lapokon az időtengely és az óramenet vázlatos lejegyzése, a recto lapokon pedig értékelő megjegyzések kaptak helyet. A kéziratos anyag terjedelme mintegy 450 lap. Egy példa a kézirat megoldására (01. számú óra, á7-n):

3. ábra. Egy kéziratos órajegyzőkönyv részlete

Idő	Eseménysor	Pozitívumok	Negatívumok
8.13	D: késik T: „Gyerünk befelé!” (kedvesen) T–D: kérdve kifejtő magyarázat T: „Könyvben leszel szíves a 49. oldalon elolvasva gyűjtsd ki a harmadik bekezdésből, hogyan alkalmazkodtak az éghajlathoz a növények.” D: rákérdez: „Aláhúzva?” T: „Húzd alá, igen.”	nem túl szigorú pontos lelőhely	 késik az instrukció

Az adatgyűjtés a rekonstruáló konzerválás sajátosságait mutatja (Iványi 2001): ez esetben a kutató nem magát az eseményt rögzíti valamilyen technikai eszközzel (videokamera, hangfelvevő berendezés, fényképezőgép stb.), hanem az esemény általa megalkotott leírását – jelen esetben az órajegyzőkönyvet. Ez az online módszer a pszicholingvisztikában is ismeretes: az MTA Nyelvtudományi Intézetben gondozott Nyelvbotlás-korpusz szintén élőnyelvi szövegek hallás után lejegyzett adataiból épül (Gósy 2004). A módszer előnye, hogy a kutató célzatosan, saját megfigyelési szempontjai alapján gyűjtheti a megszólalásokat. Természetesen egy tantermi diskurzus hallás utáni lejegyzésekor az elhangzó szöveg nagy része elvész, az órajegyzőkönyvek eredeti célja – ti. betekintést nyerni abba a tanórai kommunikáció közegbe, amelyben a kérdőívvel és interjúval kérdezett diákok nap mint nap részt vesznek – azonban megvalósult.

Minden órán én vezettem a jegyzőkönyvet, egyedüli megfigyelőként, kivéve a 34. számú órát, ahol egy tanárjelölt is hospitált. Az órák lejegyzési egysége minden esetben egy-egy, rendszerint többfordulós szekvencia. Ezek egymást követik, a szekvencia kezdési időpontjának feltüntetésével. Az adatgyűjtés módjából ered, hogy egyes órai megnyilatkozások szó szerint, mások összefoglalóan lettek lejegyezve. Kerek zárójelben a kontextusra utaló megjegyzések, csúcsos zárójelben a recto lapokra írt kommentárok szerepelnek (a megjegyzés jellegének jelölésével: MEGJ: az adat értelmezését segítő általános megjegyzés, JÓ: ugyanez mint pozitívum, ROSSZ: ugyanez mint negatívum – ahogyan azt az óra menete során, az órán ülve értékeltem. Ezek tehát a kutatói szempontok és az adatok online összevetésének, feldolgozásának dokumentumai).

A szó szerinti idézetek idézőjelben, az értelem szerintiek külön jelölés nélkül olvashatók az órajegyzőkönyvekben.

A lejegyzés során elsősorban a tanár szavait jegyeztem le, s mintegy annak kontextusaként jegyeztem le a diákok megnyilatkozásait. A tanárközpontú lejegyzést indokolta, hogy a tanórákon a tanári megszólalások minden szempontból dominálják a diskurzust (vö. 5.5.1. pont). Az órajegyzőkönyvek célja elsősorban annak dokumentálása volt, hogy az órákon milyen explicit nyelvi értékelő mozzanatok, nyelvi szabályokkal kapcsolatos instrukciók hangzanak el a tanárok részéről. Ezt az eljárást az a feltételezés indokolta, hogy iskolai környezetben a diákok elsősorban tanáraiktól tanulnak meg a sztenderd ideológia kontextusába illően megnyilatkozni egyes nyelvi kérdésekről, illetve hogy számos javítási stratégiát tőlük tanulnak meg.

Az anyaggyűjtés módja több kérdést is felvet. Az első: nem befolyásolta-e a gyűjtő jelenléte a beszélőket? Mint minden megfigyeléses humán vizsgálat esetében, számolni kell a megfigyelői együtthatóval, méghozzá kiemelten. Több esetben – interjúban vagy interjún kívül – arról számoltak be a diákok, hogy a pedagógus a szokottól eltérően viselkedett. Egy plasztikus példa (261: g7-f, 262: g7-n):

[3]
1. **262:** Mások voltak a tanárok, hogy bent volt ön.
2. **261:** Igen.
3. **IV:** Na és miben voltak mások? Na erre nagyon kíváncsi lennék.
4. **261:** Hát [TÖRLÉS] néni odajött hozzám, == odasúgta a fülembe, hogy ==
5. **262:** == Úgy mindenben. ==
6. **261:** „hát ilyeneket ne csinálj, mert kiváglak."
7. **262:** *[nevet]*
8. **IV:** *[nevet]* És milyeneket ne csinálj?
9. **261:** Hát hogy ne szóljak bele így az órába.

10. **262:** Hát amiket szoktunk.
11. **261:** Meg így == [TÖRLÉS] bá is ==
12. **262:** == Mivel nem == szokott ilyen nagy csend lenni.
13. **IV:** Aha, aha.
14. **261:** Igen. [TÖRLÉS] néni se szokott ilyen == *(2 mp)* nagyon mosolygós ==
15. **262:** == *[imitálva* „Jaj, igen, mondjátok.”*]* ==
16. **261:** lenni, „ja igen, s akkor te,” „*[imitálva* jaj, [TÖRLÉS]nak jutott ez a csodálatos esély, hogy elmondja a Himnuszt*]*”.
17. **262:** Igen.
18. **IV:** *[nevet]*
19. **261:** *[nevet]*
20. **262:** <! (motyog) Hát most nem.>
21. **261:** És most így túl kedves volt. [TÖRLÉS] bá is kábé == egy átlagórán, hogyha ezt csinálom, akkor ==
22. **262:** == Bár mondjuk, igen, szóval hogy ő még ennél is ==
23. **261:** ötször beküld a sarokba vagy négyszer feleltetett volna már, s most úgy tök kedves volt, a kreszről beszélt nekünk,
24. **262:** Meg nem feleltetett.
25. **261:** kedvesen | válaszolga |, nem feleltetett órán, eddig mindig == két-három embert feleltet, ==
26. **262:** == Minden órán felelünk. ==
27. **261:** valaki nem tudja, „Mi van, nem jön?”, na jó, azt be is írja már a karót és egy szemrebbenés nélkül, mosolyog is rajta.
28. **IV:** *[nevet]* Na akkor ilyen jótékony hatással voltam ezek szerint
29. **261:** Igen. Gyakrabban jöhetne <! (nehezen érthető)>.
30. **IV:** *[nevet]* Majd majd egy ilyen hologramot odaültetek a utolsó padba,
31. **261:** Igen.
32. **IV:** mint hogyha ott ülnék. Igen. Na hát ez érdekes egyébként, amit mondtatok. Van esetleg még valami, amiben így | más | máshogy szoktak viselkedni, mert
33. **262:** Hát
34. **261:** [TÖRLÉS] néni se feleltetett most mindenkit a Himnuszból.
35. **262:** Pedig azt mondta, hogy „következő órán mindenki felel”.
36. **IV:** Ühm. *(2 mp)*
37. **261:** De maga bejött, így simán tanít. Mert mondjuk egy órán így | á | amikor az áldásról beszéltünk, hogyha [TÖRLÉS] ezt elmondta volna, hogy „amikor bejött a védőnő a töri tézé [= témazáró dolgozat] közbe akkor == és akkor megáldotta ==”,
38. **262:** == Azt mondta volna, hogy ==
39. **261:** akkor egyből lehurrogta volna, hogy „ez nem vicces meg” hogy „mit jópofáskodik” meg hogy
40. **262:** Meg hogy „ez nem idevaló”.
41. **261:** „nem idevaló”, mit tudom én, ilyenek.

A tanárok is tematizálták a megfigyelés hatását. Az előző interjúrészletben említett tanárnő például így reflektált diákjai viselkedésére a vele készített interjúban (vö. [66]):

[4] **271:** Egyébként ez biztos látszódott az órán is, hogy amikor egyszer mondtam, hogy „akkor egész mondatban válaszolj” és akkor és akkor elkezdtek ilyen karikaturisztikus mondatokat mondani, hogy hogy akkor ő most artiku-

lál, de ez nekem szólt, illetve Önnek szólt, *[nevet]*, ez, igen, „mi ilyet is tudunk”.

Ez a tanárnő továbbá az óra folyamán is többször utalt a kutató jelenlétére, például a következő küljavítás során (42. óra; g7-n):

[5] **Tanár:** „Mi a Himnusz műfaja?”
Diák: „Verses mese.”
Tanár: „*Verses mese!* ’Laci’, ne vicceljél már, ne hozzál engem kellemetlen helyzetbe!”

A fentiek ellenére azonban feltehető, hogy több hónapos, illetve több éves kommunikációs rutinok mégis megjelentek a megfigyelt órákon, ugyanakkor a vizsgálat nem lép fel azzal az igénnyel, hogy természetes helyzeteket mutasson be vagy a közoktatás helyzetét vázolja fel. Csupán diskurzusoknak a fent jelzett módon lejegyzett korpuszát vizsgálja.

A hallás utáni lejegyzés felveti az adatromlás kérdését, ami természetesnek tartható. Kamerás, illetve hangrögzítéses gyűjtés azonban csak minden, a teremben jelen lévő fél (és a kiskorú diákok szüleinek) beleegyezésével lett volna készíthető, s az órának ilyen mérvű előkészítése, valamint a felvétellel járó nagyobb tudatosság sokat rontott volna a kommunikáló felek – amúgy is korlátozott – spontaneitásán. Ezekkel a megszorításokkal együtt kell tehát a gyűjtött anyagot kezelni.

2.4.2. A minta összetétele

Tanórák tervszerű, előkészített megfigyelése 7. és 11. évfolyamon történt. Az eredeti kutatási tervben nem szerepelt, de végül 3 alsó tagozatos foglalkozás megfigyelésére is sor került. Az órajegyzőkönyv-korpuszban 61 tanóráról készült jegyzőkönyv található. Emellett még 23 eseményről készült orvanyag, de ezekre – etikai okokból – az elemzés nem tér ki. A jegyzőkönyvek az adatfelvétel helyszíne szerint a következő kategóriákba sorolhatók:

23. táblázat. A vizsgálat során készült órajegyzőkönyvek megoszlása évfolyam és településtípus szerint

	Budapest	**Város**	**Község**	**Összesen**
Általános iskola 1–3. osztály	2	1	–	3
Általános iskola 7. osztály	13	4	2	19
Gimnázium 7. osztály	7	2	–	9
Szakközépiskola 11. osztály	4	6	–	10
Gimnázium 11. osztály	12	8	–	20
Összesen	**38**	**21**	**2**	**61**

A felső tagozatos és a középiskolás órák mintegy fele irodalom- vagy nyelvtanóra volt (összesen 30 óra: 24 irodalom, 5 nyelvtan, 1 irodalom és nyelvtan komplex óra; részletesen lásd: 11.3.2. melléklet). A 61 órajegyzőkönyvből 32 olyan tanárnak az óráján készült, aki interjút is vállalt.

Az adatbázis terjedelmi arányai a következők:

24. táblázat. Az órajegyzőkönyv-korpusz terjedelme (szó), orvadatok nélkül

	Terjedelem
Általános iskola 1–3. osztály	956
Általános iskola 7. osztály	9 878
Gimnázium 7. osztály	4 375
Szakközépiskola 11. osztály	5 156
Gimnázium 11. osztály	8 541
Összesen	**28 906**

Összehasonlításképpen: Albertné (2005) korpusza hat alsó tagozatos órát dolgoz fel, rögzített óra felvétele és lejegyzése alapján 29 471 szót tartalmaz. Bár a megfigyelt órák más jellegűek, nem alaptalan azt feltételezni, hogy az óralátogatások során hallás után kb. minden tizedik szó lett feljegyezve.

A megfigyelt órákat a következő korcsoportokba tartozó tanárok tartották (a táblázatban többször szerepel ugyanaz a tanár, ha több órát tartott). Akivel interjú nem készült, az adatlapot sem töltött ki (vö. 11.4.3. melléklet), ezért életkora csak becsülhető. A becsült életkor a megfelelő intervallumban szerepel, külön jelzés nélkül:

25. táblázat. A megfigyelt órákat tartó tanárok neme és (becsült) életkora

	Férfi		**Nő**		**Összesen**
	fő	**%**	**fő**	**%**	**fő**
25–35 év	5	31,25	11	68,75	16
36–45 év	5	22,73	17	77,27	22
46–60 év	2	8,70	21	91,30	23
Összesen:	**12**	**19,67**	**49**	**80,33**	**61**

2.4.3. Kutatásetikai kérdések

A jegyzőkönyveken rögzített adatok (a kéziratos változatban kiírva, a digitális korpuszban azonosítókkal jelölve, illetve – személyes adatok esetén – törölve vagy maszkolva) a következők: iskola neve, iskola címe, osztály, dátum, tantárgy, tanár neme és becsült életkora.

A szaktanárok az adott tanórát megelőzően szóban hozzájárultak ahhoz, hogy az órájukról jegyzőkönyv készüljön. Az órajegyzőkönyvek XML-formátumban tárolt változatában az egyént közvetetten azonosíthatóvá tévő adat (nem, korosztály [életkor-intervallum], szaktárgy) csak a tanárokkal kapcsolatban szerepel. A diákoknak csupán keresztneve jelenik meg, de csak a kéziratban (pl. ha a tanár névvel szólítja őket). A számítógépes adatbázisban ez az adat is maszkolva van: *[TÖRLÉS]* utal a maszkolt elemek helyére. (A példákban, ha szükséges, félidézőjelek [’] között megváltoztatott nevek szerepelnek.) A diákokat a kéziratból sem lehet azonosítani: a név legfeljebb nemük megállapítására alkalmas, mivel a jegyzőkönyvek nem lettek összevetve osztálynévsorral vagy más névadatbázissal. Elemzésre csak a számítógépes korpusz használható. A fentieknek megfelelően a válaszadóknak, illetve a kiskorú válaszadók szüleinek vagy gondviselőinek nem kellett írásban nyilatkozniuk arról, hogy engedélyezik az adatfelvételt (ez a megoldás engedélyezve lett, vö. 2.2.1. pont).

Az interjúban való részvételt is vállaló tanárok esetében saját tanóráik visszakereshetők, interjúikkal összevethetők. Az interjúadatok titkosított kezelése azonban nem teszi lehetővé e tanárok személyazonosságának megállapítását sem.

Az eredeti, kéziratos jegyzőkönyvek más kutatók számára hozzáférhetetlen helyen vannak őrizve, betekintés nem engedélyezhető.

2.4.4. Az adatrögzítés módja

A kézírásos jegyzőkönyvek gépre vitelét, az ellenőrzést, a formai, illetve tartalmi annotálást is én végeztem. Az egyes megnyilatkozások funkciójuk szerint a következő jelekkel ellátva olvashatók (az annotálás XML-tagekkel történt, a jelölések csak megkönnyítik az adatok értelmezését):

instrukció: { ... }
nyelvi javítás: < ...>
fegyelmezés: * ... *
teljesítmény értékelése: _ ... _

Egy megnyilatkozás egyszerre több jelölést is kaphatott, ezáltal több szempont szerint is lehet elemezni. Egy szekvencián belül az egyes beszélőket indexszám különíti el (szekvenciánként újrakezdődő módon, tehát nem lehet a diákokat azonosítani).

Egy példa a számítógépes korpusz olvasási nézetéből (01. számú óra, á7-n):

[6] **8.02** (Órakezdés. Bemutatnak. Mondok néhány szót a vizsgálatomról.)
Tanár: Ellenőrzi, hogy van-e felszerelés mindenkinél.
Diák1: De hiszen ez egy rendhagyó óra. <MEGJ.: utal arra, hogy a vizsgálat miatt ez egy rendkívüli óra.>
Tanár: „{Kabátod vedd le!}”
Diák2: „De beteg vagyok.”
Tanár: „Jó, oké.”
Tanár: Magyaráz és kérdez, hogy mit tudnak a mérsékelt éghajlati övről. <JÓ: Ismereteket aktivál.>
Diákok: Fegyelmezetten válaszolnak. <JÓ: csendben vannak.>
Tanár: Mi a határa az övnek? Erre kérdez.

Kb. 8.04
Diákok: (hármas csoportban beszélgetnek.)
Tanár: „[TÖRLÉS], jó lenne, ha nem dumálnál. <JÓ: közvetlen>”
Tanár: „Milyen éghajlat van a mérsékelt övben?”
Diák: „Hideg.”
Tanár: „Igen, most igen, az északi félgömbön tél van. <JÓ: elnagyolt válaszból kiemeli, ami helyes.>”

A szöveget XML formátumban, saját fejlesztésű – TEI (2004)-ajánlások alapján készített – dokumentumlírás-sablont (DTD) és lépcsőzetes stíluslapot (CSS) alkalmazva rögzítettem. Az XML-adatbázissá szervezett korpuszt CLaRK korpuszelemző szoftverrel (Simov et al. 2001) elemeztem.

2.5. Az interjúkorpusz

2.5.1. Az interjúk szerkezete, az interjúkorpusz adatainak jellege

Félig strukturált kutatási interjúk készítésére 1–4., 7. és 11. évfolyamon került sor. Az interjúkészítés elsődleges célja metanyelvi szövegek előállítása volt. 7. és 11. évfolyamon, a kérdőívekhez hasonlóan, azonos volt a tematika. Az eredeti cél az volt, hogy összevethetővé váljon e két korcsoport metanyelvi tudása. Hasonlóan azonos tematika köré szerveződtek a 7. és a 11. évfolyamon tanító magyartanárokkal felvett interjúk is. (Értelemszerűen az elemzési cél az elméleti keret megváltozásával átalakult; vö. 3.1.3.4. pont.) Az interjúk másik célja az volt, hogy a kérdőívvel és óralátogatásokkal vizsgált osztályok metanyelvének elemzéséhez újabb anyag álljon rendelkezésre: összevethetők legyenek, akár ugyanazzal a jelenséggel kapcsolatban is, a kérdőíves és az órákon gyűjtött anyagok a diákok és a tanárok interjúnyilatkozataival. A triangulációról írtaknak megfelelően (vö. 2.1. pont) azonban az efféle összevetési lehetőségek igen korlátozottak.

A metanyelv korai megjelenésének tanulmányozása érdekében szükségesnek tűnt, hogy valamennyi anyag olyan diákoktól is szerepeljen a korpuszban, akik a formális képzés elején járnak, ezért kerültek a vizsgálat körébe alsó tagozatos diákok. (A szakirodalom is alátámasztotta azt a feltételezést, hogy iskolaérett korban, sőt: már azelőtt is várható metanyelvi produkció; vö. Gombert 1997; Lőrik 2006; Nardy–Barbu 2006.) A vizsgálat időráfordításának tervezésekor egyértelmű volt, hogy e kontrollcsoport vizsgálata nem emészthet fel túlságosan sok időt, így óralátogatásokra végül nem került sor. Kérdőíves gyűjtés a diákok életkori sajátságainak figyelembe vételével nem történt. A legjobb megoldásnak egyszerű, a diákok életkorához igazított beszélgetések rögzítése tűnt. Eredetileg 1–3. osztályos, évfolyamonként 5-6 diák megkérdezése szerepelt a tervekben, végül azonban ennél jóval több diákkal készült interjú, mivel az iskolák rendkívül készségesen megszervezték az interjúkat, beszerezték a szülői engedélyeket, helyet, időt biztosítottak, a felkínált lehetőséggel pedig célszerű volt élni. Néhány 4. osztályos diákot is kijelöltek. A korpuszban éppen e szervezési okokból eredően alsó tagozatosoktól származik a legtöbb metanyelvi szöveg. Ez az anyag különösen értékes, mert mutatja, hogy ideológiák alkotására már egészen kis korban képesek a gyerekek.

A részletes interjúvezetői instrukciók, az interjú menetének felvázolása mellékletben olvasható (11.4.6., 11.4.7. és 11.4.8. melléklet), az egyes modulok azonban ebben a pontban mutatandók be. (Az eredeti kutatási tervben a mellékletben bemutatottaknál több kérdés szerepelt, de a próbainterjúzás tapasztalatai alapján rövidíteni kellett az anyagot.) A 7. és a 11. évfolyamon felvett beszélgetések szervezésében három szöveg játszott alapvető szerepet: ezek az interjúk részletes leírásában (11.4.7. melléklet) keretezéssel kiemelve szerepelnek. A szövegek forrása egy internetes fórum (Nők Lapja Café, Nyelvészkék topic) és Borbás (é. n.) gyűjtése volt. E szövegek papírra nyomtatva, a műfajmegjelölésen (fórumhozzászólás vagy iskolai dolgozat) kívül semmilyen instrukciót nem tartalmazva kerültek a diákok elé, akiknek csendben el kellett olvasniuk azokat, majd válaszolniuk kellett az interjúvezető kérdéseire. A diákok egyszerre egy szöveget láttak. A soron következő szövegek új tematikus egység bevezetésére szolgáltak.

2.5.1.1. Elemzési egységek

Az interjúk a következő főbb elemzési egységekre bonthatók (ezek az elemzési egységek hol expliciten jelennek meg az interjúkban, tervezett tematikus egységként, hol pedig csak a kutatói szempontoknak megfelelően, utólag alakultak ki, pl. *NYHINSTR maga diskurzusban* vagy a *NYHINSTR mas diskurzusban*). Egy interjúban többször is előfordulhat ugyanaz az egység, a beszélgetés különböző pontjain. Az interjúalanyok egyéni érdeklődése, a beszélgetés szerves menete ugyanakkor nem tette lehetővé, hogy minden esetben minden egységre sor kerüljön, illetve hogy az egyes egységek terjedelme közel azonos legyen az egyes interjúkban. Ez a félig strukturált interjúk egyik jellegzetessége (vö. Laihonen 2008).

26. táblázat. Az interjúk tematikus egységei. D = diákok, T = tanárok

Elemzési egység		D	T
jele	**megnevezése, leírása**		
METADISK	A vizsgálatról mint eseményről folytatott diskurzus (pl. kérdőívkitöltés közbeni tapasztalatok, hogyan értékelik az éppen véget érő interjút). A diákinterjúkban tervezett tematikus egység, a tanárinterjúkban utólag jelölt egység.	+	+
NYHINSTR maga	A megkérdezett által alkalmazott nyelvi javítási stratégiák, amikor küljavítás során ő kezdeményez. Narratíva részeként: a beszélő kommunikációs tapasztalatairól számol be.	+	+
NYHINSTR maga diskurzusban	A megkérdezett önjavítást hajt végre. Az interjú diskurzusában előforduló eset.	+	+
NYHINSTR mas	A megkérdezett által mások kommunikációs gyakorlatában megfigyelt javítási stratégia. Narratíva részeként: a beszélő kommunikációs tapasztalatairól számol be.	+	+
NYHINSTR mas diskurzusban	A megkérdezett által végrehajtott küljavítás, amikor interjúpartnerét javítja. Az interjú diskurzusában előforduló eset.	+	+
NYHINSTR altalaban	Magyarázat – ideológia – alkotása arról, hogy egyes nyelvi jelenségek miért késztetnek másokat javításra, illetve a megkérdezettek miért javítanak egyes jelenségeket.	+	+
ATTITUD beszedhiba, karomk, nyjar, szleng	A következő feladatra érkezett válaszok: „Képzeljétek el, hogy új tanuló jön az osztályba. Beszélgetni kezdtek, és ekkor derül ki számotokra, hogy… erős tájszólásban beszél; nagyon szlengesen beszél; sokat káromkodik; hadar, pösze vagy más beszédhibája van. Mit gondolnátok az illetőről? Ezután is szívesen barátkoznátok vele? Keresnétek a társaságát? Miért?”	+	–
ATTITUD irasjellem	A téma: van-e összefüggés valakinek a nyelvhasználata, különösen az írása és a jelleme, elmebeli képességei között?	+	–
NYTAN altalaban	A téma: diákok nyelvtanórai tapasztalatai. Narratívák nyelvtanórákról, illetve ideológiák a nyelvtanóra értelmére, céljára vonatkozóan.	+	–

Elemzési egység		D	T
jele	**megnevezése, leírása**		
SZABALY	Nem nyelvi szabályok (pl. illemszabályok) explicit megfogalmazása.	+	–
ATTITUD altalaban, diaknyelv	A magyartanár leírása a vizsgált osztály magatartásáról, szellemi képességeiről (altalaban), illetve a diákok nyelvi képességeiről, szóhasználatáról (diaknyelv).	–	+
ERT legkonnyebb, legnehezebb, megertet, feladat	A téma: a tananyag melyik része megy legkönnyebben/legnehezebben a diákoknak? Hogyan érteti meg velük a nehéz anyagrészeket? Milyen feladatokat alkalmaz tanítás során, hogy érthetőbbé tegyen egy jelenséget? (A kérdéseket Korom [2005: 153–168] inspirálta.)	–	+
KONYV	A téma: milyen oktatási segédeszközöket használ a magyaroktatásban? Miért? Mik a tapasztalatai?	–	+
NYTAN diak, lenyeg, motivacio	A téma: kedvelik-e a diákok a nyelvtant, milyen a hozzáállásuk (diak)? Hogyan fogalmazza meg a maga számára a nyelvtanoktatás célját (lenyeg)? Szeret-e nyelvtant tanítani; milyen volt a tantárgyhoz való viszonya alsó, közép- és felsőfokú tanulmányai során (motivacio)?	–	+

2.5.2. A minta összetétele

2.5.2.1. Az interjúalanyok száma. Terjedelmi adatok

Összesen 74 interjú készült, ebből 51 diákokkal, 23 pedig a megkérdezett diákok magyartanárával. Az összes interjút én készítettem. A diákinterjúkhoz az adatközlőket tanáraik jelölték ki. Azt az instrukciót kapták, hogy két-három közepes teljesítményű diákkal biztosítsák a munkát. A szervezésre megkért tanárok olykor ennél több diákot jelöltek ki, illetve egyes esetekben az előre kijelölt diákok egyike hiányzott, ezért készültek eltérő létszámmal a beszélgetések: egy fővel 8, két fővel 36, három fővel 4, négy, hat, illetve hét fővel 1-1 beszélgetés. Az alábbi táblázatok az interjúalanyok számáról tájékoztatnak. A 27. táblázat adataiba beleszámít egy 1. és egy 3. osztályos diák is (mindketten budapesti iskolába jártak), akiknek a megnyilatkozásai végül nem szerepelnek a korpuszban, mert a szülő nem járult hozzá az adatok felhasználásához. A táblázatban (és a 11.4.9. mellékletben) való szerepeltetésük mégis szükséges, mert az interjú mint társas interakció során jelen voltak, befolyásolták a beszélgetést. A későbbi összesítő táblázatokban – a szülői hozzájárulás hiányában – már nem szerepelnek az adataik.

Egy budapesti tanár 7. és 11. osztálynál is szerepel, mivel mindkét osztálya részt vett a vizsgálatban.

Bár jóval több 7.-es diák szerepel a mintában, mint 11.-es, a 11.-esek többet beszéltek, ezért a két csoporttól közel azonos mennyiségű hangfelvétel származik. Az említett budapesti gimnáziumi tanár az interjúban 7. és 11. osztályáról egyaránt nyilatkozott, ezért az interjú fele-fele terjedelemben szerepel e két kategóriában.

27. táblázat. Diák interjúalanyok száma (fő)

	Budapest	Város	Község	Sorösszeg	Kategóriaösszeg
Általános iskola 1. o.	5	4	2	11	
Általános iskola 2. o.	7	3	2	12	
Általános iskola 3. o.	12	6	2	20	
Általános iskola 4. o.	4	–	–	4	
Alsó tagozatosok összesen:					*47*
Általános iskola 7. o.	20	8	2	30	
Gimnázium 7. o.	6	3	0	9	
Hetedikesek összesen:					*39*
Szakközépiskola 11. o.	4	4	0	8	
Gimnázium 11. o.	9	6	0	15	
Tizenegyedikesek összesen:					*23*
Összesen:	**67**	**34**	**8**	**109**	**109**

28. táblázat. Tanár interjúalanyok száma (fő)

	Budapest	Város	Község	Sorösszeg
Általános iskola 7. o.	4	2	1	7
Gimnázium 7. o.	3	1	–	4
Szakközépiskola 11. o.	2	2	–	4
Gimnázium 11. o.	6	3	–	9
Összesen:	**15**	**8**	**1**	**24**

A vizsgálat interjúként felvett összes anyag mintegy 47,7 óra. A szó szerint lejegyzett törzskorpusz (7. és 11. osztályos diákok és tanárok) 2135 perc (kb. 35 és fél óra) terjedelmű. Az alsó tagozatos interjúkból 247 perc (a teljes anyag 33,93%-a) lett kijelölve szó szerinti lejegyzésre, a teljes anyag végighallgatása és részletes tartalmi kivonatolása mellett. A szó szerinti lejegyzés célja az volt, hogy egyes jelenségekkel kapcsolatban idézhető példaanyagot lehessen találni az alsó tagozatos anyagban is, azonban a tartalmi kivonatok segítségével is elemezhetők az egyes ideológiák.

29. táblázat. Az interjúk terjedelmi adatai (perc). D = diák, T = tanár

	Budapest	Város	Község	Sorösszeg	Kat. össz.
Általános iskola 1. o. (D)	52	44	26	122	
Általános iskola 2. o. (D)	114	26	33	173	
Általános iskola 3. o. (D)	206	61	28	295	
Általános iskola 4. o. (D)	55	–	–	55	
Általános iskola 1., 2., 3. o. (D; vegyes csoport)	–	18	–	18	
Általános iskola 1., 2., 4. o. (D; vegyes csoport)	65	–	–	65	
Alsó tagozatos diákok összesen:					*728*

	Budapest	Város	Község	Sorösszeg	Kat. össz.
Általános iskola 7. o. (D)	317	130	31	478	
Gimnázium 7. o. (D)	133	43	–	176	
Hetedikes diákok összesen:					*654*
Szakközépisk. 11. o. (D)	111	78	–	189	
Gimnázium 11. o. (D)	237	143	–	380	
Tizenegyedikes diákok összesen:					*569*
Általános iskola 7. o. (T)	134	51	21	206	
Gimnázium 7. o. (T)	131	55	–	186	
Hetedikes tanárok összesen:					*392*
Szakközépisk. 11. o. (T)	83	78	–	161	
Gimnázium 11. o. (T)	233	126	–	359	
Tizenegyedikes tanárok összesen:					*520*
Összesen:	**1871**	**853**	**139**	**2863**	**2863**

A korpusz szóban mért terjedelméről a következő táblázat tájékoztat. A fenti értékek 7. és 11. évfolyamon mind szó szerint lejegyzett szavakat jelentenek, alsó tagozaton pedig szó szerinti és kivonatolt szavakat összesen.

30. táblázat. Az interjúk terjedelmi adatai (lejegyzett szó). D = diák, T = tanár

	Budapest	Város	Község	Sorösszeg	Kat. össz.
Általános iskola 1. o. (D)	2 197	1 431	1 406	5 034	
Általános iskola 2. o. (D)	8 487	1 028	1 798	11 313	
Általános iskola 3. o. (D)	11 105	5 845	2 153	19 103	
Általános iskola 4. o. (D)	4 235	–	–	4 235	
Általános iskola 1., 2., 3. o. (D; vegyes csoport)	–	2 399	–	2 399	
Általános iskola 1., 2., 4. o. (D; vegyes csoport)	4 151	–	–	4 151	
Alsó tagozatos diákok összesen:					*46 235*
Általános iskola 7. o. (D)	40 111	20 435	4 057	64 603	
Gimnázium 7. o. (D)	20 152	6 430	–	26 582	
Hetedikes diákok összesen:					*91 185*
Szakközépisk. 11. o. (D)	17 414	11 467	–	28 881	
Gimnázium 11. o. (D)	34 791	18 382	–	53 173	
Tizenegyedikes diákok összesen:					*82 054*
Általános iskola 7. o. (T)	18 628	6 706	3 170	28 504	
Gimnázium 7. o. (T)	19 135	7 711	–	26 846	
Hetedikes tanárok összesen:					*55 350*
Szakközépisk. 11. o. (T)	11 527	12 179	–	23 706	
Gimnázium 11. o. (T)	31 813	16 156	–	47 969	
Tizenegyedikes tanárok összesen:					*71 675*
Összesen:	**223 746**	**110 169**	**12 584**	**346 499**	**346 499**

A válaszok interakciókban jöttek létre, s eközben az interjúvezető is aktív volt, ezért érdemes áttekinteni, milyen arányban vettek részt a felek a beszélgetésekben:

31. táblázat. Terjedelem lejegyzett szóban, az interjúalanyok csoportjai szerint

	Kategóriaösszeg (szó)	**Interjúvezetői megnyilatkozások aránya (százalék, kerekítve)**
Hetedikes diákok	91 185	42%
Tizenegyedikes diákok	82 054	31%
Hetedikes tanárok	55 350	15%
Tizenegyedikes tanárok	71 675	15%
Összesen:	**300 264**	**28%**

Mivel az alsó tagozatos interjúk nincsenek teljes terjedelmükben szó szerint lejegyezve, azokra nem volt érdemes elvégezni a számítást. A 7.-es diákok esetében a viszonylag magas interjúvezetői részvétel egyebek mellett annak is köszönhető, hogy a kutatási interjúban a vizsgálatvezetőnek lehetősége, joga saját kérdéseinek vagy az interjúalanyok válaszainak újrafogalmazásával, kibővítésével, a kérdés céljának explikálásával is pontosítani, hogy pontosan miről és hogyan folyjon a diskurzus (vö. Grindsted 2005; Puchta–Potter 2002), s ezeknél a diákoknál – az interjúhelyzet, illetve a tematika szokatlanságából eredően – gyakran explikálta az interjúvezető a kérdés lényegét. Az interjúhelyzet a hetedikes diákinterjúkban mutatja leginkább a tanórai kommunikáció sajátos szerveződését, a tanári-interjúvezetői beszéd jelentős túlsúlyát (vö. 5.5.1. pont).

A témakijelölés és a beszéd jogával más élőnyelvi szövegadatbázisokban is gyakran élnek az interjúvezetők. Az MTA Nyelvtudományi Intézetének egyik jelentős élőnyelvi korpuszában, a BUSZI-2-ben (Budapesti Szociolingvisztaikai Interjú) Borbély–Vargha (2010: 459) adatai szerint 268 448 szóból (összterjedelem) az interjúalanyok 173 317 szót mondtak ki, tehát az interjúvezetők szavai a korpusz 35,44%-át teszi ki. Bata–Gráczi (2009) a Nyelvtudományi Intézet egy másik nagyszabású projektjéről, a BEA-ról (Beszélt nyelvi adatbázis) közöl adatokat. Egy interjúvezető hat interjújában (222 perc) a felvételvezető szövege 52 perc: 23,42%. Ennek az adatbázisnak kifejezett célja volt az interjúalanyok spontán beszéltetése. Bár a BUSZI-2 és a BEA más jellegű, az összehasonlítás rámutat arra, hogy a jelen korpuszban – a hetedikes diákinterjúkat leszámítva – más magyar nyelvű élőnyelvi korpuszokkal összehasonlítva sem teng túl az interjúvezetői beszéd. (Különösen igaz ez a tanárokkal készített interjúkra, ahol a tanárok mint gyakorlott beszélők gyakran kész narratívákkal és ideológiákkal válaszoltak az interjúvezető gyakran végig sem mondott kérdéseire, illetve a kérdések kulcsszavaira.)

A korpusz elemzési lehetőségeit jól mutatja az egyes elemzési egységek terjedelmének összehasonlítása. Az alábbi táblázatból kiderül, hogy a korpusz a küljavítás témakörének vizsgálatára a legalkalmasabb. Elemzési egységek egymásba ágyazva is szerepelhetnek, ennélfogva egyes szövegrészek több elemzési egységben is elemezhetők, ezért az elemezhető szavak száma közel 9%-kal meghaladja a teljes korpusz szavainak számát.

32. táblázat. Az interjúkorpusz egyes elemzési egységeinek terjedelme (rangsor)

Elemzési egység	Szavak száma	Százalék
NYHINSTR	157 191	41,64
ATTITUD	71 789	19,02
NYTAN	45 100	11,95
SZABALY	42 206	11,18
ERT	31 606	8,37
METADISK	18 224	4,83
KONYV	11 407	3,02
Összesen	**377 523**	**100,01**

A METADISK egységbe tartozik a kérdőív sok vitát kiváltott 14. feladatának megbeszélése is, terjedelme ezért viszonylag nagy. A jelen dolgozat szempontjából leglényegesebb elemzési egységen, a NYHINSTR-en belül a következő megoszlás található. Leginkább a küljavításokkal kapcsolatos ideológiák, a legkisebb mértékben pedig a diskurzusban előforduló javítási esetek tanulmányozhatók:

33. táblázat. A NYHINSTR egység terjedelmi arányai (rangsor)

Elemzési egység	Szavak száma	Százalék
altalaban	66 157	42,09
mas	43 219	27,49
maga	42 718	27,18
diskurzusban	5 097	3,24
Összesen	**157 191**	**100,00**

2.5.2.2. Nem

A minta nemek szerinti eloszlása mindenhol a nők dominanciáját mutatja, kivéve az 1. és a 11. osztályos diákok esetében. Bár a tanárok arra lettek kérve, hogy lehetőleg fiúval és lánnyal egyaránt biztosítsák a munkát, a diákok motivációja (szeretnének-e interjúalanyok lenni), a szülők döntése és a tanár szempontjai (esetleg az osztályból a lányokat tartotta jobb kommunikációs képességűnek) is szerepet játszottak a minta kialakulásában, egyenlő arányok tehát nem várhatók el. A tanárok esetében a női dominancia a tanári pálya jellegzetességeivel, a nők közismert túlsúlyával magyarázható. A 7. és 11. osztályáról egyaránt nyilatkozó tanár mindkét évfolyamon a férfiak között szerepel.

34. táblázat. Az interjúalanyok nemek szerinti megoszlása

	Férfi		Nő		Összesen
	fő	százalék	fő	százalék	fő
1. o. diák	4	40,00	6	60,00	10
2. o. diák	3	25,00	9	75,00	12
3. o. diák	7	36,84	12	63,16	19
4. o. diák	2	50,00	2	50,00	4
7. o. diák	13	33,33	26	66,67	39

	Férfi		Nő		Összesen
	fő	százalék	fő	százalék	fő
11. o. diák	11	47,83	12	52,17	23
7. o. tanár	1	9,09	10	90,91	11
11. o. tanár	3	23,08	10	76,92	13
Összesen	**44**	**33,59**	**87**	**66,41**	**131**

2.5.2.3. Anyanyelv és idegennyelv-tanulás

A korpuszba került 130 személyből 128-an magyar anyanyelvűek. Kivételek: egy 1. osztályos diák magyar–német, egy 7. osztályos diák magyar–horvát kétnyelvű.

A megkérdezett diákok idegennyelv-tanulása és különórai aktivitása a kérdőíves mintának megfelelő jellegzetességeket tükrözi. 7. évfolyamon angolul (30 fő), németül (6 fő), latinul (2 fő), franciául és olaszul (1-1 fő) tanulnak. 11. évfolyamon a leggyakoribb (rendszerint nyelvpárban) az angol (18 fő) és a német (13 fő), emellett oroszul (3 fő), franciául, latinul és spanyolul (1-1 fő) tanulnak. Megjegyzendő, hogy iskolai keretek között alsó tagozatosok is tanulnak idegen nyelven: 12-en angolt, 9-en németet.

Az alsó tagozatosok közül 7-en járnak külön angolórára. A 7. osztályosok különóraadatai: angol (7 fő), spanyol és német (2-2 fő), latin (1 fő). A 11. osztályosok különórái: angol (8 fő), orosz (2 fő), német (1 fő).

2.5.2.4. A szülők végzettsége

Mivel a minta elemszáma alacsony, nem érdemes százalékos összevetéseket készíteni. Az alsó tagozatosok rendszerint nem tudták megnevezni szüleik végzettségét, de ahol mégis, ott rendszerint egyetemi végzettséget jelöltek meg. A 7. és a 11. osztályos diákok szülei leginkább diplomások, illetve érettségizettek. A tanárok között sok az első generációs értelmiségi, különösen a 11. osztályban tanítók között. A 7. és 11. osztályáról egyaránt nyilatkozó tanár mindkét évfolyamon szerepel.

35. táblázat. Az interjúalanyok szüleinek végzettsége (fő).
Jelölések: 8– ált.: befejezetlen általános iskola, szakm.: szakmunkás-bizonyítvány érettségi nélkül, éretts.: érettségi

Kategória	Diák						Magyartanár			
	1–4. osztály		7. osztály		11. osztály		7. osztály		11. osztály	
	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa
8– ált.	–	–	1	–	–	–	–	–	–	1
ált. isk.	1	1	3	1	–	–	1	–	5	2
szakm.	1	–	5	7	3	5	3	5	2	5
éretts.	5	5	9	9	9	9	5	3	5	4
diploma	11	9	15	15	11	9	2	3	1	1
NT	21	23	5	6	–	–	–	–	–	–
NV	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
NA	6	7	1	1	–	–	–	–	–	–
Össz.	45	45	39	39	23	23	11	11	13	13

2.5.2.5. Diákok iskolai teljesítménye

A tanulmányi eredmények áttekintése azért szükséges, mert a tanárok feladata átlagos képességű diákok kiválasztása volt, ez azonban nem jelenti azt, hogy (1) garantált, hogy minden esetben valóban átlagos képességű diákot választottak, (2) illetve nem biztos, hogy az iskola formális visszajelzése is átlagos képességet tükröz. Az alsó tagozatosok szöveges értékeléséről nem volt cél adatokat szerezni, érdemjegyeket pedig nem szereztek. Az átlageredmények esetében a táblázat úgy értelmezendő, hogy az adott szám 0 századtól 99 századig terjedő átlag-intervallum tartozik egy-egy érdemjegyhez. Az 5-ös számnál a kitűnő tanulók szerepelnek. 7. osztályban jellemzően olyan diákokat jelöltek ki tanáraik, akik jó vagy jeles félévi osztályzatot szereztek magyar irodalomból, illetve magyar nyelvből.

36. táblázat. Az interjúalanyok tanulmányi eredményei (fő)

Eredmény	Átlag		Magyar irodalom		Magyar nyelv	
	7. oszt.	11. oszt.	7. oszt.	11. oszt.	7. oszt.	11. oszt.
1	–	–	–	1	1	1
2	3	1	1	–	2	–
3	10	13	5	6	4	6
4	22	9	9	7	16	10
5	3	–	23	9	5	6
NA	1	–	1	–	1	–
Összesen	39	23	39	23	39	23

2.5.2.6. Tanárok tanítási tapasztalata

Az interjúra rendszerint jelentős, 15 évnél nagyobb tapasztalattal rendelkező pedagógusok vállalkoztak. A 7. és 11. osztályáról egyaránt nyilatkozó tanár mindkét évfolyamon a 6–15 év tapasztalattal rendelkezők között szerepel.

37. táblázat. A tanár interjúalanyok tanítási tapasztalata

	7. osztály		11. osztály	
	fő	százalék	fő	százalék
1–5 év	1	9,09	–	–
6–15 év	3	27,27	3	23,08
16–25 év	5	45,45	5	38,46
26–35 év	2	18,18	5	38,46
Összesen	11	99,99	13	100,00

2.5.3. Kutatásetikai kérdések

A nagykorú interjúalanyok (jellemzően a tanárok) maguk nyilatkoztak arról, hogy az interjú felhasználását engedélyezik-e (vö. 11.4.3. melléklet), míg a kiskorúak (jellemzően a diákok) helyett szüleik töltötték ki a nyomtatványt (vö. 11.4.5. melléklet). A nyilatkozat az MTA Nyelvtudományi Intézetének Kutatásetikai szabályzatában (MTA 2007) szereplő mintát követi és az adatkezelésről rendelkezik. Előfordult, hogy csak az interjú

elkészítését követően volt lehetőség a nyilatkozat tartalmának megismerésére, ezért két interjúalany (132, 152) szövege végül nem került a korpuszba.

Az interjúalanyokkal kitöltetett adatlapon (11.4.2. és 11.4.3. melléklet) és a felhasználási nyilatkozaton egyaránt szerepelnek az őket azonosító adatok (név, osztály, iskola) annak érdekében, hogy a nyilatkozatok és az adatlapok átmenetileg, az adatrögzítés megkezdéséig összekapcsolhatók legyenek, de a személyes adatok nem lettek gépre rögzítve (csak a nyilatkozat tartalma szerepel a korpuszban – ti. az, hogy az 1., 2. vagy a 3. pontot írta-e alá a korpuszban anonimizált interjúalany). A nyilatkozatok más kutatók számára hozzáférhetetlen helyen vannak őrizve, betekintés nem engedélyezhető.

Az interjúkban névvel megjelölt személyek védelme érdekében nevük, illetve (a településnévnél konkrétabban megnevezett) lakóhelyükre, munkahelyükre stb. utaló, őket akár közvetetten is azonosíthatóvá tévő elemek a lejegyzésben maszkolva lettek. (Ha az említett településnév az adatfelvétel helyével azonos, az is maszkolva lett.) A lejegyzésben *[TÖRLÉS]* utal a maszkolt elemek helyére.

Az eredeti digitális hangfelvételek jelszóval védettek, a biztonsági, DVD-lemezre archivált anyag más kutatók számára hozzáférhetetlen helyen van őrizve. Betekintés akkor lesz engedélyezhető, ha a lejegyzésben maszkolt elemek a hangfelvételeken is maszkolva lesznek, így tökéletes anonimitás lesz biztosítható. Ez a munka csak külön felkérésre végzendő el, addig az anyagot nem lehet más kutató rendelkezésére bocsátani (ezt követően is csak engedély birtokában, az adatkezelési nyilatkozatok értelmében). A hangfelvételek a lejegyzés és az ellenőrzés befejeztével csak a lejegyzés tökéletesítése érdekében használatosak, az elemzés minden esetben a lejegyzésre támaszkodik, így nem okoz gondot a hangfelvételek maszkolatlansága.

2.5.4. Hangrögzítés és lejegyzés

Az összes interjút én készítettem. A lejegyzést, a lejegyzés ellenőrzését és a formai, illetve tartalmi annotálást is én végeztem. A tartalmi annotálás a lejegyzést követően, a hangfelvételek újrahallgatásával és a lejegyzés ellenőrzésével párhuzamosan folyt. Szükséges esetben, az egyértelműség kedvéért további 6-8 vagy több alkalommal is meghallgattam a felvételt.[3] Az annotációk az interjú tartalmi egységeit (vö. 26. táblázat), illetve egyes formai elemeit (38. táblázat) azonosítják. Segítségükkel bármely interjúból egybegyűjthetők, majd elemezhetők az azonos tartalmi vagy formai jellegzetességű szövegrészek.

A hangrögzítés digitális diktafonnal történt. Ennek előnye, hogy rendkívül kis méretű és teljesen hangtalan, így – bár minden esetben az interjúalanyok szeme láttára indítottam el, illetve állítottam le – nem zavarta a beszélgetést.

A szöveg lejegyzését Olympus AS-5000 lejegyző készlettel (pedál és DSS Player 5.0.5.0 verziójú szoftver) végeztem. A szöveget XML formátumban, saját fejlesztésű – TEI (2004)-ajánlások alapján készített – dokumentumleírás-sablont (DTD) és lépcsőzetes stíluslapot (CSS) alkalmazva rögzítettem. Az XML-adatbázissá szervezett korpuszt CLaRK korpuszelemző szoftverrel (Simov et al. 2001) elemeztem.

[3] Technikailag megvalósítható lett volna a hangfájlok annotálása és a hasonló jellegű felvételrészletek meghallgatás közbeni vizsgálata is, az írott konkordancialisták kezelésében a szótári munka során szerzett gyakorlatom, illetve az írott listák könnyű vizuális összevethetősége, elemezhetősége a munkára fordítandó idő és energia szempontjából előnyösebbnek bizonyult. A jelen dolgozatban idézett példák kérdéses, bizonytalan részleteit ellenőriztem a hangfájl alapján, és ha szükséges volt, javítottam a lejegyzést az XML-adatbázisban.

Hangzó szöveg lejegyzése egyben interpretálás is (Aro 2009), ezért lényeges a lejegyzés elveire részletesebben kitérni. A szöveg lejegyzésekor – Varga (1988) megoldásával is összhangban – a *-ba/-be ~ -ban/-ben* változó kivételével az akadémiai helyesírást (AkH. 1984) követtem. Ez azt eredményezte, hogy pl. következetesen hosszú *ű* szerepel azon szavak végén is, ahol rövid *ü* hallható. Erre az egységesítésre azért volt szükség, mert számos esetben nehezen volt eldönthető a hangzók időtartama, a műszeres mérés lehetőségét pedig – mint a vizsgálat várható eredményeinek szempontjából túlságosan időigényes megoldást – elvetettem. Szokatlan ejtésformák esetén szükséges volt az interjúalany által mondott szót kiejtés szerint (a közhasználatú magyar abc-vel, nem fonetikai jelekkel) leírni, majd a szó írásképét mint normatív alakot megadni (ezzel a lejegyzés egyes alakokat már eleve minősít is, vö. Mondada 2003).

Varga (1988) megoldásához hasonlít az is, hogy a megnyilatkozásokat írásjellel és nagy kezdőbetűvel tagoltam, így – az írott nyelvi szövegekhez hasonlóan – mondatok keletkeztek. Ezzel kétségtelenül mintegy a közlések előfeldolgozása történt meg, hiszen az egy írott mondaton belüli közlések – az írott szövegek olvasási-értelmezési hagyományából kifolyóan – összetartozóbbnak tűnnek, mintha csak szünetjelek tagolnák a szöveget.

Az élőnyelvi szövegekben gyakori megakadásjelenségek, hezitáció, párhuzamos beszéd stb. jelölése lényeges, mivel ezek az elemek jelezhetik, ha pl. egy közlés nehezen vagy közösen születik meg, illetve jelezhetik egy-egy beszélő kommunikációs stratégiáit is. Ezen elemek jelölésében azonban – mivel nem pszicholingvisztikai vagy fonetikai vizsgálatról van szó – normalizált megoldásokkal éltem, tehát – a fent ismertetett okból – nem végeztem ezen a területen sem műszeres méréseket. A párhuzamos beszéd jelölésétől eltekintettem, ha az interjúalany folyamatos beszédébe csupán egy interjúvezetői *Ühm* ékelődik.

A lejegyzés a következő speciális elemeket alkalmazza a szöveg folytonosságának, illetve nonverbális jelzéseinek jelölésére. (A felsorolt speciális elemek – a hezitáció és a hümmögés kivételével – saját XML-tagben szerepelnek.)

38. táblázat. A lejegyzés során alkalmazott jelölések

Példa	Leírás
ö	rövid kitöltött hezitáció
öö	középhosszú kitöltött hezitáció
ööö	hosszú kitöltött hezitáció
ühm	hümmögés (vö. Markó 2005)
hm	hümmögés (vö. Markó 2005)
==	párhuzamos beszéd eleje és vége
(1 mp)	szünet (egész másodpercre kerekítve, a szöveglejegyző szoftver időkijelzője alapján)
[*(nevet)* szó*]*	nonverbális jelzés (ha a zárójelben kurzivált szavak szerepelnek, az adott szöveget a jelzett módon mondja a beszélő)
<elköszönnek>	részletesen le nem jegyzett esemény
[: :]	nem szó szerint idézett szöveg (abban az esetben, ha az adatközlési nyilatkozatban a 2. pont vonatkozik a beszélőre, tehát tartalmi idézés lehetséges a kontextus jelzésére; vö. 11.4.3., 11.4.5. melléklet)

Példa	Leírás
(olvassa az 1. feladatot)	a diskurzus szervezésére alkalmazott szövegek olvasásának folyamatát jelöli. Szöveg csak akkor van a zárójelben, ha a szöveget hangosan, de a nyomtatott szövegtől eltérően olvassa a beszélő
*hát*tal	a kurzív elem nyelvi adatként említve
| e | egyik	a virgulák által közrefogott szó téves szótalálásként, változtatásként, újrakezdésként azonosítható (vö. Gósy 2005: 73–79)
„*hát*tal nem kezdünk mondatot”	a beszélő mástól idéz. A függő és az egyenes idézés jelölésmódja megegyezik, mivel mindkét esetben nem saját szöveg interpretációjáról van szó (ugyanakkor az egyenes idézetnek szánt szöveg sem biztos, hogy pontos reprodukció)
félkövér	elemzői kiemelés
gogl [= Google]	normatizálás idegen szavak esetén az íráskép megadásával
[TÖRLÉS]	maszkolt szövegrészlet
[!]	jellemzően a szituációból, az előzményből várhatótól eltérő szavak jelölésére, a lejegyzés pontosságának jelzésére
<! (motyog) Meg minden.>	a zárójelben megadott ok miatt nehezen érthető szövegrészlet
<! (érthetetlen)>	érthetetlen szövegrészlet

2.6. A vizsgálatról folytatott metadiskurzus

Kérdőívkitöltés közben egyes diákok lapszéli jegyzetben tudatták észrevételeiket. Lehetőségük volt a kérdőív végén olvasható ímélcímre is írni, de még senki sem élt ezzel a lehetőséggel.

Az interjúk elején a kérdőívezéssel, a végén pedig az interjúval kapcsolatban nyilatkozhattak a diákok. A kérdőívet általában egyszerűnek találták, kivéve a 14. feladatot. Az alsó tagozatos diákok többször kiemelték, hogy a beszélgetés mint tevékenység számukra kellemes, a vizsgálat élvezetes volt. Az idősebb diákok közül többen azt emelték ki, hogy a tematika életközeli, éppen ezért – iskolai kontextusban legalábbis – szokatlan volt: nem szaktárgyi ismeretekről kellett számot adniuk (példa: 051, 052: g11-f):

[7] **052:** Hát én csak azt szeretném mondani, hogy azért volt számomra fontos, mert én most tizenhét éves vagyok és először volt ilyen beszélgetés az életembe, amikor egyáltalán szóba került ez a dolog, hogy hogy a nyelvet hogy használjuk és hogy hogy kit, tehát hogy | en | engem mi zavar. Hát soha nem is kérdezte ezt tőlem soha senki, egy nyelvtanórán sem volt ez téma, hogy most *(2 mp)* miért használunk rövidítéseket például vagy vagy vagy ö kit mennyire zavar az, hogy ö társa hogy beszél vagy hogyan ír. Ez szerintem mindenképp fontos volt és szerintem jó lenne, hogyha ezt be lehetne iktatni, tehát nyelvtanórába is vagy a tankönyvbe,
IV: Ühm.
052: hogy erről szó legyen, mert, nem tudom, én úgy félek, hogy csúnya vége lesz.
IV: Ühm.
052: Nagyon. Mert most ott van például a tizenhárom éves húgom, hát én tizenhárom évesen a fele fele annyi szót nem használtam. Nem azért, mert nem volt szókincsem, csak azokat a szavakat, amiket ő, tehát én mondjuk

azzal, hogy *vok*, találkoztam mondjuk nem tudom, tizennégy évesen, ő meg hétévesen találkozik, tehát, és ez egyre, egyre ö
051: tolódik == kifelé ==
052: == igen, tolódik == és egyre rövidebb ö idő kell, hogy hogy ez == ezt szokják meg és ez lesz ==
051: == Dehát ma minden tolódik kifelé. ==
052: és ez lesz majd az alap, félek.

Más diákok számára a tematika ismerős volt, s úgy nyilatkoztak, hogy gyakran kész válaszokat adtak (g11-f):

[8] **252:** Hát mondjuk szerintem, mi mind a ketten magyar fakultációra járunk, ezáltal mondjuk azért ezekről a dolgokról, amikről itt szó volt, szerintem egy egy van egy egy egy már egy kialakult véleményünk, meg ezen ezen az ember elgondolkodik, mert mert tényleg erről beszélünk folyamatosan.

A tanárok rendszerint saját produkciójukra reflektálva hoztak létre metadiskurzív jelzéseket: „ezeket nem gondoltam át még és akkor nem vagyok kész a válaszokkal mindig” (671: g11t-n); „nem tudtam, hogy ennyi mondanivalóm lesz” (771: g11t-n).

3. A metanyelv vizsgálatának lehetőségei

A jelen fejezet azt a tudományos diskurzust jellemzi, amelyben a szerző pozicionálja magát. Az adott diskurzus általános jellemzését egyebek mellett az is indokolja, hogy a magyarországi szociolingvisztikában egyelőre marginális irányzatról van szó.

Az 1. fejezet megadta a jelen dolgozat szabály- és ideológiaértelmezését, a 2. pedig egy olyan korpuszt ismertetett, amely alkalmas az ideológiakutatásra. Az ideológiák kutatásának azonban számos lehetősége van: azokat mentális, kognitív folyamatok kivetítődéseként, tudásreprezentációk lenyomataként, tudáselemként és diskurzusok részeként egyaránt lehet értelmezni. Az adatok interpretációja a 3.1.1. pontban ismertetett folk linguistics, a 3.1.2. pontban felvázolt kognitív metaforaelmélet, illetve a 3.1.3. pontban jellemzett szociálkonstruktivizmus módszertani és terminológiai keretében egyaránt elvégezhető lenne. Az adatokat gyakorlati feladatok – közönségszolgálat, lexikográfia – megoldására közvetlenül is fel lehetne használni – a szakmai diskurzusban nem ritka az ideológiakutatások efféle hasznosítása sem (vö. 3.1.4. pont). Ezért szükséges összefoglalni az elővizsgálatok tanulságait, mivel ezek értelmezése vezetett a dolgozatban szereplő elmélet és a módszertani megoldások kiválasztásához. (Ezeket a 3.2. pont ismerteti.)

A diskurzus tárgyának, a metanyelvnek számos definíciója létezik, ezek közül a jelen dolgozat szempontjából legrelevánsabbakat tekinti át a 3.3. pont. A 3.3.2. pont adja meg a dolgozat elemzései szempontjából kulcsfontosságú metanyelv-értelmezést. A 3.4. pont az ideológiáknak tudományos és laikus diskurzusokban való előfordulásával foglalkozik.

3.1. Az adatértelmezés lehetőségei

A következő pontok azokat az adatértelmezési lehetőségeket jellemzik, amelyeknek a kontextusában végeztem a korábbi metanyelvi vizsgálataimat (ezekre számozás utal; vö. 2.1. pont). Ezek voltak hatással a jelenlegi kutatásra.

A jelen vizsgálat előzményeinek közzététele 2006 óta folyamatos. A következő pontok csak a tudományos publikációként megjelent közleményekre hivatkoznak, kéziratokra és ismeretterjesztő írásokra nem.

3.1.1. A metanyelv vizsgálata attitűdvizsgálatok és a folk linguistics kontextusában

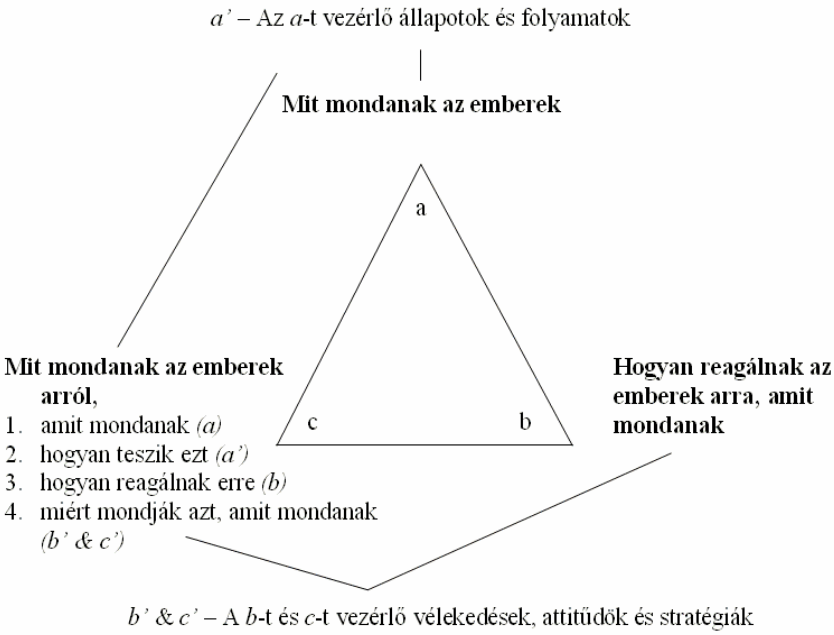
3.1.1.1. Általános jellemzés

A folk linguistics (vö. Preston 1997; Niedzielski–Preston 2000; Preston 2004; magyarul: Domonkosi 2007b[4]) keretében elsősorban az 1. vizsgálat (vö. 2.1. pont) adatait interpretáltam (vö. Szabó 2006, 2007b, 2007d, 2008a).

[4] Több magyar nyelvű tanulmány, így Domonkosi 2007b is a *népi nyelvészet* kifejezést használja a *folk linguistics* szinonimájaként. A jelen dolgozatban egységesen a nemzetközileg elterjedtebb *folk linguistics* megnevezés szerepel.

Ez az irányzat elsősorban nem nyelvészeti végzettségű személyek metanyelvi közléseit vizsgálja, a megkérdezettek nyelvi ismereteit, nézeteit elemzendő. Legjellemzőbb módszere az interjú.

A folk linguistics etnometodológiai eredetű irányzat és rokonságot mutat más etnometodológiai kötődésű irányzatokkal, köztük antropológiaiakkal is, amelyek szintén azt kutatják, hogy bizonyos közösségek milyen tudással rendelkeznek (vö. Sidnell [2005] praktikus episztemológiája). Az irányzat kutatási területeit a következő ábra foglalja össze:[5]



4. ábra. A nyelvészet kutatási területei Preston (2004: 88) nyomán.
A *c* csúcs a folk linguistics területe

Eszerint a folk linguistics úgy vizsgálja a metanyelvet, hogy megpróbálja feltérképezni a metanyelvi közléseket vezérlő kognitív folyamatokat is (ezek az ábrán aposztróffal vannak jelölve, pl. *b'*). Ezzel összhangban a magát attitűdvizsgálatként aposztrofáló 1. vizsgálat célja is az volt, hogy feltérképezze azon attitűdöket és hiedelmeket, amelyek a vizsgálat hipotézise szerint a nyelvi viselkedést, ezen belül pedig a normatudatosságot vezérlik. A normatudatosság ebben a keretben a beszélőnek az általa használt regiszterek alkalmazási szabályairól alkotott tudásaként értelmeződött. A vizsgálat keretében a viselkedést vezérlő attitűdök megismerése azok megváltoztatása érdekében volt lényeges (vö. Bohner 2007; 3.2.2. pont). Az attitűdök megváltoztatásának célja az volt, hogy a beszélők könnyebben sajátítsák el a sztenderdet – a vele kapcsolatos attitűdjeik megfelelőek legyenek –, miközben megőrzik vernakulárisukat is. A cél tehát a

[5] Az irányzaton belül megfigyelhető módszertani sokszínűséget, valamint a folk linguistics és más nyelvészeti megközelítések kapcsolatát legutóbb Preston (2011) foglalta össze részletesen. A folk linguistics-kutatások elméleti dilemmáit Paveau (2011) mutatja be.

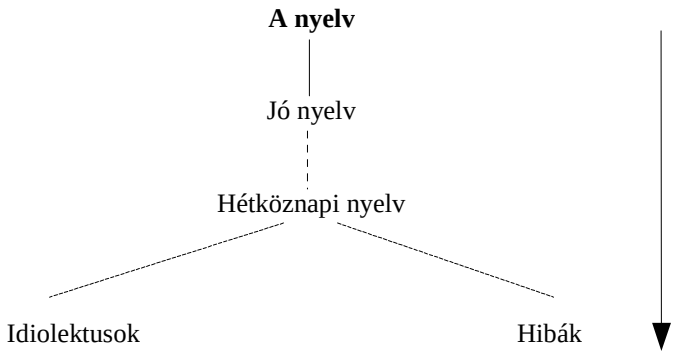
regisztertanulás támogatása, ezen keresztül a formális anyanyelvi nevelés és a nyelvművelés módszertanának fejlesztése volt.

A regisztertanítás fontosságát hangsúlyozó diskurzusokban alapfeltevés, hogy meghatározható, különálló regiszterek vannak a nyelvben, az egyes regiszterek ismerete pedig a normatív igazodás feltétele. Ebben a keretben a nem elégséges regiszterismeret, illetve az egyes regiszterekkel kapcsolatos nem megfelelő attitűdök nemcsak egy magasabb státuszú referenciacsoport értékrendjének elégtelen ismerete esetén okozhatnak gondot, hanem a saját csoporttal kapcsolatos kommunikációs során is. A több anyanyelvváltozat hatása alatt élő személyeknek ezért lényeges megőrizniük a vernakulárisukhoz fűződő pozitív attitűdjeiket, mert ellenkező esetben nyelvi eredetű konfliktusok veszélyének teszik ki magukat – így foglalható össze az az érvelés, amelynek következtetése, hogy az anyanyelv-pedagógiai tevékenység célja az, hogy a beszélő megőrizze a szocializációja során megismert regisztereket, s azok adekvát, szituációfüggő használatára legyen képes élete során. Ez az elérni kívánt, ideálisnak nevezhető állapot a szituatív vagy másképpen funkcionális-szituatív kettősnyelvűség (Antalné 2003; Kiss 1999; Kiss 2001: 238; Kiss 2006: 546; Kontra 2003d). A külföldi szakirodalomban ezt az állapotot kommunikációs rugalmasságnak (communicative flexibility) nevezik (Gumperz–Cook-Gumperz 1982: 14), fejlesztésére nyelvi tudatosságot fejlesztő programokat készítenek. Ezek célja az, hogy a tanulók vernakulárisukkal együtt, azzal párhuzamosan tanulják a kodifikált sztenderd szabályait, és képesek legyenek maguk kiválasztani, mikor melyik regiszter alkalmazandó (Wolfram alapján Niedzielski–Preston 2000: 233).

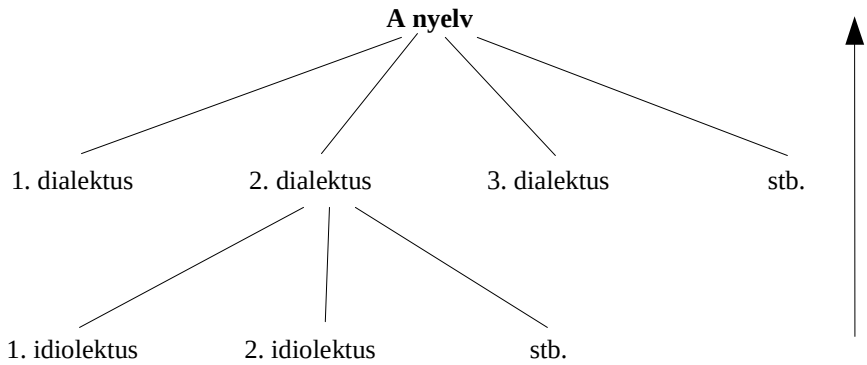
A vizsgálat eredeti célkitűzéseit azért nem tudta megvalósítani, mert az általa feltételezett faktorokat – a normatudatosságot vezérlő attitűdöket, hiedelmeket és a beszéd társas szerveződését irányító formalitásfokot és a regisztereket – csak körkörös módon tudta vizsgálni. Feltételezett attitűdöket és hiedelmeket, de azokat csak a kérdőívválaszok és az interjúszövegek alapján tudta kimutatni; feltételezte (a vizsgálat kontextusában is) a formalitásfok hatását a regiszterváltásra, de hol a formalitásfokkal magyarázta a regiszterváltást, hol a regiszterváltásból következtetett a formalitásfok megváltozására. Ez természetesen nemcsak az 1. vizsgálat problémája, hanem minden, a 3.2.3. pontban említett labovi logikán építkező kutatásnak jellemzője.

Az attitűdök, vélekedések és a normakövetés között kölcsönös összefüggést tételező diskurzusban a vizsgálódások célja az, hogy a lényegesnek tartott attitűdök megismerésével, majd megváltoztatásával normatív nyelvhasználat lehessen elérhető (olyan, amelyik minden élethelyzetben megfelel az aktuális normáknak, ez tehát nem okvetlenül a sztenderd norma érvényesítését jelenti). A cél a lingvicista gyakorlat visszaszorítása, ezáltal káros hatásainak csökkentése (az irányzat úttörő munkáiként értelmezhetők például Kontra [1999, 2010] tanulmányai). Ellentmondás feszül azonban a vizsgálatok explikált elméleti kerete és módszertani megoldásai között.

Silversteinnek az 1.4.1. pontban idézett gondolatára (Silverstein 1994: 284) ismét érdemes hivatkozni: ha egy vizsgálat egy bizonyos ideológia fogalmi keretét veszi alapul, akkor hiába támadja annak egyes elemeit, mégis annak az ideológiának a hegemóniáját erősíti.



5. ábra. „Laikus" (folk) nyelvelmélet. Preston (2004: 90) nyomán; Sz. T. P.



6. ábra. „Nyelvészeti" nyelvelmélet Preston (2004: 90) nyomán; Sz. T. P.

Az 5. ábrán a „nyelv" szót „sztenderd"-re változtatva feltűnik a norma kérdését kutató vizsgálatok egyik problémája. Bár expliciten a 6. ábrán szereplő ágrajzzal ábrázolt modellt jelzik megfelelőnek, fogalomhasználatukban, mérőeszközeikben stb. olyannyira a sztenderdre koncentrálnak, hogy valójában a folk reprezentációt rekonstruálják. (Bár nem hivatkozik Prestonra, a „folk" kategorizáció Tolcsvai Nagy [2007a: 172] szerint a nyelvészeti eljárások egyik típusa.) A sztenderd a központi szerepű elem a vizsgálatokban, mivel azonban ez absztrakció, csak megközelíteni lehet. Ennek fényében vannak „jó" és „átlagos" sztenderd beszélők, akik időnként dialektális elemeket, időnként pedig hiperkorrekt alakokat használnak, ezzel térve el a sztenderdtől. A beszélők teljesítménye tehát úgy van jellemezve, mintha az 5. ábrán szereplő ágrajz egy értékelő skála lenne. A beszélőt ennek egyes pontjaira helyezve megállapítható, mennyire „jó" sztenderdet használ az illető. Pléh (2003) például megállapítja, hogy a beszédre fordított nagyobb figyelem növekedése nem eredményezi azt, hogy a beszélő produkciója valóban a kodifikált sztenderdhez fog közelíteni: a formális szituációban való viselkedés ténye csupán a nagyobb előfeszítettségű produkciót biztosítja, de éppen a nagyobb előfeszítés eredményez számos, a kodifikált sztenderdhez képest hibának tekinthető elhajlást. Ezzel ugyan

azt állítja, hogy nem lehet tökéletesen megtanulni a sztenderd szabályait, de abból indul ki, hogy van sztenderd, annak vannak szabályai és azoktól el lehet térni, de meg is lehet közelíteni azokat. Emellett a Magyar nemzeti szociolingvisztikai vizsgálatra (MNSZV) épülő publikációk döntő többségét, ha nem mindegyikét lehetne idézni ebből a szempontból. A sztenderd létezését nem kérdőjelezik meg, ahhoz viszonyítva értelmeznek jelenségeket, miközben expliciten támadják a sztenderd ideológiát. Hangsúlyozandó, hogy a vázolt ellentmondás nem hibája a vizsgálatoknak, hanem jellegzetessége.

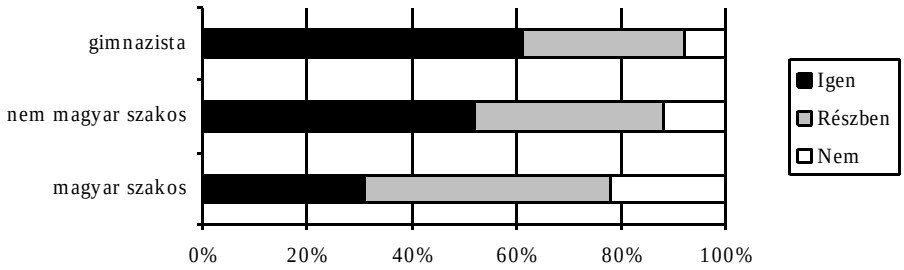
3.1.1.2. Az előzményvizsgálatok tanulságai

Az 1. vizsgálat kérdőíve (lásd Szabó 2006: 212–213, 2007d: 468–470) három feladatot tartalmazott. Az elsőben 23, a magyar nyelv használati szabályainak megsértésével, illetve e szabályok megváltoztathatóságával és megváltoztatásával kapcsolatos kijelentéseket olvashatott a válaszadó. A kijelentések nem idézetek, hanem a vizsgálat céljára tudatosan létrehozott stimulusok voltak. Tartalmuk szerint öt csoportba voltak rendezhetők (1. a magyar nyelv fenyegetettségének kérdése, 2. a magyar nyelv fejlődésének, fejlesztésének kérdése, 3. szubjektív beállítódások egyes társadalmi csoportok nyelvhasználatával kapcsolatban, 4. az „idegenszerűség” és a „logikátlanság” mint nyelvi vétségek szankcionálásának jogossága, 5. a nyelvművelés, nyelvi tervezés fórumainak és módszereinek tudatos megítélése). A kérdőíven nem tematikus rendben, hanem keverve szerepeltek a kijelentések. A kérdőív először arra kérdezett rá, ismerősen hangzik-e egy-egy kijelentés a válaszadó előtt (az értesülés lehetséges forrásai – egyes referenciacsoportok – voltak megjelölhetők), majd a válaszadó véleményét kérte ki (egyetért, részben vagy egyáltalán nem ért egyet).

A beérkezett válaszok kiértékelése során számos probléma merült fel. A 450 kérdőívet feldolgozó adatbázisban 10 350 rekord vonatkozik a 23 kijelentésre (a válaszhiány is kódolva volt; a kérdőíven nem szerepelt „nem tudom” vagy „nem válaszolok” válaszlehetőség). Az értesülés forrása esetében a válaszhiányok száma 3258 (ez a rekordok 31,48%-a), míg a véleménynyilvánítás csak 236 esetben hiányzik (ez a rekordok 2,28%-a). 195 esetben sem forrást, sem véleményt nem jelöltek a diákok (ez a rekordok 1,88%-a).

Ha az előzetes ismertség jelölésének hiánya együtt jár a véleménynyilvánítással, az két dolgot jelenthetett: (1) a válaszadó ismerte az adott ideológiát, de ez nem tudatosodott benne, vagy a kérdőív kitöltését kísérő formális szituációban nem tudta felidézni; (2) nem találkozott az adott ideológiával, de megalkot egyfajta választ, feltehetően olyat, amit a kérdőíven szereplő kijelentések megfogalmazása sugall. A kérdőívek elemzése nem tette lehetővé a döntést e két lehetőség között, a vizsgálat elméleti keretében azonban fontos volt annak a további vizsgálata, hogy a mért attitűd milyen tudáselemekből formálódott. Ezért kezdődött meg ellenőrző interjúk készítése.

Az interjúkészítés a kérdőívezés megkezdése után egy évvel kezdődött. Eredeti célja az volt, hogy segítsen finomítani a kérdőívekből kibontakozó képen, illetve hogy a számadatokat a kérdőívezés során elkülönített vizsgálati csoportok adatközlőinek nyilatkozatai illusztrálják. Később kiderült, hogy a rögzített anyag önmagában is érdemes az elemzésre. Az egyenként 20–30 perces, félig strukturált interjúkat én készítettem és jegyeztem le. A tematika a kérdőívét követte, de néhány ponton új elemekkel egészült ki (részletesen lásd Szabó 2007c: 171–174). Az interjúvezetői kérdések a kérdőívhez hasonlóan heterogén terminológiával éltek, több ideológiát szemléltetve. Az alábbi példa segítségével összevethető a kérdőívekből és az interjúkból szerezhető adatok értelmezhetősége.



7. ábra. Budapesti válaszok a kérdőív „Egyetértesz?" kérdésére a 20. kijelentéssel kapcsolatban („Az emberek nyelvhasználatát a nyelvművelő írások, műsorok jó irányba terelik"). N = 149 (válaszhiány: 1)

Az ábra a formális képzésnek, a szakirányú tanulmányoknak az attitűdformáló szerepét példázta. A nem magyar szakosok válaszai nagyon hasonlítanak (és alapvetően pozitív attitűdöt jeleznek), a magyar szakosoké eltérnek. Ezt az elemzések úgy interpretálták, hogy a magyar szakosok sokkal kevésbé hajlandók kritika nélkül elfogadni ezt a kijelentést, mint azok, akik nem foglalkoznak rendszeresen nyelvészeti kérdésekkel (az sem biztos, hogy számukra a kérdés valaha is felmerült).

A kérdőíves válasz összevethető egy interjúrészlettel (12. számú adatközlő: budapesti nem magyar szakos egyetemista nő; a szövegben én emeltem ki – Sz. T. P.):

[9] **IV:** Szerinted fenyeget az a veszély, hogy ha mondjuk nem lennének nyelvművelők, nyelvművelő írások és nem javítanánk egymás beszédét, akkor kommunikációs zavarok lépnének föl?
12: Igen, hát szerintem biztos. Nem tudom, milyen lenne az élet nyelvművelők nélkül, még sose próbáltam. Igazából az a baj, hogy nem vagyok egészen tisztában azzal, hogy mely hatások köszönhetők nyelvművelők tevékenységének, tehát valószínűleg több nyelvművelő írást kellene olvasnom, ezt majd igyekszem bepótolni, megígérem, de bizonyára szükségünk van nyelvművelőkre, különösen azért, mert ha megírnak egy problémát, akkor azt legalább az emberek egy része észreveszi, és lehet, hogy ha ők tudatosan elkezdenek törekedni, hogy kikerüljék azt a problémát, akkor lehet, hogy... lehet, hogy érvényesül a hatásuk egyre szélesebb körben és akkor esetleg így… tudod, ha bedobsz a tóba egy kavicsot és az gyűrűzik és el tudom képzelni, hogy a nyelvművelők is ilyen hatással bírnak, hogy írnak valamiről, és akkor az úgy jó utána. Nem tudom. Te mit gondolsz erről?
IV: Ezt csak így gondolod, hogy így hatnak a nyelvművelők, vagy esetleg hallottál is erről konkrétan, tehát hogy valaki mesélte, hogy ilyen nyelvművelő írást olvasott és ennek a hatására beszél másként vagy pedig gondolod...
12: Én gondolom. A tévéműsorokról is volt szó az előbb, annak biztos, hogy tudom, hogy van hatása, gondolom, hogy akkor az írásoknak is. Konkrétan még nem tapasztaltam ilyet, hogy valaki mesélte volna, hogy nyelvművelő írást olvasott és akkor abból utána profitált, dehát szerintem biztos, hogy van ilyen.

Az interjúrészletet egy korábbi összefoglalás (Szabó 2007e: 175–176) így interpretálta:

> Az adatközlő kiinduló álláspontja tanult attitűdön alapul, reflexszerű (a kérdőív 20. kijelentésével biztosan egyetértene). Ezt jelzi, hogy tökéletes határozottsággal kezdi képviselni elfogadó álláspontját, rövid időn belül azonban elbizonytalanodik, jelzi, hogy pozitív attitűdje nem tapasztalatokon nyugszik. Az interjú informálissá vált légkörében (a beszélgetésnek kb. a kétharmadánál hangzott el az idézett szövegrész), vélhetően a korábban szóba került problémák (a nyelv romlása, „reklámtörvény" stb.) hatásának is köszönhetően saját maga kezd kialakítani egy olyan képet, amely a társadalmi valóságot jobban tükrözi. Egyes nyelvhasználati jelenségek vétségként való értelmezését csoporthatásként kezdi bemutatni, a csoporthatás terjedésére hullámmetaforát alkalmaz. Azáltal, hogy hangosan végiggondolja a kérdést, eljut az *Igen, hát szerintem biztos*-tól az *el tudom képzelni*-n át a *Nem tudom*-ig. Az adatközlő kiinduló álláspontja fenntartása érdekében egy korábban elhangzott, televízió-műsorokra vonatkozó kijelentésére utal vissza („annak, aki erre fogékony és nézi ezt a műsort, biztos, hogy használja utána azokat, amiket ott kitalálnak […] akiknek igazán szüksége lenne rá… arra, hogy a szókincsük fejlődjön, azok valószínű nem nézik"). Ezzel korlátozva és relativizálva tartja fenn a nyelvművelők hatásáról alkotott képét. A túláltalánosításnak ez a finomítása, a kontextusba helyezés a beszélgetés pozitív eredményeként értékelhető. Érzékelhető, hogy az interjúrészlet elején és végén elhangzó *biztos* nem ugyanazt az igenlést jelzi. Hangsúlyozandó, hogy nem az interjúkészítő bizonytalanította el az adatközlőt, hanem egy – korábban az adatközlő számára meg nem jelent – probléma reflektálttá tétele.

Az interpretáció a beszélgetésben az interjúalany mentális reprezentációinak változását feltételezi, a feltételezett változást pedig a beszélgetés pozitív hozadékaként értelmezi. Ez Szabó (2007e) célkitűzéséből fakad: az elemzés annak példájaként szerepelt, hogy az anyanyelvi órákon is lehet beszélgetéseket szervezni a kutatási interjúk analógiájára, s a diákoklaikus konceptualizációinak folyamatos reflektálttá tételével helyes – vagyis: tudományosan megalapozott – konceptualizációk alakíthatók ki. Az elemzés tehát feltételezte, hogy (1) létezik olyan, a nyelvről alkotott reprezentáció, amely helyes, ezért a diákokkal ez sajátítandó el (ez a vizsgálat normatív dimenziója); (2) a metanyelvi közlések konceptualizációkat jelenítenek meg; (3) a metanyelvi közlések formálják a diákok konceptualizációit.

Ezek a feltételezések lettek az alapjai a későbbiekben követett két kutatási orientációnak is: (1) az interjúalanyok mentális reprezentációinak kifejezőjeként értelmezett metaforák vizsgálata kognitív nyelvészeti keretben és (2) a mentális reprezentációk konstrukciójának vizsgálata szociálkonstruktivista keretben.

3.1.2. Kognitív metaforaelmélet és anyanyelv-pedagógia

Mivel a kognitív metaforaelmélet rendkívül népszerű, jelen dolgozatban elég néhány összefoglaló munkára (például Lakoff–Johnson [1980]-ra, illetve a magyar munkák közül Kövecses [1998; 2005a; 2005b]-re és Tolcsvai Nagy [2004]-re) utalni.

A kognitív metaforaelmélet a metaforákat alapvető konceptuális tapasztalatok kivetítődéseiként és mentális folyamatok megoldásának eszközeként kezeli. Koncepciója szerint a nyelvhasználatban explicit vagy implicit módon kimutatható metaforizációk fontos szerepet játszanak egyes gondolkodási és problémamegoldási műveletekben, illetve kulturális tradíciók öröklődésében. A fentiek miatt az irányzat képviselői lehetségesnek tartják, hogy a metaforákon keresztül egyes mentális folyamatok váljanak vizsgálhatókká: „A világ megismerésének vizsgálatakor a metaforikus fogalomalkotásban rejlő lehetőségeket tudatosan használjuk ki" (Vámos 2003a: 109).

Számos területen, így didaktikai fejlesztésekben is közkeletű a metaforamódszer (Vámos 2003b) alkalmazása. Ennek két változata ismert. Az egyiknél előre meghatározott metaforalistáról kell kérdőíven vagy interjú keretében választania a válaszadónak – például meg kell mondania, hogy véleménye szerint mire hasonlít a legjobban a tanár: bíróra, rendezőre, színészre stb., majd válaszát indokolnia kell. A másik megoldás esetén tematikus, strukturált interjúk elemzésekor figyelik, hogy milyen metaforákat alkalmaz a beszélő egy adott témáról beszélve. Az 1. vizsgálat eredményeit ezzel a második módszerrel elemezte Szabó (2007a, 2007f).

Az elemzések hipotézise az volt, hogy a tanár, illetve a nyelvművelő az általa alkalmazott (metaforikus) kifejezésekkel erőteljesen képes hatni célközönsége konceptualizációs folyamataira, ezért célszerű felmérni, hogy milyen metaforizációk léteznek a nyelvhasználattal kapcsolatban, hogy a tanári közlések megfelelően formálják a diákok konceptualizációit. Az elemzések javaslatai szerint a metaforák alkalmazása főként analógiák felismertetésével segítheti az oktatást (vö. Nagy 2000). Az elemzések a funkcionális-szituatív kettősnyelvűvé nevelő nyelvhelyesség-oktatás szempontjait tartották szem előtt. Ebből a szempontból a „nyelv és társadalom" témakörben A NYELV (ELEMEI) ARTEFAKTUM(OK), A NYELVI ELEMEK PIACON MEGJELENŐ HASZNÁLATI ESZKÖZÖK metaforák használatát javasolták A NYELV (ELEMEI) ÉLŐ SZERVEZET (RÉSZEI) metaforával szemben. Ez utóbbi metaforát „a nyelv szerkezete" témakörben tartották megfelelőnek. A normatív szempont tehát ezekben a publikációkban is megvolt. A helyesség nem a nyelvi produkcióval, hanem a metanyelvvel mint reprezentációval szemben volt követelmény.

3.1.3. Mentális reprezentációk kutatása szociálkonstruktivista keretben

3.1.3.1. A tanulás modellezése konstruktivista keretben

A konstruktivista pedagógia egyik alaptézise, hogy a formális képzés során elsajátított tudományos tudás – mivel szerkezetében alapvetően különbözik a mindennapi tapasztalatok során elsajátítható tudástól – gyakran konfliktusba kerül a diák mindennapi élete, szocializációja során megismert tudással. A formális iskolai képzés mint a kulturális ismeretátadás és átörökítés intézménye – miközben a megismerhető környezet modellezésének tudományos módszereit igyekszik átadni a diákoknak – folyamatosan vállalja azt a konfliktuslehetőséget, hogy az általa kínált tudás nem áll összhangban a diákok mindennapjaival (vö. Csapó 1992; Csapó szerk. 1998).

Az iskolai ismeretátadás kudarcainak felismerése nyomán az 1980-as évektől egyre nagyobb figyelmet kapott a tanulók tudományos nézeteinek, vélekedéseinek vizsgálata a didaktika nemzetközi irodalmában (vö. Korom 2005: 28), illetve Magyarországon is (Nahalka 2001). Különös figyelmet kezdtek szentelni annak a tudásnak, amely nem iskolai keretek között keletkezett és nem szokásos iskolai feladatokkal kapcsolatos, mivel

feltételezték, hogy az iskolai feladatok nehézségét az előzetes ismeretek hiánya okozza (Csapó 2006). Az elemzések amellett érveltek, hogy az iskolai kudarcokat döntően nem a tananyag célszerűtlen felépítése vagy a rendszerezés elhibázottsága okozza, hanem azok a konfliktusok, amelyek a tanuló nem formális és formális keretek között elsajátított tudása között feszülnek, s a problémát az okozza, hogy e konfliktusok megjelenítésére és feloldására az iskolai képzés nem ad elégséges keretet. Úgy vélték, hogy a feldolgozatlan kognitív konfliktusok tévképzetek[6] kialakulásához vezetnek, s ezek gátolják az iskolai teljesítmény optimalizálódását. Ennek az elképzelésnek az a legfontosabb újdonsága, hogy nem passzív befogadóként tekint a diákra, hanem számít a saját tudásfejlesztő, tudásépítő tevékenységére. A konstruktivizmus elnevezése is ebből a szemléletből ered: az egyén maga építi fel, konstruálja meg a tudását, s a formális képzés célja nem az, hogy a tanulók kész tudásrendszereket képezzenek le, hanem hogy segítsen a diákoknak saját tudásuk – folyamatosan, konzisztens rendszerként épülő tudásuk – építésében, fejlesztésében. Az irányzat szerint az iskolai oktatás során a tanulók gondolkodásába úgy kerülnek be új elemek, hogy a tanuló előzetes tudásával interakcióba lépnek (Nahalka 2003a).

A konstruktivizmus kezdeti elképzelése az volt, hogy a tévképzeteket le kell cserélni tudományos fogalmi rendszerekre, mégpedig úgy, hogy a diákokban előbb tudatosítják saját tévképzeteiket, majd ezekkel szemben felkínálják a tudományos nézeteket, s ennek hatására – egy kontrollált keretek között lezajló kognitív konfliktus megoldásaként – a diákok áttérnek a tudományos modellekre. Az ilyen szemléletű kísérletek egyik korai kudarcához az vezetett, hogy – a kutatók elvárásaival ellentétesen – a feltételezett kognitív konfliktus nem zajlott le. Ezt úgy magyarázták, hogy a diákok nem voltak elégedetlenek már meglévő tudásukkal, s így lecserélni sem akarták azt; ehelyett a már meglévő mellé, ahhoz szervesen nem illeszkedve, egy másik tudást építettek fel. A kutatók amellett érveltek, hogy az iskolában felkínált új tudásnak vonzóbbnak, célszerűbbnek – adaptívabbnak – kell lennie, mint amilyen a tanuló gondolkodásában megjelent tudás. A konstruktivista pedagógia céljaként nem azt jelölték meg, hogy az iskola igaz, megkérdőjelezhetetlen tudást adjon, hanem azt, hogy adaptív (az életben jól használható, az egyén cselekvéseit célszerűen irányító) ismereteket kínáljon (Nahalka 2003b).

A konstruktivista vizsgálatok rendszerint a természettudományos fogalmi tudást mérik, mivel a természettudományokban gyakran alkalmazott, rögzült módszerek vannak egy-egy elmélet tesztelésére, éppen ezért az elméletek megítélése is egységesebb (Szebenyi–Vass 2002). A magyarországi hagyományban értékközvetítőnek tartott humán tárgyakban a jelenségek szisztematikus leírása és értelmezése mellett egyes értékszempontok is jelen vannak, s ez konstruktivista keretben is megnehezíti azt a kérdést, hogy mi tekinthető tudományos és mi tudománytalan nézetnek. A humán tárgyi mérések alacsony számát indokolja az is, hogy a tudásmérő tesztek alkalmazásának gyakorlata a reáliák vizsgálatában jóval nagyobb hagyományokkal rendelkezik, annak ellenére, hogy a humán tudományokban is magas reliabilitásmutatójú tesztek szerkeszthetők (Kárpáti et

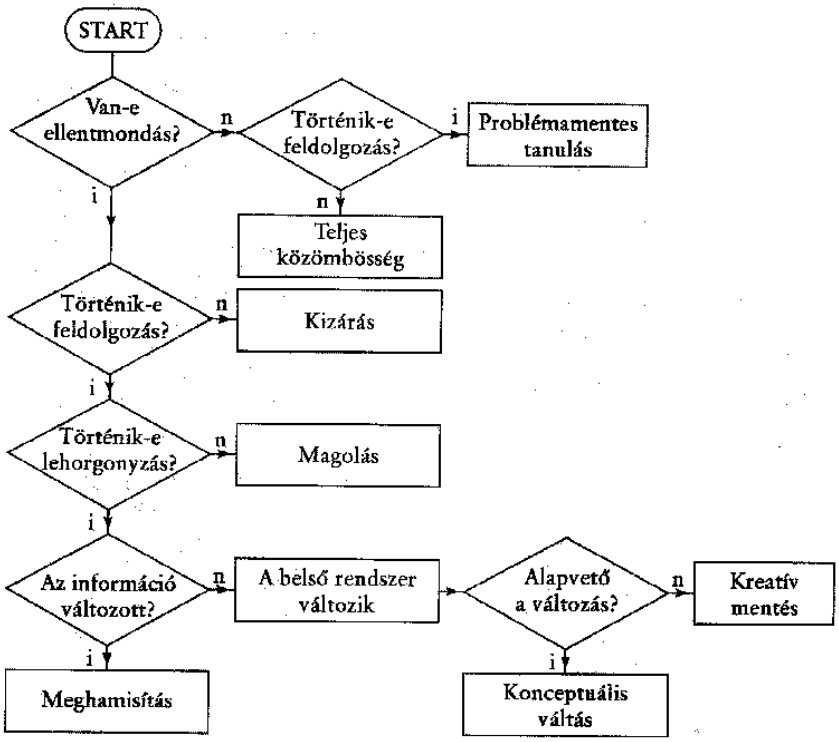
[6] A *tévképzet* elnevezés meglehetősen negatív konnotációjú, s éppen ezért számos más elnevezés is született a jelenség megnevezésére. Néhány példa: *előzetes elképzelés, alternatív elképzelés, gyermektudomány, spontán gondolkodás, intuitív fogalom* (a nevezéktani sokszínűséget Korom [2005: 30] foglalja össze). Jelen dolgozat *tévképzet*ként csak akkor említi a tanulók nem formális keretek között szerzett tudását, amikor azt a tudománytörténeti kontextus indokolja. A nem szaktudományos kontextusban kifejtett (nem a téma szakirányú végzettséggel rendelkező szakértőjétől származó) elképzelésekre a *laikus* terminussal hivatkozom. A folk linguistics kontextusában (vö. 3.1.1. pont) a *laikus* szinonimájaként a *folk* terminust is alkalmazom.

al. 2002). Ennek ellenére történtek kísérletek humán tárgyak konstruktivista vizsgálatára. Szabó I. és Örkény (2000) iskolások nemzettudatával, Szebenyi–Vass (2002) pedig hetedikes és tizenegyedikes iskolások történelmi tudásával foglalkozott. Ezt a sort – és az anyanyelvi oktatással kapcsolatos konstruktivista eredményeket (vö. Kálmán 2006) – kívánta bővíteni az 1. vizsgálat eredményeinek, majd a következő vizsgálatok adatainak konstruktivista interpretálása.

A pedagógia konstruktivista értelmezése a fogalmi tudással – tehát a közvetlen tapasztalatok révén meg nem ismerhető dolgokkal kapcsolatos tudással – kapcsolatban azt ambicionálja, hogy ha alapvető ellentét feszül az előzetes tudás és az iskolában megszerzendő tudás között, a diáknak fogalmi váltáson kell átesnie. Ennek feltétele, hogy (1) a tanuló ismerje fel, hogy előzetes tudása számos jelenség leírására nem alkalmas; (2) az új fogalom legyen érthető; (3) az új fogalom legyen valószínű, hihető; (4) az új fogalomnak azt kell sugallnia, hogy a későbbiekben is hasznos (tehát: adaptív) lesz (Korom 2005: 67–68).

A fogalmi váltáshoz ebben a keretben az is szükséges, hogy a tanulóknak reális képük legyen saját tudásukról: lássák, hogy tudásuk korlátos, hogy az általuk birtokolt nézetek eltérő adaptivistással rendelkeznek, hogy tudásuk alakulásában ismeretszerzési módjaik is fontos szerepet játszanak, és hogy tudásrendszereik nem állandóak (Korom 2005) – tehát hogy legyen metakogníciós tudatosságuk (Csíkos 2004, 2007). Ez azt jelenti, hogy az egyén ismeri és szabályozni tudja ismeretszerzési folyamatait és feladatmegoldó cselekvéseit, kognitív rutinjait (vö. a tanulási stílusok kutatásával: Jones 1997).

A tanulással kapcsolatos konstruktivista terminológiát a 8. ábra foglalja össze. Az ábra egyben azt is tükrözi, milyen tanulási folyamatokat feltételez ez az irányzat. E modell arra épít, hogy az egyén előzetes tudása és egy külsődleges forrásból szerzett tudás elkerülhetetlenül interakcióba lép; ez azonban még konstruktivista keretben sem feltételezhető mindig (Varga 2007), mint ahogy az sem, hogy mindennel kapcsolatban létezik előzetes tudás (Réthy 2002). Éppen ezért az egyéni ismeretszerzést középpontba állító radikális konstrukitivizmussal szemben megjelent a szociálkonstruktivizmus, amely a tudás kialakulásában, változásában az egyén mentális képességein kívül annak társadalmi környezetét is figyelembe veszi.



8. ábra. A tanulás folyamatszerű összefüggései Nahalka (2002: 55) szerint

3.1.3.2. Adatértelmezési lehetőségek

Az 1. vizsgálat adatait elemezve a leggyakrabban kimutatható tanulási mód a magolás volt. Magolásról akkor beszél a konstruktivizmus, amikor az új ismeret lehorgonyzás – vagyis a meglévő kognitív struktúrákhoz való kapcsolás – nélkül kerül be a tanuló ismeretrendszerébe (Korom 2005; Nahalka 2002; Varga 2007). Az egymástól eltérő tartalmú közlések e modellben egymásra rakódnak a tanuló gondolkodásában, de nem épülnek konzisztens rendszerbe. Az inkonzisztenciát a konstruktivista szellemű elemzések leküzdendő problémaként tematizálták. A javaslat az volt, hogy a tanár – megfelelő didaktikai módszerekkel – alakítson ki konzisztens reprezentációkat a diákok elméjében.

A jelen vizsgálat előzményein alapuló konstruktivista elemzések elsősorban az 1. vizsgálat interjúkorpuszára hivatkoztak (vö. Szabó 2007c, 2007e, 2008c, 2009a). Fogalmi (illetve, a 8. ábra terminológiájával: konceptuális) váltásra csak kevés példát lehetett hozni. Az egyik példa egy egyetemista volt (25. számú interjúalany, magyar szakon ötödéves, angol szakon harmadéves nő). Tőle származnak az alábbi részletek:

[10] Most már egyre kritikusabb vagyok, tehát volt egy idő, amikor én is úgy gondoltam, hogy [javítani kell másokat]: ha Péchy Blankára gondolunk, a magyar szép beszéd meg hogy műveljük, ápoljuk nyelvünket, [de] végül is nem kell ahhoz mindenkit meglincselnünk, aki esetleg nem úgy beszél. [...] vigyázni kell ezekkel a dolgokkal, hogy ne bélyegezzünk meg senkit. [A

másik] lehet, hogy nem azért beszél másképpen, mert műveletlen, [...] hanem lehet, hogy csak egy más tájegységről származik, és ott más dolgok ismertek. De egyébként csak már mint nyelvész meg érdeklődő szoktam hallgatni meg figyelni ilyen dolgokat, mert ugye elég sok kritikával illetik őket, meg a nyelvművelők is elég sokakat kritikával illetnek.

[11] [Az egyetemi órákon] megmutattuk a nyelvművelők álláspontját [...] meg a másik oldalt is, [...] végül is persze a nem nyelvművelők, tehát akik [...] nem akarják, hogy hassanak a nyelvre, azoknak az álláspontjára jutottunk, [...] de szerintem megpróbáltuk körüljárni a problémát, tehát nem volt sarkított vagy egyoldalú.

A szociálkonstruktivista interpretáció azt hangsúlyozta, hogy itt fogalmi váltásra került sor: az interjúalany egy korábbi reprezentációját egy újabb, adaptívabb megoldásra cserélte (hasonló elemzések elterjedtek, vö. pl. Grabsi–Moussaoui-Salmi 1998). Mintegy kontrasztként lett bemutatva egy másik egyetemista (28. számú interjúalany, harmadéves magyar szakos férfi). Három részlet a vele készített interjúból:

[12] [gimnáziumban ha] az ember valamit nákolva mondott, akkor a tanár kijavította. De hát itt már Pécsen nem javítanák ki az embert [...]. Azt mondanák, hogy ez illeszkedés. [...] Vagy annak ellenére, hogy nem a Tiszántúlon vagyunk, attól még simán eszek, iszok akár. Emellett ugyanúgy mehet az ikes forma is

[13] nem is tudom, azt ki írta, aki [...] a magyar nyelvből vezeti le a latintól kezdve [a többi nyelvet]: nem biztos, hogy itt minden olyan légből kapott

[14] kutyaszorítóba kerültem, mert [...] a konkrétumok azok meg mégiscsak [...] a Nádasdy [...] mezejében tartoznak [!]

Az eredeti elemzés normatív ideológiája a feltételezett végeredmény (az „adaptív reprezentáció") és egy normaként elfogadott ideológia (miszerint a funkcionális-szituatív kettősnyelvűség kialakítása a cél) felől tekintett az interjúalanyokra. Ennek megfelelően a gördülékenyen előadott, a szociolingvisztikai irodalommal is konform ideológiákból és az önkritikus narratívákból adaptív fogalmi váltásra következtetett. A rendkívül inkonzisztens, a feladatmegoldás nehézségeire folyamatosan reflektáló, a nyelvészeti szakirodalomnak ellentmondó ideológiák esetében a magolás, a kreatív mentés és a meghamisítás folyamatait azonosította. A konstruktivista irodalomban a *kreatív mentés* azt az esetet jelenti, amikor az előzetes és az elsajátítandó ismeret között nincsen komoly feszültség, ezért a befogadó megpróbálja az adott kérdéssel kapcsolatos ellentétes álláspontokat és ellentmondásokat egyetlen rendszerbe foglalni, hogy mindegyik egyszerre lehessen igaz. A *meghamisítás* a megszerzett információ változását jelenti (egy figyelmetlenül elolvasott cikk, egy csak részleteiben megjegyzett előadás téves elsajátításhoz vezethet). Ezek a megállapítások csak normatív ideológiával értelmezhetők: feltételeznek egy ideális tudást vagy egy „külső valóságot", amelyhez képest mérni lehet a devianciát.

3.1.3.3. A konstruktivizmus kritikája

A jelen vizsgálat eredeti, szociálkonstruktivista elemzési keretének elhagyásában szerepet játszott a konstruktivizmus kritikája is. A konstruktivista közlemények (pl. Brousseau–Vázquez-Abad 2003; Grabsi–Moussaoui-Salmi 1998; Korom 2005; Long 2005; Nahalka 2002 stb.) elsősorban azt hangsúlyozzák, hogy a konstruktivista didaktika egyik legnagyobb előnye, hogy teljesen új tanulási-tanítási környezetet teremt, amelyben a ta-

nár nem egy előre megkonstruált nézetrendszert közvetít a diákoknak és nem annak elsajátítását kéri számon, hanem facilitáló, katalizáló módon vesz részt a pedagógiai folyamatban. Az explikált elmélet és a módszertani beszámolók azonban gyakran egy szövegen belül is ellentmondanak egymásnak: Grabsi–Moussaoui-Salmi (1998: 80) például pontokba szedve leírja, milyen következtetésekre kell eljutniuk a diákoknak egy konstruktivista módszertanú foglalkozás végére. Egy konstruktivista tanóra a tevékenységformák szervezését tekintve valóban más, mint egy hagyományos objektivista (vö. Long 2005; az elnevezés az *objective* 'didaktikai cél' szóból származik): elsősorban abban, hogy interaktívabb, dialogikusabb. Abban azonban ugyanolyan, hogy a pedagógiai folyamat szervezése kimenetközpontú: a tanár által képviselt koncepció kerül mindig domináns pozícióba. Azáltal, hogy a konstruktivista oktatás is értékel (osztályzatokkal, írásbeli értékelőlappal stb.), lelepleződik, hogy itt is egy pedagógiai cél megvalósulásának/meg nem valósulásának a mérése történik: ha nem így lenne, mit, hogyan és miért értékelnénk? – teszi fel a retorikus kérdést Lavigne (2007: 64). A konstruktivizmus tehát elsősorban mint ideológia különbözik más pedagógiai ideológiáktól: ugyanúgy egy normatív szabályozó gyakorlatot tart fenn, mint az objektivista.

Éppen a normativitás problematikusnak tételezése volt az a szempont, ami miatt a vizsgálat eredeti hipotézisei revízióra szorultak, illetve ami miatt nem a hipotetikus-deduktív módszer és nem a szociálkonstruktivista diskurzus a domináns a jelen dolgozatban.

3.1.3.4. A vizsgálat eredeti hipotéziseinek elvetése

A 4., 5., 6. és a 7. vizsgálat kezdeti hipotéziseinek középpontjában az az elképzelés állt, hogy a nyelvhelyességi szabályok értelmezésben két alapvető irányba mozdulhat el a beszélő gondolkodása: a szabályok konstitutívnak és restriktívnek tételezése irányába (vö. 1.3. pont). A feltételezés az volt, hogy a konstitutív és a restriktív szabályértelmezés egy skála két végpontja, s e végpontok között helyezhetők el az egyes beszélők. Szabó (2008c)-ben az jelent meg, hogy a nyelvhelyességi szabályok restriktívnek tételezése az adaptívabb. A hipotézisek szerint a magasabb szocioökonómiai státuszú beszélők jobban közelednek az adaptívabb reprezentáció felé. Ez a feltételezés abból adódott, hogy számos vizsgálat szerint a magasabb szocioökonómiai státuszú diákok iskolai eredményei jobbak (vö. Báthory 1997; Bernstein 1974; Bourdieu 2003; Ferge 2003; Meleg 2003; Szabó L. T. 1988). Ezt a gondolatmenetet a következő okokból kellett elvetni:

(1) A beszélőknek a konstitutív–restriktív skálán való besorolása leginkább a kérdőívek elemzésével lett volna elképzelhető, az interjúk és az óralátogatások esetében aligha. Így csak a vizsgálat egy szűk területét érintette volna az elmélet alkalmazása.

(2) Az interjúk során sem lehetett olyan adalékokat szerezni a konstitív–restriktív felosztással kapcsolatban, amelyek a kérdőíves adatokat esetleg magyarázták volna.

