

Normatív viselkedés kialakulása a nyelvhasználatban

Szabó Tamás Péter

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
sztp@nytud.hu

Kivonat: A jelen dolgozatban bemutatott kutatás a beszélők ismertszerzési szokásai és tudatosan felidézett beszélői attitűdjei közötti összefüggéseket vizsgálja a nyelvhasználati szabályok alkalmazásával kapcsolatban. A szerző korábbi vizsgálataihoz hasonlóan e kutatás első részeredményei is arra mutatnak rá, hogy a közoktatásban a jelenleg legelterjedtebb, attitűdvezérelt és kondicionáláson alapuló tanítási módszerek gátolják az adaptív, proszociális viselkedéselemek beépülését a kommunikációs gyakorlatba. A dolgozat olyan tanítási-tanulási modell alkalmazása mellett érvel, amely a nyelvi szabálykövetést mint társas viselkedést valóban társas közegben teszi érthetővé, a tanulók saját nyelvi és szociális valóságának beemelésével. A modell kidolgozásának alapja: egy éves sajátélmény csoportban szerzett gyakorlat.

1 Normatív viselkedés a nyelvhasználatban

A jelen dolgozatban bemutatandó kutatás középpontjában – leegyszerűsítve – **az önkéntes és a kikényszerített nyelvi alkalmazkodás** mechanizmusa áll. A cél elsősorban az, hogy világossá váljon: hogyan épül fel és hogyan fejlődik a beszélőnek az a tudása, amely abban segíti őt, hogy felismerje: egyes szituációkban milyen mértékben és milyen módon kell/lehet alkalmazkodnia kommunikációs partnere kommunikációs gyakorlatához.

1.1 Alapkérdések

A beszélő mindennapi kommunikációja során számos, egymással párhuzamosan élő, illetve interferálódó nyelvi-társadalmi normával találkozik. Cselekedeteit – pl. verbális megnyilatkozásait – döntési helyzetek eredményeként formálja meg. A beszélő döntését saját önmeghatározása(i) és az őt befogadó csoport(ok) önmeghatározása(i) erősen befolyásolják. „Minden egyén megalkotja verbális viselkedési rendszereit, hogy hasonlítson annak/azoknak a csoport(ok)nak a tagjaihoz, amelyik csoport(ok)hoz tartozással szeretné időről időre meghatározatni magát”ⁱ (Le Page–Tabouret-Kellert idézi Coupland és Jaworski 2004: 34).

A beszélőnek kommunikáció közben el kell döntenie, hogy milyen helyzetekben, milyen kontextusokban milyen – általa ismert – normához igazítsa viselkedését. Erősen formális helyzetben – ha a beszélő tudatosan kívánja irányítani saját

ⁱ Saját fordításban. Eredetiben: „Each individual creates his systems of verbal behaviour so as to resemble those common to the group or groups with which he wishes from time to time to be identified.”

kommunikációját – szorongást is okozhat, hogy a beszélő tudja: most a megszokottól eltérően kellene megnyilatkoznia, de nem ismeri megfelelően a vonatkozó szabályokat. Erre a helyzetre iskolai tanárok és nyelvművelők úgy reagálnak, hogy különböző szabályokat fogalmaznak meg és ismertetnek széles körben annak érdekében, hogy a társadalmi elvárások okozta frusztrációt meghatározott szervezeti keretek között csökkentsék. E tevékenység eredményeként újabb kommunikációs kompetenciákat (tkp. szabályrendszereket) dolgoznak ki, amelyek elsajátítását feltételként írják elő a társadalomban érvényesülni vágyók számára (vö. Coupland és Jaworski 2004: 39-40). A beszélő kommunikációs valósága és a megfogalmazott szabályrendszerrel folytatott diskurzus ezen a ponton külön életet kezd élni, hiszen a formális viselkedési szabályok tanulása gyakran nem autentikus, hanem iskolai (jellegű) környezetben történik.

A kérdéskörrel kapcsolatban két alapvető kutatási tematika jelölhető ki: (1) milyen viselkedési és nyelvhasználati szabályok élnek egy-egy beszélőközösségben; (2) hogyan ismerik meg a beszélők az egyes társadalmi szabályrendszereket és hogyan tanulnak meg választani alternatív normák között. Jelen dolgozat ez utóbbi területet jelöli ki tárgyának.

1.2 Normakövetés és metanyelvi tevékenység

A nyelvi normakövetés kérdését elsősorban egy-egy nyelvi elem (mondatszerkezet, frazéma, szó, toldalék stb.) grammatikus vagy agrammatikus voltát firtató kérdésekkel, illetve nyelvi hibajavító tesztekkel szokás vizsgálni. Ez a megközelítés megfelelő leírást ad a nyelvi normakövető magatartás egyes részterületeiről, azonban néhány kérdést megválaszolatlanul hagy. Nem teszi például lehetővé, hogy kiderüljön: milyen nyelvi ideológia áll a válaszadó válaszainak háttérében (részletesebben l. Szabó 2007c). Egy szó vagy mondat javítatlanul hagyása ugyanis nem biztos, hogy azt jelenti, hogy a válaszadó nem tudja, hogy beszélőközösségében az adott kifejezés nem normatív, ezért javítandónak minősül: lehet, hogy egyszerűen nem ért egyet azokkal, akik javítanak. Ahhoz, hogy a nyelvi viselkedését vezérlő ismeretek megismerhetőek legyenek, a beszélő metanyelvi tudásának vizsgálata szükséges.

