

Nyelvi hibajavítások tranzakcionális elemzése

1. A metanyelvi produkció és a metanyelvi tudás feltérképezése a pedagógiai folyamat optimalizálása érdekében. – A jelen dolgozatban bemutatandó doktori kutatás témája a nyelvi szabálytanulás, szabálykövetés és szabályközvetítés kérdése iskolások és tanáraik metanyelvében. A kutatás középpontjában az a kérdés áll, hogy hogyan modellezik a közoktatásban részt vevő diákok és tanáraik a magyar nyelv változatosságát és változékonyságát, valamint az egyes kommunikációs helyzetekhez való igazodás mechanizmusát.

A kutatás szociálkonstruktivista keretben zajlik, ezért az egyén otthoni és iskolai tapasztalatai és tanulmányai állnak a középpontban. Az egyéni tapasztalatok vizsgálata a szociokulturális háttér – ezzel együtt pedig az elsődleges ismeretszerzési módok – megértését segíti. Mivel a kutatás a közoktatás területén vizsgálódik, elsősorban a formális képzés működését vizsgálja.

Jelen dolgozat célja, hogy a tranzakcióanalízis eszközeivel néhány példát mutasson olyan kommunikációs technikákra, amelyek rontják a tanórai munka határfokát azáltal, hogy a kijelölt ismeretanyag feldolgozásáról elvonják a figyelmet és olyan, rendszerint az elsődleges szocializáció során megismert, pszichésen károsító mintázatokat gyakoroltatnak a gyermekekkel, amelyek helyett inkább alternatívákat kellene kínálnia a közoktatásnak. A dolgozat néhány példát emel ki egy empirikus vizsgálat anyagából, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy a tanár–diák kommunikáció gyakran önmaga nehezíti meg a közölni kívánt ismeretek beépülését és a diákok verbális repertoárjának bővülését. A beszédviselkedést módosítani kívánó metanyelvi közlések a beszédviselkedés számos meghatározó faktorát érintik (attitűdök, identitáselemek, ideologikus és folklorisztikus tudáselemek, adott verbális repertoár értékelése, lexikális ismeretek stb.), ezért megformálásuk külön odafigyelést igényel. A bemutatandó példák a tanári nyelvi hibajavító tevékenység szerepének és megvalósításának átgondolásához kívánnak segítséget nyújtani.

A metanyelv használatának fejlődése nagyobb hálóba illeszkedik. Az iskolai ismeretanyag és követelményrendszer napjainkban jelentős – talán túlzott – mértékben metaismeretekre épül (vö. PLÉH [2002]; SIPOS [2002]). A metatudások rendszerében való jártasság igénye átszövi a diákok iskolai pályafutását, olyannyira, hogy a terminológiában és a definíciókban való jártasság fejlesztése gyakran a gyakorlati alkalmazás tanítása ellenében hat (a természettudományokra vetítve lásd KOROM [2005] saját vizsgálatait és az általa idézett kutatásokat).

A tanár–diák kommunikációnak – és általában véve: az emberi kommunikációnak – csak annyiban sajátos eleme a metanyelvi produkció, amennyiben a kommunikáció kódrendszerére referál, más vonatkozásban azonban általános kommunikációs és kognitív mintázatokba illeszkedik. „[I]nterakciós nézőpontból a nyelvről való beszéd a társalgási tevékenység része, mint a válaszadás, a védekezés, a szidás,

a vádolás és a bocsánatkérés” (LAIHONEN 2008: 669 – saját ford.: Sz. T. P.). Hasonló a helyzet a metanyelvi tudás tesztelésére gyakran használt grammatikalitási ítéletekkel is. Ezek természete pszichológiai és neurobiológiai értelemben nem különbözik jelentősen más ítéletekétől (SCHÜTZE 1996).

Jelen dolgozat a nyelvről való beszédet – a nyelvi hibajavítást is beleértve, összefoglalóan – a továbbiakban *metanyelvi produkció* nak nevezi, szemben a *metanyelvi tudás* sal, amely a metanyelvi produkció hátterében áll, annak egyik fő meghatározójaként.

A metanyelvi tudás és produkció feltérképezésére nagy szükség van, mivel – mint arra korábban végzett saját vizsgálatok rámutattak – gyakran látens problémákat kell megoldani. Az egyik leggyakoribb probléma, hogy a beszélő a valós beszédgyakorlathoz képest túlzott jelentőséget tulajdonít olyan szabályoknak, amelyek valójában csak egyes regiszterekre, illetve nyelvi elemeknek csak egy jól körülhatárolható körére érvényesek (pl. ikes igék ikesen ragozása). Ennek több oka van. Az egyik, hogy a beszélők naiv nyelvszemlélettel egy ideális – de a valóságban nem létező – nyelvvel (pl. „a magyar sztenderddel” mint eszménnyel) hasonlítják össze az őket körülvevő nyelvi valóságot, s az ideáltól való eltéréseket gyakran hibaként bélyegzik meg. A szakértői szemlélet ezzel szemben elsősorban a létező nyelvváltozatok virtuális egyenlősége szempontjából elemez, annak tudatában, hogy vannak társadalmilag támogatottabb és stigmatizált változatok egyaránt, ugyanakkor azt is tudva, hogy az a nyelvi forma, ami „nyelvhelyességi hibaként” jelenik meg a metanyelvi diskurzusban, nem nyelvi hibás, hanem társadalmilag kisebb értékű (vö. PRESTON 2004). A naiv szemlélet – amely a nyelvművelő javak és a köztudatás szellemét is jelentősen befolyásolja – a hibásnak tartott beszédet általában negatív jellemvonásokkal (lustaság, igénytelenség stb.) kapcsolja össze.