(3) A legnagyobb probléma a vizsgálat normatív jellegéből adódott: abból a feltételezésből, hogy a nyelvhelyességi szabályok restriktív reprezentációja az adaptívabb: jobb teljesítményt ért volna el a mérésben, aki ebbe az irányba mozdul el. A teljesítményszintek elkülönítésére azért lett volna szükség, hogy azok összevethetők lehessenek a szocioökonómiai státusszal, azonban ez a kiindulás is téves volt, mivel téves analógián alapult. A hipotézisalkotás hátterében álló, a természettudományos tárgyakra vonatkozó kutatások elsősorban arra vonatkoznak, hogy a diákok hogyan tudják laikus, nem tudományos nézeteiket ütköztetni az iskola által felkínált tudományos – tehát az adott szakterület tudományosságában elfogadott szabályok szerint feltárt és ellenőrzött – értelmezési

keretekkel. A vizsgálatok elsősorban azzal foglalkoznak, hogy ez az ütköztetés milyen eredménnyel zárul. A nyelvhelyességi szabályokról alkotott ismeretek azonban tartalmukban azokhoz a laikus nézetekhez hasonlítanak, amelyeknek a tudományos nézetekkel való ütközését szokta vizsgálni a szociálkonstruktivista módszertani irodalom. A tanárokkal készített interjúkból és az óralátogatások anyagából is kiderül, hogy tkp. nincsen ütközés a diákok és a tanárok nyelvfelfogása között, alapvetően mindkét oldalon a nyelvnek egy laikus szemlélete áll (vö. Preston 2004: 90; 5. ábra a 3.1.1.1. pontban). A magyar anyanyelvi oktatás prestoni értelemben laikus ideológiai bázisára mutatott rá – tankönyvszövegek elemzésével – Sinkovics (2008) és – határon túli viszonylatban – Szabómihály (2009) is. E felismeréseket követően értelmét veszti a „jobb" és „rosszabb" iskolai teljesítmény elkülönítése, illetve ennek a szocioökonómiai státushoz rendelése. (Emellett a szülők végzettsége, amire a vizsgálat rákérdezett, önmagában amúgy is elégtelen lett volna a szocioökonómiai státusz megállapításához.)

3.1.4. Lexikográfiai kérdések vizsgálata a nyelvhelyességi tanácsadás (közönségszolgálat) szempontjából

Az előzményvizsgálatok normatív ideológiájából következik, hogy a gyűjtött adatok hasznosítása az iskolai nyelvhelyesség-oktatás és a nyelvművelés szempontjából is fontos volt (vö. Szabó 2008b, 2008d, 2008e, 2009b). A cél az elméleti iránymutatáson túl konkrét módszertani megoldások kidolgozása volt. E vizsgálatok a nyelvművelő tevékenység megújítását célzó diskurzusba illeszkedtek (vö. Domonkosi 2007a; Előry 2007; Ittzés 2007; Kolláth–Lanstyák 2007; Kontra–Saly szerk. 1998; Lanstyák 2007, 2008, 2009b, 2010b, 2010c; Mártonfi 2007a, 2007b; Szabómihály 2007; Tolcsvai Nagy 1989, 1991, 1996, 1998, 2007b stb.).

Az 1. vizsgálat interjúelemzéseinek kiegészítéseként, szakirodalmi szemlére alapozva készültek a publikációk, melyek lexikográfiai kísérleteknek tekinthetők. A kísérlet célkitűzése egyes nyelvi változatok (*kihangsúlyoz* vs. *hangsúlyoz*; *de viszont* vs. *viszont; végül is*) olyan szótári ábrázolása volt, amely a lexikográfia nemzetközi eredményeivel – innovációival – is versenyképes, a megújuló nyelvművelő szakirodalommal és a konstruktivista didaktika módszertanával egyaránt összhangban áll. A didaktikai cél az említett, gyakran nemsztenderdként pozicionált elemek használatának legitimálása volt. A publikációk egyes elemek történetének felvázolásával, illetve használatuk jellegzetességeinek rögzítésével a sztenderd nyelvi ideológia egyik érvelési technikáját alkalmazták: aminek története van és ami le van írva tudományosan, az az elem létezik, önjogon is érdemes a vizsgálatra, (korlátozásokkal bár, de) használható (vö. J. Milroy 2001: 547–551). A lexikográfiai iránymutatás azért számít fontosnak ebben a diskurzusban, mert a szótári gyakorlat (ti. az, hogy mi és milyen tárgyalásmóddal szerepel egy szótárban) metanyelvi diskurzusok szervezéséhez adhat mintát. Ilyen módon a kutatók a metanyelv szabályozásának igényével lépnek fel.

3.2. Szociolingvisztika a diskurzív szociálpszichológia és a konverzációelemzés metszéspontján

A fent vázolt elméleti és módszertani problémák miatt a 4–7. fejezet elemzései a diskurzív szociálpszichológia és a konverzációelemzés által meghatározott szociolingvisztika (a továbbiakban rövidítve: diskurzív szemlélet) diskurzusába illeszkednek (vö. Szabó 2010b, 2010–2011, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2012). Az alábbi ismertetés ezt

mutatja be, főként Potter és Edwards (2001, 2003) gondolatmenete alapján, helyenként kiegészítésekkel.

3.2.1. A valóság mint társas konstrukció

A diskurzív szociálpszichológiát a kései Wittgenstein nyelvfilozófiája (vö. 1.3. pont), az etnometodológia és a konverzációelemzés térhódítása hívta életre (vö. Kulick–Schieffelin 2004). A diskurzust – a jelen dolgozat egyik kulcsszavát – társas gyakorlatként tanulmányozott beszédként és szövegként definiálja ez az irányzat (vö. Potter–Edwards 2001). Egy terminus jelöli tehát a beszélt vagy írott, spontán vagy tervezett, bármilyen céllal létrehozott, közösségileg (bármilyen formában, módon) formált és értelmezett szövegeket. Ez a fogalomhasználat megkönnyíti a tudományos és a laikus szövegek azonos módszerekkel és szemlélettel történő vizsgálatát. Ilyen értelemben a jelen dolgozatban idézett szakirodalmi hivatkozások is – az esetek nagy részében – mint egy tudományosdiskurzus-korpusz példái szerepelnek.

A diskurzív szemlélet a diskurzus konstrukciós voltára helyezi a hangsúlyt: arra ti., hogy a diskurzus nem „önmagában véve" létezik és vizsgálható, hanem folyamatosan jön létre. Az elemzés a diskurzus (1) szókincsére, metafóráira, idiómáira, retorikai eszközeire, leírásaira, érvelésére, narratíváira vonatkozik, illetve (2) arra a módra, ahogyan a diskurzus a valóság különböző változatait hozza létre.

A diskurzus ebben a szemléletben konstruált és konstruáló egyben (Potter–Edwards 2001: 106): miközben tehát a beszélők bizonyos állításokat szerkesztenek, magát a beszélés módját is szerkesztik. Jacoby és Ochs szerint a beszélés módjának közös szerkesztése tulajdonképpen a kultúra folyamatos újraalkotását jelenti:

> forma, interpretáció, hozzáállás, cselekvés, tevékenység, identitás, intézmény, képesség, ideológia, érzelem és más kultúrafüggő valóság együttes megalkotása (Jacoby és Ochs 1995-ös, Co-construction című munkáját idézi Yu [2008: 49]; Sz. T. P.)

A feltételezés, miszerint a valóság társas konstrukció, már 1966-ban megfogalmazódott Berger és Luckman *The Social Construction of Reality* ('A valóság társas konstrukciója') című művében (vö. Mandelbaum 2003: 620), majd – a posztstrukturalista irányzatokkal párhuzamosan – a diskurzív szemlélet egyik alaptétele lett.

A diskurzív szemlélet több ponton inkompatibilis a tudományos, így a szociolingvisztikai diskurzusokban is domináns (vö. Potter–Edwards 2003) kognitivista elképzelésekkel.

A jelen dolgozatban a *kognitivista* kifejezés nem egyes irányzatok önelnevezéseként használatos, hanem összefoglalóan utal azokra az irányzatokra, amelyek ismeretelmélete a kognitív pszichológia egyes eredményeinek leegyszerűsített értelmezésén alapul. A kognitív pszichológia ilyetén értelmezésében a valóság a kogníció bemenete, a cselekvés pedig a kimenete. Az egyén tehát valamit észlel a világból, mentálisan feldolgozza, majd ez alapján tervezi meg és hajtja végre a cselekedeteit. A kognitív pszichológia jelenlegi főárama ezt a reprezentációt karteziánus hagyományokon nyugvó laikus vélekedésnek minősíti (Győri 2008: 267), ennek ellenére a társadalomtudományokban ma is megjelenik az a konstrukció, miszerint (1) a lelki tartalmak tudatosak vagy a tudatba hozhatóak; (2) az észlelés eredménye a tudatosságban jön létre; (3) az összetett viselkedéseket tudatos szándék irányítja; (4) az észlelt ingert pedig mindig tudatosság követi (Győri 2008:

268). Ez a nézet már a 18. században megkérdőjeleződött, s a 19. században megjelent az epifenomenalizmus irányzata, amely szerint a tudatos jelenségek agyi folyamatok okozatai, de maguk már nem okoznak semmit. Az epifenomenalizmus azonban a pszichológiai diskurzusban nem vált dominánssá, így a 19. és a 20. század döntő hányadában továbbra is a tudatosság minél jobb megismerésére helyezték a hangsúlyt, mivel továbbra is feltételezték a tudatosság irányító szerepét (a történeti vonatkozásokra lásd Győri 2008).

Később a kognitív pszichológiában is tematizálódott a tudatosságot övező alapvető bizonytalanság, s tért hódított a fenomenológiai irányzat, amely szövegek – például narratívák – elemzésére összpontosít. Győri (2008: 289) így summázta a tudatosság és a cselekvés viszonyát kutató legújabb, az idegrendszeri aktivitás elektromos mérésére alapuló vizsgálatokat:

> nem a tudatos szándék okozza a cselekvést, hanem mind a cselekvés, mind a némi késéssel átélt tudatos szándék oki következménye az agyi aktivitásnak. Ez élesen ellentmond a laikus és klasszikus filozófiai képünknek, amely szerint „szabad" akaratunk, tudatosan átélt szándékunk irányítja cselekvésünket

Míg a kognitivista elmélet agyi aktivitás → cselekvés → tudatosság sorrendet feltételez és ambicionálja az agyi aktivitás feltérképezését, addig a diskurzív szemlélet elemzései a cselekvéstől indulnak, s a tudatosságot ehhez viszonyítva magyarázzák. Eszerint az egyén megtanul valamit valahogyan csinálni, majd elméleteket, ideológiákat, magyarázatokat tanul, amelyek alátámasztják, mintegy igazolják az általa megtanult és gyakorolt cselekvéseket – értelmet adnak azoknak. A tudatos mozzanat tehát követi, nem megelőzi a cselekvést. Az egyén a korábban megismert ideológiák elemei alapján szükség szerint spontán is tud ideologikus megnyilatkozásokat létrehozni, empirikus kutatással azonban nem lehet megmondani, hogy egy adott megnyilvánulás milyen mértékben spontán vagy tanult.

A diskurzív szemlélet nem tekinti a „külső valóságot" az ember számára a maga közvetlenségében hozzáférhetőnek, ezért nem a „valóság", hanem az azt folyamatosan újraalkotó emberi megnyilatkozások vizsgálata a célja. Diskurzív szemlélettel csak dokumentált, rögzített megnyilvánulások vizsgálhatók, az azok megalkotásának hátterében feltételezett „mögöttes folyamatok" nem (vö. Coulter 2005; Drew 2005; Edwards 1993; Laihonen 2003, 2008; Puchta–Potter 2002). Robert Hopper (2005) agnosztikus álláspontot foglal el kapcsolatban, hogy tudományos módszerekkel lehet-e egyáltalán következtetni a beszédprodukciót megelőző kognitív, mentális folyamatokra, a beszélői szándékokra, stratégiákra empirikus anyag, pl. hangfelvételek elemzése segítségével. Saját vizsgálatai során ugyanis nem talált erős evidenciát arra, hogy a beszédprodukcióból megállapíthatók lennének egyes, kutatók által elkülöníteni szokott beszédtervezési stratégiák.

Éppen ezért különböztethető meg a diskurzív szociálpszichológiának a jelen dolgozatban elfogadott értelmezése azoktól az alapvetően kognitivista alapokon nyugvó elméletektől, amelyek – a diskurzív szemlélethez hasonlóan – a valóság társas megkonstruálásával foglalkoznak ugyan, a vizsgált szövegekből, eseményekből azonban kognitív folyamatokra, mentális állapotokra következtetnek. Néhány példát érdemes megvizsgálni szemléltetésül. Tátrai (2009: 361) így ír a megnyilatkozóról, illetve íróról: „a másik résztvevő(k) mentális irányultságát (figyelmét, megértését) kívánja befolyásolni a dis-

kurzus világának (discourse universe) létrehozását illetően". Tomasello (2002) a szándéktulajdonítás tanulásáról értekezik. Ezt állítja: a nyelv „az emberek közötti kommunikáció céljaira kialakított gondolkodás" (2002: 160). Olyan esetben is következtet mentális állapotokra, amikor annak nincsen nyelvi megjelenése (2002: 188). A „Metakogníció és reprezentációs újraírás" című fejezetben (2002: 201–210) a jelen dolgozatban Nahalka (2002) és Korom (2005) műveivel illusztrált szociálkonstruktivizmusnak a fogalmi váltásról szóló elméletével analóg modellt olvashatunk. Az e munkákban szereplő elemzések sok szempontból valóban alátámasztják a nem kognitivista keretben készített művek eredményeit, illetve egyes eljárásaikban hasonlítanak is azokra, azonban olyan elméleti megfontolásokból indulnak ki, amelyek nem egyeztethetők össze a jelen vizsgálat szemléletével és módszertanával, mivel nagyrészt a tudatossággal foglalkoznak.

3.2.2. Ideológiák az attitűdről

Mivel a jelen vizsgálat anyagában attitűdökről is gyakran szó esik, érdemes részletezni, miben tér el a jelen dolgozat megközelítése a hagyományostól.

Az attitűdöket tradicionálisan statikusnak szokás modellezni:

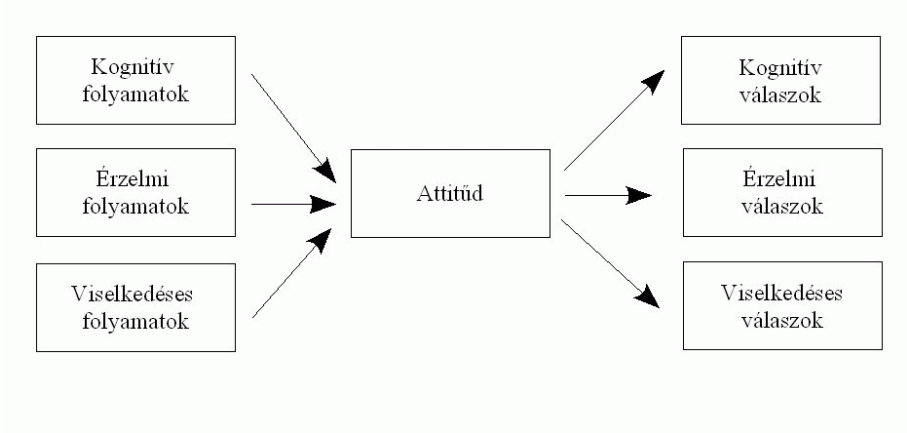
> [Korábbi elméletek] a diskurzussal mint absztrakt logikai és referenciális rendszerrel – nyelvvel – bánnak inkább, mint lokálisan szervezett, cselekvésorientált, közösen konstruált forrással (Potter–Edwards (2003: 95; Sz. T. P.)

A diskurzusfelfogás statikusságával együtt jár az a feltételezés, hogy a diskurzusban szereplő, abból kimutatható elemek – attitűdök, gondolatok stb. – már a diskurzus előtt kész formában megvoltak, s az adott diskurzusban valamilyen formát öltenek. Ez a feltételezés rokon a telementáció ideológiájával, amely szerint „a beszéd a gondolatok kifejezésének eszköze", tehát a beszélő fejében már a beszédet megelőzően megszületnek azok a gondolatok, amelyeket később megfogalmaz (vö. Coulter 2005: 80–81). Ennek megfelelően számos szociolingvisztikai mű – és számos más, társadalomtudományi mű is – önállóan létező, a cselekvő egyénre hatást gyakorló entitásokként mutatja be az attitűdöket, érzelmeket, mentális folyamatokat stb. Így tesz egy szociálpszichológiai kézikönyv egyik fejezete (Bohner 2007) is. Ez szolgáltatja az illusztrációt a kognitivista szemlélet jellemzéséhez. Azért ez, mert angol eredetije Potter és Edwards szövegeivel kb. egyidőben, 2001-ben jelent meg, tehát a szövegek nem a tudományos diskurzus időbeni változását, hanem egyidejű tagoltságát mutatják. A kézikönyv a szociálpszichológia kognitivista fősodrának eredményeit foglalja össze. A választott fejezet témája – az attitűdök – a kognitivista szociolingvisztika egyik alapfogalma is. A fejezet egyik kezdő megállapítása a következő:

> Ha ismerjük mások attitűdjeit, akkor a világ kiszámíthatóbbá válik. E tudás alakíthatja saját gondolkodásunkat és viselkedésünket, és megpróbálhatjuk irányítani mások viselkedését azáltal, hogy megváltoztatjuk attitűdjeiket. (Bohner 2007: 214)

A viselkedés irányításának lehetséges céljaiként a következő példák szerepelnek: az AIDS visszaszorítása az óvszer használata iránti attitűdök megváltoztatásával, szenvedélybetegségek visszaszorítása az egészség iránti attitűdök pozitívabbá tételével, környezetvédelmi tevékenység támogatása a környezet iránti attitűdök pozitív befolyásolási

lehetőségeink megértése által (Bohner 2007: 214). Ezek a célok indokolják, legitimálják az attitűdökkel való foglalkozást. A kézikönyv a 215. lapon az alábbi ábrát közli:



9. ábra. Az attitűd kognitivista modellje Bohner (2007: 215) nyomán

A sematikus ábra azt sugallja, hogy – bár több komponensből tevődik össze: bizonyos folyamatok eredője – az attitűd egy önálló entitás, amely kognitív, érzelmi és viselkedéses folyamatokra egyaránt hatást gyakorol. Ezt egyértelműsítik a következő szövegrészletek: „Az attitűd funkciói" (216. l.); „Az attitűd szerkezete" (217. l.); „Attitűdön belüli szerkezet" (217. l.); „A viselkedés változása attitűdváltozáshoz vezethet" (233. l.); „Az attitűdök vezérlik az információfeldolgozást" (236. l.); „Az attitűdök mint a viselkedés előrejelzői" (238. l.). Az idézetek azt az ideológiát építik, hogy az attitűdök önmagukban létező (különböző komponensekből összeálló, keletkező, alkotórészei által is jellemezhető) entitások, amelyek különböző folyamatokat, válaszokat befolyásolnak, illetve előrejeleznek. A hangsúly tehát nem az attitűdöket konstruáló egyéneken vagy közösségeken, hanem magukon az attitűdökön van. Az összefoglalás így fogalmaz:

> Az elmúlt három évtized kutatásai az attitűd és a viselkedés területén eloszlatták a kezdeti pesszimizmust, mely szerint az attitűdök gyenge előrejelzői a viselkedésnek (Bohner 2007: 248)

A fejezet tehát abból indult ki és arra a konklúzióra jutott, hogy fontos és lehetséges mások cselekedeteit befolyásolni, és ebben a befolyásolásban az attitűdök megismerése segítséget nyújt.

A diskurzív szemléletben efféle normatív szempontok nem érvényesülnek. Ez a szemlélet a diskurzusokra – legyenek azok írott vagy hangzó szövegek – diskurzusokként tekint, tehát nem mentális folyamatok, attitűdök „leképeződését", „kikristályosodását" stb. kutatja, hanem elsősorban a diskurzus szerveződésének leírására összpontosít. Ez lehetővé tesz egyfajta elemzési koherenciát, mivel elsősorban nem a kutató által feltételezett „világ" vagy „kognitív tény" és az adott szöveg összehasonlítása zajlik a fent jelzett cirkuláris módon. A kognitív eljárás ugyanis körbenforgó: eleve feltételez bizonyos mentális jelenségeket, amelyeket aztán kimutat egyes szövegekből. (A körkörösség nem módszertani hiba vagy fogyatékosság, annak hiánya pedig nem egyetemes követelmény. Különböző tudományos diskurzusokról van szó, amelyek résztvevői más és más eljárá-

sokat tekintenek legitimnek; vö. 3.4. pont.) A diskurzív szemléletű kutató nem von az elemzésbe egy a diskurzusban konstruált világon és reprezentációkon kívül is létező világot (Potter–Edwards 2003), így nem feltételez a beszélőben különálló entitásként megjelenő attitűdöket, ideológiákat sem (Laihonen 2008), hanem kizárólag diskurzusokat elemez.

A diskurzív szemlélet nem azt állítja, hogy a világ mint olyan nem létezik, vagy hogy nem léteznek kognitív folyamatok, amelyek szerepet játszanak az emberek cselekvéseiben, csupán nem hivatkozik rájuk mint önmagukban is létező referenciapontokra. Azt sem állítja, hogy nem léteznek attitűdök vagy vélemények, ám ezeket is csak mint társas konstrukciókat vizsgálja. Amit a kutató feltételez és amire hivatkozik, az az, hogy a különböző diskurzusok során konstruált társadalmi státuszok, ideológiák, attitűdök stb. konstrukciója gyakran a résztvevők számára is rejtetten, észrevehetetlenül működő mechanizmusok révén történik, s ezek a mechanizmusok feltárhatók, bemutathatók. Ez a megközelítés sem ideológiamentes: újdonsága leginkább az, hogy ebben a diskurzusban nem rejtett ideológiaépítés zajlik, hanem explicit. Maguk a kutatók is önreflexívebbek, szívesen feltárják előfeltételezéseiket:

> A dolgozatom elején említett tények, gondolatok a többnyelvűségről vagy a magyar nyelv bánáti helyzetéről akár magukban is elemezhetők nyelvi ideológiaként. Elmondható például, hogy a többnyelvűséget különleges állapotként kezelem (ezért a hosszú leírás), vagy hogy szerintem mindenkinek joga legyen az anyanyelvén tanulni (ezért a fejtegetések az iskoláról). (Laihonen 2004: 87)

A diskurzív szemléletben intenzíven tematizálódik, hogy az egyes diskurzusok retorizáltak, hogy fenntartásukban részük, szerepük, felelősségük van azoknak, akik csatlakoznak hozzájuk, mint ahogy egy-egy diskurzus dekonstruálása is az adott beszélő felelőssége.

A diskurzív pszichológia egyebek mellett a diskurzuselemzéssel, a retorikával, a tudományszociológiával, az etnometodológiával, a konverzációelemzéssel és a posztstrukturalista nyelvészettel és irodalomelmélettel, valamint a posztmodern társadalomtudományokkal is érintkezik (Potter–Edwards 2001; Mandelbaum 2003). Az érintkezés tartalmi, módszertani, vagy akár mindkét síkon megvalósulhat. A legszorosabb érintkezésben a szociális reprezentációk elméletével áll. Mindkét elmélet a reprezentációkra és a diskurzusra helyezi a hangsúlyt, ám a szociális reprezentációk elmélete a reprezentációkat elsősorban kognitív jelenségekként illetve képességekként elemzi (vö. pl. Duveen–Lloyd eds. 1990), amelyek befolyásolják (pl. megkönnyítik vagy nehezítik) a csoporton belüli és a csoportközi kommunikációt, míg a diskurzív pszichológia a reprezentációkonstruálás alkalomhoz igazított, cselekvésként értelmezett folyamatát írja le, nem pedig az egyes reprezentációkat, mivel ezeket „hallgatólagos tudásként” való önálló, a beszélőktől független létét nem feltételezi, ezáltal hatásukat sem mutathatja ki (Potter–Edwards 2001). A metanyelv vizsgálatában különösen fontos hangsúlyozni ezt a szempontot. Ez magyarázza például azt, hogy egy interjúban ugyanattól a beszélőtől miért hallható két összeegyeztethetetlen reprezentáció ugyanarról a jelenségről. Az interjú mint társas cselekvés kontextusa állandóan változik, s ennek megfelelően az interjúalany is igazodik (vö. 3.3., 7.2. pont). A konstruálás folyamata dinamikus tehát, nem a „mögöttes tudás”.

3.2.3. Ideológiák a nyelvhasználat variabilitásának magyarázatára

A regiszter és a stílus fogalmáról (e terminusok használatáról) azért létjogosult külön is szólni a jelen dolgozatban, mert – időnként szinonim terminusokkal kifejezve – jelentős szerepet játszanak a nyelvről való beszédben. Az attitűd- és előítéletvizsgálatok egyik központi kategóriája a sztenderd mint regiszter (vö. Kontra szerk. 2003; Kontra 2009), különösen a sztenderd és egyes ún. nemsztenderd regiszterek viszonyában. A sztenderd nyelvi ideológia ezen fogalmak használata nélkül, mondhatni, nem tartható fenn, mivel a nyelvi minősítések rendszerint regiszterekhez, illetve stílushoz viszonyítanak – gyakran e fogalmak explikálása nélkül. Az alábbiakban különböző definíciós kísérletek szerepelnek. Mindegyik ideologikus, de mindegyik némiképp máshogyan közelíti meg a kérdést. A szakirodalomnak csak azon megállapításai szerepelnek a jelen pontban, amelyek az elemzendő anyag szempontjából relevánsak (nagyívű összefoglalást ad pl. Bartha–Hámori [2010, 2012] és Rickford–Eckert [2001]).

A *regiszter* mint terminus Reid egy 1956-os munkájában jelent meg először (vö. Agha 2007: 167). Regiszterek elkülönítése, megkülönböztetése a viselkedés reflexív modelljének megalkotásával jár. Ennek során bizonyos nyelvi jelrendszereket rendelnek csoportokhoz, emellett a jelrendszerekhez és az azokat használó személyekhez eltérő értékeket társítanak (Agha 2007: 147). Minden, a „kulturális érték”-ről szóló diskurzus reflexív értékelő gyakorlaton alapul. Kezdetben a regisztereket statikusnak ábrázolták, mintha önmagukban is létező entitások lennének, melyek behatárolhatók, belső jegyekkel egyértelműen jellemezhetők. Később ez a szemlélet felbomlott, a regiszter mint fogalom elméleti, absztrakt, a valós nyelvhasználatból egyenesen le nem vezethető volta nyíltabban tematizálódott.

A stíluskutatások jelentős része a beszélők kognitív és mentális folyamataiból indul ki, illetve azokra következtet elemzés közben. Ez a megoldás a kognitivista társadalomtudomány (vö. 3.2.1. pont) kontextusába illeszkedik. A *stílus*nak a laboviánus szociolingvisztikában használt értelmezése (vö. Labov 1984) szerint az egyes stílusok a beszédre fordított figyelem mentén sorba rendezhetők, a beszédprodukció minősége azonban nemcsak ettől, hanem a beszélő szocioökonómiai státuszától is függ. Erre a megoldásra a körkörös érvelés jellemző: a beszédre fordított figyelmet a formalitásfok határozza meg, a formalitásfok pedig a (ráfordított figyelmet tükröző) produkcióból állapítható meg (kivéve kísérleti helyzetben: ekkor a kutató előfeltételezése dönt a besorolásban, pl. a szólistaolvasást formálisabbnak szokás értelmezni, mint a kötetlen beszélgetést). Labov (1984) maga sem vélte teljes érvényűnek stílusleírását (vö. Bartha–Hámori 2010: 299).

A szociolingvisztika további bevett stíluselméletei, pl. Bell (1984, 2001) audience design (’hallgatóságra szabás’), illetve referee design (’megnyilatkozóra szabás’) elmélete is abból indul ki, hogy a beszélő valamilyen képet kíván sugározni magáról, s ennek érdekében igazodik hallgatósága (vélt vagy valós) elvárásaihoz. Mások (pl. Sandig [1995], Sandig–Selting [1997]) a közös valóságismeret, a közös kulturális beágyazottság, az elvárások, implikációk szerepét vizsgálták abban a folyamatban, amelynek végeredményeképpen stílushatás alakul ki, teremtődik meg. L. Milroy (2001) szerint a kommunikáló felek közös valóságismerete mellett azt is érdemes figyelembe venni, hogy megvan-e köztük az együttműködőkészség, illetve az együttműködés lehetősége: párbeszéd (conversation) vagy társas monológ (monologic discourse) zajlik-e. Előbbi interaktív, utóbbi nem. Ez a szempont lényeges lehet a metanyelv vizsgálatakor (vö. 3.1. pont).

A jelen dolgozat szempontjából különösen lényegesek azok az elképzelések, amelyek a stílus mint fogalom, illetve a stilisztika mint ideologikus diskurzus társadalmi konstrukció voltára irányítják a figyelmet. Eszerint – mint azt Sandig (1995) is megfogalmazza – a stílus nem nyelvészeti struktúrával és funkcióval rendelkező egység: a stílus relacionál, a stílushatás kontextusfüggő. A stílusok megkülönböztetésében elsősorban nem a kutató szempontjait (pl. a hagyományos stilisztikákban elterjedt klasszifikációkat) tartja szem előtt, hanem azt a módot, ahogyan maguk a beszélők létrehozzák az egyes stilisztikai kategóriákat:

> ebben az etnometodológiai alapozású pragmatikai stilisztikában azt kell kifejtenünk, hogy a mai nyelvi cselekvők számára miként lesz relevánssá a stílushatás és ennek módjai (Sandig 1995: 309)

> A hatásszándék […] mindaz, ami a stílusban tudatosan vagy automatikusan a befogadó számára megmutatkozik. [...] Az elhangzottakból a másik hatásszándékára csak következtethetünk a szituációról alkotott saját értékelésünk alapján. (Sandig 1995: 312)

Tolcsvai Nagy (2004b: 157) hasonló következtetésre jut, de nem etnometodológiai, hanem kognitív nyelvészeti keretben:

> A stílus eszerint nem egyes nyelvi kifejezésekhez kötődő állandó tulajdonság, hanem a történetileg meghatározott beszélő vagy hallgató által valamely okból a nyelvi kifejezéshez rendelt értelemösszetevő.

Bartha és Hámori (2010, 2012) dinamikus stíluselméletet vázol fel, amelyben egy stíluskontinuum mentén értékelhetők az egyes megnyilvánulások. Az informális–formális tengelyt a szociokulturális–egyéni tényezők felvázolása, valamint egyes kommunikációs stratégiák figyelembe vétele árnyalja: így a stílusminősítés nem egy-, hanem többdimenziós elemzés végeredményeképpen alakul ki.

A jelen dolgozat terminushasználatát és értelmezését elsősorban Biber és Conrad (2009) elmélete határozza meg. A regiszterekről, műfajokról és a stílusokról írt kötetük bevezetőjében azt hangsúlyozzák, hogy a *regiszter*, *műfaj (genre)*, illetve *stílus* terminusok használata leginkább attól függ, hogy a kutató a megfigyelt (és a megfigyelés, illetve az értelmezés során rekonstruált) jelenségek leírásakor mit kíván hangsúlyozni. A három fogalom használata tehát elsősorban annak az ideológiának a függvénye, amelyben használják azokat. (Biber és Conrad nem helyezi expliciten az ideológiakutatás kontextusába a vizsgálatukat, de megállapításaik megengedik ezt az interpretációt.) Bár a 39. táblázatban szereplő implikációk más stilisztikákból is kiolvashatók, Biber–Conrad (2009) egyik újdonsága, hogy explikálja az ideologikumot. Azáltal, hogy a három fogalmat a kutatás ideológiai és módszertani megoldásai mentén különíti el, hozzájárul a metanyelvi diskurzusok szerveződésének megismeréséhez. Bár a laikus diskurzusokban rendszerint nem, vagy nem a fenti módon van használatban a három terminus, a regiszter, műfaj és stílus szerinti elkülönítés ezekben a diskurzusokban is jellemző. (A 39. táblázat alsó sorának példái a jelen vizsgálat interjúiból származnak.)

39. táblázat. A regiszter, a műfaj és a stílus fogalma.
Biber és Conrad (2009: 2) nyomán, összevetve laikus diskurzusok részleteivel

Regiszter	Műfaj (genre)	Stílus
alapvető nyelvi jegyek (névmások, igék stb.) vizsgálata a kommunikációs célok és a kommunikációs helyzet mint kontextus viszonyában: annak feltételezése, hogy ezek a célok és a kontextus meghatározta funkcionális okokból variálódnak a felismert módon	szerkezetek megoszlásának vizsgálata egyes, hagyományosan megkülönböztetett szövegtípusokba sorolt szövegek elemzésekor a szövegtípus jellemző jegyeinek kimutatása céljából	olyan nyelvi elemek vizsgálata, amelyek használata a kutató feltételezése szerint nem a kommunikációs célok és a kontextus által meghatározott funkcionális okokkal magyarázható: a kutató esztétikai, illetve értékszempontokat emel ki, megnevezi a szövegnek a befogadóra tett hatását
„amikor [a diák tanórán] azt mondja, hogy *lövésem sincs*, akkor azt ugye mindenki érzi, hogy hogy abban ö bizonyos szint alatt van, amit illene használni” (771: g11t-n)	„legjobb példa az esemes. Most már mindent lecsípnek, toldalékot lecsípnek, már nem szavakat használnak, hanem különféle jeleket” (231: szki11t-f)	„Nagyon furcsán beszél, mint a *bót* meg a *vót*” (552: á2-f)

3.2.4. Módszertani következmények

A módszertani következmények a kvalitatív kutatások (vö. Sántha 2006) irányába közelítik a diskurzív vizsgálódásokat, akkor is, ha érvelésükben kvantitatív elemzésekre is hivatkoznak. A kétféle megközelítés eltérő mintavételi logikát követ (40. táblázat).

40. táblázat. Kvalitatív és kvantitatív mintavétel (Sántha 2006: 65–66)

Statisztikai minta (kvantitatív)	Elméleti minta (kvalitatív)
Az elméletek ellenőrzését szolgálja	A kategóriák és tulajdonságaik felfedezését szolgálja
A reprezentativitás felől ítélik meg	Abból a szempontból ítélik meg, hogy a kutató mennyire széles összehasonlítást létesít
Lezárt fázist ábrázol	Párhuzamos a kódolás, értékelés és gyűjtés: alapoz a kutató kezdeti sejtéseire
Előre meghatározza a mintaszámot	A minta nagysága az elemzés során nő(het)
Ugyanolyan adattípus	Adattípusok kombinációja
Az időbeli ráfordítás tervezhető	Időbeli rugalmasságot igényel
A kategóriák terjedelmes kiértékelése	Központi kategóriákra összpontosítás
Távolságtartás a mintától, objektivitás a cél	A kutató maga is része a mintának

A diskurzív szociálpszichológiában fontos szerepet játszik a társas meghatározottság, de nem úgy, mint a laboviánus szociolingvisztikában és a rokon megközelítésekben: az egyéni produkciót nem a beszélő jellemzésére bevezethető független változók (nem,

életkor, szocioökonómiai státusz stb.) befolyásolják. Ez nem azt jelenti, hogy különböző életkorú, nemű stb. egyének kommunikációja között ne mutatna be eltéréseket, azokat azonban nem szociális faktorok hatásaként mutatja be. Ennek megfelelően a korrelációelemzés, a különböző statisztikai eljárások alkalmazása csekély vagy semmilyen szerepet nem kap ezekben a kutatásokban. A statisztika kisebb szerepe, a mintavétel demográfiailag nem reprezentatív jellege is indokolja, hogy a kvalitatív kutatásokban nem követelmény a megismételhetőség (vö. Laihonen 2009b).

A diskurzív szemléletű művek nem hipotéziseket igazolnak vagy cáfolnak. A kutatónak hipotézisek helyett kutatási kérdései vannak, amelyekre a korpuszból keresi a választ, de adott esetben a korpusz alapján a kiinduló kérdést is módosíthatja, illetve, ha szükséges, tovább bővítheti a korpuszt. Az így létrejövő metaszöveg argumentációs bázisát a releváns példák és az ellenpéldák idézése, elemzése alkotja. Az elméletek megerősítésének alapja részben a deviáns példák elemzése (miért az és nem egy várhatóbb alak fordul elő a szövegben), részben pedig az ún. proof procedure (Potter–Edwards 2001: 108). Ez utóbbi az adott nyelvi elemet az alapján elemzi, hogy a következő forduló(k)ban a beszélők hogyan értékelik.

A diskurzív diskurzusba tartozó művek – mint a módszertanuk alapját adó konverzációelemzés – spontán szövegek rögzítését és elemzését részesítik előnyben, de ez nem zárja ki, hogy mesterséges kontextusban létrejövő vagy előre tervezett szövegeket, pl. kérdőívszövegeket vagy kutatási interjúkból származó szövegeket, illetve beszédeket, szakcikkeket elemezzenek (vö Laihonen 2008). A jelen vizsgálat is mesterséges kontextusban zajlott (vö. 2.3.1.1., 2.5.1., 3.3. és 7.2. pont).

3.2.5. A konverzációelemzés relevanciája a metanyelv kutatásában

A jelen dolgozatnak nem feladata a konverzációelemzés részletes ismertetése (összefoglalásként, egyebek mellett, jól használható Levinson 1983, Wooffitt 2005, magyarul Iványi 2001 és Boronkai 2009), csupán az emelendő ki, hogy ebben az irányzatban megfelelő módszereket dolgoztak ki diskurzusok részletes vizsgálatára.[7] A diskurzusok reproduktív, dinamikus, interakcionális szerkezetének hangsúlyozása különösen lényeges a diskurzív szemléletben, ezért is kézenfekvő a konverzációelemzés módszereinek alkalmazása.

A jelen dolgozat, bár számos megoldást adaptál a konverzációelemzés irodalmából, önmagában véve nem konverzációelemzési tanulmány. (Ez a hozzáállás nem példátlan, vö. Sidnell 2005.)

Ten Have (2004: 25) szerint a konverzációelemzés eszköztárával két különböző céllal lehet érvényes vizsgálatokat végezni: (1) szabályok keresése általános értelemben (a rendszerleírás szándékával); (2) annak vizsgálata, hogy a kommunikátorok hogyan használják ezeket a szabályokat a társalgás során. A jelen dolgozatban ez utóbbi megközelítés a domináns, azzal a különbséggel, hogy nem a beszélőket irányító szabályok, hanem jellemzően kimutatható mintázatok feltárása a cél (vö. 1.3. pont).

Felmerülhet a kérdés, hogy miért a konverzációelemzés és miért nem a diskurzuselemzés módszereinek alkalmazása dominál a jelen dolgozatban (a két irányzat összevetése Wooffitt [2005: 82–91] leírását követi). Mindkét irányzat a beszédet elemzi, mind-

[7] Az irányzat, illetve módszertan megnevezése nem teljesen egységes a magyar irodalomban. A *konverzációelemzés* terminust Iványi (2001) nyomán alkalmazza a dolgozat. Laihonen (2003) az *interakció-kutatás*t javasolja. Boronkai (2009) váltakozva használja a *társalgáselemzés* és a *konverzációelemzés* megnevezéseket.

kettő az adatok jellegzetességeit kívánja feltárni, mindkettő kialakulására hatással volt az etnometodológia. Leegyszerűsítve fogalmazva a két irányzat közötti leglényegesebb különbség a következő. A diskurzuselemzés elsősorban a beszéd mint cselekvés mögött feltételezett szándékokat, orientációkat vizsgálja: ezáltal leginkább szociológiai elemzések alapjait teremti meg (pl. dominanciaviszonyok bemutatása, gender studies stb.), szerepvállalása erőteljesen társadalomkritikai. A diskurzuselemzéssel összevetve Wooffitt (2005: 83) szerint a konverzációelemzés elsősorban a nyelvészetre és a szociálpszichológiára gyakorolt hatást, de marginális szerepű maradt a szociológiában:

> A legfontosabb ok talán az, hogy a szociológia nem ennek a területnek a középponti témáit célozza meg: az interakcióban megvalósuló beszéd vizsgálata önjogon történik és nem tekintik automatikusan tágabb strukturális változók – mint a társadalmi osztály és hatalom – működésének indikátoraként (Sz. T. P.)

Ennek megfelelően a két eltérő irányzat kérdésfelvetései és várható eredményei is eltérnek egymástól. (A fentiekhez hasonló eltéréseket fogalmaz meg Levinson [1983: 286–296, 367–369] és Boronkai [2009: 39–49] is.) A jelen vizsgálat azonban módszertanilag nem követi tökéletesen a konverzációelemzés módszertani eljárásait: nem spontán felvételeket, hanem kutatási interjúkat elemez, illetve írott szövegeket is bevon a vizsgálatba. Ez utóbbi megoldás inkább a diskurzuselemzésre jellemző, bár az írott anyagok (kérdőívek és órajegyzőkönyvek) elemzése is, amennyire lehetséges, úgy történik, mint a beszédbeli fordulóké (vö. 2.3.1.1. pont). A módszertani sajátosságokon kívül a vizsgálat elméleti bázisa sem teljesen homogén: a javításokkal kapcsolatban (lásd pl. 5.1. pont) – leginkább az önpozicionálás fogalmán keresztül – megkerülhetetlennek tűnt a diskurzuselemzés szemléletének alkalmazása a vizsgált anyag értelmezésében.

3.3. A metanyelv jellemzése

3.3.1. A nyelv reflexív természete és a metanyelv

Az, hogy metanyelvről egyáltalán beszélni lehet, a nyelv relexív természetéből fakad: minden emberi nyelv alkalmas arra, hogy a kommunikációról mint tevékenységről állításokat fogalmazzanak meg rajta (vö. Edwards 1993; Lucy 1993).

Lucy (1993) a metanyelv logikai-nyelvészeti, szemiotikai-funkcionális és irodalmi-performanciaközpontú modelljeit különíti el. A logikai-nyelvészeti modell szerint a metanyelven igaz vagy hamis megállapításokat lehet tenni a tárgynyelvről. Ezt a filozófiai megközelítést példázza az IdSz. (1976: 538) metanyelv-definíciója is:

> **metanyelv** *fil* a vizsgálat tárgyát képező természetes v. mesterséges nyelv valamennyi elemét (kifejezését, nyelvtani és jelentéstani jellemzőjét) magasabb logikai szinten egyértelműen meghatározó fogalomrendszer

A *metanyelv*nek ez az értelmezése a reprezentáció felé orientálódó értelmezések közé tartozik (Van Leeuwen 2004). Eszerint a metanyelv egy speciális tudományos regiszter, reprezentációk reprezentációja és elméletek megfogalmazásának eszköze. Ez a szemlélet a nyelv kommunikáció, illetve jelentés voltáról a forma felé tereli a figyelmet, jól illeszkedve a 20. század tudományos közegébe, ahol az elméletalkotás legmagasabb formájának más tudományokban (matematika, filozófia) is a formalizálást tartották. A logikai-

nyelvészeti modell Lucy (1993) szerint nem magyarázza a metanyelvnek a társadalmi és a pszichológiai életben való működését.

A Lucy (1993) taxonómiájában említett második megközelítés, a szemiotikai-funkcionális szerint a metanyelvi és a metakommunikatív jelzések elkülöníthetők egymástól. Ez utóbbiak a beszédtevékenységre mint cselekvésre referálnak. Austin beszédtett-elmélete (magyarul: Austin 1990) és Jakobsonnak a metanyelvi funkcióra vonatkozó elmélete (magyarul: Jakobson 1969) ezt a megközelítést példázzák. A csak beszéddel végezhető cselekvések (áldás, eskü, keresztelés stb.) szerepének kiemelése, illetve a nyelvi kódra vonatkozó közlések hangsúlyos megjelenítése a metanyelv kommunikáció felé orientálódó értelmezését jelzik (Van Leeuwen 2004: 107).

Agha (2007) a beszéddel végrehajtható cselekvések közé sorolja a metanyelvi tevékenységet. Definíciója szerint „minden cselekvés, ami a nyelv bármely aspektusát jellemzi, definíciószerűen metanyelvi cselekvés" (Agha 2007: 17; Sz. T. P.). Véleménye szerint – és ebben Jakobsont követi – a metanyelvi tevékenység gyakoribb, mint azt a nyelvhasználók sejtenék: nemcsak akkor történik, amikor valaki expliciten a nyelvről fogalmaz meg állításokat. A diskurzus interakciós folyamában egymást követő, a beszédpartner megszólalására reflektáló közlések is metanyelviek.

A harmadik, irodalmi-performanciaközpontú megközelítés (Lucy 1993) elsősorban azzal foglalkozik, hogyan lehet létrehozni, illetve megváltoztatni létező kontextusokat nyelvi eszközökkel – pl. mások megnyilatkozásainak idézési módjával. A vizsgálat középpontjában ilyenkor a szövegen belüli idézés és az ágencia (vö. 4.2. pont) kérdése áll.

Agha (2007: 19–20) is foglalkozik az idézés szavaival (verba dicendi) a metanyelv szempontjából. Elkülönít metaszemantikus és metapragmatikus közléseket. Az előbbiek egy jel bevett jelentését azonosítják (pl. *A háromszög három oldalú síkidom*), az utóbbiak úgy idéznek egy beszédcselekvést, hogy megjelölik annak funkcióját (pl. *Sört rendelt*).

Prestonnak (2004) a folk linguistics keretein belül megalkotott metanyelv-értelmezése nagyban hozzájárult a jelen dolgozat metanyelv-értelmezésének kialakulásához (a vizsgálat korábbi szakaszaiban ez volt a metanyelv-értelmezés alapja). Preston szerint három típusú metanyelvről lehet beszélni: (1) az első típus az, amit a laikus beszélő mond az általa megfigyelt nyelvről. Preston (2004: 78) szerint ha valaki azt mondja, hogy „a passzívum eltávolítja a felelősséget a cselekményről", akkor vagy a passzívum szerkezetátalakító, elmozgató tulajdonságára (demotion) utal, vagy – és ez Preston szerint a valószínűbb – az iskolai preskriptív nyelvtanoknak (és tanároknak) a passzívumot ideologikusan támadó hozzáállását ismétli. (2) Preston (2004: 85) a metanyelv második típusaként azokat a nyelvhasználatra utaló elemeket nevezi meg, amelyek nem direkten nyelvleíró, -jellemző jelzések. Példái: *Bill azt mondta, éhes*, illetve: *más szavakkal*, vagy: *ért engem?*. Ezek a megállapítások a nyelvre utalnak, de nem a nyelvről szólnak. (3) A metanyelv harmadik típusa hallgatólagos tudás, illetve közös alap: előfeltételezések, vélekedések rendszere, amelyek a beszélő nyelvi témájú megnyilatkozásait irányítják. „[M]inél mélyebb a közösségtudat vagy a közös tudás a résztvevők között, annál valószínűbb, hogy nagy mennyiségű feltételezett (és ezért általában kimondatlan) vélekedés fog jelentős szerepet játszani" (Preston 2004: 87; Sz. T. P.).

A fenti felosztás problematikussága érvként szolgált ahhoz, hogy a jelen dolgozatban egy diskurzív szemléletű metanyelv-értelmezés szerepeljen. Az (1) pontban szerepeltetett példa elemzése két olyan lehetőséget enged meg, amelyek közül nem lehet választani: legfeljebb kutatói intuícióra támaszkodva, illetve találgatás alapján lehet eldönteni,

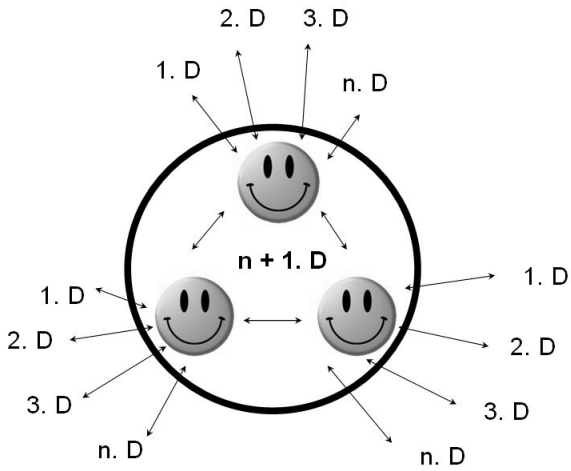
hogy egy bizonyos szekvencia pontosan miért hangzik el. A (3) pontban szereplő „feltételezett vélekedések” hasonlóan nem vizsgálhatóak a jelen vizsgálat eszközeivel.

(A metanyelv további, a jelen dolgozat szempontjából nem releváns modelljeire, illetve klasszikus definícióira nem szükséges kitérni; ebben a tekintetben Coupland–Jaworski [2004] átfogóan tájékoztat.)

3.3.2. A jelen dolgozat metanyelv-értelmezése

A metanyelv a nyelvről mint rendszerről vagy mint kommunikációs gyakorlatról szóló, társasan létrehozott, (ön)reflexív diskurzusként értelmeződik a jelen dolgozatban.

A diskurzív szemléletből fakadóan a jelen vizsgálat empirikus adatait is csak mint interakció során megkonstruált közléseket lehet értelmezni: „interakciós nézőpontból a nyelvről való beszéd a társalgási tevékenység része, mint a válaszadás, a védekezés, a szidás, a vádolás és a bocsánatkérés” (Laihonen 2008: 669; Sz. T. P.).



10. ábra. A vizsgálati diskurzus sematikus jellemzése

A vizsgálat során a vizsgálatban részt vevő személyek (akik közül a vizsgálatvezető csak az egyik, bár domináns szerepű résztvevő) közösen konstruálnak állításokat a nyelvről. A résztvevők már korábban is vettek részt metanyelvi tevékenységben, és korábbi tapasztalataikat ezúttal is hasznosítják: az általuk már ismert metanyelvi diskurzusok jellemző narratíváit, illetve a megismert narratíváknak egyes elemeit használják fel válaszaik megkonstruálásakor (vö. 3.3.4. pont). A 10. ábrán a résztvevők közé helyezett kétirányú nyilak a diskurzusszervezésre mint társas tevékenységére utalnak. A résztvevők és a D betűkkel és számokkal jelölt lehetséges diskurzusok között szereplő kétirányú nyilak arra utalnak, hogy a vizsgálatban részt vevők olyan diskurzusok elemeit használják, amelyekben a vizsgálat kontextusától függetlenül gyakorlatuk van (vö. 3.3.3. pont): akár mert aktívan, azokat támogatva, erősítve szervezik meg közléseiket, akár mert hallgatólagosan elismerik azok létjogosultságát és befogadóként viszonyulnak hozzájuk, akár pedig azért, mert dekonstruálják azokat. A vizsgálatban részt vevők által ismert dis-

kurzusok azonban nem rekonstruálhatók teljes mértékben. Ami megbízhatóan vizsgálható, az a vastag körrel, n + 1.-ikként jelölt vizsgálati diskurzus. Az is kimutatható, hogy a megnyilatkozók elutasítják-e vagy támogatják-e az egyes diskurzuselemek használatát az ideológiaépítésben, illetve leírható, hogy a vizsgálatvezető hogyan próbálja meg irányítani a diskurzust (kérdésekkel, értékeléssel stb.).

A vizsgálat – a fentiekből kiindulva – nem feltételezi, hogy a válaszadók az elméjükben már megalkotott reprezentációkat fejeznek ki a beszédükben, csupán azt feltételezi, hogy a diskurzus megkonstruálásában minden résztvevő részt vesz, akár kérdéssel (ezt leggyakrabban a vizsgálatvezető teszi), akár hallgatással (kérdőívnél: a válasz üresen hagyásával), akár direkt konfrontáció vállalásával (interjúban: közlések dekonstruálásának elkezdése, kérdőívben: a „nem válaszolok" lehetőség választásával vagy üresen hagyott sorral). Ez igaz akkor is, ha esetleg a megkérdezett még sosem találkozott a vizsgálat kérdésfelvetésével (ha úgymond „semmit sem gondol" az adott kérdésről [Edwards 1993: 219]): lehetősége nyílna ugyanis a vizsgálatvezető kérdése, a felkínált válaszlehetőségek vagy valamelyik megkérdezett válaszai alapján bármelyik narratíva, attitűd stb. pozícióit erősíteni. A legneutrálisabban megfogalmazott közlés is tud ugyanis befolyásoló lenni: ha mással nem, azzal, hogy valamit tematizál, s ezzel indítja el vagy folytatja a diskurzust. „Szigorú »semlegesség« nem létezik" (Grindsted 2005: 1033; Sz. T. P.). Különösen igaz ez, amikor véleményformálás vagy a személyes érintettség megfogalmazása a feladat.

3.3.3. A metanyelv mint szöveg szerveződése

Az ideológiákon kívül a nyelvi megformálás maga is modellezhető diskurzív, konstrukciós keretben. Ehhez nyújt segítséget Paul J. Hopper emergens nyelvtan elmélete. Eszerint a beszédmódot – és nagyban a közölni kívánt tartalmat is – a nyelvi formák a hozzájuk kapcsolódó kontextuális információkkal együtt határozzák meg. Az tehát, hogy mit és hogyan mond a beszélő, attól függ, hogy milyennek ítéli meg azt a szituációt és azokat a beszélgetőtársakat, akikkel éppen beszél. Elmélete azért releváns a jelen vizsgálat szempontjából, mert a diskurzus konstrukciós modellezését a nyelvtanra alkalmazza (magyar nyelvű összefoglalás: Ladányi–Tolcsvai Nagy 2008: 48–49).

Hopper – leegyszerűsítve fogalmazva – a „nyelvtant" mint struktúrát a kommunikációt meghatározó központi szerepéből a perifériára helyezi, s az aktuálisan megvalósuló nyelvi szerkezetre mint a beszélő által tanult nyelvi panelekből álló mintázatra tekint:

> Mint a kommunikatív viselkedés szándéktalan eredménye, a nyelvtan inkább a „szerkezetesedés" (Giddens 1984) terméke, mintsem egy szerkezetként értelmezhető, körülhatárolt tárgy (Hopper 1998: 158; Sz. T. P.)

Hopper szerint a nyelv sokkal kevésbé grammatikus és általános, kevésbé szabályvezérelt, mint gondolni szokás (vö. 1.3. pont). A korpusznyelvészet eszköztárával olyan formákat is kimutat az általa vizsgált szövegekben, amiket korábban nem tartottak normálisnak vagy grammatikusnak, mégis tömegesen fordulnak elő.

Hopper elmélete szerint a nyelvtan időben és kontextusban létező jelenség: a benne megfigyelhető szabályszerűségek azt tükrözik, milyen gyakran fordul elő egy-egy szerkezet a használatban. Nem feltételez letisztult, rögzült nyelvtant a beszélő elméjében, amely az alapja lehetne a megnyilatkozásoknak. A nyelvet minden vonatkozásában szociális, interaktív tevékenységként: dialógusként mutatja be:

> A nyelvtan, ha értelmes befogadásnak tekintjük, egy közös kommunikációs cselekvés különböző résztvevői között oszlik el. [...] Más szavakkal: a nyelvtan nem egységes, hanem igazodik a kontextushoz (Hopper 1998: 162; Sz. T. P.)

Hopper a nyelv elsajátítását kommunikatív kontextusok kibővüléseként modellezi, nem grammatikai struktúrák megtanulásaként. Elmélete ebben is jól illeszkedik a jelen dolgozat gondolatmenetébe, mint ahogy abban is, hogy retorikus szemléletű, szemben a tradicionális nyelvtanírás formális logikai orientációjával.

3.3.4. Narratívák a metanyelvben

A narratíva múltbeli események felidézéseként, történetmesélésként definiálható; beszédműfajként, a megismerés módjaként és társas tevékenységként egyaránt meg szokták határozni (Mandelbaum 2003; Ochs 2004). A narratívában az időszervezés és az okozatiság lényeges szerepet játszik: a temporális szerkesztettség több szerző (pl. Labov, Ricoeur) szerint a narratíva mint jelenség egyik definitív jegye (vö. Ochs 2004). Ez az emberi tevékenység azonban jóval több puszta történetmesélésnél: tapasztalatok, ismeretek megosztásának, feldolgozásának és számos cselekvésnek – panasz, vicc, érvelés, pletyka stb. – az alapja, egyben a társadalmi élet meg- és újrakonstruálásának közege. Éppen ezért alkalmazzák egyes társadalomtudományokban, pl. a történettudományban a narratívaelemzést széles körben (vö. Elliot 2005; Wertsch 2004) – akár kognitivista, akár diskurzív szemlélettel.

Bár Mandelbaum (2003) szerint a *narratíva* és a *diskurzus* szinonimaként használható, a jelen dolgozat értelmezése szerint egyes diskurzusokon belül szerepelhetnek narratívák, tehát a diskurzus a bennfoglaló kategória.

A metanyelvet érintően legaláb két, markánsan elkülönülő narratívatípussal lehet találkozni a jelen vizsgálat korpuszában. Mindkét típus fontos az ideológiaépítésben.

(1) A magyar nyelv története, illetve jelenlegi „élete” az egyik típus. Az ágensek különfélé lehetnek, akár egy narratíván belül váltakozva is előfordulhatnak. Lehet például cselekvő a beszélőközösség egy vagy több kiemelkedő személyisége. Különösen tanórai vagy nyelvművelő diskurzusokra jellemző egyes nagy hatású személyiségek szerepének kiemelése: mit tett pl. Kazinczy vagy Arany a magyar nyelvért. Az ágensek negatív szereplők is lehetnek: pl. műsorvezetők, hanyag beszélők stb. „rontják” a nyelvet. Ágens lehet azonban – főként tudományos vagy oktatási, jellemzően nyelvtörténeti tárgyú diskurzusokban – egy-egy nyelvi elem: elbeszélhető pl. az *ly* hang története (vö. Benkő 1953).

(2) A másik típus a kommunikációs tapasztalatok elbeszélése. Ez esetben igen gyakori, hogy az ágensek váltakoznak: hol az elbeszélő, hol a történetben szereplő beszédpartner tesz valamit. Ezek a narratívák rendszerint nagyobb szerepet szánnak az elbeszélőnek, mint az előző csoportba tartozók. A jelen vizsgálat interjúkorpuszában igen sok ilyen narratíva található, mivel gyakoriak a „Volt-e már olyan élményed, hogy...” jellegű interjúvezetői kérdések.

A narratívát az elbeszélő és a hallgató közösen alkotja meg (Mandelbaum 2003). A válaszadók a vizsgálat kontextusában új, a helyzetre szabott narratívát alkotnak, akkor is, ha egyébként általuk sokszor elmesélt, viszonylag fix szerkezetű narratívát vonnak be a diskurzusba (lásd Bartha és Hámori [2010: 314–315] megjegyzéseit a kidolgozott narratíváról). „[A] történetmondás minden esetben értelmezés, elméletépítő tevékenység, hű felidézés helyett aktív rekonstrukció” (Andó 2004: 62; vö. Edwards 1993: 216).

A narratívák szerveződését nem csupán az azt mesélni kezdő személy módosíthatja, hanem a hallgatóság is. A beszédpartner átalakíthatja az éppen elkezdett narratívát: a történtek sorrendjét, igazságtartalmát, a kifejtés részletességét, az elbeszélőnek a történetben játszott szerepét stb. sorra megkérdőjelezheti, illetve bármivel kapcsolatban bővebb kifejtést kérhet, vagy akár a megkezdett – de irrelevánsnak tartott – cselekményszál elhagyását javasolhatja. Ez az eset jellemzően fölé–alárendeltségi viszonyokban fordul elő, pl. szülő és gyermek vagy tanár és diák párbeszédében, ahol a szülő (vagy tanár) normatív funkciót konstruál magának a diskurzusban. A hierarchikus viszonyból azonban ez nem közvetlenül adódik: a szülő pl. dönthet úgy, hogy hagyja, gyermeke hadd meséljen el egy történetet autonóm módon, a saját céljainak megfelelően. Az alárendelt fél is dönthet úgy, hogy nem engedi befolyásolni saját narratívakonstruáló tevékenységét, azonban ezzel azt kockáztatja, hogy viselkedését szankcionálni fogják (a kérdéskörre lásd Perregaard [2010] részletes elemzéseit).

Egy-egy diskurzusban az aktuális diskurzussal kapcsolatos narratívák is megtalálhatók: pl. interjúkban visszautalások hallhatók a beszélgetés korábbi menetére, az egyes beszélők korábbi megnyilatkozásaira.

3.4. Tudományos és laikus metanyelvi diskurzusok

> Ha elkezdjük megfigyelni, hogyan működik a tudomány a gyakorlatban (Latour, 1987) – hogyan jön létre konszenzus, hogyan zárul le egy vita, hogyan kínálkoznak az evidenciák stb. –, akkor az, hogy mi a valós, igaz és pontos, csak azokhoz az eljárásokhoz viszonyítva ítélhető meg, amelyeket a tudósok végeznek ezen eredmények érdekében. Valójában tehát a valóság a tudományos eljárásoknak nem a kiindulópontja, hanem a(z átmeneti) végeredménye, annak ellenére, hogy a tudományos diskurzus egyik megfigyelhető jellegzetessége az, hogy az állításokat és az eredményeket egy külsődlegesen létező és elsődleges valósághoz viszonyítva fogalmazzák meg. [...] Javasolhatunk változásokat vagy előnyben részesíthetünk egyes eljárásokat másokkal szemben, de így is közösségi eljárásokhoz csatlakozunk, résztvevők leszünk inkább, s nem függesztjük fel a tudomány és a valóság definiálásának alapvetően közösségi és hozzáférhető módját. (Edwards 1993: 221; Sz. T. P.)

> A tudományos beszéd különbséget tesz a látszólag személytelen, a tudomány által leírt objektív tények és a mindennapi, személyes világ között. Ez sok diákot elidegenít a tudománytól, mivel úgy tűnik, hogy a tudomány nem illeszkedik ismerős konxtextusokba (Wortham 1997: 258; Sz. T. P.)

A jelen dolgozatot a tudományos diskurzusokra jellemző jegyek jellemzik. Ez a szöveg is bizonyos eljárások segítségével alkot meg egyfajta leírást a nyelvről, s ezáltal ideológiát épít arról. A kommunikációs gyakorlatban azonban leggyakrabban nem tudományos kontextusban lehet találkozni metanyelvi szövegekkel.

A tudományos és a laikus diskurzusok között a jelen dolgozat nem feltételez alapvető különbséget, mivel a tevékenységek, amelyekben e diskurzusok megszületnek, strukturálisan igen hasonlóak (Garfinkel és Lynch nyomán foglal össze ten Have 2004: 17). Mindkét diskurzustípus (1) absztrakt entitásokra hivatkozik; (2) mindkettőnek előrejelzések kialakítása, értelmezések és magyarázatok megfogalmazása a megfogalmazott

célja; (3) mindkét típusba tartozó szövegek dinamikusak és falszifikálhatók (vö. Ragó 2007: 307).

A tudományos diskurzus nem stiláris jellemzőkkel írható le a legjobban: nem 'tudósként dolgozó emberek diskurzusa', mivel ugyanaz a tudós is – attól függően, hogy milyen tevékenységet végez – lexikálisan és grammatikailag is eltérő módokon nyilatkozhat meg (több vizsgálatot összegez Potter–Edwards 2003). A különbség inkább a kijelentések legitimációs alapjának megválasztásában, az érvelési módokban és a témakijelölésben, problémafelvetésben van. Számos tudományos probléma a nem szakemberek számára fel sem merül, s számos, laikusok által tárgyalt jelenség nem kerül a tudományosság érdeklődési körébe (bár, az etnometodológia térhódítását követően egyre intenzívebben fordul a tudományosság érdeklődése a laikus diskurzusok felé, több elméleti keretben is – ez azonban nem jelenti a vizsgált laikus diskurzusok asszimilálását a tudományos diskurzusba). Ennek megfelelően egy tudományos szöveg – mint a jelen dolgozat – szerkezetét, hangnemét stb. a szerzőnek azon döntése határozza meg, hogy milyen diskurzus(ok)ba kíván becsatlakozni: mit választ témának, milyen legitimációs bázist tekint alapnak, milyen szókincset használ stb. A laikus szövegek létrehozásakor ugyanezek a döntések játszanak szerepet.

A tudományos és a laikus diskurzusokat a bennük részt vevő személyek tartják fenn. Részvételük részben az adott diskurzusban való jártasságuknak, tapasztalatuknak, tudatos döntésüknek, részben pedig esetlegességeknek köszönhető (pl. a beszélő szocializációja során bizonyos diskurzusokat megismert, bizonyosakat nem, tehát választási lehetőségei korlátozottak). Ugyanaz a személy tudományos és laikus szöveget is létrehozhat, akár ugyanabban a témában is: mindkét esetben fogalmakra utal, értelmezni, magyarázni kíván (rendszerint érveléssel, ám a tudományos diskurzusokban mást fogadnak el érvelési alapnak, mint a laikusokban), megnyilatkozása pedig ki van téve annak, hogy a hallgatóság folytassa vagy megtörje azt a konstrukciót, amit az adott megnyilatkozással épített. Ez a tartalomra (pl. narratívára), illetve a személy önpozicionálására mint konstrukcióra is igaz. Ha pl. valaki szakértőként nyilatkozik meg és domináns pozíciót kezd el magának konstruálni, beszédpartnerei megerősíthetik ebben és a diskurzust az ő megnyilatkozása alapján folytathatják, ugyanakkor meg is kérdőjelezhetik, dekonstruálhatják az adott diskurzusban betöltött domináns szerepét. Ezzel kapcsolatban részletes elemzési technikák alakultak ki laikus diskurzusokra, pl. családi beszélgetésekre (vö. Perregaard 2010), tudományos diskurzusokra (vö. Laihonen 2009a) egyaránt, sőt, a kérdés módszertani vonatkozásainak is gazdag irodalma van (vö. Puchta–Potter 2002; Laihonen 2008).

A tudományos és a laikus diskurzusok is diskurzív természetűek. Bár megalkotóik törekedhetnek konzisztenciára – a tudományos diskurzusokban pedig, egy adott diskurzuson belül legalábbis, ez elvárás is –, a variációk és az inkonzisztenciák elkerülhetetlenek (Edwards 1993: 218). Nemegyszer ezek vezetnek egyes diskurzusok elhagyásához, felülbírálatához, új diskurzusok kibontakozásához.

A tudományos és a laikus diskurzusok közötti különbség elsősorban kontextuális: értéket bizonyos helyzetekben rendelnek hozzájuk, enélkül tehát nincsen közöttük értékkülönbség.

3.4.1. A tudományos viták jellege és a diskurzív szemlélet

A jelen dolgozat tárgya: a metanyelv nemcsak laikus–tudós kontextusban vet fel társadalmilag lényeges kérdéseket, hanem tudós–tudós kontextusban is. Mindkét esetben a

személyes felelősség és a szerepvállalás kérdése vetődik fel. J. Milroy (2001) például olyan nyelvészekről ír, akik jogi döntéshozókat próbálnak meggyőzni arról, hogy minden nyelvváltozat egyenlő és a nyelvi diszkrimináció igazságtalan. Szerinte ezek a nyelvészek félreértik a dialógus jellegét: ők maguk azt hiszik, hogy a nyelvről tesznek megállapításokat, valójában azonban konkurens ideológiát építenek, s éppen a szembehelyezkedés aktusa az, amit vitapartnereik támadnak:

> amikor kifejezik ezeket a nézeteket, e nyelvészeknek igenis van ideologikus céljuk: a nyelvhasználatról való közvélekedés megváltoztatása. E tekintetben nem érdek nélkül vizsgálódó tudósok, és a közösség ezt helyesen veszi észre (J. Milroy 2001: 538; Sz. T. P.)

A tudósok tehát, bár szövegeikben elfogulatlannak kívánják magukat pozicionálni, nem lehetnek azok, mert a kutatási módszerek indoklásától kezdve az adatok értelmezéséig minden megnyilvánulásukkal ideológiát építenek. Lanstyák (2009a: 40) így ír erről: „a nyelvi valóságot [...] a szakember sem tudja ideológia- és érdekmentesen vizsgálni" (vö. McKinney–Swann 2001; Mészáros 2006; Szalai 2010; Tolcsvai Nagy 2009: 81). Laihonen (2011: 21) érvelését alkalmazva ez az eset azért is állhat fenn, mert „nincs olyan nyelvről szóló elképzelés, nyelvet a társadalommal összekapcsoló vélekedés, amely ideológiamentes lenne".

Egy másik példaként említhető a generatív nyelvészet és a szociolingvisztika szembeállása. A metanyelv tárgyalása szempontjából erre is érdemes kitérni. Imrényi (2009: 53) szerint a két irányzat különböző módszertani megoldásai és elméletei az idealizációhoz való viszonyuk megkonstruálásán keresztül értelmezhetők: „szabad-e, illetve érdemes-e olyasmit elképzelnünk (majd tudományos leírás tárgyává tennünk), ami nem létezik". Imrényi szerint legitim válasz lehet az *igen* is. A kérdés az, hogy valaki elfogadja-e, hogy igenlő választ is lehet adni erre a kérdésre. Mindkét közösség eltérő ideológiát épít, s amikor az egyik explikálja a másik ideológiájának egyes elemeit, azt a megszólított fél támadásnak veszi. Az objektivitás látszata ugyanis gyakran szilárd, ám észrevétlen ideológiák segítségével alkotódik újra és újra, az explikáció pedig relativizál, ezáltal gyengíti ezt a látszatot. A diskurzív szemlélet szerint azonban tudományos objektivitás – a fentiek miatt – nem létezik, éppen ezért annak elérése sem lehet cél.

Imrényi (2009) – miközben elsősorban a funkcionális kognitív nyelvészet pozícióit erősíti – arra hívja fel a figyelmet, hogy a tudósnak lehetősége van eldönteni, milyen ideológiát kíván konstruálni, s amit illegitimnek tart, azt nem kell támogatnia. Ezzel az objektivitásról a legitimitásra terelődik a hangsúly. Lehetőség van bármely tudományos diskurzus megoldásait legitimnek tartani, a tudományos diskurzusok pluralitásában élni. A tudósok jelentős része azonban nem nyugszik bele az ideológiák egymás mellett élésébe, ezért egy metaideológiát konstruál arról, hogy milyen eljárások lehetnek legitimek általában véve a tudományban. Kertész–Rákosi (2008) szerint például metatudományos módszerek szisztematikus kidolgozása és alkalmazása lenne szükséges a kérdés tisztázásához. Ez a felvetés a diskurzív szemléletben nem értelmezhető, hiszen egyes eljárások megbízhatóságának indoklása csupán az ideológiaépítés kontextusában értelmezhető retorikai tevékenység. Ezt emeli ki – más terminológiát használva – Schütze (1996: 9) is. Szerinte az adatok megbízhatóságával kapcsolatos hipotézisek is az adott nyelvészeti elmélet részét képezik: az adatok megbízhatóságáról szóló elméletek felállítása, az adatokkal történő összevetése, a hipotézisek felállítása és az adatokkal való szembesítése

nem izolálható egymástól. A több tudományos diskurzusban kulcsszerepet játszó objektivitás megvalósulása a statisztikai próbáktól sem várható, mert

> az alkalmazott próba kiválasztása és eredményének interpretálása – legalábbis bizonyos határig – köztudottan a kutató döntésén alapul, továbbá más próba alkalmazása más eredményhez vezethet, azaz ellentmondást generálhat (Kertész–Rákosi 2008: 393)

A nyelvészet integratív tudománnyá vált, egységesítésére magyarországi kontextusban is többen fogalmaztak meg javaslatokat (pl. Kiss 2008; Imrényi 2009). Az egységesítő mellett azonban a különállást hangsúlyozó diskurzusok tűnnek dominánsabbnak (lásd pl. Cseresnyési [2005: 28] *elmenyelvészet* és *használatnyelvészet* terminusait). Ez figyelhető meg annak a kerekasztal-beszélgetésnek a szövegében is, amely az intuíción és a korpuszon alapuló nyelvészeti irányzatok összebékítésére, egy közös diskurzusban való értelmezésére tett kísérletet (ez a Sampson [2007] megjelenését követően megrendezett Kerekasztal [2007], mely az MTA Nyelvtudományi Intézet rendezvénye volt). A jelen dolgozat mint diskurzív szemléletű munka a metanyelvi diskurzusok ilyetén inkompatibilitását nem felszámolandó rosszként, hanem tanulmányozandó jellegzetességként mutatja be. Hasonlóképpen egy ideológia inkonzisztenciájának felfedése sem elítélő bírálat: a metanyelvi diskurzusok egyik jellegzetessége, hogy inkonzisztensek, és éppen az egyik előfeltétele az ideológiák dinamikus re- és dekonstruálásának, folyamatos változásának.

3.4.2. A tudományos viták és az ideológiakutatás

A hazai ideológiakutatások részben az anyanyelv-pedagógia módszertanának, részben a nyelvművelői gyakorlatnak az ideologikus bázisát explikálják – gyakran bíráló jelleggel. Ezzel együtt jár, hogy számos ideológiát a *babona, mítosz, tévhit* terminussal illetnek (pl. Borbás 2010; Domonkosi 2007b; Lanstyák 2003–2004, 2007b, 2007c; Szepesy 1986). Ez a megfogalmazás értékhierarchiát jelez az egyes ideológiák között: az értéktelenebbnek tartottakat az értékesebbeknek tartott tudományosakkal ütközteti. Az ideológiákhoz Lanstyák (2009a) szerint a nagyobb fokú tudatosság, kifejtettség, intézményesültség asszociálható: úgy véli, a babonák az irracionális, az ideológiák a racionális argumentáció felé tolódnak el. A jelen dolgozatban ennek a különbségtételnek nincsen relevanciája, mivel a kutatás nem feltételez olyan zsinórmértéket a racionalitás tekintetében, amelyhez az egyes nézeteket hasonlítani lehetne. A *babona* vagy hasonló terminusok hiányában is gyakran olvashatók expliciten negatív ideológiaértékelések a szakirodalomban (pl. Lanstyák [2011] egyes ideológiákat súlyos problémák okozójaként, vakító hatásúként stb. mutat be).

Az ideológiák vizsgálatának célja a puszta felfedezés is lehet. A jelen dolgozat ezt az irányvonalat követi (vö. Laihonen 2009b): kulcsfogalomként az *ideológia* terminust használja, mivel ez értéksemleges (Laihonen 2011: 21). Egyes kontextusokban az *ideológia* szinonimájaként a *szabály*, a *norma* is megjelenik. Ezek a terminusok azoknak az ideológiáknak a kontextusában értelmezhetők, amelyek szabály-, illetve normakövetést tételeznek a nyelvi viselkedésben (vö. 1.3. pont).

A jelen dolgozat az elemzési szempontokat és a bemutatás módját illetően nem tesz különbséget a tudományos és a laikus diskurzusokban formulázott, a tudományosan igazolható vagy nem igazolható ideológiák között, mivel ezeket a kutató szempontjából

egyenrangúakként kezeli. Ez a szimmetria elve a társadalomtudományi vizsgálatokban (vö. Mondada 2003: 51). Ettől függetlenül, a vizsgálatban részt vevő személyek összetétele folytán, elsősorban laikus (nem nyelvésztől származó) ideológiák szerepelnek a korpuszban. (A másik szempont, ami miatt nem érdemes minősítő elkülönítést alkalmazni az, hogy a tudományos élet elméleti pluralizmusában szükségtelen egy bizonyos tudományos ideológiát kiválasztani és ahhoz mérni a konkurenseit.)

3.4.3. A tudományos viták és az oktatás

A fentieknek a közoktatás kontextusában is relevanciája van. Az iskolán kívül és az iskolában épített ideológiák legitimációs bázisa rendszerint más – a tudományos és a laikus diskurzusok különbségeivel analóg módon. A tudományos, illetve az iskola által közvetített ideológiák egyes esetekben csak az iskolában, vagy az iskolához hasonló kontextusokban tekinthetők hegemónnak. Tovább bonyolítja a helyzetet a közoktatás és a felsőoktatás (ezzel együtt a tudományos diskurzusok) viszonya. A köz- és a felsőoktatás ugyanarról a témáról gyakran eltérő, inkompatibilis diskurzust tart fenn. Ennek egyik példája az, hogy a jelenleg forgalomban lévő középiskolai nyelvtankönyvek döntő hányadának szövege nem vagy csak érintőlegesen kapcsolódik a szociolingvisztikai munkák diskurzusához a nyelvi variabilitás tárgyalásakor (Sinkovics 2008). A kétfajta diskurzusnak a legitimációja és az érvelésmódja is különbözik: a felsőoktatási tankönyvek rendszerint saját álláspontjukat is relativizálják, problematizálják, míg például a közoktatás nyelvtantankönyvei rendszerint problémátlannak és tisztázottnak mutatnak be olyan kérdéseket, amelyekről a tudományos diskurzusokban élénk vita, egyezkedés zajlik (Kálmán 2006). Ez a helyzet nem csak a magyar viszonyokra jellemző: McKinney és Swann (2001) arról számol be, hogy angol nyelvterületen is jelentős erőfeszítéseket tesznek azért oktatók, hogy diákjaik metanyelvét formálják – az ő példáik szerint oly módon, hogy preskriptív természetű metanyelvi közlésekről deskriptívekre próbálják meg őket átszoktatni.

Az iskola terjesztette nyelvi ideológiák bírálatának – egyben az iskolákban hegemón ideológiák negatív értékelésének – régi hagyománya van. Ebben a megközelítésben is értéktelenebbnek vannak bemutatva a tudománnyal inkompatibilis ideológiák. Egy példa:

> Az utóbbi időben is sok fiatal ismerősömtől kérdeztem meg, hol tanulta ezt amazt az alaptalan nyelvhelyességi szabályt. A válasz így hangzott: az iskolában (Szepesy 1986: 15)

4. A metanyelvi szocializáció egyes kérdései

> [M]ikép' kelljen magunkat másoknak természete, esze, hajlandósága szerint alkalmaztatnunk, úgy, hogy hazugok ne legyünk, mikép' kelljen mindenféle társaságba könnyen beletanúlnunk, a' nélkűl hogy vagy a' mi valóságos mivoltunkat az által megtagadjuk, vagy alávaló tsapodárságra lebotsátkozzunk (Knigge 1811: 6–7)

4.1. A szocializáció a diskurzív szemléletben

A jelen fejezet központi témája a szocializáció, kiindulópontja azonban – értelemszerűen – nem a társas viselkedést modelláló, javarészt kognitivista diskurzus (vö. Allport 1954/1999; Brown–Levinson 1994; Hewstone–Stroebe szerk. 2007; Labov 1974; Mérei 1988; O'Driscoll 2007; Pataki 2001; Somlai 1997; Tajfel 1980a, 1980b), hanem a diskurzív szemlélet. E keretben a szocializáció értelmezése teljesen analóg bármely más társas tevékenységével (vö. 3.2.1. pont), a nyelvi tudás pedig elsősorban nyelvi panelek halmazaként értelmeződik (vö. 3.3.3. pont).

A szocializáció diskurzív keretben cselekvésként fogalmazódik meg, amelyben a tanuló nem a szocializáló közegnek kiszolgáltatott, passzív személy, akivel „megtörténik" a saját szocializációja, hanem aktív résztvevő. Ebben a megközelítésben a szocializáció vizsgálata során sem létjogosult kognitív, illetve mentális folyamatokat vizsgálni (Kulick–Schieffelin 2004). A szocializáció során szerepet játszó státuszok (szakértő, újonc stb.) társadalmi konstrukciók: létrehozásuk, illetve lerombolásuk részben a nyelvhasználat segítségével történik (vö. Jacoby–Gonzales 1991; Vickers 2010). Ennek megfelelően nem a kontextus determinálja a szocializáció menetét: „a kontextus formálja az interakciót, az interakció pedig megújítja a kontextust" (Heritage alapján Puchta–Potter 2002: 349; Sz. T. P.). A feleknek lehetőségük van változtatni a kontextuson.

A diskurzív szemléletű szocializációkutatásban nem feltételezhető, hogy pontosan leírható, körülhatárolható az a norma, amelynek a továbbadása, közvetítése zajlik – mint a hagyományos kognitivista modellekben –, mivel nemcsak egyes kommunikációs elemek használatának módját, hanem a közösség határait: az „én"-t, a „mi"-t, az „ők"-et is a közösség teremti újra és újra, folyamatosan változtatva a határokat (vö. Jacoby–Gonzales 1991). A dominanciaviszonyok sem tekinthetők adottnak: ezek meg- és újrateremtése is kommunikáció közben történik (vö. Smith–Bekerman 2011). Ilyen szempontból kevésbé relevánsak a kognitív szociálpszichológiának azok a szocializációval kapcsolatos megállapításai, amelyek a formális státuszból, a rokonsági fokból stb. vezetik le a kommunikációs felek közötti viszonyokat, bár kétségtelen, hogy az is társasan tanult jelenség, hogy egyes formális, illetve rokonsági szerepekhez milyen kommunikációs státuszjelölő technikák kapcsolhatók és alkalmazhatók; ez azonban nem jelenti azt, hogy a szocializáció során az egyéneket teljesen predesztinálná az a státusz, amellyel külsődlegesen (pl. egy kutató részéről) címkézhetők lennének (Ochs 1993; vö. Egbert 2004).

A kommunikációban részt vevő felek bizonyos – gyakran nem előrejelezhető – szerepeket töltenek be. Cselekvésük mozgatórugói azonban nem fedhetők fel:

> Az egymáshoz való viszonyaink, amelyek a nyelvhasználatban és azon keresztül jelennek meg, elsősorban nem [...] a »tudás«, hanem a viselkedés kifejezéseivel jellemezhetők a legjobban. Nem a »gondolkodás«, hanem a cselekvés kifejezéseivel. Persze ez távolról sem értelmezhető az »ingerre adott válaszként« kondicionálódó nyelvi viselkedésről szóló skinneri behaviourista tézisek valamiféle feltámadásaként. Ugyanígy nem tekinthető egy chomskiánus, telementációs elmélet megerősítésének sem (Coulter 2005: 84; Sz. T. P.)

A jelen és a következő fejezetekben egységesen jelennek meg a tanároknak és a diákoknak a szabályokkal kapcsolatos – ezáltal a szabályokról szóló ideologikus diskurzust építő – nyilatkozatai, ugyanis mindkét csoport fel szokott lépni „szocializáló" és „szocializált" szerepben egyaránt. Ami különbözik, az a két csoport társasan konstruált státusza, így a diákok rendszerint saját tanulásukkal, a tanárok pedig saját tanításukkal kapcsolatban lettek a vizsgálat során kérdezve.

A szocializáció kérdéseivel kapcsolatban a vizsgálat korpuszában gyakran szóba kerül a szabálytanulás, a szabálykövetés és a szabályközvetítés kérdése. E fogalmaknak az elemzésekben való használata nem jelenti azt, hogy a dolgozat a szabályok vezérelte cselekvés általánosan elterjedt ideológiáját (vö. 1.3. pont) építené tovább. A dolgozatban a szabálytanulás a szabályokról szóló ideológiák konstruálásmódjának elsajátítását, a szabálykövetés a szabályokról szóló ideológiák tényleges konstrukcióját mint folyamatot, a szabályközvetítés pedig a szabályokról szóló ideológiák konstruálásmódjának elsajátíttatását jelenti.

Ez a felfogás jelentős mértékben különbözik a kognitivista tanulásmodellekétől, így például a 3.1.3. pontban bemutatott szociálkonstruktivizmusétól is. Diskurzív szemlélettel vizsgálódva például a 3.1.3.2. pontban bemutatott két interjúalany megnyilatkozásai teljesen máshogy interpretálhatók (vö. [10]–[14]). Míg a szociálkonstruktivista elemzés szerint kettejük között alapvető különbség van: az egyikük világos, rendezett fogalmi struktúrákkal, tudományos világképpel rendelkezik, a másik pedig erősen konfúz fogalmi hálóval dolgozik, diskurzív szemlélettel elemezve a két megnyilatkozás között nincsen alapvető különbség. Mindketten narratívákat alkotnak arról, hogy milyen ideológiákat ismertek meg, s ezáltal is ezen ideológiák építésében vesznek részt, miközben hivatkoznak forrásaikra (vö. az ágencia fogalmával, 4.2. pont). Ami szembetűnik, az az identitáskonstruálásuk különbsége: míg 25 leggyakrabban korszerű elméleteket valló szakértőként, addig 28 útkereső, bizonytalan diákként pozicionálja magát. A konfúzió kifejezése, az énállapotok – pl. a bizonytalanság – verbális megjelenítése (vö. *kutyaszorítóba kerültem*) inkább egyfajta társalgási rutin megjelenése: nem bizonyítható a segítségével az, hogy a beszélő valóban olyan állapotban van, amilyenben lévőnek ábrázolja magát (Drew 2005). Az interjúk szociálkonstruktivista elemzésével éppen ezért nem igazolható, hogy teljesen eltérő mentális, kognitív folyamatok vezették el az interjúalanyokat kifejtett álláspontjukhoz (amit egyébként mindketten folyamatosan módosítottak).

4.2. Hang, ágencia és tanulás

A jelen pont témája olyan szövegszerkesztési sajátosságok bemutatása, amelyek a metanyelvi szocializációban jelentős szerepet játszanak. Az alábbiakban bemutatandó érvelés elsősorban az ún. hang szerepét emeli ki.[8]

A jelen dolgozat alapja minden esetben a vizsgálat diskurzusának szövege (még az ún. megfigyelések: az órajegyzőkönyvek is narratívákként – kutatói narratívákként – értelmezhetőek). A tanulásról szóló szakirodalmi anyag is ebbe a narratívába van bekapcsolva: nem objektív viszonyítási pontként, hanem alternatív narratívaként.

A szakirodalom, az óralátogatás-korpusz és az interjúkorpusz adatainak váltakozó bemutatásával a metanyelvi szocializáció komplex bemutatására van lehetőség. Ebben a pontban ezt a megoldást alkalmazza a dolgozat, a triangulációval kapcsolatos megszorítások (vö. 2.1. pont) és az interjú diskurzusainak szerveződéséről írtak (vö. 7.2. pont) szem előtt tartásával.

A *hang* terminus Bahtyin irodalomelméletéből ered. Bahtyin és köre az irodalmat nem a valóság visszatükrözésének, „nem a tudás vagy a kifejezés formájának tekinti, hanem tevékenységmódnak" (Forgacs 1999: 225). Bahtyin polifonikus regénynek nevezte az olyan műveket – pl. Dosztojevszkij általa elemzett szövegeit –, amelyekben az egyes szereplők beszéde nincsen erős szerzői kontroll alá vetve: akár a szerzőétől eltérő véleményt, hangot is képviselhet. Ezzel szemben pl. Tolsztoj regényeiben, bár az alakok nyelvileg egyénítettebbek, mint Dosztojevszkij alakjai, egyfajta monologikus szerkesztés figyelhető meg: a szereplők hangján erős szerzői kontroll érződik.

Bahtyin diskurzusok vizsgálatát sürgette, szociológiai szempontokat is figyelembe véve. A vele hasonló szellemben alkotó szerzők kiemelték: társadalmi relevanciája van annak, hogy valaki másvalakit idéz-e (akár függő, akár egyenes idézés formájában) vagy magára hivatkozik-e, illetve hogy fűz-e valamilyen megjegyzést az idézethez, amivel alátámasztja vagy megkérdőjelezi az idézet tartalmát (a Bahtyin-iskola jellemzését lásd Forgacs 1999).

Elsősorban Wortham, Locher és Silverstein munkásságára épít Aro (2009: 60), amikor megállapítja, hogy egy narratíván belül a következők jellemezik az egyes elkülönülő hangokat: (1) referencia és predikáció (a narratíva tárgya, szereplői); (2) metapragmatikus leírások (pl. *nyöszörögte* a *mondta* helyett); (3) idézet (nyílt utalás az idézett személyre); (4) értékelő indexek (ez az *indexikus változatok* fogalmával áll rokonságban: olyan nyelvi változatok használata, amelyeket bizonyos társadalmi rétegek jellemzésére szoktak használni); (5) episztemikus modalizáció (pl. omnipotens elbeszélő – szemben a szubjektív, korlátozott tudású elbeszélővel). Ezen öt dimenzió mentén elemezhető, hogy az elmondottakkal kapcsolatban hogyan pozicionálja magát a beszélő: hogyan konstruálja meg a saját álláspontját az általa elmondott szövegekkel kapcsolatban. E tekintetben lényeges a domináns pozíciót építő szereplők vizsgálata.

Wortham (1997) szerint a tanárok az iskolában épített ideológiákat fogyasztásra kínálják fel a diákoknak. Ezt a jelenséget a fogyasztói társadalmak divatra épülő fogyasztási szokásaival kapcsolja össze. A sztenderd kultúrák eszerint nemcsak abban sztenderdek, hogy gyakran tematizálnak egy feltételelzett sztenderd nyelvváltozatot, hanem abban is,

[8] A kérdéskör vizsgálatára a kognitív irányzatokban is sor kerül, elsősorban a szubjektivizáció és a perspektivizáció fogalmainak segítségével. A nézőpontszerkezet megkonstruálásának elemzése is lényeges szerepet kap ezekben a munkákban. (Vö. pl. Athanasiadou–Canakis–Cornillie eds. 2006; Sanders–Spooren 1997; Tátrai 2005 stb.)

hogy a nyelvről való ítéleteket is sztenderdizálják. De nem csak a nyelvi ítéleteket: Wortham szerint sztenderdizálás zajlik a kémiaórán is, amikor a kísérletből mindenkinek ugyanarra a következtetésre kell jutnia, mint a tanárnak.

> A diskurzusmintázatok kontrollálása még látszólag kreatív tevékenységekben is sztenderdizált válaszok reprodukálására kényszeríti a diákokat [...] [S]ztenderdizált, uralkodó értékek és identitások honosíttatnak meg az általános műveltség fejlesztésének homlokzata mögött (Wortham 1997: 256; Sz. T. P.)

Sidnell (2005) szerint a különböző ideológiák (az ő terminológiájában: tudások) forgalmazását – újratermelését, újraelosztását – egyes személyek, szervezetek kontrollálják. Tevékenységet fejtenek ki annak szabályozása érdekében, hogy az egyes ideológiák milyen formában fogalmazódjanak meg, illetve szabályozzák az egyes ismeretekhez való jogot (a hozzáférést) és azt is, hogy egy-egy ideológia véleményként vagy biztos tudásként prezentálódjon-e különböző diskurzusokban. Elmélete a jelen vizsgálat szempontjából lényeges, mivel a közoktatás rendszerint tudományos ideológiákat kínál fogyasztásra, s a tudományos ideológiák megalkotásakor nagy hangsúly tevődik a megfogalmazásmódra, az érvelés alkalmazására. A tudományos ideológiákat pl. rendszerint „ellenőrzött tudásként", a laikusokat „véleményként" szokás formulázni (vö. 3.4. pont). A diákok gyakorlatot szereznek abban, hogyan rekonstruálják vagy reprodukálják az általuk megismert, különböző ideológiákat formulázó hangokat. Griffin–Mehan (1995: 213) ezt így fogalmazta meg:

> Az iskolázás, miután a tudás bizonyos formáit helyesként és odaillőként határozta meg, a tudás más formáit kivonja a tanuló repertoárjából. [...] A tanítás tehát nem azt jelenti, hogy üres táblára tételeket róvunk fel, hanem azt, hogy egy túlságosan teli tábláról tételeket törlünk.

A *hang* fogalma különösen releváns a szabályokkal kapcsolatos ideológiák megkonstruálásának folyamata szempontjából: stádiumokat jelölhet, hogy a szabályt formulázó egyén (akár függő idézetben is) idézi-e azt, akitől a szabályt tanulta, relativizálja-e az idézet tartalmát, vagy pedig teljesen önálló véleményként ad elő olyasmit, amit mástól hallott. Az idézés jelzésének elmaradása asszimilációt jelöl: az idézett hang és a saját hang egybeolvad.

Az asszimiláció egyes megközelítések szerint segítheti is a tanulást:

> a másik személy cselekedeteinek sajátként való újrakódolása segíthet az egyénnek a feladat szempontjából releváns információk tárolásában, és jobban megérthetővé teszi, miért és hogyan hajtják végre az adott feladatot (Aro 2009: 62; Sz. T. P.)

Diákok és tanárok interakciójában, illetve az ilyen interakcióra utaló narratívákban gyakori elem, hogy a tanár nemcsak a diák által elmondottak tartalmát értékeli, hanem azt is, hogy a diák saját szavaival mondja-e azt, amit mond. Vannak, akik azt jutalmazzák, ha a válaszadó egy korábban hallott szöveget reprodukál a feleletben (vö. Edwards [1993, kül. 211–212] és Karasavvidis et al. [2000, kül. 283] tanórai példáival), mások inkább az önálló véleményalkotást díjazzák (lásd Puchta–Potter [2002] fókuszcsoportelemzéseit).

Akár egyszerre is előfordulhat a két megoldás. Az alább idézett tanár egy korábban ismertetett ideológia egyszerű reprodukálkását kéri, de az instrukcióját még azelőtt átalakítja, hogy válasz érkezhetne a diákoktól. Az új instrukció azt gyakoroltatja, hogyan kell az ideológiát nemcsak reprodukálni, hanem rekonstruálni, tehát ugyanazt más szavakkal elmondani, ami már elhangzott (22. óra, á7-n):

[15] **Tanár:** *(Ragozásról van szó.)* „Mi volt az a két hívószó, amit mondtam tavaly? *(szünet)* Próbáld megfogalmazni a saját szavaiddal, mi a különbség. *Olvasok egy könyvet. Olvasom a könyvet.*"

Más esetekben az egyszerű reprodukció marad az elvárás (07. óra, 11g-n):

[16] **Tanár:** „Egyszer felírtam már a táblára."
Diákok: *[hallgatnak]*
Tanár: „*[szinte elkeseredett hangon]* Omni- *[várakozik]*"
Diák: „*Omnibusz*?"
Tanár : „*Omnipotens* elbeszélő. Erről majd a következő órán."

Hasonló példa, ahol a korábbi órai kontextust említi fel a tanár a várt terminus előhívása érdekében (43. óra, g7-f):

[17] **Tanár:** „Milyen nagy változás zajlik a 19. században?"
Diákok: *[hallgatnak]*
Tanár: „Segítek. Három szakasza van."
Diák: „Ipari forradalom."

Egy általános iskolai osztályban a táblai jegyzet füzetbe másolása, a lemásolt vázlat megtanulása, majd a vázlatnak a dolgozatban történő repodukálása az elvárás. Ezt a mechanikus reprodukciót mindenkinek legalább közepes szinten tudnia kell teljesíteni (60. óra, 7á-n):

[18] **Tanár: „**Újra kell írni a dolgozatot, amit már mindenki kétszer megírt." *[élesen]* „Csöndet kérek az osztálytól! Addig fogjuk írni ezt a dolgozatot, amíg mindenkinek legalább hármas nem lesz." *(Jegyzetelni kezd a táblára.)* „Tessék írni a füzetbe, amit a táblára írok. Egy hang nélkül."

A tanár akár még 11. osztályban is a táblára írja a füzetvázlatot, sőt van, aki írás közben instrukciókat ad a vázlat füzetbe írásával kapcsolatban, ezzel segítve, hogy egységes vázlatokat tanuljanak a diákok (68. óra, g11-n):

[19] **Tanár:** *(füzetvázlatot diktál)* „Ezt rögzítettük a római III-as pontban." [...] „Ezt írjuk az első kis vonalhoz." [...] „Zárójelbe: *a neoabszolutizmus csődjének beismerése*." [...] „Kiadják az októberi diplomát 1860-ban, tehát *1860-ban októberi diploma*." [...] „Hosszú gondolatjel, a magyarok ezt elutasították, mert nem akartak belemenni, hogy létrejöjjön egy birodalmi gyűlés *[szünet] a magyarok ezt elutasították*, ennyi elég lesz." [...] „Erre jön a februári pátens, tehát a következő kis vonalhoz írod, *februári pátens*." „1861, országgyűlés összehívása, tehát *ógyé összehívása*."

Gyakoribb, hogy nem a puszta reprodukció a megfogalmazott elvárás. A rekonstruálásra való felszólítás („saját szavaiddal") a tanár vagy az interjúvezető részéről a feladat könnyítéseként is értelmezhető (ti. nem kell pontosan visszaadni egy megtanult szöveget), mégis előfordul, hogy a diákok éppen a rekonstrukciót jelzik nehezebbnek a puszta reprodukálásnál (á7-f):

[20] **IV:** szerinted mi a *szleng*, el tudnád mondani?
142: Tehát hogy ilyen
IV: Saját szavaiddal.
142: Nem, a saját szavaimmal nem tudom.
IV: *[nevet]* És mások szavaival, vagy vagy szóval hogyha hogyha máshogy
142: Tehát hogy ilyen *(2 mp)* nem teljesen mindig odaillő szavakat használ.

A diákok közül sokan olyan ideológiát építenek a tanulásról, ami szerint a tananyag kodifikált (füzetben, könyvben szereplő) formája az, amit reprodukálniuk kell, és ha a reprodukcióba hiba csúszik, a közlés értelmetlenné, értéktelenné válik. Főként az alsó tagozatos interjúkban tematizálódik ez a kérdés (291: á4-n, 292: á4-f):

[21] **IV:** Az [!] honnan lehet ö *(2 mp)* tudni, hogy egy mondat mondjuk értelmes? Vagy vagy mi mi mutatja azt, hogy hogy mondjuk értelmetlen?
292: Mert a könyvben alá van mindig húzva, hogy mit kell tanulni meg és szó szerint nem pont ugyanazt kell megtanulni, hanem a saját szavainkkal, de
291: És akkor szokott az következni, hogy akkor véletlenül más szót mond
292: Igen.
291: ahelyett, ami a
IV: Ühm.
291: tanulnivaló volt.

Egy-egy ideológia mechanikus reprodukálását a laikus diskurzusokban rendszerint *magolás*nak nevezik (a kifejezés a konstruktivista pedagógiában terminus értékű; vö. 3.1.3.1. pont). Folyamatáról a következő narratívát alkotja két diák (461: á3-f, 462: á3-n):

[22] **IV:** Ühm. És ö te ezt [ti. a nyelvtani definíciókat, pl. hogy mi a múlt idő jele] így akkor így bemagolni szoktad, tehát, vagy van olyan, hogy máshogy tanulod meg?
461: Általában | bemalo | bemagolom.
IV: Ühm. És amikor mondjuk ö órán így kérdeznek valamiről és akkor te mondod azt, amit bemagoltál, akkor akkor ez tetszik a a tanárnak, örül neki, hogy ezt így így mondod, ahogy bemagoltad? Vagy van, amikor mondja, hogy inkább
461: Hát ö
IV: „saját szavakkal mondjad" vagy
461: hm, szokta mondani, de de bemagolni könnyebb. *[nevet]*
[...]
IV: Ühm. És [TÖRLÉS], neked hogy van ez, te hogyan szoktál nyelvtant tanulni?
462: Hát legtöbbször úgy szoktam, hogy többször elolvasom és utána már szinte tudom kívülről.

A magolás fogadtatásáról eltérő narratívák szerepelnek a korpuszban. Az egyik szerint ez tanári elvárás (á3-f). Az interjúvezető a diák (idézőjelekkel jelzett) hangszínváltását idézetként értelmezi, s rákérdez a forrására:

[23] **IV:** Ühm. S mit tudnál mondani az igeidőről, ami ilyen, ami szerinted egy szabály?
571: „*[monoton* Az igében három igeidő van. A a múlt, jelen és a jövő. A jelen idejű igével azt fejezzük ki, hogy a ö dolog most végződik helyben.*]*"
IV: Ühm. Igen. És ezt ö | ez | a ezt ö így öö órán írtátok le mondjuk füzetben vagy könyvben volt vagy honnan tanultad ezt meg?

571: A | kö | könyvből.
IV: Ühm.
571: Oda vannak leírva.
IV: Ühm. És sokmindent meg szoktál így tanulni, hogy el tudod mondani így ö
571: Igen.
IV: szó szerint, == ahogy a könyvbe van? ==
571: == Igen, eddig mindent == el tudtam mondani.
IV: Ühm, ühm. És van olyan, amikor mondjuk a tanító néni azt mondja, hogy „inkább a saját szavaiddal mondd és ne úgy, ahogy a könyvben le van írva?"
571: Nem, általában úgy kell pontosan, ahogy a könyv írja le.
IV: Ühm. És mi történik akkor, hogyha valaki nem pontosan azt mondja, ami a könyvben van?
571: Hát az egy | hi | az egy hiba az még jó, a két a két hiba | i | a két hibát is elfogadja, a három hibát kicsit fogadja el, a négyet meg már nem.

A tanárok is tematizálják a magolás gyakorlatát. Bár a magolást negatívan minősíti, saját narratívája szerint mégis alkalmaztatja a következő tanárnő (g7t-n):

[24] **601:** feleletnél én azt gondolom, hogy egyszerűen bemagolják azokat, amiket ö felírunk a táblára, ami a jegyzetükben van, tehát talán emiatt ez [ti. a kerek mondatokban fogalmazás] nem *(1 mp)* nem okoz nekik problémát.
IV: Ühm, és ö mit gondolsz erről a erről a bemagolásos tanulásról, hogy az
601: Ö hát nem örülök
IV: az milyen?
601: nem örülök neki, úgyhogy most ö irodalomórán fogod is látni, hogy kiselőadást tartanak és direkt azt kértem tőlük, hogy ö ö foglalják össze saját szavaikkal | a | az eredetmondákat, amiket ö veszünk éppen. Ö nem biztos, hogy mindenkinél sikerül, tehát volt egy olyan páros, akik ö megtanulták ö lerövidítették ugyan azt a szöveget, amit én adtam nekik, de nagyjából megtanulták, érezhető volt a beszédükön. Ö nem szeretem, hogy hogy így tanulnak, de azt gondolom, hogy ha | akörül | aközül kell választanom, hogy vagy így tanulják meg vagy sehogy, akkor így tanulják meg.

Egy másik magyartanár (á7t-n) arról beszél, hogy a tanár kommunikációja is felelős azért, hogy a gyerek hogyan teljesíti a követelményeket: magolással vagy az adott ideológia rekonstruálásával. A magolást ő is negatívan minősíti:

[25] **531:** Például más iskolából ha jön hozzánk tanuló, akkor gyakran tapasztalom azt, hogy hogy ö nem *(1 mp)* nem úgy tanulta meg, hogy értse, tehát bemagolta maximum, de nem nem ö a belátás szintjén tudja azt az ismeretet és ezért összeomlik. Ahogy rendszerben kérem és és össze kell kapcsolni az ismereteket, akkor beborul. Tehát ez is lehet az oka, hogy nem „aha", mindig azt mondom, hogy úgy kell tanulni, hogy egy ilyen aha-élmények legyenek, hogy „ja, persze, hát világos, megértettem". Tehát ha így tanul valaki, akkor akkor valószínűleg nincsenek ilyen problémái. Tehát a magolós gyereknél is van olyan, hogy hogy nem érti, és egyébként ez meg nem az ő hibája. Tehát ott a tanárnak kéne olyan módon tanítani, hogy ne kelljen a gyereknek magolni, hanem értse, amit tanul.

A következő példában az interjúalany (g7/11t-f) a magolás ellentétéről, a kreatív ideológiaépítésről számol be: gyakran kell arra figyelmeztetnie a diákjait, hogy az iskola

normái szerint nincsenek abban a pozícióban, hogy érveléseikkel relativizálják az iskola által fogyasztásra (reprodukálásra és rekonstruálásra) felkínált ideológiákat:

[26] **591:** Tehát sok gyerek nagyon hajlamos arra, hogy ö azonnal vitasson, miközben még nincsenek meg az alapok, ami alapján elindulva ő már vitathatna dolgokat, tehát gyakran mondom azt nekik, hogy „hát ezt majd, amikor már ö túlvagy egyetemi tanulmányaidon, akkor el lehet kezdeni vitatni," *[nevet* tehát*]*
IV: *[nevet]*
591: „de de muszáj | er e | eleinte bizonyos dolgokat elfogadni," illetve hát ö nyilván szoktunk, próbálom nekik bebizonyítani, hogy ez nem teljesen úgy van, ahogy ő azt elképzeli és akkor hogyha sikerül, sikerül, van úgy, hogy hogy hogy ö ö ö ő úgy érzi, hogy én őt nem győztem meg, akkor azt mondom, hogy „nézd ö most per pillanat fogadd el ezt az álláspontot, gondold végig, ö nekifuthatunk még, ellenben ellenben most per pillanat nem, nincs időnk arra, hogy megváltsuk a világot." *[nevet]*

Ez összefüggésben van Sidnell (2005) idézett gondolatával: van, akinek van joga tudni, illetve a tudást (újra)elosztani, s van, akinek nincs. Ez a viszony folyamatosan újratermelődik.

A fogyasztásra felkínált ideológiák mechanikus asszimilálása – a magolás – tehát az asszimiláció gazdaságosnak feltüntetett modellje, amit az iskola is kínál, ha negatívan minősíti a tanár, ha nem. Szocializációja során az egyén megtanulja, hogy hogyan kell beszélni egy-egy jelenségről: nyelvi elemekről, viselkedésmódokról, „a világ dolgairól". Metanyelvi tárgyú diskurzusokban (pl. anyanyelvi órán, ahol egyes nyelvi jelenségeket tárgyalnak) elsősorban egyes nyelvi elemekről konstruált ideológiák azok, amiket a tanuló megismer, nem a (számára esetleg ismeretlen) nyelvi elemek használati módja. Az ideológiákat később reprodukálni, illetve rekonstruálni tudja – akár sajátjaként, akár másra hivatkozással. A közoktatásban, majd a felsőoktatásban eltöltött idő során a tanulók egyre jobban elsajátítják, hogy egyes ideológiákat úgy alkossanak újra maguk is, hogy az azok témáját képező jelenségekkel nem találkoztak életük során (vö. Karasavvidis et al. 2000). Más esetben saját tapasztalataik átértékelése, egy korábban meg nem szokott beszédmód elsajátítása a pedagógiai cél (pl. nyelvészeti kurzusokon a preskriptív szemléletről a deskriptívre szoktatás esetén; vö. McKinney–Swann 2001). Ideológiák (pl. tudományos magyarázatok) ismerete elvárás a köz- és a felsőoktatásban, s mivel az ideológiák társas konstrukciók, másképpen nem lehet azokat tanulni, mint re-, illetve dekonstrukciós eljárások gyakorlásával. Ezen eljárásokat rendszerint a tanár mutatja be.