A grammatikalitási ítéletek vizsgálatának elméleti háttére alapot ad a metanyelvi tudás vizsgálatához is. Schütze (1996) szerint **a grammatikalitási ítéletek természete pszichológiai és neurobiológiai értelemben nem különbözik jelentősen más ítéletekétől**. Éppen ezért jogos, hogy a grammatikalitási ítéletek kutatását nem a kompetencia, hanem a performancia vizsgálatához utalja. A kompetencia vizsgálatával kapcsolatos módszertani aggályok mellett az is alátámasztja ezt a felfogást, hogy kísérletileg igazolható: a grammatikalitási ítéletek és a valós produkció között nincsen erős korreláció (számos vizsgálatot foglal össze Schütze 1996: 84-88). Hasonlóképpen várható, hogy **a metanyelvi tudás tartalma és a beszédprodukciónak között sem tételezhető erős korreláció**. Az ok mindkét esetben hasonló: ha az explicit (kérésre szavakban összefoglalható) grammatikalitási ítélet, illetve az explicit szabálytudás nem a saját kommunikációs gyakorlat megfigyelésén és a megfigyelt gyakorlat absztrahálásán alapul, hanem kondicionálással, magolással elsajátított tudás, akkor **a kondicionálással elsajátított tudás a tapasztalati alapú tudástól elválik, s a kettő között nem teremtődik kapcsolat, mivel a kétféle tanulás kontextusa, motivációja és működési mechanizmusa alapvetően más** (a

magolásról bővebben l. Szabó 2007a: 177-178). Mivel a nyelvhelyességi szabályok az explicit kifejtettségű restriktív szabályok közé tartoznak (Collett 1977; Fabó 1986) és tanuláskor elsősorban az iskolai képzéshez köthető, előfordul, hogy **a nyelvhelyességi szabály él mint lexikális ismeret, de gyakran nem él mint a kommunikáció során követett gyakorlat.** Ezt egy interjúzás közben tapasztalt jelenség is alátámasztja: két 7. osztályos lány egymást erősítve arról beszélt, hogy *hát* kötőszóval nem kezdhető mondat, mert az szabálytalan, s emellett negatívan minősítették azokat, akik *hát* kötőszóval kezdenek mondatot. Az interjú során mégis majdnem minden mondatot hezitációval és *hát* kötőszóval indítottak.

A metanyelvi tevékenység – tehát a nyelvre, nyelvhasználatra vonatkozó megállapítások megformálása – az emberi kommunikáció része, szerkezetét tekintve nem választható el élesen a kommunikáció más cselekvésformáitól: „interakciós nézőpontból a nyelvről való beszéd a társalgási tevékenység része, mint a válaszadás, a védekezés, a szidás, a vádolás és a bocsánatkérés”ⁱⁱ (Laihonen 2008: 669). Ennek megfelelően **a metanyelvi tudás a metanyelvi tevékenységen keresztül ismerhető meg.**

2 Kísérlet a nyelvi szabálytanulás és -alkalmazás vizsgálatára

2.1 Alapkérdések

A jelen dolgozatban bemutatandó vizsgálat alapja az a feltételezés, hogy a közoktatás inkább a továbbiakban **objektivistának** nevezett módszerrel oktat, amelynek a lényege – a nyelvi szocializációra fordítva – az, hogy a szocializáló közege az új csoporttagot úgy kívánja beilleszteni a csoportba, hogy a leendő csoporttagságát egy (nyelvi-kommunikációs) teljesítményszint teljesítésétől teszi függővé. A teljesítéshez egy (többé-kevésbé egységes tartalommal és formában összegezett) szabályrendszer tár a leendő csoporttag elé. A leendő csoporttagnak tanulás közben tekintettel kell lennie a csoportban uralkodó hierarchikus viszonyokra. A szocializáló csoport negatív és pozitív visszajelzéseket ad a leendő csoporttagnak arról, hogy a tőle elvárt tudás megszerzésében hol tart. A leendő csoporttag a negatív visszajelzések kerülése és a pozitív keresése közben operáns kondicionálásban vesz részt mint kondicionált személy (vö. Long 2005).

A vizsgálat célja, hogy segítsen kidolgozni egy, az objektivistával ellentétes szemléleti alapú tanítási módszert, amelynek tárgya a nyelvi szabálykövetés, ugyanakkor nem egy tekintélyi csoport által leírt és közvetített norma megtanítását, hanem a leendő csoporttag részéről egy adaptív – tehát életszerű, jól használható – világkép megépítését segítse. A világkép megépítése jelen esetben a nyelv társadalomba ágyazott működésének saját tapasztalatok tudatosításán és feldolgozásán keresztül történő modellezése. E megközelítés – amely **szociálkonstruktivistának** nevezhető (vö. Korom 2005; Nahalka 2002) – elsősorban a leendő csoporttagra, és nem a szocializáló csoportra tekint. E megközelítés nem köti teljesítményszint eléréséhez a csoporthoz (pl. a „művelt emberek csoportjához”)

ⁱⁱ Saját fordításban. Eredetiben: „From an interactional point of view, talk about language is a part of conversational action, such as answering, defending, blaming, accusing and apologizing”

tartozást, hanem a tanuló már eleve mint a szocializáló csoport aktív tagja tanul. Lényeges, hogy ebben az esetben a szocializáló csoport tagjai maguk is tanulni szeretnének az új tagtól, tehát **e modellben nem egy kodifikált tudás terjesztéséről, hanem közös tudás építéséről van szó.** Egy hazai nyelvtantananyag-fejlesztésben így jelenik meg ez a szemlélet: „a nyelvtan nem úgy rendszer, mint a KRESZ vagy a helyesírás: feltárandó, nem pedig lefektetett szabályrendszer; dinamikus és társadalmilag nem egységes” (Kálmán és Molnár 2007: 10). A társadalmi csoportok viselkedése úgy érthető meg a csoporttagok számára, hogy saját, csoporttagságaik vezérelte cselekvéseiket feldolgozva értik meg a normarendszerek sokféleségét és alkalmazásuk lehetséges kontextusait.