A fentiek is rámutatnak a metanyelvi tudás két rétegeire: a *restriktív* és a *konstitutív* – körülbelüli megfeleltethetőség szerint: a nyelvhelyességi (preskriptív) és a nyelvelírási (deskriptív) – rétegre. Jelen kutatás elsősorban a restriktív szabályokra koncentrál, különös figyelmet fordítva arra, hogyan válnak ezek a köztudatban konstitutívvá. (A két szabálytípusról bővebb leírást ad általánosságban COLLETT [1977], jelen vizsgálat előzményeivel összefüggésben pedig SZABÓ [2008: 88–92].)

Restriktív szabályok (pl. illemszabályok) betartása társadalmi előnyt, be nem tartása hátrányt jelenthet az egyén számára (ezért is helyez elsajátíttatásukra akkora hangsúlyt a köztudatás). Ahogy az illemszabályok esetében, úgy a nyelvhasználati szabályoknál is elterjedt a restriktív szabályok konstitutívként való bemutatása. Így elfedődik erős diszkriminatív hátterük: a szabálytanuló egyénben az a téves kép alakulhat ki, hogy pl. a magyarban a *meglátjuk, jönnek-e még ma délután* és a *meglássuk, jönnek-e még ma délután* szerkezet elkülönítése – és az utóbbi kerülése – nem társadalmi konvenció alapján, hanem nyelvi okokkal magyarázható (bővebben, saját vizsgálati anyagon lásd SZABÓ [2007a]).

A pedagógiai folyamat optimalizálásának célja jelen esetben az, hogy a célszemély(ek) már meglévő tudásának és szociokulturális státusának megfelelő tartalmú és formájú közlések, tevékenységformák jelenjenek meg a tanórákon. Ehhez a feladathoz hatásos segítség a *tranzakcionális elemzés*. A cél olyan

maladaptív kommunikációs gyakorlatok feltárása, amelyek háttérben maladaptív metanyelvi produkció áll. A metanyelvi produkció maladaptivitása abból fakad, hogy maga a metanyelvi produkció olyan funkcióban használatos, amelyben súlyos kognitív és pszichés károkat okozhat. (Elsősorban tehát nem abból, hogy a nyelvi valóságot nem a tudományos ismereteknek megfelelően modellálja: e vonása ugyanis a fent említett naiv keretben jelen lévő metanyelvi tudás hagyományozódásának döntően folklorisztikus jellegéből fakad.)

Elsősorban annak bemutatása a cél, hogy hogyan formálódik a metanyelvi produkció (és főként a nyelvi hibajavítás mint a metanyelvi produkció egy direkt és offenzív módja) meta- és kvázikommunikatívvá. Jelen esetben a meta- előtag azt jelenti, hogy a metanyelvi produkció funkcióját tekintve ugyanúgy metakommunikációs értékűvé válhat, mint egy vállrándítás vagy egy megvető pillantás, annak ellenére, hogy az egyes kommunikátorok nyelvi jeleket használnak. A kvázi- előtag pedig azért kívánczik ezen összefüggésbe, mert – mint azt a bemutatandó anyag példázni fogja – a mindennapi kommunikációban megvalósuló metanyelvi produkcióra rendszerint igaz az, hogy témája csak színleg nyelvi. A nyelv mint téma ugyanis legitimé tesz olyan közléseket, amelyek mást tematizálva csupán verbális agresszióként lennének értelmezhetőek. Ennek oka a jelenlegi társadalmi berendezkedés sajátosságai-
ban keresendő: a mai nyugat-európai típusú társadalmakban szocializálódott beszélők gyorsan elsajátítják, hogy a diszkriminatív megnyilvánulások nyelvi kontextusba ágyazva kevésbé hatnak diszkriminatívaknak. A jelenség fonákja is igaz: számos, látszólag nyelvi témájú közlés (illetve a nyelvhelyesség szempontjának egyes területeken történő túldimenzionálása) diszkriminációs gyakorlatokat szilárdít meg (vö. a lingvicizmus fogalmával: SKUTNABB-KANGAS [1997: 20]; KONTRA [2000]; SÁNDOR [2001]).

2. Játszmaelemzés a játszmamentes(ebb) kommunikáció érdekében

A) **Játszma a metanyelvi produkcióban.** – A játszma fogalmát jelen dolgozat BERNE (1984) megközelítésében értelmezi. Bár a tranzakcionális elemzés és a játszmaelmélet bemutatása nem jelen dolgozat feladata, érdemes néhány szóban összefoglalni a legfontosabb megállapításokat (BERNE [1984] nyomán).

Alapvető emberi igény a kommunikáció strukturálása. Az egymással kommunikáló személyek „struktúraéhséget” – tkp. bizonytalanságot – érzékelnek, ha egy-egy kommunikációs helyzetet nem tudnak előre kiszámítani. A kiszámíthatóvá tétel, a szabályozás érdekében a beszélgetések gyakran kész mintákat követnek: programozott kommunikáció zajlik. Léteznek társadalmilag teljesen konvencionizálódott programok: ilyenek az „időtöltések”: pl. a köszönési szokások, üdvözlési rituálék.

A játszmák esetében a bejáratott kommunikációs klisék, illetve a közlések tartalma, kimenetele önmagán túlmutat: kijelöli a kommunikációban részt vevők státusát, sőt, a játszma tkp. a párbeszédben lévő felek szabályozott – de közel sem min-

dig egyenlő – játszámája a státusért. Más megközelítésben: a kommunikáló egyén által elérni kívánt, illetve birtokolni vélt státus(ok) kifejeződése a játszámás kommunikáció.