A tanulás – a szabálytanulás különösen – a fentiek alapján úgy is értelmezhető, mint egy, a beszélőétől kezdetben idegen hang asszimilációja. A beszélő olyan narratívákat alkalmaz, s e narratívákkal kapcsolatban olyan nézőpontot érvényesít (olyan hangot használ), ami eredetileg nem volt a sajátja, azonban megtanulja alkalmazni. Az asszimiláció folyamatként modellezhető, amelynek során a diák és a tanár hangja a pedagógiai folyamat végére már nem választható el egymástól. A tanulás először társasan, majd individuálisan történik: a diák akkor is a tanár segítségével old meg egy feladatot, ha a tanár nincsen jelen (Vigotszkij nyomán Karasavvidis et al. 2000).

A tanárok részéről megjelenő egyik ideológia szerint az iskola által kínált tudás (tkp. ideológiakészlet) asszimilációjának sikeressége elsősorban a diák aspirációitól függ –

amit akár a szülők is sugalmazhatnak neki –, ti. attól, hogy magáévá akarja-e egyéníteni a másoktól hallott közléseket (á7t-n):

[27] **761:** Van olyan, akit nem érdekel, de a szülők ugye beleverték, hogy „márpedig neked igenis ez és ez", és tudja, hogy neki ez a dolga. Akkor igen. De ha nem érdekli, plusz a szülők se, akkor szétszakadhatsz, akkor se fogja tudni. Elfelejti. Tök mindegy, hogy mit csinálsz.

A szakirodalomból is idézett megállapításokkal összhangban ez az ideológia azt fogalmazza meg, hogy egy diskurzus – pl. egy iskolai, tantárgyi diskurzus egy adott jelenségről – akkor építhető tovább, akkor tartható fenn, ha van olyan közösség, amelyik azt fenn akarja tartani. Az osztályból mint formális szempontok alapján szervezett közösségből nem minden diák tartozik egy-egy iskolai ideológia gyakorlóközösségébe. (A gyakorlóközösség [ang. *community of practice*] olyan közösség, amely bizonyos cselekvések kísérőjeként kommunikációs rutinokat tart fenn. A *beszélőközösség* és a *hálózat* fogalmak viszonyában Britain–Matsumoto [2005], magyar kontextusban Bartha és Hámori [2010: 302–303] ismerteti a fogalmat. Az ideológiaépítés is közös cselekvés, így erre is alkalmazható ez a megközelítés.)

4.2.1. Az ideológia forrása és a minősítés

A beszélő megtanulja egy vagy több módon modellezni, bemutatni azt a valóságot, amelyben él, illetve amelyről – bármilyen kontextusban – bármilyen narratívát, ideológiát hallott. Dönthet úgy is, hogy abszolutizálja vagy relativizálja az előadottakat. A továbbiakban nem érdemes különbséget tenni nyelvi és nem nyelvi szabályok formulázása között, mivel nem feltételezhető, hogy egyes ideológiák re-, illetve dekonstrukciója a témától függően másképp zajlana.

Az interjúalanyok narratíváiban gyakran az egyes ideológiák azokhoz köthetők, akiket elsődleges forrásaként jelölnek meg (szülő, tanár). A narratívákban megjelenő minősítések azt sugallják, hogy a forrásként megjelölt személy és az adott ideológia legitimnek vagy illegitimnek való értékelése összekapcsolódhat. A következő diák az interjú során sokat panaszkodik édesanyjára, a szabály minősítése ebbe a kontextusba ágyazódik (á7-n):

[28] **IV:** Ühm. És ö milyenek ö mondjuk akár a vagy mit mit emelnél ki mondjuk | a | akár a házirendből, akár a Anyukádnak a szabályaiból, amire mondjuk így | a | amik szerinted így a legjellemzőbbek, a legfontosabbak?
161: Anyáéból, hogy ö *(2 mp)* abból nagyon sok van *(4 mp):* „csak az előszobaszőnyegig | sz | szőnyegig szabad bemenni cipővel, a hét órakor lefekvés, aztán a hűtőbe az ennivalót dobozba kell *[nevet* beraknі*]* ö és nem mehetünk fel papuccsal a lépcsőn".
IV: Ühm. És öö szerinted mi lehet az oka annak, hogy hogy ilyen szabályokat kell betartani?
161: Anyának ilyen fóbiái vannak, hogy ezeket be kell tartani.
IV: Ühm.
161: Nyilván amikor nincs otthon, senki nem tartja be

A következő diák a nagyszülőhöz mint forráshoz való kötődését hangsúlyozza, amikor az interjúvezető relativizálni próbálja az általa elmondott nyelvi értékelés érvényességét. Ez egyfajta legitimációs aktusként is értelmezhető (g11-f):

[29] **051:** az *eszek* meg az *iszok*. Azzal engem sírba lehet tenni.
IV: Na. *(2 mp)* És miért?
051: Nem tudom, én, nagymamám neveltetése.
IV: Ühm.
051: **„**Nem *eszek*, nem *iszok*, nem könyökölök az asztalon, lányokat nem bántunk."
IV: Ühm, igen.
051: És ez valahogy tudat alatt belém rögzült teljesen.

A diák tanulásról alkotott ideológiája a fent idézett szakirodalmi értelmezéssel analóg: a szabályformulázás, a sok ismétlés hatására, asszimilálódott.

4.2.2. A polifónia oka

A fentiek felvetik a kérdést: miért váltakoznak a hangok az egyes narratívákban?

Fløttum kutatásaira hivatkozva Aro (2009: 61) megjegyzi, hogy az egyes hangoknak hierarchikus viszonya van a narrációban, s a beszélő hangja a domináns. Az tehát a beszélő választása, hogy kinek a hangját érvényesíti a beszédében. Akkor is igaz ez, amikor a beszédpartnerek között hierarchikus viszony áll fenn, hiszen ekkor is el lehet térni a dominánsként pozicionált fél hangjától. A dominancia társas konstrukció, amely dekonstruálható is. (Természetesen a domináns fél, pl. a tanár rendelkezhet olyan eszközökkel, amelyekkel ezt a konstrukciót – átmenetileg vagy huzamosan – stabilizálni tudja.) Számos konfliktus abból adódik, hogy a diákok nem fogadják el a hierarchiaviszonyokat, a tanár pedig azt nem fogadja el, hogy a diákok önálló hang megteremtésére, illetve használatára törekednek.

A hang megválasztása nemcsak a beszélő alakját konstruálja, hanem azokét is, akik nem úgy beszélnek, mint ő (vö. Mondada 2003). Egyes esetekben nem azt az elvárást fogalmazzák meg a diákok, hogy valakinek milyen legyen a nyelvhasználata, hanem azt, hogy milyen ideológiákat építsen újra: hogyan beszéljen egyes nyelvi elemekről, hogyan minősítse azokat (051: g11-f, 052: g11-f):

[30] **051:** Az emberek nagyon buták. Szóval szerintem a kevesebb embert zavarja az *eszek*. Tényleg nagyon buta emberek vannak.
IV: És akkor ö ö
051: Szerintem itthon ma a társadalom kilencven százaléka nagyon buta. *(4 mp)*
IV: S akkor ezek szerint nemcsak azzal kapcsolatban lehet ö valakiről véleményt alkotni, hogy hogyan beszél, hanem hogy ezekről a dolgokról hogyan gondolkodik? Vagy ö
051: == Igen. ==
052: == Igen, mert == == mondjuk ha van ==
IV: == Csak így == csak így próbáltam összerakni, hogy == mit mondasz, tehát hogy ==
051: == Igen, igen, igen. ==
IV: akkor ezzel ezt mondod.
052: Igen.

Az interjúvezető ebben a részletben tömören rekonstruálja, interpretálja a diák korábban előadott ideológiáját, s a diák elfogadja az interpretációt. Ezáltal a különböző hangok használata, idézése is megjelenik az idézetben (pl. „próbáltam összerakni, hogy == mit mondasz", „azt mondod"). Ezzel eljárás a diák hangját kiemeli, ugyanakkor el is

távolítja magától. Ez a jelenség is utal arra, hogy a beszélők azáltal, hogy a saját hangjukat vagy mások hangját használva beszélnek, az elmondottakkal kapcsolatos felelősségviszonyokat is megkonstruálják. Ez a jelenség ágencia fogalma mentén jól interpretálható:

> Az interjúadatok elemzésében az ágencia a hangok tulajdonosára reflektáló jelzésként használható: ki beszél, ki felelős az elmondottakért, kinek van tekintélye és tapasztalata az adott témában. (Aro 2009: 62; Sz. T. P.)

A személyes véleményként, tapasztalatként előadott szövegért a beszélő felel. A tanítás folyamatában az elsajátítandó ideológiákkal kapcsolatos felelősséget is megosztja a tanulókkal az, aki egyes vagy többes szám első személyben („azt mondjuk") fogalmaz meg szabályokat, így kínálva azokat fogyasztásra (vö. Wortham 1997) és továbbadásra (66. óra, tanár, szk11-n):

[31] Nem *harmonikus* az ő kapcsolatuk, hanem erre azt mondjuk, hogy *diszharmonikus*.

Ez a fogalmazásmód diákoknál is megjelenik (á7-n; vö. 7.4.4. pont):

[32] **IV:** Ühm. És öö miből gondoljátok, hogy ö hogy rossz dolog *éssel* vagy *hát*tal kezdeni mondatot? *(3 mp)*
092: Hát ö igazából „ezzel nem kezdünk mondatot"

Egy szakközépiskolai tanárnő a saját külkezdeményezett nyelvi javító gyakorlatáról szóló narratívában ugyanazt a szabályt fogalmazza át, váltogatva az ágenciaviszonyokat:

[33] **341:** Vagy olyan is szokott lenni, hogy szóban megbeszélünk valamit, de mondom, hogy „ezt dolgozatba így nem szabad leírni vagy feleletbe érettségin ezt így nem mondhatod."
IV: Ühm. És milyen jelenségeknél mondod ezt vagy milyen milyen szavakat?
341: Például amikor most mondtam, hogy, mert megbeszéltük, hogy „egy *kurvába* volt szerelmes Ady Endre, ezt akkor dolgozatban úgy kell leírni, hogy egy *cédába* vagy érettségin, szóbelin ezt húzod, akkor azt kell mondani, hogy egy *cédába*, egy *orfeumi táncosnő*be. Tehát négyszemközt mondhatjuk azt, hogy *kurva*"

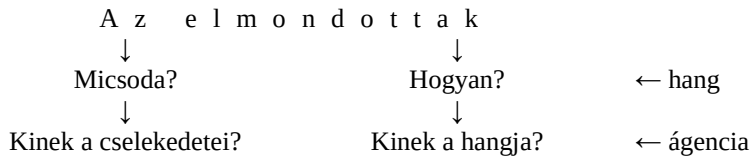
A személytelen, általános megfogalmazás általános érvénnyel szól, mintha objektív igazságot fogalmazna meg *(nem szabad; úgy kell leírni; azt kell mondani)*. Az egyes szám 2. személyű megfogalmazásban a tanár a diákra hárítja az általános érvényű szabály betartásának felelősségét *(nem írhatod; ezt húzod)*. A négyszemközti beszédre vonatkozó szabályt úgy fogalmazza meg, hogy maga is bevonódik az adott elemet adott módon használók közösségébe *(mondhatjuk azt, hogy kurva)*.

Az ágencia és a kijelentés igazságtartalmáért vállalt felelősség kérdéskörével függ össze az axiómaszerű, személytelen megfogalmazás is. Ez esetben a szerkezet azt sugalmazza, hogy az adott szabály olyannyira általánosan igaz, hogy a beszélőnek sem magára, sem másokra mint referenciapontokra nem szükséges hivatkoznia. A következő idézetben a tanárnő (á7t-n) olyan kontextusban fogalmaz szentenciaszerűen („olyan nincs..."), amikor éppen arról beszél, hogy az ő tevékenysége vélhetőleg nem elég ahhoz, hogy ellensúlyozza a diákokat ért egyéb kommunikációs ingereket. Az axiómaszerű fo-

galmazás ebben a kontextusban a tanári pozíció – mások által veszélyeztetett – dominanciáját rekonstruálja:

[34] **221:** Nehéz megtanítani őket ö ö illemtan szempontjából a helyes viselkedéskultúrára, hogy „olyan nincs, hogy *Viszlát*". Hát lassan már a *csá, csumi, csá* jön be, szóval, és és a vicc az, hogy otthon ez engedett, tehát a gyerek nem nagyon érti, hogy akkor itt miért kellene [ti. máshogy beszélni]. Merthogy én mennyivel vagyok különb, mint otthon? Amiben igaza van, de ha otthon nincs megerősítés, akkor itt lóg a levegőben az egész délelőtti munkánk.

Az ágencia vizsgálatának másik területe Aro (2009) szerint annak vizsgálata, hogy a beszélő hogyan mutatja be a saját tanulási folyamatait: ágense vagy páciense volt-e a tanulási folyamatnak. Hang és ágencia viszonyát a következő sematikus ábrával szemlélteti Aro (2009: 63):



11. ábra. Hang és ágencia a szabálytanulásban Aro (2009: 63) szerint (Sz. T. P.)

A hang és az ágencia jelenségével kapcsolatban a jelen vizsgálat korpusza számos anyagot tartalmaz: ezeket a 7. fejezet mutatja be.

4.3. Megértés és rituálé

A metanyelvben is megmutatkozó polifónia jól magyarázza, hogy miért fordulhat elő a korpuszban (1) a beszélő által életközelből nem ismert beszélőközösségek, személyek gyakorlatának, feltételezett motivációinak stb. jellemzése (erre példákat az interjúk jelen dolgozatban nem elemezett ATTITUD elemzési egysége szolgáltat); (2) miért gyakori, hogy a saját kommunikációs tapasztalat elbeszélése ellentmondásba kerül azzal a beszédviselkedéssel, amit a beszélő az interjú során produkál (vö. 7.4.4. pont); (3) miért gyakori, hogy a beszélő által – másokra hivatkozással vagy anélkül – formulázott nyelvi szabályok esetenként ellentmondhatnak egymásnak (vö. 7.4.3. pont).

Gyakori, hogy a diákok tanórai tapasztalataik alapján elsajátították, hogyan normatív egy témáról beszélni (még azt is, hogy pl. saját véleményként kell megfogalmazni a tanár által elmondottakat stb.), de nem tudnak feladatot megoldani; vagy tudnak feladatot megoldani, de nem értik, miért csinálják – vagy miért úgy csinálják – az adott feladattípust (vö. Karasavvidis et al. 2000). A metanyelvre adaptálva: a metanyelv egyes műfajainak (pl. iskolai felelet, dolgozat, feladatmegoldás), a metanyelvnek mint tevékenységnek (a nyelvről reflexíven beszélni, következtetéseket levonni stb.) és a nyelvről való beszéd értelmének, hasznának a megtanulása három külön szinten zajlik, s ezek között nem szükségszerűen van kapcsolat. Az alábbi tanárnő (g7t-n) például arról számol be, hogy a mondatágrajzok készítése a rituálé szintjén mozog a gyerekeknél: amint a cselekvéssor megváltozik (újabb elemek kerülnek az elemzésbe), nehéz számukra indokolni, hogy miért kell a feladatot másképp megoldani, mint korábban.

[35] **601:** Nemrégiben kezdtünk el olyan mondatábrákat ö rajzolni, ahol nem minden az állítmányból ö származik, hanem mondjuk a tárgynak van alárendelve és ö ez még nagyobb nehézséget okoz nekik, tehát amikor már már nem a, mechanikusan elkezdték csinálni azt, hogy „igen, akkor állítmány, alatta van a nem tudom, a helyhatározó meg a tárgy meg az időhatározó," de az, hogy ö esetleg azoknak is van alárendelve valami, az az teljesen ö felfoghatatlan számukra.

A tanárok a diákok normatív narratíváit és helyes feladatmegoldásait gyakran értékelik úgy, hogy a diákok elsajátították az adott anyagrészt, illetve megszereztek egy bizonyos képességet, holott lehet, hogy a diák számára az adott tevékenység (pl. egy metanyelvi beszélgetés) merő rituálé (vö. Karasavvidis et al. 2000: 287–288). Korom (2005: 153–168) egy pedagógusokat célzó kérdőíves vizsgálat (N = 62) nyílt végű kérdéseit elemezve azt találta, hogy a természettudományos ismeretek tanítása közben a tanárok „a tananyag megértése" alatt leginkább azt értették, hogy a diák jól meg tudja oldani az iskolában szokásos feladatokat. Hasonló figyelhető meg a nyelvtanoktatásban is (g7t-n):

[36] **271:** azt mondom, hogy adok tizenkét ö adok egy egyes szám harmadik személyű igét és azt mondom, hogy „ezt tedd jövő idő felszólító mód határozott ragozás akármibe". Tehát megadom a tulajdonságait, ha meg tudja csinálni a gyerek, akkor tudja az egészet. Illetve ezt a visszaalakítást is, amikor megadom azt, hogy *elmentünk volna* és akkor „határozd meg az ige tulajdonságait", vagy a másik, a nehezebb, ugye amikor megadom az egyes szám harmadik személyt, de ha meg tudja csinálni, akkor viszont megértette a gyerek.

Egy gimnáziumi 11. osztály magyartanárnője hasonlót fogalmaz meg:

[37] **171:** Akkor látom, amikor egy olyan szöveget ö tudnak értelmezni, ami nem órai szöveg. Tehát az órához kapcsolódó, természetesen, mint | nová | Mikszáth-novellákat vettünk, s akkor kapnak egy Karinthy-novellát, amit nem ismertek addig. S ha annak értik a cselekményszerkezetét, az időszerkezetét, térszerkezetét, tudják, hogy hogyan, miről szól, akkor azt gondolom, hogy akkor működik a dolog

A jelenlegi, gyakran egyszerű ideológiareprodukáltatásra épülő gyakorlatot a tanulói elvárásokkal és a tanítást szabályozó követelményekkel legitimálja a következő gimnáziumi tanárnő (11. évfolyam):

[38] **201:** Hogyha azt mondom, hogy heti egy nyelvtanóra, az évi harminchatot jelent, *[nevet* tehát*]*
IV: Igen.
201: *[nevet* és | első |, == miről beszélünk ==,*]*
IV: == *[nevet* Bőséges.*]* ==
201: igen.
IV: Igen.
201: Szóval olyan nagy nagy esélyeink nincsenek, van egy anyagrész és azt végig kell hajtani gyorsan, mikor azt érzed, hogy nagyjából megy, akkor gyorsan dolgozatot íratni, mert most megy.

Ritka, de előfordul olyan önreflexív gyakorlat, amely az ideológiát reprodukáltató gyakorlatot, illetve annak kudarcát direkten a tanári kommunikációval hozza összefüggésbe (g11t-n):

[39] **IV:** Igen, és mondta Tanárnő, hogy van olyan, amikor nem akarnak válaszolni egy ö
671: Igen.
IV: kérdésre, pedig tudják a választ. Ennek mi lehet az oka? *(3 mp)*
671: Hát mert nagyon | túl, ha | ö *[nevet* rossz a kérdés, túl nyilvánvaló*]*, szerintem azért, hogy rosszul teszem föl és és ö és ők már jobban föltették [*nevet* magukba a kérdést és] csak csak érzik, hogy valami zavar van. De szerintem a kérdés rossz. Túl konkrét vagy túl zavaros.

A nyelvi szocializációnak a hang- és ágenciaviszonyok elemzésén keresztül történő megközelítése az ideológiák re- és dekonstrukcióját tanult eljárásokon alapuló közös tevékenységként modellezi, amelyben kiemelkedő szerepe van egyes közlések mechanikus reprodukciójának. Ebben a folyamatban – iskolai kontextusban legalábbis – a tanárnak rendszerint domináns szerepe van.

5. Az ön- és a küljavítások gyakorlata és tematizálása

5.1. Az ön- és a küljavítások meghatározása és jellemzése

Az alábbi összefoglalás célja egyes alapfogalmak tisztázása. Nem cél a javításokról szóló szakmai diskurzus teljes körű áttekintése. A dolgozat fogalomhasználata Schegloff–Jefferson–Sacks (1977) rendszerét követi.

A következőkben az *önjavítás, küljavítás, külkezdeményezett* és *önkezdeményezett javítás* kifejezéseket Iványi (2001) javaslata alapján alkalmazza a dolgozat. Ezek tükörfordítások:

41. táblázat. Terminológiai áttekintés

Magyar	Német (Iványi 2001)	Angol (Schegloff–Jefferson–Sacks 1977)
önjavítás	Selbstreparatur	self-repair
küljavítás	Fremdreparatur	other-repair
önkezdeményezett	selbstinitiiert	self-initiated
külkezdeményezett	fremdinitiiert	other-initiated

Az *önkezdeményezett* javítással szemben a *külkezdeményezett* javítást nem maga a beszélő, hanem a beszédpartnere kezdeményezi.

Az alábbi összefoglaló Schegloff–Jefferson–Sacks (1977)-et veszi alapul.

Bár a jelenség megnevezésére a *javítás* terminus használatos, ez nem jelenti azt, hogy mindig hiba vagy a kommunikáció bármilyen átmeneti megakadása (pl. agrammatikus közlés, szókeresés, nyelvbotlás stb.) lenne az adott szövegben. (Ugyanakkor számos ún. megakadásjelenség javítatlan, reflektálatlan marad.) Spontán beszédről lévén szó, egyébként is problémás *hibá*ról beszélni, hiszen kérdés, mihez viszonyítva lehet hibának tekinteni egy-egy megnyilatkozást. A megakadásjelenségekkel kapcsolatban a pszicholingvisztikában is problematizálódott ez a kérdés. A magyar „Nyelvbotlás”-korpuszban például a magyar „köznyelv elfogadott normáinak” ellentmondó jelenségeket gyűjtötték a kutatók (Gósy 2004: 10). Lanstyák (2009c: 167–168) ezzel szemben a nyelvelsajátítás folyamatában lévő beszélők nem elégséges nyelvtudásából eredő normasértéseket tekinti hibának. Mindkét álláspont a maga rendszerében logikus és használható, a jelen vizsgálat szempontjából azonban igen problematikusak, mert feltételezik, hogy „a norma” körébe tartozó jelenségek mindig egyértelműen listázhatók, és így összehasonlítások végezhetők. Éppen ezért a dolgozat a továbbiakban nem használja a *hiba* terminust, legfeljebb akkor, ha mások ideológiáit ismerteti.

A javítások mechanizmusa a következőképpen formulázható:

42. táblázat. Ön- és küljavítások.
Schegloff–Jefferson–Sacks (1977: 364–365) rendszere szerint

Kezdő mozzanat	Eredmény
Önkezdeményezett	önjavítás
Külkezdeményezett	önjavítás
Önkezdeményezett	küljavítás
Külkezdeményezett	küljavítás
Önkezdeményezés	sikertelen javítás
Külkezdeményezés	sikertelen javítás

Az önkezdeményezett javítás a javított jelenséggel egy fordulóban, a következő, vagy a harmadik fordulóban is szerepelhet; esetleg átmeneti pozícióban. A külkezdeményezett javítás rendszerint a következő fordulóban szerepel. A beszédpartnerek időt hagynak az önkezdeményezésre, s ha ez nem következik be, csak akkor javítanak. A javítási tér – Schegloff–Jefferson–Sacks (1977) szerint – a problémaforrástól számított három fordulónyi. Ennél nagyobb távolságban ritkán fordul elő javítás.

Schegloff–Jefferson–Sacks (1977) korpuszában döntően az önjavítások domináltak. Az önkezdeményezett önjavítások elsöprő dominanciáját három tényező is okozhatja: (1) az önjavítás rendszerint azelőtt következik be, hogy a beszédpartner javítani tudna; (2) gyakoriak a problémaforrással egy fordulóban szereplő javítások; (3) az önkezdeményezés rendszerint eredményes önjavítást eredményez. A külkezdeményezések is rendszerint önjavítást eredményeznek. A kezdeményezéstől függetlenül tehát az önjavítások a gyakoribbak.

A külkezdeményezés relatív ritkaságában a hibáknak minősített jelenségek észlelése, illetve kezelése is szerepet játszhat. Bóna (2009) – a Gósy (2004) ismertette korpusz megoldását követő hibadefinícióval – azt találta, hogy az általa grammatikai hibának minősített esetek percepciója minimális szintű volt: a kísérletében részt vevő 20 fő egy hangfelvételről bejátszott spontán szöveg első meghallgatása során egy grammatikai hibát sem ismertek fel, míg második meghallgatásra is csak az esetek 2%-ában jeleztek hibát. Bóna (2009: 60, 62) azt is kiemeli, hogy az online módszerrel, hallás után gyűjtött „Nyelvbotlás”-korpuszban és egy offline módszerű, hangfelvétel elemzésére épülő korpuszban máshogy oszlanak el a hibatípusok. Pl. az online korpuszban a szintaktikai hibák aránya 8%, az offline-ban pedig 38%. A jelen vizsgálat szempontjából ez azt jelzi, hogy a kutatók által grammatikai hibáknak minősített esetek nem okvetlenül válnak reflektálttá a diskurzusban: a befogadók a percepció során nem figyelnek fel ezekre fokozottan (még kutatók sem, lásd az online korpusz eredményeit).

Drew (2005: 167) szerint az önjavítások dominanciája abból is fakadhat, hogy a beszédpartnerek egyike gyakran úgy észleli, hogy a másik hibázott, de semmi jelét nem adja annak, hogy ezt észrevette volna. Ez esetben a hangfelvétel, az átirat semmilyen folyamatot sem jelez. Az, hogy B észrevette, hogy A beszéde javítható lenne, ám nem javította, vagy B nem is vette ezt észre, nem dönthető el. A javítás ténye vagy annak elmaradása és az esetlegesen kijavítható beszédelemek aránya között nem bizonyítható korreláció:

> a javítás szekvenciális rendszerének és a javításkezdeményezéshez kötődő különböző mintázatoknak a felfedezése eléggé önálló vállalkozás: nem kapcsolódik azoknak a résztvevőknek a pszichológiájához, akik éppen bizonyos cselekedetek szekvenciáiban működtetik ezeket a rendszereket (Drew 2005: 179; Sz. T. P.)

A jelen dolgozatban a javítások az adott diskurzusban szereplő (vagy potenciálisan szerepelhető) szavakra, illetve többszavas megnyilatkozásokra vonatkozó reflexív cselekedetekként, rendszerint mellékszekvenciában megjelenő nyelvi minősítésekként értelmeződnek. Bár a téves szótalálások, változtatások és újrakezdések (vö. Gósy 2005: 73–79) is a javítás körébe tartoznak (vö. Boronkai 2009: 102–104), javítási műveletekként értékelhetők (vö. Németh [2012] a jelen dolgozatétól részben eltérő terminológiájú elemzését), a jelen vizsgálat annotálásakor kiemelt szerepet kaptak azok az esetek, amelyekben a téves szótalálások és rokon jelenségek az azokat legitimáló ideológiával együtt fordultak elő (vö. 2.5.4. pont). Ennek oka, hogy az ideológia vagy explicit értékelés nélkül álló esetek a nyelviideológia-kutatás számára kevésbé érdekesek, inkább pszicholingvisztikai szempontból érdemesek vizsgálatra.[9]

Az önjavítás esetében a javítás a saját produkciónak az elvárthoz képesti minősítéseként értelmezhető. Annak megállapítására azonban a jelen dolgozat nem tesz kísérletet, hogy megállapítsa: pontosan mi volt az az elvárás, amelyhez képest a beszélő javított. Éppen ezért az sem mondható meg, hogy „tartalmi" vagy „formai" okból történt a javítás. Ha az explicit értékelés tartalmaz erre vonatkozóan adalékot, az is ideológiaként értelmeződik, nem a javítás okaként. A javítások tehát nem azért tekinthetők javításoknak, mert egy kutatói elvárás szerinti szándékolt közléshez igazítják a beszédet, hanem azért, mert egy elemnek egy másikkal való kicserélése – tehát az adott közlés átfogalmazása –, illetve az explicit értékelés minősítésként értelmezhető.

A küljavítások csekélyebb száma reflektálttá teheti azokat a diskurzus folyamán, ezért is érdemelnek különös figyelmet. A küljavítások rendszerint a szocializáció eszközeiként értelmeződnek: az újonc–szakértő, illetve a nem sztenderd beszélő–sztenderd beszélő oppozíció újrakonstruálásának, illetve a beszédpartner (produkciója) minősítésének eszközei (vö. Egbert 2004; Jacoby–Gonzales 1991; Laihonen 2008; Schegloff–Jefferson–Sacks 1977; Vickers 2010). Kurhila (2001) idegennyelv-tanulókkal kapcsolatban vizsgálta a javításokat, nem oktatási környezetben. Arra jutott, hogy a külkezdeményezés gyakorisága összefügg a dominanciaviszonyokkal: a dominánsabbként pozicionált beszédpartner gyakrabban javít, mint a szubdomináns. Egbert (2004) interkulturális kommunikációt elemezve foglalkozott küljavításokkal. Azt találta, hogy az „anyanyelvi" kontra „nem anyanyelvi" identitás építése, illetve a lokális identitás megjelenítése a kommunikációs partnerek közös tevékenysége, s a javításoknak szerepe volt ebben a folyamatban. Laihonen (2008, 2009a) azt találta, hogy amikor a kutató a kutatási interjúban kijavítja, illetve értékeli az interjúalany beszédét, a sztenderd beszélő pozíciójába helyezi magát, szemben a nemsztenderd interjúalannyal. A küljavítás emellett a beszédjog szabályozásának (elosztásának) egyik eszköze is lehet (Ferenčik 2005): a javító a diskurzusban betöltött domináns szerepét is konstruálhatja ezzel. A küljavítás azonban

[9] Az explicit értékelés is – terjedelmétől függetlenül – ideológia, amely legitimálja a javítás tényét: magyarázza, indokolja azt. Ezek a magyarázatok gyakrabban is válnak – akár több fordulónyi terjedelemben is – mellékszekvenciák témájává, ezért is érdekesebbek az ideológiakutatás szempontjából, mint a puszta átszerkesztéses esetek.

az együttműködés – pl. a közös szókeresés – eszköze is lehet (Schegloff–Jefferson–Sacks 1977).

Történt kísérlet az ön- és a küljavítás egységes tárgyalására is (Ginzburg–Fernández–Schlangen 2007). Ez a szemlélet azt emeli ki, hogy mindkét esetben egy adott diskurzus elemeinek a megcímkézése (tkp. hibának minősítése) zajlik, közös tevékenység keretében. Ebből a szempontból a javítás konkrét mechanizmusa, kivitelezése kevésbé fontos.

5.1.1. Az ön- és a küljavítások aránya az interjúkorpuszban

A javítás interakciós és a dominanciaviszonyokkal kapcsolatos jellegzetességeivel kapcsolatban az alábbi táblázat azt foglalja össze, hogy a javítás jelenségéhez kapcsolódó közlések közül mennyi lett bizonyos típusokba tartozóként annotálva:

43. táblázat. Javítástípusok a vizsgálat interjúkorpuszában az egyes csoportokkal készült interjúszövegekben (interjúvezető és interjúalany szövegében egyaránt).

	Téves szótalálások, változtatások és újrakezdések száma	Önjavítások száma	Küljavítások száma
1–4. osztályos diák	284	14	5
7. osztályos diák	530 (13,25/fő)	43 (1,08/fő)	15 (0,38/fő)
11. osztályos diák	478 (19,92/fő)	63 (2,63/fő)	10 (0,42/fő)
7. osztályos tanár	398 (33,17/fő)	33 (2,75/fő)	–
11. osztályos tanár	529 (37,79/fő)	44 (3,14/fő)	1
Összesen	2219	197	30

A küljavítások esetében az összes példa korcsoportonként legfeljebb három-négy diáktól származik: aki végzett küljavítást, az rendszerint egy interjún belül többször is tett így. Mivel az egyes összevetett csoportok nem azonos méretűek, zárójelben szerepel az egy főre vetített előfordulás (minden interjúalany + az interjúvezető). Alsó tagozatosoknál, ahol egyes diákoktól egyáltalán nincsen szó szerint lejegyzett szöveg, az átlagszámítást nem volt értelme elvégezni.

Megjegyzendő, hogy a téves szótalálások, változtatások és újrakezdések kategóriájába vélhetőleg több elem tartozhat, mert egyes esetekben, amikor a minősítés nem volt egyértelmű, az adott elem nem lett az adott kategóriába tartozóként annotálva.

A táblázat értelmezéséhez szükséges megjegyezni továbbá, hogy az ön-, illetve küljavításokként annotált esetek egyaránt tartalmazhattak téves szótalálásokat, változtatásokat és újrakezdéseket, mint a következő önjavításban: „[a tankönyv] hangsúlyt fektet a | kommunik | a *[szótagolva* kommunikációs*]* részre, bocsánat, fáradt vagyok kicsit” (271: g7t-n). Ebben az esetben egy újrakezdés mentegetőzéssel (egyfajta explicit értékelés: „bocsánat”), illetve ideológiával áll együtt (a fáradtság a javítás okaként szerepel: „fáradt vagyok kicsit”).[10] Az efféle komplexebb esetek, mint arra az 5.1. pont is utalt, az ideológiakutatások számára kiemelten fontosak, ezért kaptak külön annotációt. A táblázatban szereplő, *önjavítás*okként jelölt esetekben tehát a téves szótalálások és rokon jelenségek az azokat legitimáló ideológiával együtt fordultak elő, illetve az önjavítások külkezde-

[10] A tanárok esetében gyakoribb a téves szótalálás, változtatás és újrakezdés, mint a diákoknál. E javítástípus okának magyarázataként a tanárok gyakran említik a fáradtságot.

ményezettek voltak. Harmadik gyakori lehetőség egy elhangzott, de át nem szerkesztett megnyilatkozásrészlet explicit minősítése.

5.2. Az empirikus anyag bemutatásának célja és módja

A javítás gyakorlata három szinten is reflektálódhat: (1) a diskurzusokban megjelenő javításokra, (2) a javításokról szóló narratívákra és a (3) javításokról alkotott ideológiákra adott reflexió szintjén. A reflexió rendszerint a legitimitás kérdését tematizálja.

A következő elemzések alapfeltevése, hogy egy társadalmi gyakorlat tartósan akkor maradhat fenn, ha annak legitimációja is folytonos. Ez az állítás az ideológiák gyakorlat-legitimizációs funkciójával kapcsolatos megállapítás inverze (vö. 3.2.1. pont). Természetesen nem maga az ideológia (vagy annak építése) tartja fenn vagy szünteti meg a gyakorlatot, az azonban jelzés értékű, hogy egyes gyakorlatokkal kapcsolatban inkább legitimizáló vagy inkább illegitimizáló ideológiák jelennek-e meg, illetve hogy egyes ideológiákat legitimnek vagy illegitimnek minősítenek-e a beszélők. A jelzés nem az adott gyakorlat valós meglétére utal elsősorban (tehát hogy gyakorinak vagy ritkának számít-e), hanem arra, hogy az adott közösség hozzájárul-e egy gyakorlat folytatásához, illetve egy ideológia fenntartásához, vagy sem. Ez a kérdés természetesen csak a vizsgálat mesterséges, kvázi laboratóriumi körülményei között vizsgálható a jelen dolgozatban: az adatok így arra vonatkoznak, hogy a megkérdezettek egy kutatóval folytatott diskurzusban hozzájárultak-e egyes gyakorlatok folytatásához, illetve egyes ideológiák legitimnek, illetve illegitimnek minősítéséhez.

A legitimitás elemzése a diskurzusokban részt vevő személyek normatív egyezkedésének figyelembe vételével történik, bináris tartalomelemzéssel. Annak kimutatása tehát a cél, hogy (1) a bemutatott szituációban megformált ideológiák egy-egy cselekvést legitimnek (követendőnek) vagy illegitimnek (kerülendőnek) tüntetnek-e fel, illetve (2) megjelenik-e egyáltalán a minősítés bármilyen formája. Az interakció ilyetén vizsgálata implicit ideológiákat tárhat fel (lásd Laihonen [2009a] magyar nyelvi anyagon végzett elemzéseit).

Az implicit ideológiák jelensége az egyes explicit ideológiák minősítésével kapcsolatban is értelmezhető: az előadott, kifejtett metanyelvi közlések végül alapjai lesznek-e a további diskurzusoknak (a további fordulókban építenek-e rájuk: ekkor legitimnek minősítik azokat), vagy elvetik (negatívan minősítik, dekonstruálják, illetve figyelmen kívül hagyják: illegitimnek minősítik) azokat. (Kérdőíves gyűjtésnél a legitimnek minősítés jelzése pl. az, ha nem a „nem válaszolok” lehetőséget jelöli be a válaszadó, illetve nem hagyja üresen a sort.)

Az elemzések középpontjában az áll, hogy rekonstruálódik-e, illetve milyen módon rekonstruálódik az iskolai képzésben részt vevő személyek és a kutató diskurzusában a sztenderd nyelvi ideológia (vö. 1.4. pont). Ennek oka, hogy a vizsgálat egésze a sztenderd ideológia terminusainak használatával zajlott: kiemelt szerepet kapott a javítás, a helyesség, a nyelvi minősítés. Éppen ezért kiemelkedően fontos olyan eseteket keresni, amikor a diskurzusban elmozdulás történik és a sztenderd kultúrákra jellemző ideológiák hegemóniája nem egyértelmű, vagy akár fel is függesztődik.

Az elemzések a sztenderd ideológián kívül hivatkoznak egyéb ideológiákra is, rendszerint Lanstyák (2010d) terminusait alkalmazva. Ezzel a megoldással a korpuszban fellelhető közlések összevethetők olyan diskurzusokkal, amelyek fő tartalmi elemeit már összefoglalta az irodalom. Ez a fajta hivatkozás nem azt jelzi, hogy létezne pl. egy ver-

nakularista ideológia, amely hatást gyakorol vagy kimutatható a beszédben, hanem azt, hogy a vizsgált diskurzusok rokon vonásokat mutatnak más diskurzusokkal, amelyek központi állításai a *vernakularizmus* szóval foglalhatók össze. Ez a megoldás ellensúlyozza az önmagában alkalmazott konverziációelemzés egyes hiányosságait. Puszta konverzációelemzéssel ugyanis csak az aktuális, az adatfelvétel során rögzített szituációk elemezhetők, holott a diskurzív szemlélet mint elméleti keret szempontjából is evidens, hogy a megfigyelt megnyilatkozások rendelkeznek előzményekkel. A válaszadók tehát egy kulturális hagyományból, metanyelvi interakciós panelek gyűjteményében válogathattak állításaik megfogalmazásakor, ezáltal rekonstruáltak – esetenként dekonstruáltak – hagyományozódott elemeket. Az ideológiaalkotás történeti vonatkozásainak elemzések tehát ezzel a módszerrel történt.[11] (A sztenderd ideológiát építő diskurzusokra csak ritkán hivatkozik a szöveg, mivel a sztenderdizmus terminológiája az egész vizsgálatot áthatja, ezért szinte minden bekezdésben meg lehetne említeni. A többi ideológiára ennek megfelelően kiegészítésképp történik utalás.)

Az elemzések minden esetben felvetik az önelemzés kérdését, hiszen (1) a kérdőívválaszok esetében figyelembe kell venni, hogy a feladatok az én megfogalmazásaim, én kezdeményeztem a mediatizált diskurzust; (2) az órajegyzőkönyvek az én szövegeim; (3) az interjúk elemzésekor a saját megszólalásaimat is elemeznem kell, mivel nem kis terjedelemben beszélek az interjúkban (vö. 31. táblázat). Az önelemzés során arra törekszem, hogy amennyire csak lehetséges, ne vegyem figyelembe a saját magam számára megfogalmazódott szándékaimat, céljaimat a diskurzusok elemzése során. Az egyes kérdőívfeladatok, illetve az óramegfigyelési szempontok esetén, valamint az interjúkérdések előkészítése során felvázolt kutatói kérdésekről természetesen beszámolok, de egy-egy konkrét interjúrészlet elemzésekor az interjúról alkotott saját benyomásaimra, emlékeimből felidézhető szándékaimra stb. nem utalok. Ez különösen igaz az interjúanyag bemutatására. Mivel az interjúalanyok metakogníciójáról sem szondáztam, a magamét sem ismertetem, az elemzés szimmetriájának megőrzése érdekében. Magamra mint az egyik diskurzusszereplőre hivatkozom, egyes szám harmadik személyben, mindig utalva az interjúkban betöltött sajátos szerepemre *(interjúvezető)*.

5.3. Az önjavítások megjelenése a vizsgálat interjúkorpuszában

A következőkben csak a 43. táblázatban ön-, illetve küljavításnak értékelt esetekből szerepelnek példák.

Az önjavítás marginális szerepet kapott a jelen vizsgálat diskurzusában: ritkán tematizálódott és közvetlenül csak egy kérdőívfeladat vonatkozott rá. Ennek egyik oka az, hogy az önjavítás – mint arra az 5.1. és az 5.1.1. pont is utalt – gyakran reflektálatlan jelenség a spontán diskurzusokban, s így kevésbé volt remélhető, hogy a diákok tudatosak vele kapcsolatban (hiszen a kutatás eredeti célja egyfajta normatudatosság-vizsgálat

[11] Az alkalmazott módszer mint kísérleti megoldás nagyobb anyagon tesztelendő. A teszteléshez célszerű lenne a magyar metanyelvi szöveghagyományról korpuszt készíteni, a jelen vizsgálati korpusz adatait pedig ezzel a korpusszal összevetni. (Hasonló eljárással már készül nagyobb szabású kutatás határon túli, nevezetesen bánsági nyelvi ideológiákkal kapcsolatban, vö. Laihonen 2011: 25.) A magyar metanyelvi hagyomány időbeli változásának megfigyelésével szemléltetni lehet, hogy egy-egy nyelvi jelenség leírása, illetve megítélése hogyan változott, illetve jelenleg milyen változatok – ideológiák, értékelések stb. – figyelhetők meg az adott kérdést tárgyazó élőnyelvi diskurzusokban. Az ideológiakutatás történeti dimenzióira utal Tolcsvai Nagy (2009: 76) is: „Az ideológia történeti jelenség". Módszertani kérdéseket taglaló dolgozatában, általános kérdéseket – és nem kifejezetten az ideológiakutatást – tárgyalva Sándor (1998: 60) is figyelmeztet: „a szinkrónia még módszertani könnyítésképpen sem választható szét a diakróniától".

volt). A másik ok, hogy a vizsgálat – éppen a normatudatosság-tematika miatt – elsősorban a szabálytanulás és -tanítás folyamatának tudatos felidézésére összpontosított, így nem tűnt szükségesnek az önjavítások részletes vizsgálata (ennek érdekében a jelenlegitől eltérő jellegű vizsgálatot kellett volna tervezni).

A vizsgálat adatainak jelenleg alkalmazott interpretálációja szerint azért fontosabbak a küljavítással kapcsolatos gyakorlatok, ideológiák és narratívák az önjavítással kapcsolatosaknál, mert a küljavítások közvetlenül a beszédpartnert célzó cselekvések, s diskurzív szemlélettel elsősorban személyközi interakciók vizsgálhatók. Ebből a szempontból a másik beszédének minősítése érdekesebb, mint az önminősítés – annak ellenére, hogy az önminősítés is diskurzusban hangzik el és az is normatív cselekedet, sőt közvetetten még a beszédpartnernek is szólhat. Ez utóbbi kérdést azonban – ti. hogy mikor kinek szól az önreflexió – a jelen vizsgálat eszközeivel nem lehet vizsgálni (ha lehet egyáltalán).

A kérdőívfeladatok nem kértek az önjavítással kapcsolatos nyelvi példákat, az órajegyzőkönyvekben pedig nem volt szempont önjavítások gyűjtése (alig tucatnyi elszórt adat található az anyagban), ezért csak az interjúkorpusz tudja szemléltetni a vizsgálat diskurzusában előforduló önjavítások jellegzetességeit.

Az önjavítás egyszerű átfogalmazással valósult meg a leggyakrabban. Az eredeti és az áfogalmazott közlés rendszerint egymás mellett szerepel, de állhat egymástól több szó távolságra is: „*max hogyha maximum hogyha*” (291: á4-n; a *max* mint diáknyelvi kifejezés a *maximum* szinonimájaként értelmezhető); „És na most a *gé osztályban* ö biztosan a jó tanuló és szófogadó gyerekcsapat érkezik, *gé osztály* [nyomatékkal *ba*] ez a csapat érkezik” (171: g11t-n).

Az explicit értékelő közlések érdekessége, hogy a beszélő a saját produkcióját minősíti hibásnak. Egyes esetekben a javítás (újrafogalmazás) maga el is marad, csupán az értékelés hallható: „nem olyan tájszólás, hogy mondjuk szögödies vagy *hasonli*, [csodálkozó hanglejtéssel *hasonli*], igen, *[nevet]* hanem hanem teljesen más ilyen” (181: g11-n). Hasonló példa (251, 252: g11-f):

[40] **252:** Tehát és ez szerintem egy ilyen több több | e | ez így egy kicsit egy ilyen *(2 mp)* hú de sok *ilyen*t mondtam,
251: *[nevet]*
252: szóval így felfrissíti a nyelvet

A korpuszban ezek az elemek is a javítások között szerepelnek, mivel a nem megfelelőnek minősítés ezekben a megnyilatkozásokban is megjelenik. Hasonlóan az elbizonytalanodást jelző közlések *(hogy mondják, hogy mondjam)* és a fogalmazással kapcsolatos bocsánatkérések is: „mondjuk a *kádár* is meg a *hordógyártó, hordómester* vagy hogy mondják” (442: á3-f), illetve „Mert ő olyan kis *(1 mp) úrinő* vagy én nem is tudom, hogy hogy mondjam, de ilyesmi” (191: á7-n); „Vannak olyan emberek, akik például ezeket a rövidítéseket csak azért használják, hogy így belecsöppenjenek ebbe a hát nem tudom másképp mondani, bocsánat, *nagymenő* társaságba” (581: g7-n); „mert akkor *abba abból abba [tévesztésére reflektálva* öböböbamm*]*, bocsánat, *azzal* telne az óra, hogy akkor csak javítom, javítom” (271: g7t-n); „egyre ö hogy mondjam, én úgy szoktam mondani, hogy, nincs rá jobb szavam, lehet, hogy lehet, hogy nem jó szó, hogy egyre *magyartalanabbul* fogalmaznak” (591: g7/11t-f); „Várady Szabolcs-vers, igen, *meg a Petri György, meg Petri*, a, bocsánat, ugye van, nekem van egy nyelvhelyességi hibám, az, hogy »minden név elé határozott névelőt teszünk, személynevek elé, akkor is, amikor

nem indokolt«, *(1 mp)* szóval elutasítják" (171: g11t-n). A tanárokra ez a fajta önreflexió – a bizonytalanság kifejezése, illetve a szabadkozás – a legjellemzőbb.

Ritkán, de előfordul önjavítás küljavítást követően, arra adott reakcióként, mintegy a korábban alkalmazott, de rossznak minősített kifejezés védelmében (g11-f), mint alább, az interjúvezető negyedik megszólalásában:

[41] **IV:** Ühm. És mit kell tudni egyébként erről az *iszok, iszom* dologról, ez miért ö probléma szerinted, hogyha
252: <! (motyog) Igen?>
IV: valaki azt mondja, hogy *iszok*?
252: Ja, nem, hát ez *probléma*? Hát most *(3 mp) probléma* az, hogy nem tudom, háború van,
IV: *[nevet* Aha.*]*
252: az nem egy *probléma*, hogy valaki azt mondja, hogy *iszok*, az csak | szerin | csak ez olyan, mintha valaki azt gondolná, hogy nem tudom, *(2 mp)* gyök | ti | nem tudom, százhatvankilenc az tizennégy, pedig tizenhárom és és ez szerintem ugyanaz a téma, hogy mondjuk a magyar nyelvnek vannak szabályai, amiket szerintem be kell | tar |, vagyis hát be lehet tartani. Ha valaki nem tartja be, akkor én figyelmeztetem arra, hogy nem tartotta éppen be.
IV: Ühm. Na erre gondoltam, szóval ezt értettem *probléma* alatt, hogy ez hogy ez miért ö miért *gond* szerinted vagy nem tudom, hogy mondjam, szóval miért miért ö *szükséges* az, hogy az illetőnek jelezd akár egy szempillantással vagy egy ö
252: Ja, mert ö
IV: utánamonádással, hogy ez nem volt jó.
252: Én szeretem hallgatni a magyar nyelvet helyesen és szépen.

Ebben a részletben a kül- és az önjavítás egybefonódik: az önjavítás egyfajta normatív egyezkedő aktusként is felfogható, amelynek eredményeként sikerül olyan, mindkét partner számára elfogadható terminust találni, amely már alkalmas az adott ideológia további építésére.

Hasonlóan az önjavítás és az együttműködő, ez esetben önkezdeményezett küljavítás fonódik össze a következő részletben is (501: g11-f, 502: g11-n):

[42] **502:** Hát mondjuk ö kaptunk egy osztálytársat idén, *osztálytárst* [bizonytalanul *osztálytársat*], nem tudom, mindegy,
501: *[suttogva* Igen, azt, *osztálytársat]*.
502: öö aki közvetlenül mögöttem ül, a [TÖRLÉS]t.

Szintén összefonódik az ön- és a küljavítás a következő példában, bár itt egyfajta határesetről, illetve egy metaszint megjelenéséről van szó: a küljavítás (781 részéről) nem a nyelvi elemet minősíti, hanem az önreflexív metanyelvi közlést (781: g11-n, 782: g11-f):

[43] **782:** tehát van egy-két ember, akinek az alapokat is *tudnia kéne*. És az a baj, [merengve *kéne tudni, tudnia kéne*?] Na mindegy. Na jól van, jól leégetem magam, de nem baj.
781: Te is közéjük tartozol, *[nevet* úgy látszik*]*
782: <! (motyog) Aha, kösz>. De tényleg amúgy, tehát
IV: Ühm.
782: van egy-két nagyon lemaradott emberke.

Az önjavítás metapragmatikai jellegű is lehet.[12] A következő példában az egyik beszélő utólag elnézést kér azért, hogy a párhuzamos beszédből magához ragadta a szót, így visszamenőlegesen negatívnak minősíti ezt a cselekedetét. Ez azonban nem gátja annak, hogy folytassa, amit elkezdett. A példa egyben szemlélteti az együttműködő (nem negatívan minősítő) küljavítás esetét is, amikor a beszédpartner kifejezést javasol, amit az adott diák el is fogad. 352 megszólalása előtt nem észlelhető szünet, így valószínűleg nem önkezdeményezett küljavításról van szó (351, 353: szki11-f, 352: szki11-n):

[44] **351:** == Szerintem az, hogyha ==
353: == Szerintem a kettő között == van egy vékony, de nagyon vékony határvonal, bocs, hogy beleszóltam amúgy, ö kettő között egy nagyon nagyon vékony határvonal, van ez a nagyon elengedés meg ez a nagyon fogás között, tehát hogy a kettő között ilyen kompromisszumkötés, de ez nagyon vékony ez a határvonal és a, lehet, hogy az se jó, ha ez a határvonalat tartjuk, lehet, hogy maximális szigor valakinek, ez megint emberfüggő, hogy ki milyen
352: Beállítottságú.
353: *beállítottságú,* igen, tehát ha én el akarok szívni egy spanglit, akkor úgyis elszívom, ha fognak, meg úgyis, ha nem fognak.

Az önjavítás egy speciális esetét maszkolásnak is lehetne nevezni: a beszélő utal egy szó jellegére, miközben nem mondja ki – vagy átalakítva mondja ki – azt. Ezzel az elhagyni kívánt nyelvi elem, amelynek meg kellene jelennie a beszédében, a „nem használható" minősítést kapja. A minősítés tehát nemcsak a már elhangzott, hanem a potenciálisan elhangozható elemekre is kiterjedhet: „Hát például, de az nagyon ronda szó, szóval nem mondom el" (732: á7-f); „ez ez ez a legbántóbb, amikor azt mondják, hogy most megfordítom, *avruk anyád,* például ezt mondják" (191: á7-n).

Ellenkező eset, amikor a beszélő úgy minősíti negatívan az általa használt szót, hogy egyben azt is jelzi, hogy a jelen diskurzusban nem talál ennél jobbat, a szó esetleges kedvezőtlen konnotációja ellenére is emellett dönt: „*Odáig fajult a dolog*, hadd használjam ezt a szót, hogy bejött a különórát tartó tanárnő" (771: g11t-n); „szándékosan *basztam* egyébként *ki* ö velük, bocsánat a kifejezésért" (791: g11t-f). Ez a megoldás a saját kommunikációs gyakorlat javítatlanul hagyásának legitimációs kísérlete, ennélfogva metapragmatikai jellegű közlésként értelmezhető. A szó minősítése már annak kimondása előtt is megjelenhet: „nagyon hát nem *céltalan*, azt rosszul mondom, meg nem is *szélmalomharc*, de nagyon nagyon keveset lehet elérni" (521: szki11t-n). Ez a megoldás főként tanárokra jellemző.

A maszkolást és az előző bekezdésben említett puszta negatív minősítést talán helyesebb javítás nélküli nyelvi önreflexióként értelmezni, bár, amint a példák mutatják, a javítások és ezek között nincsen éles határ. A javításnak és az önrelfexiónak is a minősítés az elsődleges funkciója, csupán annak kivitelezésében térnek el.

[12] A javítások esetében ez a megjegyzés emeli ki itt és a továbbiakban azokat az eseteket, amikor közvetlenül a beszédtevékenységre, illetve a diskurzusszervezésre történik utalás. Egyes kognitivista munkákban (vö. pl. Tátrai 2006) a *metapragmatikai tudatosság* terminus használatos a mondást jelentő igékkel (verba dicendi) kapcsolatban, mivel azonban a tudatosság kérdésével a jelen dolgozat nem foglalkozik, ez a terminus sem szerepel benne. A *metapragmatikai jellegű* körülírás mindenesetre hasonló jelenségre utal, mint a *metapragmatikai tudatosság*, de az előbbi terminus az utóbbiétól eltérő elméleti hátteret feltételez.

5.4. A küljavítások megjelenése a vizsgálat interjúkorpuszában

A küljavítások ön- és külkezdeményezettek egyaránt lehetnek. Az önkezdeményezett küljavítás egyik direkt formája a következő (492: g7-n, 493: g7-f):

[45] **493:** Ismerősöm szüleje orvos, *szüleje, szülője*, == melyik? ==
492: == *Szülője.* ==
493: | szül | szülője

Egy másik példa, ahol a diák javítja az interjúvezetőt (á7-n):

[46] **IV:** Igen. És azt ö észrevettétek, hogyha valakire mondjuk így ö rászólnak vagy ti rászóltok, akkor akkor az ö valóban *(1 mp)* | meg | *(2 mp)*
681: Változik
IV: *megváltozik*, igen, hogy
681: *[nevet* Nem.*]*

Ezt együttműködő küljavításnak is lehet nevezni. (Lehet úgy értelmezni, hogy az interjúalany segít a javított fél beszédtervezésében: hangosan jelzi, hogy milyen szó lenne helyes az adott megnyilatkozásban.)

Az önkezdeményezett küljavítás lehet sikertelen is (191: á7-n, 192: á7-f):

[47] **191:** Mondjuk ö nálunk is van, mert hogy én járok kórusra még minden szerdán fél háromtól ötig van és most készülünk egy ilyen koreai *[bizonytalanul* elmenésre*]*, egy ilyen koncert, tehát nem koncertre, hanem ilyen
192: <! (halk)>
191: öö ilyen hát hogy mondjam.
192: Hát nem tudom.
191: Öö hát
IV: Igen.
191: ami ilyen ilyen nagydíjasok versenye

Az interjúkorpuszban kevés külkezdeményezett küljavítás van, ezek azonban kiemelt figyelmet érdemelnek, leginkább amiatt, mert egyik szerepük a javító fél dominanciájának (kompetensebb beszélő voltának) hangsúlyozása (vö. 43. táblázat). Ritkaságuk is ezzel magyarázható: az interjú diskurzusában az interjúalanyok kerülték az efféle direkt önpozicionáló, akár offenzívként is értékelhető viselkedést.

Külkezdeményezett javítás a tanári interjúkban csak egy volt (g11t-n):

[48] **IV:** több ö rávezető kérdéssel *élt* Tanárnő, hogy hogy
771: *Volt szükség.*
IV: megkapja azt a azt a választ, igen, igen, hogy, igen.

Ebben az esetben a tanárnő saját értelmezésének megfelelően fogalmazta át az interjúvezető értékelését (arról volt szó, hogy az interjúvezető hogyan értékeli a tanárnő óráján látottakat). A tanárnő által választott forma („Volt szükség”) személytelen közlés: a rávezető kérdések alkalmazását nem a tanárnő személyes preferenciájával, hanem valamiféle általános igénnyel, szükséggel magyarázza. Ez a javítás elsősorban az interjúvezetőnek a tanóráról alkotott narratíváját alakította át, elsődlegesen tartalmi szempontból minősítette azt. Ilyen értelemben értelmezhető az interjúvezető nyelvhasználatára vonatkozó (negatív) minősítésként.

Külkezdeményezés már alsó tagozaton kimutatható. Az egyik interjúban a legidősebb kislány többször is javítja az interjúban részt vevő legfiatalabbat (311: á1-n, 314: á4-n). A beszélgetés témája az, hogy rá szoktak-e szólni a nyelvhasználatukért a diákokra.

[49]
42. **311:** Nekem úgy van, hogy mindig, nekem mindig úgy szokott lenni, hogy *(1 mp)* mindig összekeverem a *szókat* és akkor
43. **314:** [halkan *Szavakat.*]
44. **311:** *szavakat* és egyszerűen apukám, az iskolában ilyet nem csinálhatok, de mégis csinálom. És akkor Apa mondja, hogy „ne csináljak ilyet".
45. [9 forduló azonos témában 311 és az interjúvezető között]
46. **IV:** Ühm. És akkor azt honnan tudod, hogy mit kell ahelyett a szó helyett mondani?
47. **311:** Hát néha elfelejtem azt a szót s nem azt mondom.
48. **IV:** Ühm.
49. **314:** *[suttog, nevet* Észrevettem már*]*
50. **IV:** Tessék?
51. **314:** *[nevet* Észrevettem, hogy így hogy így*] hát öö [nevet] (2 mp)*
52. **IV:** Ühm. *(2 mp)*
53. **314:** Nem gúnyolni akarlak egyébként.
54. **311:** Oké.
55. **IV:** Ühm. És az miért ö *(4 mp)* hm, ezek érdekes érdekes dolgok különben, ugye mondtad mondtad az előbb, hogy nem öö „nem gúnyolni szeretnéd", hogy ez ö ez hogyan hogyan jön elő? Volt esetleg olyan a környezetetekbe, amikor úgy éreztétek, hogy esetleg valaki bántó szándékkal szól a másikra így a nyelvhasználata miatt vagy a szavak miatt, amiket használ?
56. **311:** Igen.
57. **IV:** Van ilyen? És tudnátok erről mesélni, hogy hogy milyen szavakért vagy milyen esetekbe van ilyen?
58. **311:** Nekem olyan van, hogy az egyik osztálytársam így szándékból beszél hozzám csúnyán és ez engem úgy felidegesít, hogy
59. **IV:** Ühm.
60. **311:** öö csúnya *szókat* mond rám.
61. **314:** [*halkan* Szavakat.] *[nevet]*
62. **IV:** Ühm. És ö *(2 mp)* hm *(2 mp)* és ezek a ezek a csúnya szavak ezek ö ezek mondjuk ilyen, tehát ezek hogyan hogyan csúnyák, hogy ilyen káromkodások vagy | milyen | milyenek? Vagy vagy csak egyszerűen rosszul mondja őket?
63. **311:** Nem, direkt csinálja.
64. **IV:** Ühm, ühm.

314 első külkezdeményezése reflektálatlan marad (a javasolt forma megismétlése a javítás elfogadását jelezheti 311 részéről; 44. sor), a másodikra pedig először önmaga reflektál (jelzi, hogy nem gúnyolódásnak szánta; 53. sor), a javítást tehát ő maga kezdi tematizálni. Ez jó alkalom az interjúvezetőnek arra, hogy – némi szünetet követően, az elkezdett kérdést félbehagyva – a külkezdeményezett javítás offenzív voltáról szóló ideológiát kezdjen építeni a diákokkal. A nyelvi tudatosságról szóló elméletekből kiindulva esetleg az lenne várható, hogy ha az ideológiaépítés a külkezdeményezés negatívan minősítése irányába halad, akkor 314 majd tudatosan kerülni fogja a külkezdeményezést, de nem ez történik. Mikor 311 éppen egy számára kellemetlen élményről kezd el mesélni (ami egyébként nem a javítással kapcsolatos, hanem a bántó szándékkal; 58–60. sor), 314 újra kijavítja őt, ugyanazt az elemet (a *szókat* alakot; 61. sor) kifogásolva, mint néhány fordulóval előbb. Ezzel többszörösen is jelzi, hogy 311-nél kompetensebb beszélő.

A másodjára kifogásolt *hát*os indítás nem jellemző 311-re (az interjú szó szerint lejegyzett anyagából kiindulva, ami az időben mért terjedelmének 26,56%-át tartalmazza). Ő egyébként is keveset beszél, a szó szerint lejegyzett részben csak egyszer, a kifogásolt esetben használja a *hát*ot. Ezzel szemben 314 már a javítás előtt is háromszor kezdi *hát*tal a megnyilatkozásait, majd később még hétszer. Mások is használják ezt a diskurzusjelölőt, az interjúvezetőt is beleértve, azonban 314 csak 311-et javítja. Más nem végez küljavítást az interjúban. 314 megszólalásainak számával és terjedelmével – a szó szerint lejegyzett részek alapján – egyértelműen dominálja a diskurzust. Feltételezhető, hogy pozícióját jelzi a javítás, azzal szemben, aki a legelőnytelenebb pozíciójú (legcsendesebb) a csoportban. A harmadik javításnál az interjúvezető a 311 által megkezdett narratívához tér vissza, nem reflektál a javításra. (A *hát*tal kapcsolatban vö. 7.4.4. pont.)

Az alábbi esetben (351, 353: szki11-f, 352: szki11-n) a reflexió elsősorban arra vonatkozik, hogy szükséges volt-e 353 külkezdeményezése:

[50] **352:** Hát | más | máshogy írjuk és máshogy ejtjük. Ez is.
353: *Másképp ejtjük, másképp írjuk.*
IV: Ühm.
352: Ugyanazt mondtam el.
353: Csak másképpen.
IV: *[nevet]*
351: Másképp ejtetted.
IV: *[nevet* „Másképp ejtetted", igen.*]*
353: *[nevet* Igen.*]* De ugyanaz, csak két *más*.
IV: *[nevet* Igen, ö*]*
353: Nem kötekszek. De tényleg.
352: <! (motyog) Nem, el tudom viselni.>
IV: És vannak-e a, tehát lehet-e különbséget ö tenni úgy a szabályok között [...]

Tréfásan 353 maga is utal arra, hogy a javítása – ti. a javításon keresztül megalkotott önpozicionálása – offenzívnek is értékelhető („Nem kötekszek. De tényleg."). 352-nek a javítás szükségességét megkérdőjelező reflexiójára reagál először 353, majd ezt visszhangozza 351 és – relativizáló nevetéssel, idézetszerűen – az interjúvezető is. A javítás értékelése tehát nem egyöntetűen pozitív (pl. az sem dönthető el, hogy mindenki tréfának kezelte-e). Ezzel függhet össze az idézet végén szereplő, 353 és 352 közötti egyezkedés, amelynek végeredményeképpen 352 megerősíti a javítás nem offenzívnek értékelését. Az interjúvezető másodszori témaváltási kísérlete sikeres (az első: „Igen, ö" félbemarad), a javítás nem tematizálódik tovább az interjúban. 353 a fent idézett eset előtt még kétszer kijavította 352-t (az interjúban csak ő volt külkezdeményező), akkor azonban nem volt reflektált a javítás. Azokban az esetekben nem puszta szórendi csere történt. Az egyik eset tekinthető önkezdeményezett küljavításnak is, mivel a javított szó előtt 352 szünetet tartott (352: „*(2 mp) roma gyerek* → 353: *cékategóriás*), a másik eset viszont egyértelműen külkezdeményezés. 351 a 352 által mondottak tartalmi vonatkozásaira reagál, csak 353 minősíti negatívan a nyelvi megformálást:

[51] **352:** Hát a *személyi jogok [nevet* megsértése meg satöbbi*]*
351: Igen.
353: A [!] *személyiségi jog* inkább, igen, tehát, *(1 mp)* kisebbségüldözés. *[nevet]*

Az interjúban csak 353 javít másokat, az említett három esetben. Azt követően, hogy évfolyamtársai (akik nem osztálytársai) megkérdőjelezték a javításon keresztül konstruálni kezdett nyelvileg domináns pozícióját, nem javított többet. (Az eset az interjú közepe táján történt, alkalma tehát, elméletileg, lett volna rá.)

A külkezdeményezés legitimitása máskor is expliciten megkérdőjeleződött. Például az alábbi esetben (261: g7-f, 262: g7-n). Előzmény: 262 épp az osztály diákönkormányzati képviselőjéről (egy lányról) mond néhány – a lányra nézve kedvezőtlen – szót. 261 javítása hosszú mellékszekvenciát eredményez:

[52]
65. **262:** == Nem, hát van, amikor == ö szóval [TÖRLÉS] a *dökös* és akkor
66. **261:** *Diákönkormányzatos.*
67. **IV:** Ühm.
68. **262:** Igen, de te se szoktál *[nevet* így beszélni.*]*
69. **IV:** *[nevet]*
70. **261:** *[nevet* Hogy?*]*
71. **262:** [nevet *Diákönkormányzatos*, így.]
72. **261:** Nem, csak most így hogy
73. **IV:** Igen.
74. **261:** hogy megértse a nem tudom, kicsoda *[nevet]*
75. **IV:** Én *Tamás* vagyok, igen, igen.
76. **262:** *[nevet]*
77. **261:** *Tamás bácsi*, hogy ö hogy mi az a *dök*.
78. **262:** Szerintem
79. **261:** Nekem a *dök*ről nem a *diákönkormányzat* jut eszembe, hanem egy zöldség.
80. **262:** *[nevet* Merthogy?*]*
81. **IV:** *[nevet]*
82. **261:** Mert *tök*. *[nevet]*
83. **262:** *[nevet* Ja, hülye vagy.*]*
84. **IV:** *[nevet]*
85. **261:** *[nevet]*
86. **262:** Na.
87. **IV:** Ühm.
88. **262:** Igen, és akkor és akkor úgy leírja magának, [...]

Az idézett részlet úgy is elemezhető, mint 261 javításának értelmezési kísérlete. 262 azt az ideológiát kezdi építeni, hogy 261 javítása illegitim, mivel ő maga sem használ olyan hivatalos stílusú szavakat, mint amilyen a *diákönkormányzat*, a stiláris alapú javítás tehát alaptalan. 261 azzal érvel, hogy a javítás mégis legitim, mivel az interjúvezető esetleg nem ismeri a *dök* szó jelentését. 262 élne beszédjogával, de 261 magához ragadja a szót és továbbfejleszti az elkezdett ideológiát: a javítás szükséges volt, mert könnyen hihető, hogy a *dök* szó nem világos egy idegen számára, illetve a szó összekeverhető a *tök*kel. A sok nevetésből érezhető, hogy az ideológiépítés itt már átlépi a komikum határait, s miután nevetéssel mindenki tréfaként értékelte az igazolási kísérletet, 262 folytatja az eredetileg megkezdett narratívát az osztály diákönkormányzati képviselőjéről. A résztvevők egyezkedése a javítást nem offenzívnek értékelte. Ebben a részletben, egy mellékszekvenciában található az interjúvezető egyetlen küljavítása, ami a korpuszban szerepel: „Én Tamás vagyok, igen, igen" (75. sor). Ez önkezdeményezett küljavításnak vehető, mivel 261 „nem tudom, kicsoda *(nevet)*" (74. sor) közlése arra utal, hogy 261

nem tudja, hogyan referáljon az interjúvezetőre. 262 nevetéssel minősíti a helyzetet, 261 pedig a név megismétlésével és a tanárok megnevezésére utaló, tiszteleti *bácsi* kiegészítéssel fogadja el és hajtja végre a saját beszédében is a javítást.

Az alábbi részlet azt mutatja, hogy az tekinthető javításnak, amit a kommunikáló felek maguk annak értékelnek. A nákolásról van szó (251, 252: g11-f):

[53] **251:** ha valaki azt mondja, hogy *innák*, *(1 mp)* attól függ, hogy, tehát ennek megvan a maga háttere. Tehát ö annak nem fogok nagy valószínűséggel ezzel ö | e | ezek, na ezzel a problémával kapcsolatban szólni, akit nem ismerek minimum, tehát hogy hogy honnan származik, honnan jött, miért beszél így satöbbi, tehát hogyha bejönne az egyik osztálytársam, akit már ismerek cirka mondjuk öt éve és *(1 mp)* azt mondaná hirtelen, hogy *innák egy pohár vizet*, akkor nagy valószínűséggel szerintem kinevetném,
252: Hát legalább szólnánk neki.
251: *[nevet]* vagy legalábbis szólnék neki, *[karikírozva* szólnák*]*
252: *Szólná* [nyomatékkal *nk*]
251: *[nevet* Ja.*]*
252: Többes szám első személy.
251: *[nevet* Bocs.*]* Legalábbis ö szólnék neki, hogy ez nem biztos, hogy helyes volt [...]

A részlet úgy is értelmezhető (ezt sugalmazza az átirat „karikírozva" nonverbális minősítése is), hogy 251 a saját *szólnék* alakját ismétli meg nákolva, 252 azonban úgy értékeli, hogy az ő nyelvhasználata lett kijavítva. 252 az interjú során magát is javítja és másokat is (az interjúvezetőt is). Ez az egyetlen eset a közel 70 perces diskurzusban, ami úgy értelmezhető, hogy valaki kijavította őt. 251 nem védekezik, bocsánatkérésével helybenhagyja azt az értelmezést, hogy ő most javított. (Ha 251 valóban javítani kívánt, akkor is tanulságos az eset, mivel 252 reflexiója akkor is a saját nyelvi kompetenciájának védelmeként, saját pozíciója helyreállításaként értelmezhető. 252 jó beszélőként pozicionálja magát, expliciten is: többször elmondja magáról az interjúban, hogy gyakran javít másokat, s erre ideológiája is van. Vö. [41]: „Én szeretem hallgatni a magyar nyelvet helyesen és szépen".)

Az alábbi példában egymáshoz közel fordul elő egy olyan javítás, amely a javító fél magasabb nyelvi kompetenciájának jelzéseként értelmezhető, illetve több együttműködő javítási kísérlet (781: g11-n, 782: g11-f).

[54]
89. **781:** általánosba negyedikbe, azt nagyon *belém verté*k, hogy a
90. **782:** *Beléd verték? [nevet]*
91. **781:** „*h*aval nem kell, nem kezdhetünk mondatot".
92. **IV:** Mivel?
93. **782:** *Hát*tal.
94. **781:** *Ha*.
95. **IV:** *Ha*?
96. **782:** Miért?
97. **IV:** Igen? Azzal miért nem lehet kezdeni mondatot?
98. **781:** Nem tudom, hát mert ezt így tanultam.
99. **782:** Be volt szívva a tanárod. Nem *hát*tal?
100. **IV:** *[nevet]*
101. **782:** *Hát*tal, [TÖRLÉS].
102. **781:** Nem: *ha*.

103. **782:** *Ha*?
104. **IV:** *[nevet]*
105. **781:** Ühm. *Ha*val == nem kezdhetünk mondatot. ==
106. **IV:** == Na, hát ezt még nem hallottam. == *[nevet]*
107. **782:** Haha.
108. **IV:** Igen. És egyébként mi volt, mi mi a tapasztalatotok [...]

A pozíciójelző javítás (90. sor) reflektálatlan marad, az együttműködő azonban több fordulón keresztül elnyúlik. Ez utóbbi lényege, hogy az osztálytárs és az interjúvezető megpróbálják rekonstruálni – egyfajta normatív alakba hozni – a 781 által elmondottakat. Valószerűtlennek jelzik, hogy 781 jól rekonstruálná az előadott esetet és próbálják befolyásolni, hogy változtasson a narratíván. Egy rövid ideig az is felmerül 782 részéről, hogy 781 rekonstrukciója megfelelő, és a történetben szereplő tanár nem volt eléggé kompetens („Be volt szívva"; 99. sor). Ezt a lehetőséget azonban azonnal elveti és továbbra is a narratíva megváltoztatása érdekében próbálja manipulálni 781-et. Ez a kísérlet azonban nem jár sikerrel, így a narratíva a 781 által eredetileg előadott módon nyeri el végleges formáját. Ezt a formát végül az összes résztvevő elfogadja, bár különösnek minősítik („Na, hát ezt még nem hallottam" [106. sor]; „Haha" [107. sor]). A mellékszekvenciát az interjúvezető témaváltása zárja le.

A narratíva elfogadhatóságával kapcsolatos hosszas egyezkedés jelzi, hogy valóban nem elterjedt ideológia a megnyilatkozáskezdő *ha* tiltása, különösen a *hát*tal kapcsolatos ideológiák fényében (vö. 7.4.4. pont). A metanyelvi diskurzusokban tehát nemcsak egyes nyelvi elemek értékelése ágyazódik ideológiaépítésbe, hanem ideológiák is értékelődnek ideologikusan ('az nem gyakori, nem valószínű, hogy valaki azt mondja, *ha*val nem kezdhetünk mondatot').

5.5. Küljavítások a tanórán

5.5.1. A tanórai kommunikáció sajátos jellege

> [A] nyelv a leglényegesebb eszköz az oktatás irányításában és az oktatási szituáció megalkotásában (van Lier–Corson [eds. 1997: xv]; Sz. T. P.)

A tanórai interakció vizsgálatának igen kiterjedt irodalma van: nemzetközi viszonylatban az egyik jelentős összefoglalás (Martin-Jones–Mejía–Hornerberger eds. 2008) a konverzációelemzés, a kritikai diskurzuselemzés, a nyelvészeti antropológia, a gendernyelvészet, illetve a többnyelvűségkutatás speciális szempontjait és módszereit felhasználva mutatja be az identitásviszonyok, a jelentésképzés és a szocializáció egyes, a tanórai kommunikáció szempontjából releváns kérdéseit. A jelen pontban elegendő a szakirodalomnak csupán a küljavítással összefüggő, a tanórán megkonstruált dominanciaviszonyokra, illetve identitásokra vonatkozó legfontosabb eredményeit ismertetni. Ennek oka, hogy a jelen vizsgálat elsősorban nem a tanórai diskurzusok elemzését tűzte ki céljául: az órajegyzőkönyvek mintegy kiegészítő adatbázisként használatosak.

Az 1970-es években a nemzetközi irodalomban vita bontakoztott ki abban a kérdésben, hogy a tantermi kommunikáció szabályvezérelt, mondhatni automatikus cselekvéssor-e vagy sem. A kérdés az órákon megfigyelhető szekvenciák formalizálása, elemzése miatt volt lényeges. Griffin–Mehan (1995: 207) álláspontja szerint „a szabályok spontán rítusok és egyetértéssel kialakított konvenciók", melyek alkalmazásában fontos szerepe van a tanár-diák alkunak: a mechanikus, szabályvezérlésre épülő modell helyett tehát

egy olyat javasoltak, amely az interakciókra, a személyközi viszonyok dinamikus újrakonstruálódására fordít nagyobb figyelmet.

A tanár-diák kommunikációban észrevehető néhány jellegzetes, gyakran visszatérő mintázat. Mehan (1979) szerint az órai kommunikáció a következőképpen szerveződik: a tanár kezdeményez, a diák válaszol, majd a tanár értékel (ez a mozzanat el is maradhat, illetve nem okvetlenül nyelvileg fejeződik ki).[13] Az óra menetében – az adott rész didaktikai céljától (órakezdés, ismeretközvetítés, összefoglalás, feladatmegoldás stb.) függetlenül – a fenti szerveződést találta Mehan (1979). A visszacsatolás, bár közvetlenül rendszerint egy diák válaszára reagál, az egész osztálynak szól (Herbszt 2010). A visszacsatolás segítségével számos esetben elemző és interpretáló tevékenységet végez a tanár (Lee 2007).

Lee (2007) kiemeli, hogy a tanárok a visszacsatolással nemcsak a válasz tartalmát értékelik, hanem azt a módot is, ahogyan a diák kifejezi magát. Gyakori, hogy a tanárok bővebb kifejtésre, átfogalmazásra szólítják fel a diákokat. E kettős megoldás által nemcsak az elsajátítandó tudás (ideológia) tartalmi elemeit szabályozzák, hanem behatárolják az adott témáról beszélés módját is. Lee (2007) ebben a folyamatban nem a szabályszerűséget, hanem az esetlegességeket hangsúlyozza: meglátása szerint a tanórai kommunikáció a tanárok és a diákok közös „improvizációjára" épül, amelynek során újraalkotják saját szerepeiket.

A tanár rendszerint a tudás birtokosaként („primary knower") és a megbeszélések irányítójaként („manager of the discussion") pozicionálja magát (Lee 2007: 183): ő szabályozza a beszédjog átadását és átvételét, akár kijelöléssel, akár úgy, hogy hagyja valamelyik diákot, hogy önkiválasztással átvegye a szót (Albertné 1999). A tanár bármikor megvonhatja a beszédjogot – félbeszakíthatja a diákot –, ennek ellenkezője ugyanakkor normasértésnek minősül; az átfedő beszéd hasonlóan aszimmetrikus szerveződésű (Albertné 1999; vö. Tainio 2011). A tudáselosztó és megbeszélésirányító szerep egyik jelzése, hogy a tanár rendszerint olyan kérdéseket tesz fel, amelyekre tudja a választ. Ezek tesztkérdésekként értelmezhetők. A tanár felméri, ki mire tudja a – korábban normatív módon meghatározott – helyes választ, s ahol szükséges, a válaszokat az elvárt válaszhoz képest minősíti. Ez a megoldás a mindennapi interakcióktól jelentősen eltér, így mesterséges, jellegzetesen iskolai képződmény (Albertné 1999; Herbszt 2010). Míg a diáktól rendszerint nem fogadják el, ha nem válaszol releváns módon a tanári kérdésre, a diákok által feltett kérdések gyakran érdemi válasz nélkül maradnak. A tanár a magyar oktatás kontextusában mindentudó szerepet testesít meg, ezért ha nem tudja valamire a választ, rendszerint magyarázkodik, vagy jelzi, hogy utána fog nézni a témának, esetleg visszautasítja a kérdésfelvetést, tehát tanári részről nem szokott üres forduló megjelenni (Albertné 2005; Herbszt 2008). A magyar oktatási kultúrában egyébként már az iskola első éveiben, de akár iskolába kerülés előtt is leszokhatnak a gyerekek a kérdezésről, mivel a diák kezdeményezte fordulók elől gyakran kitér a tanár, vagy normasértésként minősíti a kérdezés aktusát (Herbszt 2010; 11. évfolyamos példához vö. [26]).

A tanár beszédirányító, -szervező joga rendszerint kizárólagos: a szót átvenni, átadni az ő irányításával lehet (Lee 2007). A tanár egyik törekvése rendszerint az, hogy a diskurzust az általa meghatározott témánál tartsa. Az esetleges témaváltásokat is ő engedé-

[13] Az egyes fordulók különböző magyar megnevezései: *tanári kezdeményezés, tanulói válasz, továbblendítés a tanár részéről* (Antalné 2006); *tanári kezdeményezés, tanulói reagálás, tanári visszacsatolás* (Herbszt 2010); összefoglalóan: *triádikus dialógus* (Herbszt 2010). A jelen dolgozat Herbszt (2010) terminológiáját követi.

lyezi, és ha a diák kérdése nem illeszkedik az óra tervezett tematikájába, a tanár normasértéssé nyilvánítja azt (Albertné 1999, 2005; Herbszt 2008). Ez a fajta normasértés azonban rendszerint csak a diákok esetében von szankciót maga után. Grice társalgási maximáival összefüggésben Herbszt (2008) arra jut, hogy a tanár gyakran megsérti a mennyiség és a relevancia maximáit, és ez számára rendszerint nem jár következményekkel. A tanár, pozíciójával összefüggésben, akkor is beszél, amikor a diák hallgatna, és számára megengedhetőek a tanórai témától való elkanyarodások.

A fentiekkel is összefügg, hogy a magyar oktatási kultúrában a tanár egyértelműen dominálja a tanórákat. A tanár saját hatalmi pozícióját és a tudáselosztásban játszott szerepét azzal is fenntartja, ha sokáig magánál tartja a szót, illetve a diákokat csak rövid megszólalás erejéig engedi beszélni. Balatoni (1999: 605) adatai szerint az általa vizsgált diákok összes megszólalásának 70%-a idegen nyelvi órán hangzott el (megjegyzendő, hogy itt kiscsoportos képzési formáról volt szó), míg csak 30%-a magyarul, holott az általa vizsgált osztályokban az óráknak csak a 16%-a volt idegen nyelvi. Antalné (2006) korpusza alapján a tanári dominancia az alábbi számokkal jellemezhető. (Zárójelben a viszonyítás alapja és Antalné [2006] lapszáma szerepel.) A tanárok kezdeményezték a kommunikációt 94%-ban, az órákon elhagzott szavak 78%-a tőlük hangzott el (50 videós óra; 21., 23.). A tanárok 89%-ban zárt kérdéseket fogalmaztak meg, amelyekre rövid választ lehet csak adni (24 videós óra; 62.). A tanárok rendszerint sürgették a választ: a (válasz megformálásához szükséges) csendet rövidre szabályozták, a 3 másodpercnél hosszabb csend ritkának számít Antalné korpuszában (30 videós óra; 68.). A vizsgálatában megfigyelt tanárok 57%-ban frontális módszert alkalmaztak (291 órajegyzőkönyv; 41.), tehát döntően magukat helyezték az óraszervezés középpontjába. Tudáselosztó és -minősítő szerepüket úgy alkották újra, hogy döntően elfogadó értékeléseket adtak a diákok válaszaira (77 db/óra), elutasítót ritkán (5,1 db/óra), részlegesen elfogadót pedig még ritkábban (2,5 db/óra; 40 videós óra; 80.).

A tanár hatalomgyakorlása az osztályteremben minden esetben legitim, a diákok azonban meg tudják akadályozni őt e jogának gyakorlásában. Óramegfigyelésekre és tanári kérdőívekre alapozott pszichológiai vizsgálatok (Dornai 2001) azt az eredményt hozták, hogy azok a tanárok, akik sokat hivatkoznak a tanári szerepükből fakadó tekintélyre, saját munkájukkal kapcsolatban kevésbé elégedettek, mint azok, akik nem hivatkoznak arra olyan gyakran. A jelen diskurzív keretben ez az eredmény azt jelenti, hogy a tanórán végzett állandó önpozicionálást – a dominancia, a tekintély állandó tematizálását, jelzését – a Dornai (2001) említette vizsgálatok kontextusában létrejött narratívában konfliktusosnak, problémásnak mutatták be a tanárok.

Az identitásképzés és a dominanciaviszonyok (re)konstrukciója azért releváns a jelen dolgozatban, mert a fegyelmezés és a nyelvi javítás a legitim tanári tekintély gyakorlásaként értelmezhető (Dornai 2001).

5.5.2. Az órajegyzőkönyv-korpusz adatainak bemutatása

A jelen pontban szereplő adatok tanórai küljavításokon keresztül adnak példákat olyan ideológiákra és olyan jellegzetes interakciós mintázatokra, amelyekre az interjúkban is hivatkoznak a diákok. A javítások megfogalmazása – tartalma, illetve ágenciaviszonyai – az érintett nyelvi elem és az önpozicionálás szempontjából egyaránt értelmezhető. Ez utóbbira helyez hangsúlyt az elemzés, mivel a tanári szöveg a megfogalmazása révén gyakran mintegy önmaga tekintélyét támasztja alá (ez más, axiómaszerűen megfo-

galmazott szövegekkel kapcsolatban is elmondható, vö. Sidnell 2005). Számos példa szerepelhetne még az alábbi pontokban, a küljavításnak az órai diskurzusban játszott szerepét, alkalmazásának sokszínűségét azonban ezek a példák is szemléltetik.

Griffin–Mehan (1995) szerint a tanórai interakciók szereplőinek az intencióit nem tudja felfedni a kutató, mivel a kutató rendszerint nem tagja annak a csoportnak, amelynek az interakcióit elemzi. A jelen dolgozatban követett diskurzív ideológia ezt a megjegyzést méginkább hangsúlyozza, s azzal egészíti ki, hogy ha a kutató tagja lenne a csoportnak, akkor sem tudná a megfelelő intenciót a megszólalásokhoz rendelni. Az órajegyzőkönyv-korpusz adatai ezért abban az értelemben értelmeződnek pl. javításokként, amennyiben az adott szituáció szereplői azt annak minősítették. Épp ezért, bár érdekes lehetne, el kell tekinteni azoknak az eseteknek az elemzésétől, amikor a tanár, bár javíthatott volna, nem javított, mivel nem tudni, hogy érzékelte-e a lehetségesen javítható adatot, de nem javított, vagy pedig nem is vette észre azt a nyelvi elemet, amit a kutató kijavíthatónak vélt (vö. Drew 2005; 5.1. pont).

Mivel a javításokban gyakran elhangzik a diákok neve, és mivel a név megformálása is fontos lehet az önpozicionálásban, az alábbi példákban – az interjúkorpuszban szereplő megoldástól eltérően – félidézőjelek (’’) között az eredetit (vezetéknév, keresztnév, becenév stb.) tükröző módon megformált, ám annak hangalakjára nem hasonlító nevek szerepelnek. Kivétel ez alól az az eset, amikor az órajegyzőkönyvben nincsen utalás a diák nemére: ekkor a *[TÖRLÉS]* jelzés szerepel.

Az adatok bemutatásának rendje a következő: (1) egyes nyelvi elemekről alkotott implicit ideológiák (csak a javítás ténye regisztrálható); (2) egyes nyelvi elemekről alkotott explicit ideológiák (a javítás legalább egyszavas magyarázattal együtt szerepel, ezáltal a javítás másodlagos – tehát nem csupán a tanár tekintélyi pozíciójából eredő – legitimációt is kap). A két típus egymáshoz viszonyított aránya, a mintavétel sajátosságai miatt, nem állapítható meg, csupán az egyes eseteknek az órajegyzőkönyv-korpuszban lévő ritkaságára (1-5 hasonló eset), illetve gyakoriságára (legalább 10 hasonló eset) utal a dolgozat. A szekvenciák a küljavítás végéig szerepelnek a példaanyagban, kivéve, ha maga a javítás is tematizálódik, minősítést kap.

Az órajegyzőkönyvek adatai diskurzuselemként szerepelnek, mivel – az adatrögzítés módjából eredően – egy kutatói narratíva részeként értelmezhetők (vö. 2.4.1. pont). Bár az órajegyzőkönyvek az én narratíváim egy-egy óráról, a saját lejegyzési megoldásaimat nem elemzem, mivel én magam nem szerepelek cselekvőként a rögzített helyzetekben. Ennélfogva redundáns lenne minden esetben explikálni, hogy a szekvenciák végső alakjukat a lejegyzés során nyerték el.

5.5.2.1. Küljavítás explicit magyarázat (ideológia) nélkül

Az alábbi példákban az alsós tanítónő a szavakat átfogalmazással javítja (19/1. óra; á3-n):

[55] **Diák** *(arról beszél, mire kell figyelnie):* „Hogy tudjam magam uralni.”
Tanár: *„Hogy tudjál magadon uralkodni.”*

Ugyanez a tanítónő más diákhoz (19/1. óra; á3-n):

[56] **Diák** *(kistestvéréről):* „Most már kezd dumálni.”
Tanár: „*Beszélni.*”

A tanítónő a megfigyelt foglalkozáson gyakran javította hasonló módon a diákokat. Ez a megoldás a kompetensebb beszélő szerepében történő önpozicionálás legegyszerűbb módja. Más tanárok is éltek az átfogalmazás módszerével, rendszerint akkor, ha bővebb kifejtettséget jeleztek elvárásként (21. óra; á7-n):

[57] **Tanár:** „Ki támogatta Petőfit?"
Diák: „Vörösmarty."
Tanár: „*Vörösmarty* [nyomatékosan *Mihály*]. Igen."

A javítás értékelhető úgy is, hogy a *Vörösmarty* mint válasz nem volt elég explicit az óra követelményeihez képest (tehát stiláris vétségként értékelte a tanár, vö. [66]), illetve úgy is, hogy a választ tartalmilag hibásnak értékelte, mivel nem tartalmazott elég információt (elméletileg más Vörösmarty vezetéknevű emberre is gondolhatott volna a diák). A tanárnak az órai nyelvhasználatot és a tananyag (a szaktárgyi ideológia) újraalkotását irányító szerepköre ezáltal egyszerre konstruálódik újra. Ez a jelenség a küljavítások egész jelenségét áthatja:

> [N]em találtunk igazolást arra, hogy külön kezeljük az interakciós jártasságot a tananyag tudásától, sem pedig arra, hogy az előbbit az utóbbinak alárendeltként fogjuk fel. Úgy tűnik, az iskolázás tanítási és interakciós oldalai olyannyira összefonódnak, hogy lehetetlen őket szétválasztani; mint egyetlen mechanizmus egymást kiegészítő folyamatai legfeljebb heurisztikus célokból választhatók szét egymástól (Griffin–Mehan 1995: 214)

A következőkben ezért a dolgozat nem választja szét – mivel nem tudja szétválasztani – a „tartalmi" és a „formai" jegyek javításait. A diák verbális megnyilatkozásainak bármilyen indokú javítása a küljavítás körébe kerül. Különösen igaz ez a következőhöz hasonló példákra, amelyek főleg természettudományos tárgyak esetében fordulnak elő. A tanár egyes esetekben csak a kifogásolt elemet fogalmazza újra (57. óra, g7-f):

[58] **Tanár:** „Mennyi áramerősség lesz itt?"
Diák: „Nulla egész kilenc."
Tanár: „*Kilenc tized*, igen."

Más esetben a diák teljes megnyilatkozását (76. óra; á7-n):

[59] **Diák:** „És megszorzom *három egész tizennéggyel*."
Tanár: „És megszorzom *megközelítőleg három egész tizennégy századdal*."

A tanár a kiejtést is javíthatja újramondással (70. óra; g7-n):

[60] **Tanár** *(megkérdi, melyik kötetben van a Húsvét előtt című vers)*
Diák: „Recsitatív."
Tanár: „A *Recsitatív* vagy *Recitatív* című kötetben. Melyik pályaszakaszhoz kapcsolódik ez a kötet?"

Ebben az esetben a *vagy* kötőszó kétféleképpen is értelmezhető: vagy úgy, hogy ejtési alternatívát ajánlott fel a tanárnő, vagy úgy, hogy a diák kiejtését teljes egészében kijavította. Ami egyértelmű, az az, hogy az eltérő ejtéssel történt újramondás a diskurzus során reflektálttá tette más elemekhez képest a diák kiejtését.

A javítás nemcsak a tanár, hanem – ritkán – a diákok részéről is érkezhet (77. óra; á7-n):

[61] **Diák1:** „*Elhunyt* állatok törmeléke.”
Diák2: „*Elhunyt*?”
Tanár: „*Elhalt, elhullott* állatok, élőlények.”

Ebben az esetben a diákok és a tanárnő együttesen konstruálták újra kompetensebb beszélői pozíciójukat. A 2. diák kezdeményezte a javítást, amit végül a tanárnő hajtott végre. Diákoktól érkező külkezdeményezés tanári közreműködés nélkül is végbemehet (79. óra; g11-f):

[62] **Tanár:** „’Frigyes’ megmondja, ha az osztálytársai hagyják, hogy ez milyen stílusba tartozik.”
Diák1: „Ez megjelenhetne egy *tudományos szaklapban*.”
Diák2: „*[karikírozva] Tudományos szaklap.*”

Itt az adott elem puszta újramondása minősített negatívan. A példa azt is illusztrálja, hogy a tanár a feladatmegoldási instrukciójába fegyelmező, a saját beszédjog-elosztó szerepére reflektáló közléseket is szőhet („ha az osztálytársai hagyják”). Ez a megoldás a megfigyelt órákon viszonylag gyakori volt.

Az explicit ideológiaalkotás nélküli javítás metapragmatikai jellegű is lehet. Ez esetben a helyesbítendő viselkedésre való felszólítás és az explicit értékelés nem válik szét: a felszólítás maga is negatív minősítés. Explicit felszólítás szerepel a tanár második fordulójában (20. óra; á7-n):

[63] **Tanár:** „Ez a *nagy temetési nap* mi lehet?”
Diák: „Hogy visszaemlékezzenek rá.”
Tanár: „Áááá! Jelentkezik!”
Diák *(jelentkezik, majd azonnal mondja):* „Hogy visszaemlékezzenek rá.”
Tanár: „Igen, ez igaz, de miért *nagy temetési nap*?”

A tanár először a jelentkezési konvenció szempontjából értékelte a diák megnyilatkozását, majd csak ezt követően tematizálta annak tartalmi elemeit (ti. részlegesen megfelelőnek minősítette): előbb a beszédjog-elosztó, majd pedig a tudáselosztó pozícióját alkotta újra.

A viselkedés megváltoztatására impliciten is felszólíthat a tanár (57. óra; g7-f):

[64] **Tanár:** „Milyen kell hogy legyen az ampermérő állása?”
Diák: „Nulla vagy ahhoz közeli.”
Tanár: „Ki jelentkezett?” *(ti. senki)*
Diák: *(jelentkezik)*
Tanár: „Áá! ’Szabó’! Nagyszerű.”
Diák *(felállva felel)*: „Nulla vagy ahhoz közelinek kell lennie.”

Metapragmatikai jellegű jelzés nemcsak a jelentkezéssel, hanem általában véve a szóátvétellel, illetve az osztályban érvényesnek tekintett többi normával kapcsolatban is előfordulhat. A 2. diák felszólítás nélkül veszi magához a szót, s a tanár ezt normasértésnek minősíti egy explicit felszólítással (54. óra; á7-n):

[65] **Tanár:** „’Júlia’, a földtörténeti középkor után milyen földtörténeti időszak következett?”
Diák1: *[hallgat]*
Tanár: „Ugyanúgy következnek, mint a történelemben, csak időben el vannak tolva.”
Diák1: *[hallgat]*

Diák2: „*[bekiabál]* Újkor!"
Tanár: „[TÖRLÉS], bírd ki, légy szíves!"

A tanár ebben a példában rekonstruálta azt a pozícióját, hogy ő osztja el a beszédjogot, akkor is ha az, akinek a számára fenntartja, a jelen pillanatban nem tud vele élni. A részlet a tanári rávezetésre is példát ad (a második tanári fordulóban; vö. Lee 2007).

5.5.2.2. Küljavítás explicit magyarázattal (ideológiával)

Az explicit magyarázattal kísért javítások a javított nyelvi elemet, annak tematizálása révén, kiemelik az órai diskurzusból és mellékszekvencia tárgyává teszik.

A tanári visszacsatolás nemcsak egyes nyelvi elemek értékelésére vonatkozhat, hanem általánosságban a diák produkciójának értékelésére is (42. óra; g7-n):

[66] **Tanár:** „Ki írta a Himnuszt?"
Diák: *„Kölcsey."*
Tanár: „Egész mondatokban próbáljunk meg fogalmazni. Ilyen mintás [!] mondatokban."
Diák: „[elnyújtva *A Himnuszt Kölcsey Ferenc írta.*]"
Tanár: „Nem kell ennyire túlkarikírozni."

A tanár expliciten kifejti, hogy a tanórán milyen normának kell megfelelnie a diák megnyilatkozásának. Az „egész mondatok" elvárása a példa alapján azt jelenti, hogy a válaszban ne csak a kért információ szerepeljen, hanem az tartalmazza a tanár kérdésének szerkezeti elemeit is: *Ki → Kölcsey Ferenc*, *írta → írta*, *Himnuszt → Himnuszt.* A diáknak tehát a tanár megnyilatkozását kell megismételnie úgy, hogy a kérdő névmás helyére behelyettesíti a személynevet. Ez az elvárás jelzi a diák alárendelt helyzetét a tanórai kommunikációban, illetve a tanórai kommunikáció elvárt redundanciáját is. A diák formailag eleget tesz a tanár kérésének és „mintás" ('mintaszerű') megnyilatkozást alkot, ám stilárisan jelöltté teszi a saját produkcióját (elnyújtva, vontatottan mondja). A tanár ezt is minősíti. A minősítés ez esetben azt tematizálja, hogy a diák stilárisan jelölte (a tanár interpretációjában: karikírozta) az órai elvárást. Ezzel a tanár a tanórai beszéd minősítésének jogát is a sajátjaként jeleníti meg.

Bár az előző példában a diák minősített, a stiláris minősítés jellemzően a tanár részéről jelenik meg (58. óra; á7-n):

[67] **Diák:** *(Arany János A fülemile című költeményének cselekményét ismerteti.)* „Aztán kiröhögte őket."
Tanár: „Fogalmazzunk finomabban. Nem *kiröhögte*, hanem *[várakozik]*"
Diák: „Kifigurázta."
Tanár: „*Kifigurázta.* Látható, mennyivel szebb és tartalmasabb ez a szó."

A tanár a *kifigurázta* szóhoz magasabb értéket társít: a „szebb", illetve korábban a „finomabb" esztétikai, a „tartalmasabb" funkcionális-expresszív szempontból minősíti pozitívan a tanár által végül helyesnek ítélt szót. A tanár – az előző esethez hasonlóan – úgy szervezi a társalgást, hogy ugyanaz a diák mondja ki a tanár szempontjából normatív alakot, mint aki a normasértőt. Ezáltal a diák előbb kevésbé kompetens beszélőként pozicionálódik, majd – abban az esetben, ha a tanár által javasolt módon nyilatkozik meg – jobb beszélőként, mint előbb. A diák (újra)pozicionálása az egész osztály előtt történik, ezért a tanár javítása, bár egy diák produkciójára vonatkozik, mindenkinek szól. Erre utal a többes szám első személyű megfogalmazás is („Egész mondatokban próbáljunk meg fogalmazni", illetve „Fogalmazzunk finomabban"). A javítást mint mellékszekvenciát

személytelenül megfogalmazott összefoglalás zárja le („Nem kell ennyire túlkarikírozni”, illetve „Látható, mennyivel szebb és tartalmasabb ez a szó”). Ez a megformálás elvonatkoztat a konkrét szituációtól és nyelvhasználati tanácsként, instrukcióként értelmezhető.

A *kiröhögte* szó szankcionálása felveti a diákok és a tanárok nyelvhasználata közötti konfliktus kérdését. Luk (2008) a tanórai kommunikáció során újra- és újraalkotódó identitások képzéséről szóló munkájában kitér arra, hogy a diákok a rájuk jellemző nyelvhasználat tanórai kontextusban szerepeltetésével egyfajta ellenállást gyakorolnak: megkérdőjelezik a tanár diskurzusirányító, -ellenőrző szerepkörét. A tanárok rendszerint szankcionálják, de legalábbis tematizálják a fiatalokra jellemző szlenges, illetve trágár nyelvhasználatot, ha az órán, illetve iskolai környezetben észlelhető ([68]: 79. óra; g11-f; [69]: 45. óra; szki11-n):

[68] (Közös feladatmegoldás során.)
Tanár: „Még milyen funkciót fedeznek fel?”
Diák: „Tudja a *fasz*.”
Tanár: „Gratulálok, ’Károly’.” *(Új kérdést tesz fel)*

[69] (Gyakorlás: a hagyomány elve a helyesírásban.)
Diák: *(Diktálás alapján táblára írja a nevet.)*
Táblakép: *Gaál*
Tanár: „Így is írhatná, de úgy írja, hogy *Gáll*. Mondom a hangokat: *gé, á, el, el*.”
Diák: *(Javítja a táblán)*
Táblakép: *Gáll*
Diák: „Ilyen *buzi* neveket!”
Tanár: „Na, ezt töröltük a szótárból.”

[68]-ban a trágár kifejezés tematizálása („Gratulálok”) révén implicit minősítés történik. [69]-ben az explicit értékelés az adott elemet kontextusfüggetlenül elhagyandóként jeleníti meg („töröltük”). [68]-ban a tanár a normasértőként pozicionált diákhoz, [69]-ben az egész jelenlévő közösséghez szól. Hasonlóan az ifjúsági nyelvhasználatra reflektál a következő tanár (43. óra; g7-f):

[70] **Diák:** „Azelőtt, hogy kimondták volna ezeket a sajtószabadság meg ilyen *cuccokat*, milyen dolgokat nem szabadott kimondani?”
Tanár: „Ezeket a *cuccokat* hagyjuk.”
Diák: „Szóval amíg nem írták le, hogy sajtószabadság *meg ilyenek* meg szólásszabadság *meg ilyenek*, addig”
Tanár: „Meg ilyenek.”
Diák: „Igen, csak nem akartam *(érthetetlenül hadar).* Tehát amíg nem voltak ezek leírva, addig mit nem szabadott mondani?”
Tanár *(Érdemben válaszolni kezd.)*

A tanár az explicit minősítésen („hagyjuk”) és az ismétlésen („Meg ilyenek”) kívül úgy is minősít, hogy egészen addig nem reagál a diák fordulóira kérdésként, amíg azok nem az általa megfelelőnek tartott formában hangzanak el, ezért a diáknak háromszor kell különbözőképpen megfogalmaznia ugyanazt. A megfelelőnek minősítés jelzése a tanár részéről az, hogy elkezd érdemben válaszolni: ezzel lezárja a küljavító mellékszekvenciát.

A tanár, miután expliciten jelezte, hogy a diák válasza nem megfelelő, gyakran önmaga fogalmazza át a közlést (mindkét példa forrása: 44. óra; szki11-n):

[71] **Tanár:** „Mi a normálfeszültség definíciója?"
Diák: „*F per A.*"
Tanár: „De nem úgy, hogy *F per A*, hanem *erő és felületegység hányadosa*."

[72] **Tanár:** „Mi lesz a mértékegység?"
Diák1: „Négyzetméter."
Tanár: „Helyett?"
Diák2: „Méter a köbön."
Tanár: „Nem *köbön*, ez nem térfogat. *Méter a harmadikon.*"

[71]-ben a javítás legitimációját a diák közlésének helytelennek minősítése önmagában adja („nem úgy, hogy [...] hanem "). A tanári újrafogalmazás teszi világossá, hogy a képletet át kellett volna alakítani. [72]-ben már explicit a magyarázat: a tanár azt is megmagyarázza, hogy miért helytelen a közlés („ez nem térfogat"), az újrafogalmazással pedig megadja a normatív közlés mintáját. (A tanár első javítása – „Helyett?" – szintén önmagában a helytelenséggel legitimálja a válasz el nem fogadását.)

A terminushasználat értékelése ritkán kettősséget mutat. A feladat költői eszközök felismerése (66. óra; szki11-n):

[73] **Diák1:** „Csonka metafora."
Tanár: „Gondolhatnánk, hogy *csonka metafora,* de már tudjuk, hogy Ady szimbolista költő, ezért mi lesz ez?"
Diák2: „Szimbólum."
[...]
(Azonos feladat.)
Diák: „Csonka metafora."
Tanár: „Igen, de ez Adynál továbbfejlődik, ez *szimbólum*, de ha azt mondod, hogy *csonka metafora*, annak is nagyon fogok örülni [ti. feleletkor]."

Az első példában a tanár rávezető kérdést alkalmaz, a *csonka metafora* terminust nem megfelelőnek minősítve és a *szimbólum* terminust hívva elő. A második példában a két terminust egyaránt használhatónak minősíti. A megjelölt referenciapont az első minősítéskor az osztály közös tudása („már tudjuk, hogy Ady szimbolista költő"), a második esetben pedig a tanár maga („annak is nagyon fogok örülni"). A helyesség ennek megfelelően kettős módon pozicionálódik. A kettősség abban is megnyilvánul, hogy nincsen kizárólagosságot célzó normatív szabályozás a két terminussal kapcsolatban: a tanóra kontextusában mindkettő normatív marad, az első javítás ellenére.

A közös kommunikációs tapasztalatra mint referenciapontra hivatkozik érvelésében a következő tanárnő (37. óra; g11-n):

[74] **Tanár:** „Kire utal a mondatban az *emlékezünk*?"
Diák: *„Ránk."*
Tanár: „A *ránk*, azt hogy hívjuk a nyelvtanban?"
Diák: „Általános alany."
Tanár: „Igen, *általános alany*."

A tanórai terminushasználat helyessége tehát, a tanárnő által épített ideológiában, közösségi legitimációt kap („hogy hívjuk": ezzel egy „mi"-csoport jelenítődik meg, amelyben a tanárnő és a diákok egyaránt benne vannak). Ez nyelvi uzualista érvelés, mivel impliciten (kérdve) a nyelvhasználattal, a tanórai és diszciplináris kontextussal érvel a normatív terminus kijelölésekor („hogy hívjuk a nyelvtanban?"; vö. Lanstyák 2010d:

144–145). A létrehozott ideológia így foglalható össze: 'nyelvtanórai kontextusban az a helyesebb, amit ezen az órán, erről a témáról beszélve mondani szokás'.

