

SZABÓ TAMÁS PÉTER

Egy megfigyelés – több interpretáció

Bevezető

A *nyelvi szabálytanulás, szabálykövetés és szabályközvetítés kérdése iskolások és tanáraik metanyelvi tudásában* című disszertációm írása közben egyre több gondom adódott a címben szereplő utolsó szóval, a *tudással*, különösen azért, mert elsősorban fogalmi rendszert értettem rajta. Az kezdett foglalkoztatni, hogy adataim alkalmasak-e arra, hogy segítségükkel a megfigyelt személyeknek a nyelvi szabálytanulás kérdésével kapcsolatos fogalmi rendszerét vizsgáljam. A kérdés persze kiszélesedett: általában alkalmasak-e az általam használt, a szociolingvisztikai kutatásokban bevett megfigyelési technikák, különösen pedig a kérdőív és a kutatói interjú arra, hogy tudást, fogalmi rendszert vizsgáljunk általuk. Ez a dolgozat ezért elsősorban adatértelmezési problémákról szól, és egy Magyarországon egyelőre szűk körben alkalmazott, ám igen sokoldalú eljárás mellett érvel (terjedelmi korlátok miatt az interjúkra koncentrálván; a kérdőívekre lásd: Szabó 2012: 137–181; az elméleti kérdések más szempontú kifejtésére: Szabó 2012: 61–93).

Laikusok és szakértők (?)

Terepmunkára épülő¹ doktori vizsgálatom kezdetben kettős elméleti beágyazottságú volt. Egyrészt a szociálkonstruktivista pedagógia (magyar vizsgálatok például: Korom 2005; Nahalka 2002), másrészt pedig a folk linguistics (vö. Preston 2011; a terminus magyarosítási kísérlete: *népi nyelvészet*, vö. Domonkosi 2007) keretében tájékozódva terveztem az adatelemzést.

Mindkét irányzat képviselői olyan kérdésekről kezdenéyznek diskurzust különböző szociokulturális háttérű személyekkel, amelyeket megítélésük szerint széles körű szakértői konszenzus övez. Bár a terminológia sokszínű (vö. Korom 2005: 30), a konstruktivista irodalom kedvelt fogalma a *tévképzet*, amely a konszenzusostól eltérő magyarázatokat jelöli. A folk linguistics és a vele rokon irányzatok képviselői hasonlóan negatívan értékélő kifejezéseket használnak, például *álszabályokról* és *nyelvi babonákról* (Domonkosi 2007), illetve *nyelvi tévhitekről*, *mítoszokról* és *babonákról* (Lanstyák 2007) írnak.

A szociálkonstruktivista pedagógia módszerei elsősorban természettudományos tárgyakra lettek kidolgozva, ezeket terveztem az anyanyelv-pedagógiára adaptálni. Korom (2005) például az általános és a középiskolai fizikaanyagban található jelenségekkel kapcsolatos fogalmi fejlődést vizsgálta diákok körében. Vizsgálatának

¹ 2009-ben átfogó terepmunkát folytattam magyarországi (és kisebb részben szlovákiai és szerbiai) általános és középiskolások és magyartanárai körében, 1–4., 7. és 11. évfolyamon. A 34 iskola 80 osztályából származó szövegtankönyv részletes adatait máshol már ismerttettem (Szabó 2012: 22–60), így a részletekre nem térek ki, csupán arra, hogy félig strukturált kutatói interjúkból (N = 133 fő), óramegfigyelésekből (N = 61 tanóra) és kérdőívekből (N = 1195 fő) áll a kutatás adatbázisa.

egyik feladatában (reprodukcója: Korom 2005: 45) egy ábra látható, rajta egy fával, a nap stilizált rajzával és egy fiúval, ezzel a kérdéssel: „Az alábbi ábrán egy fiú van, aki látja az előtte lévő fát. Rajzold be nyilakkal a fény útját, ami lehetővé teszi, hogy a fiú lássa a fát! [A rajz alatt:] Miért így rajzoltad? Fejtsd ki a válaszod tudományos magyarázatát!” A szerző normatív szemléletű elemzése szerint a helyes, tudományos válasz az, hogy „A fáról fénysugarak verődnek vissza a fiú szemébe” (Korom 2005: 46). Ezzel szemben például helytelen az „Azért látja a fiú a fát, mert a Nap rásüt a fára” válasz (uo.).