Lényeges, hogy játszámáznai nem lehet egyedül. BERNE példájával: a „Faláb” játszámában részt vesz valaki, aki valamely – testi vagy pszichés – fogyatékoságát hangsúlyozva szeretne szánalmat kelteni, s másvalaki, aki szeret szánakozni. A magát fogyatékosként bemutató fél így törődést tud kierőszakolni a maga irányába, a szánakozó félnek pedig arra van szüksége, hogy önmaga és mások előtt áldozatkésznek, jó embernek mutakozzon. A játszámák romboló ereje leginkább ebben az illuzórikusságban rejlik: a résztvevők – mint a „Faláb” szereposztásából is látszik – egy maguk által előre kijelölt szükséglet kielégítése céljából rendelnek szerepeket magukra és azon embertársaikra, akik e szerepeket elfogadják. A helyzet tragikumát az adja, hogy sztereotipikus szerepeikben élve és mozogva a felek egyre inkább elveszítik az „álarc nélküli” létezés lehetőségét, s nem tapasztalhatják meg az embertársaikkal való őszinte, intim kapcsolatok pozitív pszichés hatásait. (Természetesen a játszámamentes kommunikáció is épülhet klisészerűen ismétlődő elemekre: a játszámát a sémák fent leírt célú alkalmazása hozza létre.)

A játszámák értelmezése kommunikációs helyzetek, tranzakciók elemzésével lehetséges. A tranzakcionális elemzés megmutatja, hogy a beszélő közléseit milyen elvárásoknak és indítékoknak megfelelően formálja. Az egyén számára a kommunikáció közbeni lehetőségek: úgy kommunikálni, ahogyan (1a) a szülei viselkedtek; (1b) a szülei szeretnék volna, ha viselkedne; (2) autonóm módon dönteni; (3) úgy kommunikálni, mint ahogy gyermekkorában; (3a) amikor a szülei elvárásaihoz alkalmazkodott; (3b) amikor a felnőttek befolyása nélkül spontán, természetes módon döntött (vö. BERNE 1984: 34). A fentieknek megfelelően az (1) a SZÜLŐ¹, (2) a FELNŐTT, (3) a GYERMEK szerepében történő kommunikáció. K i e g é s z í t ő t r a n z a k c i ó akkor történik, ha az egyén a felkínált szerepet elfogadja, pl. kommunikációs partnere SZÜLŐként viselkedik, ő pedig GYERMEKként reagál. A felkínált szerepet azonban el is lehet utasítani: ilyenkor k e r e s z t e z ő t r a n z a k c i ó ról van szó. Ez utóbbira példa, amikor az egyik fél GYERMEKként kívánja kezelni a másikat, de az autonóm FELNŐTTként válaszol neki. A játszama ez esetben megszakad: a kommunikáció vagy abbamarad, vagy játszámamentesen zajlik tovább.

A tanár–diák játszámák azért különösen érdekesek, mert a fennálló szerepek és viszonyok olyan értelmezése hozza őket létre, amelyek egyenlőtlenséget eredményeznek. (Itt is adaptálható egy fenti megjegyzés: a játszama nem a beszélők közötti viszonyokból önmagukból ered, hanem abból, ha a beszélők e viszonyokat romboló módon fejezik ki.) A diák nehezebben utasíthatja vissza a játszamasituációt. Igen gyakori, hogy a tanár SZÜLŐ szerepben beszél, a diáknak a GYERMEK szerepet ajánlva fel. A tanár kezében különböző szankciók (intők, rossz osztályzatok stb.) is vannak arra az esetre, ha a diák nem kívánna részt venni a játszámában.

¹ Itt és a továbbiakban a verzál szedés a játszámabeli szerepekre utal: ezek rendszerint eltérnek a társadalmi szereptől.

Felmerül a kérdés: miért probléma, ha a tanár SZÜLŐként, a diák pedig GYERMEKként viselkedik? Hiszen életkoruk, élettapasztalatuk igen különböző, s önmagától adódik ez a szereposztás. Az első – és legfontosabbnak tűnő – probléma az, hogy játszmaival terhelt környezetben az adekvát (nyelvi szabály)tanulás helyett a játszmákban való viselkedés szabályaira terelődik a figyelem. A diák tehát elsősorban nem egyes (nyelvi) ismereteket sajátít el az iskolában, hanem a GYERMEK szerep szabályait gyakorolja. Ezen a ponton újabb kérdés merül fel: miért probléma ez? Hiszen a gyermek gyermek. Nem mindegy azonban, hogy gyermekként bánik-e a tanár a diákkal – tehát: az ő kognitív és pszichés szükségleteire optimalizálva szervezi az órát, az órán kívüli aktivitást –, vagy pedig GYERMEKként – tehát egy játszma hierarchikusan alárendelt, korlátozott lehetőségekkel bíró szereplőjeként. Ez a felállás nemcsak a diák, hanem a tanár számára is romboló, hiszen – leosztott szerepeik miatt – mindkettejük valóságészlelése torzul. Az „itt és most” megtapasztalása és az e tapasztalatok segítségével történő tanulás helyett kimerevített, elhúzódó és elmérgesedő viszonyok alakulhatnak ki, ugyanis a hierarchikus alá-/fölérendeltség állandó tematizálása feszültséget, majd lázadást szül, ami tovább erősítheti a tanár azon (téves) meggyőződését, hogy pozíciójából fakadó, hatalmi eszközökkel kell kezelnie a helyzetet. A programozott viselkedésminták mechanikus követése a tanárban és a diákban egyaránt csökkenti a rugalmas reagálásra való képességet, egyes proszociális viselkedéselemek rögzülését (pl. beszédpartnerre irányuló figyelem, érdemi reagálás), valamint gátol kognitív folyamatokat (pl. a mérlegelést). A SZÜLŐ–GYERMEK típusú kommunikáció közoktatásban való megjelenése azért is problémás, mert a tanár a diáknak (rendszerint) nem a szülője, ugyanakkor e szereposztásból fakadóan olyan informális jellegű (meta)kommunikáció zajlik, ami nem a közoktatás formális kereteibe illik.