2.2 A vizsgálat módszerei

A szociálkonstruktivista alapú anyanyelv-pedagógia módszereinek kidolgozásához fel kell térképezni, hogy milyen alapvető megismerési módok léteznek a magyar nyelvet beszélők körében. Mivel a normaközvetítés és -tanulás kiemelt terepe a formális oktatás, jelen dolgozat szerzője – korábbi vizsgálatainak (vö. Szabó 2007b, 2007c) tanulságait felhasználva – a közoktatásban részt vevő személyek nyelvi normakövetéssel kapcsolatos metanyelvi tudását vizsgálja a következő módszerekkel.

1. Kérdőíves felmérés 7. és 11. osztályos tanulók körében. A kérdőív a metanyelvi tudás több rétegét vizsgálja. Tematikája érinti a nyelvtantananyagban szereplő terminológia alkalmazásának képességét, a saját kommunikációs gyakorlat összetételét (pl. milyen gyakran olvas, beszélget, használ idegen nyelvet stb.), a nem önvezérelt és az önvezérelt nyelvi hibajavításban való részvétel minőségét és intenzitását (kijavítják-e beszédéért, ő kijavít-e másokat, s ha igen, milyen gyakran), egyes nyelvi jelenségek tudatos megítélését, a nyelvjárásokkal és a Magyarországon beszélt nem magyar nyelvekkel kapcsolatos attitűdöket, valamint a nyelvművelő javak ismeretét és használatát. A 7. és a 11. évfolyamosok kérdőíve azonos, így mérhetővé válik a két évfolyam közötti különbség.

2. Félig strukturált interjú 1., 2., 3., 7. és 11. osztályosok körében. A beszélgetés arról folyik, hogy érez-e, és ha igen, milyen különbséget érez a válaszadó az otthonában, a baráti körében és az iskolában betartandó viselkedési szabályok, szorosabban véve pedig az e körökben alkalmazandó nyelvi-nyelvhelyességi szabályok között. Részletesen szó esik a nem önvezérelt nyelvi hibajavításban való részvétel minőségéről és intenzitásáról, valamint egyes beszélőcsoportokkal szembeni attitűdökről (e legutóbbi téma csak felső tagozaton és középiskolában szerepel az interjúban). Alsó tagozaton interjúvezetői kérdések, a felsős és a középiskolás válaszadók esetében internetről származó, valós élethelyzeteket leíró, valós személyek nézeteit megjelenítő ingermondatok kapcsán bontakozik ki a beszélgetés. A diákoknak az interjúvezető kérdései kapcsán saját életpasztyalataikon, illetve elképzelt szituációk leírásai alapján kell válaszolniuk. Készülnek egy és két diákkal felvett interjúk, de utóbbiak a gyakoribbak. A diákok között esetenként viták is kibontakoznak. Ezek elemzése – tartalmukat és a vita szerkezetét illetően is – különösen érdekes lehet a későbbi vizsgálódások szempontjából (vö. Laihonen 2008: 679-683).

3. Óralátogatás a kérdőívvel és interjúval vizsgált 7. és 11. évfolyamos osztályokban. Az óralátogatások során, illetve az óralátogatások kontextusában (óráközi szünetek, tanítási idő előtti és utáni tevékenységek) gyűjtött anyagból

jegyzőkönyvek készülnek. Az iskolalátogatások segítenek megérteni azt a kommunikációs miliőt, amelyben a kérdőívekkel és interjúkkal egyénekenként vizsgált diákok mint egy közösség tagjai hétköznaponként a nap jelentős részét töltik. Az óralátogatások célja elsősorban nem a tanárok módszertani repertoárjának vagy didaktikai, illetve szaktudományos felkészültségének felmérése, hanem annak jobb megismerése, hogy hogyan kommunikálnak diákjaikkal: alkalmaznak-e, és ha igen, milyen megerősítési terveket alkalmaznak, miközben diákjaik (nyelvi) viselkedését formálják. Lehetőség szerint nemcsak magyarórák, hanem más szakórák során is folyik adatgyűjtés, így több olyan tanár – és velük együtt több kommunikációs technika – is megismerhető, amellyel az osztály nap mint nap találkozik. Különösen értékes az óraközi szünetekben gyűjthető anyag, amely igen sokat elárul a diákok és a tanárok mindennapi, reflexszerű kommunikációjáról.

4. Félig strukturált interjú a kérdőívvel és interjúval vizsgált 7. és 11. évfolyamos diákok magyartanáraival. Az interjú elején a tanár beszámol a vizsgált osztályban szerzett tanítási tapasztalatairól. A tanárnak módjában áll kifejtene pedagógiai, szakmódszertani elképzeléseit, emellett reflektálnia kell saját oktatási gyakorlatára. A beszélgetés hangsúlyos része a tanár saját nyelvi hibajavító tevékenységének a leírása. A tanárnak olyan helyzeteket is el kell beszélnie, amikor őt javították ki.

5. Félig strukturált interjú általános és középiskolai tanárjelöltekkel. Az interjú a fentivel azonos tematikájú és felépítésű, de értelemszerűen kevésbé hangsúlyos az oktatási tapasztalatokra vonatkozó rész. Mivel a vizsgált osztályok elsősorban nem gyakorlóiskolaiak, nem minden tanárjelölttel készülő interjú köthető a megismert osztályokhoz. Ezek az interjúk ezért inkább a tanárképzésből frissen kikerülő fiatal szakemberek gondolkodásának feltérképezésében segítenek.