Korom (2005: 45–46) azt találta, hogy az általános iskolások 24%-a, a gimnazisták 73%-a és a szakközépiskolások 68%-a rajzolta be helyesen a nyilakat, azonban „a középiskolásoknak is csak a fele tudott tudományosan helytálló magyarázatot adni a jelenségre”. Az, hogy a nyílrajzoló feladatban a középiskolások az általános iskolásoknál jobban megközelítették a tudományos nézeteknek megfelelő modellt, a szerző szerint az iskola hatását mutatja, azonban szerinte a magyarázatoknak jobban meg kellene közelíteniük a konszenzusos elméletet.

Nyelvészeti cikkekben is gyakran olvasható, hogy a szerző a válaszadóitól gyűjtött válaszok helyett szívesebben olvasna olyanokat, amelyek közelebb állnak a(z általa képviselt) szakmai konszenzushoz. Domonkosi (2007: 152) például így összegez:

A babonák érvényesülésének gátolásában meglátásom szerint nem egyszerűen a cáfolatuk, hanem egy differenciáltabb szemléletmód érvényesítése, a nyelvváltozatok sokféleségét felmutató tudományos kategorizáció tudatosítása játszhatná a legfontosabb szerepet.

A „tudományos kategorizáció” említése elmosza a szakmai pluralizmus jelenségét, hiszen úgy tűnhet, csak egy olyan kategorizáció létezik, amelyhez igazodni kellene. A folk linguistics körébe tartozó írások tehát gyakran egy erősen leegyszerűsített laikus/tudós, újonc/szakértő dichotómiát tartanak fenn, és kimondva-kimondatlanul azt a célt szolgálják, hogy a laikusok által képviselt nézeteket a jövőben segítsenek közelebb hozni a tudományosakhoz, és azokon belül is a szerzők által preferáltakhoz. Ezzel a megoldással kapcsolatban legalább két alapkérdés mindenképpen felmerül.

Az egyik terminológiai jellegűnek tűnik, de annál alapvetőbb. Preston (2011: 15) hangsúlyozza, hogy a *folk* (*népi*) megnevezés semmiképpen nem lekezelő, és nem általános iskolázatlanságot sugall, hanem minden olyan személyre vonatkozik, aki nem nyelvészként dolgozik. Bár ez a megállapítás első olvasásra megnyugtató, mégis további fejtörést okoz, hiszen – mint azt Preston (személyes közlés) felvetette – lehet, hogy valaki nyelvészetből doktorált, de ha az illető például szociolingvista, egyes elméleti nyelvészeti kérdésekben akár laikus is lehet, hiszen elképzelhető, hogy egyetemi tanulmányai óta nem foglalkozott behatóan ezzel a területtel, így kimaradt az elmúlt évek, évtizedek szakmai vitáiból, újdonságaiból. A szélesebb, a terminológián túlmutató kérdés voltaképpen az, hogy kinek az elméleteit érdemes összevetni kiével: milyen csoport vagy egyén nevezhető tudósnak/szakértőnek, és ki laikusnak/újoncnak.

Ez a kérdés különösen izgalmas közoktatási kontextusban, hiszen az általam vizsgált iskolák jelentős részében a magyar szakos tanárok, akik a diákok és az iskola tantervére számírnak a magyar nyelv szakértőjének számítanak, olyan nézeteket (is) hangoztattak, amelyeket laikus/folk nézetként, babonaként, álszabályként, tévhitként

szoktak tárgyalni a Domonkosi (2007)-hez és Lanstyák (2007)-hez hasonló munkák. A vizsgált közösség kulturális etnográfiai jellegzetességei maradnak figyelmen kívül azonban, ha a tanár nézeteit laikusnak minősítjük, hiszen azok olyan személytől származnak, akit az adott közösség tagjai szakértőnek minősítenek. Egy interjú során például arról kérdeztem egy szakközépiskolás lányt, hogy honnan gondolja, hogy a *de viszont* használata helytelen (a *de viszont* – időben változó – megítéléséről lásd Szabó [2008] elemzéseit):²

(1)

IV: És ezt honnan tudod, hogy ez így van? Tehát mi győzött meg arról, hogy így van?