B) P é l d a t á r . – A fenti megállapítások arra mutattak rá, hogy a játszma alapú kommunikáció maladaptív, ezért érdemes időben felismerni és megszüntetni. A következőkben órajegyzőkönyvekből vett idézetek szemléltetnek olyan helyzeteket, amelyek játszma jelenlétét valószínűsítik. Nem teljes játszmaleírások következnek, hanem olyan kommunikációs elemek, amelyek játszma utalhatnak. (Teljes játszmaleíráshoz a beszédpartnernek életének mélyebb feltárása és a jelenleg alkalmazottól részben eltérő módszertani keret lenne megfelelőbb.) A példatár szerkesztésének az volt a fő célja, hogy láthatóvá váljon, milyen könnyen játszmat vagy játszmavevő szélyt idéz elő a metanyelvi produkció.

A példatár alapja a doktori kutatás során felvett órajegyzőkönyvek anyaga. Ezek tágabb vizsgálati kontextusba illeszkednek. Az anyaggyűjtés előzményei 2002-re nyúlnak vissza. 2002 és 2009 januárja között számos részvizsgálat és próbagyűjtés zajlott (ezekről lásd Szabó 2007a), majd a 2008/2009-es tanév tavaszi félévében országos mintán lezajlott a véglegesnek tekinthető anyaggyűjtés. A teljes vizsgálat 35 iskola 80 (27 alsó, 53 felső tagozatos) osztályában zajlott. 11 budapesti és 20 vidéki (Bács-Kiskun, Baranya, Békés, Csongrád, Fejér, Győr-Moson-Sopron, Pest, Somogy, Vas, Zala megyei), valamint 4 határon túli (Szerbiában vajdasági,

Szlovákiában nyitrai kerületi) intézményben töltöttek ki a diákok kérdőíveket, összesen 1192-en. Kérdőíven kívüli módszertani elemek (interjú és óramegfigyelés) alkalmazására Budapesten és Baranya, Csongrád, valamint Pest megyében került sor. Összesen 62 tanóráról készült órajegyzőkönyv:

1. táblázat

A vizsgálat során készült órajegyzőkönyvek megoszlása
évfolyam és településtípus szerint

	Budapest	Város	Község	Összesen
Általános iskola 3. osztály	3	–	–	3
Általános iskola 7. osztály	14	4	2	20
Gimnázium 7. osztály	7	2	–	9
Szakközépiskola 11. osztály	4	6	–	10
Gimnázium 11. osztály	12	8	–	20
<i>Összesen:</i>	<i>40</i>	<i>20</i>	<i>2</i>	<i>62</i>

A 3. osztályban megfigyelt három óra egy napközis foglalkozássorozat volt. A felsős és a középiskolás órák mintegy fele irodalom- vagy nyelvtanóra volt (összesen 30 óra: 24 irodalom, 5 nyelvtan, 1 irodalom és nyelvtan komplex óra). Az adatgyűjtés helyszíni jegyzeteléssel készült, mintegy 450 lap terjedelmű anyag gyűlt össze. A lejegyzés xml formátumban történt, saját fejlesztésű dtd-t alkalmazva. Az így rögzített korpusz terjedelme mintegy 33 000 szó. Az adatgyűjtés módjából ered, hogy egyes órai megnyilatkozások szó szerint, mások összefoglalóan lettek lejegyezve. A szó szerinti idézetek idézőjelben, az értelem szerintiek külön jelölés nélkül szerepelnek az órajegyzőkönyvekben.

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, még hozzá kiemelten. Feltételezhető, hogy a tanárok nagyobb tudatossággal igyekeztek önmaguk viselkedését kontrollálni, hogy a gyűjtői – vélt – elvárásoknak megfeleljenek, s megváltozott kommunikációjuk a diákokra is hatással volt. Több esetben – interjúban vagy interjún kívül – arról számoltak be a diákok, hogy a pedagógus máshogy viselkedett, mint ahogyan szokott. A tanári interjúkból is kiderül, hogy gyakran a diákok is izgatottabbak, s emiatt – személyiségüktől függően – beszédesebbek, illetve passzívvabbak voltak. Feltehető azonban, hogy több hónapos, illetve több éves kommunikációs beidegződések mégis tükröződtek a megfigyelt órákon, különösen rendszerint az órák 15-20. percétől kezdve, amikor a résztvevők egyre kevesebb figyelmet kezdtek fordítani a hátsó padban jegyzetelő megfigyelőre. 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.

A példatár jelölései: D = diák, T = tanár (mindkettő indexszámokkal). A szövegekben nyelvi adatként említett szavak kurziválva szerepelnek. Az értelmezést segítő, illetve a kontextusra utaló lejegyzői megjegyzések zárójelben, kurziválva olvashatók. A nevek és a megnyilatkozó személyek azonosítását esetleg lehetővé tévő megnyilatkozások maszkolva lettek. A szituációk érthetővé tétele érdekében a példatárban minden esetben megváltoztatott, a megnyilatkozók eredeti nevére nem hasonló nevek szerepelnek. A szövegváltoztatás elejét és végét egy-egy csillag (*) jelzi. A játszma(veszély) felismerése szempontjából fontos elem kurziválva-félkövértve áll. A tárgyalás az egyes szituációkat hasonlóság szerint rendezi, de a tárgyalás sorrendjének nincsen kiemelt jelentősége.

1. „Szomorúvá tettél.” – Ha SZÜLŐ–GYERMEK, illetve GYERMEK–SZÜLŐ tranzakció zajlik, érzelmekkel is kevert diskurzus alakulhat ki.

T: „Milyen szófajú a *rántott*?”

D (*hezitál*): „Ööö...”

T: „Ööö nélkül! **Halljuk eleget a tévében!**” [...]