Az összes vizsgálati módszerről elmondható, hogy a válaszadóktól származó adatok nem az objektív valóságot, hanem a válaszadónak a saját és környezete kommunikációjáról alkotott tudását tükrözik. Ezt azért fontos hangsúlyozni, mert a valós kommunikációs gyakorlat és annak a beszélő énbén való leképeződése között egyes esetekben jelentős különbség is lehet. Ez azonban nem okoz problémát az adatértelmezésben, hiszen **az egyén metanyelvi tevékenysége nemcsak mint a valóságismeret egy része, hanem mint önreprezentációs tevékenység is értelmezhető.** Elsősorban tehát nem az a kutatás feladata, hogy a vizsgálatban részt vevő személyek produkcióját egy elvart vagy elvárható tudásszinthez viszonyítsa, hanem hogy bemutassa: milyen képet tárnak fel magukról különböző társadalmi háttérű személyek a vizsgálatot végző kutató mint a csoportjukba ideiglenesen behatoló idegen előtt.

2.3 Szabálytanulás egy megfigyelt tanulócsoportban

Jelen dolgozatban egy tanulócsoport, egy budapesti külvárosi általános iskola 7. osztálya (22 fő) körében szerzett adatok illusztrálják a vizsgálat lehetőségeit. A szülők végzettsége alapján a tanulók szocioökonómiai státusa inkább alacsony, mint közepes. A diákok kb. fele nem tudja, illetve nem kívánja megnevezni szüleinek végzettségét. Ez – az eddigi kutatási tapasztalatok alapján – szintén az alacsonyabb végzettségre utal.

A **kérdőíves vizsgálat** egy osztály esetében az adott csoportban jelen lévő kommunikációs gyakorlatot segít megérteni. A mintának kiválasztott osztály esetében

– az elemszám alacsony volta miatt – statisztikai elemzést nem érdemes végezni, néhány adat mégis kiemelendő. A kérdőív rámutatott arra, hogy **az osztály diákjai kondicionált és kondicionáló szerepben is intenzíven részt vesznek nem önzérelt nyelvi hibajavításokban**. A kérdőívnek azon kérdésére, hogy „Előfordult, hogy az utóbbi két-három évben kijavított téged valaki, mert szerinte helytelenül beszéltél?” 15-en igennel válaszoltak (nem: 5 fő, nem tudja: 1 fő, nincs adat: 1 fő). E kérdés párjára – „Előfordult az utóbbi két-három évben, hogy kijavítottál valaki(ke)t, mert szerinted helytelenül beszélt(ek)?” – 12 igen válasz érkezett (nem: 4 fő, nincs adat: 6 fő). A kérdőív egy szituációt is tartalmazott: „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 diákok a felkínált lehetőségek közül így választottak: „egyáltalán nem javítod ki”: 6 fő; „később, amikor négyszemközt vagytok, szólsz neki, hogy tévedett”: 6 fő, „még helyben, a többiek előtt kijavítod”: 6 fő (nem tudja: 1 fő, nem válaszol: 1 fő, nincs adat: 2 fő). A válaszadók kb. kétharmada tehát közvetlenül javítana.

Interjú két fiúval készült. A beszélgetés egyik részlete rávilágít, hogyan viszonyulnak a javításhoz, illetve a sztenderdhez mint elsajátítandó normához.

Intejúreszlet:

K: És van-e ilyen például a a beszéddel kapcsolatban? Hogy van-e, hogy valaki rátok szól. Ugye volt a kérdőívben is olyan feladat, hogy, hát ugye azt azt nem néztem, hogy oda ho- mit válaszoltatok, de hogy van-e ilyen, [hogy valaki]

D2: [Hogy valaki] dadog vagy valami ilyesmi?

K: Hát nem is (.) ööö (.) lehet akár akár dagogás is, de lehet, hogy [hogy hogy (.) Igen]

D2: [Vagy ilyen nyelvhiba? Ilyen botlás?] (.) **Nekem apukám szokott nagyon sűrűn rámszólni**, mert van, amikor eltéveszttek szavakat, mondjuk (.) ööö (.) nem nem csinálnékot mondtam, hanem csinálnák. Na ezek ezek kis betűhibák vannak nálam is, s akkor Apa rám szól, hogy akkor így mondjam vagy úgy mondjam, meg hogy (.) öööa (.) jegen jegen szó (.) mondja még, hát ilyenek.

K: Ühm. [És a]

D2: [Meg hogy] fűt, fűvön. [Tessék?]

K: [Ühm.] És most már valóban máshogy is mondd?

D2: Persze.

K: Ühm.

D2: **Muszáj megtanulni.** [...]

K: Ühm. (.) Értem. És mondtad mondtad mondtad az előbb, hogy hogy muszáj megtanulni ezeket a dolgokat, hogy ezt ezt mért mért gondolod így, vagy honnan gondolod így?

D2: Hát én azért gondolom így, mert ha más emberrel beszélek, **szerintem ő is ki fog javítani**, vagy aki ránk szólna, hogy hogy mondjam, **s akkor ha ezt megtanulom, legközelebb nem fog rám szólni.**

K: Ühm.

D2: Mondjuk ezért is. **Meg a magyar nyelvben ezt muszáj megtanulni.**

K: Ühm. És és ki le- ki lenne az, aki aki rád szólna?

D2: Hát szerintem a nővéremnek a barátnő, ők rám szólnának, hát a testvérem rám szól, anyukám rám szól (.) aztán a nénikém rám szól, az unokatesómnak az anyukája.

K: Ühm.

D2: Ilyenek.

K: Ühm. (D1-hez) És te fontosnak tartod ezt, hogy hogy ööö megtanuljunk, [tehát hogy]

D1: [Tehát hogy normálisan] beszélni?