A tanár a szakterminológia használatát minősítheti platonisztikus ideológia konstruálásával is: a (szak)nyelvre mint összehasonlítási alapra való hivatkozással (79. óra; g11-f):

[75] **Diák:** *(Felel a kommunikáció funkció témakörből.)* „Felhívó funkció."
Tanár: „Olyan nincs."
Diák: „Közlő funkció."
Tanár: „Olyan van."

Az „Olyan nincs", illetve „Olyan van" közlések azt implikálják, hogy a szaknyelv terminuskészlete fix, s az a közlés a megfelelő, amelyik ebből a készletből merít.

A diákok beszédprodukciójának minősítésekor gyakori, hogy a tanár szemantikai-pragmatikai érvet alkalmaz: arra hivatkozik, hogy a diák közlése nem érthető vagy félreérthető (50. óra; g7-n):

[76] **Tanár:** „Hogyan kapjuk meg a körgyűrű területét?"
Diák1: „A területeket kivonjuk egymásból."
Tanár: „Mi az, hogy *a területeket kivonjuk*? Melyiket melyikből vonjam?"
Diák2: „Kiszámoljuk a nagyobb és a kisebb kör területét és kivonjuk a kisebbet a nagyobból."
Tanár: „Nagyon szépen mondtad, ismételd meg!"
Diák2: „Kiszámoljuk a nagyobb és a kisebb kör területét és kivonjuk a kisebbet a nagyobból."
Tanár: „*(Diák1-hez)* Én értelek téged, 'Péter', de úgy mondd, hogy más is megértse!"

A tanár a fenti példában oppozíciót képez a helyes és a helytelen válasz között. Az 1. diákot kevésbé kompetens, a 2.-at pedig mintaszerű beszélőként pozicionálja. Ezzel nemcsak a nyelvi elemekkel kapcsolatban, hanem a diákok egymáshoz viszonyításával kapcsolatban meglévő értékelő, ellenőrző szerepét is újraalkotja. A „Nagyon szépen mondtad, ismételd meg!" közléssel nemcsak a 2. diák beszédét értékeli normatívnak, hanem az 1. diákét is nem normatívnak. Ezt az 1. diákhoz a szekvencia végén intézett szavai explikálják: 'az 1. diák válasza csak a tanár számára érthető, ezért nem megfelelő, a 2. diáké mások számára is érthető, ezért megfelelő'. Ez az érvelés a nyelvi egzaktizmus diskurzusába illeszkedik (vö. Lanstyák 2010d: 142). Eszerint a nyelvileg pontosabb, félreérthetetlenebb (explicitebb, esetleg redundánsabb) közlés helyesebb az elnagyoltnál. A tanórai szaknyelvi kommunikációval kapcsolatban a korpuszban viszonylag gyakran megtalálható ez az érvelés.

A diák válaszának tartalmi és formai jegyeit olykor expliciten szétválasztja és különkülön értékeli a tanár, mint a következő példában (10. óra; g11-n):

[77] **Diák:** *(Felel.)* „A *múltból* derül fény"
Tanár: „A múlt [megnyomva *ból*] derül fény?"
Diák: *(Folytatja, de nehezen alkotja meg a mondatokat.)*
Tanár: „Látom, hogy jóra gondolsz, de nagyon rosszul fogalmazol. Próbáld újrafogalmazni!"
Diák: „A *múltból* derül fény" *[várakozik]*
Tanár: „A múlt eseményeinek van hatása a jelenre. Akkor a jelen eseményeiből derül fény a *múltra*."
[...]

> **Tanár:** „Bonyolultan fogalmazol, túlságosan összetett mondatokban, amit több egyszerű mondattal is el lehetne mondani. Meggyőztél, hogy elolvastad a művet, legközelebb te állítod össze a kérdéssort.” *(A feleletre ötöst ad)*

A felelet során a diák „Múltból derül fény” közlését azonnal javította a tanárnő. A mellékszekvencia ezt – tkp. a toldaléknak a tanár által hibásnak minősített használatát – tematizálja. A tanár először a diáktól kéri az újrafogalmazást („Próbáld újrafogalmazni!”), majd – ennek sikertelenségét követően – ő maga javít, miközben ismerteti azt a szemantikai érvet, ami legitimálja a javítást. A felelet közben, majd a végén is expliciten negatívan értékeli a diák fogalmazásmódját: először általánosságban („nagyon rosszul fogalmazol”), majd konkrétabban („bonyolultan fogalmazol, túlságosan összetett mondatokban”). Ezzel a tanár a nyelvi szimplicizmus diskurzusába illeszkedik (vö. Lanstyák 2010d: 144): azzal érvel, hogy a szerkezetileg egyszerűbb forma jobb. Összefoglaló értékelésében a diák nyelvi produkcióját elválasztja a szaktárgyitól, a diákot gyakorló kérdéssor összeállításával bízza meg (ez az adott osztályban jutalom értékű), végül pedig jelesre értékeli a felelet egészét.

A diák produkciójának általános minősítése metapragmatikai jellegű is lehet. Az egyértelmű válaszadás hiánya, illetve – a tanár elvárásaihoz képest – túlságosan differenciálatlan válaszadás egyaránt negatív minősítést kaphat ([78]: 51. óra; g7-n, [79]: 16. óra; 11g-n):

[78] **Tanár:** *(Arról kérdez, hogy az Antigoné egyik szereplőjét szereti, kedveli-e a diák.)*
Diák: „Nem tudom.”
Tanár: „*[nevet]* Ez rossz válasz. Ez az egyetlen rossz válasz.”

[79] **Tanár:** „Kellenek a giccsek az életünkben?”
Diák1: *„Igen.”*
Diák2: *„Nem.”*
Tanár: „Ne mondd, hogy *igen* vagy *nem*. A *talán* már jobb.”

Ezekben a példákban a kérdve kifejtésnek a tanár által megnevezett szabályait sértették meg a diákok – a tanár interpretációja szerint.

A metapragmatikai minősítés nemcsak általános megfogalmazású lehet („Ez rossz válasz”) és nemcsak több diákhoz vagy a teljes osztályhoz címezhető („Ne mondd, hogy”), hanem személyre szabott is lehet. [80] előzménye: a diákot többször is felszólítja a tanár, de ő mindannyiszor azt mondja, hogy nem tudja a választ (64. óra; á7-n):

[80] **Tanár:** „’Luca’, te egy jó képességű kislány vagy, és egyre többet hallom tőled, hogy nem tudod a választ, és halálosan unlak, mert ez nem igaz. Lusta vagy.”

A diák válaszadás-elhárító ideológiáját (ti. azt, hogy azért nem válaszol, mert nincs elegendő ismerete) illegitimnek minősíti a tanár egy konkurens ideológia felépítésével, ezzel is erősítve nemcsak a tudáselosztó pozícióját, hanem az igazságszolgáltató szerepét is (azzal ti., hogy ítéletet mond: „ez nem igaz”). A nyelvi viselkedéssel összekapcsolva a diák személyéről is ítéletet mond („Lusta vagy”). Az efféle értékelés ritka a korpuszban.

Egyes tanárok gyakorlatában előfordul, hogy a diákok válaszainak értékelését az általuk normatívnak tartott válaszhoz képest értékelik (56. óra; g11-n):

[81] **Tanár:** „Nagybetűvel van írva a *Puszta*. Ez földrajzi név?”
Diák1: „Nem.”

Tanár: „Ha földrajzi név lenne, nagybetűvel írnánk."
Diák2: „Megszemélyesítés."
Diák3: „Metafora."
Tanár: „Langyos."
Diák4: „Szimbolizál."
Tanár: „Köszönöm, *szimbólum*."

A tanár feladványt ad ('miért van nagybetűvel írva a *Puszta*?'). Egy kérdés-felelet szekvenciával jelzi, hgy a *Puszta* nem azért nagybetűs, mert földrajzi név, s ezt követően kezdődik a feladatmegoldás – a rejtvényfejtés. A válasz – a tanár explicit minősítése („Langyos") szerint – nem a nyelvi helyesség platóni ideájához, nem is a tanórai kommunikáció konvencióihoz, hanem a tanár által kigondolt válaszhoz képest pozicionálódik. A pozicionálás eszköze az aktuális és a várt válasz közötti távolság metaforikus megjelenítése, jelen esetben hőérzet megjelenítésével. Ez a tanár-diák interakciót játékhoz, pl. a barkochbához hasonlítja. A tanár végül a diák válaszának átfogalmazásával minősíti részben helyesnek az utolsó választ, s ezzel lezárja a szekvenciát. Ugyanez a tanárnő a következő példában az „általános" és a „pontos" jelzőket használja a *langyos* funkciójában (56. óra; g11-n):

[82] **Tanár:** „Milyen a viselkedése a csordának?"
Diák1: „Eltipró."
Tanár: „Pontosabb kifejezést kérek."
Diák2: „Negatív."
Tanár: „Nagyon általános kifejezés, köszönöm."
Diák3: *„Rossz."*
Tanár: „*[nevet]* Ó, köszönöm."
Diák4: „Gyilkos."
Tanár: „*Gyilkos!* Igen, *gyilkos* indulattal."

A tanárnő „*[nevet]* Ó, köszönöm!" válasza azt implikálja, hogy a válasz nem megfelelő. Ezt az értelmezést erősíti meg, hogy a szekvencia folytatódik, a tanárnő csak a véglegesnek tekintett választ követően zárja le azt.

A többé-kevésbé tipikus példák inventáriumát az extrém esetek felsorolásával érdemes kiegészíteni. Az extremitás az átlaghoz – az egyöntetű, mindenre kiterjedő tanári dominanciához és kontrollhoz – képest állapítható meg.

Az első példában diákok minősítik a tanár nyelvhasználatát (47. óra; szki11-n), ezzel megbontva az órán megszokott dominanciaviszonyokat:

[83] **Tanár: „**Általában fel szoktam olvasni Az én menyasszonyom című verset, és általában szokott tetszeni a gyerekeknek, mert lázadó, a világ arcába vágja, hogy csakazértis egy *kurvát* fog elvenni feleségül."
Diák1: „Tanárnő!"
Diák2, fiú: „Az micsoda?"
Diák3, lány: „Akinek szoktál fizetni."
Diák2, fiú: „Ja!"
Diák4: *„Céda!"*
Tanár: *(Elolvassa az említett verset, majd:)* „Emlékszem már, hogy elolvastam már ezt nektek és akkor megkérdeztem, tudjátok-e, mi az a *céda*, és ki is kérték többen maguknak, hogy hogyne tudná, ez a *kurva* szinonimája."
Diák5: „Ez gázos."
Tanár: „Mi az, ami gázos?"

Diák5: „Semmi."
Tanár: „Nyugodtan mondjad."
Diák5: *[hallgat]*

Ezen az órán 5 perccel korábban ugyanez a tanárnő így javította ki egy diák *Kussolj ál már!* megnyilatkozását: „Egyrészt magyaróra van, másrészt van egymás iránti tisztelet". A magyarórára mint kontextusra hivatkozó normatív értékelés és az ugyanabban a kontextusban elhangzó, a diákok által normasértőnek értékelt kifejezés elhangzása különösen reflektálttá tehette a *kurvá*t. Elképzelhető, bár a korpuszból egyértelműen nem igazolható, hogy ez is szerepet játszott a küljavítás létrejöttében.

A példa első felében a „Tanárnő!" felkiáltás mellett az 5. diák „Ez gázos" minősítése is direkt küljavításnak tekinthető. Tematizálódott tehát az a jelenség, hogy a tanárnő egy normasértőként is értékelhető szót használt. A 2. diák feltehetően a szó kontextusidegenségére utalhat, amikor a szó definiálását kezdeményezi. A 4. diák szinonimával definiál („Céda!"). Az 5. diák „Ez gázos" megnyilatkozásának küljavításként értelmezését erősíti az a jelenség, hogy amikor a tanárnő a megjegyzés explikálására szólítja fel a diákot, az nem válaszol (kitérő választ sem ad, hanem nem él a beszédjogával). Megjegyzendő, hogy ez utóbbi javítás a másodjára elhangzó *kurvá*hoz van közel, létrejöttében tehát szerepet játszhatott az, hogy a tanárnő néhány percen belül – a korábbi küljavítás után – már másodjára használta a kifejezést.

A diák ritkán a metanyelv területén is kompetensebb beszélőként tünteti fel magát. A következő részletben a tanár tesztkérdést tesz fel, amire tudja a választ, de az egyik diák nem fogadja el a tanári megoldást (67. óra; szki11-n):

[84] **Tanár:** „Mit jelent az, hogy *tovaporzok*?"
Diák1: *(Földúton közlekedésre utal.)*
Tanár: *(Magas sebességre utal.)*
Diák2: „De az hülyeség, ha poros az út, 20-nál is porzik már nagyon."

A „hülyeség" a küljavítás offenzív módjaként értékelhető.

A diák minősítése nemcsak a tanár beszédére, hanem annak küljavítói tevékenységére is vonatkozhat (60. óra; á7-n):

[85] **Tanár:** „Kik azok a zeneszerzők, akikből dolgozatot írunk?"
Diák: „Bach, Vivaldi, *Kuperin [= Couperin]*"
Tanár: „*Kupren [= Couperin]*. Valóban úgy írjuk, de *Kupren [= Couperin]*-nek ejtjük."
Diák: „Tök mindegy."

A tanár részben elfogadja a diák válaszát, mivel a kiejtése utalt a normatív írásképre, azonban a választ nemcsak az írásképhez, hanem – elsősorban – a normatív kiejtéshez viszonyítja. A diák felülbírálja a tanár beszédellenőrző és -javító szerepét, a javítást feleslegesnek, jelentéktelennek értékelve („Tök mindegy").

Ritka jelenség az is, hogy a diák a saját beszédprodukcióját nyilvánosan minősítse (68. óra; g11-n):

[86] **Tanár:** *(Arról beszél, hogy Teleki Pál öngyilkos lett.)*
Diák: *[jelentkezik]*
Tanár: „'Tamás', mondja, mit akar."
Diák: „Elnézést, Tanárnő, de nem a Teleki öngyilkosságáról készült fényképfelvételek a hazai kriminalisztika első fényképfelvételei?"
Tanár: *(Gratulál a válaszhoz.)*

Diák: „Most, hogy ezt így eldadogtam."
Tanár: „Dehogy dadogtad, folyamatosan, szépen elmesélted nekünk."

Az esemény esetleges előtörténete nem ismert és az órajegyzőkönyvből nem rekonstruálható, az azonban ritka a korpuszban, hogy egy magát kevéssé kompetens beszélőnek pozicionáló diák önpozicionálását a tanár revideálja és ellenkező előjelűvé alakítsa.

5.6. Részösszefoglalás

A jelen fejezet – az általános jellemzésen túl – az ön- és a küljavításoknak a nyelvhasználatban való megjelenését két adatcsoport elemzésével mutatta be. A hangsúly a küljavításokra terelődött, mivel a sztenderd nyelvi ideológia rekonstrukciójában ezeknek fontosabb szerep jut, mint az önjavításoknak.

A küljavítások variációinak elemzése – a tanári és a diákkezdeményezések esetén egyaránt – a javítás önpozicionáló szerepét emelte ki. Ezáltal a beszédjog-elosztó, a tudáselosztó, illetve a kompetensebb beszélő pozícióját konstruálják meg a beszélők az egyes interakciókban. A küljavításhoz explicit ideológia is kapcsolódhat, ez esetben a javítás ténye, illetve a javított nyelvi elem jelöltté válik, kiemelkedik a diskurzusból. A javításokkal egy fordulóban, vagy azokhoz közel konstruált nyelvi ideológiák a személyközi viszonyok mellett a közösségi normákat is újraalkotják, miközben a javítás gyakorlatának másodlagos legitimációját is kezdeményezik. (A másodlagos legitimáció nem a javító személy pozíciójára, hanem külső referenciára, pl. platonista ideológiai diskurzusra, a „mi"-csoport nyelvhasználatának jellegzetességeiről alkotott narratívákra stb. támaszkodik. A legitimációs kezdeményezés visszautasítható.)

Az elemzések azt mutatták, hogy a megnyilatkozások minősítésének elemzésekor nem húzható határ a „nyelvi" és a „nem nyelvi" (tartalmi) javítások közé, mint ahogy a javítás és a nyelvi minősítés is egybefonódik, mert a javítás maga is minősítés, ezért ezeket sem különítette el egymástól a dolgozat. (Ettől függetlenül van arra példa, hogy a tanár különválasztja a nyelvi és a tartalmi értékelést, ez azonban javítási ideológiaként értelmezhető, miszerint a kommunikáció formai és tartalmi oldala elválasztható.) A javítások szavakra, szerkezetekre, egész megnyilatkozásokra vonatkoznak, de olykor metapragmatikai természetűek. A minősítések gyakran explicitek, de – elvétve előforduló extremitások kivételével – nem a beszélő személy, hanem a beszédviselkedés jellemzőit tematizálják.

Az adatok áttekintése – a korpuszok példaanyagának rendszerezésén túl – azért is lényeges volt, mert a küljavítások metanyelvidiskurzus-mintaként szolgálnak nemcsak a diákok, hanem – ezen diskurzusok moderátoraiként – a tanárok számára is. A jelen pontban szereplőkkel analóg esetek az interjúkorpuszban is megtalálhatók a diákok saját szövegeiben, illetve az interjúvezető megnyilatkozásaiban, gyakran a diskurzusszervezés kiindulópontjaként szolgáló narratívákban.

5.7. Kitekintés. Az adatok értelmezése a tranzakcióanalízis keretében

A tranzakcióanalízis diskurzusában az újra és újra megismétlődő küljavítási helyzetek – különösen, ha expliciten érzelmi állapotokra vagy személyközi viszonyokra utalnak – károsnak minősülnek, mivel olyan énkonstrukciókat jelenítenek meg, amelyek nem a kommunikáló felek „itt és most" állapotára vonatkoznak, hanem azoknak más viszonyaikból származó – pl. gyermekkorukban vagy szülőként, gyermekeikkel szemben alkalmazott – kommunikációs rutinjait tükrözik. Ezen értelmezés szerint a tanárok gyakran normatív SZÜLŐ szerepet, a diákok pedig alárendelt, nem egyszer megszégyenített

GYERMEK szerepet konstruálnak maguknak a megnyilatkozásaikkal. A kommunikáció – így a küljavítás – során ezen szerepek konfrontációja történik: a kommunikáló felek nem szemtől szembe, hanem szerepeiken mint álarcokon keresztül kommunikálnak. (Ez esetben az előbbiekben önpozicionálásnak nevezett eljárás uralja a kommunikációt.) A tranzakcióelemzés mint pszichoterápiai irányzat az efféle énállapot-közléseket destruktívként mutatja be és felhívja a figyelmet a lehetséges veszélyekre, például arra, hogy játszma alakul ki, amely pszichés károsodást okozhat. (A tranzakcióanalízis, illetve a játszmaelemzés alapelveit Berne [1984] fogalmazta meg, az alkalmazás és a módszertan egyes kérdéseit egyebek mellett Stewart–Joines [1987] mutatja be. Oktatási vonatkozásokról magyar kontextusban pl. Járó [1999], Magyar [1999], Oláh [1997, 1999], Szamosi [1999] és – a jelen vizsgálat korpuszát elemezve – Szabó [2010a] számolt be.)

A jelen dolgozat diskurzív szemléletében nem lehet egyértelműen megállapítani, mi számít károsnak és mi nem – mivel a „károsság” mint viszonyítási pont e keretben nem határozható meg normatív jelleggel –, valamint a megfigyelési szempontok sem elégségesek a játszmaelemzésre. Szükséges volt azonban utalni arra, hogy tranzakcióanalízissel a fent közölteknél eltérő – részben empatikusabb, részben spekulatívabb – adatinterpretációk is végezhetők.

•

Bár a javítások esetében is – óhatatlanul, a beszélők önreflexív metanyelvi tevékenységének köszönhetően – ideológiák épültek – pl. a javítás legitimálásával kapcsolatban –, a következőkben olyan ideológiakonstrukcióról lesz szó, amely az aktuális kommunikációs helyzettől függetlenül – tehát nem direkten arra reflektálva – zajlik.

6. Narratívák és ideológiák a kérdőívválaszokban

6.1. Az elemzések jellemzői és korlátai

A jelen fejezetben kérdőívválaszok elemzésére kerül sor. A vizsgálatban részt vevő diákok narratíváinak és ideológiáinak összevetése életkoruk, nemük és iskolájuk típusa szerint történik. Egyes esetekben szerepet kap az is, hogy magyarországi vagy határon túli diákokról van-e szó.

Különböző csoportok viselkedésének – így pl. egy kérdőívre adott válaszainak összehasonlítása is – kutatói döntés. A szociolingvisztika kvantitatív paradigmájának arra a nézetére támaszkodik, amely szerint a nyelv(i viselkedés) tükrözi a társadalmat, annak szerkezetét, s így elvárható, hogy különböző módon címkézhető személyek eltérően viselkednek. Bár ezzel a nézettel szemben számos kétség felmerült (vö. Cameron 1990), a jelen vizsgálatban mégis fontos szerepet játszik néhány szociológiai kategória elkülönítése (nem, életkor, iskolatípus). A kvantitatív szociolingvisztika főáramával szemben azonban – mint arra a 3.2.4. pont utalt is – e kategóriák nem determináló faktorokként szerepelnek a jelen elemzésekben (vö. Ochs 1993). Az elemzések elsődleges célja az volt, hogy láthatóvá váljon: egyes csoportokba sorolható diákok másképp vesznek részt a vizsgálat metanyelvi diskurzusában, mint mások. A különbségek kimutatásakor azonban nem lehet megfeledkezni arról, hogy más csoportképzési szempontok mentén is el lehetett volna végezni az elemzéseket.

> A fraktális rekurzivitás egy viszonyrendszer egy adott szintjén megnyilvánuló oppozíció kivetítése a viszonyrendszer valamely más szintjére. (Például egy nyelven belüli oppozíció rávetítése nyelvek közötti vagy társadalmi csoportok közötti viszonyra.) [...] A törlés olyan szimplifikáló eljárás, amely egyes személyeket/csoportokat, cselekvéseket vagy nyelvi jelenségeket láthatatlanná tesz. Tulajdonképpen azok a tények, amelyek nincsenek összhangban az ideológiai kerettel, „észrevétlenek" maradnak. (Szalai 2010: 421; vö. Irvine–Gal 2009: 403–404)

Szalai állítása nemcsak a laikus beszélőkre, hanem a kutatókra is vonatkoztatható. Amikor bizonyos diskurzuselemek használatának társas varianciáját vizsgálja egy kutató, óhatatlanul maga is ezeket a műveleteket végzi az anyagán.

A jelen vizsgálat korpuszában gyakran válik különválaszthatóvá férfi és női, nem gimnazista és gimnazista, illetve – ritkábban – hetedikes és tizenegyedikes diskurzus. Bár önmagában sem életkoruk, sem nemük, sem iskolájuk típusa nem determinálja a diákok viselkedését, ezek a kategóriák a kutató praktikus fogódzói, amelyek segítségével meg tudja közelíteni azt a rendkívül heterogén válaszadói tömeget, amelyet vizsgál. A dolgozat célja azonban csupán a heterogenitás egyes dimenzióinak bemutatása. Az alkalmazott stítisztikai próba (χ^2-próba) csupán annak konstatálására alkalmas, hogy bizonyos jellemző jegyek mentén különbség van a válaszokban, a kü-

lönbség ténye azonban nem ad magyarázatot az eltérésre. Ha tehát markáns (akár $p < 0{,}0001$ szinten szignifikáns) eltérés tapasztalható a férfiak és a nők válaszaiban, akkor csak annyi állapítható meg, hogy a vizsgálat korpuszában különválasztható egy férfi és egy női diskurzus az adott kérdéssel kapcsolatban (míg más kérdésekkel kapcsolatban nem). A szignifikáns eltérésből nem következik az, hogy a nem hatással van a válaszokra, de még az sem, hogy a nemi szerepek konstrukciója befolyásolja a válaszadást. A már említett kripkei szkepszis (vö. 1.3. pont) a kvantitatív elemzésben is érvényes.

Ugyancsak készült szignifikanciavizsgálat abból a célból, hogy összevethetővé váljon: ugyanazon módon jellemezhető diákok (férfiak, nők, 7. és 11. osztályosok, nem gimnazisták és gimnazisták, tehát hat csoport) eltérő kérdésekre hogyan reagálnak. Az efféle vizsgálódás célja, hogy rámutasson arra, hogy egy-egy kérdésről analóg, illetve teljesen eltérő módon szerveződött-e a mediatizált diskurzus.

Bár a szociolingvisztikában a nem, életkor és társadalmi háttér (jelen esetben: iskolatípus) szerinti különbségtétel bevett gyakorlat, a fenti bekezdések azt hangsúlyozzák, hogy ezek a különbségtelek kutatói döntésből fakadnak, legitimálásukhoz ideológia szükséges – ezek a kategóriák tehát önkényesek.

Az elemzések során felismert eltérésekre, különösen a kérdőívválaszokat tekintve, nem kíván magyarázatot adni a dolgozat, mivel a magyarázat csak valamilyen külsődleges, nem a vizsgálat korpuszából adatolható ideológia segítségével történhetne. A magyarázatok hiánya a fent előadott, a kvantitatív módszerű elemzésekkel kapcsolatos szkepszissel is magyarázható.

A jelen fejezet elemzési szempontjai megegyeznek az 5.2. pontban összefoglaltakkal.

6.1.1. A diagramok értelmezéséhez

A kérdőívválaszok bemutatását számos diagram kíséri. Ha a diagramokon nincs külön jelölve, akkor a nemek, évfolyamok és iskolatípusok szerinti részminták az adott részminta összes tagjára vonatkoznak:

44. táblázat. Az egyes részminták tagjainak száma

Férfi:	535 fő	Nő:	646 fő
7. osztályos:	618 fő	11. osztályos:	577 fő
Nem gimnazista:	681 fő	Gimnazista:	514 fő

A diagramfeliratokban szereplő feladatmegjelölés minden esetben a 11.2.4. mellékletre utal. Mivel a „nem tudom” és a „nem válaszolok” kifejezések is válaszok, a teljesen üresen hagyott sorok pedig üres fordulónak értelmezhetők (vö. Albertné [2005: 18] *üres turn* terminusával), ezekre is kitér a dolgozat. A diagramok rendszerint csak a „nem tudom”, „nem válaszolok” válaszok és az adathiányos tételek (az üres fordulók) összegét (NÖ) jelölik. Ha az NÖ értéke 5% feletti, akkor minden esetben részletezve van az egyes kategóriák megoszlása (rendszerint a „nem tudom” kategória jelzésével, mivel a másik kettő rendkívül marginálisan fordul elő). A feliratok végén szereplő (¤) jel azt jelöli, hogy a χ^2-próba a „nem tudom”, a „nem válaszolok” válaszok és az adathiányos tételek figyelmen kívül hagyásával készült. Ez abban az esetben történt így, amikor döntően 5% alatti NÖ-érték szerepelt a válaszok között.

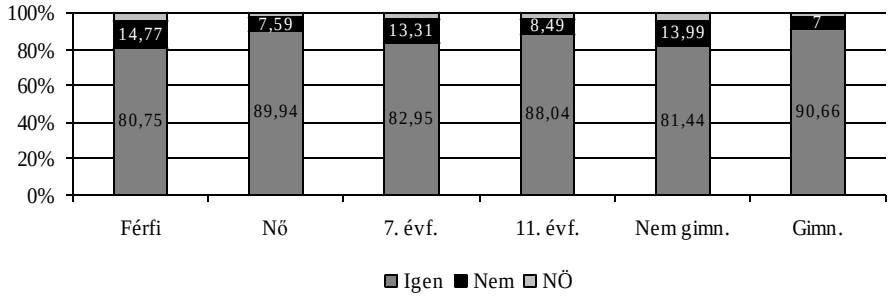
6.2. Narratívák és ideológiák az önjavításokról

A kérdéskört a kérdőív 13. feladata tematizálja. Előzménye a 4. vizsgálat (vö. 2.1. pont) kérdőívének 14–15. feladata volt (11.2.1. melléklet). Ez ismétlődött változatlanul a későbbi próbakérdezések során is (vö. 11.2.2. melléklet 16. feladat, 11.2.4. melléklet 13. feladat).

A kérdőív 13. feladata így hangzott: „Előfordult-e az utóbbi két-három évben, hogy anyanyelveden beszélve egy-egy szót, szószerkezetet újrakezdtél vagy kijavítottál?”. A feladat azért a közelmúltra (2-3 évre) utalt, hogy kiszűrhetők legyenek a kisgyermekkori javításokról szóló narratívák. Az „újrakezdtél vagy kijavítottál” együtt szerepel, így a 43. táblázat első és második oszlopában szereplő jelenségekre (téves szótalálás stb. és önjavítás) együtt vonatkoznak a válaszok. A kérdőív tervezésekor nem volt feltételezve, hogy a válaszadók különbséget tudnának tenni a két eset között, illetve hogy a vizsgálat praktikus szempontjait figyelembe véve érdemes lenne a két jelenséget külön vizsgálni.

A feladat célja az volt, hogy egyfajta viszonyítási alapot jelentsen a küljavítással kapcsolatos kérdésekkel (vö. 6.3. pont): megállapíthatóvá váljon, melyiket jelölik gyakoribbnak a diákok. A kapott eredmények hasonlóak (vö. 12. és 22. ábra): az értékek közötti egyik eltérés sem szignifikáns. Az ön- és a küljavításról tehát hasonló narratívát alkotnak a diákok: mindkét jelenséget igen gyakorinak jelzik.

Különváló diskurzusokat mutat az alábbi ábra. A nők, az idősebbek és a gimnazisták szignifikánsan nagyobb fokú önjavításról számolnak be.



12. ábra. A 13. feladat válaszainak százalékos megoszlása. A válaszadó az elmúlt két-három évben újrakezdett-e, kijavított-e szavakat, szerkezeteket a saját beszédében. A nemek szerinti eltérés $p < 0{,}0001$, az évfolyamok szerinti $p < 0{,}01$, az iskolatípusok közötti pedig $p = 0{,}0001$ szinten szignifikáns (¤).

A gyakoriságról alkotott narratívákat kiegészítik azok az ideológiák, amelyek konstruálásában részt vettek a diákok. Ideológiaépítésre korlátozott lehetőséget adott a kérdőív, mert kizárólag zárt végű – feleletválasztós – kérdéseken keresztül vizsgálta a jelenséget.

Az egyes válaszlehetőségek tömören megfogalmazott ideológiákként értelmezhetők, mivel magyarázatokat kínálnak az önjavításra. Értelmezhetőek azonban narratívákként is, hiszen az egyes válaszokon keresztül a diák a saját gyakorlatáról is állít valamit (pl. azt, hogy gyakran fordul elő, hogy azért javítja magát, mert zavarban van stb.). A feladatban szereplő kijelentések a következő ideológiai kontextusban helyezhetők el:

„Nem ismerted elég jól a nyelvtani szabályokat.” – A szabály fogalmának a nyelvi platonizmus keretében történő értelmezése (vö. Lanstyák 2009a: 35): a szabály önma-

gában, jól körülhatárolhatóan létezik, s ehhez képest detektálhatók eltérések. A kijelentés szerint nem minden anyanyelvi beszélő ismeri tökéletesen anyanyelve szabályait. Ez a tétel a nyelvi kompetencionizmus néven jellemzett diskurzusokba illeszkedik (vö. Lanstyák 2010d: 143), mivel azt az előfeltételezést tartalmazza, hogy egyes nem helyesnek minősített kifejezések használata a beszélő alacsonyabb fokú kompetenciájáról tanúskodik. Ez egybecseng a sztenderd ideológia építői által hangoztatott azon nézettel, hogy az emberek nyelvi kompetenciáját fejleszteni kell, mert önmagában nem elégséges (vö. 1.4. pont; J. Milroy 2001).

„Nyelvbotlás volt." – Ez a lehetőség a beszédtervezés és -kivitelezés elkülönülő mentális, kognitív folyamatait különválasztó szemléletben – röviden: pszicholingvisztikai szemléletben – értelmezhető (vö. egyebek mellett Gósy 2005). Az önjavítást a tervezés és a kivitelezés diszharmóniáját megjelenítő esetek egyikeként azonosítja.

„Zavarban voltál." – A pszicholingvisztikai szemlélet szerint a pszichikai állapotnak, a szorongásnak a beszédprodukciót befolyásoló hatása van.

„Javítottál, nehogy kinevessenek vagy rád szóljanak." – A szabálykövetésnek az operáns kondicionálás keretében történő értelmezése. Eszerint a modellezés szerint az operáns kondicionáláls az instrumentális kondicionálás egy válfaja, az instrumentális kondicionálás pedig a tanulás alkalmazkodás típusú változata:

> maga a válasz a változás ágense, azaz megelőzi a cél megjelenését. [...] az instrumentális válasz akaratlagos és emittált, nem pedig kiváltott" (Csépe 2007: 65)

Az operáns kondicionálást vizsgáló elméletekben az egyénnek egy bizonyos ingerre adott válasza pozitív vagy negatív megerősítést kaphat, s ennek eredményeként alakul a viselkedés (Csépe 2007). Az erre és a következő kijelentésre adott válasz a válaszadót ebben az ideológiában pozicionálja: hogyan mutatja be magát a válaszadó? Olyanként, aki az operáns kondicionálást magára nézve is érvényesnek ismeri el és maga is behódol ennek a gyakorlatnak, vagy olyanként, aki ettől függetlenül viselkedik nyelvileg?

„Eszedbe jutott, hogy akivel beszélsz, nem szereti, ha úgy beszélsz." Ez a válaszlehetőség is az operáns kondicionálást állítja a középpontba. Az előző kijelentés a megszégyenítésre mint negatív megerősítésre koncentrál és több kommunikációs partnerhez viszonyítja a produkciót, míg ez utóbbi egy beszédpartnerre koncentrál és a beszédpartner feltételezett attitűdjeit hangsúlyozza. A szóba jöhető negatív megerősítést („nem szereti") enyhébbnek mutatja a megfogalmazás, mint az előző kijelentés (kinevetés, szidás).

„Idegen szavakat kevertél össze." – A kijelentés többféleképpen is értelmezhető: (1) a beszélőnek nem elégséges a nyelvi kompetenciája (vö. nyelvi kompetencionizmus; Lanstyák 2010d: 143); (2) a beszédtervezés és -kivitelezés diszharmóniájára utal (szótévesztés; vö. pszicholingvisztikai szemlélet).

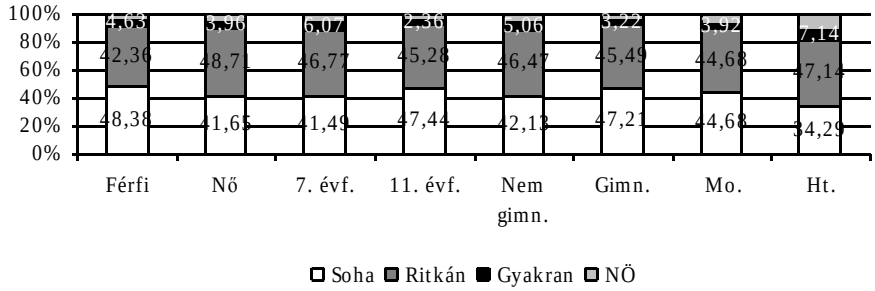
„Túl fáradt voltál." – A pszicholingvisztikai szemléletben a fáradtságszintnek a beszédprodukciót befolyásoló hatását feltételezik.

„Valaki vagy valami (pl. zaj) megzavart beszéd közben." – A pszicholingvisztikai szemlélet szerint a társalgás ingerkontextusának a beszédprodukciót befolyásoló hatása van.

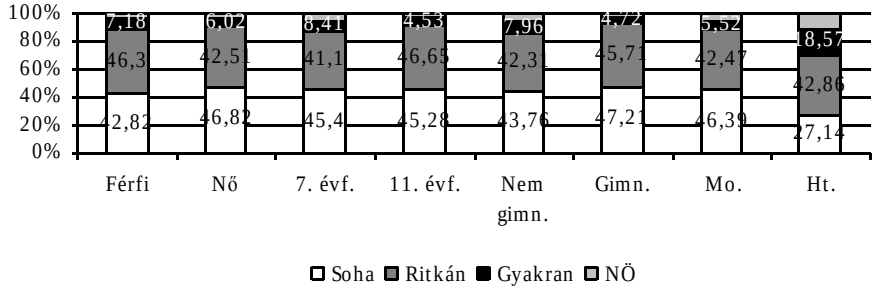
Az egyes kijelentések megformálása (egyes szám második személyű címzett) azt a helyzetet tükrözi, hogy egy kívülálló személy ideológiákat – lehetséges magyarázatokat

– kínál, amelyeket el lehet fogadni vagy el lehet utasítani. Ebből a szempontból lényeges, hogy nem egyes szám első személyű megfogalmazások szerepeltek a kérdőíven.

Az adatok bemutatásának sorrendje a következő: (1) a sztenderd ideológia platonizmusához, illetve a nyelvi kompetenciához köthető ideológiák (1., 6.); (2) a pszicholingvisztikai szemléletnek a beszédtervezés és a produkció mentális-kognitív folyamatait elkülönülten vizsgáló ideológiái (az előzővel átmeneti: 6., majd 2., 3., 7., 8.); (3) a kognitív pszichológia tanuláselméletével, különösen pedig az operáns kondicionálással összefüggő ideológiák (4., 5.).



13. ábra. A „Nem ismerted elég jól a nyelvtani szabályokat” kijelentésre adott válaszok százalékos megoszlása. N = 1013 (nemek szerint), N = 1019 (a másik két szempont szerint); N = 1019 (magyarországi), N = 70 (határon túli).
Az évfolyamok szerinti eltérés $p < 0,01$ szinten szignifikáns (¤).



14. ábra. Az „Idegen szavakat kevertél össze” kijelentésre adott válaszok százalékos megoszlása. N = 1013 (nemek szerint), N = 1019 (a másik két szempont szerint); N = 1019 (magyarországi), N = 70 (határon túli). Az évfolyamok szerinti eltérés $p < 0,05$ szinten szignifikáns (¤). Az NÖ-értékeket is figyelembe véve a magyarországi és a határon túli válaszok eltérése $p < 0,0001$ szinten szignifikáns.

A platonista, illetve a nyelvi kompetenciát tematizáló diskurzusokhoz köthető ideológiák (1., 6.) szerepeltek legkevésbé a saját önjavítás magyarázataként. A feladatban az erre adott válaszok esetében figyelemreméltó egyedül az NÖ-érték. A „nem tudom” válaszok és az üres fordulók a leggyakoribbak:

45. táblázat. Az NÖ-értékek megoszlása a 13. feladat két sorának esetében.
A táblázatban csak az 5% feletti összesített NÖ-értékek részletezése szerepel

	„Nem ismerted elég jól...”				„Idegen szavakat...”			
	7. oszt.	**Nem gimn.**	**Mo.**	**Hat. túli**	**7. oszt.**	**Nem gimn.**	**Mo.**	**Hat. túli**
Nem tudom	1,96	1,99	1,47	5,71	2,15	2,53	1,47	1,43
Nem vál.	0,98	1,63	1,18	0,00	0,00	0,54	0,49	0,00
Nincs adat	2,74	2,71	2,65	5,71	2,94	2,89	2,36	10,00
Összesen	**5,68**	**6,33**	**5,30**	**11,43**	**5,09**	**5,97**	**4,32**	**11,43**

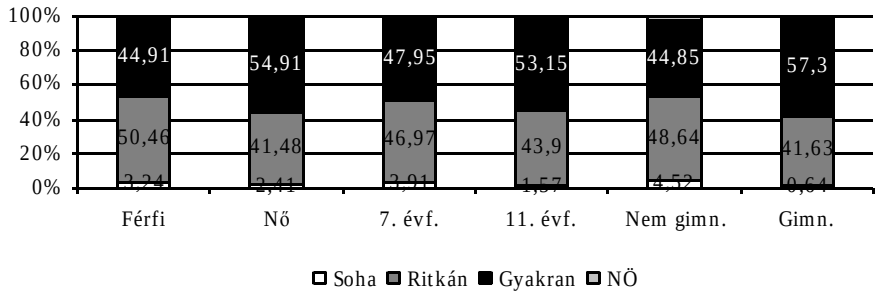
Gyakorinak kevéssé jelölték az ide vonható feltételezett okokat, illetve a válaszadók közel fele-harmada a „soha” választ jelölte, tehát saját gyakorlatát nem legitimálta ezekkel az ideológiákkal. A válaszadók eszerint a saját nyelvi kompetenciájukat alapvetően jónak mutatják: annak esetleges hiányosságai csak néha okoznak problémát. A tizenegyedikesek önpozicionálása e tekintetben magabiztosabb. (A válaszokat azért lehet a saját kompetencia értékelésének tekinteni, mert a szövegben szereplő „nem ismerted elég jól”, illetve „kevertél össze” kifejezések negatív konnotációjúak. Különösen az első tekinthető negatív minősítésnek; a második értelmezése ebből a szempontból problémásabb. Nem szerencsés, hogy a megfogalmazás többféleképpen értelmezhető.)

A magyarországi és a határon túli válaszok összevetését az a szociolingvisztikai ideológia indokolta, amely szerint a magyarországi és a határon túli beszélők nyelvi önminősítése eltérő, és a határon túliak rendszerint kedvezőtlenebb színben tüntetik fel saját anyanyelvi tudásukat (specifikusan az ideológiaelemzés kontextusában, interjúelemzés keretében pl. Laihonen [2008, 2009a, 2009b] tárgyalja a kérdést). A tendenciaszerű, illetve szignifikáns eltérést részben a „gyakran” válaszok nagy aránya (az idegen szavakkal kapcsolatos problémák esetében különösen), illetve a válaszadástól való távolmaradás okozza. A határon túliak nem pozicionálják magukat ugyanolyan erős kompetenciájú beszélőként, mint a magyarországiak (tendenciaszerű eltérés). Az, hogy gyakrabban jelölték, hogy az idegen szavak többször okoznak nekik problémát, mint a magyarországiak, nem okvetlenül a nyelvi kompetencia értékeléseként olvasandó: lehetséges olyan interpretáció is, amely szerint ez egyszerűen a sajátos nyelvi helyzetre utaló reflexió. (A megfogalmazás tehát ebből a szempontból sem szerencsés, mivel ez esetben is több értelmezést enged meg.)

Az említett kétértelműség miatt csak a „Nem ismerted elég jól a nyelvtani szabályokat” adatait érdemes tovább vizsgálni. A sztenderd nyelvi ideológia kontextusát jól jellemzi, hogy a magyarországi válaszadók 48,6%-a, a határon túliaknak pedig 54,32%-a írta azt, hogy ritkán vagy gyakran, de előfordul, hogy azért kezdi újra a megnyilatkozását, mert nem ismeri elég jól a nyelvtani szabályokat. Eszerint a válaszadók kb. fele azzal az ideológiával magyarázza saját önjavítási gyakorlatát, hogy (1) a nyelv szabályai formulázhatók; (2) ezeket különböző szinteken lehet ismerni, tudni és (3) a nem megfelelő szabályismeret önjavítást indokolhat – anyanyelvi beszélők esetén is. Sőt: azok, akik a „soha” választ jelölték, ugyanezt az ideológiát építették, csak magukat nem minősítették „rossz” beszélőnek. Egyértelműen csak azok nem építették ezt az ideológiát, akik a „nem válaszolok” lehetőséget választották, illetve akik semmit nem írtak válaszként (magyarországiak: 2,31%, illetve 3,21% [összesen 5,52%], határon túliak: 0%, illetve 6,17%).

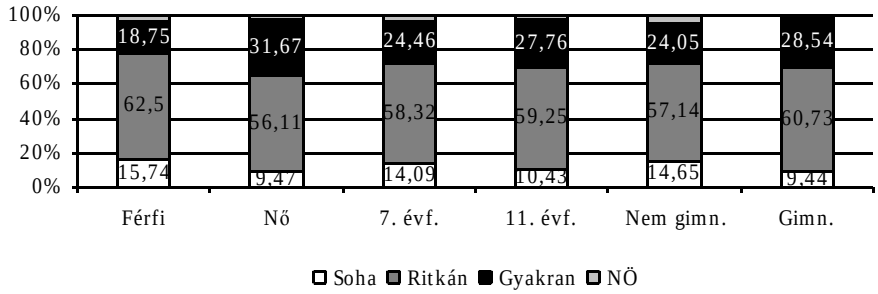
Az a kijelentés, hogy a kérdőívekben kezdeményezett ideológia építésének elutasítása a választól való távolmaradással egyenlő, mindegyik további esetben megismételhető lenne. Erre azonban nem kerül sor, mert a „nem tudom", „nem válaszolok" és a „nincs adat" esetek összesített százalékos aránya egyedül a szabálykövetéssel kapcsolatos ideológiánál haladta meg az 5%-ot, a többinél ez alatt maradt (de többször a 2, illetve a 3%-ot sem érte el), így a többi ideológiáról összességében elmondható, hogy a diákok szinte kivétel nélkül részt vettek azok építésében.

A legelfogadottabb ideológiák (részben 6., 2., 3., 7., 8.) a pszicholingivsztikai szemléletet tükrözik, a beszédtervezés és -kivitelezés elkülönülését, illetve azok diszharmóniáját tematizálják.



15. ábra. A „Nyelvbotlás volt" kijelentésre adott válaszok százalékos megoszlása. N = 1013 (nemek szerint), N = 1019 (a másik két szempont szerint). A nemek szerinti eltérés $p < 0{,}001$, az évfolyamok szerinti $p < 0{,}05$, az iskolatípusok szerinti pedig $p < 0{,}0001$ szinten szignifikáns (¤)

A nyelvbotlás az összes, a feladatban felajánlott ideológia közül a legelfogadottabb: a válaszadók rendkívül kis töredéke (0,64–4,52%-a) utasítja el mint magyarázatot és egyedül ennek az esetében közelíti, illetve haladja meg a „gyakran" válaszok aránya az 50%-ot. Mindhárom vizsgált szempontból szignifikánsan eltérő diskurzusok jöttek létre a nyelvbotlásról. A nők, a 11. évfolyamosok és a gimnazisták inkább pozicionálják magukat úgy, hogy jellemző rájuk a nyelvbotlás.

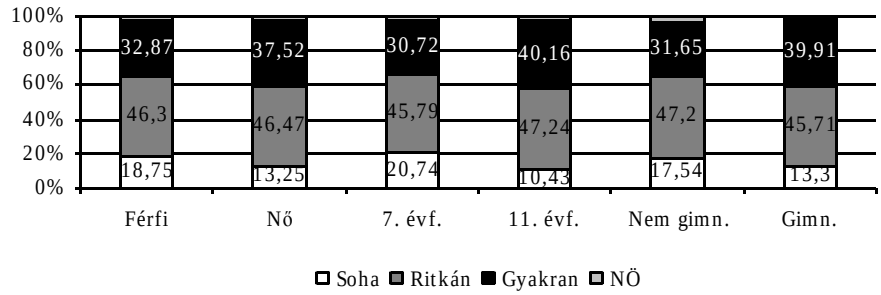


16. ábra. A „Zavarban voltál" kijelentésre adott válaszok százalékos megoszlása. N = 1013 (nemek szerint), N = 1019 (a másik két szempont szerint). A nemek szerinti eltérés $p < 0{,}0001$, az iskolatípusok szerinti $p = 0{,}0196$ szinten szignifikáns (¤)

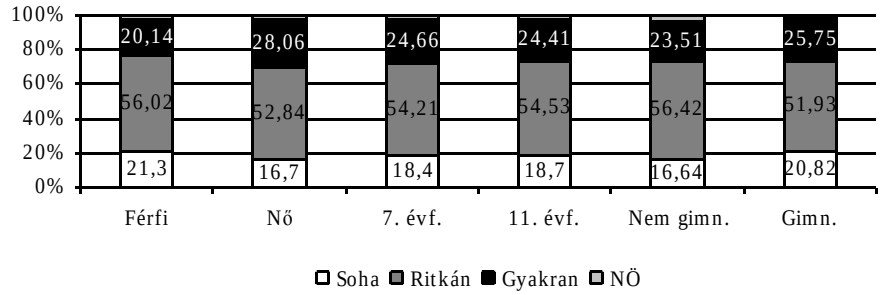
A válaszadók dominánsan (minden esetben öthatodnál nagyobb arányban) úgy pozicionálják magukat, hogy jellemző rájuk az, hogy zavaruk miatt önjavítást hajtanak végre; ötödük-harmaduk ezt gyakorinak jelöli. A nők szignifikánsan gyakrabban előfordulónak jelölik ezt az esetet.

A fáradtság szerepének hangsúlyozása is domináns ideológia. A nők, az idősebbek és a gimnazisták szignifikánsan többen jelölik magukat fáradtság miatt önjavítónak (17. ábra).

A külső zavaró tényezők szerepének hangsúlyozása szintén domináns ideológia, bár az előző válaszokhoz képest némileg kisebb a „gyakran" válaszok aránya. Az ideológia diskurzusbeli jelenléte egyenletes, szignifikáns különbségek nélküli (18. ábra).



17. ábra. A „Túl fáradt voltál" kijelentésre adott válaszok százalékos megoszlása. N = 1013 (nemek szerint), N = 1019 (a másik két szempont szerint). A nemek és az iskolatípusok szerinti eltérés $p < 0,05$, az évfolyamok szerinti $p < 0,0001$ szinten szignifikáns (¤)

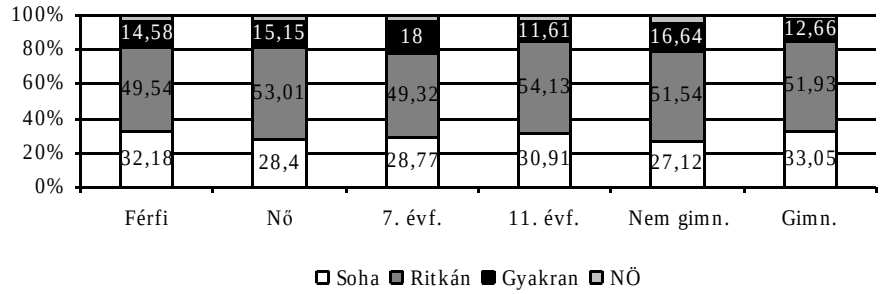


18. ábra. A „Valaki vagy valami (pl. zaj) megzavart beszéd közben" kijelentésre adott válaszok százalékos megoszlása. N = 1013 (nemek szerint), N = 1019 (a másik két szempont szerint). Egyik eltérés sem szignifikáns (¤)

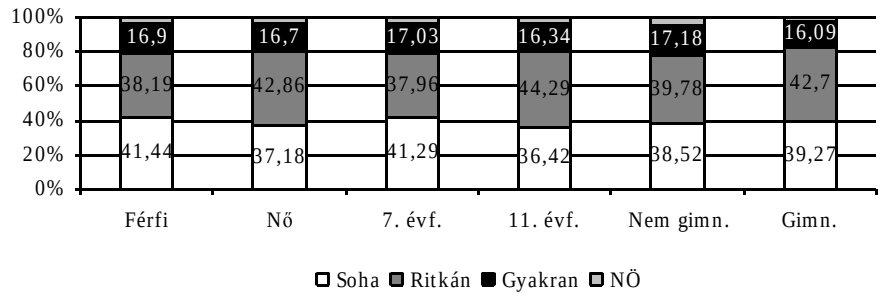
Az operáns kondicionálást mint tanulási folyamatot tematizáló ideológiákra (4., 5.) adott válaszok azt jelzik, hogy a válaszadó milyen mértékben jelöli magát kondicionált személyként, akinek a viselkedését az határozza meg, hogy a várható reakciónak megfelelően irányítja közléseinek megformálását. Ennek megfelelően a „soha" válaszok úgy interpretálhatók, hogy a válaszadó azt állítja, hogy ő az esetleges negatív megerősítésektől függetlenül javítja magát, illetve javításait nem a megerősítések befolyásolják.

Az offenzív és explicit negatív megerősítésekkel (kinevetés, szidás) kapcsolatos válaszok tagolódása azt mutatja, hogy a fiatalabbak inkább jelölik magukat olyannak, aki tart ezektől és figyelembe veszi ezeket (tehát kevésbé autonóm). A diákok legnagyobb része azonban mindegyik részmintában azt jelölte, hogy – legalább ritkán, de – befolyásolja az önjavításban ez a szempont (19. ábra).

A beszédpartner attitűdjeinek („nem szereti") figyelembe vételét kevesebben jelölték magukra jellemzőnek. Az ideológia jelenléte általános, nem mutat belső tagolódást a vizsgált szempontok mentén (20. ábra).



19. ábra. A „Javítottál, nehogy kinevessenek vagy rád szóljanak" kijelentésre adott válaszok százalékos megoszlása. N = 1013 (nemek szerint), N = 1019 (a másik két szempont szerint). Az évfolyamok szerinti eltérés p = 0,0139 szinten szignifikáns (¤)



20. ábra. Az „Eszedbe jutott, hogy akivel beszélsz, nem szereti, ha úgy beszélsz" kijelentésre adott válaszok százalékos megoszlása. N = 1013 (nemek szerint), N = 1019 (a másik két szempont szerint). Egyik eltérés sem szignifikáns (¤)

6.2.1. Részösszefoglalás

A diákok – nagyon kevés kivétellel – azt jelölték a kérdőíven, hogy az utóbbi két-három évet tekintve megjelenik saját kommunikációs gyakorlatukban az önjavítás.

A diákok szinte kivétel nélkül továbbépítették azt az ideologikus diskurzust, amit a kérdőív az önjavítás lehetséges okairól kezdeményezett. Ez alól az egyetlen kivétel a „Nem ismerted elég jól a nyelvtani szabályokat" ideológia volt (egyben ezzel magyarázták a legkevesebben a saját önjavítási gyakorlatukat).

A legelterjedtebb, magyarázatként leggyakrabban megjelölt ideológiák a beszédtervezés és a -produkció diszharmóniáját tüntették fel az önjavítás okaként. A legelterjedtebb ideológia a nyelvbotlással kapcsolatos.

A szignifikanciavizsgálatok (χ^2-próbák) alapján az önjavításokról zajló mediatizált diskurzus – két ideológiát kivéve – rendszerint tagolható, évfolyamok szerint (6 esetben), nemek és iskolatípusok szerint (4-4 esetben) egyaránt.

6.3. Küljavítások a kérdőívválaszokban

6.3.1. A küljavítások gyakorlatának megjelenítése a kérdőíves válaszokban

6.3.1.1. A feladatok általános jellemzése

Az elővizsgálatok – az 5.1. pontban hivatkozott szakirodalommal összhangban – azt mutatták, hogy a javítás a dominanciaviszonyok egyik jelzéseként fogható fel, ezért a kérdőívválaszok a válaszadó önpozicionálásaként értelmezhetők (vö. Szabó 2008a). Diskurzív keretben ez azt jelenti, hogy a válaszadó az adott válaszlehetőség kiválasztásával a kérdőív médiumán keresztül, a vizsgálat diskurzusában narratívát alkot a számára elérni kívánt, elérhető, illetve rendszeresen elért beszélői pozícióról, illetve minősíti a saját nyelvi kompetenciáját. Hogy e lehetőségek közül melyikről van szó egy adott válasz esetében, az a jelen vizsgálat eszközeivel nem különíthető el.

A küljavításokkal az összes eddigi saját vizsgálat (vö. 2.1. pont) foglalkozott. Az 1. vizsgálatban a válaszadó mint kijavított fél, a 3., 4. és az 5–6. vizsgálatban mint javító és mint javított fél egyaránt szerepelt (vö. Szabó [2006: 212–213, 2007d: 468–470] 2–3. feladat, Szabó [2008a: 108–109] 1–2. feladat, 11.2.1. melléklet 5–12. feladat, 11.2.2. melléklet 8., 17. feladat, 11.2.4. melléklet 8., 10., 11. feladat). Csak az 1. és a 3. vizsgálat kérdőívében vonatkozott a kérdés expliciten a külkezdeményezésre, azt követően általánosabb formában szerepelt a kérdés, így a válaszok a küljavításra vonatkoztathatók. Az átfogalmazás oka, hogy szükségtelennek tűnt az ön- és a külkezdeményezést különválasztani, mivel a vizsgálat az önpozicionálás (a jobb kompetenciájú beszélő státuszának megteremtése) kérdését helyezte a középpontba. A javítás technikai kivitelezésével kapcsolatban speciális feladat szerepel a jelen vizsgálat kérdőívének közvetlen előzményeiben. A 11.2.2. melléklet 8. feladatában a kérdés még mint megtörtént esetről szóló narratíva („hogyan jelezted a hibákat?”) szerepelt, az újabb változatban fiktív narratívát kellett kiegészíteni, helyzetgyakorlatként, a saját preferencia jelzésére (11.2.4. melléklet 11. feladat). Ennek célja az volt, hogy azok a diákok is válaszoljanak a kérdésre, akik azt jelölték, hogy nem javítanak ki mást. A megvalósított és az elképzelt gyakorlatról alkotott narratíva így különválasztva is vizsgálhatóvá, összevethetővé vált.

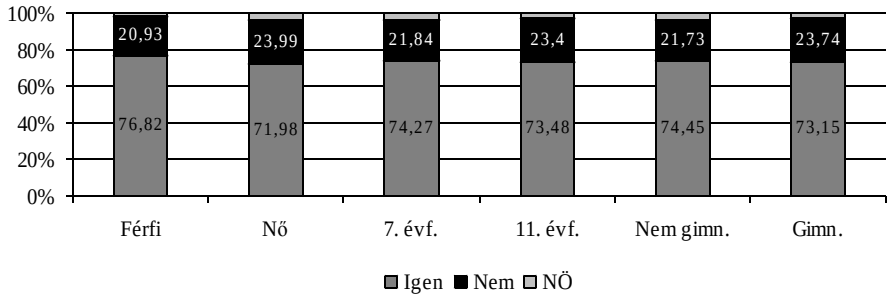
A nyelvi küljavítás kérdésével párhuzamosan illemszabályok szankcionálásának kérdése is a kérdőívekbe került (vö. 11.2.2. melléklet 7. feladat, 11.2.4. melléklet 6. feladat). Ennek eredeti célja az volt, hogy megállapíthatóvá váljon, mennyire analóg a diákok illemszabály-, illetve nyelvhelyességiszabály-reprezentációja. A jelenlegi diskurzív keretben az vizsgálható, hogy mennyire hasonlítanak az illemszabályok megszegésének szankcionálásáról, illetve a nyelvi javításokról alkotott narratívák. Összehasonlításukat az teszi értelmessé, hogy mindkét esetben dominanciaviszonyok megjelenítődéséről (egy jobban beszélő/udvariasabban viselkedő személy akciójáról) van szó.

A dominanciaviszonyok konstrukciója közeli és nem közeli ismerősök esetén – tehát egy szorosabb és egy lazább viszonylatban – is vizsgálva lett. A tanár-diák interakciók

szabályozottsága, az explicit hierarchia miatt ez a viszony került be harmadikként, de csak nyelvi vonatkozásban. Ennek oka az a feltételezés volt, hogy a diákok nem, vagy csak elenyésző mértékben figyelmeztetik tanáraikat illemsértő viselkedés miatt, ezért ezt a szempontot nem érdemes vizsgálni. Egy újabb vizsgálatban ezt a döntést felül kellene bírálni, a tanárral szembeni nyelvi javításokról szóló diskurzus (vö. 6.3.1.4. pont) fényében.

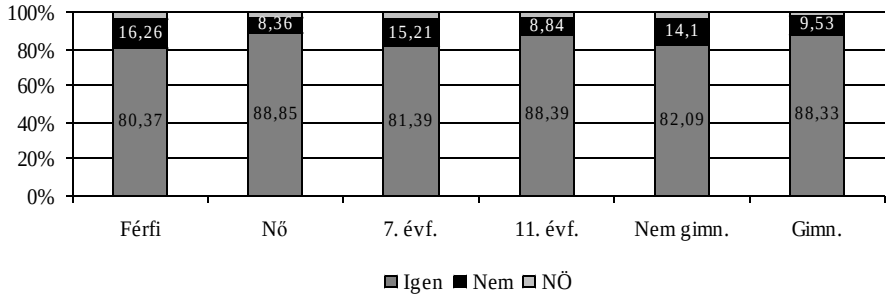
A jelen pontban tárgyalandó feladatok a küljavítás gyakorlatával kapcsolatos narratívákat kezdeményeztek. Ideológiaépítésre ezek a feladatok nem adtak módot.

A diákok magas arányban azt jelölték, hogy javították már őket a nyelvhasználatuk miatt. A diskurzus egységes, a vizsgált csoportjellemzők mentén nem tagolható.



21. ábra. A 10. feladat válaszainak százalékos megoszlása. A válaszadót az elmúlt két-három évben kijavították-e helytelen nyelvhasználata miatt.
Egyik eltérés sem szignifikáns (¤).

A diákok azt is magas arányban jelölték, hogy ők javítanak másokat. Eközött és az önjavításról közölt válaszok között nincsen szignifikáns eltérés, a válaszok tehát igen hasonlóak (vö. 6.2. pont). A nők, a 11. osztályosok és a gimnazisták szignifikánsan gyakrabban pozicionálják önmagukat a javító (a kompetensebb beszélő) szerepében.



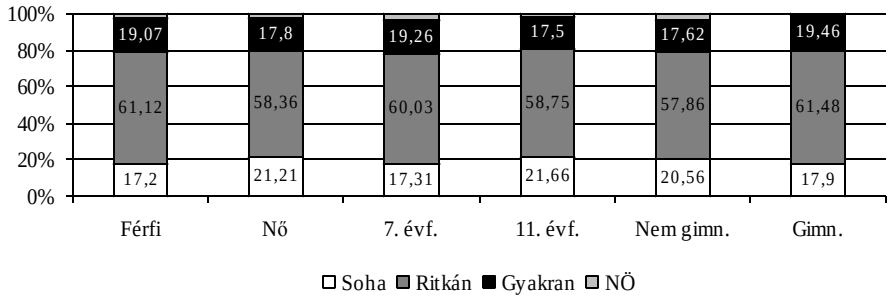
22. ábra. A 8. feladat válaszainak százalékos megoszlása. A válaszadó az elmúlt két-három évben kijavított-e másokat helytelen nyelvhasználat miatt. A nemek szerinti eltérés $p < 0{,}0001$, az évfolyamok szerinti $p < 0{,}001$, az iskolatípusok szerinti $p = 0{,}0122$ szinten szignifikáns (¤).

A diákok inkább pozicionálják magukat a kijavító, mint a kijavított szerepkörében. A 21. és a 22. ábra adatainak összevetése a következő eredményt hozza. Férfiaknál az eltérés tendenciaszerű ($p = 0{,}0601$), nőknél, 11.-eseknél és gimnazistáknál $p < 0{,}0001$, nem gimnazistáknál $p = 0{,}0002$, 7.-eseknél pedig $p = 0{,}0022$ szinten szignifikáns. A legerősebb önpozicionálás-különbség tehát a nőknél, a 11.-eseknél és a gimnazistáknál tapasztalható.

Az alábbiakban párhuzamosan szerepel az illemszabályokkal és a nyelvi viselkedéssel kapcsolatos javításokról alkotott diskurzusok bemutatása. Mivel a cél dominanciaviszonyok újraalkotásának vizsgálata, az elemzés a kérdőívben szerepeltetett személyközi viszonyok mentén halad.

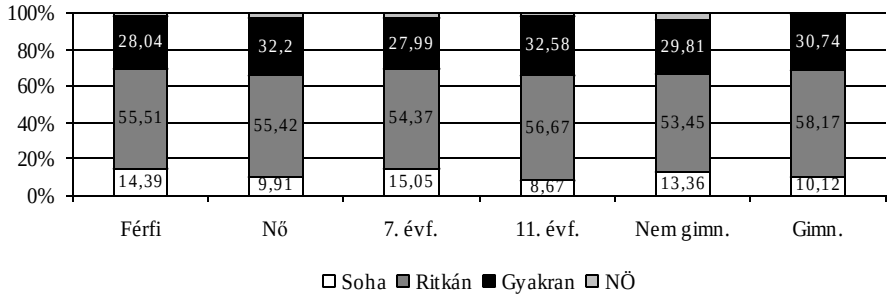
6.3.1.2. A válaszadóval közeli kapcsolatban álló ismerős viszonylatában

A válaszadót a figyelmeztetett (a normasértő) szerepében megjelenítő narratívák egységesek, az elkülöníthető csoportok között nincsen szignifikáns eltérés. A diákok döntő többsége jelzi, hogy legalább ritkán, de figyelmeztetik.



23. ábra. A 6. feladat válaszainak százalékos megoszlása. Illetlen viselkedés miatti figyelmeztetés olyan ismerős részéről, akivel a válaszadó közeli kapcsolatban áll.
Egyik eltérés sem szignifikáns.

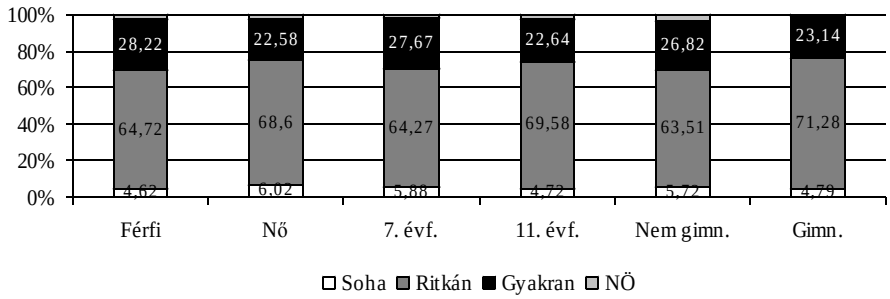
A nők és a 11.-esek inkább pozicionálják magukat a normát számonkérő személy szerepében, mint a férfiak és a 7.-esek. A nemek szerinti eltérés azonban csak gyengén szignifikáns.



24. ábra. A 6. feladat válaszainak százalékos megoszlása. A válaszadó illetlen viselkedés miatt figyelmeztet olyan ismerőst, akivel közeli kapcsolatban áll.
A nemek szerinti eltérés $p < 0{,}05$, az évfolyamok szerinti $p < 0{,}001$ szinten szignifikáns (¤).

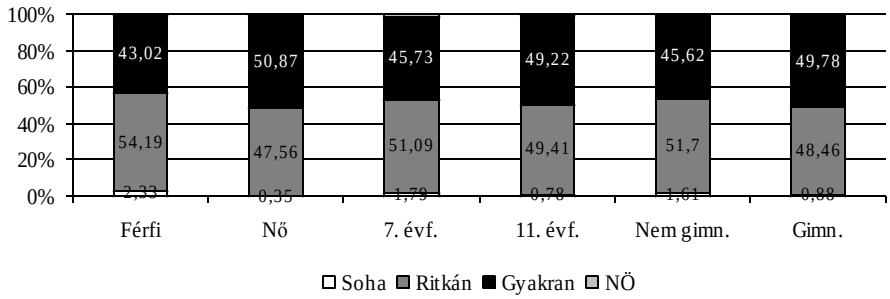
A saját dominancia jelzéseként érzékelhető, hogy a diákok gyakoribbnak tüntették fel azt, hogy ők figyelmeztetnek másokat, mint hogy őket figyelmeztetnék. Az eltérés a nőknél, a 11.-eseknél, a nem gimnazistáknál és a gimnazistáknál $p < 0{,}0001$ szinten, a férfiaknál $p = 0{,}0026$, a 7.-eseknél $p = 0{,}0018$ szinten szignifikáns.

A diákok narratívái szerint gyakoribb a nyelvi javítás, mint az illetlennek minősített viselkedés miatti figyelmeztetés. A nyelvileg kijavított fél szerepének megkonstruálása – az illetlenség miatt kijavított féléhez hasonlóan – egységes, az egyes részminták között nincsen szignifikáns eltérés. A kijavított szerepében alig néhány diák nem tüntette fel magát. A javítás rendkívül elterjedt gyakorlatként jelenik meg a narratívákban.



25. ábra. A 10. feladat válaszainak százalékos megoszlása. A válaszadót vele közeli kapcsolatban álló ismerős javította helytelen nyelvhasználata miatt. N = 876 (nemek szerint), N = 883 (a másik két kategóriában). Egyik eltérés sem szignifikáns (¤).

Még gyakoribbnak – a vizsgált javítási, illetve figyelmeztetési módok közül a leggyakoribbnak – jelölik a diákok azt az esetet, amikor ők javítanak ki közeli ismerőst a nyelvhasználata miatt. Azok száma, akik azt jelölték, hogy nem vesznek részt ebben a gyakorlatban, egészen elenyésző: a legmagasabb százalékérték (férfiak) 2,33%. A diskurzus nemek mentén bontható: a nők gyakrabban jelölik magukat javítónak, mint a férfiak (több mint felük írta, hogy gyakran javít). A válaszokból az rajzolódik ki, hogy a sztenderd kultúra fenntartásához nélkülözhetetlen önpozicionálási mód, a kompetensebb beszélőként való önmeghatározás szinte minden kérdőíves narratívában megjelenik.

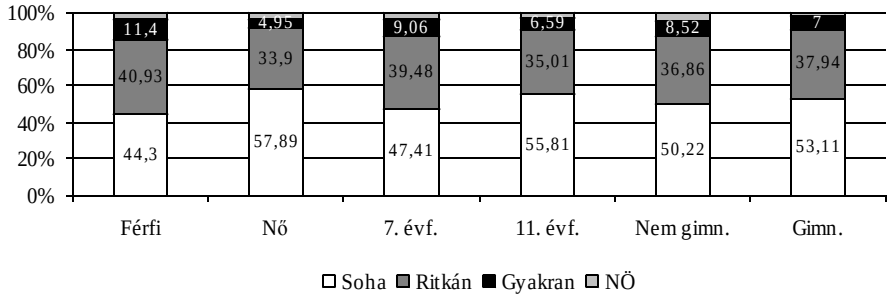


26. ábra. A 8. feladat válaszainak százalékos megoszlása. A válaszadó vele közeli kapcsolatban álló ismerőst javított annak helytelen nyelvhasználata miatt. N = 1004 (nemek szerint), N = 1013 (a másik két kategóriában). A nemek szerinti eltérés $p = 0{,}0013$ szinten szignifikáns (¤).

A diákok inkább jelölik, hogy ők javítanak mást nyelvileg, mint hogy őket javítanák. Az eltérés mind a hat lehetséges csoportban $p < 0{,}0001$ szinten szignifikáns.

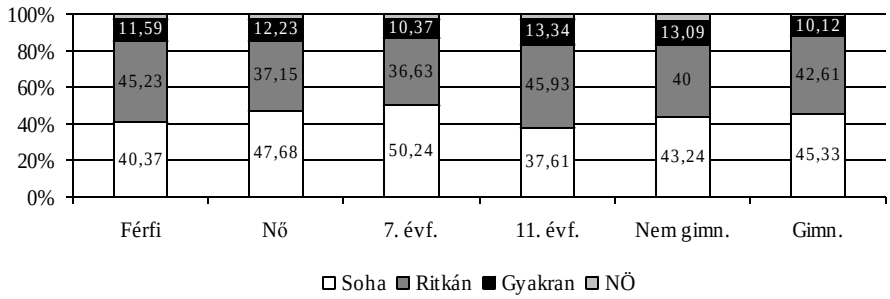
6.3.1.3. A válaszadóval közeli kapcsolatban nem álló ismerős viszonylatában

A diákok rendszerint (kb. fele arányban) arról számoltak be, hogy nem figyelmeztették őket illemsértő magatartás miatt. A nők és a 11.-esek kevésbé jelölték azt, hogy figyelmeztették őket illetlenségük miatt, tehát illedelmesebb személynek pozicionálták magukat:



27. ábra. A 6. feladat válaszainak százalékos megoszlása. Illetlen viselkedés miatti figyelmeztetés olyan ismerős részéről, akivel a válaszadó nincsen közeli kapcsolatban. A nemek szerinti eltérés $p < 0{,}0001$, az évfolyamok szerinti $p = 0{,}0188$ szinten szignifikáns (¤).

A férfiak és a 11.-esek gyakoribbnak jelölték, hogy ismeretlen személlyel szemben is mint explicit normaközvetítők lépnek fel. Ez a viselkedés azonban náluk sem nevezhető kifejezetten gyakorinak. A 27. és a 28. ábra összevetése azt rajzolja ki, hogy a 11.-esek udvariasabbnak (konformabbnak) tüntették fel magukat, mint a 7.-esek (ti. kevesebbszer jelölték, hogy figyelmeztetik őket illemsértés miatt), ezzel együtt a szabálykövetés szankcionálásában is dominánsabbnak jelölték magukat. Ezzel saját normaközvetítő szerepüket kétszeresen is erősnek pozicionálták.



28. ábra. A 6. feladat válaszainak százalékos megoszlása. A válaszadó illetlen viselkedés miatt figyelmeztet olyan ismerőst, akivel nem áll közeli kapcsolatban. A nemek szerinti eltérés $p = 0{,}0158$, az évfolyamok szerinti $p = 0{,}0001$ szinten szignifikáns (¤).

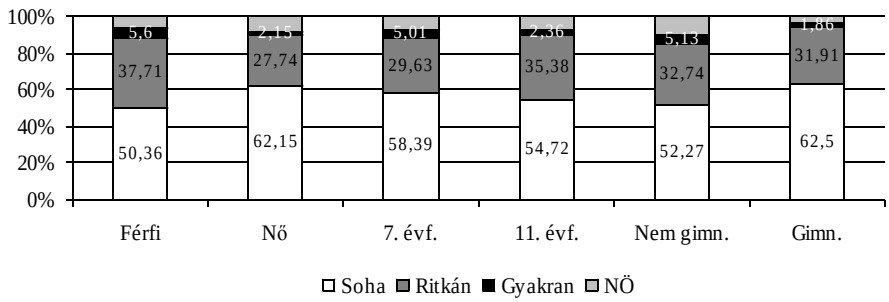
A saját dominancia jelzéseként érzékelhető, hogy a diákok gyakoribbnak tüntették fel azt, hogy ők figyelmeztetnek másokat, mint hogy őket figyelmeztetnék. A nőknél és a 11.-eseknél ez a különbség erősen ($p < 0,0001$ szinten), nem gimnazisták és gimnazisták esetében valamivel kisebb mértékben ($p < 0,005$, illetve $p < 0,05$ szinten) szignifikáns. A férfiak és a 7.-esek esetében a két válaszadás között nincsen szignifikáns különbség.

A diákok narratívái szerint gyakoribb az illetlennek minősített viselkedés miatti figyelmeztetés, mint a nyelvi javítás miatti. Nem közeli ismerőssel szemben azonban jóval ritkább, mint közeli ismerőssel szemben.

A nyelvi javításokkal kapcsolatban a nők normakövetőbbnek pozicionálták magukat: a férfiaknál kisebb arányban jelölték, hogy nem közeli ismerős kijavította őket. Az évfolyamok közötti szignifikancia gyenge, ugyanakkor látható, hogy a 7.-esek minimálisan konformabbnak pozicionálták magukat. A diákok nagy többsége azonban azt jelölte, hogy nem közeli ismerős nem javítja őket nyelvileg. Az NÖ kategóriába viszonylag sok válasz tartozik:

46. táblázat. A feladat diskurzusának megszakadása (százalékértékek)

	Férfi	Nő	7. évf.	11. évf.	Nem gimn.	Gimn.
Nem tudom	1,95	1,29	1,31	1,89	2,37	0,53
Nem válaszolok	0,97	1,08	1,09	1,18	1,78	0,27
Nincs adat	3,41	5,59	4,58	4,48	5,72	2,93
Összesen	**6,33**	**7,96**	**6,97**	**7,55**	**9,86**	3,72



29. ábra. A 10. feladat válaszainak százalékos megoszlása. A válaszadót vele nem közeli kapcsolatban álló ismerős javította helytelen nyelvhasználata miatt. N = 876 (nemek szerint), N = 883 (a másik két kategóriában). A nemek szerinti eltérés $p = 0,0001$, az évfolyamok közötti $p < 0,05$ szinten szignifikáns (¤).

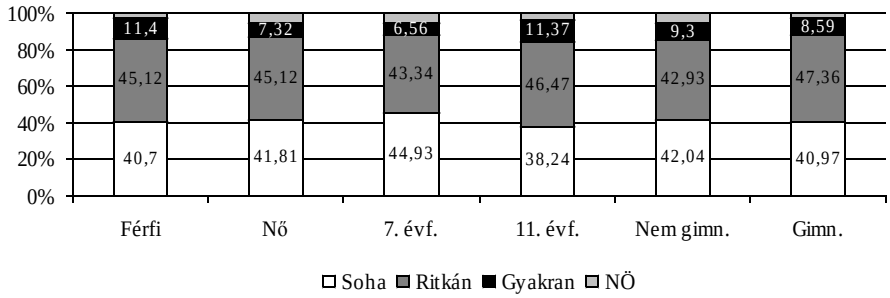
Az előző kérdés fordítottja esetén a 11.-esek összességében dominánsabbnak tüntetik fel magukat, mint a 7.-esek, de a nem közeli ismerős javítását náluk sem lehet gyakorinak nevezni. Az NÖ kategória aránya – amely egy másik, a válaszadóval közeli kapcsolatban nem álló csoport viszonylatában is jelentős – részletezendő. Rendszerint üresen hagyott sorral lehet találkozni (47. táblázat).

A diákok ez esetben is a saját dominanciájukat hangsúlyozzák: többen jelölik, hogy ők javítanak nem közeli ismerőst, mint hogy őket javítanák. Ez az eltérés a nők, a 7. és a

11. osztályosok, valamint a gimnazisták körében $p < 0,0001$ szinten, a nem gimnazisták körében $p = 0,0001$ szinten, a férfiak körében pedig $p = 0,0005$ szinten szignifikáns.

47. táblázat. A feladat diskurzusának megszakadása (százalékértékek).
A táblázat csak az 5% felett NÖ-értékeket részletezi

	Vele közeli kapcsolatban nem álló ismerősét javítja		Tanárát javítja	
	7. osztály	**Nem gimn.**	**7. osztály**	**Nem gimn.**
Nem tudom	1,19	1,07	0,60	0,54
Nem válaszolok	0,60	0,54	0,80	0,89
Nincs adat	3,38	4,11	4,17	4,83
Összesen	**5,17**	**5,72**	**5,57**	**6,26**



30. ábra. A 8. feladat válaszainak százalékos megoszlása. A válaszadó vele közeli kapcsolatban nem álló ismerőst javított annak helytelen nyelvhasználata miatt. N = 1004 (nemek szerint), N = 1013 (a másik két kategóriában).
Az évfolyamok szerinti eltérés $p < 0,01$ szinten szignifikáns (¤).

6.3.1.4. A válaszadó tanára viszonylatában

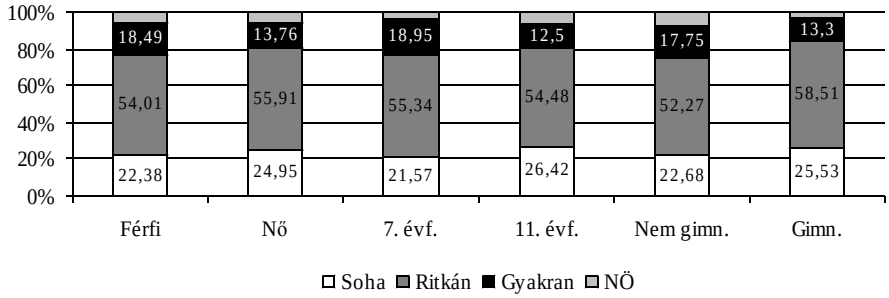
Az adatok azt a trivialitást mutatják, hogy a tanárok gyakrabban javítják a diákokat, mint viszont (31. ábra). Ez a tanári dominancia meglétét jelzi az órai diskurzusban (vö. 5.5.1. pont). A válaszok NÖ-aránya magas. A leggyakoribb kategória az üres sor (48. táblázat).

A tanári javításokról szóló narratívák csak az évfolyam szintjén különböznek szignifikánsan: a 11.-esek valamivel kevésbé gyakorinak tüntetik fel a tanári kezdeményezésű küljavítást, mint a hetedikesek. Ettől függetlenül minden részmintában a diákok kb. háromnegyede számolt be arról, hogy tanára ritkábban-gyakrabban javítja őt. Érdemes megjegyezni, hogy bár a tanár javító tevékenysége jelentő mértékű, a válaszadók szignifikánsan gyakoribbnak jelölték a közeli ismerőstől származó javítást, mint a tanári javítást (vö. 25. ábra; a válaszok különbsége mind a hat összevetett válaszadói kategógriában $p < 0,0001$ szinten szignifikáns).

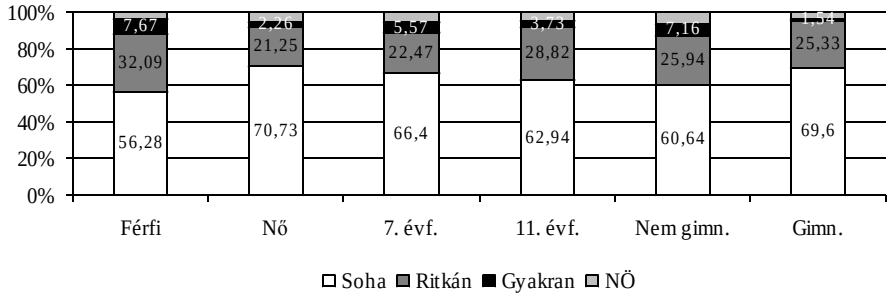
A diákok által kezdeményezett, a tanárnak célzott küljavításokról szóló narratívák nem és iskolatípus szerint választhatók ketté (az évfolyamok szerint eltérés gyenge fokú szignifikanciát mutat; 32. ábra). Az NÖ-arány megemlítendő (vö. 47. táblázat). A férfiak és a nem gimnazisták nonkonformabbnak pozicionálták magukat, hiszen a tanári tekintély javítással történő relativizálása vagy dekonstruálása nonkonform cselekedetnek tekinthető.

48. táblázat. A feladat diskurzusának megszakadása (százalékértékek)

	Férfi	Nő	7. évf.	11. évf.	Nem g.	Gimn.
Nem tudom	0,97	1,51	1,31	1,18	1,58	0,80
Nem válaszolok	0,73	0,65	0,44	1,18	1,18	0,27
Nincs adat	3,41	3,23	2,40	4,25	4,54	1,60
Összesen	**5,11**	**5,38**	4,14	**6,60**	**7,30**	2,66



31. ábra. A 10. feladat válaszainak százalékos megoszlása. A válaszadót tanára javította helytelen nyelvhasználata miatt. N = 876 (nemek szerint), N = 883 (a másik két kategóriában). Az évfolyamok szerinti eltérés p = 0,0197 szinten szignifikáns (¤).



32. ábra. A 8. feladat válaszainak százalékos megoszlása. A válaszadó tanárát javította annak helytelen nyelvhasználata miatt. N = 1004 (nemek szerint), N = 1013 (a másik két kategóriában). A nemek szerinti eltérés p < 0,0001, az évfolyamok szerinti p < 0,05, az iskolatípusok szerinti p = 0,0001 szinten szignifikáns (¤).

6.3.1.5. Az illemsértés miatti figyelmeztetés és a nyelvi javítás

Az alábbi vázlatos áttekintés célja annak megmutatása, hogy azonos módon szerveződik-e az illemsértőnek minősített viselkedés miatti figyelmeztetésekről és a nyelvi normasértésnek minősített nyelvhasználatról alkotott mediatizált diskurzus. Az összevetés alapja az, hogy a szabálykövetésről szóló tudományos diskurzus a nyelvhelyességi szabályokat rendszerint az illemszabályokhoz hasonlóan restriktív szabályokként modellezi (vö. pl. Fabó 1986), illetve a nyelvhelyességi irodalomban is megjelenik az illemszabályokkal, különösen pedig az öltözködés szabályaival való összevetés. Egy példa:

> Gyakran felmerül a nyelvszokás elsősége ellen az az érv, hogy ha a nyelvszokás úgyis szentesíti a nyelvi változást, a nyelvben jelentkező újat, nem kell harcolni a nyelvi hibák ellen: meg kell várni, míg „nyelvténnyé" válnak, s nem lesz velük gondunk. Rosszul értelmezi nyelvünk történetét – de egyáltalán az egész történelmet –, aki erre a következtetésre jut. A világon minden változik. A társadalmi élet szabályai, az életünket befolyásoló, irányító szokások, a társasélet formái, normái, az étkezés, öltözködés divatja, szokásai, a jogi, erkölcsi normák stb. De ez csak azt jelenti, hogy minden kornak megvoltak a társadalmi szokásai, normái, így megvannak a mának is. Mások, mint a régiek, de vannak, s ma ezek szabályozzák életünket, így van a mai ember is a mai nyelvvel. Tudhatja, hogy a Halotti Beszéd másként hangzott, mint a mai temetési beszédek, ismerheti a 16. század nyelvi sajátságait is, de számára a társadalmi érintkezés, a gondolatközlés eszköze mégiscsak a mai nyelv. (NyKk. II: 381)

Az alábbiakban vázlatosan következnek az összevetés eredményei.

Illemsértés miatti figyelmeztetés és nyelvi javítás a válaszadóval közeli kapcsolatban álló ismerős részéről (vö. 23. és 25. ábra): mind a hat csoport a nyelvi javítást jelölte gyakoribbnak: a narratívák minden esetben $p < 0{,}0001$ szinten különböznek.

Illemsértés miatti figyelmeztetés és nyelvi javítás a válaszadó részéről, vele közeli kapcsolatban álló ismerős irányába (vö. 24. és 26. ábra): az összes (mind a hat) összevethető részminta esetében $p < 0{,}0001$ szinten szignifikáns eltérés a narratívák között. A nyelvi javítás gyakoribbnak van feltüntetve.

Illemsértés miatti figyelmeztetés és nyelvi javítás a válaszadóval közeli kapcsolatban nem álló ismerős részéről (vö. 27. és 29. ábra): a nyelvi javítást jelzik a diákok gyakoribbnak. Ez az összefüggés csak a nem gimnazisták esetében nem szignifikáns (ott tendenciaszerű). A 7.-eseknél, illetve a gimnazistáknál a legerősebb a szignifikancia ($p < 0{,}0001$, illetve $p = 0{,}0002$), a férfiaknál gyengébb ($p < 0{,}005$), a nőknél, illetve a 11.-eseknél a leggyengébb ($p = 0{,}0102$, illetve $p = 0{,}0135$).

Illemsértés miatti figyelmeztetés és nyelvi javítás a válaszadó részéről, vele közeli kapcsolatban nem álló ismerős irányába (vö. 28. és 30. ábra): a narratívák analóg módon épülnek fel, az esetek többségében nem lehet különbséget tenni aközött, hogy melyik esetet mutatják gyakoribbnak a diákok. Csak a nők, illetve a 7.-esek narratívája tér el e kérdésben szignifikánsan ($p < 0{,}001$, illetve $p < 0{,}01$ szinten). Ők a nyelvi javítást jelölik gyakoribbnak.

A fentieket összefoglalva: a válaszadóval közeli kapcsolatban álló ismerős vonatkozásában a narratívák markánsan, minden esetben $p < 0{,}0001$ szintű szignifikanciát mutatva különböztek és a nyelvi javítást mutatták gyakoribbnak. A válaszadóval közeli kapcsolatban nem álló ismerős vonatkozásában a diákok gyakoribbnak jelölik azt, hogy ezek a személyek nyelvileg javítják őket, mint hogy illetlen viselkedés miatt figyelmeztetnék őket, de a szignifikanciaszint nem olyan egyöntetűen magas, mint az előbbi esetben. A válaszadóknak azok a narratívái, ahol magukat pozicionálják normatív cenzornak a nem közeli ismerőssel szemben, nem különböznek egymástól lényegesen. Rendszerint nem különíthető el, hogy az illemsértést vagy a nyelvhasználat minősítését jelölik-e gyakrabban.

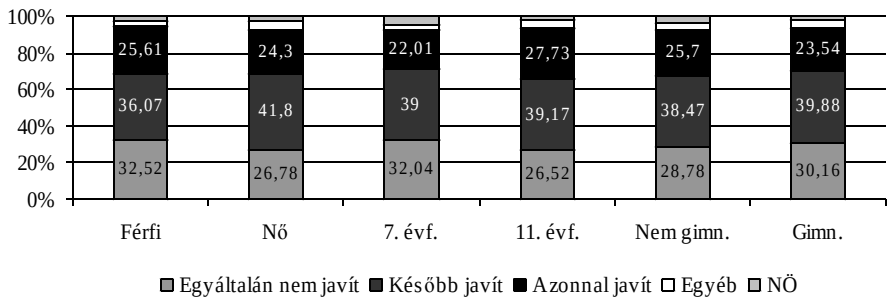
6.3.2. Narratívák egy szótévesztést követő lehetséges saját reakcióról

A kérdőív 11. feladata így szólt: „Képzeld el, hogy egy barátoddal beszélgetsz. A beszélgetést mások is hallják. A barátod összekever két idegen szót, de azért lehet érteni, mire gondol. Te mit teszel? Ikszeld be az általad legjobbnak tartott választ!”.

A feladat eredeti célja az volt, hogy megállapítható legyen, milyen hatókörben kívánná közvetíteni a normát a válaszadó: intraperszonális (nem szól érte), illetve interperszonális, ezen belül szűk vagy tág körben. A válaszokat az elemzés jelen kontextusában fiktív narratívaként lehet interpretálni. A feladat megfogalmazásakor azért kellett elképzelt esetből kiindulni, mert (1) nem volt biztosnak vehető, hogy a saját életéből a kérdőívkitöltés kontextusában mindenki fel tudott volna idézni narratívát; (2) a megalkotandó narratívák egységes kezdőponttal lettek megalkothatók, zárt válaszokkal, a válaszok összevetése így egyszerűbb volt. Volt lehetőség arra is, hogy a felkínált válaszok sugallta módtól eltérően alkosson valaki narratívát, de ezzel kevesen éltek (összesen 45-en). Kb. ugyanennyien (41-en) a felkínált lehetőségek egyikét is bejelölték és önálló választ is alkottak.

A feladat az volt, hogy egyfajta ideális megoldásról („az általad legjobbnak tartott válasz”) alkossanak narratívát a diákok egy potenciális konfliktushelyzetben: a válaszadó felfigyel valamire, ami nehézséget ugyan nem okoz a kommunikációban, de mégis normasértés(ként értelmezhető). A feladat szándéka szerint az, hogy idegen szavakról van szó, fokozottan előhívhatja a javítást, mivel egy magyar nyelvű diskurzusban könnyebben válhat reflektálttá egy nem magyar szó (amit a diák idegennek, nem pedig idegen eredetűnek vél).

Mit tenne ebben a helyzetben a válaszadó? Reflektálna-e a normasértésre, tehát tematizálná-e, konstruálná-e a konfliktust – és ezzel hibásnak minősítené a barátja beszédét –, vagy eltekintene ettől? A lehetséges, ideálisnak felkínált megoldások: a baráttal szemben (1) eltekint attól, hogy kompetensebb beszélőként tüntesse fel magát; (2) kompetensebb beszélőnek pozicionálja magát (2a) négyszemközt, illetve (2b) mások előtt (azonnali javítás). A feladat szándéka szerint a (2a) és a (2b) közül a (2b) tekinthető erőteljesebben domináns önpozicionálásnak.



33. ábra. A 11. feladat válaszainak százalékos megoszlása. Fiktív narratívák a beszédpartner szótévesztésének javításáról. Az évfolyamok szerinti eltérés $p = 0{,}005$ szinten szignifikáns (¤).

A narratívák csak évfolyamok mentén tagolódnak: a 7.-esek szignifikánsan kisebb arányban pozicionálták magukat kompetensebb beszélőnek, mint a 11.-esek. Egységesen kb. a diákok harmada eltekintene attól, hogy a vázolt helyzetben kompetensebb beszélőként pozicionálja magát és minősítsen, míg kb. negyedük tematizálná a konfliktust és

vállalná a minősítő szerepet. Kevesen (rendszerint 5%-nál kisebb arányban) akadtak olyanok, akik nem a kérdőív által megkezdett módon folytatták a narratívát – tehát saját megoldást írtak –, de ők gyakran inkább pontosították a szituációt: ez tehát nem azt jelenti, hogy ők ne folytatták volna a diskurzust. (Ilyenek elenyésző számban voltak: az NÖ aránya sehol sem éri el az 5%-ot, a gimnazisták esetében a 2%-ot sem.)

Az egyáltalán nem javítás lehetőségét választók közül 15-en kommentálták a feladatot, élve a kérdőíven szereplő két sor terjedelemmel. Ebből hatan arra utaltak, hogy valahogy jeleznék a tévedést: nevetéssel (2 fő), súgással (1 fő), illetve rákérdezéssel (3 fő). Ez a megoldás minősítésként is értékelhető, ugyanis tematizálja a normasértést: „Megkérnem[!] hogy mondja el mégegyszer" (á7-f); „Csak annyit mondanék neki, hogy értem miről beszélsz" (szki11-n); „megkérdezném tőle a helyes kérdést" (szki11-f). Többen a helyzettől tették függővé azt, hogy melyik lehetőséget választanák, pl.: „Ha nagyon fontos dologról szól akkor 4 szem közt de amúgy nem nagyon" (á7-n). Csak egy diák (g11-n) határolódott el expliciten a kompetensebb beszélő szerepének felvételéről: „miért kéne pont nekem okoskodnom? Ha zavarja a hallgatóságot a tévedés, javítsák ki ők!" (g11-n).

A négyszemközti kijavítást 13-an kommentálták. Volt, aki a „négyszemközti" javítást többfős kontextusban modellezte: „halkan odasúgnám neki a helyes szót úgy, hogy más ne hallja" (á7-n). A kommentárok rendszerint arról szólnak, hogy nem akarják megszégyeníteni a barátot, tehát nem akarják nem eléggé kompetens beszélőnek minősíteni mások előtt, vele szemben azonban megengedhetőnek jelzik akár a teljesen explicit értékelést is: „megmondom neki, hogy olyan szó nincs és nem úgy kell kiejteni" (á7-n). Általában azonban a diszkrét figyelmeztetés módszereit részletezik: „Ha nem akarom beégetni, vagy olyat akarok mondani, amit más nem hallhat, beleírom a telefonomba és odaadom neki, hogy olvassa. Ott válaszol rá" (szki11-n). Megjelenik az az ideológia is, amely a négyszemközti javítást azzal legitimálja, hogy az képessé teheti a beszélőt arra, hogy előnyösebb pozíciót tudjon alkotni magának: „mert zavar ha ég" (á7-f).

Az azonnali javítást 13-an kommentálták, ebből 5-en azt jelölték, hogy nevetés kísérné a javítást, illetve tréfásan oldanák meg a helyzetet: „Csak akkor, ha azt lehet viccként feltüntetni, egyébként nem. Pl.: Bárátokkal [!]" (g7-f). Ritka a megszégyenítés explicit jelzése: „mondanám neki tanuljon meg beszélni" (á7-f); „Kiröhögném és leoltanám" (szki11; neméről nincs adat). Inkább a megszégyenítés elkerülését jelölik meg: „nem úgy javítom ki mint tanár hanem mint gyerek és mint barátja" (g7-f).

Aki nem jelölte be egyik lehetőséget sem, az is rendszerint a megadott lehetőségek közül választott, azonban nem jelölte, hogy csatlakozik valamelyikhez. Ezekben a válaszokban is a halk, diszkrét, illetve a viccelődve figyelmeztetése leírásai dominálnak: ezek a fentiekhez hasonlóak. Volt, aki a kontextust pontosította: „Ha csak véletlenül tévedett, vagy nem nagyott [!] akkor nem javítom ki, meg embertől is függ, hogy nála ki lehet-e javítani" (á7-n); „A szituációtól függően, de úgy hogy ne bántsak meg vele senkit se" (szki11-f); „Ha vicces amit mondott, akkor elmondanám neki és nevetnénk egy jót" (g11-n). Egy diák expliciten visszautasította a javító szerepet: „Nem csinálok semmit én értettem, a többiek minek halgatoznak![!]" (szki11-f); egy másik ezt úgy tette, hogy a normasértő fél kompetenciáját hangsúlyozta: „SEMMIT! Ő TUDJA HOGY BESZÉL" (szki11-n; ez naturista, illetve vernakularista érvelésnek tekinthető, mivel a beszélő sajátos, természetes nyelvhasználatát nem mutatja sem hibásnak, sem egy másik, ideálisnak tételezett változathoz mérendőnek, vö. Lanstyák [2010d: 143, 145]). Igen ritkának tekinthető, hogy a diák nemcsak kompetensebb szerepben pozicionálja magát, hanem

ehhez agresszív magatartást is társít: „Lehülyézem, és elmondom neki, hogy mekkora 1 tudatlan" (szki11-f). Egy diák utalt arra, hogy a javítás felesleges lenne: „szerintem észrevenné és kijavítaná magát" (szki11-f).

A kérdőívben megkezdett narratívát tehát majdnem minden diák kiegészítette, folytatta, szinte kivétel nélkül a feladat által kezdeményezett megoldásokat tüntetve fel (azokra is igaz ez, akik azt jelölték, hogy „máshogy tennének"). A küljavítás és az önjavítás oppozícióba állítása, az önjavítás diskurzusbeli dominanciájának tematizálása az összesen 86 szöveges kommentárból egyetlen diák válaszában jelent meg: ez a küljavításról szóló narratíva megtörésének ritka esete, a legutóbb idézett kommentár a példa rá.

6.3.3. Egy nyelvi ideológia rekonstrukciója

A 7. feladatnak a második keretes szövegtől kezdődő része egy – széles körben helytelennek tekintett – összetett kötőszóra irányuló küljavító gyakorlat értékelését vizsgálta. A feladat a *de viszont* megítéléséről és javításáról folytatott diskurzust egy fórumhozzászólás átszerkesztett változatával kezdi meg. Az eredeti hozzászólás lelőhelye: *Nők Lapja Café* Nyelvészkék topik, 59. hozzászólás (URL az irodalomjegyzékben). Vonatkozó része (negyedik bekezése) a következő (betűhűen, a nyelvi adatok kurziválása nélkül):

> a „de viszont"-ot már tudja a környezetem, hogy a jelenlétemben nem lehet használni :d sikítok tőle Noh mára ennyit, egy nyelvtörténet és egy pragmatika vizsga után!

A kérdőívben szereplő megfogalmazás – „A »de viszont«-ot már tudja a környezetem, hogy a jelenlétemben nem lehet használni, mert sikítok tőle" – olyan küljavító tevékenységet jelez, amelynél a javítás a negatívan minősített elemet követő emocionális visszacsatolásként jelenik meg. Mivel nem tudni pontosan, mit jelent a *sikít* szó (valódi hangkitörésre gondolt-e a fórumozó vagy más jelzésre), a feladatban ez szerepel az idézet szerzője gyakorlatának leírására („szerinted indokoltan »sikít«...?). Ezzel a feladat nem kívánta direkten interpretálni, pontosan milyen jellegű minősítésről van szó. A diáknak ezt követően általánosságban kellett nyilatkoznia a küljavítás egy lehetséges értelmezéséről (ti. arról, hogy az idézett személy magatartásának hátterében leszoktató szándék van). A küljavító gyakorlatról szóló ideológiaépítés (ti. hogy legitim-e „sikítani", illetve megpróbálni leszoktatni másokat egy nyelvi elem használatáról) kontrasztjaként a konkrét nyelvi elemre vonatkozó ideológiaépítés (helytelen-e a *de viszont*) és az adott elem használatról alkotott narratíva (hallja-e a válaszadó használni) alkotása volt a feladat. A feladat eleve a *de viszont*ot kárhoztató gyakorlatból indult ki, a cél ugyanis nem a *de viszont* lehetséges megítéléséről, hanem – amennyire lehetséges, ettől elvonatkoztatva – egy nyelvi elem megbélyegzéséről, javításáról szóló diskurzus kezdeményezése volt.

A feladat előzménye a 4. vizsgálat (vö. 2.1. pont) 13. feladata volt (11.2.1. melléklet), amelyben egyes szituációkat kellett megítélnie a diáknak a bennük előforduló nyelvi javításokkal, illetve gyakran helytelennek minősített szavakkal kapcsolatban. A szituációkat az elfogadhatóság mentén kellett értékelni, szövegesen indokolva a válaszokat. A feladat kiértékelése során azonban számos nehézség jelentkezett, mivel a megadott szituációkból számos különböző elemet emeltek ki a diákok – olykor a nyelvi ideológiák szempontjából irrelevánsakat –, illetve gyakran nem végezték el a feladatot. A kérdőívkitöltést követő irányított beszélgetés során is felmerült a feladat nehézsége. Bár

a válaszok variabilitása is adott volna elemeznivalót, a kvantitatív elemzés céljára egyszerűsíteni, egyértelműsíteni kellett a feladatot. Ezért lett kiélezettebb és egyszerűbb az új feladat (ami a 2008-as próbakérdezés során a 8. feladat volt; vö. 11.2.2. melléklet).

A *de viszont* tematizálását indokolni kell, mivel bármely másik, negatívan minősített szerkezet is kerülhetett volna a feladatba. A *de viszont*ot kárhoztató ideológiákkal – saját kutatásokra épülve – külön közlemény (Szabó 2008d) foglalkozik, ezért a jelen dolgozatban elegendő röviden utalni a kérdésre.

A *de viszont* logikátlannak, redundánsnak, feleslegesnek tételezése a II. világháborút követően jelent meg a nyelvművelő irodalomban (vö. Simonyi 1903; Pintér et al. szerk. 1938; Szécsi 1943; Köves et al. szerk. 1954; Lőrincze szerk. 1956; NyKk.; NymKsz.[2]; Balázs 2001a). Bár a Magyar történeti szövegtárból (MTSz.) 1779 óta kimutatható és azóta egyenletesen megjelent írott szövegekben is, az 1898–1947 közötti időszakban különösen megnőtt a használati gyakorisága (közel háromszorosára), majd 1948–1997 között ez a gyakoriság kevesebb mint ötödére esett vissza. A Szabó (2008d)-ben közölt adatok alapján az a kép rajzolódik ki, hogy – bár gyakorinak a nyelvtörténet egésze során nem volt jelezhető – a *de viszont* terjedésére hirtelen és agresszíven reagált a nyelvművelő irodalom (Lőrincze szerk. 1956 kivételével), ennek nyomán pedig a közoktatás. A 2009-es adatfelvételt megelőző összes saját vizsgálatban a diákok részéről kiemelt szerepet játszott a *de viszont* negatív minősítése. A feladat így tehát korábbi ideológiakutatásokra és korpuszelemzésre egyaránt támaszkodik.

A *de viszont* kárhoztatása (1) defektivista, (2) homogenista, (3) kommunikacionista, (4) logicista, (5) mentalista, (6) necesszista, (7) platonista és (8) racionalista diskurzusba egyaránt illeszkedhet (vö. Lanstyák 2010d: 141–145). A *de viszont*ot támadó érvelő szövegek ugyanis rendszerint (1) eredendően hibásnak, károsnak minősítik ezt az elemet; (2) a nyelvi változatossággal szemben az egységességet hangsúlyozzák; (3) bizonyos kommunikációs szempontokat – a kommunikáció „hatékonyságát" – abszolutizálják; (4) a nyelvet a formális logika mentén modellezik; (5) párhuzamot vonnak a nyelvi elemek használata és az azokat használók intelligenciája, mentális képességei között; (6) egyik tételük az, hogy vannak felesleges és hasznos elemek a nyelvben, s a feleslegesek használatát vissza kell szorítani; (7) egy ideális, hibátlan nyelvváltozathoz viszonyítanak a spontán beszédről szólva is; (8) a nyelvi formákat mentális és kongitív folyamatokkal magyarázzák, illetve azokra vezetik vissza. Példa a NyKk. (I: 1259–1260) „kötőszók összekapcsolása" szócikkéből:

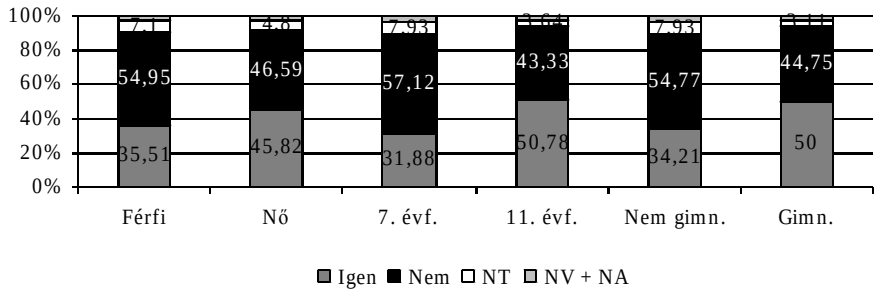
> A kötőszókban való ilyen bővelkedésnek és összekapcsolódásuk ilyen lehetőségének azonban sok veszélye is akad. Egyrészt hosszadalmassá, körülményeskedővé teheti stílusunkat (vö. *De azért mégis mindamellett tudja, hogy*), másrészt egy idő múlva gépiesen összefűzhetünk azonos értékű kötőszókat is, és ez már szófecsérlésre, sőt logikai zavarra vezethet: *és ... pedig; de azonban; de ellenben; de sőt; vagyis szóval; azaz nevezetesen;* stb. (Helyesen, választékos stílusban vagy *és* kerül két ilyen tag közé, vagy *pedig;* s a továbbiak helyett is egyszeres kötőszó áll.) Amellett ez is hozzájárul ahhoz, hogy az ügyetlen fogalmazók egy-egy kötőszót csak efféle beszédtöltelékként, henyén ismételgessenek. Ma főleg az *és*, a *pedig*, a *szóval* meg a *vagyis* fordul elő így!