T: „*Gabi*, melyek az alanyi ragozású igék? Most beszéltük meg. *Gabika*, testben itt vagy, de lélekben nem, nem figyeltél az elmúlt öt-hat percben. **Szomorúvá tettél.**”

(Bp., ált., 7. o., magyar nyelv)

Az első megnyilatkozásban a tanár a tömegmédiá hatásától való elkülönülésre próbálja kondicionálni a diákot, voltaképpen azzal, hogy a diák nyelvhasználatát a tömegmédiához mint negatív referenciaponthoz hasonlítja (a nyelvi alapú megszügyenítésnek rendszerint ez az alapja: ’úgy beszélsz, mint egy...’). A második megnyilatkozásban a kondicionálást érzelmi eszközökkel próbálja megvalósítani. Közlével ebben az esetben sem a kívánt viselkedésre (’koncentrálni kell tanórán’), inkább a tanárral való érzelmi viszonyra (’csalódást okozok a tanárnak’) irányította a figyelmet.

2. „Csak pontosan, szabatosan!” – A beszélőváltás szabályaival és nyelvhelyességi kérdésekkel is összefügg a következő tanár kommunikációja.

T: „Milyen kell hogy legyen az ampermérő állása?”

D1: „Nulla vagy ahhoz közeli.”

T: „**Ki jelentkezett?**” (*ti. senki*)

D1: (*jelentkezik*)

T: „Ááá! *Szabó*! Nagyszerű.”

D1 (*felállva felel*): „Nulla vagy ahhoz közelinek kell lennie.” [...]

T: „Mennyi áramerősség lesz itt?”

D2: „Nulla egész kilenc.”

T: „**Kilenc tized**, igen.”

(Város, gimn., 11. o., fizika)

Az idézett tanár a megfigyelt órán tkp. folyamatosan fegyelmezett, a diákokat frizurájuk, padon felejtett üdítős palackjuk, öltözékük, testtartásuk stb. miatt felelésre szólította, más padba ültette, vagy csak rájuk szólt. Az osztály interjúval megkérdezett tagjai úgy vélték, a tanárnak az a célja, hogy mindig neki legyen igaza.

501. sz. adatközlő: „Hát [sz] szerintem egyébként nem is zavarná annyira, inkább csak ezzel érezteti, hogy hogy itt szabály van és hogy azt kell csinálni, amit mond. Szerintem

Interjúvezető: Ühm.

501: ez neki a a, szóval ezért csinálja az egészet. (2 mp szünetet tart) Nem zavarja, hogy ott van az üveg, csak csak azért, hogy hogy ő azért mondja, hogy vigyük el, hogy lássuk, hogy mégiscsak ő itt az úr és ez így van.”

A játszma tehát reflektált, a diákok azonban nem tudnak / nem mernek kilépni belőle, mivel a tanár igen gyakran szankcionálja viselkedésüket, pl. rossz osztályzattal.

Egy másik iskolában zajlott le a következő párbeszéd.

T: „Ki írta a Himnuszt?”

D1: „Kölcsy.”

T: „**Egész mondatokban** próbáljunk meg fogalmazni. Ilyen példás mondatokban.”

D1 (*elnyújtva*): „A Himnuszt Kölcsey Ferenc írta.”

T: „Nem kell ennyire túlkarikírozni.” [...]

D2 (*tanári kérdésre*): „Népies kifejezések.”

T: „Igen, **népies kifejezések szerepelnek benne.**”

(Bp., gimn., 7. o., magyar irodalom)

A helyzet sajátos kikacsintásként, az órát megfigyelő kutató felé tett reflexióként is olvasható. A tanár irreális elvárást támaszt a diákkal szemben: a kérdés-felelet szituációban életszerűtlen „teljes mondatokban” beszélést. D1 a tanári instrukciót túlteljesíti, így reflektálva annak abszurditására, s erre válaszol a tanár, amikor az efféle reflexiók mellőzését kéri. A tanár – mint azt a másodikként kiragadott példa mutatja – a következőkben maga egészíti ki teljessé a diákok mondatait, így vállalva, hogy csak maga felel meg / kíván megfelelni elvárásainak. Ezzel a játszma-kommunikációból való kilépéshez közelít, hiszen nem tart fenn SZÜLŐ alapú ellenőrzést és korrekciót az egész órán.

3. „M e g a l á z ó s d i”. – Egy másik iskolában a férfi tanár azt szankcionálja, hogy nem megfelelő mértékű előfeszítettség van a diák (fiú) produkciója mögött, annak ellenére, hogy vele mint tekintélyi személlyel beszél. Játszmára több összefüggő párbeszédforduló megfigyelésével lehet gyanakodni: nem a szituatív regiszterhasználat tanítása, hanem a tanár státusának megerősítése zajlik, a diák megszenyítésével párhuzamosan.

D: „Azelőtt, hogy kimondták volna ezeket a sajtószabadság meg ilyen cuccokat, milyen dolgokat nem szabadott kimondani?”

T: „Ezeket a cuccokat **hagyjuk**.”

D: „Szóval amíg nem írták le, hogy sajtószabadság meg ilyenek meg szólásszabadság meg ilyenek, addig...”

T (*gúnyosan*): „*Meg ilyenek.*”

D: „Igen, csak nem akartam (*érthetetlen; hadar*). Tehát amíg nem voltak ezek leírva, addig mit nem szabadott mondani?”

T (*elkezd érdemben válaszolni a kérdésre*)

(Bp., gimn., 7. o., történelem)

A tanár operáns kondicionálást végez: addig nem válaszol érdemben a diák kérdésére, amíg az nem fogalmaz a tanári normának megfelelően. A kondicionálás játszmában zajlik, mivel a tanár régóta elégedetlen az idézett diákkal (gyűjtés előtt, négy szemközti beszélgetésben kifejezetten felhívta a figyelmemet arra, hogy ennek a diáknak a viselkedésével baj lesz). A következő párbeszéd ugyanezen diák és tanár között zajlott. Szokatlan módon a tanár jelzésére a diák fakultatívan fogadta el a játszámra jellemző beszédmódot (a tanári stimulust válasz nélkül is hagyhatta volna). A jelenet bejártott struktúrát sejtet.

T (*magyaráz állampolgári ismeretek témakörből, majd a diákhoz fordul*): „Egy kis illem sem árt.”