K: Hát, úgymond úgy normálisan, igen, hogy ha mondjuk valaki mondja, hogy hogy ne így beszélj, akkor akkor inkább úgy [beszélni, mint ahogy]

D1: [Hát igen, mert azért] kellemetlen lehet, hogy ha például ühm kellemetlen lehet hallani is, hogy ő tehát hogy ha esetleg mondjuk én úgy beszélnék, kellemetlen lehetne úgy hallani, ahogy mondom, meg azért nekem sem lehet úgy a legkellemesebb, gondolom, hogy ő **beszélék, és akkor mindenki elkezd röhögni** vagy valami ilyesmi.

Jelek: [] = átfedő beszéd; **kötőjellel véget érő szó** = megszakadó szó; (.) = rövid szünet; [...] = interjúszöveg kihagyása; **ö öö** = rövid, illetve hosszú kitöltött hezitáció; **félkövér** = tartalmi kiemelés; **K** = kérdező, **D1, D2** = diák interjúalanyok

A megkérdezett diákok arra utaltak, hogy **a megszegyénítéstől, a büntetéstől való félelem motiválja őket abban, hogy megtanuljanak egyes szabályokat**. A D2-vel jelölt diák kétszer is a *muszáj* szóval jelezte, hogy valójában nem tudja, miért kell az iskolában megtanult szabályokat megtanulni: a szabályok fennállása szerinte önmagában legitimáló szerepű. Ez a szemlélet ellentétes azzal, amit ugyanez a diák az interjújának egy korábbi részében az öltözködési szabályokkal kapcsolatban mondott. Ott az volt a kérdés, hogy az öltözködésben milyen szabályokat tudnának említeni. Az interjúkészítő szándék az volt, hogy az alkalmi és a köznapis viselet funkciómegoszlásáról essen szó, de a D2-vel jelölt diák azonnal funkcionális szabályokra utalt, ti. arra, hogy amikor hideg az idő, két nadrágot és meleg pulóvert vesz fel, míg nyáron rövidnadrágot és pólót. Míg az öltözködés esetében a szabály azonnal személyes tapasztalatokkal volt alátámasztható, addig a beszédviselkedés megváltoztatása – miközben tudatos és reflektált – nem idézett fel efféle belső motivációt. A diákok beszámolóit arról tanúsítják, hogy **az iskolai és a családi környezet egyaránt kondicionáláson keresztül sajátíttatja el a nyelvhasználati szabályokat**.

Az interjúk azt is bemutatják, hogy a metanyelvi tevékenység valóban diskurzus, ahol az interjúkészítő mint résztvevő önkéntelenül is képviseli saját álláspontját, pl. a D1-gyel jelölt diák által kirekesztő értelemben használt *normálisan* szóval szemben, a *Hát, úgymond úgy normálisan, igen, hogy* kiigazító bevezetéssel.

Az óralátogatások elsősorban arra világítanak rá, hogy a diákok milyen szankcionáló vagy jutalmazó megjegyzésekhez szokhattak.

Tanár-diák kommunikáció:

(1) Tárgy: biológia

T1: „Milyen idő van a mérsékelt övben?”

D1: „Hideg.”

T1: „Igen, most igen, az északi félgömbön hideg van.”

(2) Tárgy: matematika.

T2: „És tudod, [XXX], hogy megdicsérek?” (*Elmondhatja a diákkal, hogyan jött ki a végeredmény. Amikor a diák befejezte:*)

T2: „Jól csináltad, csak rosszul fogalmaztad meg.”

(3) Tárgy: magyar irodalom.

T3: „Az életrajzi órára gondolj, mikor írta az Őszikéket Arany?”

D3: „1877-ben.”

T3: „Igen, kétségtelen, de nem az időpontra voltam kíváncsi.”

Jelölések: **T1, T2, T3** = tanár; **D1, D3** = diákok; **[XXX]** = diák nevének helye. Az óralátogatások 2009 januárjában zajlottak.

Az (1) példában a diák válasza hiányos, mert a tananyag alapján elvárható válasz az lenne, hogy ebben az övben négy évszak van, ennek megfelelően változnak a

hőmérsékleti és csapadékviszonyok. A tanár mégsem szankcionálja ezt a hiányt, hanem kiemeli a diák válaszából a jó elemet, ti. hogy az óra időpontjában, januárban, a diákok által lakott övben hideg, télies az időjárás. A tanár ezt követően rövid frontális magyarázatban ismertette a helyes választ. A (2) példában a tanár meglepődik azon, hogy olyan diák mond jó választ, akitől azt nem szokta meg, s ezt a meglepettséget jelzi az ábrán szereplő első mondatában. Ezt követően a diák válaszából – az előbb említett tanárhoz hasonlóan – kiemeli a jó elemet, de utal arra, hogy a diák nem jól nevezte meg az egyik általa végrehajtott műveletet. Ezzel tudatosan szétválasztja a műveleti és a metaszintet, és jelzi, hogy a diáknak jelen esetben a metaszinten vannak pótlandó hiányosságai. A diáknak így nem a teljes, hanem csupán a metaszintű tudása lett minősítve. A (3) példában a tanár olyannyira a saját maga által elvárt válaszra koncentrál, hogy nem fogadja el azt a közlést, amelyik nyelvi és tartalmilag is tökéletes. E tanár szavai (*Igen, kétségtelen, de*) csak részlegesen jónak ismerik el a diák tökéletes teljesítményét, azt jelezve a diáknak, hogy tkp. elrontotta a feleletet. A tanár tehát még azt a jó produkciót is szankcionálja, ami nem az általa elvárt módon jó. (A tanár az *életének utolsó alkotói szakaszában* kifejezést szerette volna hallani. Bár az évszám is erre a szakaszra utalt, a tanár magát a megnevezést várta – kérdéséből azonban ez nem derült ki.)