642: Hát mert a tanár mondta és ő valamennyivel jobban tudja, mint én. (*nevet*)

A laikus/tudós szembeállításra épülő vizsgálatok másik alapkérdése az alkalmazott nyelvészeti kutatások gyakran emlegetett szemléletformáló hatásával kapcsolatos. McKinney és Swann (2001) esettanulmányából megtudhatjuk, hogy angliai egyetemi szociolingvisztika kurzusokon a preskriptív gondolkodású hallgatókat toleráns, szociolingvista fejjelel gondolkodó deskriptivista nyelvészé szeretnék formálni. (Hasonló zajlik egyébként máshol is, jómagam magyarországi egyetemisták szövegeivel tudom ezt a jelenséget adatolni; vö. Szabó 2012: 71–72, 95.) A nyelvi átírányító programokat kritizáló szociolingvisták

²Az *IV* jelölés a példákban minden esetben az interjúvezetőre, vagyis rám vonatkozik. A *||* jelek közötti szótöredékek téves kezdést, újraindítást jelölnek. Zárójelben szerepel a szünetek hossza egész másodpercre kerekítve.

tehát a metanyelvhasználat szintjén maguk is végeznek átírányító tevékenységet – derül ki a szerzőpáros munkájából. Emellett azt is megtudhatjuk, hogy ez az átírányítás korántsem sikeres: a szerzők – és az általuk megkérdezett egyetemi oktatók szerint – a kurzusok hallgatói valójában nem változtatják meg a meggyőződésüket, csupán megtanulnak úgy beszélni egyes témákról, ahogyan a tanár elvárja tőlük. Ebből a felismerésből származik a cikk címe is: „Developing a sociolinguistic voice?” – vagyis: ’szociolingvisztikai beszédmódot fejlesztünk?’. A kérdés arra vonatkozik, hogy valódi gondolkodásformálás zajlik-e az órákon, vagy csak egy érvelési hagyomány, és a vele együtt járó szakzsargon- és szövegpanelekészlet terjesztése. A szerzők szerint gyakran az utóbbi esettel állunk szemben.

Karasavvidis et al. (2000), Vigotszkij nyomán, hasonló következtetésre jut, diákok matematikai feladatmegoldásait elemezve. A szerzők szerint egy matematikai probléma megoldásának megfigyelése csak annyit árul el, hogy a megfigyelt diák bizonyos feladatmegoldási lépéseket megtett vagy kihagyott-e, illetve válaszában megfelelt-e az elvárásoknak, vagy eltért azoktól. A diákok a szükséges eljárásokat a tanárok (vagy más, a diákra jelentős hatást gyakorló személyek) nyomán végzik el, azonban nem biztos, hogy tisztában vannak jelentőségükkel, funkciójukkal, tehát nem biztos, hogy „értik” a feladatot. Tanórai diskurzusok szövegét elemezve, bejártott tanórai rutinokra, rítusokra utalva Griffin–Mehan (1995: 214) is azt emeli ki, hogy

nem 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 [...].