D: „**Most miért tetszett ide fordulni?**”

T (*szemét tágra nyitja, mintha a válasz egyértelmű lenne*)

D: „**Mintha én bunkó lennék.**”

T: „Az a *mintha* elmaradhat.”

D: „Pedig *Ági* néni (*egy másik, ezt a diákot kedvelő tanár*) megmondta, hogy én hihetetlenül intelligens vagyok.”

(Bp., gimn., 7. o., történelem)

Szintén a rosszfíú szerepének eljátszása motiválja azt a diákot, aki élvezi, hogy a tanár – elvárásának megfelelően – rászól, tehát: foglalkozik vele. A tanár szerencsésen nem játssza túl a ráosztott SZÜLŐ szerepet, pl. nem alkalmaz megszegyenítést vagy komolyabb szankciót.

T: „Milyen szín uralja itt a térképet? (*ti. barna, mert magas hegyek találhatók ott*)

D1: „**Fos.**”

T: „*Ákos*!” (*nem folytatja a fegyelmezést*) [...]

T: „Most átmegyünk Ázsia vízrajzára.”

D2: „**Yeah!**”

T: „*Balázs*!” (*nem folytatja a fegyelmezést*)

(Falu, ált., 7. o., földrajz)

Arra is van példa, amikor a diák nem illeszkedik bele a tanár által ráosztott szerepbe. A következő helyzet ezt karikírozza kedélyeskedve.

D1 (*folyékonyan sorol költői kifejezőeszközöket az összefoglaló órán*)

T (*élenken*): „*Szabó*, Úr Isten, maga fejből mondja! Bele sem néz a lapocskába!”
[...]

D2 (*jelentkezik*)

T: „*Béééla*! Felébredt!”

D2: „Eddig is itt voltam, tanár úr.”

T: „Pedig magának *már képzeletben beírtam az egyest.*” (*ti. órai munkára*)
(Város, szki., 11. o., magyar nyelv)

A játszmaelemnek ható párbeszédnek oldott hangulatát az teremti meg, hogy a csak fiú diákokból álló osztálynak ez a tanára férfi, és ez stimulálja a diákokat. A bejáratott struktúrák azonban ettől függetlenül rombolóak, hiszen a tanár egy előzetes feltevésére, nem pedig a diákok aktuális teljesítményére reflektál értékelésében, így benne hagyja őket a rossz tanuló szerepében.

4. „B a r k o c h b a”. – A tanári elvárás és az osztály produkciója közötti feszültségből fakadó játszma utal a következő két bekezdés. Az osztály közösen állítja össze a tanár által megfelelőnek tartott mondatot, de a végeredmény végül nem olyan, mint amilyennek a tanári kérdés sugallta. Az első példában a túl általánosan feltett kérdés pontosítása helyett a diákok válaszainak pontosításával próbálkozik a tanár.

T: „Tudtok olyat mondani, ami minden folyóra igaz?” (*ti. Ázsiában*)

D1: „Mindegyik keletre folyik.”

T: „Ez *így* nem igaz.”

D2: „Mindegyik a Himalája felé folyik.”

T: „*Még egyszer!* A Himalája...”

D2: „A Himalája felől folyik.”

T: „A folyók nagy többsége Belső-Ázsiából kapja a csapadékot.”

(Falu, ált., 7. o., földrajz)

A tanár *minden* folyóra kérdezett, válasza pedig a *folyók nagy többségére* vonatkozott. A diákok tehát – a tanári kérdés ismeretében – eleve nem tudták volna a(z időközben módosult) tanári elváráshoz igazítani válaszukat.

A második példa hasonló helyzetet tükröz: a tanár nagyon általános kérdést tesz fel, majd folyamatosan azt kommunikálja, hogy a diákoknak „tudnia kellene” a megoldást. Az eljárás a népszerű barkochba játékra emlékeztet.

(*Ady-vers elemzése közben keresnek jelzőt a versben megjelenő indulatra*)

T: „Milyen a viselkedése a csordának?”

D1: „*Eltipró.*”

T: „*Pontosabb* kifejezést kérek.”

D2: „Negatív.”

T: „**Nagyon általános** kifejezés, köszönöm.”

D3: „Rossz.”

T (*nevetve jelzi, hogy nem jó*): „**Ó, köszönöm!**” (Szünet után:) „Köznapi szó.”

D4: „Gyilkos.”

T: „*Gyilkos!* Igen, *gyilkos* indulattal.”

(Város, gimn., 11. o., magyar irodalom)

A tanár orientálónak szánt megjegyzései (*pontosabb, nagyon általános, köznapiszó*) valójában nem könnyítik meg a szótalálást, a megfelelő jelző megtalálása így tkp. véletlenszerű. Mindkét esetben elsősorban nem a kérdés általánossága a problémás, hanem az, hogy a diákoknak valójában nem a választ, hanem a tanár szándékát kell kitalálniuk. Ezáltal elsősorban nem szaktárgyi fejlesztés, hanem jobb barkochba találati arányok elérésére való kondicionálás zajlik.

5. „D i á k t a n á r” – A diákok egymást is rendszeresen javítják: a közöttük létrejövő kommunikációban is megjelenik a domináns SZÜLŐ szerepet betölteni vágyó gyakorlat és a metanyelvi produkciónak a másik (le)értékelésére szolgáló, státuszjelző funkciója.

D1 (*tanári kérdésre*): „Az első négy versszak.”

D2 (*nevet*): „Az első négy **verssor**.”

D1: „Az első négy *verssor*, azt akartam mondani.”

(Bp., gimn., 7. o., magyar irodalom)

Az idézett irodalomórán négy soros verset elemeztek a diákok, a megnyilatkozást tehát nem lehet értelemzavaró hiba korrekciójaként értelmezni. E kvázikommunikatív viselkedés mögött felnőtt minta gyanítható.