A *de viszont* értékelése: „[A *viszont*] előfordul *de* kötőszóval összekapcsolva is, bár így eléggé nehézkes, szófecsérlő" (NyKk. II: 1227). A későbbi művek (Balázs 2001a;

NymKsz.[2]) értékelése is hasonló (Balázs [2001a: 137] a helyes és a helytelen közti határsávba sorolja).

A fentiek jelzik, hogy a *de viszont* javítása a II. világháborút követő magyar nyelvművelő diskurzusban, változó mértékben, de legitimációt kapott, illetve a nyelvi ideológiákat építő diskurzusok közül számosba illeszkedik. Ez a többszörösen is megerősített ismertség és gyakori használat tette a *de viszont* kárhoztatásának gyakorlatát alkalmassá arra, hogy rajta keresztül egy tipikus nyelvi ideológia mediatizált rekonstrukciója tanulmányozható legyen.

A diskurzus erősen megoszlik. A javító, illetve negatívan minősítő gyakorlatot a diákok kisebb hányada, de legfeljebb a fele jelölte legitimnek. Jelentős azok száma, akik arra hivatkozva törték meg a diskurzust, hogy nem tudják a választ. A nők, a 11.-esek és a gimnazisták szignifikánsan erősebben támogatták a negatív minősítést és többen pozicionálták magukat a kérdésben (tehát kisebb a „nem tudom” válaszok aránya).



34. ábra. A 7. feladat válaszainak százalékos megoszlása. „Szerinted indokoltan »sikít« az illető a »de viszont« miatt?” A nemek szerinti eltérés $p < 0{,}001$, az évfolyamok és az iskolatípusok szerinti $p < 0{,}0001$ szinten szignifikáns (a „nem tudom” válaszok figyelembe vételével).

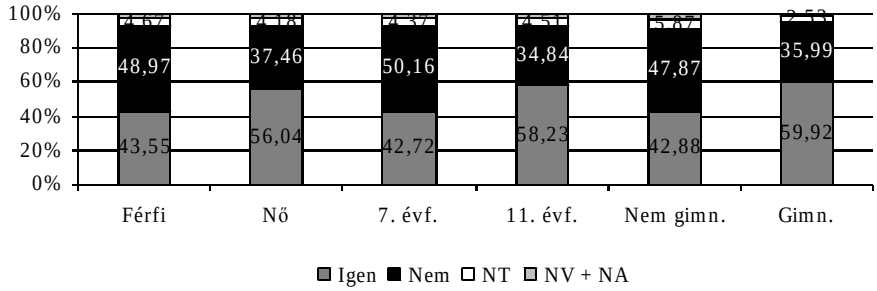
A javító gyakorlat beszédszokás-módosító célját szignifikánsan eltérően minősítették a diákok: a nők, a 11.-esek és a gimnazisták szignfikánsabban pozitívabban, a többiek negatívabban (35. ábra).

A *de viszont* nyelvi minősítésére kérdező instrukció szándékosan negatív megfogalmazású volt (a *helyes* helyett a *helytelen* szó szerepelt benne). Ennek eredeti célja az volt, hogy a válasz kevésbé automatikusan szülessen meg: a nyelvhelyességi javító feladatok kontextusában szokatlan forma (ti. hogy nem a helyességről, hanem a helytelenségről kell dönteni) késztesse hosszabb gondolkodásra a diákokat. Ez a vizsgálat eredeti, tudásreprezentáció-kutatás jellege miatt volt lényeges szempont (36. ábra). A helyességi ítélet – az összes diákra nézve – erősen megoszlik, sok a „nem tudom” válasz is. A nők, a 11.-esek és a gimnazisták szignifikánsan negatívabban minősítik a *de viszont*ot.

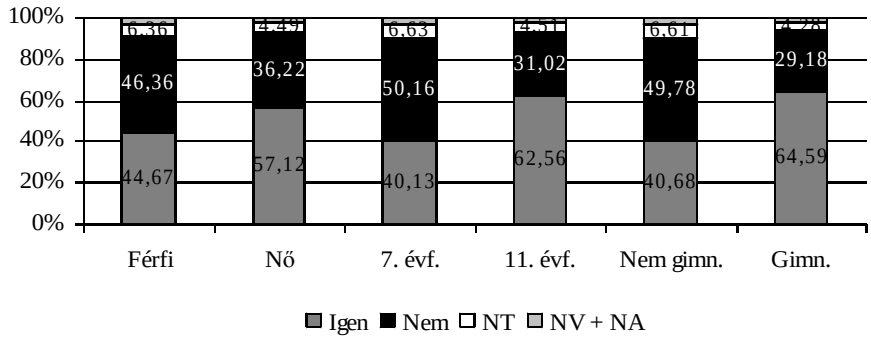
A használatról alkotott narratíva diskurzusa gyakorlatilag egyáltalán nem szakad meg, határozottan a *de viszont*nak a kommunikációs gyakorlatban való meglétére utal. Csak a nem gimnazisták körében haladja meg az NÖ-érték az 5%-ot: NT: 2,35%, NV: 1,47%, NA: 1,32% (37. ábra).

A nők, a 11.-esek és a gimnazisták szignifikánsan gyakrabban utalnak a *de viszont* használatára (37. ábra). Éppen ők voltak azok is, akik negatívabban minősítették és akik a minősítés kérdésében kevésbé voltak bizonytalanok. A helyességről szóló ideológia és

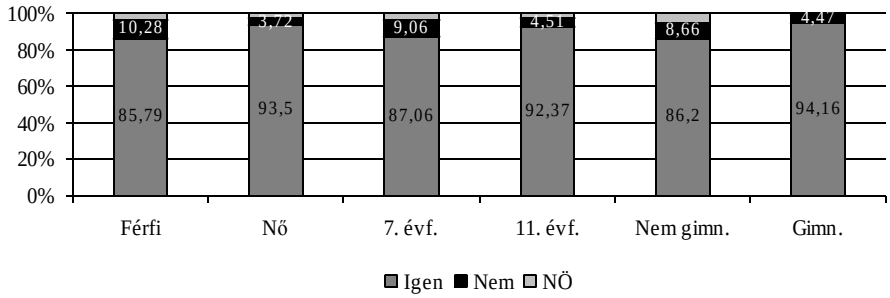
a használati gyakoriságról alkotott narratíva ellentétes előjelű, ez azonban nem ellentmondás, hanem a domináns ideológia sajátja: a sztenderdizmusban az a helyes, amiről azt szokás mondani, hogy helyes, nem az, ami használatos (vö. J. Milroy 2001: 544–545).



35. ábra. A 7. feladat válaszainak százalékos megoszlása. „Szerinted jó az, hogy leszoktatja egy kifejezés használatáról az ismerőseit?”. A nemek szerinti eltérés $p = 0{,}0001$, az évfolyamok és az iskolatípusok szerinti $p < 0{,}0001$ szinten szignifikáns (a „nem tudom” válaszok figyelembe vételével).

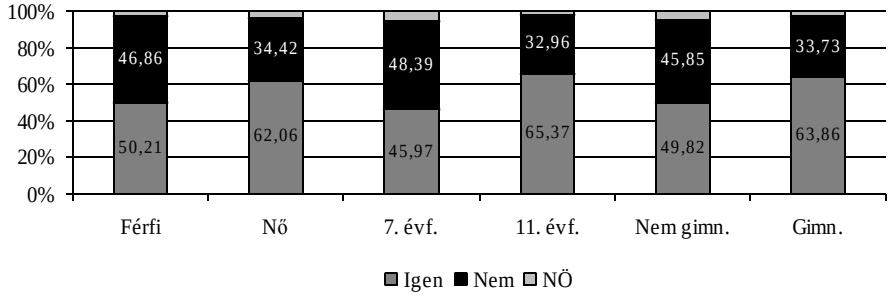


36. ábra. A 7. feladat válaszainak százalékos megoszlása. „Szerinted nyelvileg helytelen a »de viszont« kifejezés?” A nemek szerinti eltérés $p = 0{,}0001$, az évfolyamok és az iskolatípusok szerinti $p < 0{,}0001$ szinten szignifikáns (a „nem tudom” válaszok figyelembe vételével).



37. ábra. A 7. feladat válaszainak százalékos megoszlása. „Te hallottad már, hogy valaki használta?” A nemek szerinti eltérés p = 0,0001, az évfolyamok és az iskolatípusok szerinti p < 0,0001 szinten szignifikáns (¤).

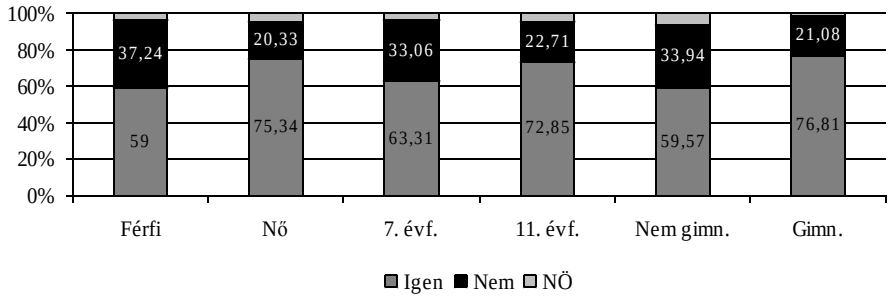
A negatív minősítés és a beszédszokás-módosító törekvések legitimációja eltérő a *de viszont*ot helyesnek, illetve helytelennek minősítők körében.



38. ábra. A *de viszont*ot helytelennek jelölők szerint „indokoltan »sikít«-e az illető”. N = 608 (nemek szerint), N = 609 (a többi kategóriában). A nemek szerinti eltérés p = 0,0024, az évfolyamok szerinti p < 0,0001, az iskolatípusok szerinti p = 0,001 szinten szignifikáns (¤).

A diskurzus erősen tagolódik: a nők, a 11.-esek és a gimnazisták szignifikánsan erősebben legitimálják a vázolt minősítő gyakorlatot. Csak a 7.-esek válaszaiban tapasztalható 5% feletti NÖ-arány (NT: 4,84%, NV: 0,4%, NA: 0,4%). Kevés tehát az olyan diák, aki a kérdésben bizonytalankodóként jelenítené meg magát vagy kitérne a válasz elől.

A jelölt beszédszokás-módosító szándékot a diákok döntő többsége (kétharmada-háromnegyede) legitimnek jelölte; a nők, a 11.-esek és a gimnazisták szingifikánsan gyakrabban. Csak a nem gimnazisták között volt számottevő a diskurzus megtörése (NT: 4,33%, NV: 0,72%, NA: 1,44%). Az előző ábrával összevetve látható, hogy az általánosabb megfogalmazás esetén („leszoktatja egy kifejezés használatáról”, szemben a „»sikít« [...] »de viszont« miatt”-tal) a legitimáló válaszok is gyakoribbak, a bizonytalanság jelzése pedig ritkább.

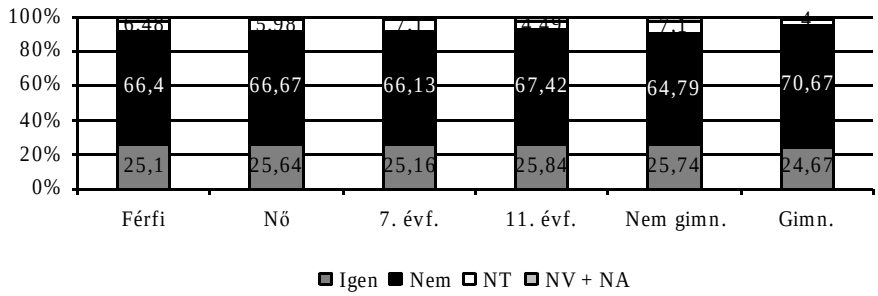


39. ábra. A *de viszont*ot helytelennek jelölők szerint helyes-e, hogy az illető leszoktat másokat egy kifejezés használatáról. N = 608 (nemek szerint), N = 609 (a többi kategóriában). A nemek szerinti eltérés $p < 0{,}0001$, az évfolyamok szerinti $p = 0{,}0053$, az iskolatípusok szerinti $p = 0{,}0001$ szinten szignifikáns (¤).

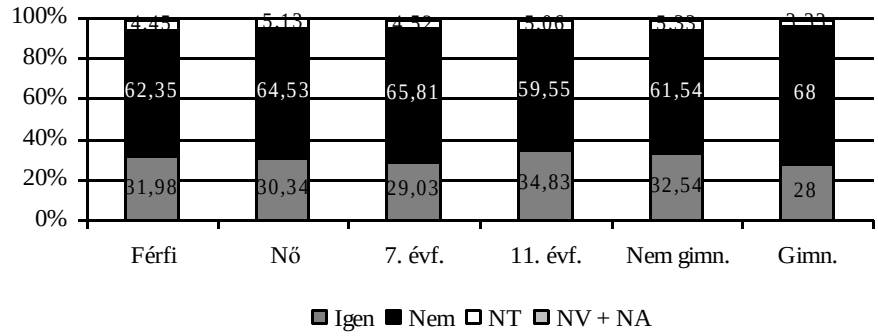
A *de viszont*ot helytelennek nem jelölők válaszai az előzőek ellentétei: dominánsan illegitimnek jelölik a felháborodást és a beszédszokás-módosítást célzó kísérleteket is.

Ebben a diskurzusban számottevő a diskurzust megtörők száma: rendszerint 5% felettiek az NÖ-értékek. Ezek döntő hányada „nem tudom” válasz, a diákok tehát rendszerint bizonytalanságra, nem elégséges tudásra hivatkoztak. Az általánosabb megfogalmazás itt is nagyobb fokú legitimációval jár együtt.

A kérdés tágabb kontextusba helyezése tehát – a *de viszont*ról alkotott minősítő ideológiától függetlenül – a beszédszokás-módosítást legitimáló válaszok nagyobb számával jár együtt.



40. ábra. A *de viszont*ot helytelennek nem jelölők szerint „indokoltan »sikít«-e az illető”. N = 481 (nemek szerint), N = 488 (a többi kategóriában). Egyik eltérés sem szignifikáns (a „nem tudom” válaszok figyelembe vételével).

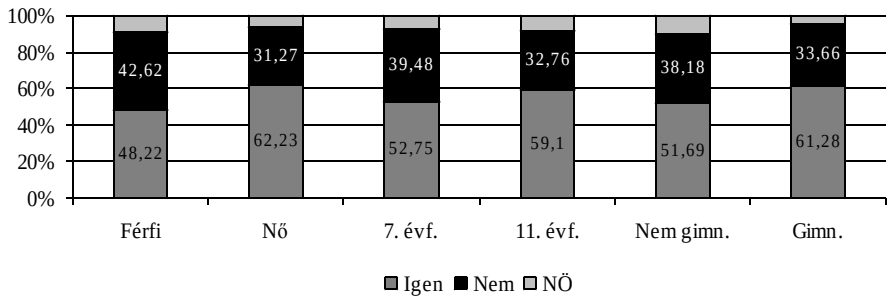


41. ábra. A *de viszont*ot helytelennek nem jelölők szerint helyes-e, hogy az illető leszoktat másokat egy kifejezés használatáról. N = 608 (nemek szerint), N = 609 (a többi kategóriában). Egyik eltérés sem szignifikáns (a „nem tudom" válaszok figyelembe vételével).

6.3.4. A stigmatizálás rekonstrukciója

A 7. feladat „Van olyan szó..." kezdetű sortól számított harmadik egységének közvetlen előzménye a 3. vizsgálat (vö. 2.1. pont) kérdőívének 3–4. feladata volt (vö. Szabó 2008a: 108–109). A két párhuzamos osztályban (egy iskolában) végzett előtanulmány tanulsága az volt, hogy egyes nyelvi elemek értékelése osztályonként eltérő volt, míg másoké szinte teljesen megegyezett. Ez utalt a metanyelvi diskurzusok variabilitására (közösségenként eltérő voltára), ugyanakkor arra is, hogy feltételezhető, hogy egyes nyelvi elemekkel kapcsolatban csoporthatárokon túlnyúlóan elterjedt ideológiák léteznek.

A feladat bizonyos nyelvi elemek stigmatizálására szólította fel a diákokat. Előbb általánosságban kellett nyilatkozniuk arról, hogy vannak-e általuk nem kedvelt szavak. Ezzel a feladat bevezetett egy olyan diskurzust, amelynek során bizonyos nyelvi elemek negatív minősítése (stigmatizációja) történt meg. Később – különböző ideológiák segítségével – legitimálhatták is az általuk felvázolt stigmatizáló gyakorlatot.



42. ábra. A 7. feladat válaszainak százalékos megoszlása. „Van olyan szó vagy kifejezés, amit nem szeretsz?" A nemek szerinti eltérés $p < 0{,}0001$, az évfolyamok szerinti $p = 0{,}0153$, az iskolatípusok szerinti $p = 0{,}0177$ szinten szignifikáns (¤).

A diskurzus mindhárom dimenzió (nem, kor, iskolatípus) mentén szignifikáns eltéréseket mutatva tagolódik. A nők, a 11.-esek és a gimnazisták közül többen jelölték, hogy van olyan szó vagy kifejezés, amit nem szeretnek. Összességében a diákok fele, illetve közel kétharmada válaszolt így. Egyes nyelvi elemek minősítése (stigmatizálása) tehát gyakori a kérdőívek diskurzusában. Viszonylag gyakori, esetenként 10% körüli a valamilyen okból nem válaszolók aránya. A leggyakoribb a „nem tudom” kategória:

49. táblázat. A feladat diskurzusának megszakadása (százalékértékek)

	Férfi	Nő	7. évf.	11. évf.	Nem g.	Gimn.
Nem tudom	4,86	3,25	3,56	4,33	4,99	2,53
Nem válaszolok	2,24	1,55	2,10	1,91	2,79	0,97
Nincs adat	2,06	1,70	2,10	1,91	2,35	1,56
Összesen	**9,16**	**6,50**	**7,77**	**8,15**	**10,13**	**5,06**

A diákok, azon kívül, hogy megadhatták, mely elemeket nem szeretik, ideológiát – magyarázatot – is választhattak, ellenérzésüket legitimálandó.

A kérdőíven felkínált ideológiák a következők diskurzusokba illeszkednek. A forrás többnyire a NyKk. volt: ez a mű jól reprezentálja a nyelvi sztenderdizmus, illetve a II. világháborút követő magyarországi nyelvművelés domináns téziseit, s ennek – és a vele rokon műveknek – a közoktatásban érezhető hatását feltételezte a kutatás. Az alábbi, a jellemző téziseket illusztráló példamondatok szándékosan úgy lettek választva, hogy egyes esetekben tagadva legyen az adott fogalom: a tagadás ugyanis nem dekonstruálja azt (vö. 1.4.1. pont; Silverstein 1994: 284).

„Rossz hangzású”: eufónia alapján történő minősítés. Pl.: „*A hűebb* változatot ellenben nem ajánljuk, már csak rossz hangzása miatt sem” (NyKk. I: 276). Vö. nyelvi esztétizmus (’a közlés szépsége abszolút érték’; Lanstyák 2010d: 142).

„Magyartalan”: a nyelvi elemek talán legáltalánosabb negatív minősítése: a szó azt fejezi ki, hogy az adott szó vagy kifejezés „nem illeszkedik” az eszményi magyar rendszerébe. Pl.: „az *egyesek* sem magyartalan, nem mond ellent nyelvünk szemléletének, s akár német hatás nélkül is kialakulhatott volna” (NyKk. I: 474). Vö. nyelvi idiomizmus (’az adott nyelvre jellemző formák helyesebbek, mint a kevésbé jellemzőek’), nyelvi platonizmus, nyelvi purizmus, nyelvi szisztemizmus (’a több nyelven belüli párhuzammal rendelkező változatok helyesebbek’; Lanstyák 2010d: 142–144).

Az „idegen eredetű” tkp. a „magyartalansággal” hozható összefüggésbe: az adott elemnek a magyar nyelvvel való inkompatibilitását annak idegen eredete magyarázza. Pl.: „Ha a szólás megfelel a magyar szemléletmódnak és észjárásnak, ha formája kifejező és képszerűsége érzékletes, nem helyteleníthetjük pusztán azért, mert idegen eredetű” (NyKk. I: 696). Vö az előző bekezésben említett ideológiaépítő diskurzusokkal.

A „jelentése miatt zavar” nem jellemző a NyKk.-re: szerepeltetése azért indokolt, mert feltételezhető volt, hogy egy adott elem értékelését annak jelentésével (negatív konnotációjával) is indokolni lehet.

Az „ellenszenves emberek használják” sem jellemző a NyKk.-re. A feladat szándéka szerint ez a megfogalmazás a stigmatizációban megmutatkozó egyik jellegzetességre utal: arra, amikor egy indexikus jelentés ikonikussá válik. A nyelvi ideológiák szempontjából ez azt jelenti, hogy pl. egyes nyelvi változók használójuk emblematikus ismertetőjelévé válnak (vö. Irvine–Gal 2009, Laihonen 2009a; Szalai 2010). Egyes szavak tehát

„ellenszenves” embereket jelölnek – sugallta a feladat. Vö. nyelvi moralizmus (’kapcsolat van a helytelennek bélyegzett nyelvi elemek és az azokat használók erkölcsisége között’; Lanstyák [2010a, 2010d: 143]).

„Nehéz megérteni”: ez az ideológia a kommunikációs folyamat zavarával magyarázza egy nyelvi elem kerülését. Egyfajta funkcionális indok ez. Pl.: „Az önmagukat alig magyarázó, nehezen érthető összetételeket azonban kerülnünk kell!” (NyKk. I: 835). Vö. nyelvi effektivizmus (’a rövidebb forma helyesebb’), nyelvi egzaktizmus (’a félreérthetetlen forma helyesebb’), nyelvi kommunikacionizmus (Lanstyák 2010d: 142)

Egy nyelvi elemhez több indoklást is lehetett írni, sőt, a diákok saját ideológiát is alkothattak. A diákok által írt példák száma, illetve a kérdőíven felkínált ideológiák példához társításának aránya a következő:

50. táblázat. A válaszadók által „nem szeretett” szavakról folytatott diskurzus jellemzése

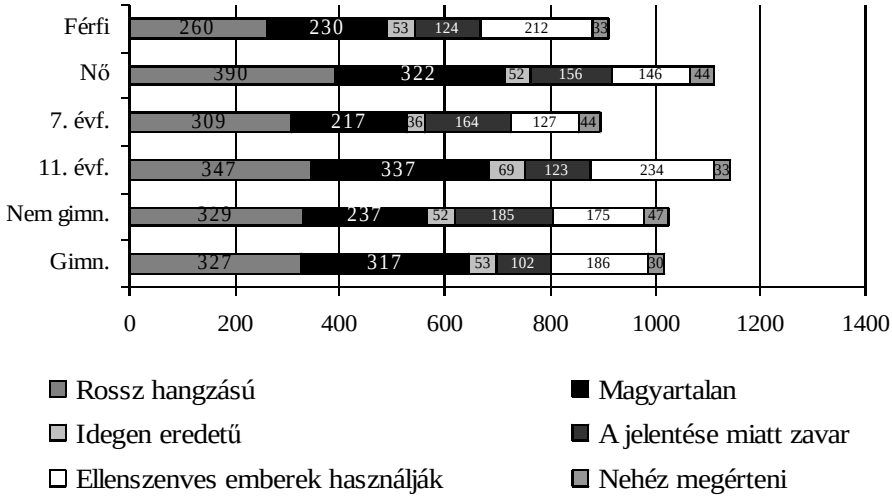
Részminta	Fő	Példák	Példa/fő	Ideológiák	Ideológia/példa
Férfi	258	521	2,02	912	1,75
Nő	402	827	2,06	1110	1,34
7. évf.	326	643	1,97	897	1,40
11. évf.	341	718	2,11	1143	1,59
Nem gimn.	352	669	1,90	1025	1,53
Gimn.	315	692	2,20	1015	1,47

Látható, hogy egy fő rendszerint több példát írt és egy példához rendszerint több ideológiát társított a felkínáltak közül. Az egyes csoportok között e tekintetben nincsen lényeges eltérés.

A válaszok statisztikai elemzése az adott ideológia bejelölésének és be nem jelölésének (a négyzet üresen hagyásának) összevetésével történt. Így fordulhat elő, hogy olyan eltérések is szignifikánsak, amelyek a diagram alapján nem tűnnének jelentékenynek (vö. 43. ábra, 51. táblázat).

Bár az adatokat sokféleképpen lehetne elemezni (pl. az egyes ideológiák csoportosítása, együttállásai mentén, egyes szavak szintjén stb.), a jelen dolgozat szempontjából elegendő az egyes ideológiák megjelölésének gyakoriságára hivatkozni, illetve megjelölni néhány, jellemzően az adott indokkal elutasított nyelvi elemet. A példák közül a leggyakoribb mindenképpen szerepel, legalább egy szerepel az egy említést kapott – tehát legritkább – elemekből, a két szélsőség közötti tartományból pedig az anyag jellegét reprezentáló válogatás olvasható.

Csak 8 esetben fordult elő, hogy valaki jelölte, hogy van őt zavaró nyelvi elem, de nem adott példát, és csak két esetben maradt el a példa mellől az indoklás: a *Nemá* mellett a „nem válaszolok” válasz szerepelt (ez az ideológiákat érintő diskurzus egyetlen explicit megtörése a feladatban), a *naon* mellett pedig nem volt semmi sem bejelölve. Az egyes nyelvi példákkal kapcsolatban számadatok csak az összesítésnél szerepelnek, mert az egyes példák ritkán ismétlődnek.



43. ábra. A 7. feladat válaszainak százalékos megoszlása.
A megjelölt szavak, kifejezések elutasításának indoklása.

51. táblázat. Az ábrázolt eltérések szignifikanciája.
A többi eltérés nem szignifikáns

Válaszkategória	χ^2-próba eredménye
Magyartalan: évfolyamok szerint	$p < 0{,}0001$
Magyartalan: iskolatípusok szerint	$p < 0{,}0001$
Idegen eredetű: évfolyamok szerint	$p = 0{,}0041$
Idegen eredetű: nemek szerint	$p < 0{,}05$
A jelentése miatt zavar: évfolyamok szerint	$p = 0{,}0004$
A jelentése miatt zavar: iskolatípusok szerint	$p < 0{,}0001$
Ellenszenves emberek használják: évfolyamok szerint	$p < 0{,}0001$
Nehéz megérteni: nemek szerint	$p = 0{,}002$

A rossz hangzás és a magyartalanság a leggyakrabban megjelölt indokok. A rossz hangzással legitimálni általánosan elterjedt, a diskurzus nem bontható fel egyik vizsgált dimenzió mentén sem. Példák: (1) leggyakoribb: *de viszont, szupcsi, szercsi,* illetve „káromkodás" (ez metapragmatikai jellegű megjegyzés); (2) gyakori: *csá, öngyi, kisfiam*; (3) ritka: *bakkancs, figycsi, igazándiból.* A magyartalanságra a 11.-esek és a gimnazisták szignifikánsan többet hivatkoznak. Példák: (1) leggyakoribb: *de viszont, szercsi, köszcsi, puszcsi*; (2) gyakori: *naon, vok, dik(k)*; (3) ritka: *nem-e, fog lenni, ellentetje.*

A harmadik-negyedik legelterjedtebb indok a szó negatív konnotációjú jelentése és az adott elem használóinak minősítése a szón keresztül. A 7.-esek és a nem gimnazisták rendszerint az előbbit, a 11.-esek inkább az utóbbit jelölték (mindkét eltérés szignifikáns). Példák a negatív konnotációjú jelentés köréből: (1) leggyakoribb: „káromkodás", illetve „káromkodások" (metapragmatikai jellegű jelzés példa nélkül), *hülye, anyád, paraszt*; (2) gyakori: *szar, kuss, tanulás, dolgozat*; (3) ritka: *rasszista, celeb, matekóra, mikor tanulsz(?), te geci, cunci*. Példák a nyelvi elemen keresztül azok használóit minősítő

ideológia köréből: (1) leggyakoribb: „káromkodás” (metapragmatikai jellegű jelzés példa nélkül), *anyád, csá, szupcsi, szercsi;* (2) gyakori: *cigány, celeb, telcsi, lóvé, geci, dik, mi van*; (3) ritka: *interpretáció, hallod, a párom,* „amikor egy tanár szid” (metapragmatikai jellegű jelzés példa nélkül).

A legkevésbé jelölt ideológiák az adott elem idegen eredetével, illetve a használatát kísérő megértési nehézséggel legitimálták az ellenérzéseket. A férfiak és a 11.-esek az idegen eredetre, a nők pedig a nehezen érthetőségre hivatkoztak szignifikánsan gyakrabban. Példák az idegen eredetre: (1) leggyakoribb: *more, LOL, lávcsi*; (2) gyakori: *cool, shoppingolni, celeb, csaje*; (3) ritka: *komputer, wellness, mérleghinta*. Példák a nehezen érthetőségre: egyedül a *vok* kapott több említést (kettőt). A többi példa egyedi: „lovári nyelv”, „cigány beszéd” (ezek konkrét példa nélkül), *lávcsi, cső, föderáció.*

272 esetben jelölték a diákok, hogy a felajánlott ideológiákon kívül mással (is) tudják okolni ellenérzésüket. 172 esetben valamely előre megadott ideológiát egészítettek ki, 100 esetben pedig csak saját megjegyzést tettek. E két kategóriát együtt kezeli a dolgozat.

Az egyszavas indoklások elsősorban az egyéni érzésekre, illetve a nyelvhelyességre utalnak, valamint negatív konnotációjú jelzőket tartalmaznak. A leggyakoribbak a következők: *idegesítő* és *idegesít* (összesen 27 említés; ebben az eredményben szerepe lehet annak, hogy a kérdőívfeladatban az „írd le azt a hármat [ti. három kifejezést], ami téged a legjobban idegesít” instrukció olvasható), *helytelen* (9 említés), *undorító* (5 említés), *nyálas, parasztos, primitív, sértő* (2-2 említés). Más ideológiákkal is találkozni, de ezek rendszerint – nagyon kevés kivételtől eltekintve – csak 1-1-szer fordulnak elő.

Az egyénileg megalkotott ideológiák vizsgálatát a jelen dolgozat keretei között nem lehet részletesen, minden példára és nyelvi jelenségre kiterjedően elvégezni. Általános jellemzést nyújt a nem egyszavas válaszok korpuszának vizsgálata. A szóstatisztika a névelők, a kötőszók és a tagadószók kivételével minden szó figyelembe vételével készült.

A válaszokban szereplő többszavas ideológiák leggyakoribb szava a *használ* ige, különböző alakokban összesen 41-szer fordul elő. Rendszerint 11.-esek alkalmazzák. A hasonló jelentésű *(ki)mond* ige alakjai is gyakoriak: alakváltozatokban 25-ször fordul elő. 7.-esek gyakrabban használják, mint 11.-esek.

A *használ* leggyakrabban az adott kifejezést használó csoportoktól való távolságtartást fejez ki: „Mert [TÖRLÉS]bá egy csomószor, sőt az összes tanár rengetegszer használja a kifejezést” (g7-f; *Mi az piac*); „kisebbség használja” (szki11-n; *fars*[!]).

Egyes ideológiák a nyelvi moralizmus diskurzusához csatlakoznak, amennyiben érvelésük egyes elemeket használó csoportok szándékaira, céljaira, illetve mentális-kognitív állapotára is következtet: „lányok használják direkt a fiúk idegesítésére” (szki11-f; *-csi* képző); „utal az emberek jellemére, akik használják” (g11-n; trágár beszéd); „a nagyon »szőke« emberek használják őket” (g11-n; *-csi* képző); „az írása nagyon zavar és egyszerűen az ídétlenek[!] használják” (á7-n; *pusszicskak*[!]); „olyanok használják, akik »divatból« igyekeznek minél butábbnak tűnni” (g11-n; *olyan meli van itt bent*); „mert nem akarja megmondani, hogy mi baja van” (á7-n; csetelés közben írt *nem tudom*).

E két ige utalhat funkcionális szempontokra, illetve egyfajta nyelvi eszményre is. Ezzel az indoklás kommunikacionista, logicista, necesszista, illetve platonista diskurzusokhoz csatlakozik: „Mi a fenéért használja mind a kettő szót, amikor bőven elég lenne az egyik is?” (szki11-n; *de viszont*); „rosszul használják” (g11-f; *egyelőre*); „Olyanra mondják, aminek nem az a neve” (á7-n; *faffa*); „Semmi értelme kimondani, el is hagyhatná” (g11-f; „*Hát*-tal mondatot kezdeni”); „egyszerűen nem helyes, és nagyon zavaró

és idegesítő, hogy ha valaki ilyen szavakat mond" (g11-n; *azmiatt*); „ehelyett nyelvünk az »antipatikus« kifejezést használja" (g11-n; *unszimpatikus*).

Metapragmatikai reflexiók is gyakoriak: „Akkor szokták mondani, amikor rámszálnak[!]" (g11-f; *Fiam, gyere ide;* ez esetben az adott kifejezés stigmatizálását a vele asszociált cselekvés negatív értékelése legitimálja); „Mert egyszerűen pofátlan dolog ilyeneket mondani" (á7-n; *ennyi, és akkor mi van?*); „Mert olyan bunkó dolog ilyet mondani" (g7-n; *Nemá*) „ha rám, vagy közeli ismerősömre mondják" (ti. akkor sértés: g7-n; *bűnöző*); „mert ha valaki azt mondja, hogy »igen« akkor abban legyen biztos" (ti. bizonytalanságot fejez ki: á7-n; *igen, de...*).

Egy-egy szó egyfajta ingerként jelenítődhet meg, amelynek kimondása kellemetlen reakciókat vált ki a válaszadóból. Ezek a válaszok a kondicionálásról szóló diskurzusok (vö. 6.2. pont) kontextusában értelmezhetők (különösen az első): „ha valaki használja, kisebb görcsbe rándul a gyomrom" (g11-n; *de viszont*); „Utálom ha azt mondják, hogy maradjak csendben" (á7-n; *Csss*).

A stigmatizáció argumentációs bázisa narratíva alapú, ha a válaszadó kommunikációs tapasztalata jelenik meg az ellenérzés legitimálására. Rendszerint funkcionális szempontokra is történik ilyenkor utalás: „minden szót helyettesít és értelmetlen, mégis mindenki használja" (g11-n; *izé*); „mindenki ezt használja" (g11-n; *alap*); „többszöri használat miatt zavar" (szki11-f; *persze-persze*); „azért, mert nem így kell írni, meg mondani, de még is[!] sokan használják így" (á7-n; *télleg*).

Az önállóan megalkotott ideológiák gyakori szava még a *zavar* (14 előfordulás), illetve a *szeret* ige (rendszerint tagadószóval: 9 előfordulás). Például: „nem szeretem az ilyen rövidítést" (szki11-n; *szeri*). Az egyik példa jelzi, hogy az ideológiák nem feltétlenül egyes szavakat, hanem nyelvi változásokat is tematizálhatnak. Ez ritkának számít a válaszok korpuszában: „gyakorlatilag a »jó« szinonimájává vált a szlengben (de amúgy a szó maga nem zavar)" (á7-f; *szexy*[!]).

A *helyes* (rendszerint tagadószóval) és a *helytelen* általánosan minősítenek, s a minősített kifejezéseket egy ideális nyelvváltozathoz viszonyítják. Használatuk viszonylag gyakori (8, illetve 6 előfordulás). Példa: „mert ez nyelvtanilag helytelen" (g11-n; „*rajzolnék* helyett *rajzolnák* használata").

Az *idegesítő* és az *értelmetlen* szavak (7, illetve 5 előfordulás) is a gyakrabban előfordulók közé tartoznak. Példák: „borzasztó idegesítő amikor ezt kell hallgatni valakitől" (g11-n; *Mi a vélcsid erről?*); „ez a szó értelmetlen, semmi jelentése nincsen" (á7-n; *izé*).

Gyakori szavak még: *szó* (különböző alakokban 31-szer), *ember* (14-szer), *magyar* (12-ször). Ezek rendkívül általánosan utalnak a témára.

A *magyar* jelölheti a nyelvet és a beszélőközösséget is. Mindkét esetben erősen normatív és kirekesztő ideológiák megfogalmazásának eszköze, rendszerint a nyelvi defektivizmus, a nyelvi idiomizmus, a nyelvi nacionalizmus, a nyelvi patriotizmus ('egyes formák használata hazafiatlannak tekinthető'; vö. Lanstyák [2010d: 143]) diskurzusainak kontextusába illeszkednek. A *magyar* több funkcióban is megjelenik a válaszokban: (1) A kirekesztés (veszélyt jelentő) nyelvi elemekre vonatkozik: „Mert nem tartozik a magyar nyelvhez" (szki11-f; „*dikk* – roma szóhasználat"); „rombolja a magyar nyelvet" (11szki-f; *more*). (2) Az ideológia embereket rekeszt a magyar beszélőközösségen kívülre: „egy magyar ember beszéljen magyarul" (á7-n; *paritás beyte*[!]); „mert a magyar emberek nem beszélnek így" (szki11-f; *vágod*). (3) A magyarság a területiséggel kapcsolódik össze: „magyar nyelvterületen magyar szavakat kéne használni" (g11-f; *LOL, style*).

Más, a válaszok korpuszából kiemelkedően gyakori kifejezés nem fordul elő.

A teljes példaanyagot tekintve a leggyakoribb példa a *de viszont* (26 említéssel). Ez a feladat előző részének hatása is lehet: a diákok ezzel a *de viszont*ról ott megkezdett diskurzust folytatták. A *de viszont*ot leszámítva a leggyakoribb a *LOL* (16 említés), a *szupcsi* (15 említés) és a *szercsi*, a „káromkodás" példa nélküli metapragmatikai jelzéssel együtt (14-14 említés). Kiemelkedik még a *csá* és a *more* reflektáltsága (12, illetve 11 említéssel). Látható tehát, hogy a diskurzus, bár vannak benne gyakrabban jelölt nyelvi jelenségek, nagyon tagolt: a példák legnagyobb része alig néhány említéssel szerepel.

A válaszok jellemzően két csoportot konstruálnak (egy „én" vagy egy „mi" és egy „ő" vagy „ők" csoportot), a válaszadók tehát rendszerint ezáltal is elhatárolódnak az stigmatizált elemektől. A nyelvszokásra hivatkozás rendszerint nem az adott elem használatára bátorít (ahogy az a nyelvi uzualizmus diskurzusában lenne; vö. Lanstyák [2010d: 144]), hanem az elkülönülést jelzi: „minden szót helyettesít és értelmetlen, mégis mindenki használja".

A megfogalmazás ágenciaviszonyai az értékelés érvényességének hatókörére utalnak. A *használják, mondják* alakok pl. az értékelést a nyelvhasználat szintjére vonatkoztatják és konkrétan utalnak az adott elemet használó csoportra. A *nem helyes, pofátlan dolog ilyeneket mondani* stb. személytelen szerkezetek platonista érveléssel, kontextusfüggetlenül értékelik negatívnak az elemeket. Az „ehelyett nyelvünk az »antipatikus« kifejezést használja" a nyelvhasználat mechanizmusát úgy mutatja be, hogy nem a beszélők használják a nyelvet, hanem maga a nyelv cselekszik valamilyen módon. Ez szintén platonista érvelés, mivel egy nyelvet *(nyelvünk)* jelenít meg, amely valójában (a megfigyelhető jelenségeken túl, az ideák szintjén) máshogy működik, mint ahogyan az emberek használják. A negatív minősítés így nem emberi normákhoz (pl. egy kodifikált nyelvtanhoz), hanem magához „a nyelvhez" viszonyítva pozicionálódik.

6.3.5. Személyeket minősítő diskurzusok rekonstrukciója

A kérdőív 14. feladata látszólag nem a javítás kérdéskörével függ össze, a válaszok rövid áttekintése azonban lényeges, mivel ezek nélkül nehezen érthető meg a tanórai javítási gyakorlat, illetve általában véve a javítási tevékenység legitimációja.

A feladat a nyelvi platonizmus és a nyelvi mentalizmus kontextusában értelmezhető, mivel a feladatok arra szólítják fel a diákokat, hogy két személyt a nyelvhasználatukról elmondottak alapján minősítsenek: határozzák meg, melyikük okosabb(, szociábilisabb, szorgalmasabb, kedvesebb stb.), illetve ítéljék meg nyelvhasználati stratégiájukat a helyességhez-helytelenséghez mint abszolút kategóriákhoz viszonyítva. A feladat, bár az ügynökvizsgálatok klasszikus módszeréből indul ki, azoknál áttételesebb, mivel nem egy meghallgatott spontán nyelvi szövegrészlet alapján, hanem a diákokról előadott rövid metanyelvi jellemzés alapján kéri a minősítést.

A feladatban két falusi lány szerepel: az ő röviden jellemzett beszédviselkedésüket kellett megítélni. A képzeletbeli alakok tudatosan lettek formálva:

> az MNSZV [= Magyar nemzeti szociolingvisztikai vizsgálat] országos adatai szerint amikor szignifikáns hatása van a nemnek a megítélésre vagy a szóbeli produkcióra, akkor szinte mindig a nők a standardabbak. Budapesten azonban 4 megítéltető feladat és 3 írásbeli hibajavítás szerint a férfiak standardabbak a nőknél. (Kontra 2003c: 195)

Olyan diákok magatartását kellett tehát megítélni, akikről a szociolingvisztikai irodalom alapján inkább lehetne feltételezni, hogy a sztenderd felé orientálódnak nyelvükben és ítéleteikben (tehát kevésbé a nyelvjárások irányába). A feladat Anna – akit egyes anyanyelv-pedagógiai irányzatok terminológiájával funkcionális-szituatív kettősnyelvűnek lehetne hívni (vö. 3.1.1.1. pont) – és Eszter szembeállításán keresztül a sztenderd ideológia azon tézisének reprodukcióját kezdeményezte, amely szerint kedvezőbben ítélhető/ítélendő meg az a személy, aki kerüli a nyelvjárási beszédet. A feladat célja már kezdetben (a próbakérdezések során is) annak vizsgálata volt, hogy hányan fognak tartózkodni a direkt válaszadástól és hányan fogják eldönthetőnek tartani a kérdést. Az új elemzési kontextusban ez a diskurzus továbbépítéseként, illetve lezárásaként értelmezhető.

A feladat némiképp módosult a próbakérdezések során (vö. 11.2.2. melléklet 11. feladat, 11.2.4. melléklet 14. feladat). A szövegezés módosulása a következő. Az első két változatban a feladat azonos volt. Anna beszéde négy csoporthoz (nagyszülő, szülő, barát, tanár) képest volt meghatározva, a „mindig/inkább/alig/soha" határozókkal. A nyelvhasználat minősítése „nyelvjárásias" volt. A második próbakérdezést követő interjúzás során világossá vált, hogy a diákok egy része a *nyelvjárás* szót 'valakire jellemző nyelvváltozat' értelemben használja, ezért a terminus *tájszólás*ra lett cserélve, hogy jobban utaljon arra, hogy területi változatról van szó. A határozókkal is probléma volt: az *inkább*, *alig* nem volt elég világos: úgy is lehetett pl. érteni, hogy ugyanazzal a személlyel néha így, néha úgy beszél a képzeletbeli lány. Ezért kellett a feladatot pontosítani és tovább sarkítani. A beszédpartnerek csoportjából eltűntek a szülők, hogy világosabban elkülönüljön két korosztály – a nagyon idősek és az egykorúak. Emellett egyértelműen a nyelvjárás korlátozottabb hatókörű használatát jelezte, hogy Anna a barátai közül „csak kevéssel" beszél nyelvjárásban. A tanárral való kommunikáció az iskolai-hivatalos nyelvhasználatra utalt. Mivel a második próbakérdezés a K061 kutatóponton készült, ennek a válaszai – a szövegezés eltérései miatt – nem szerepelnek az alábbi összesítésben.

A feladat a sztenderd ideológia diskurzusát modellálja és a lingvicizmussal és az előítéletekkel kapcsolatos magyarországi vizsgálatok kontextusába illeszkedik. Erről a kontextusról áttekintést nyújt, illetve egy 2005-ös vizsgálat (Nézetek-B2) empirikus adatait elemzi Kontra (2009). Adatai azt mutatják, hogy az előítéletesség rendkívül erősen áthatja a társadalmat:

> az elemzések alapján kimondhatjuk, hogy a budapesti lakosság jelentős része életkortól, nemtől és iskolázottságtól függetlenül úgy véli, hogy az emberek okosságát vagy intelligensségét egy ismeretlen beszélő két percig történő hallgatása után meg tudja ítélni. A megbízhatóság vagy becsületesség megítélésekor szinte teljesen azonos a helyzet (Kontra 2009: 40)

Kontra (2009) értelmezésében az előítéletesség a válaszadóhoz rendelhető jellemző. Elemzéseiben két csoportra osztja a válaszadókat: előítéletesekre és nem előítéletesekre, s ennek mentén tesz megállapításokat pl. nyelvi értékítéleteikről, mondatkiegészítéseikről (pl. hogy az előítéletesek standardabbak voltak: Kontra 2009: 48). A jelen dolgozatnak nem feladata az efféle besorolás, ezért nem is alkalmazza az *előítélet* terminust. A dolgozat elméleti keretében nem feltételezhető, hogy valakinek az előítéletei szabályoznák, irányítanák a megnyilatkozásait. Az alábbi elemzések azt mutatják be, hogy a meg-

kérdezettek folytatnak-e vagy megtörnek egy – bizonyos személyeket a nyelvhasználatuk alapján minősítő – diskurzust.

Az anyanyelvváltozat jellemzését kérő feladatban erősen szignifikáns különbség volt a magyarországi és a határon túli válaszok között (a határon túliak döntően nyelvjárásiasabbnak tüntették fel magukat, vö. 2.3.2.2. pont), ezért érdemes az összehasonlítás szempontjai közé a magyarországi–határon túli viszonylatot is bevenni. A nemek, az évfolyamok és az iskolatípusok szerinti összehasonlításokban csak a magyarországi részminta tagjai szerepelnek. A határon túliak esetében, az alacsony elemszám miatt, nincsen efféle felosztás. A válaszadók száma minden diagramnál egységes. A szignifikanciavizsgálatok körébe minden esetben beletartoztak a NT, NV válaszok és az üres fordulók is, mivel (1) az elemzés egyik legfontosabb kérdése az, hogy továbbépítik-e a diákok a diskurzust, illetve (2) minden esetben 10% feletti volt az NÖ-érték.

52. táblázat. Válaszadók száma a 14. feladat esetében.

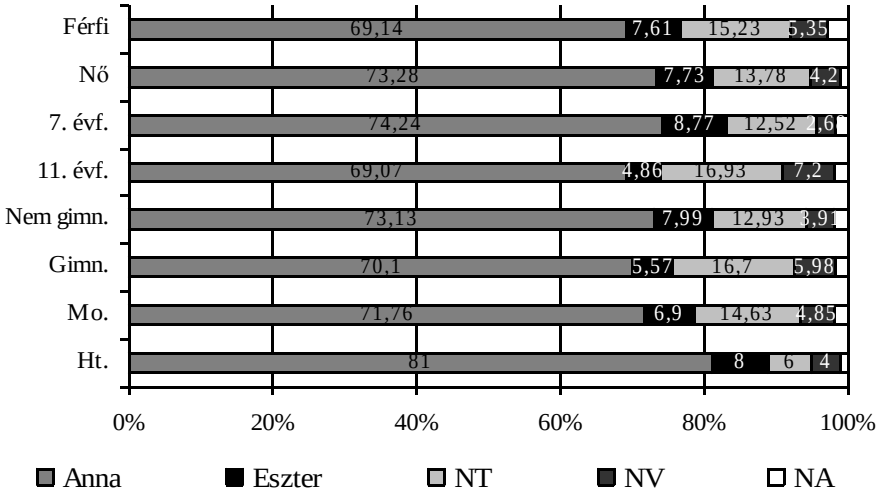
Férfi (Mo.):	486	Nő (Mo.):	594
7. osztályos (Mo.):	559	11. osztályos (Mo.):	514
Nem gimnazista (Mo.):	588	Gimnazista (Mo.):	485
Magyarországi:	1073	Határon túli:	100

Egyes esetekben a diákok mindkét nevet bejelölték. Ezek a válaszok „nem tudom”-ként lettek feldolgozva. Az alábbi diagramok ennek megfelelően értelmezendők. Az adatok bemutatásának középpontjában az NÖ kategória válaszai állnak: az, hogy a diákok Annát vagy Esztert jelölték, illetve igennel vagy nemmel válaszoltak, másodlagos fontosságú. Ennél lényegesebb, hogy egyértelmű választ jelöltek-e be. Ha igen, az azt jelzi, hogy közreműködtek egy nyelvhasználatra hivatkozó, de nem a nyelvhasználatot, hanem expliciten a nyelvet használó személyt minősítő diskurzusban.

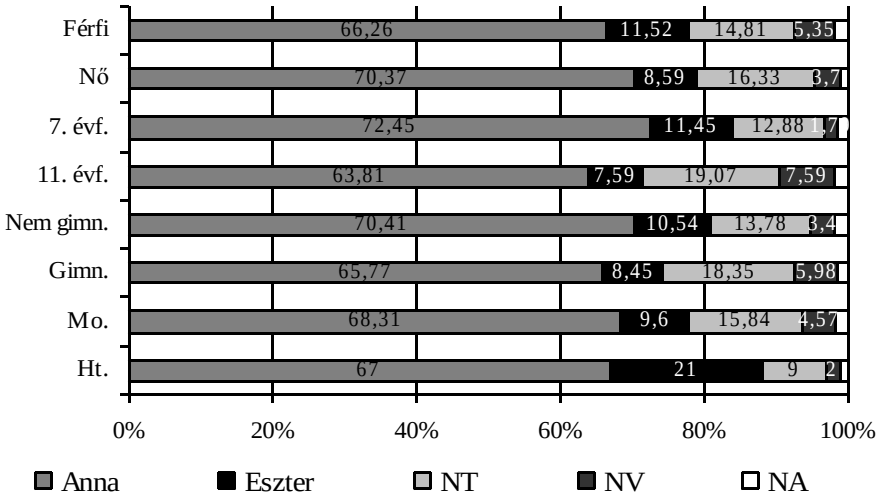
Az okosság kérdésében a diákok magas arányban, 11–26,07% között törték meg a diskurzust (ez az érték más feladatokhoz képest magas, a feladat kontextusában alacsony-közepes). A 11.-esek szignifikánsan gyakrabban tettek így. Az előzőekben látottakhoz képest kiemelkedően sok az együttműködés explicit visszautasítása, a „nem válaszolok” (rendszerint 5% körüli értékben) válasz. Akik azonban folytatták a megkezdett diskurzust, rendszerint Annát jelölték okosabbnak (44. ábra).

A szorgalmasságot firtató kérdésre adott válaszokban a diákok még nagyobb arányban, 12–28,6%-ban törték meg a diskurzust. A 11.-esek különösen sokszor tettek így (szignifikánsan többször, mint a 7.-esek). Az explicit visszautasítás („nem válaszolok”) is az ő körülben volt a legmagasabb. A határon túli diákok szignifikánsan könnyebben megválaszolhatónak pozicionálták a kérdést, mint a magyarországiak. Összességében: a minta átlag kétharmada Annát minősítette pozitívabban (45. ábra).

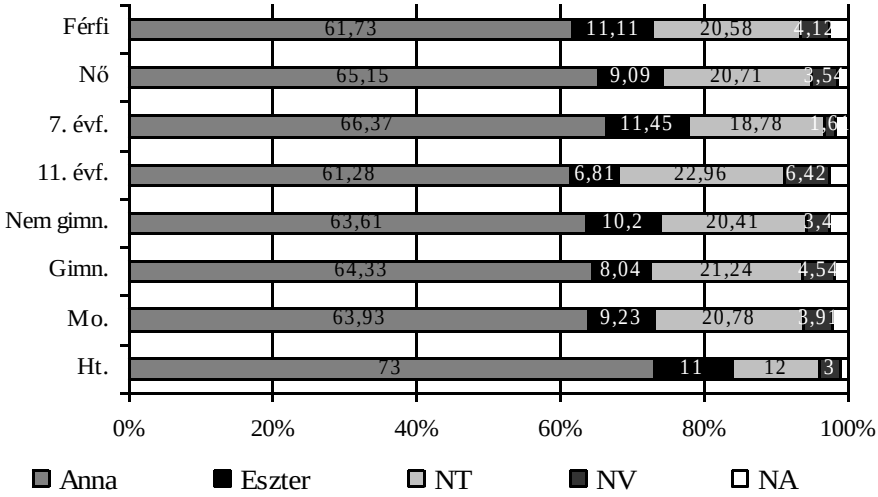
A formális értékeléssel kapcsolatban (jobb jegyek) a diskurzus megtörése még gyakoribb, mint az előző kérdésnél (16–31,91%). A 11.-esek ez esetben is szignifikánsan gyakrabban utasítják vissza a kérdőív kezdeményezését. Az állást foglalók döntően Annát minősítik konformabbnak. A minősítés ez esetben indirekt, mert nem egy jelző segítségével *(okos, szorgalmas)*, hanem az elképzelt diák iskolai karrierjéről megkezdett narratíva mentén történik (46. ábra).



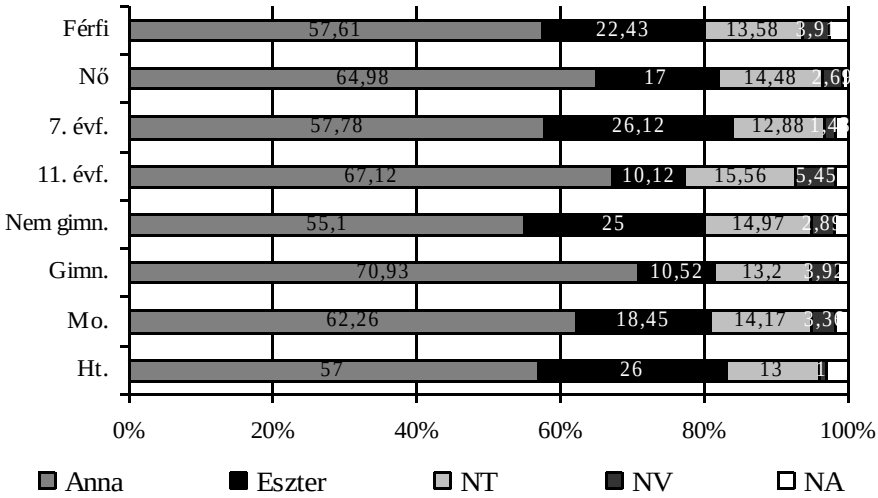
44. ábra. A 14. feladat válaszainak százalékos megoszlása. „Melyikük okosabb?”
Az évfolyamok szerinti eltérés p = 0,0002 szinten szignifikáns.



45. ábra. A 14. feladat válaszainak százalékos megoszlása. „Melyikük szorgalmasabb?”. Az évfolyamok szerinti eltérés p < 0,0001 szinten, az ország szerinti p < 0,005 szinten szingifikáns.



46. ábra. A 14. feladat válaszainak százalékos megoszlása. „Melyikük kap jobb jegyeket?”. Az évfolyamok szerinti eltérés $p < 0{,}0001$ szinten szignifikáns



47. ábra. A 14. feladat válaszainak százalékos megoszlása. „Melyikük népszerűbb az osztályban?” A nemek szerinti eltérés $p = 0{,}0154$ szinten, az évfolyamok és az iskolatípusok szerinti $p < 0{,}0001$ szinten szignifikáns

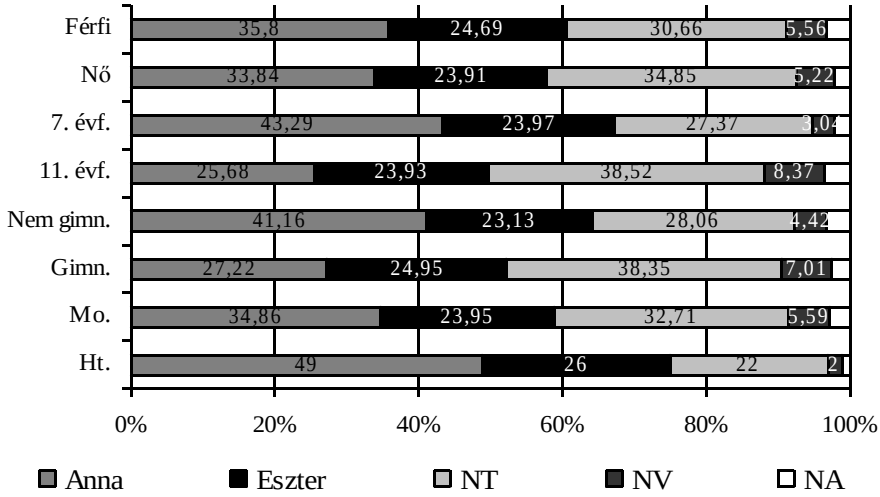
A népszerűségről szóló kérdést inkább jelezték eldönthetőnek a diákok, mint az előzőt (a diskurzus megtörése 16,1–22,76%-ban fordul elő). A nők, a 11.-esek és a gimnazisták Annát minősítették pozitívabban, bár a válaszok jobban megoszlanak, mint az előző kérdésekben (sok jelölést kapott Eszter is; 47. ábra).

Messze a kedvességről szóló diskurzuskezdeményezést utasították vissza a legtöbben (25–50,39%-ban). A 11.-esek és a gimnazisták szignifikánsan gyakrabban minősítették a kérdést megválaszolhatatlannak, de az egyértelmű válaszok is erősen megoszlanak: a 11.-eseknél pl. fele-fele arányban. Az explicit visszautasítások száma is igen magas (a 11.-eseknél 8% feletti). A határon túli diákok – mint az előző kérdéseknél is rendszerint – itt is kisebb arányban jelezték, hogy nem tudnak vagy nem akarnak válaszolni, mint a magyarországiak. A különbség jelen esetben szignifikáns (48. ábra).

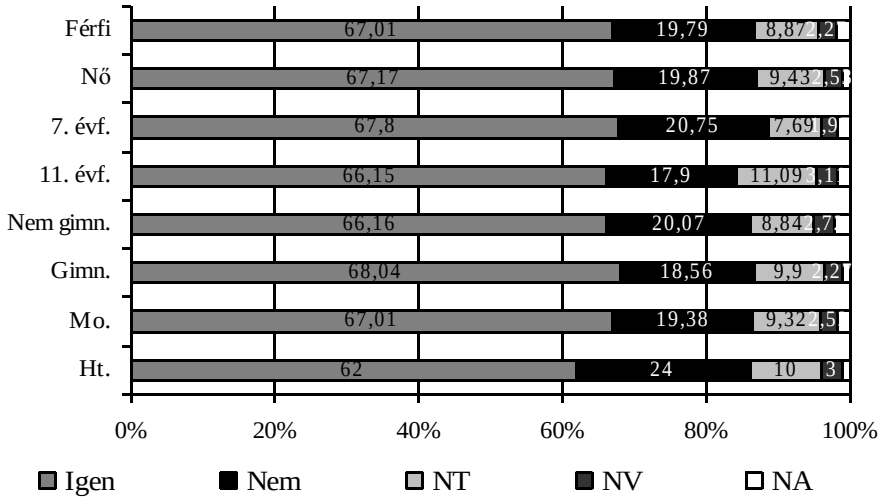
A diskurzusban részt vevő diákok egyöntetűen pozitívan („helyes”-nek) minősítik Anna beszédviselkedését. Ezzel a sztenderd ideológia diskurzusába olyan módon is illeszkednek a diákok, hogy nemcsak egyes nyelvi elemeket, hanem a nyelvvel kapcsolatos komplex cselekvésegyütteseket is a helyesség-helytelenség dimenziója mentén értékelnek. Egységesen teszik ezt: egyik eltérés sem szignifikáns. Az NÖ-értékek, az előzőekhez viszonyítva, alacsonyak: 11,45–15,95% közöttiek. Elsősorban ismerethiány a megjelölt indok (49. ábra).

Az Eszter beszédviselkedésére vonatkozó kezdeményezés esetében az NÖ-értékek aránya viszonylag mérsékelt (11–17,9% közötti) és általában ismerethiánnyal van legitimálva. Az előzőhöz hasonlóan ez a diskurzus sem tagolható a szociológiai jellemzők mentén (az évfolyamok szerinti eltérés gyengén szignifikáns). A válaszok erősen megoszlanak, nem bontakozik ki egységes kép. Csekély többséggel, de inkább negatívan („nem helyes”-nek) minősítik Eszter magatartását: a nyelvi igazodásnak a nyelvjárásiasság dimenziója mentén tapasztalható hiányát (50. ábra).

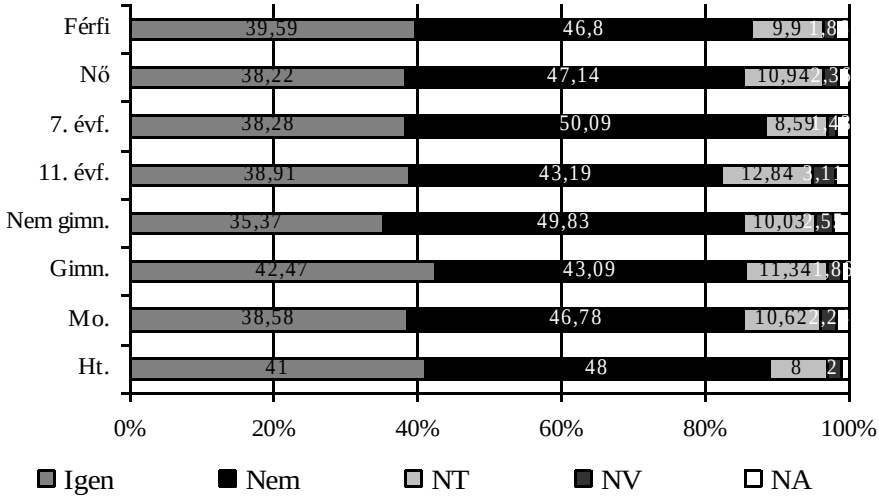
A barátságra utaló kérdés szerepeltetésének eredeti célja az volt, hogy a diákok bejelölhessék, mennyire szoros kapcsolatot tudnak feltételezni két olyan ember között, akiknek a kommunikációs stratégiája döntően eltérően jellemezhető. A másik cél az volt, hogy mennyire tartják ezt a kérdést a leírás alapján eldönthetőnek (51. ábra). A két elképzelt lány barátságáról szóló narratíva egységes: a szociológiai jellemzők mentén nem tagolható. A diskurzus folytatásának megtagadása, a feladat viszonylatában, közepesnek mondható (18–25,68%-os). Ezt döntően nem a kérdés explicit visszautasítása („nem válaszolok”), hanem az ismerethiány legitimálja. A válaszadók nagy többsége elképzelhetőnek jelölte a barátságot a két lány között, az NÖ-érték pedig minden esetben magasabb a „nem” válaszok arányánál.



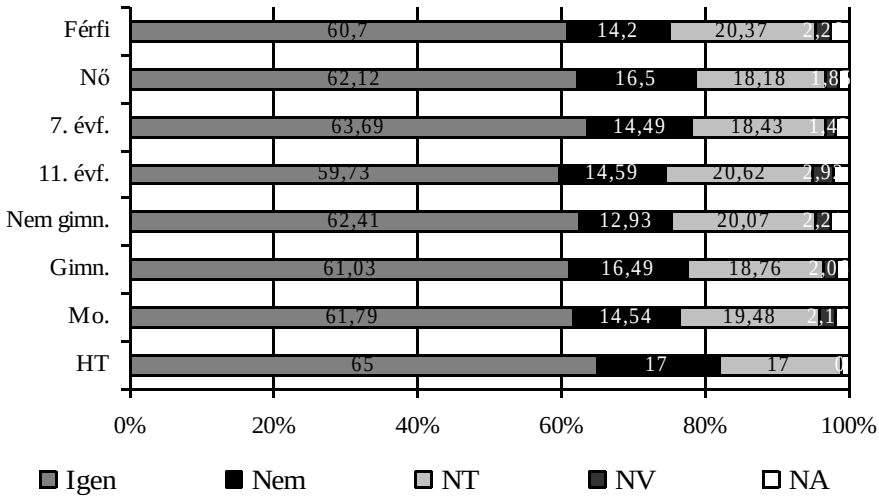
48. ábra. A 14. feladat válaszainak százalékos megoszlása. „Melyikük kedvesebb?”. Az évfolyamok és az iskolatípusok szerinti eltérés $p < 0,0001$ szinten, az ország szerinti $p = 0,0176$ szinten szignifikáns



49. ábra. A 14. feladat válaszainak százalékos megoszlása. „Helyesen teszi Anna, hogy különféleképp beszél az emberekkel?”. Egyik eltérés sem szignifikáns



50. ábra. A 14. feladat válaszainak százalékos megoszlása. „Helyesen teszi Eszter, hogy mindenkivel egyformán beszél?”. Az évfolyamok szerinti eltérés $p < 0,05$ szinten szignifikáns



51. ábra. A 14. feladat válaszainak százalékos megoszlása. „Barátkoznak egymással?”. Egyik eltérés sem szignifikáns.

6.3.5.1. A diskurzusban való részvétel visszautasítása

A diskurzusok megtörése a kérdőív összes, a jelen dolgozatban bemutatott feladata közül a 14-esnek az esetében a leggyakoribb. Mivel a határon túli kontrollminta igen kis elemszámú, érdemes a diagramokon szereplő értékekből képezhető NÖ-értékeket csak a magyarországi válaszadókra nézve áttekinteni. A barátság témájában a nők és a 7.-esek kezdő értéke között 0,5%-nál kisebb az eltérés, ezért mindkét csoport adata szerepel:

53. táblázat. A diskurzus megszakadása. Összesített értékek.
Az értékek csökkenő rendjében. A 10% fölötti szórás szürke háttérrel, a 15% fölötti szürke háttérrel és félkövér számmal lett kiemelve

Az értékelés dimenziója	Az NÖ-értékek intervalluma	A legkisebb értéket mutató csoport	Szignifikáns eltérés?
Kedvesség	**32,74–50,39**	7. osztály	erősen, $p < 0,0001$
Jobb jegy	22,18–31,91	7. osztály	erősen, $p < 0,0001$
Baráti kapcsolat	21,82–25,68	Nő	nem szign.
	21,38–25,68	7. osztály	nem szign.
Okosság	16,99–26,07	7. osztály	erősen, $p = 0,0002$
Szorgalmasság	16,10–28,60	7. osztály	erősen, $p < 0,0001$
Népszerűség	16,10–22,76	7. osztály	erősen, $p < 0,0001$
Helyeslés: Eszter	11,63–17,90	7. osztály	gyengén, $p < 0,05$
Helyeslés: Anna	11,45–15,95	7. osztály	nem szign.

A táblázatban szereplő diskurzusok három csoportra oszthatók megszakadásuk jellegzetességei mentén. Az első csoportba az Anna és Eszter beszédviselkedését általánosan jellemző diskurzusok tartoznak („Helyesen teszi-e...?”). Ezeknél a legmagasabb NÖ-érték is 20% alatti, tehát ezeket szakították meg legkevésbé a diákok, más szavakkal: ezekben választottak egyértelműen értékelő válaszokat. A második csoportba a népszerűségről, a szorgalmasságról, az okosságról, a baráti kapcsolatról és a jobb jegyről kezdeményezett diskurzusok tartoznak, 35% alatti felső NÖ-értékekkel. Ezeknél többnyire szignifikánsan a 7.-esek választották többször a kérdőív által felajánlott explicit értékeléseket. Mindegyik a tanulással összefüggő képességekről (okosság, szorgalmasság) és a csoportban elfoglalt pozícióról (barátság és népszerűség: kortársak, jegy: tanár–diák viszonylatban) szólt. A legkevésbé a kedvességről kezdeményezett diskurzust folytatták a diákok.

A diskurzusok egy másik lehetséges csoportosításában az egyértelmű választások dominanciája a szempont. Eszerint a következő felosztás képzelhető el (a diagramon szereplő értékek válaszkategóriánkénti átlagolásának segítségével, a magyarországi és a határon túli értékek beszámításával). Egy kategóriába tartozó legtöbb egyértelmű válasz: Anna az okosabb (72,55%). Kétharmadnál (66%) magasabb arány: Anna a szorgalmasabb (68,2%), Anna beszédviselkedése helyes (66,58%). Csak a magyarországi válaszokat átlagolva ugyanez a sorrend áll elő (71,76%, 68,31%, 67,01%).

A kérdőíven felajánlott NT és NV lehetőségeken kívül a diákok kommentárok formájában is visszautasíthatták, hogy folytassák a diskurzust. Néhány betűhű példa érzékelteti a megoldásokat. A teljes feladatra vonatkoznak a következők: „Nevetséges kérdések!!!” (szki11-f); „A beszédmód nem függ össze ezekkel!” (szki11-f); „Szerintem ez

alapján nem szabad kategorizálni. Pl. attól, hogy Eszter csak tájszólásban beszél, még nem butább! Nem tudom mennyire diszkriminatív jelenség, mert ilyen példát nem tapasztaltam a közvetlen közelemben." (g11-n); „Elnézést, de tudnom kéne?" (á7-n). Az egyes sorokra a következők: „HOGY LEHET ILYEN HÜLYESÉGET KÉRDEZNI!!! MINDENKI ÚGY BESZÉL AHOGY TANÍTOTTÁK, NEM ATTÓL LESZ OKOSABB!" (ki11-n; az okosságtól a kedvességig tartó részre); „Mivan?" (g11-f; a barátságról szóló részre); „Hány éves mikulás[!] ha 42-es lába van?" (szki11-n; a jobb jegyekről szóló sorhoz). A rövid, gyakran emocionális töltettel fogalmazottól a hosszú, kifejtő kommentárig összesen 84 hozzászólás érkezett. Egyesek pontosították a válaszukat, a tágabb kontextusra utaltak, illetve relativizálták a választásukat, pl. „bár ez relatív, tanár függő" (g11-n; a jobb jegynél Annát jelölte); „amelyik nem káromkodik" (szki11-n; a kedvességnél NT-t jelölt); „Anna elég buta ha tud helyesen beszélni és csak ritkán alkalmazza" (szki11-n; Annát jelölte okosabbnak); „Ha egy faluból jöttek :)" (szki11-n; a barátságról szóló részhez, a „nem tudom" válasz mellé).

Az interjú METADISK egységében időnként élénk diskurzus bontakozott ki a 14. feladatról, különösen 11. évfolyamon. Ennek az anyagnak a részletes elemzésére a jelen dolgozatban terjedelmi okokból nincs mód, arra azonban utalni kell, hogy az interjúvezető rendszerint explikálta a feladat eredeti célját, ezzel legitimálandó a kérdésfelvetést. Az interjú legvégén hangzott el a következő részlet (g11):

[87] **IV:** S visszatérve erre az ominózus Anna–Eszter feladatra, én ennél, na hát hogy megmondjam őszintén, én nagyon örülök, hogy az ö már több osztályba tapasztaltam, hogy ö kiváltotta ezt a ezt a véleményt, hogy nem ö lehet ezt eldönteni, ö hogy ugye ki okosabb meg szebb meg, mondjuk szebb az nem volt, de hogy melyikük okosabb vagy szorgalmasabb vagy ilyesmi, ö és hát ö *(1 mp)* én annak örülök annak, hogy sokan ezt nem tudják eldönteni, mert szerintem sem lehet eldönteni, tehát ez igazából egy ilyen provokatív kérdés volt. Arra vagyok ilyenkor kíváncsi, hogy ki az, aki szerint viszont ezt el lehet dönteni, és ki az, aki, mert vannak olyan, tehát van olyan is, aki aki szerint ezt el lehet dönteni és akkor beikszeli, hogy Anna vagy Eszter, szóval hogy hogy az érdekel, hogy hogy ö kinek a számára megoldható ez a feladat és ki az, aki aki úgymond nem is tartja esetleg ezt ö ö értelmes kérdésfelvetésnek. Öö volt olyan osztály, ahol kifejezett *[nevet* felháborodás*]* is volt ekörül a feladat körül, úgyhogy ö én ö igazából ennek örülök, hogy ez nem hagy titeket közömbösen, mert ez tényleg egy olyan olyan dolog, ami ami szerintem nem is nem is jó, hogyha közömbösen hagyja az embert.

Az elemzést árnyalja annak figyelembe vétele, hogy a kérdésfelvetéseket visszautasító diákokról nem mondható az, hogy nem fogalmaznak meg értékeléseket a nyelvhasználatra hivatkozva. Csupán az mondható el róluk, hogy visszautasították a feladat konkrét kérdésfelvetését (g11-f):

[88] **252:** Ja, én szerintem csak a | kér | tehát nem, nem lehet dönteni a kérdések között. Tehát hogy nem lehetett eldönteni. | E | ez egy olyan kérdés, ahol nincsen jó válasz vagy nincsen megfelelő megoldás. *(1 mp)* Tehát itt szerintem az egyedüli lehetséges válasz minden kérdésnél az volt, hogy „nem tudom", mert ezt nem lehet tudni a körülmények ismeretete nélkül. Tehát abból nem lehet megállapítani, hogy milyen ö dialektusban beszél a két lány | a | az, hogy milyen okosan vagy szépek vagy nem tudom, mik voltak a kérdések.

Ugyanez a fiú így nyilatkozott az interjú első elolvasandó szövegéről szóló diskurzus elején (vö. 11.4.7. melléklet), [88] elhangzása után néhány perccel:

[89] **IV:** Ö szoktatok-e ezzel a véleménnyel találkozni, hogy *(2 mp)* „a jellem megnyilvánulása a beszéd vagy a írás”, s ha igen, akkor
252: == Azért szerintem ez ==
IV: == milyen körben hallotok erről? ==
252: nem, tehát ez a szöveg szerintem nem egészen azt mondja,
IV: Ühm.
252: hogy a jellem megnyilvánulása a beszéd,
IV: Ühm.
252: én én tehát hogy
IV: Tehát hogy megnyilvánul, igen?
252: én is ilyen vagyok személy szerint, tehát hogy ha mondjuk valaki azt látom, tehát annyira helytelenül beszél vagy vagy annyira helytelenül ír, hogy én azt már nem tudom elfogadni, akkor akkor akkor ez [ti. egy párkapcsolat] nyilván nem működne soha, de ez csak azért van, mert nem kompatibilis velem, de amúgy, tehát ezt én, szerintem ez nem egy
IV: Ühm.
252: jellemhiba.

A feladatról folytatott metadiskurzus során és egy konkrét élethelyzetet leíró narratívát értelmező ideológia építésekor tehát két különböző álláspontot alkot meg a nyelvi alapú minősítésekkel kapcsolatban (ti. először azt, hogy nem lehetséges, majd azt, hogy lehetséges). A két ideológia között különbség az is, hogy az első a nyelvjárásokkal, a második pedig a „hibás beszéddel” kapcsolatos. (Ez a különbségtétel gyakori az interjúkban és rendszerint azt az ideologikus megerősítést kapja, hogy a nyelvjárási beszéd „nem hiba”, a nyelvhelyességi szabályok megszegése viszont az. A nyelv „rétegződésének” bemutatásakor számos nyelvtankönyv is ezt az érvelést használja, ám gyakran ugyanazokat a nyelvi elemeket hol nyelvjárásinak, hol hibásnak mutatja be; vö. Sinkovics 2008.) Az idézetben szereplő *inkompatibilis velem* kifejezés a nyelvhasználati különbségekkel legitimált elutasítás egy szofisztikált megfogalmazása.

6.3.6. Részösszefoglalás

A kérdőíves adatok diskurzusként való elemzése problémákat vet fel. Elsősorban e diskurzus rendkívüli mértékű, az esetek többségében a konkrét válaszlehetőségek megadásáig terjedő szabályozottsága tűnik szembe. Ennek ellenére a kérdőíves válaszokat a jelen dolgozatban másképpen nem lehet elemezni: annak megválaszolására ugyanis nincsen – és nem is várható – bizonyíték, hogy mi motiválta, határozta meg stb. a válaszokat. Csak a kérdés-válasz szekvenciák mintázatai regisztrálhatók.

A kérdőív feladatainak kvantitatív elemzése több válaszcsoportot tett összevethetővé. A fenti elemzések a „nem tudom”, a „nem válaszolok” válaszokat és az üres sorokat (üres fordulókat) a kérdőív által kezdeményezett diskurzus megtöréseként mutatták be, mivel ezek kitérő válaszként – a felkínált válaszlehetőségek egyikének elfogadását visszautasító válaszként –, illetve hallgatásként értékelhetők. Az egyes feladatok eltérő absztrakciós szinteken tematizálták a küljavítás mint nyelvi minősítés jelenségét, illetve – ezzel összefüggésben – a nyelvhasználók minősítésének kérdését.

Az egyes válaszcsoportokon belül eltérő volt a diskurzust folytatók, illetve megtörők aránya. A küljavítás gyakorlatáról elméletben folytatott diskurzus (11. feladat) esetében

a legkisebb az NÖ-értékek aránya: sehol sem éri el az 5%-ot. Ezt a diskurzust folytatták tehát a legtöbben. A küljavítás megvalósított gyakorlatáról általában folytatott diskurzusban (6., 8., 10. feladat) sem jelentős mértékű annak megtörése: az NÖ-értékek ugyan esetenként 5% felettiek, de minden esetben 10% alatt vannak. A diákok legalább 90%-a tehát ez esetben is elfogadta a felkínált válaszlehetőségek valamelyikét. Hasonlóan a diákok legalább 89,5%-a részt vett a stigmatizálás rekonstrukciójában is (7. feladat: „Van-e olyan szó vagy kifejezés, amit nem szeretsz?"). A *de viszont*ot elutasító ideológia rekonstrukciójában csak a *de viszont*ot helytelennek nem jelölők esetében volt jelentősebb a diskurzus megtörése (az ő válaszaik miatt emelkedik az összesített NÖ-érték többször 5% fölé, vö. 34., 35. és 36. ábra; 7. feladat) Egyedül a két elképzelt lány nyelvhasználati alapú minősítését kezdeményező diskurzus talált jelentős mértékű elutasításra, ugyanis ezt törték meg a legtöbben (akár 50%-ban; vö. 6.3.5.1. pont). A nyelvi elemek minősítését tehát inkább jelölték – a megkezdett diskurzus folytatásával – legitimnek a diákok, mint a beszélők minősítését.

A küljavításról szóló diskurzusok rendszerint tagolhatók voltak valamelyik szociológiai jellemző mentén. Az elemzések fő szempontja annak megállapítása volt, hogy hogyan pozicionálják magukat a diákok: javító félként (a másiknál nyelvileg kompetensebbnek) vagy javítottként, illetve egyikként sem (amennyiben, ritkán, nem választottak a felajánlott válaszlehetőségek közül).

A küljavítás gyakorlatának elképzelt ideális módjáról folytatott diskurzusban (11. feladat) a 11.-esek jelölték magukat kompetensebbnek – vagyis olyannak, aki valamilyen módon kijavítaná a barátját egy szótévesztés miatt.

Az illemszabályok számonkéréséről és a küljavítás megvalósult gyakorlatáról folytatott diskurzusban az évfolyamok (8 esetben), a nemek (7 esetben) és az iskolatípusok (2 esetben) szerint tagolódtak a diskurzusok. A diákok az illemmel és a nyelvvel kapcsolatban is inkább jelölték, hogy ők lépnek fel normaérvényesítőként, minthogy rajtuk kérnék számon a norma betartását, illetve azt jelölték, hogy a nyelvi javítások gyakoribbak, mint az illemsértő viselkedés miattiak (kivéve nem közeli ismerős irányában: ott nincs szignifikáns különbség). Azonos mértékben gyakorinak jelölték, hogy magukat javítják (13. feladat), illetve hogy másokat javítanak nyelvileg (8. feladat). Ha arról szólt a feladat, hogy a válaszadó javít mást, a nők és a 11.-esek rendszerint dominánsabbnak pozicionálták magukat, míg ha arról, hogy a válaszadót javítják ki, rendszerint nem volt szignifikáns különbség a csoportok válaszai között.

A *de viszont*ot, bár szinte kivétel nélkül mindenki hallotta használat közben, a diákok eltérően minősítették: kb. fele-fele arányban helytelennek, illetve nem helytelennek. A *de viszont*ot javító gyakorlatot is kb. fele-fele arányban minősítették helyesnek és nem helyesnek, de minden esetben viszonylag magas volt a „nem tudom" válaszok aránya. A javító gyakorlat megítélése elsősorban annak mentén változott, hogy valaki magát a *de viszont*ot helytelennek vagy nem helytelennek jelölte-e. A diskurzus – két esetet kivéve – minden esetben tagolódott a nem, az évfolyamok és az iskolatípusok mentén: a nők, a 11.-esek és a gimnazisták inkább helyeselték a *de viszont*ot javító gyakorlatot és helytelenítették magát a *de viszont*ot, illetve jóval kisebb volt a „nem tudom" válaszok aránya is, mint a többi csoportban, az értékelésben tehát biztosabbnak jelölték magukat. Hasonlóan intoleránsabbnak pozicionálták magukat a nők, 11.-esek és a gimnazisták a 7. feladat utolsó, egyes nyelvi elemekkel szembeni ellenérzésekről szóló részében: többen jelölték, hogy van olyan szó, ami zavarja őket. A diákok legitimnek minősítették a feladatnak azt a részét, amelyik az ellenérzést ideológiával igazoltatta: mindenki írt valamilyen

ideológiát, többen egynél többet is (kivéve egyetlen esetet, ahol csak nyelvi példa szerepelt, indoklás nem). A kérdőív által felajánlott ideológiák elfogadásával (indokként való megjelölésével) kapcsolatban kiemelkedő, hogy a 11.-esek szingifikánsan gyakrabban hivatkoznak a „magyartalanságra", a 7.-esek pedig a negatív konnotációra („a jelentése miatt zavar"). Ez a különbség analóg azzal az interjúkorpuszon végzett megfigyeléssel, hogy az alsó tagozatosok (és részben a 7.-esek) inkább hivatkoznak a normasértésekkel kapcsolatban a „csúnya szavakra", a 11.-esek pedig elvontabb, elméletibb indokokra, ideológiákra. Ez egymástól eltérő iskolai metanyelvi diskurzusok különbségének asszimilációjával hozható összefüggésbe (vö. 4.2. pont). A példaként szerepeltetett nyelvi elem elutasításának ideologizálására a diákok saját szövegeket is alkothattak. Ezekben az ideológiákban az érvelés tömör minősítésekre (idegesítő, helytelen, undorító stb.), illetve a válaszadótól jól elkülöníthetőnek ábrázolt „ő", illetve „ők" csoporttal kapcsolatos kommentárokra épült.

A beszélő személyének nyelvhasználati indoklású explicit értékelését tematizáló diskurzus rendszerint évfolyamok mentén tagolható (6 esetben, szemben az iskolatípus és az állam szerinti 2-2, illetve a nemek szerinti 1 esettel). Rendszerint inkább a 7.-esek választottak a kérdőív által felajánlott explicit értékelésekből, a 11.-esek az efféle direkt minősítéseket inkább elutasították.

A túláltalánosítás veszélyét vállalva, egy mondatban úgy foglalhatók össze a fentiek, hogy ha az egyes szociológiai jellemzők mentén szignifikáns eltérés volt, akkor a nők, a 11.-esek és a gimnazisták a javításban dominánsabbnak, a nyelvi elemek minősítésekor intoleránsabbnak, a nyelvhasználók minősítésekor pedig toleránsabbnak jelölték magukat, mint a férfiak, a 7.-esek és a nem gimnazisták. A harmadikként jelzett pozicionálást a diskurzustól való távolmaradáson keresztül, impliciten hajtották végre a diákok.

7. Narratívák és ideológiák az interjúkorpuszban

7.1. Az adatok bemutatásának rendje

Az alábbiakban ismertetendő adatokkal kapcsolatos alapvető elméleti és módszertani megfontolásokat az 5.2. pont tartalmazza, ezért a jelen pontban elegendő néhány speciális megjegyzést tenni.

Az adatbemutatás elsődleges célja annak leírása, hogy hogyan vesznek részt az interjú diskurzusának résztvevői az ideológiaalkotásban: hogyan minősítik, illetve irányítják ezt a folyamatot. (Erre már utalt a dolgozat a diskurzusban szereplő aktuális küljavítások legitimációjával kapcsolatban, vö. 5.4. pont, különösen a következő példák: [50], [52].) Ezzel együtt természetesen magukra a megalkotott ideológiákra is kitér a dolgozat, de nem cél a teljes körű számbavétel, a szóba jöhető, megjelenő „nézetek" katalógusszerű bemutatása: ez inkább a folk linguistics célkitűzéseinek körébe tartozik (vö. 3.1.1.1. pont). Emellett az ideológiakonstrukcióban nem is lehet különválasztani a tartalmi és a formai oldalt: a kettőt csak együtt van értelme elemezni. Gyakran ugyanis egyes kiragadott részletekből úgy tűnne, hogy az interjúalany ezt vagy azt „gondol" egy kérdésről, az előzmények, illetve az interakciós mintázatok feltárása azonban bemutathatja, hogy az adott szövegrészlettel idéz valakit stb. (vö. Laihonen 2009b). Ettől függetlenül a példaanyag kiválasztásakor szempont volt, hogy a megfogalmazott állítások jellemzőek legyenek a korpuszra, tehát elsősorban olyan ideológiák szerepeljenek a példákban, amelyeket gyakrabban rekonstruálnak. A példaválasztás további szempontja volt, hogy az anyag a más összefüggésben már idézett adatokkal összevethető legyen.

A hosszabb, részletesebb bemutatásra kiválasztott példaanyagban nincsenek képviselve egyes kivételes esetek, ezért a 7.2. pontban célszerű ezekre kitérni. Mivel azonban a kivételek az általános jelenségektől különböznek, ez a pont vázlatos áttekintést is ad a leggyakoribb mintázatokról, amelyekre azért is érdemes külön kitérni, hogy egyes alapfogalmakat ne a konkrét elemzéseknél kelljen ismertetni.

A tanári küljavításokkal összefüggő ideológiakonstrukciók példáit néhány eset részletesebb bemutatása követi. Szerepeltetésük a korpusz más tematikájú egységeire való kitekintésként értelmezhető.

7.2. Az interjúkorpusz diskurzusainak jellegzetességei

Az alábbiakban felvetett gondolatok, illetve a példaanyag azt illusztrálják, hogy a korpuszban található ideológiák és narratívák interakcióban jönnek létre. A példaanyag ebben a tekintetben illusztrációul szolgál a szocializációt tematizáló 4. fejezethez is, mivel megjeleníti, hogy a beszédpartner idézése (más hangjának a használata) egy-egy diskurzus témájának kijelölésében és fenntartásában, egy-egy ideológia rekonstrukciójában és dekonstrukciójában fontos szerepet játszik.

A kutató nemcsak gyűjtője, hanem alkotója is az adatoknak, az adatgyűjtés és a feldolgozás során egyaránt (Mondada 2003). A diskurzív szemléletű irodalomban – éppen

ezért – az elmúlt években az egyes vizsgálati módszerek – különösen az interjú – nemcsak mint adatgyűjtési eszközök kerültek az érdeklődés középpontjába, hanem önmagukban is, diskurzusként, szövegműfajként (vö. Briggs 1986/1997; Grindsted 2005; Laihonen 2008; Puchta–Potter 2002).

A vizsgálati interjú mint műfaj egyebek mellett abban is különbözik a hétköznapi társalgástól, hogy viszonylag explicit módon rögzítve van, miről, ki által és miért folyik a társalgás (Grindsted 2005). Az interjúvezető dönti el például, hogy az interjúalany által előadottak még bővebben kifejtendők (gyakori jelzés ilyenkor a hümmögés, az igenlés), vagy önmagukban is megállják a helyüket válaszként (gyakori az interjúalany helybenhagyott szavainak megismétlése; vö. Laihonen 2008). Bevett módszer az interjúalany által már elmondottak újrafogalmazása, egyben interpretálása is. Ezzel a diskurzus témáját tudja szabályozni az interjúvezető.

Az interjúvezetői kérdéstechnika gyakran hasonlít a tanárokéra (vö. 5.5.1. pont). A kérdés formája egyben a rá adható válasz hosszát is szabályozza: a zárt kérdésekre rövid, a nyitottakra hosszabb választ szokás adni (vö. Grindsted 2005; Laihonen 2008).

Az interjúalanyok a nyíltan kezdődő, majd zártan végződő kérdéseknek általában a zárt részére reagálnak, vagy előbb a zárt, aztán a nyitott kérdésre válaszolnak (vö. Grindsted 2005). Nyíltan kezdődő, zártan végződő kérdés pl. a következő (101: á7-f, 102: á7-f):

[90] **IV:** És ö mit gondoltok ezekről a szabályokról, hogy ö *(4 mp)* hogy ezeket jó-e, jó-e betartani vagy vagy szükségesek-e?
101: Igen, szerintem szükséges.
102: Mindenféleképpen.

A szünet előtti rész még teret ad a válaszadásra („mit gondoltok?”), a szünet utáni pedig dichotómiákra bontja a kérdést, s az interjúalanyok az egész instrukcióra mint eldöntendő kérdésre reagálnak.

A jelen vizsgálatban nem volt elvárás, hogy az interjúalanyok önálló véleményt nyilvánítsanak: a kooperáció, a beszédpartnerre reflektáló fogalmazás meg volt engedve. Ez más kutatási környezetben, pl. fókuszcsoportokban rendszerint tilos (vö. Puchta–Potter 2002: 355; Vicsek 2006).

A tematika szabályozása általában az interjúvezető joga marad, de ritka esetekben a diák is átveheti ezt a szerepet, a válasz értékelésének jogával együtt (041: á3-n, 042: á3-f):

[91] **042:** És amikor te voltál iskolában, neked beszéltek csúnyán?
IV: Hát olyan különösebben nem beszéltek csúnyán.
042: Hogy? *Te geci? Kurva anyád?*
IV: Hát, mondjuk ilyeneket talán mondtak, de olyan nagyon
042: Ilyeneket, hogy *kurva anyád*?
IV: Hát szerintem előfordult, de mondjuk én általában nem nagyon
042: És te megverted őket?
IV: Én nem nagyon szerettem olyanokkal berszélgetni, akik
042: == De te megverted akkor őket? ==
041: == Én sem, amikor csúnyán beszélnek. ==
IV: Nem, nem, hát én nem | ver | nem vertem meg senkit.
042: És a *kurva anyátokat* meg == miért nem vered meg? ==

Az interjúvezető gyakran megkérdőjelezi az elmondott narratívákat kérdésekkel, relativizáló megjegyzésekkel (vö. Laihonen 2008; Perregaard 2010; Potter 1993; Puchta–Potter 2002). Gyakran nem számít „jó válasznak" a kinyilatkoztatásszerű, érvelés – pl. tapasztalatokra hivatkozás – nélküli válasz. Az interjúalanyok ilyenkor felszólítást kapnak arra, hogy ideológiájukat próbálják meg legitimálni (331: szki11-n):

[92] **331:** [...] inkább mostanába mai gyerekeket nem büntetik meg szerintem. [...]
IV: Ühm. Ö és mondtad, hogy „mostanába nem nagyon szokták büntetni a gyerekeket", ezt ezt miből gondolod? Milyen tapasztalataid vannak?
331: Hát már sokmindent megengednek maguknak, szerintem legalábbis. Nem tudom, a viselkedésük, én pölö ki vagyok borulva, ha egy diák úgy beszél a tanárral, amit nem engedhet meg magának [...]

A diákok általában elfogadják az interjú kérdései által sugalmazott ideológiákat, illetve az interjúvezető által tett értékelő, interpretáló megnyilatkozásokat (vö. Grindsted 2005), de ritkán vitahelyzet is kialakulhat, akár az interjúalanyok között, akár az interjúalanyok és az interjúvezető között (vö. Laihonen 2008). Egy példa (251: g11-f, 252: g11-f):

[93] **IV:** S itt mindketten mondtátok ugye, mondjuk talán [TÖRLÉS] mondta csak ki az *alapműveltség* szót, de te is céloztál rá egy ilyen alapvető színvonalra, amit kell tudni ezzel kapcsolatban, miért lehet ez szükséges, hogy mit öö gondoltok ezzel az alapműveltséggel kapcsolatban, hogy az micsoda vagy hogy == mire jó? ==
252: == Szükséges ==, nem
251: == Ez nem szükséges ==
252: == Ezt ezt senki nem mondta, hogy == *szükséges*
251: Ez nem egy szükséges dolog szerintem, ezt alapvetőleg a leginkább a szüleinktől a szüleinktől szerezzük meg a legalapvetőbb műveltséget [...]

Az interjúvezető sugalmazó kérdésének („miért szükséges") legitimációs alapja az, hogy – az interjúvezető interpretálása szerint legalábbis – az interjúalanyok kiejelentéseire épül. Az interjúalanyok tiltakoznak ez ellen: nem engedik, hogy az ő hangjukat olyan ideológia építésére használják, amelyet ők nem támogatnak. Az interjúvezető burkolt ideológiaépítő tevékenysége tehát explicit kritikát kap és meghiúsul.

Az interjúalanyok rendszerint együttműködnek és igyekeznek, hogy releváns választ produkáljanak (vö. Grindsted 2005), akkor is, ha úgy nyilatkoznak, hogy az adott kérdéssel kapcsolatban nincsen előzetes ismeretük.

7.3. Tanárokkal folytatott diskurzusok

A tanárokkal folytatott diskurzusokban a nyelvhelyesség, illetve a küljavítás kérdése bármelyik elemzési egységben (vö. 2.5.1.1. pont) tematizálódhatott, a legtipikusabb szerkezet azonban a következő volt: (1) a tanár nyelvtantanítási gyakorlata, különös tekintettel arra, hogy mit kell a nyelvtanoktatás során előtérbe helyezi *(NYTAN lenyeg)*; (2) a tematika súlyozásának kérdése a nyelvhelyesség szerepével kapcsolatban; (3) a tanár küljavító gyakorlatának jellemzése *(NYHINSTR maga)*; (4) a küljavító gyakorlat legitimálása *(NYHINSTR altalaban)*. Így az interjúk szinte minden esetben eltértek a 11.4.7. mellékletben vázolt eredeti tervtől.

A következő részlet a fent ismertetett tematikus rend szerint halad (szki11t-n):

[94]

109. **IV:** S ö megjelenik-e és ha igen, hogyan jelenik meg a nyelvhelyességnek a témaköre?
110. **521:** Igen.
111. **IV:** Az órákon mennyire kell erre súlyt helyezni vagy
112. **521:** Hát ez ö a gyakorlatban jelenik meg, tehát ö javítgatom őket, mindent kijavítok, minden nyelvhelyességi ö hibára kitérünk, odaírom a mondjuk például ez egy írásbeli dolgozatban, ha ez irodalom, akkor nyilvánvalóan, ha nyelvtani, | ak | ha szöveget kell, kis szöveget kell megfogalmazni, akkor is, aláhúzom, és a helyes változatot odaírom. Muszáj odaírni, mert az még semmi, hogy a hibát jelöltem, mert ő abból nem tudja. Ö és mindig kijavítom, tehát ö ö konkrétan nyelvhelyességgel is foglalkozunk, tehát ö vannak olyan órák, dehát ez két-három óra legfeljebb évente, és nem is biztos, hogy teljes óra, amikor nyelvhelyességi kérdésekkel foglalkozunk.
113. **IV:** Igen, és milyen hibák ö fordulnak elő, == amiket javítani szokott? ==
114. **521:** == A *nák, nék* az == elég gyakran, tehát azt nem tudja, hogy ugye ö a felszólító módnak a keverése, *suksük*ölés előfordul, ritkán, bizonyos kiélezett ö helyzetekbe, de előfordul, főleg ö inkább ilyesmik, hogy ö nem tudja a szónak a pontos értelmét és valami mást mond. Most nem a diáknyelvi változatra gondolok, hogy *leoltom őket*, mondták ugye,
115. **IV:** Ühm.
116. **521:** ezt én értem, de ez nem nyelvhelyességi hiba, nyilván csak egy más szót használ a *letolás* helyett, amit én mondanék, hanem hogy ö kifejezetten ö mást ért a szó alatt, mint amit kell, és akkor megbeszéljük, dehát ez ez ugye most vagy kiderül, vagy nem.
117. **IV:** Ühm.
118. **521:** Persze, van, ugye, minden ö tankönyvben, minden egyes évfolyamban vannak nyelvhelyességi kérdések, amivel foglalkozunk. De ezek, szóval, hát én úgy úgy látom, hogy a szóhasználati hibákat tudom leginkább kiszűrni, főleg azért, mert ugye | he | vagy ö évente a | k | három, két-három nagydolgozatot ír vagy ö esszé típusú feleleteket a témazáróban, abban lehet megtalálni ezeket a hibákat és ö főleg abból fakad, hogy nem nagyon készül, és ott aztán keresi és kergeti a szavakat, tehát aztán cserélgeti rendesen.
119. **IV:** Ühm.
120. **521:** Úgyhogy a legtöbbször ez a készületlenségből fakad, a nyelvhelyességi hibák, tehát ilyen | má | más fajtái, ezek meg ha élőszóval beszél, amire kevesebb lehetősége van, hogy őt élőszóban hallgassam.
121. **IV:** Igen. És milyen kiélezett helyzetben jelenik meg mondjuk a *suksük*? Azt mondta Tanárnő, hogy főleg == kiélezett helyzetekben jelenik. ==
122. **521:** == Hát amikor == ő szabadon beszél.
123. **IV:** Ühm.
124. **521:** Amikor nem figyel | óra | oda arra, hogy mit mond, hanem van egy olyan téma, amihez hozzászól, és akkor akkor így öö, néhány gyereknél lehet, mert nyilvánvaló, hogy ezt ők szokták így használni, de amikor odafigyel rá, akkor nem, tehát ő tudja, hogy ez hibás, de nem figyel oda rá. Tehát ö *(3 mp)* nem is tudom, mi volt múltkor, most így konkrét példát, tehát ez ez ezek úgy hirtelen előjönnek, és akkor kijavítjuk.
125. **IV:** Ühm. igen, és ö hogyan == zajlik ilyenkor a ==
126. **521:** == Vagy hogy igekötő == tévesztés például vagy duplán használja a szót. Ez a ez a *megfinanszírozás* típusú eset. Igen.

127. **IV:** Igen, és akkor hogyan zajlik a kijavítás, milyen?
128. **521:** Hát úgy, hogy ő mondja, és akkor megállítom, úgy ö és mondom a jó változatot. Tehát mindjárt röptiben.
129. **IV:** Ühm.
130. **521:** Vagy megvárom, hogy elmondja, és akkor utána mondom, hogy „ezt így kell mondani, hogy". Tehát nem nem megszégyenítés nyilván, de ki kell javítani.
131. **IV:** Ühm, és ez
132. **521:** Van, amikor kijavítják egymást, tehát nem várják végig.
133. **IV:** Ühm. Igen.
134. **521:** Nem szoktak megsértődni, mert akkor megismétli és mondja jól.
135. **IV:** Ühm.
136. **521:** Nem tudom, hogy megmarad-e persze.
137. **IV:** Igen, na ez lett volna a kérdésem, hogy == tapasztal ==
138. **521:** == Nem. ==
139. **IV:** ható-e, hogy akkor legközelebb már nem *(3 mp)* úgy használja vagy hogy
140. **521:** Most az a baj, nézze, hogy szóval | az | azért nehéz válaszolni, mert ö most még egyszer mikor jön az elő.
141. **IV:** == Ühm, igen, igen, tehát hogy. ==
142. **521:** == Az esetleges. == Tehát hogy ha ha több olyan óra lenne, vagy lehetne, amikor ez a huszonvalahány gyerek, aki ebbe az osztályba jár, azért huszonvalahány, mert van egy huszonhárom, vagy huszonkettő, ugye, *(3 mp)* öö ők folyamatosan beszélnének vagy volnának ilyen beszélgetősdi órák,
143. **IV:** Igen igen.
144. **521:** akkor én ezt jobban tudnám. Például történelemtanárként társadalomismeret órán, amikor beszélgetünk témákról, akkor sokkal jobban előjönnek ezek a fajta hibák, amikor ő felszabadul a gátlások alól. Most egy nyelvtan- vagy egy irodalomórán ha felel, akkor ugye megmarad abban a keretben, és akkor ha betanulta azt a szöveget,
145. **IV:** Igen.
146. **521:** akkor azért nem fogja azért eltéveszteni azt a dolgot.
147. **IV:** Igen, igen.
148. **521:** Tehát nem tudom lemérni, na, az a válasz erre, öö mindig javítjuk vagy mindig ö vagy egymást is, nem szoktak megsértődni, még egyszer mondom, biztos azért nem, mert hát ők megszokták, hogy öö ez így van, ha ő rosszul mondja, akkor javítják.
149. **IV:** Igen.
150. **521:** Vagy dolgozat közben, ha jelentkezik és odaszólít, hogy „ő nem tudja megfogalmazni, hogy hogy van az." Szóval ilyet is megtesz.

Az interjúvezető nyitó kérdésének első fele („megjelenik-e") zárt kérdés, a második fele („és ha igen") pedig már tovább is megy a diskurzus szervezésében és a még el sem hangzott választ követő választ készíti elő. Ez hasonlít a kérdőív megoldásához, ahol a későbbiekben felteendő kérdésekre válaszolás előfeltétele az első eldöntendő kérdésre adott igenlő válasz (pl. 11.2.4. melléklet 8. feladat). A tanár azonnal igennel válaszol. Az interjúvezető tovább explikálja a kérdést (ezzel a diskurzus fő szervezőjeként pozicionálja magát), a tanár azonban magához veszi a beszédjogot és elkezd a saját küljavító tevékenységéről beszélni. A *hiba* terminust (112. sor) ő vezette be a diskurzusba, még korábban, a nyelvtanórán végzett feladatok értékelésének tárgyalásakor, a helyesírással

kapcsolatban: „mondjuk van egy dolgozat, és akkor simán egybeírja azt, amit nem kell. Tehát ez ugye durva hiba". Ezzel összhangban a hibát először írásbeli kontextusban mutatja be. Javítási tevékenységét spontán, kérdés nélkül legitimálni kezdi („Muszáj odaírni, mert"; 112. sor), narratívát kezd róla alkotni („mindig kijavítom"). Ezt a narratívát az interjúvezető kérdésére bővíti ki jobban. Az interjúvezető a tanár terminusát alkalmazza („milyen hibák ö fordulnak elő"; 113. sor), a következőkben említett jelenségek ezzel a „hiba" minősítést kapják. Ezáltal az interjúvezető is részt vesz a sztenderd ideológia közös építésében: az etalonhoz mérésben.

A tanár által másodikként megjelölt hiba két igemód keveréseként jeleníti meg a jelenséget, okát pedig kognitív deficitben adja meg („nem tudja"; 114. sor – vö. „a standard nyelvi ideológia olyasmiket hirdet, hogy »aki suksüköl, az olyan buta, hogy még a kijelentő és a felszólító mód közötti különbséget is összemossa«" [Kontra 2009: 42]), de ritkának nevezi. A tanár ezt követően folyamatosan építi tovább a saját narratíváját a javításról, miközben az interjúvezető megnyilatkozásai az elbeszélés folytatására buzdító háttércsatorna-jelzésekre („Ühm") korlátozódnak. A narratíva alkotása közben a tanár olyan – általa „diáknyelvi"-nek minősített – jelenséget érint, amivel kapcsolatban felfüggeszti az eddig említett szavakra impliciten érvényben volt „nyelvhelyességi hiba" minősítést. Itt a tanár az órai történésekre mint az interjúvezetővel közös referenciapontra utal („mondták ugye"; 114. sor).

A tanár tovább pontosítja a küljavító tevékenységéről szóló narratívát, s eközben elkezdi a hibák létrejöttének okáról szóló ideológia építését. Itt ismét hibákról van már szó, a minősítés felfüggesztése tehát lezárult („szóhasználati hibákat"; 118. sor). Az ideológia legitimációs bázisa saját maga („hát én úgy látom"; 118. sor), tétele pedig a diák készületlensége (ezt kétszer is kijelenti: „nem nagyon készül" [118. sor], „készületlenségből fakad" [120. sor]). Az interjúvezetőnek a tanár korábbi kijelentésére referáló kérdésére („milyen kiélezett helyzetben [...]"; 185. sor) építi tovább az ideológiát: a hiba újabb okaként a figyelmetlenség szerepel (ezt is többször mondja el: „Amikor nem figyel | óra | oda", „amikor odafigyel rá, akkor nem", „tudja, hogy ez hibás, de nem figyel oda rá"; 124. sor). A helyesnek minősített alakok használatával kapcsolatban a magolásra hivatkozik („ha betanulta azt a szöveget, [...] akkor azért nem fogja azért eltéveszteni azt a dolgot"; 144–146. sor). A forduló végén szereplő *kijavítjuk* alak a javítást közös tevékenységként jeleníti meg. A későbbiekben ez a „mi" bomlik ki: „ő mondja, és akkor megállítom" (128. sor); „elmondja, és akkor utána mondom" (130. sor; itt a tanár a kompetensebb beszélő); „kijavítják egymást" (132. sor; itt az egyik diák); „megismétli és mondja jól" (134. sor; eszerint a diákok elfogadják, ha velük szemben más kompetensebb beszélőként pozicionálja magát).