A viselkedés szankcionálása mellett a tanárok általános kommunikációs stratégiái is hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákokban milyen kép alakul ki arról, hogy hogyan kell megfelelni egy elvárásrendszernek. A T1 és T2 jelekkel azonosított tanárokról jellemző volt az érthető, de nem túl hangos beszéd, a diákokkal való folyamatos szemkontaktus. A T2 jelű tanár különösen sokszor ismerte el, hogy hibázott, amikor a táblánál dolgozott. E két tanár inkább együttműködő partnerként kezelte a diákjait. Óráikon a figyelem koncentrációja magasnak (T1 esetében), illetve közepesnek (T2 esetében) volt érzékelhető. (A figyelem koncentrációját természetesen nem lehet teljesen objektív eszközökkel mérni: jelen esetben az adott alapot a besorolásra, hogy a diákok milyen arányban végezték az órai feladatot, illetve kerestek más elfoglaltságot, pl. padtársakkal folytatott beszélgetést, pad alatti olvasást, bábázkodást, padok között járkálást.) A T1 jelű tanár csak a diákok pozitív, proszociális megnyilvánulásaira reagált érdemben, a papírgalacsin-dobálást vagy a bekiabálásokat nem szankcionálta, így ezek a tevékenységek – a tanári érdeklődés és visszajelzés hiányában – abbamaradtak. A diákok nem viselkedhettek a rossz diák szerepében, mert nem ez a szerep lett rájuk osztva. (Várható az óralátogatásoknak egy játkszmaelmélet alapú elemzése is, vö. Berne 1984.) A T3 jelű tanár ezzel szemben az óra első percétől az utolsóig igen emelt hangerővel beszélt, eleve arra rendezkedett tehát be, hogy túl kell majd kiabálnia a(z akkor még csendben ülő) diákokat. Az óra folyamán folyamatosan fegyelmezett (leggyakrabban a *Fejezd be!*, *Fejezzétek már be!* szavakkal), több szaktanári intőt is adott, illetve folyamatosan kilátásba helyezte, hogy a hangoskodó tanulók órai munkájára egyest fog adni. A figyelem koncentrációja igen alacsony volt: az utolsó padból végzett megfigyelésem szerint a 22-ből összesen 6 diák nézett maga elé, tehát róluk volt feltételezhető, hogy az órai munkával foglalkoznak. Egy négyfős lánycsoport énekelt, többen padtársukkal beszélgettek stb. Az óra 45 helyett 35 percig tartott, mert a tanár teljesen kimerült. **A csak kondicionálásra berendezett tanári kommunikáció képtelen volt a legalapvetőbb szabályokat is betartatni** – feltehetően azért (is), mert egyes esetekben maga az órai feladat sem volt világos, így igen könnyű volt szabálysértést elkövetni, amiért fegyelmezés, rossz osztályzat, intő járt. Ilyen körülmények között a

diák könnyen elveszti érdeklődését a szabályok iránt, mert reménytelennek tetszik a megfelelés.

Az osztály magyartanárával még nem készült interjú. Az iskolában nem működnek gyakorlótanárok.

2.4 Tanulás szociálkonstruktivista keretben

A szociálkonstruktivista tanulási folyamat végeredménye a tanulóban létrejövő olyan fogalmi váltás, amely a tanulót saját személyes életével összefüggésben az őt körülvevő világ egyes jelenségeivel kapcsolatban nagyobb magyarázó erejű, jobban használható – egy szóval: adaptívabb – ismeretmodellhez, illetve viselkedérepertoárhoz segíti (vö. Korom 2005, Nahalka 2002). Ezen eredmény elérhető, s ebben **a sajátélmény csoportok példája ösztönző lehet az iskolai oktatás számára**. A sajátélmény csoport olyan önismereti csoport, amely a csoporttagokat problémáik megoldásában saját, jelenlegi és múltbeli élethelyzeteik tudatos feldolgozásával segíti. A csoport tagjai egy bizonyos, a beszélgetés elején megadott témához kapcsolódva idézik fel élethelyzeteiket, a csoport ezen beszámolók alapján közös tudást épít.

Jelen dolgozat szerzője több mint egy éve vesz részt egy sajátélmény csoport munkájában. E csoport hetente tartja beszélgetéseit Budapesten, változó, rendszerint 15 fő alatti létszámban. A beszélgetésekre érkező új tagok először kézhez kapják a csoport szabályainak összefoglalását, amely alapján folynak a beszélgetések. A „Közös vállalásaink” című összefoglaló szövege a következő:ⁱⁱⁱ

1. Beszélgetéseink alatt nem tanácsoljuk egymást.
2. Nem oktatjuk ki egymást, nem teszünk megjegyzéseket egymás történeteire.
3. Mások történeteire nem véleménnyel reagálunk, hanem saját történettel.
4. Mindannyian KIZÁRÓLAG saját gondolatainkat, saját történeteinket meséljük el – és ezzel járulunk hozzá mások önmagukról való gondolkodásához.
5. Senkinek sem kötelező megszólalnia, mindenki maga dönt arról, mikor és mit szól hozzá a témához.
6. Szeretettel meghallgatunk mindenkit, és átgondoljuk mások gondolatai nyomán a saját problémáinkat.
7. Figyelünk arra, hogy mindenki szóhoz tudjon jutni, aki beszélni szeretne, hogy mindenkire maradjon idő.
8. Minden alkalommal egyszer-kétszer érdemes (de nem kötelező) elmondanunk keresztnévünket, hogy könnyebben meg tudjuk egymás nevét jegyezni.
9. Nem beszélünk politikáról, egyházakról.
10. A legnagyobb tiszteletben tartjuk mások hitét, világnézetét, vallásos meggyőződését.
11. Ezek betartását a beszélgetések zökkenőmentessége miatt önként vállaljuk.
12. A Klubban, a beszélgetésekben a részvétel önkéntes.
13. A csoportban elhangzottakat csoporttitokként kezeljük. Egymás történeteit senkinek nem meséljük el, név nélkül sem, közvetlen hozzátartozóinknak, barátainknak sem.