C) **J á t s z m a m e n t e s s é g : a u t o n ó m i a .** – A felnőtt személyiség saját maga kell hogy meghozza döntéseit. Játzsmák szereplőjeként erre igen korlátozottan van esélye, hiszen folyamatosan a játszma szabályaira és játszmapartnereinek döntéseire, hangulatára stb. kell tekintettel lennie. (Természetesen a játékában maradás is értelmezhető döntésként, hiszen egy szerep felvételéről van szó.)

Az autonómia eléréséhez elsősorban tudatosságra van szükség: arra, hogy az egyén a dolgokat úgy élje át, ahogyan a jelenben érzékeli azokat és ne úgy, ahogyan más szerint kellene érzékelnie. Szüksége van ezen kívül spontaneitásra is. A játszmaelméletre lefordítva ez tudatos (nem kényszerű) választást jelent a szülő, felnőtt és gyermek érzések között. (Ez esetben már nem játszmaszerepként, hanem életkori, szociális stb. szerepként értelmezve, kisbetűvel írva.) A harmadik tényező az intimitás, a tökéletes nyíltság, amit a játszma törvényszerűen nem enged meg: „a tudatos személy spontán, játszma mentes nyíltsága” (BERNE 1984: 235–8). Ha a tanár kilép egy játszmapartnereből, a diákok is magával vonzhatja a szabad, játszma mentes területre: segíthet neki megszabadulni maladaptív szerepeiből.

1. A keresztező tranzakciók felé... – A gyűjtött anyagból érdemes kiemelni egy (egyébként rendkívül ritka) esetet, amikor a tanár nem fogadja el a diák által rutinszerűen felkínált SZÜLŐ szerepet. A következő példában a tanár azt szeretné, hogy FELNŐTT–FELNŐTT tranzakció folyjon, az órai viselkedésről és elvárásokról folyó metadiskurzus helyett tárgyszinten tartja a párbeszédet.

T (*egy feltűnően inaktív diákhöz*): „Utóbbi időben nagyon lecsücsültünk.”

D: „**Mindegy.**”

T (*indulatmentesen*) „**Nem mindegy.** Még csak huszonöt perc telt el az órából, még belehúzhatsz.”

(Bp., gimn., 11. o., magyar irodalom)

A tanár kioktató vagy fegyelmező (SZÜLŐi) beszéd helyett valós cselekvési alternatívát kínál a diáknak. Elfogadásáról vagy visszautasításáról a diák maga dönthet.

3. Befejezésül. – A fentiek felvetik a kérdést: van-e összefüggés a tanár–diák kommunikáció játszmassága vagy játszmaszerűsége és a választott pedagógiai modell között? Azért sejthető igenlő válasz, mert a játékma elsősorban egyes előre felállított szerepekbe helyezkedésre szoktatja a kommunikáló egyént, aki – annak érdekében, hogy bizonyos, általa pozitívként értékelt visszajelzést kapjon – meg kíván felelni a szerepének. (Előfordulhat az a fentiekben is illusztrált jelenség, hogy a diák a fegyelmezést éli meg kedvező visszajelzésként, hiszen tanára az alatt az idő alatt is vele foglalkozik, ő pedig eredményesen alakítja a tanár elvárásainak megfelelő „rosszfiú” szerepet.)

A SZÜLŐ–GYERMEK alapú megközelítés szerint elsősorban a SZÜLŐ mondja meg a GYERMEKnek, leggyakrabban szidás vagy dicséret formájában, hogy jól ismer-e egyes szabályokat. A SZÜLŐi érvelés szerint erre azért van szükség, hogy a GYERMEK megnyilvánulásai elfogadhatóak legyenek. Éppen ezért ebben a modellben kiemelt figyelmet kap a viselkedési és – ezzel párhuzamosan a nyelvhelyességi – szabályokról folytatott diskurzus. A játzsmákra utaló párbeszéd-részletek az órakeret miatt rövidek, de több órára elnyúlva „végtelen” játékteret adnak a szereplőknek. A diák a tanár vagy a diáktársak szűrőjén át nézi magát. Az a fontos, hogy olyanná tudjon válni, amilyennek játzsmatársai – tanárai, diáktársai – látni és láttatni akarják. A teljesítménysztemderdekre épülő objektivistá pedagógia ennek a légkörnek kedvez.

A FELNŐTT–FELNŐTT kommunikáció esetében olyan légkört teremtenek, amelyben a diák teljes jogú, a tanárral együttműködő tagja a közösségnek. Emellett figyelembe veszik, hogy életkori, mentális és pszichés adottságai, valamint szociális háttere különbözhet a tanárétól, s ez azzal is járhat, hogy egyes kérdésekben akár a tanárénál is több tapasztalattal rendelkezik, tehát a tanár is tanulhat tőle. Erre a szemléletre épül a szociálkonstruktivistá pedagógia modellje. Ez a tanártól ma még szokatlan képességeket kíván meg, elsősorban éppen a megszokott omnipotens SZÜLŐ szerepről való lemondás képességét (BROUSSEAU–VÁZQUEZ-ABAD 2003). Ebben a módszertani keretben nem a szerepek jól / rosszul játszására

terelődik a figyelem, hanem a közös munkára, melynek keretén belül a csoporttagok – köztük a tanár is – együttesen fedezik fel környezetüket, benne a társadalomba ágyazott nyelvhasználatlaltal. A viselkedési – és ezekkel párhuzamosan – a nyelv-helyességi szabályokról folytatott diskurzus nem (vagy nehezebben) keveredik össze a diákot minősítő mozzanatokkal. A tanár igyekszik a máshol játszmákhoz szokott diák esetleges játszmakezdeményezéseit más mederbe terelni. A tanár nem autoriter tekintélyként, ugyanakkor a szocializáció szempontjából érvényes felnőtt modellszemélyként viselkedik.