A küljavítás egyik lehetséges legitimációjáról – ti. arról, hogy hasznos tevékenység – a tanár kezdi el építeni az ideológiát („Nem tudom, hogy megmarad-e persze"; 136. sor). Az interjúvezető javasolja, hogy folyjon erről a diskurzus („ez lett volna a kérdésem"; 137. sor), a tanár azonban az egyértelmű válaszadást elhárítja: ezzel a kezdeti tételét ismétli („Nem tudom, hogy megmarad-e persze"; 136. sor). Némiképp explikálja, hogy mi az ismerethiány oka (140–148. sor; „akkor én ezt jobban tudnám"; 144. sor), ezzel legitimálja a „nem tudom" tételt, majd az ideológiakonstruálását lezárását javasolja („nem tudom leméri, na, az a válasz erre"; 148. sor). Lezárásképp a küljavítási diskurzushoz tartozó narratívaelemeket említ még: kibővíti a küljavítás közös tevékenység voltáról alkotott leírást azzal, hogy a diák önkezdeményezett tanári küljavításokban is részesül („odaszólít, hogy »ő nem tudja megfogalmazni [...]«; 150. sor), illetve visszautal arra a

korábbi tételére, hogy a küljavítás nem offenzíven, illetve legitim módon történik („nem szoktak megsértődni, még egyszer mondom"; 148. sor). Ezt a gyakorlattal magyarázza („megszokták, hogy öö ez így van [...]"; 148. sor). A leírás a diák hangjának függő idézése által hitelesítődik. Az interjú folyamán a továbbiakban nem esett szó a tanár küljavító tevékenységéről.

A részletben az interjúvezető inkább egyes pontokon facilitálja, mintsem határozottan irányítja a diskurzust: rendszerint csak háttércsatorna-jelzéseket ad. Gyakran nem fejezi be a kérdéseit, a tanár pedig gyakran beszél vele párhuzamosan, ezzel magánál tartva a diskurzusszervező szerepét. Ezzel együtt nem állítható, hogy a tanár egyedül konstruálja meg az előadott narratívákat, illetve ideológiákat, mivel ahhoz, hogy ezeket előadhassa, szükség van arra is, hogy az interjúvezető együttműködjön vele: ne kérdőjelezze meg az általa használt fogalmakat, illetve időnként egy-egy kérdéssel specifikálja a diskurzus témáját.

A következő részlet egy másik tanárral (g11t-f) készített interjú vége felé hangzott el. A tanár a diákok osztályfőnöke. A közvetlen előzmény az óralátogatás során megfigyelt diákok általános képességeiről alkotott diskurzus. Az általános értékelés az interjú elején is elhangzott, ott a tanár a diákok – általa alacsony színvonalúnak ítélt – nyelvhasználatáról számolt be. A részletet közvetlenül megelőző részben ismét a diákok nyelvi kultúrájáról, konkrétabban olvasási szokásairól volt szó. Ezzel összefüggésben a diákokat mentálisan is értékelte a tanár: „voltak olyan osztályok, ahol jóval többet [olvastak a diákok]. De ők értelmesebb társaság. Az enyémek nem azok. Ők nem okosak". A témáról szóló szekvenciát a tanár egy „Ennyi"-vel zárta le, ezt közvetlenül követték az alábbiak:

[95]

151. **IV:** És van-e valamilyen nyelvhelyességi hiba vagy egyéb dolog, ami így elő szokott jönni és mondjuk szoktál-e ilyeneket javítani, mondjuk beszédben, tehát nem írásban, hanem órai produkcióban. *(1 mp)* Vagy akár órán kívül is, szünetbe vagy bármikor. *(4 mp)*
152. **791:** Szoktam. Ez érdekes, a nyelvhelyesség, szóval *[sóhajt] (3 mp)* ö *(3 mp)* igen, meg szoktam tenni, csak mostanában már óvatosabban bánok vele. Mert hogy itt most mi mi a nyelvhelyesség, tehát
153. **IV:** Ühm.
154. **791:** hogyha most azt mondja, hogy *el-e mehetek*, akkor esetleg szoktam mondani, hogy „*elmehetek-e*". Csak én hajlamos vagyok itt a Nádasdyval egyetérteni | ez ö ben | a kérdésben.
155. **IV:** Ühm.
156. **791:** Hát most miért lenne az helytelen.
157. **IV:** Ühm.
158. **791:** Hát ha a kommunikáció eléri a célját, akkor miért lenne az helytelen. Vagy a *suksük*ölés, az most miért lenne helytelen? Hát Erdélyben egy csomó magyar *suksük*öl, és akkor az, az helytelen? S | inka | inkább azt szoktam ö tudatosítani bennük, már akibe lehet, hogy hogy „igen, *suksük*öljél nyugodtan, de azért jól nézd meg, hogy hol teszed ezt."
159. **IV:** Ühm.
160. **791:** Tehát „hogyha nem akarod, hogy kinézzenek egy kulturált társaságból, ott ne *suksük*öljél. Tehát azt azért tudd, hogy, tudd, hogy azért nem komilfó [= comme il faut]. Énfelőlem beszélhetsz úgy, hogy *inekció*, csak azért legyél tisztában azzal, hogy az valójában *injekció* és sznobok között ne mondd ezt meg kultúrkörben, mert nem fognak veled szóbaállni."
161. **IV:** Ühm.

162. **791:** Most az értelmesebbje megérti. A a lükének
163. **IV:** Ühm.
164. **791:** lükének mondhatod. Tehát ö szoktunk ezekről a kérdésekről, nem csak itt ebbe az osztályba, úgy általába, beszélni, nem a nap huszonnégy órájában nyilvánvaló, de
165. **IV:** *[nevet]*
166. **791:** | e e | elég gyakran, elég gyakran.
167. **IV:** Igen, igen.
168. **791:** Ö *(2 mp)* sőt itt-ott még azt is meg szoktam tenni, de hát sanszom nincs, ugye pont a [TÖRLÉS], tehát őt, ő hadd ne mondjam, hol nőtt föl, [TÖRLÉS]i focisták között, nem érdekli, hogy akár órán is izé *köcsög*özik vagy *baszdmeg*ezik vagy mit tudom én, tehát ez ez őnála *(3 mp)* Itt is inkább azt szoktam mondani, hogy „figyelj, <! (hadar, érthetetlen) most ez nálad a mérték>? Ne minden második szavad legyen az." Hát szoktunk ezekről azért beszélgetni, de nem vagyok valami jó hatásfokú, hát elég szerénynek, csekélynek érzem.
169. **IV:** Ühm. Igen, és mi lehet az oka ennek a csekély hatásfoknak?
170. **791:** Még egyszer, ne haragudj.
171. **IV:** Mi lehet az oka ennek a csekély hatásfoknak?
172. **791:** Nézd, ez nagyon szerteágazó. Ö *(2 mp)* | a | lehet, hogy onnét kéne kezdeni, hogy ö mi tanárok gyakorlatilag egyre korlátozottabb mértékben vagyunk csak ö minták vagy ö kiindulópontok ezeknek a gyerekeknek. Tehát egy, <! (hadar)> biztos, hogy minták vagyunk, *(2 mp)* de én azt hiszem inkább, hogy ö hogy ők a hülyeséget, a rossz dolgainkat veszik észre és nem a jót. Tehát hogyha én ö beszélek így adott esetbe, mert eldurran az agyam, azt persze észreveszi. Azt, hogy egyébként *(1 mp)* tízből nyolcszor vagy kilencszer megpróbálok kulturáltabban, normálisabban, választékosan beszélni, azt nem veszi észre, csak hogy értsd a példát.
173. **IV:** Igen, igen.
174. **791:** Azt nyilván észreveszi, hogyha egy ünnepségre te nem kötöttél nyakkendőt vagy nincs fehér ing. Azt, hogy egyébként *(3 mp)* máskor mindig kötöttél vagy nem tudom én, az az nem tűnik föl neki.
175. **IV:** Ühm, ühm.
176. **791:** Tehát ö *(1 mp)* a a a a mintákba inkább a a negatívumot ö veszik észre. A a presztízsünk az az egyre inkább konvergál a ö nulla felé, tehát ö *(2 mp)* ők pontosan tudják azt, hogy ez a társadalom ez mire tartja ma akár a közép-, akár az általános iskola tanárait. [...]

A *hiba* terminust a tanár használta először az interjúban, a helyesírás kontextusában: „Meg hát nyilván tudod azt is, hogy a érettségiben most már egy jó ideje nem az van, mint régen, hogy száz hibapont levonás, hanem maximum, maximum csak tizenöt pontot veszthet. Kétszáz hibája van, akkor is csak tizenöt pontot veszthet". A „nyelvhelyességi hiba" terminust az interjúvezető hozta be a diskurzusba (151. sor): a helyesség korábban csak a helyesírás révén tematizálódott. A terminus bevezetésekor ezért is explikál az interjúvezető („nem írásban, hanem órai produkcióban"; 151. sor).

A tanár elkezdi relativizálni a saját küljavító gyakorlatát („igen, meg szoktam tenni, csak [...]"; 152. sor): ezt a *nyelvhelyesség* terminus kapcsán indokolja. A kifejezés ideológiai implikációit fejti ki: azt ti., hogy a *helyesség* feltételez egy viszonyítási pontot, amihez képest értékelni lehet. A tanár ezzel a platonista érvelést kezdi dekonstruálni („itt most mi mi a nyelvhelyesség"; 152. sor) egy egalitarista érvelés kiépítésével együtt („Hát Erdélyben..."; 158. sor – vö. Lanstyák [2010d: 142]: „a különféle társadalmi réte-

gek által használt nyelvi formák egyaránt »helyesek«" a nyelvi egalitarista diskurzusokban). A tanár egy fordulón belül áttér a saját küljavító gyakorlatának leírásába. Saját instrukcióit idézve ismerteti azt az uzualista érvelést, amit az óráin használni szokott (illetve amiről azt állítja, hogy használni szokta). Az egyes nyelvi elemek használatát korlátozó uzualista ideológia lényege, hogy az elterjedtebb, több kontextusban használható elem helyesebb a szűkebb körben használhatónál (vö. Lanstyák 2010d: 144–145): a suksükölés stb. pedig csak korlátozottan, kevés kontextusban használható, ezért nem javasolható a széleskörű használata.

A tanár a 168. sorban mintegy példaként említ egy diákot annak illusztrálására, hogy küljavítása sikertelen („de hát sanszom sincs"). A saját küljavításáról szóló narratíva végén tevékenységét negatívan értékeli („elég szerénynek, csekélynek érzem"; 168. sor). A megnevezett diák trágár beszédével kapcsolatban előadott narratívát érdemes összevetni a [68] és a [100] példával. Az előbbiben az említett diák trágár szót *(fasz)* használ, ehhez a tanár gratulál (ilyen módon negatívan minősít). A megfigyelt órán még egy hasonló eset történt, ezért is reflektált rá az interjúvezető a [100] példa 257. sorában.

Az interjúvezető, a tanár tevékenységének negatív értékelését impliciten elfogadva, a kudarc okára kérdez rá. Ezzel ideológiaépítést kezdeményez, mivel a kérdés („Mi lehet az oka"; 171. sor) szerint a kudarcnak van oka, csak meg kell nevezni. 791 a tanárok alacsony presztízsével, minta szerepének visszaszorulásával, illetve negatív mintaként való jelenlétével ideologizálja a kudarcot. A példában szereplő utolsó megnyilatkozás itt nem közölt folytatásában elsősorban az anyagi megbecsülés hiányát említi („Én nem tudom, hogy ment-e itt az utóbbi évekbe valaki tanári pályára ezek közül a gyerekek közül, nyilván nem hülye, hát nem megy, hát miért? Hogy fölkopjon az álla? Ö satöbbi"), majd a szociokulturális hátteret („az otthoni hátterük borzasztó, az én gyerekeimnek egészen bizonyosan, tehát pontról pontra mutogathatnám, hogy hol van teljes csőd a családban"), illetve a popkultúra hatását („szinte csak a popkultúra, ami legalábbis felszínen van"). Példákkal, narratívákkal kísért ideológiaépítése közben az interjúvezető csak háttércsatorna-jelzéseket ad. Ezt az ideológiaépítést is érdemes összevetni a [100] példával, különösen a 246–272. sorral.

Az előzőhöz hasonlóan ebben a részletben sem beszél sokat az interjúvezető: a 152–168. fordulóig csak háttércsatorna-jelzéseket ad (hümmög, helyesel, nevet). Az általa kezdeményezett témát explicit befolyásolás nélkül fejti ki az interjúvezető. Az ideológiaalkotásban az a közös, hogy a tanár az interjúvezető terminusához viszonyítva kezd ideológiát alkotni, majd a későbbiekben az ő kérdésére reagál.

7.3.1. Tanár a szabálytanuló pozíciójában. A *Dicsértessék!* esete

Amint az előző példák is szemléltették, a tanárság mint pozíció nem feltétlenül jár együtt a sztenderd ideológia egyértelmű rekonstrukciójával. Az alábbi példa érdekessége, hogy a tanár (g7t-n) a sztenderden kívül az iskolai szabályokat is relativizálja.

A részlet előzménye a következő. A tanárnő az interjú felvételekor két hónapja tanított az iskolában (katolikus egyházi iskola). A nyelvtanórákról, illetve a nyelvtanórai nyelvhelyesség-oktatásról folytatott, az interjúvezető kérdései nyomán strukturálódó diskurzus során megemlítette, hogy olvasta a vizsgálat kérdőívét és felfedezte benne a *de viszont*ra vonatkozó feladatot. Említi, hogy zavarja ez a szó („nekem például sérti a fülemet"), mégsem biztos abban, hogy negatívan kéne minősíteni („Arany János is mondott már *de viszont*ot, tehát hogy ez kérdés, hogy ki dönti el, mint a mint az irodalmi kánon,

hogy ki dönti el, hogy mi a mi a helyes a nyelvben"). Ezzel a sztenderd ideológia dekonstrukcióját kezdeményezi. Később – mikor a küljavítás témakörét az interjúvezető újra tematizálta – gyermekkori élményei kapcsán említ szabályokat: szülei nem gyakran javították nyelvileg, a tanáraitól kapott javításokat („csúnya szavak" tiltása, „egész mondatok" erőltetése, „bevezetés, tárgyalás, befejezés" számonkérése a fogalmazásban stb.) mind relativizálja (Esterházyt kezdett olvasni diákként, s ott sok trágár szót olvasott; a „mondatok" a beszélt nyelvben, de a modern prózában sem „kerekek" és nem követik a bevezetés, tárgyalás, befejezés rendjét stb.). Ezt követően „Na ez jut eszembe" szavakkal zárja a szabályokról szóló szekvenciát. Közvetlenül ezután hangzik el a példa nyitó megnyilatkozása:

[96]

177. **IV:** Igen. Itt hadd kérdezzem meg, hogy a itt az iskolai köszönések, illetve úgy nem, nem, tudom, hogy ez nem nemcsak iskolai, hanem hogy például ezt a tanárok is használják egymás között a
178. **381:** Nem.
179. **IV:** *dicsértessék*es
180. **381:** Nem. És azt mondják a kollegáim, a kollegáim egy része, sokféle gyerek van és sokféle *[nevet]* sokféle ember, *(2 mp)* hogy ö hogy „igazából ez arra jó, hogy az utcán ne merjenek köszönni a nagyobbak."
181. **IV:** Ühm.
182. **381:** Tehát sokan gondolják úgy, hogy „ez azért túlzás".
183. **IV:** Ühm.
184. **381:** Ugyanakkor, de nem ez a hivatalos álláspont.
185. **IV:** *[nevet]*
186. **381:** Két napig tartott megszokni, a a gyerekeknek kell ezt köszönni, de például nem tudom, hogyha az osztályba beállok, azt tudom, hogy azt kell mondanom, hogy *dicsértessék a Jézus Krisztus* és ők mondják, hogy *mindörökké, ámen*, illetve azt mondta az [TÖRLÉS], akivel beszéltél,
187. **IV:** Igen.
188. **381:** hogy hogy „jobban járok, ha én kezdem, mert ha nem, akkor akkor ők viccet csinálnak belőle és elkezdik elhúzni". Folyosón, mert egyébként a folyosón az a rend, hogy nyilván a gyerek köszön előre és ő mondja, hogy *dicsértessék*, tehát ennek nincs egy *(1 mp)* leosztott szerepe, hanem a helyzet kívánja meg, hogy ki köszön előbb.
189. **IV:** Ühm.
190. **381:** De néha nekem úgy jönne ki, hogy én köszönjek előbb adott gyereknek, vagy mondjuk ne akkor, amikor már föláll az egész osztály, tehát nem tudom megállni, hogy belépek és ne mondjam azt, hogy [nevet *sziasztok*].
191. **IV:** *[nevet* Ühm.*]*
192. **381:** És utána akkor jön egy olyan, mint az *osztály, vigyázz* vagy nem tudom, mi, jó hangosan, hogy *dicsértessék* és akkor innen tudjuk, hogy elkezdődött a magyaróránk. De például duplaórán nem is tudok mit kezdeni azzal a helyzettel, hogy jó, most itt megint itt vagyok, megint mondjam, hogy *[nevet]*
193. **IV:** *[nevet]* Igen.
194. **381:** ünnepélyesen, hogy [nevet *dicsértessék a Jézus Krisztus*] és nem tudom, ö hanem nem mondom, hanem közlöm velük, hogy, viccesen, hogy „bejöttem és *[nevet* elkezdődött a nyelvtanóra*]*".
195. **IV:** Igen.
196. **381:** *[nevet* Tehát ez egy ilyen*]*

197. **IV:** Igen.
198. **381:** Ö mert ráadásul viszont ha a gyerekre ráköszönök, hogy hogy vagy a gyerekekre, hogy *sziasztok*, akkor ő elkezd *dicsértessék*kel köszönni, amire megint ugye az a válasz, hogy *mindörökké, ámen*. Tehát ez egy
199. **IV:** *[nevet* Igen.*]*
200. **381:** fura helyzet. Szerintem szerintem ez ez nem jó az iskolában. *(2 mp)* Ez ez szerintem egy elhibázott dolog, és tényleg, tényleg azt látom, hogy már a kisebbek is az utcán már csak motyognak, s el
201. **IV:** Ühm.
202. **381:** tudom képzelni, hogy a gimnazisták meg aztán pláne inkább meg se ismerik a tanárt. Tehát már a *kezit csókolom* is olyan, tehát hogy, mit, nem tudom én, tehát ezt most már elkezdeni.

Az előzmények során lezajlott számos szabályrelativizálás mintegy előkészítette az egyházi iskolában elvárt köszöntés módjáról szóló diskurzust. A norma megkérdőjelezését a tanárnő kezdeményezi: az interjúvezető eredetileg csak az úzusról kérdezi („tanárok is használják"; 177. sor), ő azonban – a kollégák hangjának beidézésével („És azt mondják"; 180. sor) – felveti, hogy jogos-e ez a szabály. Az érvelés alapja – amellett, hogy a tanárok egymás között nem használják – az, hogy a gyerekek emiatt leszoknak a köszönésről.

A *Dicsértessék a Jézus Krisztus!* katolikus köszöntés (vö. KatLex., saját címszava), amelyre a *Mindörökké, amen* az elvárt felelet. Ennek a jellegzetes köszöntésnek tehát mindkét eleme rögzített (szomszédsági pár). A köszöntés latin eredetű: *Laudetur Iesus Christus*, felelet: *In aeternum, amen*, vagy: *In saecula, amen*. Főként a jezsuiták terjesztették el. Ideologikus hátterét a KatLex. (saját címszava) így fejti ki: „Tartalmilag a Miatyánk »Szenteltessék meg a te neved« megfelelője. Azt a ker[esztény] akaratot tételezi föl, mely a Jézust/Istent dicsérők/szeretők gyarapodásától az élet jobbulását várja". Egyházi iskolákban (K18, K33) az interjúkban – az interjúvezető kezdeményezésére – rendszeresen tematizálódott a *dicsértessék* használata mint az adott iskolára, illetve a katolikus közösségre jellemző jegy. (Felekezeti vonatkozására ebben a részletben is utal az interjúvezető: „tudom, hogy ez nem nemcsak iskolai"; 177. sor).

Diákokkal készült interjúkban találhatók arra vonatkozó narratívák, hogy a *dicsértessék* mint köszönésforma egyes szituációkban negatív minősítést kap. A megfogalmazott ideológiák rendszerint azt tételezik, hogy ez a köszöntés csak az adott közösségen belül használandó. 462 (á3-n) elmondása szerint az édesanyja például furcsállta, amikor egy diák nem iskolai környezetben (a buszon) így köszönt neki. A következő, diákinterjúból (501: g11-f; 502: g11-n) származó részletben narratívák szerepelnek (1) a köszöntés problematikusságáról és (2) arról, hogy a köszöntéssel kapcsolatban megoszlanak a vélemények. Az iskola ugyanaz, mint [96] esetében:

[97]
203. **IV:** Azt szeretném megkérdezni, hogy ö hogy ti hogyan vagytok ezzel, hogy a ebben az iskolában ugye *dicsértessék*kel ö köszöntök, és hogy ez hogy van, hogy hogy ö ez csak tanárokkal van így vagy vagy másokkal is? Hogy erről hogyha mesélnétek egy kicsit, mert
204. **501:** == Hát nekem ==
205. **IV:** == inkább úgy == erről a köszöntésről.
206. **501:** Nekem nagyon sokszor előfordul, hogy megyek valahol a városba boltba vagy akárhova és mindig, véletlenül úgy akarok köszönni,
207. **IV:** Ühm.

208. **501:** hogy *dicsértessék*, és akkor mindig már ott van a nyelvemen és akkor gyorsan valami mást mondok.
209. **IV:** Ühm.
210. **501:** Szóval ez csak az iskolába, és hogyha az utcán találkozok tanárokkal, akkor nekik se így köszönök, hanem *jó napot* vagy *csókolom*mal.
211. **IV:** Ühm. És te hogy vagy ezzel?
212. **502:** Mondjuk én a tanároknak *dicsértessék*kel köszönök. *[nevet]*
213. **IV:** Ühm.
214. **502:** Egy kicsit furcsának érzem ezt a köszönési viszonyt itt, merthogy jó, hát hogy a tanároknak mi így köszönünk, de mondjuk van olyan tanár, aki *csá*val köszön vissza,
215. **IV:** Ühm. *[nevet]*
216. **502:** tehát az nekem, nem tudom,
217. **501:** Vagy vissza se köszön.
218. **502:** Vagy vissza se köszön. Például van [TÖRLÉS] atya, aki, „nehogy azt mondjátok, hogy *dicsértessék a Jézus Krisztus*, mert én attól már a falra mászom. *Helló*, jó? *[nevet]*"
219. **IV:** *[nevet]*
220. **502:** „Maradjunk ebben. *Helló.*"

A *dicsértessék*et problematizáló ideológiát narratívák mellett tanárok (pl. egy pap) hangjának átvételével is legitimálták a diákok. A 381 által a 186–188. sorban idézett tanárnővel folytatott diskurzusban az alábbiak hangzottak el a köszöntésről (g11t-n):

[98] **IV:** Elnézést, engem pont a pont ezzel a a *dicsértessék* köszönéssel kapcsolatban érdekel Tanárnő véleménye, hogy mi a véleménye erről, részben hogy látja, hogy a diákok ezt hogyan látják ebben az iskolában, és hogy mi a véleménye arról, hogy ez
471: Hát | a | az iskolai házirend szerint ez a köszönés az iskolában *(1 mp)*
IV: Igen.
471: él. Iskolán kívül meg napszaknak megfelelően, vagy a köszönési szokásoknak megfelelően köszönnek, *[köszönő diáknak* Mindörökké. Ámen.*] (1 mp)* és az iskolában így, de nem nem okoz nekik problémát.
IV: Ühm, tehát nem tapasztalt ilyet.
471: Annál is inkább, mert minthogy, hát katolikus iskola,
IV: Igen.
471: és nyilván ezt elfogadja mindenki, ők is, szülők is, *(1 mp)* meg hát a *(1 mp)* az idejáró gyerekek többségben valóban élő katolikus családokból származnak,
IV: Ühm.
471: tehát ez elfogadott a szülők részéről is.
IV: Igen.
471: Nem okoz problémát, egyáltalán nem,
IV: Igen.
471: sőt, iskolán kívül is nagyon gyakran így köszönnek.
IV: Igen.

(A nyitó fordulóban megjelenő „Elnézést" arra vonatkozik, hogy a párbeszéd az interjú lezárása után, kiegészítésképp zajlott, tehát plusz időt kellett még áldoznia a tanárnőnek a vizsgálatra.) A hivatkozott kolléga tehát nem kezdeményez relativizáló diskurzust a kérdésről, bár impliciten utal arra, hogy mások ezt problémának találják („nem okoz nekik problémát"; „Nem okoz problémát, egyáltalán nem"). Közlését a kodifikált normára (házirend) és a diákok hátterére („többségben valóban élő katolikus családokból

származnak") hivatkozással, illetve narratívákkal támasztja alá (a diákok köszönési szokásai, a köszönésforma általános elfogadottságának elbeszélése).

A 381-gyel folytatott beszélgetésben tematizált köszöntésforma megítélése tehát a különböző személyekkel folytatott diskurzusokban máshogy és máshogy jelenik meg. 381 a megfogalmazott kritikáját részben másokra hivatkozással („a kollegáim egy része"; 180. sor, „sokan gondolják úgy"; 182. sor) legitimálja, miközben utal arra, hogy az ő pozíciója ebben az ügyben nem egyezik a vezetőségével („de nem ez a hivatalos álláspont"; 184. sor – vö. [98] példa: „az iskolai házirend szerint ez a köszönés az iskolában"). Kritikájának másik legitimációs bázisa az a narratíva, amit a köszöntés használatáról alkot. Ezt ő kezdeményezi. Részben a saját tapasztalatlanságát emeli ki, részben a diákok hozzáállását (471-re hivatkozva, az ő hangját kölcsönözve: „viccet csinálnak belőle"; 188. sor). Emellett arra is hivatkozik, hogy ez csupán formális elem (olyan, mint az *osztály, vigyázz!*), amely „ünnepélyes" (vö. 194. sor). Narratívájának kifejtése közben állandóan együttműködik vele az interjúvezető: az „Igen"-ek és a nevetések intenzívebb háttércsatorna-jelzések, mint a szokásos „Ühm"-ök. A narratíva végére érve összegez („Tehát ez egy [...] fura helyzet"; 198–200. sor), a részlet elején megfogalmazott kritikáját immár a sajátjaként prezentálva („Szerintem szerintem ez ez ez nem jó az iskolában"; 200. sor). Ezt a tételt a részlet elején még másokra hivatkozva legitimálta, a saját tapasztalatok elbeszélését követően azonban mintegy egyénítette (asszimilálta).

A jelen pontban nem a küljavításokról volt szó, a részlet beidézése azonban lényeges volt, mivel olyan ritka helyzetet mutatott be, amikor a tanár nem szocializálóként és szabályközvetítőként, hanem szocializáltként és szabálytanulóként pozicionálta magát a diskurzusban. Eközben problematizálta és egy „ők" csoporthoz kapcsolta azt a normát, amelyhez mint új tanárnak éppen a vizsgálat idején kellett asszimilálódnia, saját kritikáját pedig a hivatalostól eltérő diskurzust folytató személyekhez kötötte idézés, illetve asszimiláció révén.

7.4. Diákokkal folytatott diskurzusok

A diákokkal folytatott diskurzusok esetében is az ideológiakonstruálás variabilitásának bemutatása az elemzések célja. Nem cél – és a jelen terjedelmi és műfaji korlátok között nem is lehetséges – az interjúkat a kérdőíves diskurzusokhoz hasonlóan, nemek, kor és iskolatípusok szerint összevetni. Ennek oka elsősorban a diskurzusok egyedisége, jellegzetességeik nehezen kvantifikálhatósága. A példaanyag válogatásakor ugyanakkor lényeges szempont volt, hogy eltérő korú és különböző iskolákba járó diákoktól szerepeljenek adatok.

7.4.1. A tanári küljavításokról alkotott ideológiák

Az alábbi részlet az interjú *ATTITUD szleng* elemzési egységében szerepel (tehát a szlenggel, illetve annak beszélőivel kapcsolatos diskurzus része; vö. 2.5.1.1. pont). Mivel a vizsgálat időrendben első interjúja (141: á7-f, 142: á7-f) során felmerült, hogy a *szleng* terminus jelentése nem ismert, illetve a diákok számára nehezen explikálható (vö. [20]), a 7.-eseknek minden esetben definiálniuk kellett a *szleng* szót. Ebből a feladatból indul ki a következő részlet (261: g7-f; 262: g7-n):

[99]

221. **IV:** És öö és a szlenghez egyébként hogyan viszonyultok? Az mit mit ö nevezhetünk egyáltalán *szleng*nek, mit mit jelent ez?

222. **262:** Szerintem az ilyen ami amit amit így emesenen használunk, az ilyen | revöd | lerövidítéseket meg meg meg az olyan szóval hogy amit például nem nem úgy mondanak | az | a fiatalok, ahogy az öregek mondják, hanem így hanem így ilyen sajátos nyelven.
223. **261:** A szleng az szerintem az tehát az, ahogy így mondjuk így baráti társaság így beszél és ott sokkal inkább van szleng, mint hogy mondjuk így tanárral felelek és ott kevésbé.
224. **262:** Ühm.
225. **IV:** Ühm. És mi ennek az oka?
226. **261:** Hát mondjuk az, hogy
227. **262:** Ő egyest ad.
228. **261:** múltkor | töri | töriórán így kicsit szlengesebben mondtam el a mondanivalómat meg „nem tudtam kifejezni magam" és akkor azóta minden második órán felelek, hogy „ki tudjam magam fejezni".
229. **IV:** Ühm. És ki tudod magad fejezni?
230. **261:** Hát hát jobban, mint előtte.
231. **IV:** Ühm. S mit veszel észre, hogy miben beszélsz máshogy mondjuk mostanában a feleleteknél?
232. **261:** Hát mondjuk kevésbé használom azt a szót, hogy *izé* meg hogy *cucc*
233. **262:** *[nevet]*
234. **261:** meg a *szutyok [nevet* meg ilyenek*]*.
235. **262:** *[nevet]*

A tanári küljavítást a diák narratívája alapján indirekten tematizálja az interjúvezető. A kérdés eredetileg ideológiaépítést kezdeményezett az eltérő kontextusokban zajló beszéd különbségének okáról. (Az interjúvezető ebben az esetben is – mint általában – azt sugallta, hogy a tapasztalható különbségek ok[ok]ra vezethetők vissza; vö. 225. sor.) 262 okként a tanár fegyelmező-büntető magatartását („Ő egyest ad"; 227. sor) jelöli meg, ezzel az operáns kondicionálásról zajló diskurzusokba illeszkedik. A „nem tudtam kifejezni magam", illetve a „ki tudjam magam fejezni" (mindkettő a 228. sorban) révén vélhetőleg a javító tanár szavait idézi – asszimilált formában – 261, ezzel a küljavítás tanári legitimációját ismételve.

Az interjú többi részéből kiderül, hogy az említett tanár ugyanaz, mint aki a [70] példában javította a diákot és ugyanaz, akiről a [3] példa 21–27. sorában beszéltek.

Az interjúvezető 261 kifejezését ismételve („És ki tudod magad fejezni?"; 229. sor) kezdeményezi a küljavítás minősítését (ti. eredményes vagy nem eredményes), majd a diák értékelését („Hát jobban, mint előtte"; 230. sor) explikáltatja. Arra szólítja fel, hogy saját megfigyelésekre mint argumentációs bázisra építve végezze el az értékelést („mit veszel észre, hogy [...]"; 231. sor). Az egymást gyorsan követő és a diák válaszaira közvetlenül reflektáló kérdések az elicitáció problémáját vetik fel (Cicourel 2005). A diskurzusnak a kérdéseken keresztüli irányítása erős kontrollt teremt: nemcsak a téma, hanem a válasz formája is kötött.

A következő részletben (781: g11-n, 782: g11-f) is a szlenget és annak beszélőit tematizáló *ATTITUD szleng* elemzési egységben jelenik meg a tanári küljavítás kérdése:

[100]
236. **IV:** S volt már olyan, hogy öö amikor beszéltetek valakivel, akkor észrevettétek rajta, hogy nem tetszik neki, ahogyan ti beszéltek, mondjuk a ti stílusotok, a ti szavaitok?
237. **782:** Hát.

238. **IV:** S akár ezt meg is megjegyezte vagy == csak láttátok rajta, hogy <! (fedő beszéd miatt érthetetetlen.)> ==
239. **781:** == [TÖRLÉS]. *[nevet]* ==
240. **782:** == *[nevet]* Hát nem tudom. == Hát mondjuk ilyen nagyon
241. **781:** Nem.
242. **782:** különbözőek, tehát én elő tudom adni a nagyon, hogy mondjam
243. **781:** Idiótát.
244. **782:** nagyon, igen, a nagyon hülyét is meg a nagyon műveltet, <! (motyog) lehet> tehát attól függ, hogy kivel beszélek éppen.
245. **IV:** Ühm.
246. **782:** Úgyhogy mondjuk, mit tudom én, például magyarórán *[félre* meg lehet pihentetni*]* magyarórán most már ismerem az osztályfőnököt meg minden. Mondjuk lehet, hogy zavarja, de akkor eléggé mit tudom én, tehát ott eléggé úgy beszélek, mintha a haverjaimmal beszélnék valahol,
247. **IV:** Ühm.
248. **782:** <! (hadar) de én még> az osztálytársaimmal se így beszélek, de mondjuk töriórán, ahol a tanár azért annyira még nem, hogy mondjam, tehát *(2 mp)* nem ismer vagy nem tudom, akkor azért annyira, tehát akkor inkább ilyen normálisabban, tehát a normális, hivatalosabban beszélek inkább. Tehát akkor is ugyanúgy dumálok meg mondom a hülyeségeimet, de akkor inkább hát nem mondok bele egy-két káromkodást *[nevet* meg ilyenek.*]*
249. **781:** *[nevet]*
250. **IV:** Ühm. És akkor az osztályfőnökkel miért rakod ezeket bele, azért, mert régóta
251. **782:** Hát mert
252. **IV:** régóta kedveled, vagy egyáltalán hogy milyen a, tehát hogy ez == régebb óta ismeritek. ==
253. **781:** == Sokkal lazább. ==
254. **782:** Igen, egyfelől mert úgy, ő is így beszél, tehát ha valaki úgy beszél hozzám, akkor én is kissé lazább leszek. Tehát most egy osztályfőnök, egy negyvenéves ember azért elég meglepő volt, amikor hát igen, tehát amikor *baszdmeg*ol óra óra közepén meg ilyenek
255. **IV:** Ühm.
256. **782:** Szóval még nem is, tehát még azt mondom, hogy szünetben vagy osztálykiránduláson vagy valahol, *(3 mp)* akkor még rendbe is van. De hogy azért óra közepén *(2 mp)* hát káromkodik meg ilyenek, akkor akkor szerintem az ember is úgy viszonyul hozzá.
257. **IV:** Ühm. És ezt hogyan értékeled, mert ugye most észrevettem órán, hogy többször is ö többször is reagált arra, hogy ahogy beszélsz, és mondjuk többször ugye gratulált ahhoz, hogy hogyan beszélsz és mondjuk így jelezte, hogy ez neki annyira nem tetszik. Hogy akkor akkor itt mi lehet, hogy mondjuk ö mit gondolsz, ezt miért csinálja <! (motyog)>?
258. **781:** Hát szeretne órát tartani,
259. **IV:** Ühm.
260. **782:** Hát meg
261. **781:** csak nem tud, mert mindig beszél valaki.
262. **782:** Meg, nem tudom, tehát most ő ezzel kapcsolatba, hogy káromkodik és így beszél, ő ezt így, valami nem tudom, valami ilyen modern bölcsész beszédnek, tehát ő úgy tartja, valami, ő mondta a múltkor, ilyet, hogy hogy „ő megengedheti magának, hogy káromkodik a beszéd közben, mert ő tud

úgy is beszélni, hogy" nem tudom, hogy. És akkor minket meg direkt azért próbál valamelyest
263. **781:** Mi is tudunk úgy beszélni, csak == Ha kell, akkor én is tudok. ==
264. **782:** == Próbál ránevelni, hogy azért kulturáltan == beszéljünk meg hasonlók.
265. **IV:** Ühm.
266. **782:** De hát mi tudunk és nem tudom, miről, tehát most
267. **781:** Hát tudunk. == Csak ő ezt még nem látta. ==
268. **782:** == Nem pont magyarórán. == Tehát ha mondjuk benn lenne az igazgató, akkor persze, hogy nem úgy beszélnénk, hogy
269. **781:** *[nevet* Igen.*]*
270. **IV:** Ühm.
271. **781:** *Csá, haver. [nevet]*
272. **782:** Igen, igen, igen, igen. *(3 mp)* Tehát minden a helyzettől függ, szóval.

A részletet megelőzően arról folyt a társalgás, hogy a szleng használata sokakra kedvezőtlen fényt vet. 781 és 782 közösen adták elő, hogy a közelibb, intimebb kapcsolatokban a szleng használata kevésbé javasolt. Ehhez kapcsolódott a részlet nyitó kérdése a küljavítással („S akár ezt meg is jegyezte"; 238. sor) kapcsolatban. 781 a kérdésnek a narratív részére válaszol („volt már olyan [...]?" [236. sor] → „Nem" [241. sor]), míg 782 elkezdi dekonstruálni az interjúvezető túlegyszerűsítő interpretációját a fiatalok nyelvéről („nem tetszik neki, ahogyan ti beszéltek, mondjuk a ti stílusotok, a ti szavaitok" [236. sor] → „nagyon [...] különbözőek, tehát én elő tudom adni [...]" [240–242. sor]), előtérbe állítva azt, hogy a saját beszéde nem homogén. Beszéd közben konstruált identitásaival kapcsolatban a megfelelő terminust küljavítást követően választja ki (242–244. sor). 782 a „hogy mondjam" szavakkal küljavítást kezdeményez, mire 781 kifejezést javasol („Idiótát"), amit azonban 782 átfogalmazással javít („nagyon, igen, a nagyon hülyét is meg a nagyon műveltet"): ez esetben a küljavítás küljavítása történik.

782 azt az ideológiát építi, hogy a nyelvhasználata kontextusfüggő. Az eltérő identitások nyelvi megkonstruálásának jellegzetességeire maga hoz példát („mit tudom én, például magyarórán"; 246. sor), az ideológiát tehát narratívával kezdi igazolni. Azt adja elő, hogy az osztályfőnökét (aki a magyartanára) jobban ismeri, és vele úgy beszél, mint a haverjaival (sőt, még azt a beszédmódot is eltúlozva: „az osztálytársaimmal se így beszélek"; 248. sor), míg a történelemtanárral inkább „hivatalosabban" beszél, bár a viselkedése alapvetően akkor sem tér el a magyaróraitól („ugyanúgy dumálok meg mondom a hülyeségeimet"; 248. sor). Az interjúvezető a magyarórai eltérő viselkedésre magyarázó ideológiát vár („miért rakod"; 250. sor), a nyitottan kezdődő kérdést („miért") zárttá változtatva („azért, mert [...] vagy"; 250–252. sor), 782-nek a tanárra vonatkozó megjegyzését interpretálva (782: „most már ismerem" [246. sor] → IV: „régóta kedveled" [252. sor]). 782 előbb a kérdés nyílt végére kezd válaszolni („Hát mert"; 251. sor), az interjúvezető azonban – diskurzusszervező szerepét építve – magánál tartja a szót és befejezi a megkezdett kérdést. A választ először 781 kezdi megformálni, bár a kérdés (a „miért rakod" első szám második személyű forma révén) egyértelműen 782-höz lett címezve. 781 a tanár tulajdonságaival kezdi magyarázni a jelenséget („Sokkal lazább"; 253. sor). 782 ezt az ideológiát kezdi el továbbépíteni („Igen, egyfelől mert"; 254. sor), de a hangsúlyt a tanár normasértőnek értékelhető viselkedésére helyezi. A normasértést a tanárnak az iskolai hierarchiában betöltött szerepéhez és az életkorához („egy osztályfőnök, egy negyvenéves ember"; 254. sor), illetve az iskolai kommunikáció sajátos követelményei-

hez viszonyítva állapítja meg („De hogy azért óra közepén *(3 mp)* káromkodik meg ilyenek"; 256. sor). Az érvelés – amely 782-nek a saját normasértőnek értékelhető nyelvi magatartását van hivatva legitimálni – alapja tehát a kölcsönösség: ha a tanár X módon beszél, akkor a diák is beszélhet úgy. A kölcsönösség szempontjának beemelésével 782 a tanár (közel) egyenrangú beszédpartnereként pozicionálja magát.

A részlet 257. sorától kezdődő részt érdemes összevetni a [68] példával, illetve a [95] példa 168. sorával, mivel ugyanarra az órai jelenetre az órajegyzőkönyv és az említett magyartanárral készített interjú is utal. A tanár említette, hogy szokta javítani 782-t a trágár beszéde miatt: küljavítási kísérleteinek legitimációját éppen rá hivatkozva kérdőjelezte meg („de hát sanszom nincs"). 782 is spontán hozta szóba a tanárt, ugyanazt a jelenséget (normasértés → küljavítás → normasértés → küljavítás stb.) tehát mindketten tematizálták, reflektálttá tették.

Az interjúvezető a 782 által a tanárról előadott jellemzés (ő is normasértő) kapcsán veti fel, hogyan értékeli 782 azt, hogy a tanár javítja őt. Itt a 253–254. sorban olvasható szerkezet ismétlődik meg: ismét 781 válaszol először a 782-nek feltett kérdésre, majd 782 kiegészíti 781 válaszát. 782 az interjúvezetői kérdésnek („itt mi lehet"; 257. sor) először arra a lehetséges értelmezésére válaszol, hogy 'a tanár részéről mi történik órán'. A tanárnak a saját normasértéseire vonatkozó ideológiáját idézi függő idézéssel („ő mondta a múltkor, hogy »ő megengedheti magának [...]«"; 262. sor), a küljavításról azonban 781-gyel közösen kezdenek ideológiát építeni („Próbál ránevelni"; 264. sor). Az ideológiát (ami legitimálná a küljavítást) azonnal dekonstruálni kezdik (782: „De hát mi tudunk és nem tudom, miről, tehát most" [266. sor], illetve „781: Hát tudunk" [267. sor]), ezzel a küljavítás legitimációját is megingatják. A végső érv a tanári küljavítás szükségtelenségéről az, hogy a diákok (a „mi") amúgy is tudnak úgy beszélni, ahogy kell („akkor persze, hogy nem úgy beszélnénk"; 268. sor). 782 a téma lezárásaként még egyszer összefoglalja a korábban közösen elmondottakat, magához véve az interpretálás és a diskurzusszervezés feladatát: „Tehát minden a helyzettől függ, szóval" (272. sor). Ezzel összefoglalja az interjúvezető túlegyszerűsítésével szemben kezdeményezett ideológiát, az ideológiaépítés kezdetén tett kijelentés („Hát mondjuk ilyen nagyon [...] különbözőek"; 240–242. sor) újraformálásával. A *szóval* itt a közlés zárlataként értelmezhető, ebben az *úgyhogy*hoz hasonló funkciójú: Dér (2010, 2012) szerint ugyanis az *úgyhogy* a szóátadás udvarias formájának számít egyes, jellemzően fiatalabb beszélők nyelvhasználatában.

A következő részlet (641: szki11-n, 642: szki11-n) az interjúban közvetlenül a szabályokról folytatott diskurzust (vö. 2.5.1.1. pont, *SZABALY* elemzési egység) követte:

[101]

273. **IV:** Ö van-e esetleg másban is, ugye itt mondtatok ö példákat, hogy a tanárokat zavarja ez a *de viszont* meg a a *hát*tal való mondatkezdés meg hasonlók, ezeket miért ö gondolják fontosnak a tanárok, hogy be kell tartani? *(1 mp)* Olyasmi okokból mondjuk, mint mondjuk a „ne lépjünk a fűre", vagy valami más okból?
274. **642:** Hát szerintem ez teljesen más.
275. **IV:** S milyen, milyen, miben különbözik? *(1 mp)*
276. **642:** Hát végül is a, nem tudom, mind a kettő az a az az ember érdeke, hogy többnyire így helyesen beszéljen, mondjuk az is lehet az érdeke, akármilyen szempontból, például hogyha elmegy a hivatalba vagy ilyesmi, de egyébként nem tudom úgy, hogy *[nevet* miért olyan fontos ez.*]*

277. **IV:** Ühm. Te mit gondolsz erről, hogy == mi lehet az oka ennek, hogy ==
278. **641:** == Hát én nem tudom. ==
279. **IV:** be akarják tartatni ezeket a szabályokat?
280. **641:** *[nevet* Hát csak fontos,*]* gondolom. Hát nem tudom, azért csak ad gondolom, rólunk is egy leírást, hogy hogy beszélünk, hogy hogy írjuk le meg úgy úgy eleve,
281. **IV:** Ühm.
282. **641:** szóval most a gyerekem se úgy tanulja meg, hibásan, ahogy én tudom, majd *[nevet* egyszer*]*,
283. **IV:** Ühm.
284. **641:** szóval nem
285. **IV:** És azt
286. **641:** nem tudom.
287. **IV:** azt ö ki tudja megmondani, hogy hibás? Tehát hogy mihez, mihez képest hibás?
288. **642:** Az átlagembereknek a beszédstílusához, hogy a
289. **IV:** Ühm.
290. **642:** hogyha például ez a *hát* meg az a
291. **641:** Meg ami le van írva.
292. **IV:** Ühm.
293. **641:** *[nevet* Szóval*]*
294. **IV:** S mennyit lehet | ingá |, van-e mondjuk eltérés, tapasztaltatok-e olyat, hogy mondjuk ö, mert ugye te mondtad, hogy hogy van egy ilyen átlag, amihez viszonyítunk, te meg mondtad, hogy ami le van írva, van-e olyan, hogy mondjuk a nyelvtankönybe vagy valamilyen más ö helyen ö le van írva valami, de ti, vagy mondja a tanár, hogy „azt ne így mondjátok", és ti azt tapasztaljátok, hogy dehát az átlag az valami más.
295. **642:** Hát az biztos, hogy lehetnek ilyen eltérések mondjuk.
296. **IV:** Ühm. És eszetekbe jut esetleg ilyen?
297. **642:** Hát ö *(5 mp)*
298. **IV:** Úgy úgy tanultátok, hogy nem nem szabad olyat mondani, pedig hát körülöttetek mindenki úgy használja. *(4 mp)*
299. **642:** Nem tudok ilyet.
300. **641:** Most nekem se jut *[nevet* eszembe.*]*
301. **IV:** Hogy az emberek nagy része. Ühm. És mi van ezzel a ezzel a *hát*tal meg *de viszont*tal? Hogy azt például sokan használják a környezetetekbe?
302. **642:** Igen.
303. **IV:** Ühm, mert | ilye | ilyesfélére gondolnék még, hogy *(2 mp)* hogy ö *(3 mp)* gyakran használják és mégis mondják rá, hogy
304. **642:** == Hát szerintem ==
305. **IV:** == „ezt inkább ne." ==
306. **642:** ez úgy van, vagyis én úgy szoktam, hogy | a | amit az iskolába tanulok, azt, például ez a *de viszont*tal kapcsolatba, hogyha otthon valaki úgy használja, akkor mondom neki, hogy „az úgy nem jó, hanem csak az egyiket használja". De hogy így továbbmondom neki, hogy
307. **IV:** Ühm.
308. **642:** ő is tudja, amit én. Én ezt tanultam és hát *[nevet* így van.*]*
309. **IV:** Ühm.
310. **642:** Szóval én elfogadom, amit itt elmondtak nekem.
311. **IV:** Ühm. És ezt honnan tudod, hogy ez ez így van? Tehát mi győzött meg arról, hogy hogy ez így van?

312. **642:** Hát mert a tanár mondta és ő valamennyivel jobban tudja, mint én. *[nevet]*
313. **IV:** Ühm. És ö hogyan fogadják mondjuk, hogyha otthon azt mondod, hogy, kinek mondasz mondjuk ilyet, hogy
314. **642:** Hát a családban mindenkinek.
315. **IV:** Ühm, tehát == így szülőknek is akár, vagy nem tudom, hogy testvéred van-e, ==
316. **642:** == Igen, *(3 mp)* igen. ==
317. **IV:** hogy, ühm, hogy így neki is mondjuk mondani. És ö hogyan, hogyan fogadják, hogy
318. **642:** Hát vagy azt mondják, „jaj, hagyjál már ilyen hülyeségekkel", vagy vagy vagy nem tudom, „ja jó, tényleg" vagy ilyesmi.
319. **IV:** Ühm. Te hogy vagy ezzel? Te mondasz ilyen iskolába
320. **641:** Hát igen, én is szoktam,
321. **IV:** Ühm.
322. **641:** hát valamikor azt mondja, hogy „jól van, majd legközelebb nem mondom,"
323. **IV:** Ühm.
324. **641:** aztán ugyanúgy mondja, vagy nem,
325. **IV:** Ühm.
326. **641:** hát valamikor meg „jól van már, jól van, jól van, majd, majd", és akkor, hát nem tudom, valamikor ugyanúgy mondja, valamikor meg megjegyzi, hogy nem, *(1 mp)* nincs olyan.
327. **IV:** Igen. És ö *(2 mp)* tudnátok esetleg példát mondani, hogy hogy mondjuk találkoztatok itt az iskolába valamivel, amit korábban máshogy mondtatok, mondta mondjuk a tanárnő, hogy „ezt nem így kell mondani", elmondtátok otthon, és akkor annak lett valami eredménye, hogy mondjuk | le | áttértek egy másik szó használatára vagy megváltozott a beszédük valamibe? *(2 mp)*
328. **641:** == Például ==
329. **IV:** == Tehát hogy ==
330. **641:** a *vakond*. S nekünk azt mondta a nyelvtantanár, hogy „úgy kell mondani, hogy *vakondok*."
331. **IV:** Ühm.
332. **641:** És én én is úgy tanultam kicsinek, hogy *vakond*, s az egész család úgy tudta és hazamentem és mondtam, hogy hát „*[nevet* ilyen csalódás ért, mert nem *vakond*, hanem *vakondok]*".
333. **642:** *[nevet]*
334. **IV:** *[nevet* Csalódás ért.*]*
335. **641:** Hát és akkor, nővérem az azóta úgy mondja.
336. **IV:** Ühm. És te hogy mondod?
337. **641:** *[nevet* Én *vakond*.*]*
338. **IV:** Aha, tehát te == megmaradtál a réginél. ==
339. **641:** == Én én annyira megszok == tam, hogy azt már nem nagyon tudom. De ha eszembe jut,
340. **IV:** Ühm.
341. **641:** akkor úgy mondom, de nem mindig.
342. **IV:** Ühm. És hogyha így ö te nem szoktál át erre a szóra, akkor ö akkor mi volt annak a, vagy ezt csak így mondtad érdekességből, vagy vagy azért mondtad, hogy szokjanak át arra, hogy mondják ezentúl úgy, hogy *vakondok*.

343. **641:** Hát nem, hát először csak elújságoltam, hogy „hát képzeljétek el” meg mit tudom én,
344. *<Kicsöngetnek>*
345. **641:** és akkor hát nővéremet valamiért *[nevet* nagyon megragadta*]*.
346. **IV:** Aha.
347. **641:** És ő azóta úgy mondja.
348. **IV:** Nahát, nahát. *[nevet]*

A részlet elején („van-e esetleg másban is”; 273. sor) az interjúvezető a szabályokról folytatott diskurzusra utal vissza. Az interjú tematikájának megfelelően előkerült a konstitutív és a restriktív szabályok közötti különbségtétel kérdése, olyan formában, hogy vannak-e olyan szabályok, amelyek minden körülmények között érvényesek, illetve olyanok, amelyek csak bizonyos kontextusokban. A diákok a fűre lépés, illetve a dohányzás tilalmát hozták szóba. Az interjú eredeti vázlatának (11.4.7. melléklet) megfelelően a szabályokkal kapcsolatban általánosságban megbeszélteket reflektáltatta az interjúvezető nyelvi jelenségekre. Ebben az interjúban a következő a formában:

[102] **IV:** Tehát hogy csak az az lenne a kérdésem, ugye, hogy itt mondtátok, hogy vannak ilyenek, hogy „fűre lépni tilos”, mert hogy akkor mit tudom én
641: *[nevet]*
IV: a fű az ott tönkremegy vagy
642: *[nevet]*
IV: vagy hogy ne gyújtsanak rá az épületekbe, mert akkor felgyullad meg egészségtelen, tehát hogy hogy vannak-e ilyen szabályok a a nyelvben is, hogy azért kell betartani, mert hogyha nem tartanánk be, akkor valami nagyon rossz dolog történne.

642 erre azt válaszolja, hogy a szleng káros, mert kiszorít régebbi szavakat. Erre reagálva teszi fel az interjúvezető a [101] elején szereplő kérdést.

A *de viszont* és a *hát* (vö. 6.3.3. és 7.4.4. pont) példáját a diákok emelték a diskurzusba. Korábban arra a kérdésre, hogy „van-e olyan, amiért mondjuk szólnak a tanárok, hogy »ezt már azért ne mondjátok.«” 642 említette először a *de viszont*ot, 641 pedig a *hát*ot. Erre utal vissza az interjúvezető [101] elején. A *de viszont* és a *hát* tiltása a nyelvhelyességi szabályok egyik reprezentánsa, a későbbi diskurzus tehát elsősorban a nyelvhelyességi szabályok jellegéről zajlik. 642 kezdi az ideológiaépítést: a nyelvhelyességi szabályok eszerint teljesen mások, mint a fűre lépést vagy a dohányzást tiltó (közvetlen következménnyel járó, egyben az együttélést is szabályozó) regulák. 642 „az ember érdeké”-re hivatkozik (276. sor), de többször is bizonytalannak jelzi magát, tehát a kérdésben nem elég kompetensnek („nem tudom”; 276. sor). Az interjúvezető ekkor 641-hez fordul, hogy építse ő tovább a nyelvhelyességi szabályok fontosságáról szóló ideológiát. 641 először autoriter érvelést alkalmaz („Hát csak fontos”; 280. sor), az érvelést magához kötve („gondolom”; 280. sor), majd mentalista érvelésre vált („csak ad gondolom, rólunk is egy leírást”; 280. sor), végül pedig defektivistára, arra ti., hogy egyes elemek kontextusfüggetlenül rosszak: „szóval most a gyerekem se úgy tanulja meg, hibásan, ahogy én tudom”; 199. sor). Ezzel a kijelentéssel egyben a tanárnál kisebb kompetenciájú beszélőként is pozicionálja magát: az a viszonyrendszer, amely a küljavítás pillanatában létrejön, a küljavításról beszélve, az interjú kontextusában rekonstruálódik. A kérdésben 641 is bizonytalannak jelzi magát (ő is kétszer elmondja, hogy „nem tudom”: a 280. és a 286. sorban).

Az interjúvezető elkezdi relativizálni a *hibás* terminust („ki tudja megmondani, hogy hibás?"; 287. sor): kezdeményezi, hogy a diákok explikálják azt a koordinátarendszert, amelyben a szó értelmezhető. 642 és 641 az „átlagemberek"-et, 642 pedig az írott nyelvet jelöli meg viszonyítási alapként. Az interjúvezető ezt az alapot is relativizálni kezdi azzal, hogy az írott nyelv, a kodifikált norma és az úzus különbségét hozza fel. Ezzel uzualista érvelést alkalmaz a sztenderdizmus ellenében. Az interjúvezető nem fogadja el az általános választ („Hát az biztos, hogy lehetnek"; 295. sor), hanem konkrét példákról kezdeményez diskurzust. A lányok nem tudnak példákat említeni, ezért ő maga teszi ismét (az interjúban már harmadjára) témává a *de viszont*ot és a *hát*ot. 642 ekkor explikálja, hogy az az ideológia, amit korábban előadtak ezen elemek használatáról, a tanártól származik: az ő hangját asszimilálta, sőt: az ideológiát ő maga is terjeszti, amikor a tanárt idézve másokat kijavít (306–310. sor). A két elemet kárhoztató ideológiát tehát a tanári tekintéllyel próbálja legitimálni és azzal, hogy ő maga is terjeszti azt. Az interjúvezető a tekintélyre hivatkozást nem fogadja el: újrakezdeményezi az ideológia értékelését (először ilyen formában tette: „És mi van ezzel a ezzel a *hát*tal meg *de viszont*tal?" [301. sor], másodjára pedig: „ezt honnan tudod [...] mi győzött meg [...]?" [311. sor]). 642 továbbra is az autoriter érvelést produkálja, a tanár tekintélyére hivatkozik (312. sor).

Ezt követően a 642 által a saját küljavító gyakorlatáról megkezdett narratívát folytattatja az interjúvezető – elsősorban a küljavítás fogadtatásával kapcsolatban –, bevonva ebbe 641-et is, aki szintén küljavítóként pozicionálja magát. A lányok azt mondják, hogy tevékenységük hol sikerrel jár, hol nem. Az interjúvezető a siker témáját folytatva konkrét példákat kér a javítás eredményességével kapcsolatban. Ekkor bontakozik ki 641 narratívája arról, hogyan szokott át a nővére a *vakondok* használatára. Az eset különlegessége – a diák szerint is, és a közös nevetésből (333–334. sor) érezhetően a másik két beszédpartner szerint is –, hogy a tanári küljavítás elbeszélésének tulajdonított beszédviselkedés-változás 641 szándékától függetlenül következett be. (Az erről szóló narratíva esetén 641 az interjúvezető nyíltan kezdődő, majd zártan végződő kérdésében felajánlott alternatívák egyikét formálja át a 342–343. sorban.) Ez az eset egyfajta indirekt küljavítás lehetett, mivel – az elbeszélés szerint – nem aktuálisan elhangzó szöveget értékelt 641, hanem a környezetében történt javítást beszélt el. 641 ideológiája szerint elbeszélése beszédgyakorlat-változást eredményezett („azóta úgy mondja"; 335. és 347. sor).

Az interjúvezető folyamatosan erősen kontrollálta a diskurzust, a kérdésekkel és a viszontkérdésekkel (pl. „ki tudja megmondani, hogy hibás? Tehát hogy mihez, mihez képest hibás?"; 287. sor) elicitációt végezve (Cicourel 2005). A másokra (tanárokra) expliciten hivatkozó érvelést nem fogadta el, önálló véleményeket várt (vö. a fókuszcsoportok gyakorlatával: Puchta–Potter 2002; Vicsek 2006). A küljavításokról szóló diskurzust a 641 narratíváját különlegesnek minősítő interjúvezetői „Nahát, nahát" zárja le. Ezt két fordulón belül az interjú vége követte, mivel a lányok jelezték, hogy vége az interjúkészítésre fordítható órának.

7.4.2. Ideológiaépítés alsó tagozaton

Az alábbi példa (551: á2-n; 552: á2-f) szemlélteti, hogy alsó tagozaton is már összetett metanyelvi diskurzus folytatható. A beszélgetés korábbi részében nyelvi újításokról volt szó. A témát 552 vetette fel, annak kapcsán, hogy a diákok máshogy beszélgetnek felnőttekkel, mint gyerekekkel (ez az alsó tagozatos beszélgetések tervezett témája volt,

vö. 11.4.6. melléklet). A felnőttek nyelvhasználatából 552 a *borbély* szót emelte ki, jelezve, hogy ezt először nem értette. Ezután további, általa régiesnek minősített szavakat is említett, pl. a *ser*t. Az interjúvezető a régi és az új szavak ellentétét emelte ki és arra kérdezett rá, hogy vannak-e további új szavak, amelyekkel találkoznak:

[103]
349. **IV:** És találkoztok ilyen ilyen új szavakkal, amiket csak mostanába kezdenek használni?
350. **551:** Hát én nem sokkal találkoztam, de
351. **552:** Én én én szinte nem is találkoztam.
352. **IV:** Ühm.
353. **552:** Hát ö
354. **551:** Mondjuk először a csúnya szavakról a barátnőm, sajnos ő is | na | borzasztó csúnyán beszél, irtó ronda szavakat használ, el se merem mondani,
355. **IV:** Ühm.
356. **551:** és ö van az öccse, a [TÖRLÉS]
357. **552:** Ühm.
358. **551:** és ö *(2 mp)* borzasztó, hogy annyira csúnyán beszél vele, hogy szegénykém ő is megtanulja.
359. **552:** *[fintorral Ú.]*
360. **551:** Ami meg szintén nem kéne.
361. **552:** Igen, igen.
362. **IV:** S mi *(2 mp)* igen, mondjad nyugodtan.
363. **552:** öö nem, | te | tehát tessék csak mondani.
364. **IV:** Ö nem, mert hogy itt mondtad ugye, hogy nem kéne ezeket a csúnya szavakat ö megtanulni. Mit gondoltok, hogy
365. **552:** | Eze | ezeket meg kéne szüntetni szerintem.
366. **IV:** Ühm.
367. **551:** Hát igen.
368. **IV:** Hogyan lehetne megszüntetni ezeket a csúnya szavakat?
369. **551:** == Nem tudom, hogy ==
370. **552:** == Hát öö kirakunk == ö táblákat, hogy ö
371. **551:** Bár nem.
372. **552:** „csúnyán beszélni tilos."
373. **IV:** És mit gondolnátok, hogyha én valahova kiraknék ilyen táblát, akkor | a | annak hatása lenne, hogy akkor nem beszélnének csúnyán?
374. **552:** == Hát ö *(2 mp)* Azért egy szabály szerint, igen, bár lehet, hogy az figyelmeztetné őket, ==
375. **551:** == Hát ö szerintem nem. Inkább ö rosszabbodna a helyzet, de öö hát inkább az kéne ==, hogyha ö pár emberrel megbeszélnénk, hogy ezeket kizárt, hogy használjuk és akkor gondolom, elfelejtenék meg megszoknák, hogy azokat nem, szóval azért ö
376. **IV:** És hogyan lehetne megkérni őket? Te mit mondanál mondjuk, hogy
377. **551:** Hát mondjuk mondanám nekik, hogy „szerintem nem kéne ö használni ezeket a ö szavakat" és ö mondjuk elmondanám a tanárnak, hogyha ilyen történik és akkor megbeszélnénk, hogy ezeket nem és akkor gondolom,
378. **552:** Igazából
379. **551:** talán valamit használna.

380. **552:** igazából a szép szavakból biztos, hogy nem értenének. Inkább fenyegetni kéne őket és akkor talán megértik.
381. **551:** Hát
382. **552:** Hát van
383. **IV:** Mivel?
384. **552:** hogy vannak olyan emberek, akik | akik ö et | figyelmeztetnek ezek a táblák ö táblák, akit ö | a | amiket én mondtam, hogy ki kéne rakni,
385. **IV:** Ühm.
386. **552:** s akkor direkt csúnyán beszélnek.
387. **IV:** Ühm.
388. **551:** Hát igen.
389. **IV:** Tehát hogy hiába van ott a tábla, ők szándékosan csakazértis csúnyán beszélnének
390. **552:** Igen.
391. **IV:** továbbra is. És mivel lehetne őket mondjuk fenyegetni? Mit gondolsz, hogy mi lenne az, amitől az emberek úgy megrémülnének, hogy hú, elkezdenének szépen beszélni?
392. **552:** Hát, hát ö ö attól függ, hogy az ember mitől fél.
393. **IV:** Ühm.
394. **551:** A mitől fél [!], tehát ha
395. **552:** Igen.
396. **551:** mondjuk *(3 mp)*
397. **IV:** Tessék?
398. **551:** hát ha egy ember mondjuk valamitől, például a szellemektől vagy valami ilyentől fél, akkor leginkább azt kellene nekik mondani, hogy ez == <! (erős háttérzaj) tehát azért> ==
399. **552:** == De azért ö igazából ==
400. **551:** az jön és akkor elviszi vagy valami ilyesmi és akkor talán egy kicsit megrémülnének == és akkor nem nagyon mondanák. ==
401. **552:** == Hát öö mondjuk == azért ugye lehet, hogy ö lehet, hogy léteznek szellemek, de szerintem nem.
402. **551:** Hát
403. **IV:** És akkor?
404. **552:** és és akkor talán ö nem dőlnek ebbe neki, nem dőlnek be
405. **IV:** Aha.
406. **552:** ennek, *(3 mp)* szóval nem hiszik el, hogy <! (nagy háttérzaj)>

A csúnya beszéd témáját 551 hozza a diskurzusba: a *csúnya* szó első interjúbeli megjelenése a 354. sorban olvasható. Az alsó tagozatos diákok más interjúkban sem elsősorban klasszikusan nyelvhelyességinek minősített hibákat említenek, hanem a trágárságot, a „csúnya beszédet" minősítik negatívan. Gyakran akkor is így van ez, amikor az interjúvezető a *de viszont* vagy a *hát* példáját felhozva kezdeményez diskurzust: a diákok nem ezt folytatják, hanem a csúnya beszédről szólót. Itt nem ez történik: az interjúvezető a csúnya beszéd témájánál tartja a beszélgetést.

A diákok azt az ideológiát adják elő, hogy csúnyán beszélni káros, ezért megszüntetendő tevékenység. Az ideológia lényege, hogy a „csúnya beszéd" (amiről nem derül ki, pontosan micsoda, mert az interjú során nem szeretnének példát mondani rá) kerülendő, káros, le kell róla szoktatni az embereket. Ebben sztenderdista érvelés jelenik meg (vannak deviáns formák és azokat ki kell gyomlálni – valamely pozitív társadalmi hatás érdekében, vö. politikai korrektség; vö. még nyelvi necesszizmus: Lanstyák [2010d: 143]).

Bár nem tudnak narratívát alkotni olyan esetekről, amikor valóban sikerült volna visszaszorítani a csúnya beszédet, közösen alkotnak egy olyan ideológiát, amely megfelelőnek tartható módszereket ír le a felvázolt cél érdekében.

A diákok nagyon aktívak, élénken részt vesznek a diskurzusban: az interjúvezető nem is mindig tudja végigmondani a kérdését, a diákok többször magukhoz veszik a beszédjogot. 552 – 551 egyetértésétől kísérve – a csúnya szavak megszüntetését jelöli meg feladatként. Az interjúvezető fiktív narratívát kér arról, hogy hogyan lehetne megoldani ezt a feladatot. A megvalósítás útjának ismertetésekor a kisfiú először az abszolút szabálytiszteletet jelöli meg (táblák kifüggesztése oldaná meg a problémát), de ezt 551 azonnal megkérdőjelezi („Bár nem"; 371. sor). Az interjúvezető egy fiktív naratíva kezdeményezésével („hogyha én valahova kiraknék [...]"; 373. sor) értékelteti ezt az elképzelt megoldást (ti. hogy elég hatékony lenne-e). 552 a javaslata mellett kezd érvelni, 551 viszont, 552-vel hosszan párhuzamosan beszélve magához veszi a beszédjogot és ismerteti a maga alternatíváját, a normatív egyezkedést (meg kéne beszélni a szabályokat). 552 ezt cáfolja („a szép szavakból biztos, hogy nem értenének"; 380. sor) és az operáns kondicionálás ideológiáját tematizálja. („fenyegetni kéne őket"; 380. sor).

Az interjúvezető kérdéseire a diákok bővebben kifejtik az operáns kondicionálás alkalmazási módjáról szóló, képzelt eseményeket előadó narratívát. Az előadott cselekvéssort legitimáló ideológia szerint egy erkölcsileg tisztának tartott cél (a szép beszéd) érdekében megengedhető a „bűnössel" szembeni szellemi bántalmazás. Csak technikai kérdésekben zajlik normatív egyezkedés a két kisdiák között (ti. hogy elég hatásos lehete a szellemekkel riogatás). 552 – az interjúvezető kezdeményezésére („És akkor"; 403. sor) mintegy le is leplezi az operáns kondicionálás logikáját (a befolyásolni kívánt cselekvéstől független, öncélú büntetést), amikor arra hivatkozik, hogy a riogatás nem valós alapú manipuláció lenne („nem dőlnek be"; 404. sor).

A vizsgálat egyik tanulsága – és ezt más interjúk elemzése is megerősíti –, hogy már alsó tagozaton összetett metanyelvi közlések mutathatók ki, a lingvicista gyakorlat ideologikus legitimációja már ekkor szinte rutinként megtalálható a gyerekek metanyelvi repertoárjában. Nemcsak a megokolás (ti. hogy a devianciát meg kell szüntetni), hanem a választott módszer is erre jellemző (ti. hogy mentálisan kárt kell okozni annak, aki nem az elvárt módon fejezi ki magát).

A kisdiákok szövege mintegy tükröt tart a felnőtteknek: az ő operáns kondicionálásként modellezhető gyakorlatuk narratív rekonstrukciója érhető tetten, miközben a diákok más, elképzelhető, de működésképtelennek ítélt alternatívákat (önkéntes és teljes szabálytisztelet, illetve sikeres normatív egyezkedés) vetnek el. Ezáltal a felnőttek gyakorlatát legitimáló kondicionáló ideológia is újraépül. A kondicionálás ideológiájának kiépítésében jelentős szerepe van az interjúvezetőnek, aki a diákokkal folyamatosan explikáltatja az ideológiaépítés hátteréül szolgáló narratívák egyes részleteit.

7.4.3. Érvelések polifóniája

Két olyan diákkal készült az alább idézett interjú, akik barátként hivatkoztak egymásra. Az interjú során rendszerint 051 (g11-f) pozicionálta magát domináns félként: 052-t (g11-f) gyakran helyesbítette, az általa elmondottakat relativizálta. Az interjú korábbi részében elmondták, hogy a néhány éve Budapestre került 052 számára 051 biztosította az integrálódást az osztályba és egy új baráti körbe. A palóc hátterű 052 igyekezett minél többet tanulni 051-től, hogy ezáltal nyelvileg is sikeresen asszimilálódhasson. 052 ko-

rábban arról beszélt, hogy zavarja, ha mások emesenezés közben rövidítenek egyes szavakat (pl. *vagyok* > *vok*).

[104]

407. **IV:** Igen, és akkor ö ugye mondtad, hogy te | rá |, tehát írsz az illetőnek, aki aki ö téged zavaró módon emesenezik mondjuk, hogy hogy ezt így szóban is van, amikor amikor
408. **052:** Igen, persze
409. **IV:** Ühm, és hogyan, ho == gyan szoktátok ==
410. **051:** == Én különösen ugrok, == bocsánat, az az *eszek*re. Na egyből beordítom, hogy *eszem*! A *de viszont*, engem az is nagyon zavar, pedig több tanárom használja, hogy *de viszont*, de
411. **052:** Ők tanárok
412. **051:** őt nincs pofám kijavítani, de szerintem, én úgy tudom, hogy az nem helyes, hogy „*de* vagy *viszont*".
413. **IV:** Ühm.
414. **051:** Például *eszek, iszok*. *[megborzong]*
415. **052:** Vagy például az, hogy *tudnák*.
416. **051:** *Tudnák.*
417. **IV:** Ühm.
418. **052:** Igen, *tudnák*, vagy vagy valami ilyen
419. **051:** Jó, az | rit | ritkábban találkozok vele, de az is egyből,
420. **IV:** Ühm.
421. **051:** mintha kést döfnének a dobhártyámba körülbelül.
422. **052:** *[halkan felszisszen]*
423. **IV:** És azt ö azt úgy, tehát azt azt honnan tudjátok, végül is ezekről a formákról, hogy rosszak?
424. **052:** Hát zavarja a fülemet.
425. **051:** Ez ö
426. **IV:** Ühm.
427. **051:** nem tudom, engem valahogy így tanítottak, neveltek, olvastam.
428. **052:** Nekem, nekem érdekes, hogy én vidéken éltem és ö bennem is ugyanígy, főként így használtam, hogy *tudnák*, nem tudom, mondjuk, tehát én is használtam ezeket, csak ugye hogy hogy feljöttem ide középiskolába és hallottam, hogy másképp mondják, és hát ugye a legegyszerűbb módja az volt, hogy ellenőrizzem, gogl [= Google], *[billentyűkattogás hangját utánozza] tudnák*, enter, és akkor kirakta, hogy nem, ez helytelen, és akkor *tudnék*. És akkor valahogy rááll az ember meg megszokja, mert mert kellemetlen szerintem, tehát nekem volt kellemetlen, hogy rosszul használom azt a nyelvet, amibe beleszülettem.
429. **IV:** Ühm.
430. **052:** És hogyha ha ha ha ezt az illetőt nem zavarja, akkor akkor végül is már nem lehet mit csinálni, tehát az régen rossz, hogyha nem veszi észre, hogy hogy hülyeséget beszél, rosszul mondja vagy *(1 mp)* összekeveri a szavakat.
431. **IV:** Ühm. És azt mondtad, hogy ö hogy ö rákerestél erre, hogy *tudnák* és és ö kiadta azt, hogy helytelen. Ezt hol ö hogy? Találtál egy olyan lapot mondjuk, amelyik azt leírta, == hogy ez helytelen, vagy csak megnézted, hogy hol használják? ==
432. **052:** == Hát csak simán, bármilyen internet keresőn. == Hát csak egy sima internet keresőbe beírta így az ember, hogy *tudnák*, és akkor nem fog kidobni, mert nincs ilyen szó.

433. **IV:** Ühm. *(2 mp)*
434. **052:** Vagy hogyha ki is dob valamit, akkor lehet látni, vastagon van szedve, hogy *tudnék*. És akkor van egy mondat, amiben benne van az, hogy *tudnék*, és akkor nem az a szó, hogy *tudnák*. Például.
435. **IV:** Ühm. Ühm.
436. **052:** Illetve, mai nyelven *pölö*.
437. **IV:** *[nevet]*
438. **051:** *Pölö*, igen, igen.

A hibásnak bélyegzett nyelvi elemeket a diákok kezdték tematizálni. Az iktelen ragozást már rögtön az interjú bevezető szakaszában (vö. [29]): 051 arra utalt, hogy ugyan nem töltötte ki a kérdőívet, de hallotta, hogy volt benne egy olyan feladat, ami a válaszadót zavaró szavakról szólt, és ő erre azonnal az *eszek, iszok* kérdését vetette fel. A *de viszont* (vö. 6.3.3. pont) első említése az idézett részben történt.

051 ismerteti a saját küljavító gyakorlatát („Na egyből beordítom, hogy *eszem*!"; 410. sor), majd azt is jelzi, hogy egy másik, szerinte helytelen kifejezést *(de viszont)* nem javít a tanárok beszédében (052 ezt az érvelést egészíti ki: „Ők tanárok"; 411. sor). 051 minősíti a *de viszont*ot, a minősítést magához kötve (a saját nevében beszél: egyes szám első személyben), azonban a minősítés pozícióját megváltoztatva. Véleményként kezdi el megfogalmazni („de szerintem" 412. sor), majd tudásként jeleníti meg („én úgy tudom"; 412. sor), majd közli a minősítést („az nem helyes"; 412. sor). A *helyes* mint terminus a részletet megelőzően 051 szájából hangzik el először az interjúban:

[105] **051:** Hogyha már egy nyelven beszélünk, akkor hadd használjuk már azt helyesen, ne az legyen, hogy *[hőbörgést imitálva* hüb, hüb*]*, de gizda vagyok és akkor szlengbe beszélek ilyen alpárian, mert most már tényleg az a menő, hogy ha te ilyen buta, bunkó gyerek vagy

A *helytelen* szót 052 használja először, a 428. sorban.

A helytelen kifejezésekről szóló diskurzust 052 a nákolás említésével szövi tovább. 052 a példát említi, 051 kezd ideológiát építeni arról, hogy miért hibás a nákolás. A hangzásra hivatkozik („mintha kést döfnének a dobhártyámba"; 421. sor). Ehhez az érveléshez 052 először felszisszenéssel csatlakozik, később szavakkal is. Az interjúvezető a helytelennek minősítés melletti érvelésre szólítja fel a diákokat („honnan tudjátok"; 423. sor). 052 a 051 által említett érv megismétlésével válaszol („zavarja a fülemet"; 424. sor), 051 pedig – az interjúban többedjére, vö. [29] – a neveltetésére hivatkozik. 052 a neveltetés témáját továbbvive a saját nyelvi szocializációját idézi fel. Narratívája szerint korábban ő is nákolt, a kifejezésről Budapesten kezdett leszokni. A nákolást vernakulárisaként mutatja be („főként így használtam"; 428. sor), amit később összevetett a budapesti normával („a legegyszerűbb formája az volt, hogy ellenőrizzem"; 428. sor). Ezzel egy platonista-sztenderdista érvelést indít el: „a nyelvhez", egy eszményhez viszonyította, majd hibásnak minősítette a saját vernakulárisát („nekem volt kellemetlen, hogy rosszul használom azt a nyelvet, amibe beleszülettem"; 428. sor). A rossznak minősítést kibővítve ismétli meg később („rosszul mondja vagy *(1 mp)* összekeveri a szavakat"; 430. sor). Ezzel defektivista érvelét alkalmaz, mivel a suksükölést kontextusfüggetlenül helytelennek mutatja be (vö. Lanstyák 2010d: 142).

Az interjúvezető a narratíva pontosítására szólítja fel 052-t: mondja el bővebben, hogyan zajlott az internetes ellenőrzés. Kérdését nyíltként kezdi, majd zártként fejezi be (tanácsadó honlapot nézett vagy mást; 431. sor). 052 azt állítja, hogy az internetes keresés szerint „nincs ilyen szó", hogy *tudnák* (432. sor). Ezzel a platonista érvelést a végle-

tekig viszi: az adott elem rossznak minősítését az elem létének tagadása igazolja. Az interjúvezető háttércsatorna-jelzését követő szünet után 052 relativizálja a korábbi kijelentését: azt állítja, hogy ad találatot a Google, de ezekben az esetekben a *tudnák* helytelenségére utaló megjegyzés található. A jelen dolgozatnak természetesen nem feladata eldönteni, hogy 052 igazat beszélt-e, valóban utánanézett-e a Google keresőjében az adatoknak és valóban azt találta-e ott, amit elmondott (egy 2011. február 25-i keresés szerint a *tudnák* szóalakra keresés mintegy másfélmillió találatot ad [magyar nyelvre korlátozással, a *tudnak* alakok kizárásával], javarészt többes szám 3. személyű alakokat). Az interjúvezető sem pontosíttatta a későbbiekben a narratívát, hanem témát váltott. 052 érvelésének az ideológiai vonatkozásai érdekesek: az tehát, hogy jelezte a saját nyelvhasználatának „a nyelvhez" viszonyítását (ez esetben „a nyelv" az internetes úzus volt) és hogy platonista érvelést alkalmazott.

A sztenderd ideológia diskurzusában megfogalmazott szabályok nagy részéhez hasonlóan a nákolás tiltása is restriktív ideológia (vö. a restriktív szabályok fogalmával: 1.3. pont): az általánosan érvényes hangrendi illeszkedés szabályát az egyes szám első személyű feltétes módú alakoknál felfüggeszti. A beszélőnek tehát a sztenderd elvárások szerint meg kell tanulnia megsérteni a hangrendi illeszkedés normáját a sztenderd norma kedvéért (vö. Kontra 2006): *kapnák, tudnák* helyett *kapnék*ot, *tudnék*ot „kell" mondania. A lingvicizmus keretein kívül – pl. a jellegzetesen lingvicizmusellenes szociolingvisztikai diskurzusokban – ez a szabály nem értelmezhető, illetve illegitim. Kontra (2003a: 73) arra is utal, hogy a nákolással kapcsolatban nemcsak a folk és a tudományos ideológiák között van inkompatibilitás, hanem még az akadémiai kontextusban végzett nyelvművelésben is. Példája szerint akár egyetlen szerző – nevezetesen Balázs Géza – ugyanazon szövegében is három egymástól független érvelés mutatható ki: (1) a nyelvművelők nem nyelvjárásellenesek; (2) a nyelvművelés régóta hibáztatja a nákolást; (3) a nákolás nyelvjárási jelenség (Kontra 2003a: 73). Ez a példa jellemzi azt a helyzetet, amely szerint a nyelvjárásiasság kettős mérce szerint értékelődik a sztenderdizmusban: a diakrónia felől őrzendő értékként és identitásjelölőként, a kodifikált, eszményi változathoz mérve hibaként (vö. J. Milroy 2001). Ezt a különbségtételt reprodukálja 052 is, amikor vernakulárisként (tehát elsődlegesként) a nákolást jeleníti meg, tanult (tehát másodlagos), de „helyes" változatként pedig az illeszkedetlen alakot.

A következő példában ugyanezek a diákok az ikes ragozásról megkezdett diskurzust (vö. „== Én különösen ugrok, == bocsánat, az az *eszek*re"; 410. sor) folytatják. A nyelvjárások megítéléséről volt korábban szó:

[106] **IV:** És mondjuk mi a különbség aközött, amikor valaki *á*-san beszél a nyelvjárása miatt ö meg aközött, mint amikor például valaki otthon azt tanulja meg, hogy ö *tudnák* és akkor emiatt azt használja. Hogy van eközött valami különbség? Mert ugye az egyikről azt mondtátok, hogy azt inkább javítanátok, azt meg, hogy valaki mondjuk *á*-san beszél, azt meg nem javítanátok, hogy == mi lehet ennek a különbsége. ==
052: == Hát hogyha valaki == *á*-san beszél, abba beleszületett.
051: Igen.
052: Tehát az úgy nőtt fel, az anyukája, apukája, húga is, valószínű a gyereke is ott, oda születik. És arról nem tehet, az ugyanúgy magyar, csak egy egy másik, egy tájszólás, hát az
IV: Ühm.

052: az egy dolog. De az, hogy, de lehet, hogy az nem helytelen, az, hogy mondjuk másképp mondja az *a* betűt, hát az nem helytelen, csak, tehát attól meg lehet érteni, de mondjuk az, hogy, tehát az értelmes marad attól. De az, hogy *eszek*, így az nem értelmes, tehát, mivel nincs ilyen szó, most hát kijavítom.
IV: Ühm.
052: Az más szerintem.
051: Igen. Teljesen. *(2 mp)*
IV: Értem. [...]

Az interjúvezető tematizálja a helyesség kétféle értelmezését és vernakularista diskurzust kezdeményez. 051 és 052 a vernakularista érvelést csak a hangtani sajátságra (a palócos rövid *á*-ra) terjeszti ki, a nyelvhelyességi hibaként értékelt jelenségre nem. (A kérdés a *tudnák*ra vonatkozott, 052 azonban nem azt, hanem az *eszek*et mint a diskurzusban a leggyakrabban emlegetett, hibásnak minősített alakot idézi.) Az interjúvezető nem tematizálja tovább a kérdést, hanem témát vált az „Értem" után.

Az interjú későbbi részében még számos alkalommal előkerül az *eszek, iszok* példája. A következő részletben az interjúban olvasott 3., a szabályokkal kapcsolatos szövegrészletet tárgyazó diskurzus elején kerül ismét szóba (vö. 11.4.7. melléklet). Ekkor 051 előadta, hogy akit az *eszek* nem zavar, az buta (vö. [30]). Erre reflektál az interjúvezető:

[107]
439. **IV:** S van esetleg olyan, amikor ö amikor mondjuk erről erről beszélgettek vagy beszéltek mással és mondjuk másnak más a véleménye, valaki mondjuk azt mondja, hogy „de igenis lehet azt mondani, hogy *eszek"* és akkor ö
440. **051:** Igen.
441. **IV:** van olyan, amikor ebből vita alakul ki?
442. **051:** Nekem volt.
443. **IV:** Ühm.
444. **051:** Van egy öööö ötvenöt éves barátom, ötvenhét, egy hölgy, na és ő például *eszek*et használ. *(2 mp)*
445. **IV:** Ühm.
446. **051:** S akkor így mindig feláll a hajam, hogy ha ezt meghallom. És volt már, hogy igen, ő elkezdte magyarázni, hogy „ez ikes ige meg így lehet használni meg olvassak utána", *(1 mp)* de nem. Szerintem ez *eszem*, így szép.
447. **IV:** Ühm. És és utánaolvastál?
448. **051:** Nem. Annyira nem vettem a fáradságot, mert tudom, hogy nekem van igazam, szóval
449. **052:** *[sóhajt]*
450. **051:** nem fogok itt olvasgatni.
451. **052:** Hát értik is ugye, mert azt mondod, hogy tárgyas, hogy hogy hogy alanyi. Hát most *eszek azt* vagy *eszem valamit*. Tehát
452. **051:** *Azt eszem.*
453. **052:** Igen, nem, nem tudom ö *(2 mp)* sokan | a | sokan arra hivatkoznak, hogy attól függ, hogy most *eszem valamit* vagy ö *megeszek egy*, tehát amikor ahhoz
454. **IV:** Ühm.
455. **052:** már tárgyat használok, mondjuk *megeszek egy ö kenyeret*. De *megeszem egy kenyeret*, az is jó, tehát most nem tudom. És speciel nem tu-

dom. Persze, az a jó, hogy *megeszem*, de de *(2 mp)* mondjuk annyira nekem nem bántja a fülem, attól függ, mit mond utána.
456. **IV:** Ühm.
457. **051:** Annyira nem vagyunk pengék, de
458. **052:** Meg hát most ki vagyok én, hogy bírálkodjak?
459. **051:** De hogyha már, szerintem ez így van. Nem tudom, de szerintem így van, hogy valami nyelvi alaptörvénykönyvbe vagy valamibe, a nyelv *[sóhajt]* bibliájába szerintem így van leírva, hogy *eszem*.

A vitáról (ti. az ismerőssel folytatott beszélgetésről) alkotott narratívát a vitában alkalmazható érvek reprodukálása követi az aktuális diskurzusban. 051 ismerteti az ismerőse érvelését, ami azon alapult, hogy 051 revideálhatná az álláspontját, ha az *eszek*et nem támadó diskurzusokban is tájékozódna. Az interjúvezető bővebben kifejteti az esetet: rákérdez, hogy 051 utánaolvasott-e valóban a kérdésnek. 051 jelzi, hogy nem, és ennek legitimálására autoriter érvelést alkalmaz, amelyben saját maga (illetve az „igazság") a tekintély („mert tudom, hogy nekem van igazam"; 448. sor). Érvelése emellett esztétista is (a „szép"-re épül; vö. Lanstyák [2010d: 142]). 052 kiegészíti az érvelést és racionalizálni kezd („értik is ugye"; 451. sor). Az alanyi és a tárgyas ragozás különbségével kezd érvelni, argumentációs bázisként a témáról folyó diskurzusokra hivatkozva („sokan arra hivatkoznak [...]; 453. sor). Az ideológiát azonban – amelynek pontosításához egy küljavítás erejéig („*Azt eszem*"; 452. sor) 051 is csatlakozik – nem viszi végig, ehelyett dekonstruálni kezdi azt („tehát most nem tudom. És speciel nem tudom"; 455. sor), sőt az *eszek* negatív minősítését is relativizálja („attól függ, mit mond utána"; 455. sor). 051 a racionalizálást is illegitimnek kezdi pozicionálni („Annyira nem vagyunk pengék"; 457. sor), ezzel a saját kompetenciájukat elégtelennek minősítve. Ehhez csatlakozik 052 is („Meg hát most ki vagyok én, hogy bírálkodjak?"; 458. sor). 051 a racionalizálás helyett autoriter, platonista érvelést javasol zárlatként („ez így van", „nyelvi alaptörvénykönyv", a „nyelv bibliája" emlegetése; 459. sor). „A nyelv", amihez viszonyítani lehet, egy kodifikált jelkészletként jelenítődik meg.

Az *eszek* az interjúban még folyamatosan jelen volt, közvetlenül a fenti részletet követően például 051 József Attila „harmadnapja nem eszek, se sokat, se keveset" sorát minősítette helytelennek és elbeszélte azt a vitáját, amelyet a magyartanárával folytatott az alak értékeléséről.

A jelen dolgozatnak nem feladata az ikes ragozást részletesen ismertetni, arra azonban utalni kell, hogy az ikességnek és az iktelenségnek mint nyelvi kategóriának a tudományos diskurzusba emelése óta élénk viták kísérik ezt az osztályozást (lásd R. Hutás [1972] fejtegetéseit Révai és Verseghy tevékenységéről). Az ikes ragozást mint normatív elvárást Verseghy után egy századdal Simonyi (1918) bírálta élénken, az úzusra hivatkozva. A későbbi normatív művek – pl. NyKk.; NymKsz.[2]; NyhSz. – csak bonyolult és kivételekkel relativizált szabályokkal tudnak az ikes alakok mellett érvelni, bár rendszerint stíluskérdésként mutatják be azok használatát. Az ikesség megítélése ma is ingadozó, de rendszerint az ikes alakot szokás sztenderdnek tartani. (lásd Kontra [2003a: 67–70] összefoglalását).

Tudományos és laikus diskurzusokban egyaránt gyakran társítják az ikesség fogalmát az *eszik* és az *iszik* igéhez. Az MNSZV-nek az ikességet vizsgáló megítéltetéses feladataiban a három változópéldányból kettő az *iszik* ige *iszok*, illetve *iszom* alakja volt (vö. Kontra 2003c: 105–123). Annak ellenére társul ez a két ige az ikességgel, hogy mindkettő tárgyas, pedig a tárgyasság nem jellemzője az ikes igéknek:

> Az ikes ragozás eredeti funkciójával függ össze az a tény, hogy az ikes igék 94%-a tisztán tárgyatlan használatú; ha a tárgyasságból indulunk ki: az igéknek kb. 42%-a tárgyatlan, s a tárgyatlan igék 53%-a ikes, 47%-a iktelen. A tárgyas igéknek (az igék 58%-a) csak 2%-a ikes, 98%-a iktelen. (Kugler 2000c: 111)

A sztenderd ideológia legitimációs technikájára jellemző, hogy hivatkozik egy kategóriára, az ikességre, ezzel legitimál egy bizonyos gyakorlatot, pl. az *eszem* alak használatát az *eszek*kel szemben (és egyben az *eszek* javítását is), az adott alak azonban a hivatkozott kategorizáció szerint periferikusnak minősülne. Így nem véletlen, hogy a sztenderd ideológia racionális alapú legitimációs kísérletét 052 és 051 akkor hagyták abba, amikor az ideológiaépítésben a tárgyasság, tárgyatlanság problémakörét kezdték tematizálni, ez a megközelítés ugyanis éppen az *iszik* ige atipikus voltát emeli ki.

A jelen példa azt szemléltette, hogy egy diskurzuson belül hogyan él – és hogyan köthető következetesen egy-egy személyhez – két eltérő ideológialegitimációs eljárás: az autoriter, illetve a racionalizáló érvelés. Bár az ideológiakonstrukció társas tevékenység, a benne résztvevők jellegzetes megoldásai elkülöníthetők.

7.4.4. A *hát* diskurzusjelölő esete

Érdemes egy konkrét nyelvi elem kapcsán részletesebben is illusztrálni az ideológiaalkotás folyamatát, illetve a metanyelv egyes jellegzetességeit.

A jelen interjúkorpuszban a *hát*tal kapcsolatos ideológiák tételei rendszerint a NykK. (I: 323) konstrukciójához hasonlóak:

> Megfigyelhetjük, hogy sokan, főképp az élőbeszédben, társalgásban s különösen értekezleteken, vitában, felszólaláskor, úgy szerkesztik mondataikat, hogy teletűzdelik őket tartalom és hasznos nyelvi funkció nélküli, ill. funkciójukat vesztett fölösleges elemekkel: töltelékszavakkal, szókapcsolatokkal, mondattöredékekkel. Ezek többnyire csupán arra valók, hogy a beszélő időt nyerjen mondanivalójának megfogalmazására, megtartsa beszédének (látszólagos) folyamatosságát, ill. megakadályozza, hogy a beszélgető társ elvegye tőle a szót. Nemegyszer azonban a gondolatok kialakulatlanságából, zavarosságából, esetleg hiányából ered a használatuk.

A szöveg nyelvi necesszista, illetve mentalista diskurzusokba illeszkedik (vö. Lanstyák 2010d: 143): nemcsak a „beszédtöltelékeket” minősíti feleslegeseknek („tartalom és hasznos nyelvi funkció nélküli”; „funkciójukat vesztett, fölösleges” stb.), hanem használóikat is kialakulatlan, zavaros gondolatokkal rendelkezőknek, illetve gondolattalanoknak minősíti. Az élőnyelvi kutatások kezdeti szakaszában Keszler (1983: 171) relativizálta ezt az érvelést: bár azt írta, hogy élőnyelvi korpuszának elemzése során töltelékszónak csak a „minden funkció nélküli szavakat” számította, lábjegyzetben így fogalmazott: „ha egyáltalán létezhet olyan eset, amikor még kommunikatív funkcióról sem beszélhetünk!”, illetve utalt a *töltelékszó* terminus problematikus voltára („mibenlétüket a nyelvtudomány a mai napig nem tisztázta kellőképpen”; 1983: 171). Ennek ellenére a *hát*ot, a *szóval*t és az *izé*t „teljesen funkció nélküli, a szó szoros értelmében vett fölösleges, sallanggá vált, nyakra-főre alkalmazott beszédtöltelék”-nek minősítette (1983: 178).

Ittzés (1981: 86) javarészt saját gyűjtésű élőnyelvi korpuszt elemezve a normatív szempontok lazítását szorgalmazta: a necesszista érvelést ritkán vagy egyáltalán nem alkalmazta:

> Gazdag jelentésárnyalatú, funkcionális lehetőségeit tekintve is sokszínű töltelék a *hát.* Igen gyakran mondatot vagy tagmondatot nyit, sőt kétszer szövegkezdő, egyszer pedig a megszólítás utáni első szó [...].

A *hát* Keszler (1983: 178) példaanyagában is rendszerint megnyilatkozáskezdőként szerepel, különösen feleletekben. Dér (2010) korpuszában is főként (91,68%-ban) ezt a pozíciót foglalta el. Dér (2012: 133) szerint ez a jellemző pozíció nem véletlen:

> számos magyar diskurzusjelölő tipikusan az általa bevezetett diskurzusszegmens elején fordul elő, a kötőszói eredetű jelölők *(hát, tehát, és, de)* szinte mind ilyenek [...]

A *hát*ot negatívan minősítő, necesszista érvelésű ideológiák széles körű dekonstrukciója újabb fejlemény. Az érvelés rendszerint arra épül, hogy a *hát* diskurzusjelölőként funkciós elem. Dér (2012) szerint például a *hát* egyik legjellemzőbb funkciója a szóátvétel jelzése, fent említett megnyilatkozásbeli pozíciója is ezzel függ össze. Ezzel a *hát* mintegy kiemelkedik a „funkciótlan" elemek köréből, illetve nem minősül annak.

A *hát* Dér (2010), Dér–Markó (2007) és Schirm (2008, 2009, 2011) elemzései alapján nevezhető diskurzusjelölőnek. A *diskurzusjelölő* terminus használatában a magyar szakirodalom nem egységes (a nevezéktani sokszínűséget Dér [2009] ismerteti.) Kugler (2000c) az interakciós mondatszó kategóriáján belül, társalgásszervező és -jelölő elemként tárgyalja. Dér (2009) ezt a terminust a *diskurzusjelölő* szinonimájaként kezeli. Schirm (2009) azt emeli ki, hogy a *diskurzusjelölő* nem szófaji kategória, hanem a diskurzusjelölés egyfajta funkció – ezzel csatlakozik Kenesei (2000) érveléséhez, aki szerint nem minden nyelvi elemnek van saját szófaja.

A fenti összefoglalás szemléltette, hogy a *hát* megítélése, besorolása a szakirodalmi diskurzusban is heterogén. Ennek fényében lehet érdekes a diákok ideológiáit megvizsgálni. A következő példákban a megkérdezett diákok rendszerint a NyKk. és Keszler (1983) konstrukciójával illusztrált necesszista és mentalista ideológiát kezdik építeni, általában tanárokra hivatkozva. (A tanárokra hivatkozás az interjúkérdésből is fakadhatott: általában az volt a kérdés, hogy „hallottatok-e olyat tanártól vagy szülőtől, hogy X", majd a következő kérdések azt tesztelték, hogy könnyen dekonstruálható-e, illetve milyen módon konstruálható tovább az X ideológia.)

Az első példa azt illusztrálja, hogy már alsó tagozaton komplex módon szerveződik a témáról alkotott diskurzus (451, 452: á2-n):

[108]

460. **IV:** Volt olyan, hogy mondjuk beszélgettetek valakivel és akkor azt mondta, hogy „hú, hát most ezt a szót ezt inkább ne mondd, mondjál valami mást helyette" vagy mondta, hogy „hú, hát *(5 mp)* ne kezdd a mondatot úgy, hogy *hát* meg *öööö* meg *és*" meg ilyesmi?
461. **451:** Nem.
462. **IV:** Nem volt ilyen?
463. **451:** Nem.
464. **IV:** Hogy így valakire, ez, tanító nénik se mondanak ilyeneket?
465. **451:** De, de.

466. **452:** De.
467. **IV:** Ühm. És
468. **451:** csak
469. **IV:** milyeneket mondanak?
470. **451:** == Hát azt mondja, ne kezdd hogy „ne kezdd úgy mindig a mondatunkat [!], hogy *hát*" ==
471. **452:** == Mondja, hogy *(2 mp)* „ne kezdd úgy *(5 mp) hát* meg *öööö*" ==
472. **451:** hogy meg azt is mondják, hogy „nem így kezdjük a mondatokat".
473. **IV:** Ühm. És mit gondoltok, hogy miért nem úgy kezdjük a mondatokat? *(2 mp)* Azt azt nem mondják el, hogy miért?
474. **451:** Nem.
475. **452:** Nem szokták.
476. **IV:** Aha. És ö ti mit gondoltok? Van ezzel kapcsolatba valami ötletetek, hogy mi lehet ennek az oka? *(8 mp)*
477. **452:** Van.
478. **IV:** No, mi az oka? Mire jöttetek rá? *(4 mp)*
479. **451:** Hát az, hogy a *hát*tal meg az *öööv*el meg az ilyenekkel nagyon nem lehet szép, rendes mondatot == alkotni. ==
480. **452:** == Alkotni. ==
481. **IV:** Ühm. És milyen az a rendes mondat? *(1 mp)*
482. **451:** Mondjuk ha *én elmentem a fagyizóba, vettem egy csokis csokis fagyit.*
483. **IV:** Ühm. Ez egy rendes mondat? És milyen lenne ez úgy, hogyha ez nem rendes mondat lenne? *(4 mp)* Hogyan mondanátok ezt nem rendesen?
484. **451:** Hogy == *hát én elmentem a fagyizóba öööö vettem egy (4 mp) egy gombóc ö fagyit. ==*
485. **452:** == *Én elmentem a | jé | fagyizóba öööö vettem egy (2 mp) gombóc (4 mp) fagylaltot fagylaltot ==*
486. **IV:** Ühm, tehát akkor ilyen lenne a nem rendes. És mit gondolsz, mondjuk hogyha így beszélgetnétek velem és és öö úgy beszélgetnétek velem, hogy mondanátok, hogy *hát elmentem és öööö vettem egy fagyit,* akkor én mit gondolnék rólatok vagy gondolnék-e valamit egyáltalán, hogy ti most ilyen nem rendes mondatban válaszoltatok?
487. **451:** Igen.
488. **452:** Igen.
489. **IV:** Mit gondolnék rólatok? *(8 mp)* Hm? *(7 mp)*
490. **451:** Hogy mi nem tudunk nagyon == beszélgetni az emberekkel ==.
491. **452:** == Beszélgetni az emberekkel ==

A *hát* az interjúvezető korábbi kérdése során tematizálódott, a diák-diák és a tanár-diák kommunikáció általános jellegzetességeiről folytatott diskurzust közvetlenül követve (a téma ilyenkor az, hogy ugyanúgy beszélnek-e a diákok a tanárokkal, mint egymással; vö. 11.4.6. melléklet). Az interjúalanyok konstrukciója a tanítók által ismételgetett tanári instrukcióból indul ki. Az interjúvezető a folyamatos továbbkérdezésekkel nem fogadja el megszorítások nélkül a diákok konstrukcióját: az „És mit gondoltok?" (473. sor), „És ö ti mit gondoltok?" (476. sor), „És milyen az a rendes mondat?" (481. sor) kérdések állandóan a diákok szövegének egyes pontjait explikáltatják, akkor is, ha ez a diákoknak nehezen megy. Ezen explikáció keretében a diskurzusjelölő *hát* és a kitöltött hezitáció tanári tilalmától a beszélgetés két pontra is eljut, viszonylag gyorsan: (1) a *hát*tal és a kitöltött hezitációval szerkesztett megnyilatkozások nem helyesek (sztenderdista, platonista érvelés); (2) aki így beszél, az nem tud rendesen beszélgetni (mentalista érvelés).

Lényeges megjegyezni, hogy a válaszok rendszerint hosszú szünetek után jöttek létre, a szünetek alatt pedig – a hangfelvételen nem hallható módon – a két kislány halkan egyeztette a választ. A válaszok tehát az interjú szituációjában létrejött társas konstrukciók. A társas jelleget tükrözi, hogy a diákok az interjú során gyakran teljesen párhuzamosan beszélnek. A részletben több példa is szemlélteti ezt: (1) párhuzamosan majdnem ugyanazt a szöveget közlik: 470–471., 484–485. sor; (2) az egyik diák befejezi a másik megnyilatkozását: 479–480., 490–491. sor. Az is lényeges, hogy az interjúvezető nem kérdőjelezi meg a tanártól idézett instrukció valóságalapját vagy legitimációs hátterét, hanem annak bővebb kifejtését kéri.

A kislányok a példában rendszerint másokat idéznek: vagy a tanárt, vagy – képzeletben – az interjúvezetőt („Hogy mi nem tudunk nagyon == beszélgetni az emberekkel”; 490. sor), a példaként konstruált közlés (482. sor) is jellegzetesen tankönyvi jellegű. (A diákok úgy „rontják el” az írott nyelvi elvárásoknak megfelelően szerkesztett példát, hogy közelítik az élőbeszédhez a *hát* és némi kitöltött hezitáció betoldásával. Normaként, ideaként tehát az írott nyelv pozicionálódik.) A „Hát az, hogy a *hát*tal meg az *öööö*vel meg az ilyenekkel nagyon nem lehet szép, rendes mondatot == alkotni” megnyilatkozásban (479. sor) nincsen ágens: a fogalmazás személytelen, szentenciaszerű. A kislányok tehát nem saját véleményükként konstruálják meg azt, amit elmondanak: nem jelzik semmilyen módon, hogy a válaszokhoz személyesen is kötődnének. Hasonló a helyzet a következő részletben is, ahol a diák válaszában három szentencia felsorolásszerűen áll egymás után. Kérésre az idézés forrását is megjelöli. A nyelvtanórát tárgyaló blokk elején (vö. 11.4.7. melléklet) jár a beszélgetés (á7-f):

[109]
492. **IV:** És ö van-e, egyáltalán mivel szoktatok foglalkozni nyelvtanórán? Erről mesélnétek-e nekem, hogy azt mondom, hogy nyelvtanóra, akkor mi jut eszetekbe?
493. **402:** Hogy így szabályokat tanulunk.
494. **IV:** Ühm.
495. **402:** Gyakoroljuk a helyesírást.
496. **401:** Hát igen, most így pont az ilyen mondatelemzési résznél vagyunk, tehát
497. **IV:** Ühm.
498. **401:** alany, állítmány, ezeket vesszük most.
499. **IV:** Ühm. S mondtad, hogy szabályokat tanultok. Milyen szabályokat tudnál így gyorsan, ami így eszedbe jut, hogy *(5 mp)* még milyeneket tanultok?
500. **402:** Hogy „*hát*tal, *hoggy*al ne kezdjünk mondatot.”
501. **IV:** Ühm. S ezen kívül van-e még valamilyen? *(6 mp)* Egyébként miért nem, miért ö miért van ez a szabály, hogy ö vagy miért ne kezdjünk mondatot *hát*tal vagy *hoggy*al?
502. **402:** Mert illetlenség meg nincs is, nem is magyaros.
503. **IV:** Ühm. És ezt ö ezt a magyartanárotoktól tanultátok vagy esetleg valaki mástól?
504. **402:** Magyartanártól.
505. **IV:** Ühm. S van még ilyen szabály, amire emlékeztek, hogy a magyartanárotok mondta, ami ilyesmi, mint ez a *hát* meg *hogy*?
506. **402:** Hát hogy „a *hogy* után [!] mindig vesszőt teszünk írásban.”

Az interjúvezető nem 401-nek a nyelvtanórai feladatokról alkotott narratíváját részletezteti, hanem a nyelvhelyességi szabályra koncentrál és a *hát*ról, *hogy*ról kérdez: legitimációt, érvelést kér.

Bár az előző példákban is nyilvánvaló ellentét volt a konstruált ideológia (a *hát* funkciótlansága, illetve kerülendősége) és az aktuális nyelvhasználat között (ti. hogy a diákok válaszaiban is gyakran megjelenik ez az elem), a következő részletben tematizálódik is ez az ellentmondás. A beszélgetés nyelvi javítási élményekről zajlik (091, 092: á7-n):

[110]

507. **IV:** Volt már olyan, hogy ö miközben beszéltetek, észrevettétek valakin, hogy nem tetszik neki az, ahogyan beszéltek? Tehát nem azzal volt baja, hogy mit mondtok, nem a magával a tartalommal, hanem úgy mondjuk olyan szavakat használtatok vagy olyan *(2 mp)* olyan szerkezetet, ilyen nyelvi szerkezetet, amit ő nem szeret, s akkor ez ez észrevehető volt, hogy őneki ez nem tetszik.
508. **091:** Fú, hát így csúnya beszédről? Hogy csúnyán fejezte ki, amit
509. **IV:** Hát ö nem is okvetlenül ö, lehet mondjuk gondolni arra is, amikor valaki mondjuk csúnya szavakat használ vagy káromkodik vagy ilyesmi, hanem mondjuk olyan, de most nem okvetlenül erre gondolok, hanem hanem olyanra, hogy lehet egy dologra, egy fogalomra mondjuk két szót használni és akkor mondjuk valaki nem szereti az idegen szavakat és akkor mondjuk rászól az illetőre, hogy „inkább mondd ezt magyarul" vagy valaki nem szereti, hogyha úgy kezdik a mondatot, hogy *hát, tegnap is elmentünk a barátaimmal* és akkor rászól, hogy „ne kezdd a mondatot *hát*tal," vagy valami ilyesmi helyzetekre gondolok, hogy ilyen ilyen előfordult-e mondjuk így az utóbbi időben, egy-két évben.
510. **091:** Volt már. Hogyha mondjuk az is annak számít, hogy *és*sel kezdte a mondatot
511. **IV:** Ühm.
512. **091:** vagy a vagy ilyesmiket, akkor rászóltam.
513. **IV:** Ühm, tehát hogy te rászóltál,
514. **091:** Ühm.
515. **IV:** jól értelek? Ühm.
516. **092:** Nálam is volt ilyen.
517. **IV:** Nálad is? Te is volt, hogy rászóltál valakire?
518. **092:** Igen.
519. **IV:** És téged mi zavart?
520. **092:** Hát ö ugyanez.
521. **IV:** Ez az *és*sel kezdés?
522. **092:** Meg hogy a hát meg ilyesmi.
523. **IV:** Ühm. És öö miből gondoljátok, hogy ö hogy rossz dolog *és*sel vagy *hát*tal kezdeni mondatot? *(3 mp)*
524. **092:** Hát ö igazából „ezzel nem kezdünk mondatot."
525. **091:** *[nevet]*
526. **IV:** *[nevet]*
527. **092:** Már úgy kezdődik.
528. **IV:** Csak kivételesen. *[nevet] (2 mp)* Ühm.
529. **092:** Hát furcsa.
530. **091:** És az úgy nem. Meg általába *a* betűvel vagy *az* vagy ilyesmi.
531. **IV:** Ühm.
532. **091:** Hogy rögtön egy szóval kezdjük. Mondjuk nem az, az *a* meg az *az* is szó, csak hogy ilyen hosszabb, nem névelővel.