Ebből a szempontból az előbb felidézett nyílrajzoló feladathoz hasonló tudásvizsgálatoknak is új magyarázati lehetősége bontakozik ki. Az, hogy a Korom (2005: 45–46) nyomán idézett feladatban a helyes megoldások aránya növekszik az életkor előrehaladtával, nem biztos, hogy arra utal, hogy az iskola szemléletformáló hatásának eredményeként a diákok fogalmi gondolkodása fejlettebb lett. Arra is utalhat, hogy a diákok egy bizonyos feladattípus megoldásában nagyobb rutinnal rendelkeznek. A feladat szövege ráadásul nem önmagában véve a látás jelenségének megmagyarázását kéri, hanem az instrukció révén („Rajzold be nyilakkal a fény útját”) kijelöl egy feladattípust: ’ez olyan feladat, ahol a nyilakat így és így kell berajzolni’. Az idősebbek esetében a megoldás már begyakoroltabb lehet, a nyílrajzolás jobban megy, a tankönyvi magyarázat értő reprodukálása azonban még mindig nehézségekbe ütközik (a középiskolások fele, mint olvashattuk, nem a tudományosnak tekintett választ fogalmazta meg). Ennek megfelelően felvethető az a gondolat, hogy a hasonló vizsgálatok nem közvetlenül a fogalmi gondolkodást vizsgálják, hanem inkább olyan diskurzív rutinokat tárnak fel, amelyek fogalmi hálókra is engednek következtetni – ezek a következtetések azonban a kutató rekonstrukciói, és az elemzésnek ezt a jellegzetességét érdemes figyelembe venni. Lehet ugyanis, hogy a feladatmegoldás pusztán rítus, a tudományos magyarázat pedig megtanult szövegpanelek reprodukálása, nem pedig egy elsajátított modell saját, önálló leírása – ahogy erre a fentiekben már utaltunk.

Egy megfigyelés

Disszertációmban a válaszadókat eredetileg két csoportba terveztem osztani, és a preskriptív és a nem preskriptív nyelvészeti gondolkodást hasonlítottam volna össze (eredeti megfogalmazásban, Collett [1977] és Fabó [1986] alapján a konstitutív és a restriktív/regulatív szabályértelmezést vizsgáltam). Adataim azonban nem könnyítették meg a dolgomat, mint az az alábbiakból kiderül.

Egy harmadik osztályos, kilencéves fiú – a továbbiakban nevezzük Gábornak – például az interjúvezetői kérdés kapcsán egy osztálytársáról kezdett el beszélni:³

(2)

071: [...] nem azt mondja, hogy *add ide*, hanem *add oda*.

IV: Ühm.

071: S amikor ha valaki azt mondja, hogy *add oda*, akkor én kérdezem, hogy „kinnek?”. Mert ő úgy kéne mondani, hogy *add ide*.

IV: Ühm. És hogyha azt mondja, hogy *add oda*, akkor egyébként nem érted meg, hogy ő hogy mire

071: De, tudom, hogy mit akar mondani, értem, (2 mp)

IV: Ühm.

071: csak megmondom neki, hogy hogy kell mondani. De akkor is úgy mondja, mert nem tudja kiverni a fejéből, hogy nem úgy kell mondani.

IV: És ő miért ő gondolod úgy, hogy ő hogy úgy kell mondani inkább, hogy *add ide* és nem úgy, hogy *add | o |*

³Az interjúvezetői kérdés ez volt: „Azt szeretném kérdezni, hogy öö volt-e már olyan, hogy valaki úgy beszélt, ahogy az neked nem tetszik és akkor mondjuk megmondtad neki, hogy ne így beszéljen, hanem máshogy.”

071 : Mert több ember így használja, de néhány ember úgy használja, ahogy ahogy az előbb mondtam.

IV: Ühm, ühm. És ő szerinted jó lenne, hogyha akkor ezentúl is úgy mondaná, ő ezentúl úgy mondaná, hogy *add ide?*

071: Igen, úgy jobb lenne, hogyha úgy mondaná

IV: Ühm.

071 : mindenki.