Erre a csoportműködésre egyelőre leginkább önkéntesen szerveződő csoportok (pl. önszervező sajátélmény csoportok) körében lehet példákat találni. (Jelen dolgozat szerzője több mint két éve vesz részt egy önszervező csoport munkájában, az itt szerzett inspiráló tapasztalatai sokban motiválták a kérdés kutatásában.)

A két említett modellt hasonlítja össze a következő táblázat (vö. LONG [2005]):

2. táblázat

Az objektivista és a szociálkonstruktivista pedagógia szemléletének összevetése

Objektivista pedagógia	Szociálkonstruktivista pedagógia
az új csoporttag érdemi bevonása nélkül működik → operáns kondicionálás	az új csoporttag érdemi bevonásával működik → integrálás
elsősorban a szocializáló csoport igényeire van tekintettel	elsősorban az új csoporttag igényeire van tekintettel
a hierarchikus viszonyokra nagy hangsúlyt helyez	a szocializáló csoport maga is tanulhat az új csoporttagtól
uralkodó (NAHALKA 2001) nevelési irányzat hazánkban	marginális, de terjedő (NAHALKA 2001) nevelési irányzat hazánkban

További elemzések szükségesek, azonban nem tűnik véletlennek, hogy a döntően objektivista keretek között zajló magyar közoktatási rendszer iskoláiban vizsgálódva főként a játszmával / játszmaveszéllyel terhelt kommunikációra tudott példákat mutatni az elemzés. Kedvező fordulatot vélhetően kevésbé az oktatásirányítási változtatásoktól: inkább az egyes pedagógusok önvizsgálatától, szemléletváltoztatásától, változni és változtatni akarásától lehet várni. Ezekből következne az alkalmazott módszertan megújulása.

A hivatkozott irodalom

BERNE, ERIC 1984. Emberi játszmák. Gondolat Kiadó. Budapest.

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. URL: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/84/78> [Letöltve: 2010. 03. 16.]

COLLETT, PETER 1977. The Rules of Conduct. In: COLLETT, PETER ed. 1977: 1–27.

COLLETT, PETER ed. 1977: Social Rules and Social Behaviour. Basil Blackwell. Oxford.

- GOLNHOFER ERZSÉBET – NAHALKA ISTVÁN szerk. 2001: A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- JAWORSKI, ADAM et al. eds. 2004: Metalanguage. Social and Ideological Perspectives. Mouton de Gruyter. Berlin–New York.
- 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.
- KOROM ERZSÉBET 2005. Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás. Műszaki Kiadó. Budapest.
- LAIHONEN, PETTERI 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* 668–93.
- LONG, DONALD 2005. Les TIC et la pédagogie constructiviste.
URL: <http://www.umoncton.ca/longd04/TheorixDownload/ACF98.pdf> [Letöltve: 2010. 03. 16.]
- NAHALKA ISTVÁN 2001. A tudásról alkotott tudás. In: GOLNHOFER ERZSÉBET – NAHALKA ISTVÁN szerk. 2001: 142–76.
- PLÉH CSABA 2002. Tudások az egyetemen. *Iskolakultúra* 6–7: 3–7.
- PRESTON, DENNIS R. 2004. Folk metalanguage. In: JAWORSKI, ADAM et al. eds. 2004: 75–101.
- SÁNDOR KLÁRA 2001. A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája. *Replika* november 241–59.
- SCHÜTZE, CARSON T. 1996. *The Empirical Base of Linguistics. Grammaticality Judgements and Linguistic Methodology.* The University of Chicago Press. Chicago–London.
- SINKOVICS BALÁZS szerk. 2007: *LingDok 6. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai.* SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. Szeged.
- SIPOS LAJOS 2002. Új törekvések a humán tárgyak tanításában. *Iskolakultúra* 9: 80–6.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE. 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek.* Teleki László Alapítvány. Budapest.
- SZABÓ TAMÁS PÉTER 2007a. A beszélő metanyelvi tudásának megismerése az anyanyelvi nevelés és a nyelvművelő tevékenység tervezésében. In: SINKOVICS BALÁZS szerk. 2007: 167–88.
- SZABÓ TAMÁS PÉTER 2007b. Problémák és lehetőségek a normatodatosság vizsgálatában. In: VÁRADI TAMÁS szerk. 2007: 130–41.
- SZABÓ TAMÁS PÉTER 2008. A nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatos metanyelvi tudás formálása. In: VÁRADI TAMÁS szerk. 2008: 87–98.
- VÁRADI TAMÁS szerk. 2007: *Válogatás az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia előadásaiból.* MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- VÁRADI TAMÁS szerk. 2008: *AlkNyelvDok. II. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia.* MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. URL: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok08/proceedings08.pdf> [Letöltve: 2010. 03. 16.]

A dolgozatban említett vizsgálatról és előzményeiről bővebben a következő honlapon lehet olvasni: <http://martonfi.hu/sztp>.

Correction of language use and TA

It is widely known that the mother tongue education plays a significant role in disseminating prescriptive rules of language use. If we analyse classroom communication with the methods of transactional analysis, we find that teachers and their students often do not communicate like members of a learning community discovering their linguistic and social environment: children act like sons or daughters and their teacher plays the role of a parent. Verbal punishment, humiliation and the evocation of deep emotions are equally used as means of shaping the verbal performance of the students. From the perspective of the methodology of mother tongue education, this practice is damaging because it misleads the process of teaching, and crucially a knowledge about the game itself—and not a knowledge about the rules of the living Hungarian—can build up and be strengthened.

The present paper illustrates the opportunities of transactional analysis in understanding classroom communication with special regard to metalinguistic performance. The examples are cited from the database of a doctoral survey carried out in 2009. Sixty-two lessons (circa 46 hours of oral communication) were observed and noted. The analysis of the data is afloat. This paper presents the first results of the analysis. Using the conceptional framework of social constructivist pedagogy and adapting the theory of Berne (cf. *Games People Play*), hidden mechanisms of verbal suggestion come to light.

SZABÓ, TAMÁS PÉTER