533. **IV:** És mit gondoltok, hogy miért van mégis az, hogy ö *(2 mp)* hogy van, aki mondjuk *hát*tal kezd vagy *é*ssel kezd mondatot? Mi lehet ennek az oka?
534. **091:** Hát a == *hát*nál ==
535. **092:** == Ideges. ==
536. **091:** igen, bizonytalan, vagy *(2 mp)* az *é*snél meg
537. **092:** Nem tud fogalmazni. *[nevet]*
538. **091:** *[nevet* Ja.*]*

Az interjúvezetői kérdés az, hogy a diákokat kijavították-e már a nyelvhasználatuk miatt. 091 a csúnya beszédet tematizálja („Fú, hát így csúnya beszédről?"; 508. sor), az interjúvezető azonban a nyelvhelyességi szabályok felé tereli a diskurzust. Az interjúvezető azt az ideológiát kezdi konstruálni, hogy a *hát* használata kerülendő, ezért javítják a diákok („miből gondoljátok, hogy ö hogy rossz dolog *é*ssel vagy *hát*tal kezdeni mondatot?"; 523. sor), erre az egyik diák egy szentenciát közöl: „Hát ö igazából ezzel nem kezdünk mondatot" (524. sor). A másik diák később így fogalmaz: „Hogy rögtön egy szóval kezdjük" (532. sor). Ezzel egy narratívát kezdenek konstruálni arról, hogyan szokás beszélni.

Az ágenciaviszonyok elemzése megmutatja az ideológiaépítés implikációit is. A fogalmazásmód („nem kezdünk", „kezdjük") többes szám első személyben szól, ezzel az interjúalanyok egyfajta érintettséget, bevonódást jeleznek. Az előző példához képest nem lehet egyértelműen eldönteni, hogy a diákok idéznek-e valakit vagy a saját maguk nevében nyilatkoznak meg. Ez a közölt szöveg nagyobb fokú asszimiláltságára utal: bár nem magánvéleményként, de nem is személytelen szentenciaként hangzik.

A fenti megnyilatkozásokban a többes szám első személyű megformálás azt sugallja, hogy a beszélők által konstruált „mi" kerüli a *hát* elemet, az eképpen elkülönített csoport, az „ők" pedig nem. Az interjúvezető is ezt az oppozíciót viszi tovább: úgy formálja a mindkét diáknak szóló kérdést, hogy „van, aki mondjuk *hát*tal kezd vagy *é*ssel kezd mondatot" (533. sor), holott egyértelmű (és néhány másodperccel korábban nevetés reflektált rá), hogy 092 *hát*tal kezdte a megnyilatkozását, s ezáltal ő is az „ők"-be lenne sorolható. A diákok válaszai azt az ideológiát építik tovább, hogy a *hát* használata hiba, aki ezt használja, „Nem tud fogalmazni" (537. sor), de dekonstrukcióra utal, relativizál a nevetés.

A következő példában – ritka kivételként – olyan eset részlete olvasható, amikor egy diáklány expliciten dekonstruálja azt az ideológiát, amit a diskurzus résztvevői addig építettek (261: g7-f; 262: g7-n):

[111]
539. **IV:** *[nevet* Ühm.*]* S volt-e, van-e szó | más |, mondjuk nem így a köszönéssel, hanem mással kapcsolatban erről a erről a témáról?
540. **261:** [TÖRLÉS] néni szokott szólni, amikor ilyen furcsa kifejezéseket használunk, hogy hogy ilyen *vágod* meg ilyesmi, hogy hogy „jó, ezt otthon lehet a ping-pongaszalon ülve, de itt az órámon nem."
541. **IV:** Ühm.
542. **262:** Meg amikor *hát*tal kezdjük a mondatot.
543. **261:** Ja, akkor hogy, volt egyszer, amikor azt mondta, hogy itt, „már tizedszerre kezdi mindenki *hát*tal a mondatot, jól van, gyerekek, ma csak *hát*tal kezdődő mondatokat szabad mondani." *[nevet]*
544. **IV:** *[nevet]* És mi lett ennek a
545. **262:** Hát hogy mindenki csak *hát*tal kezdte *[nevet* a mondatát*]*.
546. **261:** *[nevet* Igen.*]*

547. **IV:** És az az milyen volt, hogy mindenki ilyen mondatokat mondott?
548. **261:** Hát nem tudom, mert így nem nagyon szoktam így *hát*tal kezdeni és nekem kezdeni és nekem úgy nehéz volt.
549. **262:** Nekem nem tűnt fel meg, mert hát én sokszor mondom azt, hogy *hát [nevet]*, szóval
550. **261:** [nevet *Hát én szokszor mondom azt, hogy hát.*]
551. **262:** <! (érthetetlen)>
552. **IV:** Nehéz volt? | Te | tessék, mit mondtál?
553. **262:** *[nevet]* Szóval szóval igen, én sokszor használom a *hát*ot.
554. **261:** *[nevet* A *hát*ot.*]*
555. **IV:** És ö *(2 mp)* | mi | miért ö gondolhatja úgy a tanárnő, hogy hogy ezt nem jó mondani órán? Mi a probléma ezzel a *hát*tal? Van-e valami
556. **261:** Hogy „*hát*tal nem kezdünk mondatot"? Hát nem tudom.
557. **262:** Mert az olyan bizonytalanságot sugall.
558. **261:** Igen, hogy olyan *hát öö hát izé* az hát az, *[nevet]*
559. **262:** Hát hogy nem is tudom, de azért *hát, azért van egy véleményem,* <! (motyog) hát ez se baj>, szerintem.

Az előzményben a diákok arról számoltak be, hogy javítják őket köszönés miatt. Az interjúvezető ezt a küljavításról szóló narratívát bontatta ki. A diákok maguk hozták fel a *hát* példáját. A narratíva azt jelzi, hogy az órai diskurzusban sokszor reflektálnak a *hát*ra (pl. úgy, hogy mindenkinek *hát*tal kellett kezdenie a megynilatkozását). 261 nevetéssel minősíti – javítja? – 262 *hát*os kezdését, az azonban reflektálatlanul marad, hogy az előző fordulóban ő maga is *hát*tal indította a megnyilatkozását (miközben azt közölte, hogy ő nem szokta ezt az elemet használni; az azonban nem egyértelmű, hogy ezt csak az órai kontextusra vagy általában véve értette). Az interjúvezető ideológiaépítést kezdeményez arról, hogy miért lehet stigmatizált az elem. 261 kitér a válasz elől („Hát nem tudom"; 556. sor), 262 pedig a bizonytalanságot kifejező funkciót emeli ki mint negatív vonást. 261 csatlakozik ehhez az ideológiához, de 262 változtat rajta, relativizálva a tiltást. Funkcionálisan megfelelő, használható elemként mutatja be a *hát*ot: preferált, diskurzusjelölői használatára példát is közöl. Az új konstrukcióért – a személyesség hangsúlyozásával – ő vállalja a felelősséget (vö. „nem is tudom, de", „szerintem"; mindkettő az 559. sorban).

Feltehető, hogy nem arról van szó, hogy a diákok „nem tudják", hogy a *hát* milyen funkciókkal rendelkezik, hiszen maguk adekvátan használják. A közoktatás kontextusában (és szorosabban véve: az interjúkban mint közoktatási intézményben folytatott metadiskurzusokban) azonban korlátozottan jelenik meg az az ideológia, hogy a *hát* lényeges funkciót betöltő nyelvi elem. Ez az ideológia inkább a nyelvészeti irodalomban van jelen, bár közel sem egységesen és nem régóta (mint arra a jelen pont bevezető sorai utaltak).

A *hát*ot gyakran használó kommunikációs gyakorlat és a *hát*-ellenes ideológia ellentmondása a szabálytanulás általános kérdéseit (vö. 4.3. pont), elsősorban az asszimiláció kérdéskörét illusztrálja. A *hát* használata mint beszédviselkedés megjelent a *hát*ot ideologikusan támadó és védő interjúalanyok beszédében egyaránt (vö. [49]).

A beszélgetések minden példában a *hát* diskurzusjelölői funkcióját tematizálták, rendszerint stigmatizált elemként (a bizonytalanság, esetleg a kognitív deficit jeleként) jelenítve meg azt. Ennek ellenére minden interjúval vizsgált csoportban, a tanárokat is beleértve, statisztikailag a *hát* az egyik leggyakoribb szó az interjúalanyok beszédében, rendszerint diskurzusjelölői funkcióban (kivéve, amikor nyelvi példaként idézik; a sta-

tisztikába a névelők, illetve a tagadószók nem kerültek bele). Az 52–56. ábrán az interjúalanyok által használt 300 leggyakoribb szóalak megoszlásának képi ábrázolása látható. Az ábrák a Wordle internetes alkalmazás segítségével (www.wordle.net) készültek. Kutatásetikai szempontból lényeges, hogy az ábrává alakítást megelőzően az interjúk szavak betűrendbe lettek téve, így átmenetileg sem került értelmezhető szövegrészlet az internetre, illetve külső adatbázisba.) A statisztikába nem kerültek bele az interjúvezető megnyilatkozásai, hogy az ő jellegzetes – és minden interjúban hasonló jellegzetességet mutató – hezitációs és háttércsatorna-jelölő megoldásai *(ö, öö, ööö, hm, ühm)* ne befolyásolják az arányokat. Az alsó tagozatos diákokkal készült interjúkból csak a szó szerint lejegyzett részletek szerepelnek a statisztikában.

Megjegyzendő, hogy egyes igék, pl. a *mond* ragozott alakjai szintén gyakoriak. A leggyakoribbak a *mondjuk* és a *mondom* alakok, amelyek – a *hát*hoz hasonlóan – diskurzusjelölői funkcióban is használatosak (vö. a *hogy úgy mondjam*mal: Dömötör 2008). A *hát* a diákok beszédére jellemző inkább, de a tanárok beszédében is igen gyakori. (Ez összhangban van Dér–Markó [2010: 80] eredményeivel, miszerint a *hát* fiatalok és idősek beszédére jellemző inkább, középkorúakéra kevésbé.) A tanárok sokszor az *ugyé*t használják hasonló funkcióban (ez az elem partikulaként értékelhető, vö. Kugler 2000b).

A számadatok a következők:

54. táblázat. A *hát* és az *ugye* használata az interjúalanyok megnyilatkozásaiban.
Abszolút számok és a szó szerint lejegyzett anyag méretéhez viszonyított százalékértékek

	1–4. évf. diák		**7. évf. diák**		**11. évf. diák**		**7. évf. tanár**		**11. évf. tanár**	
	Db.	**%**	**Db.**	**%**	**Db.**	**%**	**Db.**	**%**	**Db.**	**%**
hát	430	2,48	1402	2,65	1060	1,87	439	0,93	611	1,00
ugye	34	0,20	67	0,13	118	0,21	203	0,43	327	0,54

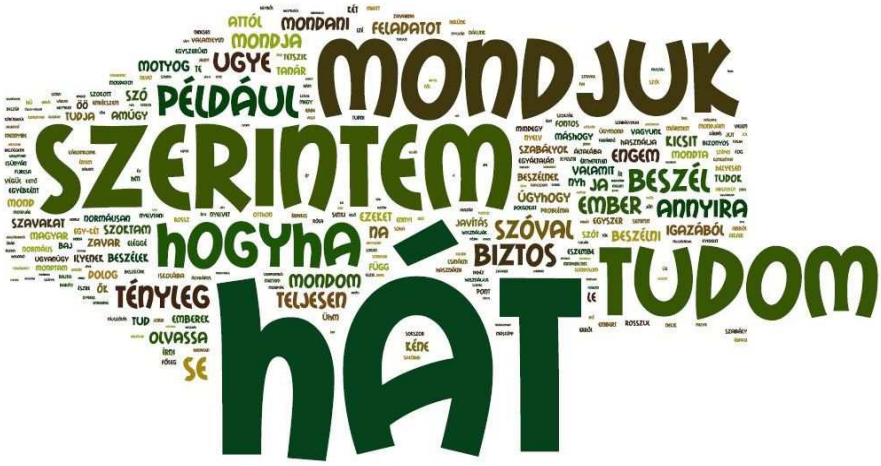
Míg a *hát* a diákoknál mindig legalább 9-szer gyakoribb az *ugyé*nél, a tanároknál a két szó kb. fele-fele arányban használatos.

Az *ugye* használatára jellegzetes példák egy megnyilatkozás közepéből:

[112] **171:** [...] Én én erre szánok időt, s találok rá alkalmat, hogy hogy ténylegesen meggyőződjek arról, hogy elolvasta-e az adott regényt vagy novellát. Ugye novellánál egyszerűbb a dolog, tehát novella az lehet akár éppen az órai *(1 mp)* munkának a a része, regénynél kénytelen vagyok ö várni arra, hogy elolvassák. Na most ö következő módon csináltam ebben a félévben a regények ö számonkérését, azon kívül, hogy persze megbeszéljük, ugye. [...]

52. ábra. 1–4. osztályos diákok

53. ábra. 7. osztályos diákok



54. ábra. 11. osztályos diákok

55. ábra. 7. osztályban tanító magyartanárok

56. ábra. 11. osztályban tanító magyartanárok

7.5. Részösszefoglalás

Az interjúk elemzése egyes részletek tüzetes vizsgálatával, illetve az interjúrészletekben és egyes szakirodalmi szövegekben található állítások (tételek) összevetésével történt. A példák azt mutatták, hogy sem a laikus, sem a tudományos diskurzusok nem homogének. A belső variabilitás elemzése az interjúkorpuszra vetítve valósulhatott meg.

Az ideológiaépítés minden esetben az interjúvezető és az interjúalany szoros együttműködésével történt. Az elemzésekben lényeges szempont volt annak vizsgálata, hogy egy-egy fogalom mikor jelenik meg először. Változó volt, hogy az interjúalany vagy az interjúvezető által a diskurzusba bevezetett fogalmak mentén haladt-e tovább az ideológiaépítés. Az ágenciaviszonyok elemzése sok esetben rámutatott az implikációkra, így például arra, hogy véleményként vagy tudásként, illetve a maga vagy más közléseként prezentálta-e az interjúalany az általa elmondottakat. Az interjúkban viszonyítási pontként megjelölt normarendszerekhez képest is változatos volt az interjúalanyok önpozicionálása (konstruálás vagy dekonstruálás, negatív vagy pozitív minősítés). Az interjúvezető rendszeresen – a diákok esetében különösen gyakran – szólította fel az interjúalanyokat állításuk igazolására, érvelésre, legitimációs bázis megjelölésére. Ezzel többször az elicitáció jelensége jelent meg az interjúkban. Ennek ellenére nem minden esetben az interjúvezető volt a domináns diskurzusszervező: egyes esetekben a diákok magukhoz vették vagy hosszasan maguknál tartották a szót (ritkán felszólítás nélkül is), illetve nem várták meg a hozzájuk intézett kérdés végét. Tanároknál ez a jelenség gyakoribb.

Az ideológiaépítés során rendszerint megfigyelhető egyfajta normatív egyezkedés a résztvevők között. Ezzel együtt kimutathatók egyénre jellemző érvelési technikák is: az egyezkedés tehát nem eredményezte az interjúalanyok viselkedésének uniformitását. Az interjúkban rendszerint nem önálló vélemények jöttek létre, hiszen az interjúszituációban folyamatosan reagáltak egymásra a felek, még akkor is, ha csak egy interjúalany szere-

pelt a diskurzusban. A vizsgálat egyik fontos tanulsága továbbá, hogy alsó tagozaton is igen komplex ideológiaépítés figyelhető meg.

Az ideológiákban megfogalmazott állítások (tételek) igen heterogének voltak. A leggyakrabban sztenderdista, platonista, necesszista, illetve mentalista diskurzusokba illeszkedő ideológiák épültek. Ez nem meglepő, hiszen az interjúkérdések rendszerint ezekre reflektáltak. Erőteljesen tematizálódott a diákok és a tanárok nyelvének különbsége, nyelvi normarendszerük konfliktusa (vö. Luk 2008; 5.5.2.2. pont).

Az interjúkérdésekre adott válaszok nem a válaszadó kommunikációs szokásait vagy a nyelvről alkotott tudását tükrözik, hanem azt mutatják, ahogyan egy adott nyelvi kérdésről a beszélők metanyelvi rutinja, az általuk elsajátított nyelvi panelek, érvelési technikák segítségével ideológiát lehet konstruálni: ahogyan egyes nyelvi jelenségekről beszélni kell/illik az interjú adott szakaszában (vö. Drew 2005).

8. Összefoglalás

8.1. A szabály mint ideológia

A jelen dolgozatban ismertetett eredmények a szabályok hagyományos értelmezését dekonstruálva azt helyezték előtérbe, hogy a szabályok ideológiák, amelyek egyes cselekvéseket, illetve egyes szituációban betöltött pozíciókat legitimnek, másokat illegitimnek minősíthetnek. Ennélfogva a dolgozat a legitimitás kérdését kiemelten vizsgálta. Mivel a dolgozat az ideológiákat nem statikus, hanem társasan létrehozott és folyamatosan alakuló konstrukciókként tételezte, a megfigyelés célja annak feltárása volt, hogy milyen módon rekonstruálódnak – illetve dekonstruálódnak – egyes ideológiák. Mindeközben számos olyan érvelésmód vált azonosíthatóvá, amelyeknek a tudományos és a laikus diskurzusokban való jelenlétére már utalt a szakirodalom (az összevetés alapja leggyakrabban Lanstyák [2010d] volt).

8.2. A kutatási kérdésekre adható válaszok

A jelen dolgozat részletes adatelemzéseit az 5.6., 6.2.1., 6.3.6. és a 7.5. pont foglalja össze: az ott leírtakat felesleges a jelen pontban is megismételni. Csupán néhány összefüggés kiemelése szükséges.

8.2.1. Milyen, a nyelvhasználatra vonatkozó ideológiák és narratívák szerepelnek különböző (kérdőíves, tanórai és interjúbeli) metanyelvi diskurzusokban?

8.2.2. Milyen módon közlik a diskurzusok résztvevői ezeket az ideológiákat és narratívákat?

Az első és a második kérdésre csak együttesen adható válasz, az egyes ideológiák ugyanis nem választhatók el attól a diskurzustól, amelyben létrehozták azokat.

A jelen vizsgálatban elsősorban a küljavítással kapcsolatos ideológiák vizsgálata történt meg. A tanórai küljavítások elemzése az adott szituáció dominanciaviszonyait, illetve a kompetensebb beszélő pozíciójának újraalkotását vizsgálta. Ha a javításhoz magyarázat, indoklás társult, az a küljavítás külső (az aktuálisan betöltött pozícióval önmagában nem magyarázható) legitimálási kísérleteként értelmeződött. Hasonló volt az értelmezés az interjúkban aktuálisan kezdeményezett küljavításokkal kapcsolatban is. Ideológiák narratívákban felidézett küljavítások, valamint a küljavításokat tematizáló ideológiák minősítésére is használatosak voltak. (Ez egyfajta másodlagos legitimációnak, illetve illegitimációnak tekinthető.)

A vizsgálat kontextusában (újra)alkotott ideológiák szorosan kötődtek a Lanstyák (2010d)-ben említett számos diskurzushoz (sztenderdizmus, platonizmus, mentalizmus necesszizmus, vernakularizmus, moralizmus, defektizmus, egalitarizmus, uzualizmus, egzaktizmus, szimplicizmus, kompetencionizmus stb.). Ez azonban önmagában szinte

semmit nem mond a vizsgálat során létrejött diskurzusokról, éppen az ideológia és az azt létrehozó személyek interakciójának elválaszthatatlansága miatt.

A kérdőívválaszok esetében a kiemelt elemzési szempont az volt, hogy a diákok válaszolnak-e egy-egy kérdésre. A válasz elől kitérő, illetve a válaszadást megtagadó válaszok – az üres sorokkal együtt – kiemelt figyelmet kaptak, mivel a kezdeményezett diskurzus megtöréseként voltak értelmezhetők. A válaszmegtagadás, illetve az üres sor a kérdés illegitimnek minősítéseként szerepelt az elemzésekben. Megfigyelhető volt, hogy – ha a válaszok között szignifikáns eltérés volt – a nők és a gimnazisták rendszerint gyakrabban folytatták a megkezdett, mediatizált diskurzust és konformabbnak pozicionálták magukat. Ez az eltérés a demográfiai blokknak a tanulásra és az iskolai karrierre vonatkozó részében is többször jelentkezett. A nyelvi elemekről kezdeményezett diskurzusokat jóval nagyobb mértékben folytatták a diákok, mint a beszélőket nyelvhasználati jegyeik alapján minősítőket. Érvelésükben gyakran hivatkoztak a kommunikáció elektronikus médiumaira (cset, sms), nyelvművelő javakra viszont – néhány szórványos interjúbeli megnyilatkozástól eltekintve – szinte sosem. Ez összhangban áll azzal a képpel, amit a kérdőívek válaszai rajzolnak ki a diákok kommunikációs és művelődési szokásairól.

Az interjúkorpusz elemzése tette lehetővé a legösszetettebb elemzéseket. A közös ideológiaépítésben gyakran volt megfigyelhető normatív egyezkedés. Lényeges volt annak vizsgálata, hogy mely kijelentésekre hivatkoznak a diskurzus későbbi részeiben, illetve hogy kiket milyen formában idéznek az interjúban részt vevők – az interjúvezetőt is beleértve. Az ő szerepétől nem lehetett egy esetben sem eltekinteni. A diskurzus során az éppen épített ideológiákat alátámasztó érvelés igen változatos volt és szinte folyamatosan alakult. Egyes esetekben akár egy fordulón belül kétszer is változhatott az érvelés, illetve az sem volt állandó, hogy az interjúalany véleményként vagy tudásként hivatkozott-e arra, amit mondott. Ez is változhatott akár egy fordulón belül is. Nemcsak az érvelésnek volt azonban dinamikája, hanem egyes ideológiák konstrukciója is félbe-félbeszakadt, a téma is változott. Az ágenciaviszonyok elemzése még összetettebbé tette a képet: bár nem volt mindig eldönthető, hogy a beszélő idéz-e valakit, egyes esetekben egyértelmű volt, hogy egyenes vagy függő idézés formájában másnak a hangját használja. Ezzel egy, az ideológiaépítésben lényeges eljárás – mások megnyilatkozásainak a saját közlésbe történő asszimilációja – is vizsgálhatóvá vált.

A vizsgálat saját gyűjtésű korpuszának és a nyelvhelyességi tárgyú irodalomnak az összevetése azonos kontextusokon (iskola, diákok, tanárok, nyelvművelés, nyelvész szakma stb.) belül is a diskurzusok heterogenitását mutatta. Ezt a változatosságot jelen dolgozat – szándékai szerint – értéksemlegesen mutatta be.

8.2.3. Milyen módszertani tanulságai vannak a jelen vizsgálatnak?

A jelen vizsgálat kvantitatív és kvalitatív módszereket ötvözve, komplex módon vizsgált három adatcsoportot. Az adatelemzés célja egyes mintázatok feltárása – nem pedig magyarázata – volt. Ez a döntés biztosította, hogy a dolgozat szövege folyamatosan az adatokra referáljon és ne olyan társadalmi, demográfiai stb. jelenségekre, amelyeket ténylegesen nem tárt fel a vizsgálat. A módszertan emellett – a különböző adatcsoportok révén – egymástól sok pontban különböző adattípusok együttes és különálló bemutatását is lehetővé tette.

A feldolgozás módja – a diskurzív szociálpszichológia elméletének és a konverzációelemzés egyes megoldásainak adaptálása – gyümölcsözőnek bizonyult, különösen a kér-

dőíves válaszok diskurzuselemként történő elemzésével. Ez a megközelítés lehetővé tette, hogy minden válasz pusztán válaszként legyen értelmezhető. A mentális folyamatokra hivatkozás hiánya, illetve az elemzői explicit értékítéletekről való tartózkodás felszabadítólag hatott az anyag bemutatására. Ez a megoldás nem eredményezett ideológiamentességet (hiszen a mentális folyamatokra nem hivatkozás, illetve az értékeléstől való tartózkodás legitimációja is ideológia révén végezhető el), viszont a magyarországi szociolingvisztika diskurzusában egyelőre szokatlan fényben mutatta be az adatokat. Az órajegyzőkönyvek anyagáról és az interjúkról hasonló mondható el.

Az adatfelvétel és -feldolgozás olyan etikai kérdéseket vetett fel, amelyek a vizsgálat megtervezésekor nem merültek fel. (1) Legitim-e olyan kategorizáció alapján értékelni az adatokat, amelyeket a vizsgálatban részt vevő személyek egy része illegitimnek minősít? A kérdés a válaszadó szüleinek legmagasabb iskolai végzettségével összefüggésben tematizálódott. Megoldása úgy volt lehetséges, hogy a végzettségi adatok közvetlenül nem szolgáltak az adatelemzés hátteréül. Ehelyett a nem gimnázium/gimnázium különbségtétel jelezte a társadalmi hátteret. A végzettségi adatok nem az egyéni válaszokra, hanem a vizsgált csoportokra összességében lettek értelmezve. Míg a szülő végzettségének megadásakor szerepet játszhatott a válaszadó identitásépítése, önpozicionálása, az iskola szerinti kategorizációban ez nem merül fel (mivel a válaszoktól független, hogy a vizsgálat idején melyik iskolában tanult a válaszadó). (2) A kérdőív feladatainak, illetve az interjú megszövegezésének módja erőteljesen kötődött a sztenderd ideológiát építő diskurzusokhoz. A kérdőívek és az interjúk elemzése egyaránt rámutatott arra, hogy a kérdések, viszontkérdések gyakran sztenderdista diskurzust tartottak fenn. Ez természetes, hiszen a vizsgálat a sztenderd nyelvi kultúra vizsgálatára vonatkozott. Felmerül azonban a kérdés, hogy részemről legitim-e más terminusokat használni és más ideológiát építeni, fenntartani vizsgálati, mint szakmai-tudományos kontextusban (pl. tanulmányokban). (3) A diákok reakciói felvetették a 14. feladat szerepeltetésének kérdését is, ti. hogy – akár csak a vizsgálat kedvéért – legitim-e olyan (lingvicista) diskurzust kezdeményezni, amelyben egyes személyek nyelvhasználatuk alapján történő megítélése a feladat. Ez utóbbi két dilemma dilemma marad, egyszer s mindenkorra, általános érvénnyel valószínűleg nem oldhatók fel, felvetik azonban egy olyan módszertan kidolgozásának szükségességét, amely nem biztosít kitüntetett pozíciót a sztenderdnek.

8.3. A tanulás mint ideológiaépítés. Az eredmények gyakorlati hasznosíthatósága

A konverzációelemzésre épülő dolgozatoknak nem feladata konkrét tanácsokat adni, döntéshozókat befolyásolni. Az ilyen jellegű dolgozatok – mint a jelen dolgozat is – rendszerint nem tesznek általános megállapításokat társadalmi folyamatokkal, strukturális reformokkal stb. kapcsolatban – tehát „a labovi társasnyelvészettel szemben az interakció-kutatás társadalmi haszna kevésbé kézzelfogható" (Laihonen 2003: 154). Mégis van néhány terület, ahol a jelen dolgozat eredményei alkalmazhatók lehetnek.

Az anyanyelv-pedagógia szemszögéből elsősorban a tanulás társas ideológiaépítő tevékenységként való bemutatása lehet érdekes. A dolgozatban ugyanis a metanyelv nem a nyelvről alkotott konceptualizációk szavakba öntéseként, kifejeződéseként jelent meg, hanem különböző diskurzusok nyelvi elemeinek (paneleinek) reprodukciójaként. Ez a tudásszintmérés, illetve általában az anyanyelv-pedagógiai szakmódszertan szempontjából lehet releváns. Gondolatébresztőként érdemes áttekinteni néhány korábbi vizsgálat tanulságait.

Schütze (1996) szerint a grammatikalitási ítéletek és a nyelvi viselkedés között nincsen korreláció (erre magyar vizsgálatok is utalnak, egyebek mellett az ikességgel kapcsolatban, vö. Kontra [2003a: 67–70] adatait). Hasonlóan, az elfogadhatósági ítéletek szerepének túldimenzionálása ellen érvel Sorace (1996) is. Van Essen (1997) – Krashen (1982/2009) nyomán – azt állítja, hogy a tudatos és a nem tudatos tanulás egymástól független folyamatként léteznek. A deklaratív és a nem deklaratív memória között alapvető különbségeket feltételez Király (2007). A tanár vezérelte, elméleti alapú oktatás helyett a saját tapasztalatokra épülő, cselekvés közbeni tanulás elterjesztése mellett érvel Schank (2010). Ezek a megállapítások mind ugyanazt jelentik: a „tudni, mit" és a „tudni, hogyan" között korlátozott az átjárás – ha van egyáltalán. Az tehát, hogy valaki mit mond a nyelvhasználatról, illetve hogy hogyan beszél, két teljesen különböző dolog.

Szerencsi (2002) dolgozata idegennyelv-oktatási orientációjú, de a jelen dolgozat számára is tanulságos, mivel a magyar anyanyelvi nevelés módszertana döntően ma is a latin mint célnyelv elsajátíttatásának modelljére épül (vö. Margócsy 1996), így az idegennyelv-oktatás módszertanával analóg. Szerencsi (2002: 40; Sz. T. P.) a következőket jegyzi meg:

> A formális metanyelvi tudás – más szavakkal: a célnyelv formai tulajdonságairól alkotott tudatosult tudás – kevésbé tekinthető fontosnak, mint az a képesség, hogy valaki felismerje abban [ti. a célnyelvben] a rendszerszerű és értelmes mintázatokat. Alderson, Clapham és Steelen (1997: 108) kívül még más kutatók is azt állítják, hogy a metanyelvi tudás tanítása a tanuló nyelvi jártassága fejlesztésének nem alkalmas eszköze

Krashen (1982/2009) a szerint metanyelvi ideológiák (az ő terminológiájában: *consciuos knowledge of rules* 'a szabályok tudatos tudása') ismerete nem befolyásolja a nyelvi produkciót, ezért tanításuk létjogosultsága megkérdőjelezhető: „a tanulásból nem lesz nyelvelsajátítás" (Krashen 1982/2009: 83; Sz. T. P.). Hasonló eredményre jutottak magyar kutatók is a 20. században:

> Nyelvi tartalommal sem lehet nevelni. A nyelv is csak mint forma, mint erő, mint erőhatás nevel. […] Ez a tényleg beszélt nyelv [ti. a tanár és a diák valódi párbeszéde], ez nevel. Az, amit beszélnek, csak azzal hat nevelőleg, hogy beszélnek. […] A nyelvi nevelés olyan nyelvi nevelő ráhatás, amely nyelvet teremt ott, ahol nem volt nyelv, vagy csak fogyatékos nyelv volt, amely bizonyos értelemben csak ezúttal tudatosult. […] Nem lehetséges tartalmi nevelés. (Karácsony 1938: XIV, XV; vö. a tanulás társas diskurzus voltát hangsúlyozó Kontra Gy. [2008: 101] nézeteivel)

> Egyedül a tevékenységrendszerekben konstruált tanyanyagok alkalmasak arra, hogy a tanulási folyamatot hatékonyan szervezzék, orientálják. (Bánréti 1995: 80),

illetve:

> [I]ndirekt kell, hogy legyen a [nevelő] hatás, mert nem lehet direkt. (Karácsony 1938: XI)

> A közvetettség stratégiája az értékrendszerekre szocializálás tekintetében […] azt jelenti, hogy az értékekre való szocializálás funkcióját az értékek

> közvetlen áthagyományozására való törekvés helyett az értékekkel mint problémákkal való foglalkozás és az értékek közti választással kapcsolatos tevékenységek látnák el. (Bánréti 1995: 83)

Bár az idézett szerzők kognitivista irányzatokat képviselnek, hiszen a tudást, a tanulási folyamatokat objektíven vizsgálhatónak tételezik, a jelen dolgozat következtetése az övékéhez hasonló: a gyakorlat és az ideológiák között nem tételezhető okozati összefüggés. A nyelvhelyességi szabályok, illetve a küljavításokat legitimáló tanári közlések ideológiaként értelmezhetők és nem tételezhető, hogy ideológiák vezérelnék a nyelvi gyakorlatot, ugyanakkor a nyelvi gyakorlatból sem következik, hogy milyen ideológiával fogják legitimálni vagy éppen illegitimnek feltüntetni azt, illetve hogy bármilyen formában fogják-e minősíteni, értékelni. Mint azt a *hát* esete is mutatta (vö. 7.4.4. pont), a megkérdezett diákok egy olyan nyelvi elem használatát tanulták meg és gyakorolták az interjú során is, amit ideologikusan támadtak. Az tehát, hogy használták a *hát*ot, nem járt együtt azzal, hogy legitimálták volna a használatát, illetve fordítva: a *hát* negatívan minősítése sem járt együtt az elem kerülésével.

A jelen dolgozatban felépített diskurzív ideológia úgy összegezhető, hogy az iskola elsősorban ideológiák rekonstrukcióját, illetve dekonstrukcióját gyakoroltatja a diákokkal, döntően egyes ideológiákat építő diskurzusok szövegeinek, paneleinek megismertetése révén. Az iskolai órák, illetve a feladatmegoldás, a vizsgák kontextusában a diák válasza nem választható külön azoktól a kérdésektől, amelyekre válaszol. A kérdőívek elemzése is bemutatta: az, hogy a feladatot „megoldják" a diákok (válaszolnak), azt jelenti, hogy folytatják a vizsgálatvezető által megkezdett diskurzust. Ez az iskolai képzésre is vetíthető. Az, hogy a diák milyen válaszokat ad egy dolgozatban vagy egy szóbeli felelet során feltett kérdésre, azt árulja el, hogy mennyiben jártas a kezdeményezett ideologikus diskurzusban, illetve hogy csatlakozik-e ahhoz. Ennél többet a válaszok nem jeleznek. Ez a megállapítás főként a szociálkonstruktivizmus fogalmi váltások előidézésére, illetve a metakogníció fejlesztésére vonatkozó törekvéseivel kapcsolatban lehet releváns.

Mivel a jelen vizsgálat nem oktatásmódszertani kísérlet volt, a fenti sorok nem többek gondolatébresztőnél. A jelen dolgozatban előadott elemzések, ismertetett adatok számos módon értelmezhetőek: a dolgozatban követett megoldás ezek közül az egyik, nem az egyetlen. Tanárok, diákok, szülők, oktatási szakemberek és más, az oktatás hétköznapjait szervező személyek döntése lesz, hogy a gyakorlatban tudják-e, és ha igen, hogyan tudják hasznosítani a fenti megállapításokat.

Az eredmények felhasználása az egyes pedagógusok, diákok, esetleg a kérdéssel foglalkozó kutatók számára is lehetséges. A küljavítás önpozicionálásként való bemutatása egyfajta önreflexióra késztetheti azokat, akik erre hajlandóságot éreznek. Az önreflexió explikálhat olyan rejtett ideológiákat, amelyekkel kinek-kinek magának kell szembenéznie.

A vizsgálat eredményeinek publikálása folyamatos. A http://sztp.hu internetes oldalon egybegyűjtve találhatók az eddigi közlemények. Levelezőlista segítségével minden új publikációról értesítést kapnak a vizsgálatban részt vevő iskolák és tanárok. A listára a szabo.tamas.peter@nytud.mta.hu címen lehet feliratkozni. Ilyen módon az eredmények könnyebben eljutnak azokhoz is, akiktől az adatok származnak. Ez talán hasznosulásukat is elősegíti.

8.4. A gyűjtött anyag feldolgozásának további lehetőségei

A felhasználási lehetőségekre érdemes adatcsoportonként utalni.

A kérdőíves adatok további felhasználhatósága – a feladatok véges száma miatt – a legkorlátozottabb. Elsősorban a 7. feladat első felére, a 9., 12. és a 15. feladatra érkezett válaszokat lenne érdemes értelmezni, mivel ezek különböző nyelvváltozatokkal kapcsolatban kezdeményeznek diskurzust (rendszerint fiatalokhoz társított szavak, idegen nyelvek és nyelvjárások). Az elemzés a jelen dolgozatban követett módon valósulhatna meg és kiegészítené a küljavításról mint nyelvi minősítésről kibontakozó képet.

Az órajegyzőkönyv-adatok elemzése során a küljavítás és a fegyelmezés, valamint az explicit, nem nyelvi tárgyú minősítések kérdését lehetne kiemelni. Megvizsgálható lenne például, hogy a fegyelmezés hasonló módon szerveződik-e, mint a küljavítás, illetve e két jelenség egymáshoz való viszonya is elemezhető. Kiinduló vizsgálatokhoz a jelen korpusz is megfelelő, mivel a küljavítások, a fegyelmezés és a tanári instrukciók szövege külön-külön annotálva lett. A tantermi kommunikáció jellegzetességeinek feltárása ugyanakkor etnográfiai, kulturális nyelvészeti szempontból is érdekes lehet. A jelen vizsgálatból szerzett adatokat más kultúrákat bemutató publikációkkal, adatbázisokkal lehet összevetni. Egy efféle összehasonlítás közelebb vihet a magyar tantermi beszédkultúra, illetve a magya kultúra sztenderdista jellegének jobb megértéséhez. A tantermi kommunikáció mélyrehatóbb elemzéséhez azonban új korpuszt szükséges gyűjteni, lehetőleg hang- és képrögzítés segítségével, vagy már meglévő korpuszokat kell elemezni.

A vizsgálat fontos terméke az a komplexen elemezhető, nemzetközi szabványokkal kompatibilis módon épített és annotált interjúkorpusz, amelynek a feldolgozása a jelen dolgozatban csak néhány szempont szerint történt meg. Ennek alkalmazási lehetőségei tűnnek a legsokrétűbbnek. A jelen dolgozat témájának közvetlen folytatásaként tanároknak és diákoknak a tanulásról és a tanításról szóló ideológiáit lenne érdemes megvizsgálni (diákok esetében osztálytárssal, kisebb testvérrel, barátokkal stb. kapcsolatban merül fel leggyakrabban ez a kérdés, az illemre szocializálással és a küljavításokkal szorosan összefonódva). Ezzel függ össze az anyanyelvi órákról alkotott narratívák (van-e, ha igen, mire használják) és ideológiák vizsgálata (szükséges-e, mire [lenne] jó felhasználni). Mivel már a jelen dolgozat is rámutatott arra, hogy alsó tagozatosok is intenzíven részt vesznek metanyelvi diskurzusokban, az iskolai szocializáció szempontjából érdekes lehet az ő metanyelvüket is részletesen elemezni (a szó szerint még le nem jegyzett anyagok átírását követően). A hanganyag teljes anonimizálását (a személyes vonatkozású részek maszkolását) követően a jelenleg elérhető átirat más kutatók által, egyéni céljaiknak megfelelően tovább pontosítható, alakítható lenne. (A kutatáshoz – az adatkezelési nyilatkozatokkal összhangban – engedély szükséges.) Az XML-formátumban való tárolás további szempontok szerinti annotálást is lehetővé tesz. Az interjúadatbázis mint élőnyelvi korpusz felhasználása így teljesedhetne ki igazán.

Az összes adattípus felhasználható normatív, a jelen kötetben olvashatótól eltérő szemléletű tanulmányokhoz is. A gyűjtött és feltárt anyag összevethető a Magyarországon érvényes szabályozási dokumentumokkal (tantervek stb.), így kiderülhet, vajon a közoktatást irányító szakemberek szándékaival egyezik-e az a gyakorlat, amelyet a jelen komplex vizsgálat a maga eszközeivel feltárt.

9. Summary

9.1. Introduction

The main goal of the present paper was to present the field of learning language rules as learning language ideologies. This approach makes its findings comparable to surveys on language ideologies carried out worldwide.

Hungarian is a standard language culture (cf. Milroy 2001; Kontra 2006)[14]. Other-initiated repair – the reformulation and evaluation of the utterances of the conversational partner – plays an important role in standard language cultures. Formal training takes aim at disseminating standard language use. Taking these issues into consideration, the present paper focuses on other-repair.

Analysing other-repair within the theoretical framework of language ideologies and discursive social psychology is rather new in the context of Hungarian sociolinguistics. This can be regarded as an innovation of the present paper.

The structure of the present paper is as follows. Chapter 1 gives the definition of language ideologies and language rules, and formulates the research questions. Chapter 2 presents the fieldwork and data of the research. Chapter 3 deals with the possibilities of data analysis. Chapter 4 discusses some basic notions of socialization in metalanguage. The empirical analysis of research data (Chapters 5–7) focuses on ideologies emerging on other-reapir, carried out in different contexts (in research interviews and in classroom discourse).

9.2. Theoretical issues

Pilot studies were carried out from 2002 before the present research. Previous data was analysed adapting the theoretical framework of folk linguistics (cf. Preston 2004), social constructivist pedagogy (in Hungarian context cf. Korom 2005; Nahalka 2002) and the cognitive theory of metaphors (in a Hungarian context cf. Kövecses 2005). The methodological and theoretical problems of data analysis made the change of theoretical framework necessary.

Research on attitudes and on ideologies is often legitimized by its presupposed usability in changing social structures and maladaptive behavior patterns. This legitimization is acceptable only if one presupposes that attitudes and ideologies can merely form behaviour. This hypothesis implicates the oversimplification of the results of cognitive psychology. In this oversimplified approach reality is the input of cognition, while action is the output: one can recognize something in his or her environment and then this recognition can be the basis of his or her decisions on behaving in a certain way. Mainstream flows of cognitive psychology reject this approach, evaluating it as a

[14] For references, see Chapter 10. on page 235.

folk theory based on a Carthesian tradition (Győri 2008). Győri (2008) argues that awareness is not an antecedent but an outcome of behaviour.

The above mentioned results made the change of the theoretical framework of the study inevitable. This modification was substantiated with the following. Kripke (1982) – analysing the theory on language use developed by Wittgenstein – argues that language use is not based on rule-following. P. J. Hopper (1998) claims that "[a]s an unintended outcome of the communicational behaviour, grammar is a product of »structuration« (Giddens, 1984) rather than a bounded object to be thought as a structure". He concludes that language use emerges always in present communicational contexts so it cannot be formalized by the means of traditional grammars. The argumentation of Kripke and P. J. Hopper advised the analysis of discourse features as a usable and necessary means in the description of language use.

While cognitivist approaches explain behaviour presupposing the order of cerebral activity → behaviour → awareness, Discoursive Social Psychology (DSP) does not investigate cerebral activity nor mental processes (Potter–Edwards 2001, 2003). According to DSP, one learns to do something somehow and then learns ideologies explaining, legitimizing or illegitimizing that behaviour. These ideologies make behaviour meaningful. Ideologies are never stable nor finished: they are always maintained by people who construct, reconstruct or deconstruct them.

Ideology research in the context of DSP analyse ideologies as social constructions explaining, legitimating and rationalising behaviour. Analyses regularly adapt the methodology of Conversation Analysis (CA). Thus the process of ideology (re/de)construction becomes observable. CA studies mainly deal with spontaneous speech but recent papers give examples to the analysis of research interviews or focus groups as well (cf. Grindsted 2005; Laihonen 2008; Puchta–Potter 2002). In DSP and CA studies cognitive or mental processes are not investigated. The stress is on the interactional patterns of discourses (cf. Coulter 2005; Drew 2005; Edwards 1993; R. Hopper 2005; Laihonen 2008; Puchta–Potter 2002).

9.3. Research questions

The present paper examines metalinguistic discourses and the emergence of ideologies in the context of formal education, addressing the following research questions:

1. What language ideologies and narratives are presented in various metalinguistic discourses (questionnaire data, observation of classroom discourse, research interviews)?
2. How do the participants of these discourses present these ideologies and narratives?
3. What can a researcher learn from the applied methodology?

In the present paper metalanguage is conceptualized as a socially constructed, (self-)reflective discourse on language as a system or as a communication practice (cf. Laihonen 2008). Narratives are defined as socially constructed phenomena, too, as in Mandelbaum (2003). The first research question is traditional in ideology research: to collect ideologies emerging in the database. Since ideologies are collectively used explanations and are referred to in interactions, the second research question aims to investigate interaction patterns using the methodology of CA. The third research question is

relevant in the context of Hungarian sociolinguistics because methods applied in this survey are not widely used by Hungarian scholars.

9.4. Fieldwork and data

The data was collected in 2009, from January to May. During research (1) questionnaires (1195 students), (2) notes on classroom observations (61 school lessons) and (3) semi-structured research interviews were collected (133 interviewees, partly students, partly teachers). The collection was carried out in elementary schools, training colleges and grammar schools, on year 1–4, 7 and 11 in Hungary (Budapest and ten counties), Slovakia and Serbia. Questionnaires were only collected on year 7 and 11.

The sampling fits the requirements of qualitative representativity (Sántha 2006): the data is rather heterogenous and contains both typical cases and extremities.

Questionnaires were analysed as mediums by which a discourse emerged between the researcher and the informant in the form of question-response sequences. Notes on classroom observations focused on the organization of a lesson and on the patterns of teacher-student communication. The observation was made by the author applying an online method used in psycholinguistics as well (continuous hand-noting of sequences perceived; cf. Gósy 2004). The corpus contains cca. 29,000 words. It is stored in XML format and is ready to be analysed with corpus linguistics tools. The applied tool was a software called CLaRK (Simov et al. 2001). The research interviews were made with 1, 2, 3 or – in extreme cases – more interviewees. All of the interviews were recorded, transcribed and annotated by the dissertant. The corpus contains cca. 47.7 hours of speech (346,500 words). It is stored in XML format as well and is ready to be analysed with corpus linguistics tools. The applied tool was ClaRK, as in the case of the above mentioned corpus.

9.5. Self- and other-repairs in the focus of the analysis

The present paper follows Schegloff–Jefferson–Sacks (1977) in the characterization of repair:

Initiation	Outcome
Self-initiated	self-repair
Other-initiated	self-repair
Self-initiated	other-repair
Other-initiated	other-repair
Self-initiation	failure
Other-initiation	failure

In the present paper, repair is defined as evaluation of word(s) or clause(s) occurring (or may occur) in the present discourse. In this way, these evaluations are reflective acts and appear in side sequences. Reformulation of utterances and/or their explicit evaluation are both defined as evaluations in the present paper. Explicit evaluations or metalinguistic statements are of special interest, because these are ideologies legiti-

mizing or explaining the given repair. Repairs and ideologies emerging after repairs are often referred to immediately during the conversations.

Self-repair is more common than other-repair in spontaneous speech (Schegloff–Jefferson–Sacks 1977), that is why other-repairs are often reflected upon. Their use can be analysed as means of socialization. By other-repairs, the initiator can reconstruct dichotomies such as expert vs. novice or standard speaker vs. non-standard speaker (cf. Egbert 2004; Laihonen 2008). For example, Laihonen (2008) claims that in research interviews, an interviewer positions himself or herself as a standard speaker if he or she evaluates or repairs the verbal production of his or her interviewee.

The present paper gives 112 examples from the two XML corpora and more examples from the database of the questionnaire data. Considering the above mentioned issues, the present paper focused on the analysis of self-positioning and the evaluation of language competence by the means of other-repair.

9.6. General summary of results

9.6.1. What language ideologies and narratives are presented in various metalinguistic discourses (questionnaire data, observation of classroom discourse, research interviews)?

9.6.2. How do the participants of these discourses present these ideologies and narratives?

The first and the second research questions cannot be answered separately because of the interdependence of the interactional patterns of the discourse and the ideologies emerging in that discourse.

The analysis of other-repair in classroom discourse concluded that teachers often use other-repair as a means of the reconstruction of three dominant positions: (1) more competent speaker, (2) primary knower and (3) discourse manager (cf. Lee 2007). If repair was completed by a metalinguistic explanation or an explicit evaluation, it was analysed as a secondary legitimizing act of the repair (the primary legitimation comes from the position of the teacher guaranteed by the hierarchical structure of school system). The same was the case in the research interviews when one of the informants repaired the speech of another and he or she explained what he or she did. Ideologies also emerged in narratives (narration on situations in which the role of language use is relevant). Ideologies on linguistic accuracy were also mentioned and evaluated, often by constructing metaideologies on these ideologies.

In the context of the survey, ideologies emerged in discourses were often similar to those mentioned and defined in the overview of Lanstyák (2010): standardism, Platonism, mentalism, necessism, vernacularism, moralism, defectivism, egalitarianism, usualism, exactism, simplicism, competentionalism etc. But this fact is not merely interesting from the point of view of DSP. The inseparability of ideology and interaction is more important.

Questionnaire data was analysed as a second part of an adjacency pair (question → answer). “I don’t know” and “I don’t answer” answers were analysed as the interruption of the discourse initiated by the researcher. The “I don’t answer” answer and the absence of an answer (empty line in the questionnaire) were analysed as implicit rejections of continuing the discourse, and, hereby, (re)constructing an ideology. Answers were com-

pared along three dimensions: (1) gender; (2) age (year 7 and 11) and (3) school system (primary school vs. grammar school on year 7, technical college vs. grammar school on year 11). If a statistically significant difference occurred, girls and grammar school students positioned themselves as more conform and they continued more frequently the construction of ideologies initiated by the questionnaire. This difference could also be seen in the answers on social status and on formal training carreer. Ideology construction on language use was more often continued than that on the evaluation of persons. The argumentation during ideology construction often referred to communication means such as sms or chat. On the other hand, normative dictionaries and other artefacts of language cultivation were rarely referred to. This is in accordance to questionnaire data on the students' communication habits and cultural activities.

A more complex analysis was possible in the case of the interview data. Efforts to make consensus could be found during common ideology construction. Argumentation techniques and the basis of argumentation varied in a wide range. Arguments were often altered (in cases, argument 1, 2 and 3 were presented subsequently, by the same speaker, in the same turn). The topic of the discourse changed often, as well. Ideology construction was a dynamic process in which the quotation of other persons (Aro 2009) and reference to other discourses was common. In such a construction activity, the interviewer played an important role. The analysis of agency concluded that in ideology construction and ideology learning, quoting and the assimilation of other people's voice both have special impact (cf. Aro 2009; Karasavvidis et al. 2000).

9.6.3. What can a researcher learn from the applied methodology?

Data analysis combined qualitative and quantitative approaches in the presentation of three data groups. The aim of the analysis was the detection of interaction patterns but not the explanation of casuality. This decision guaranteed that the text of the present paper could always refer to the data and not to social, demographic or other issues, not explored directly during data collection.

The combination of the theoretical framework of DSP and the methodology of CA proved to be fruitful, especially in the case of questionnaire data. The non-investigation of mental processes and the absence of researcher's normative evaluation concerning language use had a stimulating effect on data analysis. This approach was not ideology-free (because the non-investigation of mental processes and the absence of researcher's normative evaluation can be legitimized only by ideology), but rather novel in the context of Hungarian sociolinguistics. The same was the case in the analysis of observation notes and interview data.

9.7. Learning rules as learning ideologies

One possible field of application of the present paper's results is the development of mother tongue education methodology. From this perspective, the common activity in ideology construction can be relevant. In the present paper metalanguage was not conceptualized as telementation of inner beliefs or knowledge, but as the assimilation of various discourse fragments and their reproduction in different communicative contexts. This result may be relevant in the evaluation of students' verbal production and their competence in formal training subjects.

Numerous papers (e. g. Schütze 1996; Király 2007; Krashen 1982/2009; Schank 2010) argue that there is a non-interdepence and a non-interface position between "know what" and "know how". Metalinguistic utterances (e. g. answers on grammaticality, statements on linguistic accuracy etc.) and observable, spontaneous (or semi-spontaneous) language use are regularly not in accordance with each other (in Hungarian context, cf. Karácsony [1938] and Bánréti [1995]). Although the above cited authors investigated mental processes, the conclusion of the present paper is similar: causality between communication practice and language ideologies cannot be assumed. Rules of linguistic accuracy and teachers' explanations on repair can be regarded as ideologies. Ideologies cannot be assumed to conduct language use, and at the same time, language use itself does not predict what kind of ideology, if any, will emerge concerning it. As an evidence, a case study focuses on language ideologies emerging on discourse marker *hát* (~ 'well'), and the occurrence of *hát* as a discourse markeri in interviewee's utterances. The study proved that *hát* was present in almost all of the interviewee's verbal production, whether the constructed ideology defended or forbid the use of it. The use of *hát* did not predict its legitimation in an ideological level, nor the negative evaluation of *hát* did not foretell the absence of it in the utterances of the speakers.

Analysing questionnaire data, the present paper argued that answering a question in formal training context means only that the informant has practice in the discourse initiated in the questionnaire. This can be projected to formal training processes. During the formation years, students practise techniques of deconstruction and reconstruction of ideologies by reading, listening and repeating – later assimilating – metadiscursive texts or text fragments. The only thing an answer in an exam shows is that if the student has (or has not) practice in the de- or reconstruction of the given ideology, or rather if he or she continues the construction of an ideology initiated by the teacher. This statement can be relevant in connection with social constructivist pedagogy because of its aim in the promotion of conceptual change and the improvement of metacognition.

•

For further information, see http://sztp.hu/index_eng.htm
Contact: szabo.tamas.peter@nytud.mta.hu

10. Irodalom

Azokra a kötetekre, amelyekből egynél több tanulmány származik, helykímélés céljából a szerkesztők nevével hivatkozik a jegyzék. A kötet azonosítása önálló tételben szerepel. URL-eknél az utolsó elérés dátuma olvasható.

Agha, Asif 2007. *Language and social relations.* Cambridge, Cambridge University Press.

Albertné Herbszt Mária 1999. A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa: V. Raisz–H. Varga (szerk.), 195–202.

Albertné Herbszt Mária 2005. A tanár-diák együttműködés: B. Nagy Ágnes–Szépe György (szerk.), *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 1.* 15–36. Pécs, Iskolakultúra.

Allport, Gordon W. 1954/1999. *Az előítélet.* Budapest, Osiris.

Andó Éva 2004. A történetmondás interakcionális elemzése: Bartha Magdolna (szerk.), *Nyelv – Társadalom – Nyelvhasználat. A XIII. MANYE Kongresszus Szociolingvisztikai Szekciójának válogatott közleményei.* 57–63. Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola.

Antalné Szabó Ágnes 2003. A szociolingvisztika mint szemlélet, mint tudás, mint pedagógia az iskolában: Keszler Borbála–Hajdú Mihály (szerk.), *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára.* 293–297. Budapest, ELTE–Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében.* Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Aro, Mari 2009. *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*. Jyväskylä, University of Jyväskylä.

Athanasiadou, Angeliki–Costas Canakis–Bert Cornillie (eds.) 2006. *Subjectification. Various paths to subjecitivity.* Berlin–New York, Mouton de Gruyter.

Austin, John L. 1990. *Tetten ért szavak.* Budapest, Akadémiai.

Babbie, Earl 2003. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Budapest, Balassi.

Balatoni Teréz 1999. A megszólalás esélyei az iskolában: V. Raisz–H. Varga (szerk.), 157–181.

Balázs Géza 2001a. *Magyar nyelvhelyességi lexikon.* Budapest, Corvina.

Balázs Géza 2001b. *Magyar nyelvstratégia.* Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.

Balázs Géza–Veszelszki Ágnes (szerk.) 2012. *Nyelv és kultúra – kulturális nyelvészet.* Budapest: Inter–Magyar Szemiotikai Társaság–Palimpszeszt

Bánréti Zoltán 1995. Mit jelent az oktatási programok tartalmi fejlesztése? *Iskolakultúra* 6–7: 79–85.

Bartha Csilla–Hámori Ágnes 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. *Magyar Nyelvőr* 298–321.

Bartha Csilla–Hámori Ágnes 2012. Stílus – interakció – diskurzus. Szociolingvisztikai szempontok és a beszédalkalmazkodás-elmélet lehetőségei a stílus vizsgálatában: Balázs–Veszelszki (szerk.), 191–197.

Bata Sarolta–Gráczi Tekla Etelka 2009. A beszédpartner életkorának hatása a beszéd szupraszegmentális jellegzetességeire: Keszler–Tátrai (szerk.), 74–82.
Báthory Zoltán 1997. *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanuláselmélet vázlata.* Budapest, OKKER.
Báthory Zoltán 2002. Tudásértelmezések a magyar középiskolában. *Iskolakultúra* 3: 69–75.
Beke Zsolt–Lanstyák István–Misad Katalin (szerk.) 2010. *Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában.* Pozsony, Stimul.
Bell, Alan 1984. Language Style as Audience Design. *Language in Society* 145–204.
Bell, Alan 2001. Back in style: reworking audience design: Eckert–Rickford (eds.), 139–169.
Benkő Loránd 1953. *A magyar ly hang története.* Budapest, Akadémiai.
Benő Attila–Fazakas Emese–Szilágyi N. Sándor (szerk.) 2007. *Nyelvek és nyelvváltozatok. Köszöntő kötet Péntek János tiszteletére. 1–2.* Kolozsvár, Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége.
Berne, Eric 1984. *Emberi játszmák.* Budapest, Gondolat.
Bernstein, Basil 1974. Nyelvi szocializáció és oktathatóság: Pap–Szépe (szerk.), 393–435.
Biber, Douglas–Susan Conrad 2009. *Register, Genre, and Style.* Cambridge, Cambridge University Press.
Bohner, Gerd 2007. Attitűdök: Hewstone–Stroebe (szerk.), 213–249.
Bóna Judit 2009. Grammatikai hibák a spontán beszédben: Keszler–Tátrai (szerk.), 56–65.
Borbás Gabriella Dóra 2010. Konceptuális váltás szükségszerűsége a nyelvhasználat kontrolljáról való gondolkodásban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 1: 51–63.
Borbás Gabriella Dóra é. n. *Borbás Gabriella Dóra honlapja. Hallgatói gyűjtések.* URL: http://borbasgd.netrix.hu/index.php?id=64 Letöltve: 2011. 01. 10.
Borbély Anna–Vančoné Kremmer Ildikó–Hattyár Helga (szerk.) 2009. *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia.* Budapest, Tinta.
Borbély Anna–Vargha András 2010. Az *l* variabilitása öt foglalkozási csoportban. Kutatások a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú beszélt nyelvi korpuszban. *Magyar Nyelv* 455–470.
Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe.* Budapest, Ad Librum.
Bourdieu, Pierre 2003. Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei: Meleg (szerk.), 1: 41–72.
Briggs, Charles L. 1982/1997. *Learning how to ask.* Cambridge, Cambridge University Press.
Britain, David–Kazuko Matsumoto 2005. Language, Communities, Networks and Practices: Martin J. Ball (ed.), *Clinical Sociolinguistics*. 3–14. Malden, MA–Oxford–Victoria, Blackwell.
Brousseau, Nancy–Jesús Vázquez-Abad 2003. Analyse de la nature constructiviste d'une activité d'apprentissage collaboratif médié par les TIC, *Canadian Journal of Learning and Technology* 3.
URL: http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/84/78. Letöltve: 2010. 01. 03.
Brown, Penelope–Stephen C. Levinson 1994. *Politeness. Some Universals in Language Usage.* Cambridge, Cambridge University Press.
Cameron, Deborah 1990. Demythologizing sociolinguistics: why language does not reflect society: John E. Joseph–Talbot E. Taylor (eds.), *Ideologies of language.* 79–93. London, Routledge.

Cicourel, Aaron V. 2005. Elicitation as a Problem of Discourse: Ulrich Ammon et al. (eds.), *An International Handbook of the Science of Language and Society.* 1013–1022. Berlin–New York, Walter de Gruyter.

Collett, Peter 1977. The Rules of Conduct: Peter Collett (ed.), *Social Rules and Social Behaviour.* 1–27. Oxford, Basil Blackwell.

Coulter, Jeff 2005. Language without mind: te Molder–Potter (eds.), 79–92.

Coupland, Nikolas–Adam Jaworski 2004. Sociolinguistical perspectives on metalanguage. Reflexivity, evaluation and ideology: Jaworski–Coupland–Galasiński (eds.), 15–51.

Csapó Benő 1992. *Kognitív pedagógia.* Budapest, Akadémiai.

Csapó Benő 2002. Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség: Csapó (szerk.), 37–63.

Csapó Benő 2006. A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra* 2: 3–16.

Csapó Benő (szerk.) 1998. *Az iskolai tudás.* Budapest, Osiris.

Csapó Benő (szerk.) 2002. *Az iskolai műveltség.* Budapest, Osiris.

Csépe Valéria 2007. Alapvető tanulási formák: Csépe–Győri–Ragó (szerk.), 24–85.

Csépe Valéria–Győri Miklós–Ragó Anett (szerk.) 2007. *Általános pszichológia. 2.* Budapest, Osiris.

Csepeli György (szerk.) 1980. *Előítéletek és csoportközi viszonyok.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.

Cseresnyési László 2005. Három arabeszk a nyelvészetről: Lanstyák István–Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.), *Nyelvészetről – változatosan.* 11–32. Dunaszerdahely, Gramma Nyelvi Iroda.

Csernicskó István et al. (szerk.) 2010. *Utazás a magyar nyelv körül. Írások Kontra Miklós tiszteletére.* Budapest, Tinta.

Csernicskó István–Kontra Miklós (szerk.) 2008. *Az Üveghegyen innen. Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés.* Ungvár–Beregszász, PoliPrint–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

Csíkos Csaba 2004. Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra* 2: 3–11.

Csíkos Csaba 2007. *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája.* Budapest, Műszaki.

Dér Csilla Ilona 2009. Mik is a diskurzusjelölők?: Keszler–Tátrai (szerk.), 293–303.

Dér Csilla Ilona 2010. „Töltelékelem" vagy új nyelvi változó? A *hát, úgyhogy, így* és *ilyen* újabb funkciójáról a spontán beszédben. *Beszédkutatás* 159–170.

Dér Csilla Ilona 2012. Beszélőváltások során használt diskurzusjelölők a magyar spontán beszédben. *Beszédkutatás* 132–143.

Dér Csilla Ilona–Markó Alexandra 2007. A magyar diskurzusjelölők szupraszegmentális jelöltsége: Gecső–Sárdi (szerk.), 61–67.

Dér Csilla Ilona–Markó Alexandra 2010. Diskurzusjelölők használata az életkor és a nem függvényében: Gecső Tamás–Sárdi Csilla (szerk.), *Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban.* 78–83. Székesfehérvár–Budapest, Kodolányi János Főiskola–Tinta.

Domonkosi Ágnes 2007a. Az értékelés és a minősítés a nyelvművelésben: Domonkosi–Lanstyák–Posgay (szerk.), 38–51.

Domonkosi Ágnes 2007b. Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészet szemléletében: Domonkosi–Lanstyák–Posgay (szerk.), 141–153.

Domonkosi Ágnes 2010. Értékek és vélekedések. Gondolatok Lantstyák István A nyelvi babonák életerejéről [...] című előadása kapcsán: Beke–Lanstyák–Misad (szerk.), 107–110.

Domonkosi Ágnes–Lanstyák István–Posgay Ildikó (szerk.) 2007. *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről.* Budapest, Tinta.

Dornai Erika 2001. A tanári hatalomgyakorlás kommunikációs mintázatai és összefüggései az elégedettséggel. *Pszichológia* 63–81.

Dömötör Adrienne 2008. A *hogy úgy mondjam* diskurzusjelölő. *Magyar Nyelv* 427–442.

Drew, Paul 2005. Is *confusion* a state of mind?: te Molder–Potter (eds.), 161–183.

Duranti, Alessandro (ed.) 2004. *A Companion to Linguistic Anthropology.* Oxford, Blackwell.

Duveen, Gerard–Barbara Lloyd (eds.) 1990. *Social representations and the development of knowledge.* Cambridge, Cambridge University Press.

Eckert, Penelope–John R. Rickford (eds.) 2001. *Style and sociolinguistic variation.* Cambridge, Cambridge University Press.

Edwards, Derek 1993. But What Do Children Really Think? Discourse Analysis and Conceptual Content in Children's Talk. *Cognition and Instruction* 3–4: 207–225.

Egbert, Maria 2004. Other-initiated repair and membership categorization – some controversial events that trigger linguistic and regional membership categorization. *Journal of Pragmatics* 1467–1498.

ÉKsz.[2] = *Magyar értelmező kéziszótár.* Főszerk. Pusztai Ferenc. Budapest, Akadémiai, 2003.

Elliot, Jane 2005. *Using Narratives in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches.* London–Thousan Oaks–New Delhi, Sage.

Előry Vilma 2007. A nyelvművelés segédeszközei: szótárak, nyelvtanok, nyelvészeti szakirodalom: Domonkosi–Lanstyák–Posgay (szerk.), 87–94.

ÉrtSz. = *A magyar nyelv értelmező szótára.* Szerk. Bárczi Géza–Országh László. Budapest, Akadémiai, 1959–1962.

Fabó Kinga 1986. A nyelvhelyességi szabályok jellege: Fülei-Szántó Endre (szerk.), *Norma – átlag – eltérés.* 23–32. Pécs, Pécsi Akadémiai Bizottság.

Fehér Krisztina 2011. Anyanyelv és közösség. *Magyar Nyelvőr* 65–77.

Ferenčik, Milan 2005. Organization of Repair in Talk-in-Interaction and Politeness: Jan Chovanec (ed.), *Theory and Practice in English Studies 3.* 69–78. Brno, Masarykova Univerzita.

Ferge Zsuzsa 2003. A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés: Meleg (szerk.), 1: 207–231.

Forgacs, David 1999. Marxista irodalomelméletek: Ann Jefferson–David Robey (szerk.), *Bevezetés a modern irodalomelméletbe.* 189–232. Budapest, Osiris.

Gecső Tamás–Sárdi Csilla (szerk.) 2007. *Nyelvelmélet – nyelvhasználat.* Székesfehérvár–Budapest, Kodolányi János Főiskola–Tinta.

Gecső Tamás–Sárdi Csilla (szerk.) 2008. *Jel és jelentés.* Székesfehérvár–Budapest, Kodolányi János Főiskola–Tinta.

Ginzburg, Jonathan–Raquel Fernandez–David Schlangen 2007. Unifying Self- and Other-Repair: *Proceedings of Decalog 2007.* Rovereto.
URL: http://www.dcs.kcl.ac.uk/staff/ginzburg/dekalog.pdf. Letöltve: 2010. 06. 28.

Gombert, Jean Emile 1997. Metalinguistic development in first-language acquisition: van Lier–Corson (eds.), 43–51.

Gósy Mária 2004. A spontán magyar beszéd megakadásainak hallás alapú gyűjteménye. *Beszédkutatás* 6–18.

Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris.

Grabsi, Aïssa–Fatima Moussaoui-Salmi 1998. La démarche hypothético-déductive et la pédagogie constructiviste. *DEES 111* 3: 75–80.

Griffin, Peg–Hugh Mehan 1995. Értelem és rítus a tantermi beszélgetésekben: Pléh Csaba–Siklaki István–Terestyéni Tamás (szerk.), *Nyelv, kommunikáció, cselekvés. 2*. 187–214. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Grindsted, Annette 2005. Interactive resources used in semi-structured research interviewing. *Journal of Pragmatics* 1015–1035.

Gumperz, John J.–Jenny Cook-Gumperz 1982. Introduction: language and the communication of social identity: John J. Gumperz. (ed.), *Language and Social Identity*. 1–21. Cambridge, Cambridge University Press.

Győri Miklós 2008. Tudatosság és megismerés: Csépe Valéria–Győri Miklós–Ragó Anett (szerk.), *Általános pszichológia 3*. 267–297. Budapest, Osiris.

Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.) 2006. *Jelentés a magyar közoktatásról.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
URL: http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-4. Letöltve: 2011. 01. 24.

ten Have, Paul 2004. *Understanding Qualitative Research and Ethnometodology.* London–New Delhi, Sage–Thousand Oaks.

Herbszt Mária 2008. Grice társalgási maximáinak érvényesülése a tantermi interakcióban. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4.
URL: http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=88. Letöltve: 2012. 05. 01.

Herbszt Mária 2010. A tanári kérdés a tantermi kommunikáció folyamatában: Gecső Tamás–Kiss Zoltán–Tóth Szergej (szerk.), *TI és MI. Alkalmazott nyelvészet és interdiszciplinaritás.* 34–44. Budapest, Tinta.

Hewstone, Miles–Wolfgang Stroebe (szerk.) 2007. *Szociálpszichológia európai szemszögből.* Budapest, Akadémiai.

Hires-László Kornélia–Karmacsi Zoltán–Márku Anita (szerk.) 2011. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai.* Budapest–Beregszász, Tinta–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete.

Hopper, Paul J. 1998. Emergent grammar: Michael Tomasello (ed.), *The new psychology of language*. 155–176. Mahwah, NJ–London, Lawrence Erlbaum Associates.

Hopper, Robert 2005. A cognitive agnostic in conversation analysis: when do strategies affect spoken interaction?: te Molder–Potter (eds.), 134–158.

R. Hutás Magdolna 1972. *Az ikes ragozás története Révai Miklós korában.* Budapest, Akadémiai.

IdSz. 1976. = Bakos Ferenc (szerk.): *Idegen szavak és kifejezések szótára.* Budapest, Akadémiai.

Ilf, Ilja Arnoldovics–Petrov, Jevgenyij Petrovics 1977. *Az aranyborjú.* Budapest, Európa.

Imrényi András 2009. Generatív nyelvészet és szociolingvisztika. *Magyar Nyelv* 50–62.

Irvine, Judith T. 1992. Ideologies of honorific language. *Pragmatics* 251–262.

Irvine, Judith T.–Susan Gal 2009. Language ideology and linguistic differentiation: Duranti, Alessandro (ed.), *Linguistic Anthropology. A Reader.* 402–434. Chichester, Wiley–Blackwell.

Ittzés Nóra 1981. *Szövegszerkesztési kérdések Esztergom regionális köznyelvében.* Szakdolgozat. Budapest, ELTE BTK.
Ittzés Nóra 2007. A minősítés kérdése a szótárban: Domonkosi–Lanstyák–Posgay (szerk.), 95–103.
Iványi Zsuzsanna 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 74–93.
Jacoby, Sally–Patrick Gonzales 1991. The Constitution of Expert–Novice in Scientific Discourse. *Issues in Applied Linguistics* 149–181.
Jakobson, Roman 1969. Nyelvészet és poétika: Roman Jakobson: *Hang – jel – vers.* 211–257. Budapest, Gondolat Kiadó.
Járó Katalin 1999. Hatalmaskodók és kiszolgáltatottak az osztályban – viselkedésmódok nehéz helyzetben: Járó (szerk.), 479–511.
Járó Katalin (szerk.) 1999. *Játszmák nélkül. Tranzakcióanalízis a gyakorlatban.* Budapest, Osiris.
Jaworski, Adam–Nikolas Coupland–Darius Galasiński (eds.) 2004. *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives.* Berlin–New York, Mouton de Gruyter.
Jones, Sabine 1997. Language awareness and learning styles: van Lier–Corson (eds.), 73–84.
Kálmán László 2006. Iskolai nevelés Antal László szellemében: B. Nagy Ágnes–Szépe György (szerk.), *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 2.* 107–115. Pécs, Iskolakultúra.
Karácsony Sándor 1938. *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon.* Budapest, Exodus.
Karasavvidis, Ilias et al. 2000. Investigating how secondary school students learn to solve correlational problems: quantitative and qualitative discourse approaches to the development of self-regulation. *Learning and Instruction* 267–292.
Kárpáti Andrea–Molnár Edit Katalin–Csapó Benő 2002. A tesztekkel mérhető tudás a humán tárgyakban: Csapó (szerk.), 65–89.
KatLex. = Diós István (főszerk.), *Magyar katolikus lexikon.* Budapest, Szent István Társulat. Internetes kiadás. URL: http://lexikon.katolikus.hu/. Letöltve: 2011. 02. 25.
Keller Judit–Mártonfi György 2006. Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények: Halász–Lannert (szerk.), 377–411. [Függelék: 563–571]
Kenesei István 2000. Szavak, szófajok, toldalékok: Kiefer Ferenc (szerk.), *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia.* 75–136. Budapest, Akadémiai.
Kerekasztal 2007. „Kulcs a nyelvtanhoz?" – kerekasztal-beszélgetés a nyelvtani intuícióról és a korpuszalapú megközelítésekről. MTA Nyelvtudományi Intézet, 2007. nov. 27. Kézirat. URL: http://www.nytud.hu/program/nyelvtechkerekasztal071127.html. Letöltve: 2011. 01. 02.
Kertész András–Rákosi Csilla 2008. Megjegyzések a nyelvészeti adatok és evidencia problémájáról folyó vita jelenlegi állásához. *Magyar Nyelv* 274–286, 385–402.
Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
Keszler Borbála 1983. Kötetlen beszélgetések mondat- és szövegtani vizsgálata: Rácz Endre–Szathmári István (szerk.), *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből.* 164–202. Budapest, Tankönyvkiadó.
Keszler Borbála–Tátrai Szilárd (szerk.) 2009. *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban.* Budapest, Tinta.
Király Ildikó 2007. A deklaratív emlékezet – epizodikus és önéletrajzi emlékezet: Csépe–Győri–Ragó (szerk.), 236–267..
Kiss Jenő 1999. Nyelvhasználat, szociolingvisztika, iskola: V. Raisz–H. Varga (szerk.), 395–407.

Kiss Jenő 2001. A regionális nyelvhasználat és vizsgálata: Kiss Jenő (szerk.), *Magyar dialektológia*. 175–242. Budapest, Osiris.
Kiss Jenő 2006. Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok: Kiefer Ferenc (szerk.), *Magyar nyelv*. 517–48. Budapest, Akadémiai.
Kiss Jenő 2008. A nyelvi változás – kutatói dilemmák. *Magyar Nyelv* 257–274
É. Kiss Katalin 2008. A „nyelvromlás" – egy szinkron szempontból értelmezhetetlen nyelvtörténeti metafora: Csernicskó–Kontra (szerk.), 17–29.
Knigge, Adolf Franz Friedrich von 1811. *Az emberekkel való társalkodásról. 1*. Pest, Trattner.
Kolláth Anna–Lanstyák István 2007. Nyelvi probléma: Benő–Fazakas–Szilágyi N. (szerk.), 1: 471–493.
Kontra György 2008. Miként vált meggyőződésemmé, hogy az egész didaxis nyelvi nevelés?: B. Nagy Ágnes–Szépe György (szerk.), *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 3*. 97–106. Budapest, Iskolakultúra.
Kontra Miklós 1999. *Közérdekű nyelvészet*. Budapest, Osiris.
Kontra Miklós 2000. If women are being discriminated against, you don't say "You should become a man". An interview with Peter Trudgill on sociolinguistics and Standard English. *novElty* 2: 17–30.
Kontra Miklós 2003a. A vizsgálat keretei: Kontra (szerk.) 2003, 41–84.
Kontra Miklós 2003b. A szép magyar beszéd és a csúnya: Kontra (szerk.) 2003, 240–255.
Kontra Miklós 2003c. A független változók hatásainak összegzése: Kontra (szerk.) 2003, 169–228.
Kontra Miklós 2003d. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? *Magyar Nyelvjárások XLI*. 355–358.
Kontra Miklós 2006. A magyar lingvicizmus és ami körülveszi: Sipőcz Katalin–Szeverényi Sándor (szerk.), *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről. Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére*. 83–106. Szeged, SZTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék.
Kontra Miklós 2008a. Bevezető gondolatok az „Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés" című szimpóziumhoz: Csernicskó–Kontra (szerk.) 2008, 7–9.
Kontra Miklós 2008b. Hol tartunk 2008-ban?: Csernicskó–Kontra (szerk.) 2008, 10–16.
Kontra Miklós 2009. Mivel korrelálnak a nyelvi előítéletek Budapesten?: Borbély–Vančoné–Hattyár (szerk.), 37–51.
Kontra Miklós 2010. *Hasznos nyelvészet*. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet.
Kontra Miklós (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltáskori Magyarországon*. Budapest, Osiris.
Kontra Miklós–Saly Noémi (szerk.) 1998. *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Budapest, Osiris Kiadó.
Korom Erzsébet 2005. *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest, Műszaki.
Kövecses Zoltán 1998. A metafora a kognitív nyelvészetben: Pléh Csaba–Győri Miklós (szerk.), *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. 50–82. Budapest, Pólya Kiadó
Kövecses Zoltán 2005a. *A metafora*. Budapest, Typotex.
Kövecses Zoltán 2005b. Túl a fogalmi metaforákon. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI*. 71–88.
Köves Béla et al. szerk. 1954. *Nyelvi segédkönyv szerkesztők számára*. Budapest, Szikra.
Krashen, Stephen D. 1982/2009. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press. A szerző online kiadása:

http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf. Letöltve: 2011. 01. 30.
Kripke, Saul 1982. *Wittgenstein on rules and private language.* Oxford, Blackwell.
KSH 2011. *KSH StatInfo adatbázis.* URL: http://statinfo.ksh.hu. Lekérdezés: 2011. 01. 26.
Kugler Nóra 2000a. Az igeragozás: Keszler (szerk.) 2000, 104–126.
Kugler Nóra 2000b. A partikula: Keszler (szerk.) 2000, 275–281.
Kugler Nóra 2000c. A mondatszók: Keszler (szerk.) 2000, 292–304.
Kulick, Don–Bambi B. Schieffelin 2004. Language Socialization: Duranti (ed.), 349–368.
Kurhila, Salla 2001. Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics* 1083–1110.
Labov, William 1974. A nyelvi változás mechanizmusáról: Pap–Szépe (szerk.), 255–285.
Labov, William 1984. Field Methods of the Project in Linguistic Change and Variation: John Baugh–Joel Sherzer (eds.), *Language in Use. Readings in Sociolinguistics.* 28–53. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
Ladányi Mária–Tolcsvai Nagy Gábor 2008. Funkcionális nyelvészet. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII.* 17–58.
Laihonen, Petteri 2003. Interakció-kutatások a telefonbeszélgetés nyitó szakaszáról. *Világosság* 1–2: 147–155.
Laihonen, Petteri 2004. A romániai bánsági (bánáti) tolerancia és a többnyelvűség a nyelvi ideológiák tükrében: Kovács Nóra–Osvát Anna–Szarka László (szerk.), *Tér és terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből 3.* 81–97. Budapest, Akadémiai.
Laihonen, Petteri 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* 668–693.
Laihonen, Petteri 2009a. A magyar nyelvi standardhoz kapcsolódó nyelvi ideológiák a romániai Bánságban: Lanstyák István–Szabómihály Gizella (szerk.), *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV.* 47–77. Dunaszerdahely, Gramma Nyelvi Iroda.
Laihonen, Petteri 2009b. *Language Ideologies in the Romanian Banat. Analysis of Interviews and Academic Writings among the Hungarians and Germans.* Jyväskylä, University of Jyväskylä.
Laihonen, Petteri 2010a. Lanstyák István A nyelvi babonák életerejéről című cikkéről: Beke–Lanstyák–Misad (szerk.), 110–112.
Laihonen, Petteri 2010b. Ideológia és nyelvművelés. Hozzászólás Lanstyák István Nyelvhelyesség és nyelvi ideológia című cikkéhez: Beke–Lanstyák–Misad (szerk.), 133–137.
Laihonen, Petteri 2010c. A finn nyelv korpusztervezése, korpuszpolitikája. *Magyar Nyelvjárások XLVIII.* 169–190.
Laihonen, Petteri 2011. A nyelvideológiák elmélete és használhatósága a magyar nyelvvel kapcsolatos kutatásokban: Hires-László–Karmacsi–Márku (szerk.), 20–27.
Lanstyák István 2003–2004. Helyi „értékes" nyelvváltozatok, „tisztes" idegen szavak, „visszás" jelentések, „agresszív" rövidítések, „kevercs" nyelv és társaik. Válogatás a nyelvművelői csacskaságok gazdag tárházából. I–II. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 2003/4: 69–98, 2004/1: 51–76.
Lanstyák István 2007a. A nyelvhelyesség mint nyelvi probléma. *Kisebbségkutatás* 2: 199–213.
Lanstyák István 2007b. A nyelvi tévhitekről: Domonkosi–Lanstyák–Posgay (szerk.), 154–173.
Lanstyák István 2007c. Általános nyelvi mítoszok: Domonkosi–Lanstyák–Posgay (szerk.), 174–212.

Lanstyák István 2008. Nyelvművelés és nyelvalakítás. A létező magyar nyelvművelés néhány jellegadó sajátosságáról: Fazekas József (szerk.), *Emlékkönyv Zeman László 80. születésnapjára*. 46–68. Dunaszerdahely, Lilium Aurum.

Lanstyák István 2009a. Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 1: 27–44.

Lanstyák István 2009b. *Nyelvművelés, nyelvtervezés, nyelvmenedzselés.* Pozsony, Stimul.

Lanstyák István 2009c. *A magyar beszélt nyelv sajátosságai*. Pozsony, Stimul.

Lanstyák István 2010a. A moralizmus mint nyelvhelyességi ideológia: Csernicskó et al. (szerk.) 2010, 58–67.

Lanstyák István 2010b. A nyelvi problémák típusai. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 1: 23–48.

Lanstyák István 2010c. A nyelvi babonák életerejéről: Beke–Lanstyák–Misad (szerk.), 95–107. [Domonkosi 2010-re és Laihonen 2010a-ra adott válasza: 113–116.]

Lanstyák István 2010d. Nyelvhelyesség és nyelvi ideológia: Beke–Lanstyák–Misad (szerk.), 117–133. [Laihonen 2010b-re adott válasza, egyben toldalék: 137–145.]

Lanstyák István 2011. Nyelvi problémák és nyelvi ideológiák: Hires-László–Karmacsi–Márku (szerk.), 48–58.

Lavigne, Giles 2007. La Pédagogie Contemporaine de l'Apprentissage Constructiviste: Autoroute ou Cul de Sac pour la Formation à Distance? *Revue de l'Éducation à Distance* 1: 59–72.

Lee, Yo-An 2007. Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics* 180–206.

Levinson, Stephen C. 1983. Conversational Structure: Stephen C. Levinson, *Pragmatics*. 384–370. Cambridge, Cambridge University Press.

van Lier, Theo–David Corson (eds.) 1997. *Encyclopedia of Language and Education. 6. Knowledge about Language.* Dordrecht–Boston–London, Kluwer.

Long, Donald 2005. *Les TIC et la pédagogie constructiviste.* URL: http://www.umoncton.ca/longd04/TheorixDownload/ACF98.pdf. Letöltve: 2009. 03. 13.

Lőrik József 2006. A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás* 2: 32–60.

Lőrincze Lajos (szerk.) 1956. *Nyelvművelő*. Budapest, Művelt Nép.

Lucy, John A. 1993. Reflexive language and the human disciples: John A. Lucy (ed.), *Reflexive language. Reported speech and metapragmatics.* 9–32. Cambridge, Cambridge University Press.

Luk, Jasmine Chiang Man 2008. Classroom discourse and the construction of learner and teacher identities: Martin-Jones–Mejía–Hornberger (eds.), 121–134.

Magyar Hírlap 2002. évfolyam.

Magyar Judit 1999. Pedagógusok és szülők – avagy ki fél kitől: Járó (szerk.), 437–421.

Mandelbaum, Jenny 2003. How To "Do Things" With Narrative: A Communication Perspective on Narrative Skill: John O. Greene–Brant R. Burleson (eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills.* 595–633. Mahwah, NJ–London, Lawrence Erlbaum Associates.

Margócsy István 1996. Magyar nyelv és/vagy irodalom. Egy tantárgy kialakulása és változásai. *BUKSZ* 1: 45–52.

Markó Alexandra 2005. „Szavak nélkül". Nonverbális közlések fonetikai elemzése. *Magyar Nyelvőr* 88–104.

Martin-Jones, Marilyn–Anne-Marie de Mejía–Nancy H. Hornberger (eds.) 2008. *Encyclopedia of Language and Education 3. Discourse and Education.* New York, Springer.
Mártonfi Attila 2007a. A magyar helyesírás problémái a lexikográfus szemével: Domonkosi–Lanstyák–Posgay (szerk.), 107–113.
Mártonfi Attila 2007b. Időszerű-e a Magyar helyesírás szabályai 12. kiadásának az előkészítése?: Domonkosi–Lanstyák–Posgay (szerk.), 134–138.
Mártonfi Attila–Papp Kornélia–Slíz Mariann (szerk.) 2006. *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére.* Budapest, Argumentum.
Marusnik Tünde 2008. Kísérlet a magyar nyelv sztenderd változatának meghatározására a beszélők intuíciói alapján: Gecső Tamás–Kiss Zoltán (szerk.), I*smeretlen ismerős – ismerős ismeretlen. Az alkalmazott nyelvészet dimenziói.* 89–97. Budapest, Tinta.
McKinney, Carolyn–Joan Swann 2001. Developing a *sociolinguistic* voice? Students and linguistic descriptivism. *Journal of Sociolinguistics* 576–590.
Mehan, Hugh 1979. *Learning lessons. Social organization in the classroom.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Meleg Csilla 2003. Bevezetés: Meleg (szerk.), 1: 11–20.
Meleg Csilla (szerk.) 2003. *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény. 1–2.* Budapest–Pécs, Dialóg Campus.
Mérei Ferenc 1988. *Közösségek rejtett hálózata.* Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
Mészáros György 2006. Mire jó a nyelvművelés? *Iskolakultúra* 10: 111–119.
Miller, Alexander 2006. Rules and Rule-Following: Keith Brown (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics. 10.* 685–688. Amsterdam, Elsevier.
Milroy, James 1998. Children can't speak or write properly anymore: Laurie Bauer–Peter Trudgill (eds.), *Language Myths.* 58–65. London, Penguin.
Milroy, James 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 530–555.
Milroy, Lesley 2001. Conversation, spoken language, and social identity: Eckert–Rickford (eds.), 268–278.
Minya Károly 2005. *Rendszerváltás – normaváltás.* Budapest, Tinta.
te Molder, Hedwig–Jonathan Potter (eds.) 2005. *Conversation and Cognition.* Cambridge, Cambridge University Press.
Mondada, Lorenzo 2003. Observer les activités de la classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques: Joan Perera–Luci Nussbaum–Marta Milian (eds.), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües.* 49–70. Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación Universitat de Barcelona.
MTA 2007. = *Humán vizsgálatokon alapuló nyelvészeti kutatások etikai szabályozása.* Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet. Kézirat.
MTSz. = *Magyar történeti szövegtár*. URL: http://www.nytud.hu/hhc/
Nagy Lászlóné 2000. Analógiák és analogikus gondolkodás a kognitív tudományok eredményeinek tükrében. *Magyar Pedagógia* 3: 275–302.
Nahalka István 2001. A tudásról alkotott tudás: Golnhofer Erzsébet–Nahalka István (szerk.), *A pedagógusok pedagógiája.* 142–176. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
Nahalka István 2003a. A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra* 5: 69–75.

Nahalka István 2003b. A tanulási eredményességről alkotott elképzelések. *Iskolakultúra* 4: 95–100.
Nardy, Aurélie–Stéphanie Barbu 2006. Production and judgment is childhood. The case of liaison in French: Frans Hinskens (ed.), *Language Variation – European Perspectives.* 143–152. Amsterdam–Philadelphia, John Benjamins.
Németh Zsuzsanna 2012. Az ismétlés és a csere interakciós funkciói magyar nyelvű spontán társalgásokban. *Beszédkutatás* 154–167.
Niedzielski, Nancy A.–Dennis R. Preston 2000. *Folk Linguistics.* Berlin–New York, Mouton de Gruyter.
Nők Lapja Café. URL: http://www.nlcafe.hu/forumkifejt.php?forumid=176275&id=&step=0&bw=1&forumuser= Letöltve: 2011. 01. 10.
Nszt. = *A magyar nyelv nagyszótára.* Főszerk. Ittzés Nóra. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet, 2006–.
NyhSz. = *Magyar nyelvhasználati szótár.* Szerk. Balázs Géza–Zimányi Árpád. Budapest, Pauz-Westermann, 2007.
NyKk. = *Nyelvművelő kézikönyv*. Szerk. Grétsy László–Kovalovszky Miklós. Budapest, Akadémiai, 1980–1985.
NymKsz.[2] = *Nyelvművelő kéziszótár*. Szerk. Grétsy László–Kemény Gábor. Budapest, Tinta, 2005.
O'Driscoll, Jim 2007. Brown & Levinson's face: How it can – and can't – help us to understand interaction across cultures. *Intercultural Pragmatics* 463–92.
Ochs, Elinor 1993. Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective. *Research on Language and Social Interaction* 3: 287–306.
Ochs, Elinor 2004. Narrative Lessons: Duranti (ed.), 269–289.
Oláh Zsuzsanna 1997. Játszmák az oktatásban: Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* 354–377. Budapset, ELTE Eötvös Kiadó.
Oláh Zsuzsanna 1999. Határsértők – játszmák az iskolában: Járó (szerk.), 452–478.
Pap Mária–Szépe György (szerk.) 1974, *Társadalom és nyelv*. Budapest, Gondolat.
Pataki Ferenc 2001. A kortárscsoportok: az átmeneti identitás: Pataki Ferenc: *Élettörténet és identitás.* 86–107. Budapest, Osiris.
Paveau, Marie-Anne 2011. Do nonlinguists practice linguistics? An anti-eliminative approach to folk theories. *AILA Review* 24: 40–54
Perregaard, Bettina 2010. 'Luckily it was only for 10 minutes': Ideology, discursive positions, and language socialization in family interaction. *Journal of Sociolinguistics* 370–398.
Pintér Jenő et al. szerk. 1938. *Magyar nyelvvédő könyv.* Budapest, Sárkány nyomda.
Pléh Csaba 2003. Stigmatizáció és nyelvi tudat: Kontra (szerk.), 256–277.
Pléh Csaba 2010. A pszicho- és a szociolingvisztika kapcsolata: Csernicskó et al. (szerk.), 103–112.
Potter, Jonathan–Derek Edwards 2001. Discursive Social Psychology: W. Peter Robinson–Howard Giles (eds.), *The New Handbook of Language and Social Psychology.* 103–118. Chichester–New York, Wiley and Sons.
Potter, Jonathan–Derek Edwards 2003. Sociolinguistics, Cognitivism, and Discursive Psychology. *International Journal of English Studies* 1: 93–109.
Preston, Dennis R. 1997. The northern cities chain shift in your mind: Alan R. Thomas (ed.) *Issues and Methods in Dialectology.* 37–45. Wales Bangor, Department of Linguistics, University of Wales Bangor.

Preston, Dennis R. 2004. Folk metalanguage: Jaworski–Coupland–Galasiński (eds.), 75–101.
Preston, Dennis R. 2011. Methods in (applied) folk linguistics. Getting into the minds of the folk. *AILA Review* 24: 15–39.
Puchta, Claudia–Jonathan Potter 2002. Manufacturing individual opinions: Market research focus groups and the discursive psychology of evaluation. *British Journal of Social Psychology* 345–363.
Ragó Anett 2007. Kategorizáció és fogalmi reprezentáció: Csépe–Győri–Ragó (szerk.), 272–314.
V. Raisz Rózsa–H. Varga Gyula (szerk.) 1999. *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság
Réthy Endréné 2002. A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra* 2: 3–12.
Rickford, John R.–Penelope Eckert 2001. Introduction: Eckert–Rickford (eds.), 1–18.
Sampson, Geoffrey R. 2007. Grammar without grammaticality. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 1: 1-32.
Sanders, José–Wilbert Spooren 1997. Perspective, subjectivity, and modality from a cognitive linguistic point of view: Wolf-Andreas Liebert–Gisele Redeker–Linda Waugh, Linda (eds.): *Discourse and perspective in cognitive linguistics*. 85–112. Amsterdam, John Benjamins.
Sandig, Barbara 1995. A német nyelv stilisztikája. Részletek. *Helikon* 3: 306–333.
Sandig, Barbara–Margret Selting 1997. Discourse Styles: Teun A. van Dijk (ed.) *Discourse as Structure and Process.* 138–156. London–Thousand Oaks–New Delhi, SAGE Publications.
Sándor Klára 1998. Amiért a szinkrón elemzés foszladozik: Sándor Klára (szerk.), *Nyelvi változó – nyelvi változás.* 57–84. Szeged, JGYF Kiadó.
Sándor Klára 2001a. Nyelvművelés és ideológia: Sándor Klára (szerk.), *Nyelv, jog, oktatás.* 153–216. Szeged, JGYF Kiadó.
Sándor Klára 2001b. „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája": az emberek nyelvhasználata. *Replika* november: 241–59.
Sándor Klára 2006. Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés: Kiefer Ferenc (szerk.), *Magyar nyelv*. 958–95. Budapest, Akadémiai.
Sántha Kálmán 2006. Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban. Budapest, Gondolat.
Schank, Roger C. 2010. The pragmatics of learning by doing. *Pragmatics and Society* 1: 157–171.
Schegloff, Emanuel A.–Gail Jefferson–Harvey Sacks 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 361–382.
Schillewaert, Niels–Pascale Meulemeester 2005. Comparing response distributions of offline and online data collection methods. *International Journal of Market Research* 163–178.
Schirm Anita 2008. A *hát* diskurzusjelölő partikulához kötődő nyelvhasználati stratégia: Gecső–Sárdi (szerk.), 289–296.
Schirm Anita 2009. Partikula és/vagy diskurzusjelölő? Keszler–Tátrai (szerk.), 304–311.
Schirm Anita 2011. *A diskurzusjelölők funkciói: a* hát, *az* -e *és a* vajon *elemek története és jelenkori szinkrón státusa alapján.* Doktori (PhD.) értekezés. Szeged, SZTE BTK.
Schütze, Carson T. 1996. The Empirical Base of Linguistics. Grammaticality Judgements and Linguistic Methodology. Chicago–London, The University of Chicago Press.

Sethuraman, Raj et al. 2003. A field study comparing online and offline data collection methods for identifying product attribute preferences using conjoint analysis. *Journal of Business Research* 602–610.

Sidnell, Jack 2005. *Talk and Practical Epistemology.* Amsterdam–Philadephia, John Benjamins.

Silverstein, Michael 1996. Monoglot "Standard" in America: Standardization and Metaphors of Linguistic Hegemony: Donald Brenneis–Ronald K. S. Macaulay (eds.), *The Matrix of Language: Contemporary Linguistic Anthropology.* 284–306. Boulder, Colorado, Westview Press.

Simonyi Zsigmond 1903. *Helyes magyarság.* Budapest, Athenaeum.

Simonyi Zsigmond 1918. Az úri igeragozás. *Magyar Nyelvőr* 193–196.

Simov, Kirill et al. 2001. CLaRK – an XML-based System for Corpora Development: Paul Rayson et al. (eds.), *Proceedings of the Corpus Linguistics 2001 Conference.* 553–560. Lancaster, Lancaster University.

Sinkovics Balázs 2008. Az anyanyelv változatai magyarországi középiskolai tankönyvekben: Csernicskó–Kontra (szerk.), 30–55.

Sinkovics Balázs 2011. *Nyelvi változók, nyelvi változások és normatív szabályozás.* Doktori (PhD.) értekezés. Szeged, SZTE BTK.

Skutnabb-Kangas, Tove. 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek.* Teleki László Alapítvány, Budapest.

Smakman, Dick 2006. *Standard Dutch in the Netherlands. A Sociolinguistic and Phonetic Description.* Utrecht, LOT.

Smith, Wendy B.–Zvi Bekerman 2011. Constructing social identity: Silence and argument in an Arab–Jewish Israeli group encounter. *Journal of Pragmatics.* DOI: 10.1016/j.pragma.2010.11.009 Letöltve: 2011. 02. 01.

Somlai Péter 1997. *Szocializáció.* Budapest, Corvina.

Sorace, Antonella 1996. The use of acceptability judgments in second language acquisition research: William C. Ritchie–Tej K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition.* 375–409. San Diego, Academic Press.

Stewart, Ian–Vann Joines 1987. *TA Today.* Nottingham–Chapel Hill, Lifespace Publishing.

Szabó Ildikó–Örkény Antal 2000. A tizenévesek nemzetfogalma: Pukánszky Béla (szerk.), *A gyermek évszázada.* Budapest, Osiris.

Szabó László Tamás 1988. *A „rejtett tanterv".* Budapest, Magvető.

Szabó Tamás Péter 2006. „...biztos, hogy egy-egy dolgon el-elhümmögtem..." Gimnazisták gondolkodása a nyelvművelés, nyelvtervezés alapkérdéseiről: Mártonfi–Papp–Slíz (szerk.), 205–214.

Szabó Tamás Péter 2007a. „…nem lekövezni úgy, ahogy azt mi elképzeljük…" Konceptualizációk a nyelvszokás megváltoztathatóságáról: Benő–Fazakas–Szilágyi N. (szerk.), 2: 317–325.

Szabó Tamás Péter 2007b. „Ízlésbeli kérdés"? Iskola, régió és család hatása a metanyelvi tudás formálásában: Zelliger Erzsébet (szerk.), *Nyelv, területiség, társadalom. A 14. Élőnyelvi Konferencia (Bük, 2006. október 9–11.) előadásai.* 416–423. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Szabó Tamás Péter 2007c. A beszélő metanyelvi tudásának megismerése az anyanyelvi nevelés és a nyelvművelő tevékenység tervezésében: Sinkovics Balázs (szerk.), *LingDok 6. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai.* 167–188. Szeged, SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola.

Szabó Tamás Péter 2007d. Fiatalok a nyelv fejlődéséről és fejlesztéséről. *Magyar Nyelv* 461–470.

Szabó Tamás Péter 2007e. Problémák és lehetőségek a normatudatosság vizsgálatában: Váradi Tamás (szerk.), *AlkNyelvDok. I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia.* 171–181. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet.
URL: http://www.nytud.hu/alknyelvdok07/proceedings07/. Letöltve: 2011. 03. 02.
[Utánközlése: Váradi Tamás (szerk.), *Válogatás az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia előadásaiból.* 130–141. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet, 2009.]

Szabó Tamás Péter 2007f. Szervezet vagy szerkezet? A célcsoport nyelvszemléletének figyelembevétele a nyelvi ismeretterjesztésben: Gecső–Sárdi (szerk.), 296–303.

Szabó Tamás Péter 2008a. „Idegesít, mert borzalmasan hangzik". Gimnazisták a nem önvezérelt nyelvi hibajavításról: Gherdán Tamás–Schultz Judit (szerk.), *Félúton 2. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája.* 100–109. Budapest, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. URL:
http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk06/Feluton_2.pdf. Letöltve: 2011. 03. 02.

Szabó Tamás Péter 2008b. A közléshelyzetbe ágyazott jelentés leképezéséről. Gondolatok egy tervezett szótár kapcsán: Gecső–Sárdi (szerk.), 311–318.

Szabó Tamás Péter 2008c. A nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatos metanyelvi tudás formálása: Váradi Tamás (szerk.), *Alknyelvdok. II. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. 87–98. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet. URL: http://www.nytud.hu/alknyelvdok08/proceedings08.pdf. Letöltve: 2011. 03. 02.

Szabó Tamás Péter 2008d. Diakrónia a nyelvhelyességi szabályok közvetítésében: Forgács Tamás–Büky László (szerk.), *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei V.* 215–226. Szeged, SZTE BTK–Magyar Nyelvészeti Tanszék.

Szabó Tamás Péter 2008e. Szabályok értelmezése és bemutatása normatív nyelvhasználatot leíró kiadványokban: Sinkovics Balázs (szerk.), *LingDok 7. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai.* 211–229. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola.

Szabó Tamás Péter 2009a. Normatív viselkedés kialakulása a nyelvhasználatban: Váradi Tamás (szerk.), *AlkNyelvDok. III. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia.* 167–178. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet.
URL: http://www.nytud.hu/alknyelvdok09/proceedings.pdf. Letöltve: 2011. 03. 02.

Szabó Tamás Péter 2009b. Nyelvhasználói igények – szolgáltatói szemléletű szótárak: Kuna Ágnes–Veszelszki Ágnes (szerk.), *3. Félúton Konferencia*. 287–308. Budapest, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola.
URL: http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk07. Letöltve: 2011. 03. 02.

Szabó Tamás Péter 2010a. Nyelvi hibajavítások tranzakcionális elemzése: Illés-Molnár Márta et al. (szerk.), *Félúton 5. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája.* 173–187. Budapest, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola–L'Harmattan. [Online változata, 1–15-ig terjedő lapszámozással: URL:
http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk09/. Letöltve: 2011. 03. 02.]

Szabó Tamás Péter 2010b. A metanyelv mint interakció: Váradi Tamás (szerk.), *IV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia.* 136–148. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet. URL: http://www.nytud.hu/alknyelvdok10/proceedings10.pdf. Letöltve: 2012. 08. 07.

Szabó Tamás Péter 2010–2011. Javításról alkotott narratívák és nyelvi ideológiák kérdőíves diskurzusokban. *Nyelvtudományi Közlemények* 147–198.

Szabó Tamás Péter 2011a. Küljavítások a tanórán: Váradi Tamás (szerk.), *V. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. 129–140. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet. URL: http://www.nytud.hu/alknyelvdok11/proceedings11/szabo.pdf. Letöltve: 2012. 07. 07.

Szabó Tamás Péter 2011b. Identitásépítés a metanyelvben: Szirmai Éva–Újvári Edit (szerk.), *Az identitás szemiotikája. Tanulmányok.* 65–79. Szeged, SZTE JGYPK.

Szabó Tamás Péter 2011c. *A nyelvi szabálytanulás, szabálykövetés és szabályközvetítés kérdése iskolások és tanáraik metanyelvi tudásában*. Doktori (PhD.) értekezés. Budapest, ELTE BTK.

Szabó Tamás Péter 2011d. Ideológiák a nyelvi hibajavítás hátterében? Metanyelvi elemzések: Hires-László–Karmacsi–Márku (szerk.), 20–27.

Szabó Tamás Péter 2012. Metanyelvi diskurzusok magyar iskolákban: Balázs–Veszelszki (szerk.), 349–355.

Szabómihály Gizella 2007. A nyelvi menedzselés lehetséges szerepe a magyar nyelvalakításban: Domonkosi–Lanstyák–Posgay (szerk.), 52–67.

Szabómihály Gizella 2009. Mit oktatunk/oktassunk nyelvhelyesség címszó alatt a határon túli iskolákban?: Nádor Orsolya (szerk.), *A magyar mint európai és világnyelv.* 133–138. Budapest, MANYE–Balassi Intézet.

Szalai Andrea 2010. Nyelvi ideológiák és a társadalmi határok kijelölése egy erdélyi gábor roma közösségben: Feldschmidt Margit–Kovács Nóra (szerk.), *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom.* 419–430. Budapest, Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet.

Szamosi Judit 1999. Felvértezve a rendbontók ellen: Járó (szerk.), 406–417.

Szebenyi Péter 1976. *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése az általános iskola 5. osztályától a gimnázium IV. osztályáig.* Budapest, Tankönyvkiadó.

Szebenyi Péter–Vass Vilmos 2002. Történelmi tévképzetek, történelemszemlélet, nemzeti azonosságtudat: Csapó Benő (szerk.), *Az iskolai műveltség.* 135–167. Budapest, Osiris.

Szécsi Ferenc 1943. *Magyar nyelvvédő könyve. A magyar helyesírás szótára. Magyartalanságok szótára. Új magyar szavak szótára.* Budapest, Antiqua nyomda.

Szepesy Gyula 1986. *Nyelvi babonák.* Budapest, Gondolat.

Szerencsi Katalin 2002. *The Grammatical Competence of Non-native-speaking and Native-speaking Teachers of English as a Foreign Language in Light of Their Metalinguistic Performance.* Doktori (PhD.) értekezés. Budapest, ELTE BTK.

Tainio, Liisa 2011. Gendered address terms in reproach sequences in classroom interaction. *Linguistics and Education* 330–347.

Tajfel, Henri 1980a. Az előítélet gyökerei: néhány megismeréssel kapcsolatos tényező: Csepeli György (szerk.) 1980, 40–69.

Tajfel, Henri 1980b. Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás és társadalmi változás: Csepeli György (szerk.) 1980, 25–39.

Tátrai Szilárd 2005. A nézőpont szerepe a narratív megértésben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI.* 207–229.

Tátrai Szilárd 2006. „Várj csak, hogy is kezdjem, hogy magyarázzam?" – Néhány megjegyzés a metapragmatikai tudatosság jelöléséről: Mártonfi–Papp–Slíz (szerk.), 617–621.