Gábor egy javítási eseményről alkotott narratíván keresztül fontos elméleti megállapításokat közöl. Az *add ide* alakot jobbnak értékeli, mint az *add odát*, ezt a meggyőződést erősíti meg a *kell* ige gyakori alkalmazásával („úgy *kéne* mondani”; „hogy *kell* mondani”; „nem úgy *kell* mondani”), tehát határozott normát jelöl ki, megkülönböztet helyes és helytelen („úgy *kéne*” – „nem úgy *kell*”) szavakat is. Gábor, mondhatni, purista nyelvművelőként működik: két lehetséges alakból az egyiket favorizálja, a másikat igyekszik visszaszorítani. (Egy korábbi interjúrészletben is tetten érhető ez a viselkedés: az *enyimé* helyett az *enyém* használatát szorgalmazza, az *enyimé* alakot pedig javítja mások nyelvhasználatában.) Ráadásul elég tudatosnak tűnik, hiszen a javítási tevékenysége nem a kommunikáció hatékonyságát célozza („tudom, hogy mit akar mondani, értem”), hanem egy platonista ideológia (vö. Lanstyák 2010) érvényesülését („hogy *kell* mondani”).

Mielőtt azonban Gábort a „preskriptivista” (vagy esetleg a „purista”) kategóriába sorolnánk, érdemes az *add ide* javításának egy másik, (2) után néhány perccel elhangzó variációját is elolvasni:

(3)

071: Például azt mondom, például azt mondta valaki nekem ma, hogy *adjam neki*, hogy hogy *add oda a labdát*, én pedig mondtam, hogy „l k l kinek?” Azt ő meg azt mond-

ta, hogy *izé*, hogy *nekem*. Mert hogy *izé* mert ő az az, (2 *mp*) hogy amikor először mondta nekem így, azt hittem, hogy valakinek, valaki másnak adjam oda a labdát, mert azt mondta, hogy *add oda*.

A (2) részletben még azt olvashatjuk, hogy az *add ide* : *add oda* vonatkozásában nem merül fel megértési nehézség, és a nyelvhelyesség, a normaközpontú szemlélet szempontja indokolja a kérdésnek álcázott javító aktust, (3)-ban azonban mégis értelmezési problémát emleget Gábor, ezzel a preskriptivista/platonista modell helyett pragmatikus magyarázatot ad. Mi történt? Preskriptivista nyelvszemlélete/gondolkodása van-e Gábornak? Vagy esetleg konfúz vagy többszörös reprezentációt alakított ki a javításhoz hasonló kommunikációs rutinokról?

A válaszadásban segít, ha (3)-at az előzményekkel együtt olvassuk. A közvetlen előzményben arról volt szó, hogy az *add ide* „értelmesebb” (ez Gábor kifejezése), mint az *add oda*, az interjúvezetői kérdés tehát arra vonatkozik, hogy az *enyém* is azért jobb-e az *enyiménél*, mert értelmesebb:

(4)

IV: Ühm. És ő, igen, ugyanez érdekelne egyébként az *enyimével* kapcsolatban, hogy akkor azzal ugyanez a helyzet, ugyanez miatt szólsz rá?

071: Nem rászólok, én

IV: Vagy nem nem szólsz rá? Vagy hát szóval nem úgy értem, hogy szólsz rá, hanem hogy mondjuk | meg | megmondod neki vagy

071: Hát igen, úgy igen.

IV: Ühm, ühm. Igen. És ő milyen (1 *mp*) milyen szavakkal szoktad mondjuk neki mondani, hogy *ezt* inkább ne így mondja?

071: Én nem ilyen élesen. Például azt mondom, például azt mondta valaki nekem ma, hogy *adjam neki*, hogy hogy

add oda a labdát, én pedig mondtam, hogy „l k l kinek?” Azt ő meg azt mondta, hogy izé, hogy *nekem*. Mert hogy izé mert ő az az, (2 mp) hogy amikor először mondta nekem így, azt hittem, hogy valakinek, valaki másnak adjam oda a labdát, mert azt mondta, hogy *add oda*.

Több vizsgálat (mások mellett Egbert 2004; Kurhila 2001; Laihonen 2008) kimutatta, hogy összefüggés van a javítás és a társaságban betöltött saját szerep megalkotása között. A javító fél a javítás révén a másik beszélőnél kompetensebb, jobb beszélőnek pozicionálja magát, hiszen jobban tudja, hogyan kell beszélni, mint az, akinek a javításon keresztül példát mutat, utat jelöl ki. Gábor a (2)-es példában többször is hangsúlyozta, tudja, hogyan kell beszélni, és ezt határozottan jelzi is az osztálytársának. Az interjú során utal is arra, hogy tudása honnan származik:

(5)

071: == [...] apukám ==, apukám is, apukám még ő vidéki volt

IV: Ühm.