A csoportbeszélgetések titkos jellege miatt (l. 13. pont) a beszélgetéseken felvétel nem készült, tartalomelemző empirikus kutatás etikai okokból nem valósítható meg, így azt, hogy a csoport működése sikeres, a csoport fennállása, visszajáró tagjainak állandó aktivitása és az életvezetésükben bekövetkezett pozitív változások hitelesítik.

ⁱⁱⁱ Köszönöm a csoport vezetőjének, Borbás Gabriella Dórának, hogy a rövid összefoglaló publikálásához hozzájárult. Az eredetiben a pontok nincsenek számozva: a számozás csak a szövegre való hivatkozást könnyíti meg.

Jelen dolgozat számára így elemezhető anyagot csupán a fenti összefoglaló ad. Mivel azonban a beszélgetések rendszerint követik a rögzített szabályokat, a szabályok is tükrözik a csoport működését.

A „Közös vállalásaink” című dokumentum – kimondatlanul is – szociálkonstruktivista alapokon nyugszik. A csoportban elmosódnak a tanuló és a tanár közötti különbségek. A beszélgetés ideje alatt a csoportvezető kizárólag moderátori szerepköre miatt különbözik valamiben a csoport többi tagjától. Moderálásra azonban nincsen mindig szükség, mert a tagok – **mivel tapasztalták a szabályok betartásából eredő előnyöket** – tkp. maguk tartják be és tartatják be egymással a szabályokat (vö. 11. pont).

A fenti dokumentum szemlélete adaptálható az anyanyelv-pedagógiára. Az osztálytársak az egyes kommunikációs helyzetekben való szereplés kérdéseit, illetve az általuk ismert normák jellegzetességeit saját élettapasztalataikon keresztül beszélhetik meg. Mivel az egyes osztályokban különbség szokott lenni a tanulók szociokulturális hátterében, a beszélgetések lehetőséget adnak egymás jobb megismerésén túl különböző kultúrák, szabályrendszerek megismerésére. Az életből vett példák jobban megragadnak a diákokban, mint a tanári magyarázat vagy a tankönyvszövegek. A minősítő megjegyzéseket és a tanácsolást tiltó 1. és 2. pont mindenkire – így a tanárra is – történő kiterjesztése azt eredményezi, hogy a tanár kélphet frontális ismeretközvetítő szerepéből (célszerű ezt a hatást az osztályterem berendezésével, a székek körbehelyezésével is fokozni), így benne is tudatosulhat, hogy nemcsak ő tanítja a diákokat, hanem azok is őt. Mivel mindenki csak saját magáról beszélhet, a résztvevők fokozottabban érzik, hogy **saját gondolataik megfogalmazása felelősséggel járó tevékenység**. A csoporttag, miközben beszél, nemcsak saját tudásstruktúráját tudja társai elé tárni, hanem metakogníciós tevékenységet is végez: reflektál saját tudására, saját tapasztalataira. Az iskola teljesítménykényszerében szokatlan megoldást javasol az 5–7. pont az ideális tanulási környezet kialakítása érdekében: jutalom és büntetés híján **a beszélgetés motivációja nem a pozitív tanári vélemény kiharcolása, hanem a közös gondolkodás**. Feltehetően egy esetleges oktatási kísérlet során ezt a vonatkozást lesz a legnehezebb megvalósítani, hiszen az iskola közege, a tanár személye óhatatlanul a versenyszellemet hozza be az órára.

Nehéz feladat a fenti elveket a közoktatás keretein belül megvalósítani, mivel a jó érdemjegyek, a tanári dicséretetek stb. a tanulók belső ismeretszerzési motivációját fokozatosan külső motivációvá alakítják, a fenti módszerek pedig csak akkor alkalmazhatók, ha a résztvevők motivációja belső. A tanárok számára is merőben szokatlan ez a tanulási környezet, hiszen őket is alapvetően frontális módszerekre képezték ki, illetve ha tanultak is más módszerekről, tapasztalatból (tanulóként) rendszerint nem tapasztalhatták meg azok eredményességét, ezért nagy bizalommal kell fordulniuk a fent leírt modell iránt, hogy alkalmazni tudják (Brousseau és Vázquez-Abad 2003). Egy esetleges oktatási kísérlet elé azért lehet bizakodva tekinteni, mert a dolgozatban említett sajátélmény csoport példája azt mutatja, hogy ha a tagok tapasztalják a csoportszabályok betartásából származó előnyöket – tehát tapasztalják, hogy gondolkodásuk pozitívan változott meg –, szívesen betartják a tanulási környezet szabályait. A sajátélmény csoport egy éve alatt ugyanakkor azt is bizonyította, hogy ha a „Közös vállalásaink” című dokumentumban leírtakat nem tartják be a csoporttagok, a tanulási tevékenység hátrányt szenved. Az efféle kudarcok motiválják a tagokat, hogy legközelebb szorosabban igazodjanak az általuk is

önkéntesen elfogadott csoportszabályokhoz. A csoport szabályainak tanulása és e szabálytanulás reflektálttá tétele is normatudatosságra nevel.

A fent leírt elveket egy tervezett oktatási kísérlet segíthet majd átültetni a gyakorlatba.