Tátrai Szilárd 2009. A megnyilatkozás fogalmának perspektivikus értelmezése felé: Keszler–Tátrai (szerk.), 361–371.

TEI 2004. *Text Encoding Initiative. Transcriptions of Speech.* TEI Consortium. URL: http://www.tei-c.org/release/doc/tei-p4-doc/html/TS.html. Letöltve: 2011. 03. 02.
Tolcsvai Nagy Gábor 1989. A magyar nyelvművelés esélyei. *Valóság* 11: 95–103.
Tolcsvai Nagy Gábor 1991. A jó és a rossz. A minősítések rendszere a Nyelvművelő kézikönyvben. *Magyar Nyelv* 414–21.
Tolcsvai Nagy Gábor 1996. Lehetőségek és kötelességek a magyar nyelvi tervezésben. *Magyar Nyelvőr* 237–49.
Tolcsvai Nagy Gábor 1998. *A nyelvi norma.* Budapest, Akadémiai.
Tolcsvai Nagy Gábor 2004a. *Alkotás és befogadás a magyar nyelv 18. század utáni történetében.* Budapest, Áron Kiadó.
Tolcsvai Nagy Gábor 2004b. A nyelvi variancia kognitív leírása és a stílus: Büky László (szerk.), *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI.* 143–160. Szeged, SZTE BTK Általános Nyelvészeti Tanszék–Magyar Nyelvészeti Tanszék.
Tolcsvai Nagy Gábor 2007a. A magyar nyelv és nemzet értelmezhetősége a határtalanítás folyamatában. Maticsák Sándor (szerk.), *Nyelv, nemzet, identitás. I.* 171–176. Debrecen–Budapest, Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság.
Tolcsvai Nagy Gábor 2007b. Nyelvleírás és nyelvi értékelés. Problémavázlat: Domonkosi–Lanstyák–Posgay (szerk.) 2007, 27–32.
Tolcsvai Nagy Gábor 2009. Ideologikus nyelvészeti sztereotípiák a magyar nyelvről: Borbély–Vančoné–Hattyár (szerk.), 75–85.
Tomasello, Michael 2002. *Gondolkodás és kultúra.* Budapest, Osiris.
ÚMIL.[2] = *Új magyar irodalmi lexikon.* Főszerk. Péter László. Budapest, Akadémiai, 2000.
Vámos Ágnes 2003a. Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra* 4: 109–12.
Vámos Ágnes 2003b. Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra* 5: 113–9.
Van Essen, Arthur 1997. Language awareness and knowledge about language. An overview: van Lier–Corson (eds.), 1–9.
Van Leeuwen, Theo 2004. Metalanguage in social life: Jaworski–Coupland–Galasiński (eds.), 107–130.
Varga Kornél 2007. Kompetencia, tudástranszfer és önszabályozó tanulás – egy informatikus szemével. *Iskolakultúra* 4: 48–66.
Varga László 1988. A gazdagréti kábeltelevízió műsorából válogatott anyag intonációs átirata: Kontra Miklós (szerk.), *Beszélt nyelvi tanulmányok.* 5–21. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet.
Vickers, Caroline H. 2010. Language competence and the construction of expert–novice in NS–NNS interaction. *Journal of Pragmatics* 116–138.
Vicsek Lilla 2006. *Fókuszcsoport.* Budapest, Osiris.
Wertsch, James V. 2005. *Voices of Collective Remembering.* Cambridge, Cambridge University Press.
Wooffitt, Robin 2005. *Conversation Analysis and Discourse Analysis. A Comparative and Critical Introduction.* London–Thousand Oaks–New Delhi, Sage.
Woolard, Kathryn A.–Bambi B. Schieffelin 1994. Language ideology. *Annual Review of Anthropology* 55–82.
Wortham, Stanton E. F. 1997. The commodification of classroom discourse: van Lier–Corson (eds.), 251–260.
Yu, Runmei 2008. Interaction in EFL Classes. *Asian Social Science* 4: 48–50.

11. Mellékletek

11.1. A vizsgálat általános dokumentumai

11.1.1. Kenesei István ajánlólevele a vizsgálatba bevonni kívánt intézmény vezetőjéhez

Tisztelt Igazgató Asszony![15]

Az MTA Nyelvtudományi Intézetének munkatársa, Szabó Tamás Péter anyanyelv-pedagógiai témájú vizsgálatot végez általános iskolás és középiskolás diákok körében. Kutatásából disszertáció készül, melynek eredményei várhatóan segítik majd az oktató-nevelő munkát.

Kérem, segítse munkatársunk tudományos és gyakorlati szempontból egyaránt hasznos vizsgálatának sikerét azzal, hogy számára az órákra való bejutást, a kérdőíves gyűjtést és a diákokkal, tanárokkal folytatott beszélgetést engedélyezi.

Együttműködését, kollegiális segítségnyújtását előre is köszönöm.

Üdvözlettel:

Budapest, 2008. október 20.

Dr. Kenesei István
igazgató
MTA Nyelvtudományi Intézet

11.1.2. Kenesei István ajánlólevele a vizsgálatba bevonni kívánt tanárokhoz

Tisztelt Kollégák!

Az MTA Nyelvtudományi Intézetének munkatársa, Szabó Tamás Péter anyanyelv-pedagógiai témájú vizsgálatot végez általános iskolás és középiskolás diákok körében. Kutatásából disszertáció készül, melynek eredményei várhatóan segítik majd az oktató-nevelő munkát.

Kérem, segítse munkatársunk tudományos és gyakorlati szempontból egyaránt hasznos vizsgálatának sikerét azzal, hogy számára az órákra való bejutást, a kérdőíves gyűjtést és a diákokkal, tanárokkal folytatott beszélgetést engedélyezi.

Együttműködését, kollegiális segítségnyújtását előre is köszönöm.

Üdvözlettel:

Budapest, 2009. január 12.

Dr. Kenesei István
igazgató
MTA Nyelvtudományi Intézet

[15] Női intézményvezetőnek szóló minta; férfit megszólító változata is készült.

11.1.3. A szerző levele a vizsgálatba bevonni kívánt osztályok tanárai számára

Tisztelt Tanárnő!
Tisztelt Tanár Úr!

Anyanyelv-pedagógiai kutatásomhoz szeretném a segítségét kérni.

Kutatásom központi kérdése: hogyan tanulja meg az egyén, hogy különböző élethelyzetekben, különböző csoportokban más és más beszéd- és írásmódok léteznek? Hogyan ismeri meg ezeket? Hogyan választ ezek közül egyes meghatározott élethelyzetekben? Mi az egyén tudása azzal kapcsolatban, hogy egyes élethelyzetekben más és más beszéd- és írásmódot vár(hat)nak el tőle? Fontosnak tartja-e, hogy igazodjon ezekhez az elvárásokhoz? Elvárja-e másoktól is az efféle alkalmazkodást?

A kutatás kérdéseit elsősorban abból a szempontból vizsgálom, hogy hogyan befolyásolják a nyelvi alkalmazkodásról kialakult képet az egyén otthoni és iskolai tapasztalatai, tanulmányai.

Vizsgálatomat általános és középiskolákban végzem, 1–3., 7. és 11. évfolyamon. Adataimat kérdőívek, interjúk és óralátogatások segítségével gyűjtöm. A megkérdezett diákok tanítóival, magyartanáraival, illetve az adott iskolában esetleg gyakorló tanárjelöltekkel is készítek interjút.

Arra szeretném kérni Önt, hogy segítsen a vizsgálatom elvégzésében. Szeretnék az Ön iskolájában is adatokat gyűjteni. Kérem, segítsen olyan 7. és/vagy 11. évfolyamos osztályt találni, amelyben kérdőíves gyűjtést végezhetek, illetve amelynek két órájára (egy magyar nyelv és irodalom, illetve egy másik szakórára) ellátogathatok. A kérdőív kitöltése legfeljebb 40 percet vesz igénybe. Abból az osztályból, ahol a kérdőíveket kitöltik, szeretnék 2-3 diákkal is beszélgetni, mindegyikükkel egyidőben, legfeljebb 40 percben. Az adott osztály magyartanárával, illetve az ott esetleg gyakorló tanárjelölttel is szeretnék beszélgetni, négyszemközt, legfeljebb 40 percben. Ha mód van rá, szeretnék egy-két olyan diákkal is beszélgetni négyszemközt, egyenként legfeljebb 25 percben, akik jelenleg az első három évfolyam valamelyikét végzik. Kérem, segítsen az interjúra vállalkozó diákokat és tanárkollégákat találni.

Keresek olyan iskolákat is, amelyekben csak kérdőíves vizsgálatot végeznék.

Vizsgálatom anonim, kizárólag tudományos célokat szolgál. Az adatfelvétel ideje terveim szerint 2009. február–március. Ha bármilyen további kérdése van, szívesen állok rendelkezésére. Akkor is várom jelentkezését, ha tud olyan kollégáról, aki segíteni tudna a vizsgálatban részt vevők körének bővítésében.

Elérhetőségeim: sztp@nytud.hu, (1) 321 4830/177. mellék, (20) ●●● ●●●● vagy (30) ●●● ●●●●.

Segítségét előre is nagyon köszönöm!

Tisztelettel:

Szabó Tamás Péter
tudományos segédmunkatárs
MTA Nyelvtudományi Intézet

11.1.4. A vizsgálat kutatópontjainak jegyzéke

Az egyes kutatópontok a kutatópont kódja szerinti sorrendben szerepelnek a táblázatban. Az intézmény kódja két számjegyű (pl. *K01*), a megfigyelt tanulócsoporté, osztályé (a következőkben: osztályé) pedig háromjegyű (pl. *K011*). A kódot annak a településnek a jellemzése követi, ahol az adott intézmény található. (A települési adatok forrása: *Magyarország helységnévtára* (http://portal.ksh.hu/pls/portal/Cp.HNT2.HNT, 2009-es adatok. Utolsó elérés: 2011. 03. 03.), kivéve Szerbia és Szlovákia, ahol az adott település saját honlapja, illetve Wikipédia-szócikke volt a forrás).

Az egyes osztályok jellemzése a következő rendben történik. Az osztály kódja mellett – a könnyebb áttekinthetőség kedvéért – szerepel, hogy milyen vizsgálatok zajlottak az adott osztályban. A rövidítések feloldása a következő:

K = kérdőíves gyűjtés
D = diákokkal készült interjú
T = magyartanárral készült interjú
Ó = óralátogatás

Ezt követően az osztály általános jellemzése olvasható. Az évfolyamot az iskolatípus megnevezése követi:

ált. = általános iskola
szképző = szakképző iskola
szki. = szakközépiskola
gimn. = gimnázium

Ezt zárójelben követi az osztály speciális képzési rendjére utaló megjegyzés (ha szükséges). Rendszerint a magasabb óraszámban tanult tantárgy neve, illetve a képzési forma megjelölése (pl. *német két tannyelvű*) olvasható.

Tájékoztatásképpen néhány mutató olvasható az osztályról abban az esetben, ha zajlott kérdőíves adatfelvétel. Az adatok a kérdőívek demográfiai blokkjából származnak.

A szocioökonómiai státusz (SES = social economic status) kiszámítása a következőképpen történt. Az egyes képzési szinteket jelképező számok átlaga adja az SES-átlagot. A számok a következők:

1 = befejezetlen általános iskola
2 = befejezett általános iskola
3 = szakmunkás-bizonyítvány érettségi nélkül
4 = érettségi
5 = főiskolai vagy egyetemi diploma

Először az anyai, majd az apai értékek átlaga szerepel. Átl. rövidítést követően a diákok tanulmányi eredményének jellemzése következik. Először az előző félév végi tanulmányi átlagok alapján kiszámolt átlag, majd a magyar irodalom és nyelvtan osztályzatok átlaga olvasható. A szocioökonómiai státusszal és a tanulmányi eredményekkel kapcsolatban is igaz, hogy sok diák nem tudott (vagy nem kívánt) a kérdésre válaszolni, ezért zárójelben olvasható a hiányzó válaszok száma (pl. *2 h.*). Ha a hiányzó adatok száma igen magas, a számadatot felkiáltójel követi. Felkiáltójel áll a határon túli tanulmányi-eredmény-átlagok mögött is, mivel az értékelési rendszer eltérései értelmetlenné teszik a magyarországi osztályokkal történő egybevetést.

Az osztály kódja alatti sorban az egyes módszertani elemekre vonatkozó utalások szerepelnek. Szerepel, hogy hány fő töltött ki kérdőívet, hány diákkal készült interjú (Diákint., zárójelben az interjú sorszáma), készült-e interjú a magyartanárral (Tanárint., zá-

rójelben az interjú sorszáma), illetve készültek-e órajegyzőkönyvek (Óralát. = óralátogatás rövidítést követően; zárójelben a jegyzőkönyvek sorszáma).

K01 Észak-Pest, fővárosi kerület.

K011 (K D T Ó) 7. ált. o. SES: 2,88 (2 h.) / 3 (1 h.) | Átl.: 3,43 (2 h.). Nyelvtan: 3,67 (2 h.). Irod.: 3,88 (3 h.). | Kérdőív: 11 fő. Diákint.: 7 fő (62. sz.). Tanárint.: 1 fő (61. sz.). Óralát.: 1 óra (17, 63, 64. sz.)

K012 (K D T Ó) 11. gimn. o. SES: 4,22 (1 h.) / 4,22 (1 h.) | Átl.: 3,81. Nyelvtan: 3,2 (1 h.). Irod.: 3,7. | Kérdőív: 10 fő. Diákint.: 2 fő (5. sz.). Tanárint.: 1 fő (80. sz.). Óralát.: 2 óra (5, 7. sz.)

K013 (D) 3. ált. o. | Diákint.: 4 fő (3, 4. sz.).

K014 (T Ó) 11. gimn. o. (műv.-i) | Tanárint.: 1 fő (77. sz.). Óralát.: 1 óra (16. sz.)

K04 Észak-Pest, fővárosi kerület.

K041 (K D T Ó) 7. gimn. o. SES: 4,8 (1 h.) / 4,77 | Átl.: 4,48 (1 h.). Nyelvtan: 4,38. Irod.: 4,77. | Kérdőív: 31 fő. Diákint.: 2 fő (58. sz.). Tanárint.: 1 fő (59. sz.). Óralát.: 2 óra (33, 34. sz.)

K042 (K D T Ó) 11. gimn. o. SES: 4,72 / 4,72 | Átl.: 4,09 (1 h.). Nyelvtan: 4,43 (1 h.). Irod.: 4,79 (2 h.). | Kérdőív: 33 fő. Diákint.: 2 fő (25. sz.). Tanárint.: 1 fő (59. sz.). Óralát.: 1 óra (32, 46. sz.)

K06 Dél-Pest, fővárosi kerület.

K061 (K D Ó) 7. ált. o. SES: 3,23 (9 h.) / 3 (8 h.) | Átl.: 4,07 (8 h.). Nyelvtan: 3,87 (6 h.). Irod.: 3,65 (5 h.). | Kérdőív: 22 fő. Diákint.: 2 fő (14. sz.). Óralát.: 3 óra (1, 3, 4. sz.)

K062 (D Ó) 3. ált. o. (altern.) | Diákint.: 2 fő (7, 8. sz.). Óralát.: 4 óra (19. sz.)

K07 Dél-Pest, fővárosi kerület.

K071 (K D T Ó) 7. ált. o. (testnevelés) SES: 3,19 (6 h.) / 3,81 (6 h.) | Átl.: 3,67 (5 h.). Nyelvtan: 3,65 (2 h.). Irod.: 3,95 (2 h.). | Kérdőív: 22 fő. Diákint.: 4 fő (10, 11. sz.). Tanárint.: 1 fő (76. sz.). Óralát.: 1 óra (20. sz.)

K072 (K D T Ó) 7. ált. o. (rajz) SES: 4 (7 h.) / 3,38 (8 h.) | Átl.: 4,15 (3 h.). Nyelvtan: 4,05 (2 h.). Irod.: 4,26 (2 h.). | Kérdőív: 21 fő. Diákint.: 2 fő (9. sz.). Tanárint.: 1 fő (76. sz.). Óralát.: 1 óra (21. sz.)

K073 (D) 2. ált. o. (rajz) | Diákint.: 2 fő (12. sz.).

K074 (D) 3. ált. o. | Diákint.: 2 fő (13. sz.).

K075 (D) 1. ált. o. (testnevelés) | Diákint.: 2 fő (15. sz.).

K12 Dél-Pest, fővárosi kerület.

K121 (D) 1. ált. o. (ének-zene) | Diákint.: 2 fő (56. sz.).

K122 (D) 2. ált. o. (ének-zene) | Diákint.: 2 fő (55. sz.).

K123 (D) 3. ált. o. (ének-zene) | Diákint.: 1 fő (57. sz.).

K124 (K D T Ó) 7. ált. o. (ének-zene) SES: 4,5 (1 h.) / 4,19 (3 h.) | Átl.: 3,84 (5 h.). Nyelvtan: 3,79. Irod.: 3,95. | Kérdőív: 19 fő. Diákint.: 2 fő (54. sz.). Tanárint.: 1 fő (53. sz.). Óralát.: 2 óra (58, 60. sz.)

K13 Dél-Pest, fővárosi kerület.

K131 (K D T Ó) 11. gimn. o. (német két tannyelvű) SES: 4,52 / 4,32 (1 h.) | Átl.: 4. Nyelvtan: 4,31. Irod.: 4,17. | Kérdőív: 29 fő. Diákint.: 2 fő (21. sz.). Tanárint.: 1 fő (20. sz.). Óralát.: 1 óra (31. sz.)

K132 (K Ó) 11. gimn. o. (angol két tannyelvű) SES: 4,78 / 4,17 (1 h.) | Átl.: 4,03 (1 h.). Nyelvtan: 4,45 (1 h.). Irod.: 4,41 (1 h.). | Kérdőív: 23 fő. Óralát.: 1 óra (30. sz.)

K14 Észak-Pest, fővárosi kerület.

K141 (K D T Ó) 11. szki. o. (gépészet) SES: 3,93 (5 h.) / 3,47 (4 h.) | Átl.: 3,25 (4 h.). Nyelvtan: 2,88 (3 h.). Irod.: 2,93 (4 h.). | Kérdőív: 19 fő. Diákint.: 2 fő (35. sz.). Tanárint.: 1 fő (52. sz.). Óralát.: 2 óra (44, 45. sz.)

K142 (K D T Ó) 11. szki. o. (közgazdaságtan) SES: 3,52 (5 h.) / 3,68 (8 h.) | Átl.: 3,47 (8 h.). Nyelvtan: 3,13 (6 h.). Irod.: 3,04 (6 h.). | Kérdőív: 30 fő. Diákint.: 2 fő (33, 35. sz.). Tanárint.: 1 fő (34. sz.). Óralát.: 2 óra (47, 48. sz.)

K15 Észak-Pest, fővárosi kerület.

K151 (D) 2. gimn. o. | Diákint.: 2 fő (28. sz.).

K152 (D) 3. gimn. o. | Diákint.: 2 fő (30. sz.).

K153 (D) 4. gimn. o. | Diákint.: 2 fő (29. sz.).

K154 (K D T Ó) 7. gimn. o. SES: 4,06 (6 h.) / 4,12 (6 h.) | Átl.: 3,81 (4 h.). Nyelvtan: 4,14 (2 h.). Irod.: 4,14 (1 h.). | Kérdőív: 23 fő. Diákint.: 2 fő (26. sz.). Tanárint.: 1 fő (27. sz.). Óralát.: 2 óra (42, 43. sz.)

K155 (K D T Ó) 11. gimn. o. SES: 3,81 (2 h.) / 3,89 (3 h.) | Átl.: 3,42 (6 h.). Nyelvtan: 3,31 (5 h.). Irod.: 2,94 (5 h.). | Kérdőív: 21 fő. Diákint.: 2 fő (78. sz.). Tanárint.: 1 fő (79. sz.). Óralát.: 2 óra (79, 80. sz.)

K17 Pest belváros, fővárosi kerület.

K171 (K D T Ó) 7. ált. o. SES: 3,81 (3 h.) / 3,65 (3 h.) | Átl.: 3,46 (3 h.). Nyelvtan: 3,41 (3 h.). Irod.: 3,35 (3 h.). | Kérdőív: 20 fő. Diákint.: 1 fő (16. sz.). Tanárint.: 1 fő (22. sz.). Óralát.: 2 óra (22, 23. sz.)

K172 (K D Ó) 7. ált. o. (francia) SES: 4,29 (5 h.) / 4,5 (6 h.) | Átl.: 4,28 (8 h.). Nyelvtan: 4 (5 h.). Irod.: 4,44 (4 h.). | Kérdőív: 22 fő. Diákint.: 2 fő (19. sz.). Óralát.: 2 óra (8, 28. sz.)

K173 (D) 1. ált. o. | Diákint.: 1 fő (31. sz.).

K174 (D) 2. ált. o. (ének-zene) | Diákint.: 1 fő (31. sz.).

K175 (D) 3. ált. o. | Diákint.: 1 fő (32. sz.).

K176 (D) 4. ált. o. | Diákint.: 1 fő (31. sz.).

K177 (D) 4. ált. o. (ének-zene) | Diákint.: 1 fő (31. sz.).

K18 Baranya megye, város, 150001–200000 lakos.

K181 (D) 1. ált. o. (ének-zene) | Diákint.: 2 fő (37. sz.).

K182 (D) 2. ált. o. (ének-zene) | Diákint.: 1 fő (39. sz.).

K183 (D) 3. ált. o. | Diákint.: 2 fő (46. sz.).

K184 (K D T Ó) 7. gimn. o. SES: 5 (2 h.) / 4,89 (3 h.) | Átl.: 4,63 (1 h.). Nyelvtan: 4,55 (1 h.). Irod.: 4,86. | Kérdőív: 21 fő. Diákint.: 3 fő (49. sz.). Tanárint.: 1 fő (38. sz.). Óralát.: 2 óra (50, 51. sz.)

K185 (K D T Ó) 11. gimn. o. SES: 5 (2 h.) / 5 (3 h.) | Átl.: 3,91 (1 h.). Nyelvtan: 4,31 (1 h.). Irod.: 4,38 (1 h.). | Kérdőív: 14 fő. Diákint.: 2 fő (50. sz.). Tanárint.: 1 fő (47. sz.). Óralát.: 2 óra (56, 57. sz.)

K19 Észak-Pest, fővárosi kerület.

K191 (K D T Ó) 7. gimn. o. SES: 4,13 (4 h.) / 4,21 (10 h.) | Átl.: 4,22 (3 h.). Nyelvtan: 3,18 (1 h.). Irod.: 4,09 (1 h.). | Kérdőív: 34 fő. Diákint.: 2 fő (1. sz.). Tanárint.: 1 fő (60. sz.). Óralát.: 2 óra (14, 61. sz.)

K192 (K D T Ó) 11. gimn. o. (általános tanterv és humán tagozat) SES: 4,38 (1 h.) / 4,15 | Átl.: 3,84 (1 h.). Nyelvtan: 3,7. Irod.: 3,89. | Kérdőív: 27 fő. Diákint.: 1 fő (2. sz.). Tanárint.: 1 fő (75. sz.). Óralát.: 2 óra (10, 12. sz.)

K193 (K) 11. szki. o. (tánc és testnevelés) SES: 4,35 (3 h.) / 4,3 (3 h.) | Átl.: 3,94 (5 h.). Nyelvtan: 3,91 (2 h.). Irod.: 4 (3 h.). | Kérdőív: 23 fő.

K21 Pest megye, város, 25001–50000 lakos.

K211 (K D T Ó) 11. gimn. o. SES: 4,27 (1 h.) / 4,15 (1 h.) | Átl.: 4,5 (3 h.). Nyelvtan: 4,7 (1 h.). Irod.: 4,81 (1 h.). | Kérdőív: 27 fő. Diákint.: 2 fő (18. sz.). Tanárint.: 1 fő (17. sz.). Óralát.: 5 óra (26, 35, 37, 39–40. sz.)

K212 (K D T Ó) 11. szki. o. (műszaki képzés) SES: 4,17 (10 h.) / 4 (9 h.) | Átl.: 4,13 (6 h.). Nyelvtan: 3,59 (2 h.). Irod.: 4,16 (2 h.). | Kérdőív: 34 fő. Diákint.: 2 fő (24. sz.). Tanárint.: 1 fő (23. sz.). Óralát.: 3 óra (25, 36, 38. sz.)

K22 Baranya megye, község, 1001–1500 lakos.

K221 (D) 1. ált. o. | Diákint.: 2 fő (43. sz.).

K222 (D) 2. ált. o. | Diákint.: 2 fő (45. sz.).

K223 (D) 3. ált. o. | Diákint.: 2 fő (44. sz.).

K224 (K D T Ó) 7. ált. o. SES: 3,63 (1 h.) / 3,56 (2 h.) | Átl.: 3,92. Nyelvtan: 3,63 (1 h.). Irod.: 3,95 (1 h.). | Kérdőív: 20 fő. Diákint.: 2 fő (40. sz.). Tanárint.: 1 fő (41. sz.). Óralát.: 2 óra (53, 54. sz.)

K24 Szerbia, Vajdaság, város, 10001–15000 lakos (2002-es adat).

K241 (K) 11. szki. o. (vendéglátó, szakács/pincér) SES: 3,05 (2 h.) / 3,22 (3 h.) | Átl.: 3,62 ! (3 h.). Nyelvtan: 3,47 ! (2 h.). Irod.: 3,27 ! (6 h.). | Kérdőív: 21 fő.

K242 (K) 11. szki. o. (közlekedési, gépjárművezetői) SES: 3,31 / 2,83 (2 h.) | Átl.: 3,38 !. Nyelvtan: 3,62 !. Irod.: 3,54 !. | Kérdőív: 13 fő.

K25 Szerbia, Vajdaság, város, 10001–15000 lakos (2002-es adat).

K251 (K) 7. ált. o. SES: 3,21 (1 h.) / 3,36 (1 h.) | Átl.: 3,70 ! (4 h.). Nyelvtan: 3,40 ! (5 h.). Irod.: 3,50 ! (9 h.). | Kérdőív: 15 fő.

K26 Csongrád megye, város, 150001–200000 lakos.

K261 (K D T Ó) 11. szki. o. (egészségügy) SES: 3,52 (9 h.) / 3,5 (10 h.) | Átl.: 3,69 (9 h.). Nyelvtan: 3,42 (6 h.). Irod.: 3,39 (7 h.). | Kérdőív: 30 fő. Diákint.: 2 fő (64. sz.). Tanárint.: 1 fő (65. sz.). Óralát.: 3 óra (65, 66, 67. sz.)

K27 Fejér megye, község, 501–1000 lakos.

K271 (K) 7. ált. o. SES: 2,73 / 3 | Átl.: 3,82 (1 h.). Nyelvtan: 3,55. Irod.: 3,64. | Kérdőív: 11 fő.

K28 Szlovákia, Nyitrai kerület, község, 5001–10000 lakos (2010-es adat).

K281 (K) 7. ált. o. SES: 3,6 (2 h.) / 3,7 (2 h.) | Átl.: 1,23 ! (9 h.). Nyelvtan: 1,63 ! (3 h.). Irod.: 1,47 ! (3 h.). | Kérdőív: 22 fő.

K282 (T) 3. ált. o. | Tanárint.: 1 fő (81. sz.).

K29 Szlovákia, Nyitrai kerület, város, 25001–50000 lakos.

K291 (K) 11. gimn. o. SES: 3,96 (2 h.) / 4 (2 h.) | Átl.: 1,68 ! (9 h.). Nyelvtan: 1,83 !. Irod.: 1,83 !. | Kérdőív: 29 fő.

K30 Bács-Kiskun megye, város, 25001–50000 lakos.

K301 (K) 7. gimn. o. SES: 4,3 (4 h.) / 4,26 (3 h.) | Átl.: 4,65 (2 h.). Nyelvtan: 4,48 (1 h.). Irod.: 4,79. | Kérdőív: 34 fő.

K302 (K) 11. gimn. o. SES: 4,56 (1 h.) / 4,26 (1 h.) | Átl.: 4,45. Nyelvtan: 4,6. Irod.: 4,51. | Kérdőív: 35 fő.

K31 Békés megye, város, 5001–10000 lakos.

K311 (K) 7. ált. o. SES: 3,52 / 3,52 | Átl.: 4,3 (4 h.). Nyelvtan: 4,05 (3 h.). Irod.: 4,43 (2 h.). | Kérdőív: 23 fő.

K32 Békés megye, város, 5001–10000 lakos.

K321 (K) 11. szképző o. SES: 2,63 (3 h.) / 3,06 (3 h.) | Átl.: 2,91 (1 h.). Nyelvtan: 2,86 (5 h.). Irod.: 3,21 (5 h.). | Kérdőív: 19 fő.

K322 (K) 11. gimn. o., angol/ német két tannyelvű SES: 3,2 / 3,8 | Átl.: 3,65 (1 h.). Nyelvtan: 4,2. Irod.: 4,6. | Kérdőív: 5 fő.

K323 (K) 11. szki. o. SES: 3,39 (3 h.) / 3,24 (5 h.) | Átl.: 3,16 (6 h.). Nyelvtan: 2,93 (5 h.). Irod.: 2,72 (5 h.). | Kérdőív: 34 fő.

K33 Csongrád megye, város, 25001–50000 lakos.

K331 (K D T) 7. ált. o. (angol és informatika) SES: 4,33 (1 h.) / 4,29 (2 h.) | Átl.: 4,41 (1 h.). Nyelvtan: 4,22 (1 h.). Irod.: 4,5 (1 h.). | Kérdőív: 19 fő. Diákint.: 3 fő (68. sz.). Tanárint.: 1 fő (69. sz.).

K332 (K D T) 7. ált. o. (angol és informatika) SES: 4,36 (1 h.) / 4,43 (2 h.) | Átl.: 4,41 (4 h.). Nyelvtan: 4,33 (2 h.). Irod.: 4,81 (2 h.). | Kérdőív: 23 fő. Diákint.: 3 fő (70. sz.). Tanárint.: 1 fő (69. sz.).

K333 (D) 3. ált. o. | Diákint.: 2 fő (71. sz.).

K34 Csongrád megye, város, 150001–200000 lakos.

K341 (K D T Ó) 11. gimn. o. (német és angol) SES: 4,7 / 4,56 | Átl.: 4,35 (3 h.). Nyelvtan: 4,56. Irod.: 4,59. | Kérdőív: 27 fő. Diákint.: 2 fő (66. sz.). Tanárint.: 1 fő (67. sz.). Óralát.: 2 óra (68, 70. sz.)

K35 Csongrád megye, város, 150001–200000 lakos.

K351 (K D T Ó) 7. ált. o. SES: 4,92 (3 h.) / 4,59 (2 h.) | Átl.: 4,42 (6 h.). Nyelvtan: 4,5 (1 h.). Irod.: 4,67 (5 h.). | Kérdőív: 29 fő. Diákint.: 2 fő (73. sz.). Tanárint.: 1 fő (72. sz.). Óralát.: 3 óra (75, 76, 77. sz.)

K352 (D) 1. ált. o. | Diákint.: 2 fő (74. sz.).

K353 (D) 2. ált. o. | Diákint.: 2 fő (74. sz.).

K354 (D) 3. ált. o. | Diákint.: 2 fő (74. sz.).

K36 Vas megye, város, 50001–100000 lakos.

K361 (K) 7. ált. o. (angol) SES: 4,06 (2 h.) / 4 (2 h.) | Átl.: 4,59 (1 h.). Nyelvtan: 4,53. Irod.: 4,68. | Kérdőív: 19 fő.

K362 (K) 11. gimn. o. (angol) SES: 4,2 (1 h.) / 4,17 (1 h.) | Átl.: 4,44 (1 h.). Nyelvtan: 4,33 (1 h.). Irod.: 4,36666 (1 h.). | Kérdőív: 31 fő.

K37 Zala megye, község, 2001–2500 lakos.

K371 (K) 7. ált. o. SES: 2,67 (3 h.) / 2,57 (4 h.) | Átl.: 3,65 (3 h.). Nyelvtan: 3,11. Irod.: 3,16666. | Kérdőív: 18 fő.

K38 Győr-Moson-Sopron megye, község, 2001–2500 lakos.

K381 (K) 7. ált. o. SES: 3,29 (4 h.) / 3,29 (4 h.) | Átl.: 3,776 (2 h.). Nyelvtan: 3,41 (1 h.). Irod.: 3,85 (1 h.). | Kérdőív: 27 fő.

K39 Zala megye, község, 1501–2000 lakos.

K391 (K) 7. ált. o. SES: 3,25 (2 h.) / 3,07 (3 h.) | Átl.: 3,86 (1 h.). Nyelvtan: 4,07 (4 h.). Irod.: 4,23 (5 h.). | Kérdőív: 18 fő.

K40 Zala megye, község, 1501–2000 lakos.

K401 (K) 7. ált. o. SES: 3,35 / 2,94 (1 h.) | Átl.: 4,00 ! (16 h.). Nyelvtan: 3,18. Irod.: 3,76. | Kérdőív: 17 fő.

K41 Észak-Buda, fővárosi kerület.

K411 (K) 7. gimn. o. SES: 4,62 (1 h.) / 4,38 (1 h.) | Átl.: 4,37 (3 h.). Nyelvtan: 4,03 (1 h.). Irod.: 4,21 (2 h.). | Kérdőív: 30 fő.

K412 (K) 11. gimn. o. (biológia és számítástechnika) SES: 4,36 (2 h.) / 4,39 (2 h.) | Átl.: 4,14 (2 h.). Nyelvtan: 4,26 (3 h.). Irod.: 4,37 (3 h.). | Kérdőív: 30 fő.

K42 Zala megye, város, 20001–25000 lakos.

K421 (K) 7. ált. o. SES: 4,18 (1 h.) / 3,83 (1 h.) | Átl.: 4,28 (4 h.). Nyelvtan: 4,13. Irod.: 4,52. | Kérdőív: 23 fő.

K43 Somogy megye, község, 1001–1500 lakos.

K431 (K) 7. ált. o. SES: 3,21 (5 h.) / 3,2 (4 h.) | Átl.: 3,91 (5 h.). Nyelvtan: 3,45 (2 h.). Irod.: 3,76 (3 h.). | Kérdőív: 24 fő.

K45 Zala megye, város, 20001–25000 lakos.

K451 (K) 11. szki. o. (kereskedelem) SES: 3,27 (2 h.) / 3 (2 h.) | | Átl.: 3,01 (1 h.). Nyelvtan: 4 (4 h.). Irod.: 4,11 (4 h.). | Kérdőív: 13 fő.

11.2. A kérdőíves gyűjtés dokumentumai

11.2.1. A 2007. évi próbakérdőív egyes részletei

5. Szokott-e olyan történni, hogy valakit kijavítasz amiatt, mert nem szépen beszél?
Igen – Nem NT – NV

6. Ha igen, kit javítasz ki? És milyen gyakran?
Ha nincsen az adott kategóriába tartozó ismerősöd – pl. nincsen fiatalabb testvéred –, karikázd be a 0-t. – A „soha" azt jelenti, hogy még egyszer sem javítottad ki. A „mindig" azt, hogy ahányszor csak hibázik, mindig helyreigazítod.

		soha	ritkán	gyakran	mindig	nincsen	nem válaszolok
601	nálam fiatalabb testvéremet	1	2	3	4	0	NV
602	édesanyámat	1	2	3	4	0	NV
603	hozzám közel álló osztály- vagy csoporttársamat	1	2	3	4	0	NV
604	tanáromat	1	2	3	4	0	NV
605	nálam idősebb testvéremet	1	2	3	4	0	NV
606	édesapámat	1	2	3	4	0	NV
607	olyan osztály- vagy csoporttársamat, akivel nem vagyok közelebbi viszonyban	1	2	3	4	0	NV
608	nagyanyámat	1	2	3	4	0	NV
609	szomszédot	1	2	3	4	0	NV
610	olyan, velem egykorú fiút vagy lányt, aki nem jár az osztályunkba/csoportunkba	1	2	3	4	0	NV
611	nagyapámat	1	2	3	4	0	NV

7. Sorolj fel néhány szót, kifejezést, ami miatt ki szoktál javítani másokat! NT – NV
Erre a kérdésre csak akkor válaszolj, ha az 5. kérdésre igennel feleltél!
.....
.....

8. Ha valakit nem javítasz ki, miért nem javítod ki? NT – NV
Erre a kérdésre akkor is válaszolj, ha senkit sem szoktál kijavítani!
.....
.....

9. Szokott-e olyan történni, hogy valaki kijavít téged amiatt, mert szerinte nem szépen beszélsz? Igen – Nem NT – NV

10. Ha igen, ki javít ki téged? És milyen gyakran?
Ha nincsen az adott kategóriába tartozó ismerősöd – pl. nincsen fiatalabb testvéred –, karikázd be a 0-t. – A „soha" azt jelenti, hogy az illető még egyszer sem javított ki. A „mindig" azt, hogy ahányszor csak hibázol, mindig helyreigazít téged.

		soha	ritkán	gyakran	mindig	nincsen	nem válaszolok
1001	nálam fiatalabb testvérem	1	2	3	4	0	NV
1002	édesanyám	1	2	3	4	0	NV
1003	hozzám közel álló osztály-vagy csoporttársam	1	2	3	4	0	NV
1004	tanárom	1	2	3	4	0	NV
1005	nálam idősebb testvérem	1	2	3	4	0	NV
1006	édesapám	1	2	3	4	0	NV
1007	olyan osztály- vagy csoporttársam, akivel nem vagyok közelebbi viszonyban	1	2	3	4	0	NV
1008	nagyanyám	1	2	3	4	0	NV
1009	szomszéd	1	2	3	4	0	NV
1010	olyan, velem egykorú fiú vagy lány, aki nem jár az osztályunkba/csoportunkba	1	2	3	4	0	NV
1011	nagyapám	1	2	3	4	0	NV

11. Sorolj fel néhány szót, kifejezést, ami miatt mások kijavítanak téged! NT – NV
Erre a kérdésre csak akkor válaszolj, ha a 9. kérdésre igennel feleltél.
.....

12. Ha valaki nem javít ki téged, mit gondolsz, miért nem javít ki? NT – NV
Erre a kérdésre akkor is válaszolj, ha senki sem szokott téged kijavítani!
.....
.....

13. Értékeld 1–4-ig terjedő skálán, mennyire helyénvalóak a megnevezett szereplők által mondottak a következő élethelyzetekben! Választásodat indokold röviden!
A válaszok: 1 = elfogadhatatlan, 2 = kicsit helytelen, de nem muszáj javítani rajta, 3 = elfogadható, 4 = követendő, példaszerű. Ha nem szeretnél válaszolni, karikázd be a NV (= nem válaszolok) jelet! Ha nem tudsz válaszolni, a NT (= nem tudom a választ) jelet karikázd be!

Történelemórai felelet részlete:
János: Hát a Török Birodalom közigazgatása…
Tanár: Háttal nem kezdünk mondatot. A feleleted egyes. Menj a helyedre.

1301	János 1 2 3 4 NT NV	Tanár 1 2 3 4 NT NV

János:.....
Tanár:.....

Egy házaspár ül az ebédlőasztalnál:
Janka: Oda tudod adni a sót?
Sándor: Tessék.

1302	Janka 1 2 3 4 NT NV	Sándor 1 2 3 4 NT NV

Janka:.....
Sándor:.....

Barátok beszélgetnek:
Máté: Nem, Gábor nincs a szobában, már el van menve.
Laci: Ja persze, meg a macska is fel van mászva a fára, igaz?

1303	Máté 1 2 3 4 NT NV	Laci 1 2 3 4 NT NV

Máté:.....
Laci:.....

Tanár a diáknak:
Nagyon szép a verse, érdekes gondolatok vannak benne. Szerintem meg is lehetne jelentetni egy lapban. Megjelöltem azokat a helyeket, ahol ki kellene javítani a ragozást az ikes ragozás szabályainak megfelelően. Azokat a helyeket javítsa ki, mielőtt elküldené a szerkesztőségbe.

1304	Tanár 1 2 3 4 NT NV

Tanár:.....

Hogyan ítélnéd meg a diákot, ha a fentiekre így válaszolna:
„Köszönöm, tanárnő, örülök, hogy jónak tartja a versemet. De szerintem az ikes ragozás miatt felesleges kijavítani ezt a szöveget."

1305	Diák 1 2 3 4 NT NV

Diák:.....

14. Előfordult-e már, hogy anyanyelveden beszélve egy-egy szót, szószerkezetet újrakezdtél vagy kijavítottál annak érdekében, hogy szebben vagy jobban fejezd ki magad? Igen – Nem NT – NV

15. Ha igen, mit gondolsz, mi lehetett az oka annak, hogy ki kellett javítanod magad?
A válaszlehetőségek: 1 = sosem, 2 = néha, 3 = gyakran, 4 = mindig ez az ok. Ha nem szeretnél válaszolni, karikázd be a NV (= nem válaszolok) jelet! Ha nem tudsz válaszolni, a NT (= nem tudom a választ) jelet karikázd be!

		soha	ritkán	gyakran	mindig		
1501	Nem ismerem elég jól a nyelvtani szabályokat.	1	2	3	4	NT	NV
1502	Nyelvbotlás volt.	1	2	3	4	NT	NV
1503	Meggondoltam magam, mást akartam mondani ahelyett, amit elkezdtem.	1	2	3	4	NT	NV
1504	Zavarban voltam.	1	2	3	4	NT	NV

		soha	ritkán	gyakran	mindig		
1505	Javítottam, nehogy kinevessenek vagy rám szóljanak.	1	2	3	4	NT	NV
1506	Túl gyorsan beszéltem.	1	2	3	4	NT	NV
1507	Valaki vagy valami (pl. zaj) megzavart beszéd közben.	1	2	3	4	NT	NV
1508	Eszembe jutott, hogy akivel beszélek, nem szereti, ha úgy beszélek.	1	2	3	4	NT	NV
1509	Általában elég rosszul fejezem ki magam.	1	2	3	4	NT	NV
1510	Idegen szavakat kevertem össze.	1	2	3	4	NT	NV
1511	Túl fáradt voltam.	1	2	3	4	NT	NV
1512	Egyéb ok: …….	1	2	3	4	NT	NV
1513	Egyéb ok: …….	1	2	3	4	NT	NV

11.2.2. A 2008-ban és a 2009 januárjában alkalmazott próbakérdőív 11. feladata

Anna és Eszter ugyanabból a faluból származnak, egy osztályba járnak, de másképp beszélnek:

Anna

a nagyszüleivel mindig nyelvjárásiasan,
a szüleivel inkább nyelvjárásiasan,
a barátaival alig nyelvjárásiasan,
a tanáraival sosem nyelvjárásiasan

Eszter

mindenkivel mindig nyelvjárásiasan

Ha megpróbálod elképzelni őket, mit gondolsz...	**Anna**	**Eszter**	
melyikük okosabb?	☐	☐	NT | NV
melyikük szorgalmasabb?	☐	☐	NT | NV
melyikük kap jobb jegyeket?	☐	☐	NT | NV
melyikük népszerűbb az osztályban?	☐	☐	NT | NV
melyikük kedvesebb?	☐	☐	NT | NV

Szerinted...	**igen**	**nem**	
helyesen teszi Anna, hogy különféleképpen beszél az emberekkel?	☐	☐	NT | NV
helyesen teszi Eszter, hogy mindenkivel egyformán beszél?	☐	☐	NT | NV
barátkoznak egymással?	☐	☐	NT | NV

11.2.3. A szerző útmutatása a 2009. évi kérdőíves adatfelvétellel kapcsolatos tudnivalókról tanárok számára

Tisztelt Tanárnő!
Tisztelt Tanár Úr!

Köszönöm, hogy segít kitöltetni a kérdőívemet. A kérdőív kitöltése általános iskolában átlagosan 30-35 percet, középiskolában 25-30 percet vesz igénybe. Kérem, legyen szíves felhívni a diákok figyelmét arra, hogy a „nem tudom" és a „nem válaszolok" válaszlehetőséggel csak indokolt esetben éljenek, valamint arra, hogy egyedül dolgozzanak. Kérem, hogy csak a feladat értelmezésében segítsen a diákoknak, a feladatban szereplő fogalmak (pl. *főnév*, *tájszólás* stb.) magyarázatában ne.

Névnek nem kell szerepelnie a kérdőíven, de kérem, mindegyik diákkal írassa fel a kérdőív bal felső sarkába, hogy melyik osztályba jár!

A kutatással kapcsolatos további kérdésekben szívesen állok rendelkezésére.

Üdvözlettel:

Szabó Tamás Péter
sztp@nytud.hu
20/●●●-●●●●, 30/●●●-●●●●

11.2.4. A 2009. február–májusi adatfelvétel kérdőíve

Kérdőív

Kedves Válaszadó! A következőkben doktori kutatásomhoz szeretném a segítségedet kérni. Kérlek, olvasd el a feladatok szövegét és válaszolj a kérdésekre! A feladatok különböző szövegekkel, illetve mindennapi életed egyes eseményeivel, szokásaival lesznek kapcsolatosak. Kérlek, minden feladatnál jelöld meg az „NT" (= „nem tudom") betűk bekarikázásával, ha nem tudod a választ! Ha nem szeretnél válaszolni, az „NV" (= nem válaszolok) betűket karikázd be! Köszönöm szépen a segítségedet! *Szabó Tamás Péter*

***1**. Honnan származnak az alábbi mondatok? Írd be a mondatok számát a megfelelő sorba! Egy sorba egy szám tartozik.*

Tankönyv: _____

Szépirodalmi mű: _____

Cset vagy sms: _____

Napilap: _____

Szótár: _____

Nem tudom: _____

1. naon szomi vok :-(de télleg, én nemtom mérnem hív a Saca

2. álmatlankodik. tn ige *(nyj v. irod.)* 'éjjel sem alszik, ill. nem bír aludni'

3. Felvinczy György költő, színműíró, a 17. század egyik legtermékenyebb írója. Számos alkalmi verset írt. Kedvelt műfaja a mesterség-dicséret.

4. A szeptember közepén kezdődő egyetemi, főiskolai tanévben a nappali tagozatos hallgatók mintegy 30 százaléka számíthat arra, hogy bekerül valamelyik kollégiumba.

5. A falu, úgy látszik, már értesült róla, hogy valaki érkezik, de hogy ki lesz az és miért, azt senki sem tudta.

A fenti mondatokban különböző szófajú szavakat olvashatsz. Írj példát az alábbiakban felsorolt szófajokra! Minden szófajra csak egy példát írj!

főnév: _____ NT | NV

kötőszó: _____ NT | NV

tulajdonnév: _____ NT | NV

ragozott szó: _____ NT | NV

tárgy: _____ NT | NV

névelő: _____ NT | NV

fokozott melléknév: _____ NT | NV

igekötős ige: _____ NT | NV

igenév: _____ NT | NV

***2**. Előfordult már, hogy nem értetted valamelyik tankönyved szövegét?* ☐ igen ☐ nem NT | NV

Ha igennel válaszoltál, kérlek, az alábbi lehetőségek közül ikszeld be az összes problémát, ami jelentkezett már nálad!

☐ idegen szavak nem voltak megmagyarázva ☐ túl hosszú mondatok voltak benne

☐ nem volt érthető, hogy az egymást követő mondatok hogyan kapcsolódnak egymáshoz

Más: _____ NT | NV

***3**. Kérlek, a megfelelő négyzet beikszelésével jelöld, milyen gyakran szoktál...*

	soha	**ritkább-ban, mint évente**	**éven-te több-ször**	**ha-vonta több-ször**	**heten-te több-ször**	**naponta**	
barátnak, ismerősnek levelet,ímélt írni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV
hivatalos ügyben levelet, ímélt írni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV
sms-t írni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV
házi dolgozatot, esszét írni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV
idegen nyelven olvasni (iskolai feladaton kívül)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV
csetelni (MSN, Skype stb.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV
idegen nyelven beszélgetni, csetelni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV
magyar nyelvű szépirodalmat olvasni (iskolai feladaton kívül)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV
internetezni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV
tévét nézni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV

	soha	ritkábban, mint évente	évente többször	havonta többször	hetente többször	naponta	
rádiót hallgatni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV
színházba menni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV
komolyzenei koncertre menni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV
könnyűzenei koncertre menni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV
moziba menni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NT | NV

***4**. Képzeld el, hogy olyan szót kell leírnod, amiről nem tudod, hogyan kell helyesen írni! Ha tehetnéd, megnéznéd a helyes alakot a helyesírási szótárban...*

csetelés közben?	☐ igen	☐ nem	NT | NV
amikor egy közeli barátodnak írsz ímélt vagy levelet?	☐ igen	☐ nem	NT | NV
iskolai dolgozat írása közben?	☐ igen	☐ nem	NT | NV
sms írása közben?	☐ igen	☐ nem	NT | NV

***5**. Kérlek, jelöld a megfelelő négyzet beikszelésével, hogy milyen gyakran használsz...*

	soha	ritkán	gyakran	
helyesírási szótárt	☐	☐	☐	NT | NV
helyesírási szabályzatot	☐	☐	☐	NT | NV
értelmező szótárt	☐	☐	☐	NT | NV
nyelvművelő kézikönyvet vagy nyelvművelő szótárt	☐	☐	☐	NT | NV
Szoktál használni számítógépes helyesírás-ellenőrzőt?	☐	☐	☐	NT | NV
Szoktál használni internetes helyesírási tanácsadó honlapot?	☐	☐	☐	NT | NV
Szoktál hallgatni vagy nézni nyelvművelő rádió- vagy tévéműsort? (Például „Édes anyanyelvünk”, „Nyelvédesanyánk”, „Szarvashiba”, „Nyelvőrző” stb.)	☐	☐	☐	NT | NV

***6**. Figyelmeztettek az elmúlt két-három évben azért, mert illetlenül viselkedtél? (Például azért, mert túl hangos voltál, vagy az asztalnál átnyúltál valaki előtt stb.?) Kérlek, ikszeld be, hogy ki milyen gyakran figyelmeztetett!*

olyan ember, akivel közeli kapcsolatban vagy:	☐ soha	☐ ritkán	☐ gyakran	NT | NV
olyan ember, akivel nem vagy közeli kapcsolatban:	☐ soha	☐ ritkán	☐ gyakran	NT | NV

Előfordult az elmúlt két-három évben, hogy figyelmeztettél valakit azért, mert szerinted illetlenül viselkedett?

olyan embert, akivel közeli kapcsolatban vagy: ☐ soha ☐ ritkán ☐ gyakran NT | NV

olyan embert, akivel nem vagy közeli kapcsolatban: ☐ soha ☐ ritkán ☐ gyakran NT | NV

***7**. Kérlek, olvasd el a bekeretezett mondatokat, majd válaszolj a kérdésekre!*

> Egy tévéhíradóban egy épületet **lepukkantnak** neveztek. Szó volt arról is, hogy az épületet felújítják.

Mit jelent a „lepukkant" szó? _____
_____NT | NV

Milyen szófajú a „lepukkant" szó? _____
_____NT | NV

Szerinted ki hívta „lepukkant"-nak az épületet? Kérlek, az összes olyan személy melletti négyzetbe tegyél ikszet, akiről el tudod ezt képzelni!

☐ a műsorvezető
☐ egy munkás, aki a közelben dolgozik
☐ a helyszínre kiküldött riporter
☐ az épületet felújító cég vezetője

☐ a fentiek közül egyik sem, hanem: _____
_____NT | NV

Ha téged kérdezne a riporter, te használnád a híradóban a „lepukkant" szót?
☐ igen ☐ nem NT | NV

Ha nem használnád, milyen más szót használnál helyette? Csak egy szót vagy egy kifejezést írj!

_____ NT | NV

> Valaki ezt írta egy internetes fórumon: **A „de viszont"-ot már tudja a környezetem, hogy a jelenlétemben nem lehet használni, mert sikítok tőle.**

Szerinted indokoltan „sikít" az illető a „de viszont" miatt? ☐ igen ☐ nem NT | NV

Szerinted jó az, hogy leszoktatja egy kifejezés használatáról az ismerőseit? ☐ igen ☐ nem NT | NV

Szerinted nyelvileg helytelen a „de viszont" kifejezés? ☐ igen ☐ nem NT | NV

Te hallottad már, hogy valaki használta? ☐ igen ☐ nem NT | NV

Van olyan szó vagy kifejezés, amit nem szeretsz? ☐ van ☐ nincs NT | NV

Ha van ilyen, írd le azt a hármat, ami téged a legjobban idegesít! Nemcsak szavakat, hanem különböző kifejezéseket, ragozási módokat stb. is írhatsz! Jelöld a megfelelő négyzetbe tett iksszel az összes olyan indokot, ami miatt az adott szó, kifejezés stb. zavar!

Az első: _____

Ami miatt nem szereted: ☐ rossz hangzású ☐ magyartalan ☐ idegen eredetű

☐ a jelentése miatt zavar ☐ ellenszenves emberek használják ☐ nehéz megérteni

☐ más okból (is) zavar: _____ NT | NV

A második: _____

Ami miatt nem szereted: ☐ rossz hangzású ☐ magyartalan ☐ idegen eredetű

☐ a jelentése miatt zavar ☐ ellenszenves emberek használják ☐ nehéz megérteni

☐ más okból (is) zavar: _____ NT | NV

A harmadik: _____

Ami miatt nem szereted: ☐ rossz hangzású ☐ magyartalan ☐ idegen eredetű

☐ a jelentése miatt zavar ☐ ellenszenves emberek használják ☐ nehéz megérteni

☐ más okból (is) zavar: _____ NT | NV

***8**. Előfordult az utóbbi két-három évben, hogy kijavítottál valaki(ke)t, mert szerinted helytelenül beszélt(ek)?* ☐ igen ☐ nem NT | NV

Ha igen, kit javítottál ki?	**soha**	**ritkán**	**gyakran**	
olyan embert, akivel közeli a kapcsolatod	☐	☐	☐	NT | NV
olyan embert, akivel nem közeli a kapcsolatod	☐	☐	☐	NT | NV
tanárodat	☐	☐	☐	NT | NV

***9**. Kérlek, olvasd el a* **félkövér** *betűkkel írt mondatot, majd válaszolj a kérdésekre!*

Talizzunk majd!

Mit jelent ebben a mondatban a „talizzunk” szó? _____ NT | NV

Milyen szófajú a „talizzunk” szó? _____ NT | NV

Szoktak az iskolatársaid olyan szavakat mondani, mint például „talizik”, „telcsizik”, „mobcsizik” stb.? ☐ soha ☐ ritkán ☐ gyakran NT | NV

Ha igen, kik mondják inkább? ☐ fiúk ☐ lányok ☐ egyformán NT | NV

Te használsz ilyen szavakat? ☐ soha ☐ ritkán ☐ gyakran NT | NV

Ha igen, mikor? Kérlek, ikszeld be az összes választ, ami jellemző rád!

☐ barátokkal beszélve ☐ tanár jelenlétében ☐ családban ☐ máshol: _____ NT | NV

Téged zavarnak az efféle szavak? ☐ igen ☐ nem NT | NV

Találkoztál már azzal, hogy valakit zavartak ezek a szavak? ☐ igen ☐ nem NT | NV

Ha igen, kérlek, jelölj mindenkit, akinél tapasztaltad, hogy zavarja!

☐ tanár ☐ szülő ☐ osztálytárs ☐ más: _____ NT | NV

***10**. Előfordult az utóbbi két-három évben, hogy kijavított téged valaki, mert szerinte helytelenül beszéltél?* ☐ igen ☐ nem NT | NV

Ha igen, ki javított ki?	**soha**	**ritkán**	**gyakran**	
olyan ember, akivel közeli a kapcsolatod	☐	☐	☐	NT | NV
olyan ember, akivel nem közeli a kapcsolatod	☐	☐	☐	NT | NV
tanárod	☐	☐	☐	NT | NV

***11**. Képzeld el, hogy egy barátoddal beszélgetsz. A beszélgetést mások is hallják. A barátod összekever két idegen szót, de azért lehet érteni, mire gondol. Te mit teszel? Ikszeld be az általad legjobbnak tartott választ!*

☐ egyáltalán nem javítod ki

☐ később, amikor négyszemközt vagytok, szólsz neki, hogy tévedett

☐ még helyben, a többiek előtt kijavítod

*Ha máshogy tennél, kérlek, írd le néhány szóban, mit tennél!*_____

_____ NT | NV

***12**. Szerinted baj az, ha valaki sok idegen szót használ, ...*

amikor a barátaival beszélget?	☐ igen	☐ nem	NT | NV
amikor felel egy tanórán?	☐ igen	☐ nem	NT | NV
amikor iskolai dolgozatot ír?	☐ igen	☐ nem	NT | NV
amikor a tévében vagy a rádióban nyilatkozik?	☐ igen	☐ nem	NT | NV

***13**. Előfordult-e az utóbbi két-három évben, hogy anyanyelveden beszélve egy-egy szót, szószerkezetet újrakezdtél vagy kijavítottál?* ☐ igen ☐ nem NT | NV

Ha igen: miért? Kérlek, ikszeld be a válaszaidat!	**soha**	**ritkán**	**gyakran**	
Nem ismerted elég jól a nyelvtani szabályokat.	☐	☐	☐	NT | NV
Nyelvbotlás volt.	☐	☐	☐	NT | NV
Zavarban voltál.	☐	☐	☐	NT | NV
Javítottál, nehogy kinevessenek vagy rád szóljanak.	☐	☐	☐	NT | NV
Eszedbe jutott, hogy akivel beszélsz, nem szereti, ha úgy beszélsz.	☐	☐	☐	NT | NV
Idegen szavakat kevertél össze.	☐	☐	☐	NT | NV
Túl fáradt voltál.	☐	☐	☐	NT | NV
Valaki vagy valami (pl. zaj) megzavart beszéd közben.	☐	☐	☐	NT | NV

***14**. Anna és Eszter ugyanabból a faluból származnak, egy osztályba járnak, de másképp beszélnek:*

Anna	**Eszter**
a nagyszüleivel mindig tájszólásban beszél, a barátai közül csak kevéssel beszéltájszólásban, a tanáraival soha nem beszél tájszólásban	mindenkivel mindig tájszólásban beszél

Ha megpróbálod elképzelni őket, mit gondolsz...	**Anna**	**Eszter**	
melyikük okosabb?	☐	☐	NT | NV
melyikük szorgalmasabb?	☐	☐	NT | NV
melyikük kap jobb jegyeket?	☐	☐	NT | NV
melyikük népszerűbb az osztályban?	☐	☐	NT | NV
melyikük kedvesebb?	☐	☐	NT | NV

Szerinted...	**igen**	**nem**	
helyesen teszi Anna, hogy különféleképpen beszél az emberekkel?	☐	☐	NT | NV
helyesen teszi Eszter, hogy mindenkivel egyformán beszél?	☐	☐	NT | NV
barátkoznak egymással?	☐	☐	NT | NV

***15**. Kérlek, válaszolj az alábbi kérdésekre!*

Beszélnek valamilyen tájszólásban a közvetlen környezetedben? ☐ igen ☐ nem NT | NV

Ha igen, mely tájszólás(oka)t beszélik? _____ NT | NV

Te magad beszélsz valamilyen tájszólásban? ☐ igen ☐ nem NT | NV

Ha igen, mely tájszólás(ok)ban? _____ NT | NV

Találkozol tájszólásban beszélő emberekkel? ☐ soha ☐ ritkán ☐ gyakran NT | NV

Előfordult már, hogy magyar anyanyelvű embernek nem értetted a mondandóját, mert valamelyik magyar tájszólásban beszélt? ☐ soha ☐ ritkán ☐ gyakran NT | NV

Zavar téged, ha valaki tájszólásban beszél...

családi, baráti körben? ☐ egyáltalán nem ☐ kicsit ☐ nagyon NT | NV

iskolában? ☐ egyáltalán nem ☐ kicsit ☐ nagyon NT | NV

tévében vagy rádióban? ☐ egyáltalán nem ☐ kicsit ☐ nagyon NT | NV

Tanultál a tájszólásokról az iskolában? ☐ igen ☐ nem NT | NV

Élnek a környezetedben nem magyar anyanyelvűek? ☐ igen ☐ nem NT | NV

Ha igen, milyen anyanyelvűek? _____ NT | NV

Találkozol velük? ☐ soha ☐ ritkán ☐ gyakran NT | NV

Zavar téged, ha egy Magyarországon élő, nem magyar anyanyelvű személy az anyanyelvén beszél...

családi, baráti körben?	☐ egyáltalán nem	☐ kicsit	☐ nagyon	NT | NV
iskolában?	☐ egyáltalán nem	☐ kicsit	☐ nagyon	NT | NV
tévében vagy rádióban?	☐ egyáltalán nem	☐ kicsit	☐ nagyon	NT | NV

Az alábbiakban személyes környezetedről szóló kérdések következnek. Ezekre az adatok feldolgozásához van szükségem. Kérlek, válaszolj az egyes kérdésekre! Személyes adataidat bizalmasan kezelem és csak összesítésekhez használom fel.

16. *Milyen nemű vagy?* ☐ férfi ☐ nő NV

17. *Melyik településen élsz?* _____ NV

Mióta élsz ezen a településen? ☐ születésed óta ☐ _____ éve NT | NV

Ha nem születésed óta élsz itt: korábban melyik település(ek)en éltél? _____
_____ NT | NV

18. *Melyik évben születtél?* 19_____ NV

19. *Mi az anyanyelved?* _____ NV

20. *Mi volt az előző félév végi tanulmányi átlagod? Kérlek, számmal írd:* _____ NT | NV

21. *Mi volt az előző félév végi jegyed magyar nyelvből?* _____ NT | NV

22. *Mi volt az előző félév végi jegyed magyar irodalomból?* _____ NT | NV

23. *Milyen idegen nyelv(ek)et tanulsz az iskolában?* _____
_____ NV

24. *Jársz idegen nyelvi különórára?* ☐ igen ☐ nem NV

Ha igen, milyen gyakran? ☐ évente többször ☐ havonta többször ☐ hetente többször NV

Milyen nyelv(ek)et tanulsz különórán? _____
_____ NV

25. *Ez a kérdés a szüleidre vonatkozik. Kérlek, ikszeléssel jelöld a válaszodat!*
Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége? NT | NV

☐ kevesebb mint 8 általános ☐ 8 általános ☐ szakmunkás-bizonyítvány érettségi nélkül
☐ érettségi ☐ főiskolai vagy egyetemi diploma

Melyik település(ek)en élt édesanyád élete első 14 évében? _____
_____ NT | NV

Mi édesapád legmagasabb iskolai végzettsége? NT | NV
☐ kevesebb mint 8 általános ☐ 8 általános ☐ szakmunkás-bizonyítvány érettségi nélkül
☐ érettségi ☐ főiskolai vagy egyetemi diploma

Melyik település(ek)en élt édesapád élete első 14 évében? _____
_____ NT | NV

Köszönöm, hogy kitöltötted a kérdőívet! Nagyon sokat segítettél a munkámban!
Ha bármilyen kérdésed van a vizsgálattal kapcsolatban, szívesen válaszolok!

Szabó Tamás Péter (●●●●●@gmail.com)

11.3. Az óralátogatások dokumentumai

11.3.1. Óralátogatások az órajegyzőkönyvek sorszámának rendjében

Mivel a jelen dolgozat nem hivatkozik orvanyagokra, ez a melléklet azokat nem azonosítja. Az orvanyagok jellegére a 11.3.2. melléklet hivatkozik. Az *Óratartó tanár azonosítója* oszlopban szereplő szám a tanárra mint interjúalanyra utal (vö. A vizsgálat interjúalanyai című, 11.4.9. számú melléklettel). Az interjúkban nem szereplő, adatlapot ki nem töltött tanárok életkora mellett a *k.* (= körül) jelzés becsült adatra utal.

A megfigyelt osztályok típusa szerinti felosztás a következő:

	Általános iskola	**Szakközépiskola**	**Gimnázium**
1–3. osztály	19/1, 19/2, 55	–	–
7. osztály	01, 03, 04, 08, 20, 21, 22, 23, 28, 53, 54, 58, 60, 63, 64, 75, 76, 77	–	14, 33, 34, 42, 43, 49, 50, 51, 61
11. osztály	–	25, 35, 36, 38, 44, 45, 47, 48, 65, 66, 67	05, 07, 10, 12, 26, 30, 31, 32, 35, 37, 39, 40, 46, 56, 57, 68, 70, 79, 80

Az azonosító táblázat:

Sor-szám	**Tantárgy, foglalkozás**	**Osztály**	**Óratartó tanár**		
			azonosítója	**neme**	**életkora**
01	biológia	K061		nő	46–60 k.
03	matematika	K061		nő	46–60 k.
04	magyar irodalom	K061		nő	25–35 k.
05	történelem	K012		nő	36–45 k.
07	magyar irodalom	K012	801	nő	46–60
08	matematika	K172		nő	46–60 k.
10	magyar irodalom	K192	751	nő	25–35
12	matematika	K192	751	nő	25–35
14	angol	K191	601	nő	25–35
16	magyar irodalom	K014	771	nő	46–60
17	magyar nyelv	K011	611	nő	46–60
19/1	hétzáró beszélgetés	K062		nő	25–35 k.
19/2	leckeírás	K062		nő	25–35 k.
20	magyar irodalom	K071	761	nő	36–45
21	magyar irodalom	K072	761	nő	36–45
22	magyar nyelv	K171	221	nő	46–60
23	angol	K171		férfi	25–35 k.
25	magyar irodalom	K212	231	férfi	46–60
26	magyar irodalom	K211	171	nő	46–60

Sor-szám	Tantárgy, foglalkozás	Osztály	Óratartó tanár		
			azonosítója	neme	életkora
28	magyar irodalom	K172		nő	36–45 k.
30	magyar irodalom	K132		nő	46–60 k.
31	etika	K131	201	nő	36–45
32	magyar irodalom	K042	591	férfi	25–35
33	magyar irodalom	K041	591	férfi	25–35
34	földrajz	K041		férfi	25–35 k.
35	spanyol	K211		nő	25–35 k.
36	magyar nyelv	K212	231	férfi	46–60
37	magyar nyelv	K211	171	nő	46–60
38	fizika	K212		férfi	36–45 k.
39	magyar irodalom	K211	171	nő	46–60
40	magyar irodalom	K211	171	nő	46–60
42	magyar irodalom	K154	271	nő	36–45
43	történelem	K154		férfi	25–35 k.
44	mechanika	K141		nő	36–45 k.
45	magyar nyelv	K141	521	nő	46–60
46	történelem	K042		férfi	36–45 k.
47	magyar irodalom	K142	341	nő	46–60
48	közgazdaságtan	K142		nő	36–45 k.
49	reggeli áhítat	K184		férfi	36–45 k.
50	matematika	K184		nő	46–60 k.
51	magyar irodalom	K184	381	nő	36–45
53	matematika	K224		nő	36–45 k.
54	földrajz	K224		nő	36–45 k.
55	reggeli áhítat	K181, K182, K183		nő	36–45 k.
56	magyar irodalom	K185	471	nő	46–60
57	fizika	K185		férfi	36–45 k.
58	magyar irodalom	K124	531	nő	36–45
60	ének-zene	K124		nő	25–35 k.
61	magyar irodalom	K191	601	nő	25–35
63	énekkar	K011	611	nő	46–60
64	ének-zene	K011	611	nő	46–60
65	biológia	K261		nő	36–45 k.
66	magyar irodalom	K261	651	nő	25–35
67	magyar irodalom	K261	651	nő	25–35
68	történelem	K341		nő	36–45 k.
70	magyar irodalom	K341	671	nő	46–60
75	magyar komplex	K351	721	nő	46–60

Sor-szám	Tantárgy, foglalkozás	Osztály	Óratartó tanár		
			azonosítója	neme	életkora
76	matematika	K351		nő	46–60 k.
77	biológia	K351		nő	36–45 k.
79	történelem	K155		nő	36–45 k.
80	magyar nyelv	K155	791	férfi	36–45

11.3.2. Az órajegyzőkönyvek tartalmi jellemzői (óraszámokkal)

Jelölések: *Bp.* = Budapest, *V.* = város, *K.* = község. t*ag.* = tagozat, *isk.* = iskola, *szakk.* = szakközépiskola, *gimn.* = gimnázium, *sö.* = sorösszeg, *beszélg.* = beszélgetés

Tanóra/tevékenységforma	Alsó tag.	7. osztály					11. osztály				Sö.
		Általános isk.			Gimn.		Szakk.		Gimn.		
		Bp.	V.	K.	Bp.	V.	Bp.	V.	Bp.	V.	
Tanórák											
angol		1			1						2
biológia		1	1					1			3
énekkar		1									1
ének–zene		1									1
etika									1		1
fizika								1		1	2
földrajz				1	1						2
hétzáró beszélg.	1										1
közgazdaságtan							1				1
magyar irodalom		5			3	1	1	2	7	5	24
magyar komplex			1								1
magyar nyelv		2					1	1		1	5
matematika		2	1	1	1	1					6
mechanika							1				1
önálló tanulás	1										1
reggeli áhítat	1		1								2
spanyol									1		1
történelem					1				3	1	5
Tanórák össz.:	*3*	*13*	*4*	*2*	*7*	*2*	*4*	*6*	*12*	*8*	*61*
Orvanyagok											
interjúkészítés	1		1		1			1	3		7
kérdőívkitöltés	–	4	2		2	1		1	3	1	14
szüneti jelenet	–	1	1								2
Orvanyagok össz.:	*1*	*5*	*4*		*3*	*1*		*1*	*6*	*1*	*23*
Mindösszesen:	**4**	**18**	**8**	**2**	**10**	**3**	**4**	**7**	**18**	**9**	**84**

11.4. Az interjúkészítés dokumentumai

11.4.1. A szerző levele a vizsgálat lehetséges diák interjúalanyainak szüleihez

Kedves Szülő!

Anyanyelv-pedagógiai kutatásomhoz szeretném a segítségét kérni.

Kutatásom központi kérdése: hogyan tanulják meg a diákok, hogy különböző élethelyzetekben, különböző csoportokban más és más beszéd- és írásmódok léteznek? Hogyan ismerik meg ezeket? Hogyan választanak ezek közül egyes meghatározott élethelyzetekben? Mi a tudásuk azzal kapcsolatban, hogy egyes élethelyzetekben más és más beszéd- és írásmódot vár(hat)nak el tőlük? Fontosnak tartják-e, hogy igazodjanak ezekhez az elvárásokhoz? Elvárják-e másoktól is az efféle alkalmazkodást?

A kutatás kérdéseit elsősorban abból a szempontból vizsgálom, hogy hogyan befolyásolják a nyelvi alkalmazkodásról kialakult képet a diákok otthoni és iskolai tapasztalatai, tanulmányai.

Vizsgálatomat általános és középiskolákban végzem, 1–3., 7. és 11. évfolyamon. Adataimat kérdőívek, interjúk és óralátogatások segítségével gyűjtöm. A megkérdezett diákok tanítóival, magyartanáraival, illetve az adott iskolában esetleg gyakorló tanárjelöltekkel is készítek interjút.

Arra szeretném kérni Önt, hogy segítsen a vizsgálatom elvégzésében. Szeretnék az Ön gyermekével is interjút készíteni a fenti témában. Az interjút diktafonnal rögzíteni szeretném és anyagát szeretném felhasználni doktori disszertációmban, illetve a témából írandó tanulmányaimban. A lejegyzés során az Ön gyermekének nevét és az általa említett személyek nevét megváltoztatom, így személyazonosságára a felhasznált anyagból nem lehet majd következtetni. A felvételhez csak az arra jogosult kutató férhet hozzá. Kérem, legyen szíves a mellékelt nyilatkozatot kitöltve és aláírva visszaküldeni gyermeke iskolájába, hogy az interjút már az Ön beleegyezésével készíthessem el.

Ha bármilyen további kérdése van, szívesen állok rendelkezésére. Elérhetőségeim: sztp@nytud.hu, illetve (1) 321 4830/177. mellék.

Segítségét előre is nagyon köszönöm!

Tisztelettel:

Szabó Tamás Péter
tudományos segédmunkatárs
MTA Nyelvtudományi Intézet

11.4.2. Diákok adatlapja

A kérdések számozása a 11.2.4. mellékletben szereplő kérdőívét követi.

Az alábbiakban személyes környezetedről szóló kérdések következnek. Ezekre az adatok feldolgozásához van szükségem. Kérlek, válaszolj az egyes kérdésekre! Személyes adataidat bizalmasan kezelem és csak összesítésekhez használom fel.

16. *Milyen nemű vagy?* ☐ férfi ☐ nő NV
17. *Melyik településen élsz?* ..... NV
Mióta élsz ezen a településen? ☐ születésed óta ☐ ..... éve NT | NV
Ha nem születésed óta élsz itt: korábban melyik település(ek)en éltél?
..... NT | NV
18. *Melyik évben születtél?* 19..... NV
19. *Mi az anyanyelved?* ..... NV
20. *Mi volt az előző félév végi tanulmányi átlagod?*
Kérlek, számmal írd: ..... NT | NV
21. *Mi volt az előző félév végi jegyed magyar nyelvből?* ..... NT | NV
22. *Mi volt az előző félév végi jegyed magyar irodalomból?* ..... NT | NV
23. *Milyen idegen nyelv(ek)et tanulsz az iskolában?*
..... NV
24. *Jársz idegen nyelvi különórára?* ☐ igen ☐ nem NV
Ha igen, milyen gyakran?
☐ évente többször ☐ havonta többször ☐ hetente többször NV
Milyen nyelv(ek)et tanulsz különórán?
..... NV
25. *Ez a kérdés a szüleidre vonatkozik. Kérlek, ikszeléssel jelöld a válaszodat!*
Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége? NT | NV
☐ kevesebb mint 8 általános ☐ 8 általános ☐ szakmunkás-bizonyítvány érettségi nélkül ☐ érettségi ☐ főiskolai vagy egyetemi diploma
Melyik település(ek)en élt édesanyád élete első 14 évében?
..... NT | NV
Mi édesapád legmagasabb iskolai végzettsége? NT | NV
☐ kevesebb mint 8 általános ☐ 8 általános ☐ szakmunkás-bizonyítvány érettségi nélkül ☐ érettségi ☐ főiskolai vagy egyetemi diploma
Melyik település(ek)en élt édesapád élete első 14 évében?
..... NT | NV

Neved: ..... NV
Iskolád: ..... NV
Osztályod: ..... Tagozat: ..... NV
Az interjú készítésének napja: 2009. .....

Köszönöm, hogy kitöltötted a kérdőívet! Nagyon sokat segítettél a munkámban! Ha bármilyen kérdésed van a vizsgálattal kapcsolatban, szívesen válaszolok!

Szabó Tamás Péter (•••••@gmail.com)

11.4.3. Tanárok adatlapja

Kérdőív tanárok részére

Ezekre az adatokra az Önnel készített interjú feldolgozásához van szükségem. Kérem, válaszoljon az egyes kérdésekre! Személyes adatait bizalmasan kezelem. Ha nem tud (NT) vagy nem szeretne válaszolni (NV), kérem, jelölje! Köszönöm.

Milyen nemű? ☐ férfi ☐ nő NV
Melyik településen él? …… NV
Mióta él ezen a településen? ☐ születése óta ☐ …… éve NV
Ha nem születése óta él itt: korábban melyik település(ek)en élt?
…… NV
Melyik évben született? 19…… NV
Mi az anyanyelve? ……. NV
Milyen képesítéssel/képesítésekkel rendelkezik? Hol és mikor szerezte ez(eke)t? NV

Képesítés (szak; főiskolai vagy egyetemi oklevél-e?)	Intézmény	Oklevél megszerzésének éve

Melyik évben kezdett tanítani? …… NV
Pályafutásának megkezdése óta folyamatosan tanít? Igen – Nem NV
Ha nem: mely években nem tanított? …… NV
Melyik évben kezdett jelenlegi iskolájában tanítani? ……. NV
Dolgozott más iskolában is? Hol? …… NV

Mi édesanyja legmagasabb iskolai végzettsége? NT | NV
☐ kevesebb mint 8 általános ☐ 8 általános ☐ szakmunkás-bizonyítvány érettségi nélkül ☐ érettségi ☐ főiskolai vagy egyetemi diploma
Melyik település(ek)en élt édesanyja élete első 14 évében?
……. NT | NV
Mi édesapja legmagasabb iskolai végzettsége? NT | NV
☐ kevesebb mint 8 általános ☐ 8 általános ☐ szakmunkás-bizonyítvány érettségi nélkül ☐ érettségi ☐ főiskolai vagy egyetemi diploma
Melyik település(ek)en élt édesapja élete első 14 évében?
……. NT | NV

Az Ön neve: .....
Iskolája: .....
Az interjú készítésének napja: 2009. .....

Köszönöm, hogy válaszolt a kérdéseimre! Ha a vizsgálattal kapcsolatban bármilyen kérdése van, forduljon hozzám bizalommal:

Szabó Tamás Péter (••••@gmail.com)

11.4.4. Nyilatkozat a hangfelvétel felhasználhatóságáról nagykorú interjúalanyoknak

KEDVES VÁLASZADÓ! Kérem, írja alá azt a nyilatkozatot, amelyiknek a tartalmával egyetért! A másik kettőt – az egyértelműség kedvéért – húzza át!

Köszönöm: *Szabó Tamás Péter*

1. Beleegyezem abba, hogy Szabó Tamás Péter a velem rögzített beszélgetés anyagát megőrizze, lejegyezze, majd annak anyagát kutatómunkája során tudományos célból felhasználja, abból – az eredeti szövegösszefüggést megőrizve vagy arra utalva – doktori disszertációjában, illetve az abból készülő tudományos közleményekben idézzen. A lejegyzés során nevem és az általam említett személyek neve meg lesz változtatva, így személyemre az elkészült dolgozatból nem lehet majd következtetni. A felvételhez csak az arra jogosult kutató férhet hozzá.

Név: …… Aláírás: ……

Kelt: ……

2. Beleegyezem abba, hogy Szabó Tamás Péter a velem rögzített beszélgetés anyagát megőrizze, lejegyezze, majd annak anyagát kutatómunkája során tudományos célból felhasználja, ahhoz azonban nem járulok hozzá, hogy szavaimat doktori disszertációjában, illetve az abból készülő tudományos közleményekben idézze. A lejegyzés során nevem és az általam említett személyek meg lesz változtatva, így személyemre az elkészült dolgozatból nem lehet majd következtetni. A felvételhez csak az arra jogosult kutató férhet hozzá.

Név: …… Aláírás: ……

Kelt: ……

3. Nem egyezem bele abba, hogy Szabó Tamás Péter a velem rögzített beszélgetés anyagát megőrizze, lejegyezze, majd annak anyagát kutatómunkája során tudományos célból felhasználja. Elfogadom azt a tényt, hogy ha valaki más is hallható a felvételen, az a saját szavait illetően másként nyilatkozhat, a tudományos célú felhasználásba történő bele nem egyezésem tehát nem okvetlenül vonja maga után a teljes felvétel megsemmisítését. A felvételhez csak az arra jogosult kutató férhet hozzá.

Név: …… Aláírás: ……

Kelt: ……

A nyilatkozat két eredeti példányban készült. Az egyik példány a nyilatkozatot tevőé, a másik Szabó Tamás Péteré (MTA Nyelvtudományi Intézet).

11.4.5. Nyilatkozat a hangfelvétel felhasználhatóságáról kiskorú interjúalanyok szüleinek

KEDVES SZÜLŐ! Kérem, írja alá azt a nyilatkozatot, amelyiknek a tartalmával egyetért! A másik kettőt – az egyértelműség kedvéért – húzza át! Köszönöm: *Szabó Tamás Péter*

1. Alulírott …… beleegyezem abba, hogy Szabó Tamás Péter a kiskorú gyermekemmel rögzített beszélgetés anyagát megőrizze, lejegyezze, majd annak anyagát kutatómunkája során tudományos célból felhasználja, abból – az eredeti szövegösszefüggést megőrizve vagy arra utalva – idézzen. A lejegyzés során gyermekem neve és az általa említett személyek neve meg lesz változtatva, így gyermekem személyére az elkészült dolgozatból nem lehet majd következtetni. A felvételhez csak az arra jogosult kutató férhet hozzá.

A kiskorú gyermek neve: …… Osztálya: ……
A nyilatkozatot tevő szülő (gondviselő) neve: ……
Aláírása: ……
Kelt: ……

2. Alulírott …… beleegyezem abba, hogy Szabó Tamás Péter a kiskorú gyermekemmel rögzített beszélgetés anyagát megőrizze, lejegyezze, majd annak anyagát kutatómunkája során tudományos célból felhasználja, ahhoz azonban nem járulok hozzá, hogy szavait idézze. A lejegyzés során gyermekem neve és az általa említett személyek neve meg lesz változtatva, így gyermekem személyére az elkészült dolgozatból nem lehet majd következtetni. A felvételhez csak az arra jogosult kutató férhet hozzá.

A kiskorú gyermek neve: …… Osztálya: ……
A nyilatkozatot tevő szülő (gondviselő) neve: ……
Aláírása: ……
Kelt: ……

3. Alulírott …… nem egyezem bele abba, hogy Szabó Tamás Péter a kiskorú gyermekemmel rögzített beszélgetés anyagát megőrizze, lejegyezze, majd annak anyagát kutatómunkája során tudományos célból felhasználja. Elfogadom azt a tényt, hogy ha valaki más is hallható a felvételen, az a saját szavait illetően másként nyilatkozhat, a tudományos célú felhasználásba történő bele nem egyezésem tehát nem okvetlenül vonja maga után a felvétel teljes megsemmisítését, de gyermekem szavai nem kerülnek rögzítésre. A felvételhez csak az arra jogosult kutató férhet hozzá.

A kiskorú gyermek neve: …… Osztálya: ……
A nyilatkozatot tevő szülő (gondviselő) neve: ……
Aláírása: ……
Kelt: ……

A nyilatkozat két eredeti példányban készült. Az egyik példány a nyilatkozatot tevőé, a másik Szabó Tamás Péteré (MTA Nyelvtudományi Intézet).

11.4.6. 1., 2., 3. és 4. osztályos diákokkal felvett interjú tervezett menete

Az eredeti terv szerint egy interjú egy diákkal készült volna, ezért szerepelnek egyes számban a kérdések.

Szeretsz az osztálytársaiddal, barátaiddal beszélgetni? A szüleiddel? Más felnőttekkel?

Sokat beszélgetsz az osztálytársaiddal? És más gyerekekkel? A szüleiddel? Más felnőttekkel?

Van valami különbség abban, ahogy akkor beszélsz/beszéltek, amikor nem vagy iskolában, meg aközött, amikor iskolában vagy?

Mondta már valaki, hogy „Nem szabad ilyet mondani", vagy hogy „Nem szabad így beszélni"? Ha igen, ki mondott ilyet? Elmondod nekem, mire mondta ezt? (Csak ha el akarja árulni; erőszakkal nem mondatható ki vele a felnőttek által tiltott szó.)

Vannak olyan dolgok, amiket csak otthon vagy barátok között szabad csinálni vagy mondani, de az iskolában nem?

Vannak olyan dolgok, amiket csak iskolában szabad csinálni vagy mondani, de otthon vagy barátok között nem?

Egyes napokon ünneplő ruhát kell felvenni. Szerinted ez jó dolog-e? Felvennéd-e az ünneplő ruhát akkor is, ha nem kérnék? Megbüntetnek-e az iskolában, ha nem vagy ünneplő ruhában akkor, amikor kellene? Felvennéd-e az ünneplő ruhát akkor is, ha nem büntetnének érte?

Van-e nyelvtanórád? Milyen gyakran? Mivel foglalkoztok nyelvtanórán? Kedveled ezt az órát? Miért? Milyen fontos magyar nyelvi szabályokat tanultál nyelvtanórán? Gyorsan sorolj föl néhányat, ami eszedbe jut!

11.4.7. 7. és 11. osztályos diákokkal felvett interjú tervezett menete

Az eredeti terv szerint egy interjú mindig két vagy három diákkal készült volna, ezért szerepelnek többes számban a kérdések.

1. Olvassátok el az alábbi szövegrészletet!

> Ha tetszik nekem valaki, de olyan levelet kapok tőle, vagy olyan írását olvasom, ami hemzseg a hibáktól, már nem tetszik tovább. Elolvasok egy hibás levelet, és egy pillantás alatt elmúlik belőlem a vágy, az érzés, és minden, amit iránta addig éreztem. Ez van. Számomra az írás nagyon fontos megnyilvánulása a jellemnek. Természetesen a beszéd is. (Hozzászólás internetes fórumon)[16]

[16] Átdolgozás. A szöveg eredetije: „Ha tetszik egy férfi, de olyan levelet kapok tőle, vagy olyan irását [!] olvasom, ami hemzseg a hibáktól, már nem tetszik tovább. Aki nem tud helyesen, igényesen írni, azt én nem vagyok képes tisztelni. Ha nem tisztelem, akkor pedig nem is lenne értelme kapcsolatba bonyolódni. Elolvasok egy hibás levelet, és egy pillantás alatt elmúlik belőlem a vágy, az érzés, és minden, amit iránta addig éreztem. Ez van. Számomra az írás nagyon fontos megnyilvánulása a jellemnek. Természetesen a beszéd is." Forrás: Nők Lapja Café Nyelvészkék topik, 94. hozzászólás.
http://www.nlcafe.hu/forum/index.php?
id=1057&fid=441&topicid=176275&bw=1&forumuser=&forumuserid=&step=3&page=1 Utolsó letöltés: 2011. 01. 10.

Hallottátok vagy olvastátok mástól is azt a véleményt, hogy az írás/beszéd a jellem egyik megnyilvánulása, tükre? Kitől hallottátok, hol olvastátok? Egyetértetek?

Volt már olyan, hogy miközben beszéltetek, valakin észrevettétek, hogy nem tetszik neki az, ahogy beszéltek? (Tehát nem az nem tetszik neki, amit mondtok, hanem az, ahogyan mondjátok!)

Képzeljétek el, hogy új tanuló jön az osztályba. Beszélgetni kezdtek, és ekkor derül ki számotokra, hogy… (1) erős tájszólásban beszél; (2) nagyon szlengesen beszél; (3) sokat káromkodik; (4) hadar; (5) pösze vagy más beszédhibája van. Mit gondolnátok az illetőről? Ezután is szívesen barátkoznátok vele? Keresnétek a társaságát? Miért? (Mind az öt pont külön hangzik el, a moderátor minden pont után felteszi a szimpátiára vonatkozó kérdéseit.)

2. Olvassátok el az alábbi szövegrészletet!

> A szabályok nem azért vannak, hogy eldöntsük egyetértünk-e velük vagy sem, alkalmazzuk-e vagy sem, hanem azért, hogy betartsuk. Illetve lázadhatunk ellene, felvállalhatjuk a saját véleményünket, de ebben az esetben ez szélmalomharc, idő- és energiapocsékolás, mert a változtatáshoz a lázadás kevés. (Hozzászólás internetes fórumon)[17]

Szerintetek milyen szabályokról szól ez az idézet? Hogyan értelmezitek?

Egyetértetek-e a fenti idézettel? Miért?

Vannak-e olyan szabályok, amelyeket mindenképpen be kell tartani? Vannak-e olyanok, amelyek betartása nem kötelező? Gondoljatok a mindennapi életre: utazásra, étkezésre, öltözködésre, szabadidő eltöltésére stb.

Az írásban, beszédben tehetünk-e így különbséget? Vannak-e olyan szabályok, amelyeket mindenképpen be kell tartani? Vannak-e olyanok, amelyek betartása nem kötelező? Próbáljatok abból kiindulni válaszadáskor, hogy mit tapasztaltok: ugyanúgy beszéltek-e mindenkivel? Mi az, amiben esetleg máshogy használjátok a nyelvet?

Milyen fontos magyar nyelvi szabályokat tanultatok nyelvtanórán? Gyorsan soroljatok föl néhányat, ami eszetekbe jut!

Van nyelvtanórátok? Milyen gyakran? Mivel foglalkoztok nyelvtanórán? Kedvelitek ezt az órát? Miért?

3. Olvassátok el az alábbi szövegrészletet!

> Azok a szokások, amelyeket környezetünk „belénk nevelt”, olyannyira természetessé és elfogadottá váltak számunkra, hogy amikor ebbe ütköző dologgal találkozunk, azt nem álljuk meg szó nélkül. (Részlet egy iskolai dolgozatból)[18]

[17] Forrás: Nők Lapja Café Nyelvészkék topik, 489. hozzászólás. http://www.nlcafe.hu/forum/index.php?id=1057&fid=441&topicid=176275&bw=1&forumuser=&forumuserid=&step=3&page=5 Utolsó letöltés: 2011. 01. 10.

[18] Átdolgozás. A szöveg eredetije: „Véleményem szerint a nyelvi kijavítások teljesen automatikusak, és sokszor önkénytelen módon jelentkeznek. Azok a nyelvi szabályok, amelyeket környezetünk »belénk nevelt« olyannyira természetessé és elfogadottá váltak számunkra, hogy amikor ebbe ütköző dologgal találkozunk, azt nem álljuk meg szó nélkül” Forrás: Borbás (é. n.) anonim gyűjtése egyetemi hallgatók körében.

Milyen cél vezérli azokat, akik másokat kijavítanak?
Szokták-e a tanárok javítani az írásotokat, beszédeteket?
Elsősorban milyen órán?
Emlékeztek-e ilyen javításokra? Meséljetek jellegzetes példákat!
Mit javítanak a tanárok a beszédetekben vagy a viselkedésetekben?
Adnak-e büntetést a tanárok? Mi lehet ezzel a céljuk?
Milyen érzés, amikor kijavítanak?
A fenti kérdés felmerül a családi környezettel, az osztálytársakkal, barátokkal kapcsolatban is. Ők hogyan javítanak? Hogy esik tőlük a javítás?
Szoktatok ti is másokat kijavítani a beszédük miatt?
Ha szoktatok másokat javítani:
Belőletek is hasonlóan önkéntelenül jön a javítás?
Mi a célotok a javítással?
Mi alapján döntötök a kijavítás mellett?
Kiket javítotok?
Hogyan javítotok másokat nyelvileg?
Mi alapján fogalmazódik meg bennetek, hogy pontosan mit mondjatok?
Tapasztaljátok, hogy ha kijavítotok másokat, annak eredménye van?
Másképp kezdenek a kijavítottak beszélni?
Megváltozik a viselkedésük?
Hogyan látjátok: az általatok kijavítottak hogyan érzik magukat, miután kijavítottátok őket?

4.
Van-e valami, amiről úgy érzitek, hogy ennek a beszélgetésnek az alkalmával jobban megértettétek?

11.4.8. A magyartanárokkal felvett interjú tervezett menete

Mióta tanítja a …… osztályt?
Van másik szakja? Milyen szak(ok)? Az(oka)t a tárgy(ak)at is tanítja/tanította? Mit gondol, szakjai közül melyiket kedvelik a diákok jobban/kevésbé? Mi lehet ennek az oka?
Ezelőtt tanított más iskolában is? Ha igen, hol?
Szokott nyelvtanórát tartani?
Ha igen, mennyit? Miért?
Ön szerint melyik anyagrészre kell a legnagyobb figyelmet fordítani a nyelvtanban? (Kell-e, és ha igen, mekkora figyelmet kell fordítani a nyelvhelyességi ismeretek oktatására?) Miért?
Melyik nyelvtankönyvből tanít? Miért? Elégedett vele? Miért? Használt más tankönyvet is? Milyen különbségeket figyelt meg a könyvek között?
A tankönyvön/munkafüzeten kívül szokott más anyagot is vinni a nyelvtanórára szemléltetésül, az anyag tanulását megkönnyítendő? Mit? Miért?
Szeret nyelvtant tanítani? Miért?
A diákok szeretik a nyelvtant? Mit gondol, miért?
Ön szerette diákkorában a nyelvtanórákat? Milyen emlékeket őriz a nyelvtanórákról?
Hány osztályban tanítja most a nyelvtant? Van, hogy ugyanazt az anyagrészt kell tanítania több osztályban? Sikerül ugyanúgy tanítani?

Mi az az anyagrész a nyelvtanban, ami különösen nagy nehézséget jelent a diákoknak, hogy megértsék? Emelje ki a legnehezebbet, ami tapasztalata szerint a legkevésbé megy! Hogyan látja, miért birkóznak meg nehezen ezzel az anyagrésszel a diákok? Hogyan szokta ezt az anyagot tanítani? Van valami külön módszer, amit bevet a nehezen tanulható anyagrésznél? (Ha dolgozott korábban máshol: hasonlítsa össze a másik iskolában tanított növendékeit a mostaniakkal! Milyen különbségeket lát? Mi lehet az eltérések oka?)

Mikor látja a diákokon, hogy értik az anyagot? Mennyire nagy a különbség a …. osztály diákjai között felfogóképességben?

Volt olyan, hogy úgy érezte, nem sikerült megértetnie az anyagot? Mi lehetett ennek az oka?

Melyik anyagrész megy a legkönnyebben a diákoknak? Mit gondol, miért?

Mit gondol a diákok magaviseletéről? Fegyelmezettek? Fegyelmezetlenek? Nagyok a különbségek az évfolyamok vagy a párhuzamos osztályok között? Melyek a különbségek? Mivel magyarázza ezeket? (Ha dolgozott korábban máshol: hasonlítsa össze a másik iskolában tanított növendékeit a mostaniakkal! Milyen különbségeket lát? Mi lehet az eltérések oka?)

Mit gondol a diákok nyelvhasználatáról? Nagyok a különbségek az évfolyamok vagy a párhuzamos osztályok között? Melyek a különbségek? Mivel magyarázza ezeket? (Ha dolgozott korábban máshol: röviden hasonlítsa össze a másik iskolában tanított növendékeit a mostaniakkal! Milyen különbségeket lát? Mi lehet az eltérések oka?)

Vannak olyan szavak vagy kifejezések, amiket nem szeret a diákok szájából hallani? Miért? Jelzi nemtetszését a diákok felé? Hogyan? Miért? Ők ezt hogyan fogadják? (Ha dolgozott korábban máshol: röviden hasonlítsa össze a másik iskolában tanított növendékeit a mostaniakkal! Milyen különbségeket lát? Mi lehet az eltérések oka?)

Vannak olyan szavak vagy kifejezések, amelyeket a diákoknak használniuk kellene dolgozatban/feleletben, de valami miatt nem használják? Elsősorban nem a szaktárgy jellegzetes kifejezéseire gondolok, hanem olyan szavakra, szerkezetekre, amelyek fontosak lennének egy igényes felelet vagy dolgozat megalkotásához. Mi lehet az ebbéli tanulási nehézségek oka? (Ha dolgozott korábban máshol: röviden hasonlítsa össze a másik iskolában tanított növendékeit a mostaniakkal! Milyen különbségeket lát? Mi lehet az eltérések oka?)

Amikor ön volt iskolás, volt olyan szó vagy kifejezés, aminek a használatáról le kellett szoknia? Használta ez(eke)t a kifejezezés(eke)t otthon vagy fesztelen, baráti hangulatú alkalmakon? Miért? Ma használja ez(eke)t a kifejezés(eke)t?

Előfordult, hogy az elmúlt néhány évben kijavította önt egy önnel egykorú személy nyelvhasználata miatt? Esetleg diákja tett megjegyzést az ön viselkedésére vagy nyelvhasználatára? Hogyan fogadta ön ezeket a visszajelzéseket? Hogyan reagált ennek/ezeknek a személy(ek)nek?

11.4.9. A vizsgálat interjúalanyai

Az azonosítók első két számjegye a digitális hangfelvételt, a harmadik pedig a beszélőt azonosítja. Technikai okokból egy interjú esetenként több hangfájlban található meg. Ebben az esetben az első fájl azonosítója azonosítja a teljes beszélgetést.

A tanárok esetében zárójelben szerepel az adott tanár által tartott órá(k)ról készült órajegyzőkönyv(ek) azonosítója. Pontosvesszőt követően annak az osztálynak a *K* kezdetű azonosítója következik, amelynek adatfelvételkor a magyartanára volt.

Két diák (132 és 152) esetében csak az azonosítószám szerepel, adataik viszont nem, mivel a szülők nem adtak engedélyt az elkészült interjú felhasználására.

Az egyes interjúalanyok azonosítói csoport (diák, tanár, évfolyam) szerint:

	Azonosító
1. o. diák	151, [152], 311, 371, 372, 431, 432, 561, 562, 741, 742
2. o. diák	121, 122, 281, 282, 312, 391, 451, 452, 551, 552, 743, 744
3. o. diák	031, 032, 041, 042, 071, 081, 131, [132], 301, 302, 321, 441, 442, 461, 462, 571, 711, 712, 745, 746
4. o. diák	291, 292, 313, 314
7. o. diák	011, 012, 091, 092, 101, 102, 111, 112, 141, 142, 161, 191, 192, 261, 262, 401, 402, 491, 492, 493, 541, 542, 581, 582, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 681, 682, 683, 701, 702, 703, 731, 732
11. o. diák	021, 051, 052, 181, 182, 211, 212, 241, 242, 251, 252, 331, 351, 352, 353, 501, 502, 641, 642, 661, 662, 781, 782
7. o. tanár	221, 271, 381, 411, 531, 591, 601, 611, 691, 721, 761
11. o. tanár	171, 201, 231, 341, 471, 521, 591, 651, 671, 751, 771, 791, 801

A 7. és 11. osztályáról egyaránt nyilatkozó tanár mindkét évfolyamnál szerepel.

A kódok feloldása a következő:

011: nő, 7. évf. diák, a K191 osztályba jár.
012: nő, 7. évf. diák, a K191 osztályba jár.
021: férfi, 11. évf. diák, a K192 osztályba jár.
031: nő, 3. évf. diák, a K013 osztályba jár.
032: férfi, 3. évf. diák, a K013 osztályba jár.
041: nő, 3. évf. diák, a K013 osztályba jár.
042: férfi, 3. évf. diák, a K013 osztályba jár.
051: férfi, 11. évf. diák, a K012 osztályba jár.
052: férfi, 11. évf. diák, a K012 osztályba jár.
071: férfi, 3. évf. diák, a K062 osztályba jár.
081: nő, 3. évf. diák, a K062 osztályba jár.
091: nő, 7. évf. diák, a K072 osztályba jár.
092: nő, 7. évf. diák, a K072 osztályba jár.
101: férfi, 7. évf. diák, a K071 osztályba jár.
102: férfi, 7. évf. diák, a K071 osztályba jár.
111: nő, 7. évf. diák, a K071 osztályba jár.
112: nő, 7. évf. diák, a K071 osztályba jár.
121: férfi, 2. évf. diák, a K073 osztályba jár.
122: nő, 2. évf. diák, a K073 osztályba jár.
131: nő, 3. évf. diák, a K074 osztályba jár.

132: [A szülő nem járult hozzá az interjú felhasználásához.]
141: férfi, 7. évf. diák, a K061 osztályba jár.
142: férfi, 7. évf. diák, a K061 osztályba jár.
151: férfi, 1. évf. diák, a K075 osztályba jár.
152: [A szülő nem járult hozzá az interjú felhasználásához.]
161: nő, 7. évf. diák, a K171 osztályba jár.
171: nő, 11. évf. tanár (26., 37., 39., 40. óra; K211).
181: nő, 11. évf. diák, a K211 osztályba jár.
182: nő, 11. évf. diák, a K211 osztályba jár.
191: nő, 7. évf. diák, a K172 osztályba jár.
192: férfi, 7. évf. diák, a K172 osztályba jár.
201: nő, 11. évf. tanár (31. óra; K131).
211: nő, 11. évf. diák, a K131 osztályba jár.
212: nő, 11. évf. diák, a K131 osztályba jár.
221: nő, 7. évf. tanár (22. óra; K171).
231: férfi, 11. évf. tanár (25., 36. óra; K212).
241: férfi, 11. évf. diák, a K212 osztályba jár.
242: férfi, 11. évf. diák, a K212 osztályba jár.
251: férfi, 11. évf. diák, a K042 osztályba jár.
252: férfi, 11. évf. diák, a K042 osztályba jár.
261: férfi, 7. évf. diák, a K154 osztályba jár.
262: nő, 7. évf. diák, a K154 osztályba jár.
271: nő, 7. évf. tanár (42. sz. óra; K154).
281: nő, 2. évf. diák, a K151 osztályba jár.
282: nő, 2. évf. diák, a K151 osztályba jár.
291: nő, 4. évf. diák, a K153 osztályba jár.
292: férfi, 4. évf. diák, a K153 osztályba jár.
301: nő, 3. évf. diák, a K152 osztályba jár.
302: nő, 3. évf. diák, a K152 osztályba jár.
311: nő, 1. évf. diák, a K173 osztályba jár.
312: nő, 2. évf. diák, a K174 osztályba jár.
313: férfi, 4. évf. diák, a K177 osztályba jár.
314: nő, 4. évf. diák, a K176 osztályba jár.
321: férfi, 3. évf. diák, a K175 osztályba jár.
331: nő, 11. évf. diák, a K142 osztályba jár.
341: nő, 11. évf. tanár (47. óra; K142).
351: férfi, 11. évf. diák, a K141 osztályba jár.
352: nő, 11. évf. diák, a K141 osztályba jár.
353: férfi, 11. évf. diák, a K142 osztályba jár.
371: nő, 1. évf. diák, a K181 osztályba jár.
372: férfi, 1. évf. diák, a K181 osztályba jár.
381: nő, 7. évf. tanár (51. óra; K184).
391: férfi, 2. évf. diák, a K182 osztályba jár.
401: nő, 7. évf. diák, a K224 osztályba jár.
402: férfi, 7. évf. diák, a K224 osztályba jár.
411: nő, 7. évf. tanár (K224).
431: nő, 1. évf. diák, a K221 osztályba jár.

432: nő, 1. évf. diák, a K221 osztályba jár.
441: nő, 3. évf. diák, a K223 osztályba jár.
442: férfi, 3. évf. diák, a K223 osztályba jár.
451: nő, 2. évf. diák, a K222 osztályba jár.
452: nő, 2. évf. diák, a K222 osztályba jár.
461: férfi, 3. évf. diák, a K183 osztályba jár.
462: nő, 3. évf. diák, a K183 osztályba jár.
471: nő, 11. évf. tanár (56. óra; K185).
491: nő, 7. évf. diák, a K184 osztályba jár.
492: nő, 7. évf. diák, a K184 osztályba jár.
493: férfi, 7. évf. diák, a K184 osztályba jár.
501: férfi, 11. évf. diák, a K185 osztályba jár.
502: nő, 11. évf. diák, a K185 osztályba jár.
521: nő, 11. évf. tanár (45. óra; K141).
531: nő, 7. évf. tanár (58. óra; K124).
541: nő, 7. évf. diák, a K124 osztályba jár.
542: férfi, 7. évf. diák, a K124 osztályba jár.
551: nő, 2. évf. diák, a K122 osztályba jár.
552: férfi, 2. évf. diák, a K122 osztályba jár.
561: férfi, 1. évf. diák, a K121 osztályba jár.
562: férfi, 1. évf. diák, a K121 osztályba jár.
571: férfi, 3. évf. diák, a K123 osztályba jár.
581: nő, 7. évf. diák, a K041 osztályba jár.
582: nő, 7. évf. diák, a K041 osztályba jár.
591: férfi, 7. és 11. évf. tanár (32., 33. óra; K041, K042).
601: nő, 7. évf. tanár (61. óra; K191).
611: nő, 7. évf. tanár (17., 63., 64. óra; K011).
621: nő, 7. évf. diák, a K011 osztályba jár.
622: nő, 7. évf. diák, a K011 osztályba jár.
623: nő, 7. évf. diák, a K011 osztályba jár.
624: férfi, 7. évf. diák, a K011 osztályba jár.
625: férfi, 7. évf. diák, a K011 osztályba jár.
626: nő, 7. évf. diák, a K011 osztályba jár.
627: nő, 7. évf. diák, a K011 osztályba jár.
641: nő, 11. évf. diák, a K261 osztályba jár.
642: nő, 11. évf. diák, a K261 osztályba jár.
651: nő, 11. évf. tanár (66., 67. óra; K261).
661: nő, 11. évf. diák, a K341 osztályba jár.
662: nő, 11. évf. diák, a K341 osztályba jár.
671: nő, 11. évf. tanár (70. óra; K341).
681: nő, 7. évf. diák, a K331 osztályba jár.
682: nő, 7. évf. diák, a K331 osztályba jár.
683: nő, 7. évf. diák, a K331 osztályba jár.
691: nő, 7. évf. tanár (K331, K332).
701: nő, 7. évf. diák, a K332 osztályba jár.
702: nő, 7. évf. diák, a K332 osztályba jár.
703: férfi, 7. évf. diák, a K332 osztályba jár.

711: nő, 3. évf. diák, a K333 osztályba jár.
712: nő, 3. évf. diák, a K333 osztályba jár.
721: nő, 7. évf. tanár (75. óra; K351).
731: nő, 7. évf. diák, a K351 osztályba jár.
732: férfi, 7. évf. diák, a K351 osztályba jár.
741: nő, 1. évf. diák, a K352 osztályba jár.
742: férfi, 1. évf. diák, a K352 osztályba jár.
743: nő, 2. évf. diák, a K353 osztályba jár.
744: nő, 2. évf. diák, a K353 osztályba jár.
745: férfi, 3. évf. diák, a K354 osztályba jár.
746: nő, 3. évf. diák, a K354 osztályba jár.
751: nő, 11. évf. tanár (10., 12. óra; K192).
761: nő, 7. évf. tanár (20., 21. óra; K071, K072).
771: nő, 11. évf. tanár (16. óra; K014).
781: nő, 11. évf. diák, a K155 osztályba jár.
782: férfi, 11. évf. diák, a K155 osztályba jár.
791: férfi, 11. évf. tanár (80. óra; K155).
801: nő, 11. évf. tanár (7. óra; K012).