3 Összefoglalás

A tanulmány egy empirikus vizsgálat első eredményeinek elemzésén keresztül rámutatott arra, hogy a szociális érvényességű szabályok tanulása és tanítása nem képzelhető el anélkül, hogy tanulás közben a tanulócsoport ne a társadalom működését modellálná. A megkezdett vizsgálat várhatóan 1200 kérdőív válaszaival, mintegy 70 tanóra megfigyelésére, valamint kb. 100 fő (tanárok, tanárjelöltek és diákok) interjúválaszaival építve segít majd részletesebb képet alkotni a jelen dolgozatban felvázolt jelenségekről. Jelen dolgozat célja elsősorban az volt, hogy a megkezdett vizsgálat szemléletét és módszertanát ismertesse.

Irodalom

- Berne, E. 1984. *Emberi játszmák*. Budapest: Gondolat.
- Brousseau, N., Vázquez-Abad, J. 2003. Analyse de la nature constructiviste d'une activité d'apprentissage collaboratif médié par les TIC, *Canadian Journal of Learning and Technology* XXIX. évf. 3. szám. Elérhető: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/84/78>
- Collett, P. 1977. The Rules of Conduct. In: Collett, P. (szerk.) *Social Rules and Social Behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.
- Coupland, N., Jaworski, A. 2004. Sociolinguistic perspectives on metalanguage: Reflexivity, evaluation and ideology. In: Jaworski, A., Coupland N., Galasiński D. (szerk.): *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Fabó, K. 1986. A nyelvhelyességi szabályok jellege. In: Fülei-Szántó E. (szerk.) *Norma – átlag – eltérés*. Pécs: Pécsi Akadémiai Bizottság. 23-32.
- Kálmán, L., Molnár, C. 2007. *Nyelvtanítás helyett nyelvi nevelés. Kutatási beszámoló*. Elhangzott: MTA Nyelvtudományi Intézete, 2007 január 9-én. Elérhető: <http://budling.nytud.hu/~kalman/nyelviNevelés/prezentacio/070109/fejlesztés.pdf>
- Korom, E. 2005. *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest: Műszaki.
- Laihonen, P. 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* XII. évf. 668-693.
- Long, D. 2005. *Les TIC et la pédagogie constructiviste*. Elérhető: <http://www.umoncton.ca/longd04/TheorixDownload/ACF98.pdf>
- Nahalka, I. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Schütze, C. T. 1996. *The Empirical Base of Linguistics. Grammaticality Judgements and Linguistic Methodology*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Szabó, T. P. 2007a. A beszélő metanyelvi tudásának megismerése az anyanyelvi nevelés és a nyelv művelő tevékenység tervezésében. In: Sinkovics B. (szerk.), *LingDok 6. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szeged: SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. 167-188.
- Szabó, T. P. 2007b. Fiatalok a nyelv fejlődéséről és fejlesztéséről. *Magyar Nyelv* 103. évf. 461-470.

Szabó, T. P. 2007c. Problémák és lehetőségek a normatadatosság vizsgálatában. In: Váradi T. (szerk.) *AlkNyelvDok. I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 171-181. Elérhető: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok07/proceedings07/Szabo.pdf>

Főnév + ige szerkezetek a szótárban

Vincze Veronika

SZTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
vinczev@inf.u-szeged.hu

Kivonat: A dolgozat a főnév + ige szerkezetek lexikai reprezentációjának lehetőségeit mutatja be. A szerkezet alaptagjának meghatározása során felmerülő problémák körüljárása után a lexikai reprezentáció négy lehetőségét részletezi ezek elméleti és gyakorlati előnyeivel és hátrányaival együtt. A legígéretesebbnek az a módszer mutatkozik, amely esetében a főnévi komponens és az igei komponens szócikkében is történik utalás a szerkezetre. E megoldás követése a szótárakban hasznosan segítheti a nyelvoktatást és különféle számítógépes nyelvészeti alkalmazásokat.

1 Bevezetés

E dolgozat a puszta köznév + ige komplexumok egy altípusának, a funkcióigés szerkezeteknek, illetve félig kompozicionális szerkezeteknek (az elnevezéssel kapcsolatban l. Langer 2004, illetve Vincze 2007) szótári reprezentációs lehetőségeit mutatja be. Ilyen szerkezetek például a következők: *feleletet ad, döntést hoz, üzletet köt* stb. A dolgozatban két kérdésre keressük a választ:

- 1) Hogyan jelenhetnek meg a főnév + ige konstrukciók a szótárban?
- 2) Mik az egyes megoldások előnyei és hátrányai?

Ennek megfelelően a dolgozat a következő részekből épül fel. Elsőként röviden ismertetjük a félig kompozicionális szerkezetek alaptagjának meghatározása kapcsán felmerülő problémákat. Ezek után részletesen bemutatjuk a főnév + ige szerkezetek lexikai reprezentációjának lehetőségeit, a Szeged Korpusz üzleti rövidhíreket tartalmazó alkorpuszából gyűjtött szerkezetekből épített miniszócikkek segítségével. Az egyes lehetőségek előnyeit és hátrányait egyaránt megvitatjuk, majd állást foglalunk az egyik módszer mellett. Végül összegezzük a kutatás eredményeit.

2 A félig kompozicionális szerkezetek lexikai reprezentációjának kérdései

2.1 A szerkezet alaptagja

A szótári reprezentáció meghatározásához elsőként meg kell adni, hogy melyik komponens is tekinthető a szerkezet alaptagjának. A szerkezet két tagból áll – az igei, illetve a főnévi komponensből –, kollokációs terminológiát követve a főnév a bázis, az ige a kollokátum (vö. Siepmann 2005, 2006, Sag et al. 2002, Guenther és Blanco 2004). Az alaptag meghatározása során azonban nehézségekkel szembesülünk.