071: és ő ott (2 mp) ott máshogy beszéltek, mint itt és akkor anyukám is megtanította, hogy hogy kell beszélni, s akkor már ő már megtanulta, s ő most apukám is elmondta, hogy hogy kell mondani, hogy hogy *enyém* meg hogy *add ide*, s akkor

IV: Ühm.

071: megtanították, hogy ezt így kell (2 mp),

IV: Ühm.

071: hát akkor én is megtanultam.

Ebben a tanulásról szóló narratívában Gábor azt adja elő, hogy az édesanyja az a tekintélyi forrás, ahonnan az *enyimé* és az *add oda* alakok elítélése származik, a kisfiú tehát a szülői tekintélyre hivatkozva érvel az általa javított alakok

ellen – és saját, másoknál kompetensebb beszélői énjének felépítése érdekében. Az interjúban egyébként az efféle nyelvi átírányításra más példákat is hoz, ez azt eset tehát tágabb kontextusba ágyazódik. Gábor a szüleitől otthon megtanulta, hogy a *Mi van?* helyett a *Tessék?* a helyes; a tanító néni a *húgy* helyett a *pisi* szót, egy osztálytársa pedig a *szar* helyett a *kaka* szót tartja megfelelőnek, és az utóbbi alakokat várja el. A *tata* és a *vén szatyor* helyett is mást kell mondani Gábor szerint, de azt nem mondja meg, hogy mit. A képlet tehát hasonló: X nyelvi elem (gyakorlatilag kontextusfüggetlenül) Y-ra cserélendő, illetve javítandó mások nyelvhasználatában.

Gábor tehát úgy tűnik, nyelvileg másoknál kompetensebbnek látja, illetve láttatja magát. De miért változtatja meg az *add oda* javításáról szóló narratívát? Feltehetően azért, mert az interjú elején a másokat (pusztán nyelvvellyességi okokból) javító kompetensebb beszélő szerepe pozitív, a javításra vonatkozó interjúvezetői kérdés pedig neutrális volt. (4) esetében azonban az interjúvezető minősítette a javítás aktusát, azt offenzívnek, fegyelmező erejűnek mutatva be: „ugyane miatt *szólsz rá?*”. Gábor jelzi, hogy ő nem *szól rá* másokra. Egyezkedési folyamat zajlik, amelynek során az interjúvezető visszavonja a javítás és az offenzív *rászólás* azonosítását, és az interjú elején alkalmazott semleges formában ismétli meg a kérdést („megmondod neki”). Mivel azonban a javítói szerepkörrel kapcsolatban már negatív értelmezés is felmerült, Gábor úgy módosítja a (2) példában szereplő narratívát, hogy a javítás aktusa ne öncélú legyen (mint volt korábban: „tudom, hogy mit akar mondani, értem”), hanem valamilyen más, gyakorlati okkal legyen legitimálható („azt hittem, hogy valakinek, valaki másnak adjam oda a labdát”).

Érdekes módon a javítás offenzív voltának tematizálása tovább erősödik az interjú során. Gábor maga hozza szóba,

hogy azoknak, akik nem a helyes alakot (például *enyém, add ide*) tanulták meg elsődlegesen, „nem olyan jó”. Az interjúvezetői kérdés ennek okára kérdez rá:

(6)

IV: És mondtad, hogy nekik nem olyan jó, hogy miben, miben nem olyan jó szerinted?

071: Hát hogy valaki elkezd csúfolni vagy valaki valami, hogy nem

IV: Ühm.

071 : úgy kell. Vagy

IV: És szerinted

071: vagy hogy azt mondja, hogy ő „én jobban tudom használni a szavakat, mint te” meg minden s csúfolja.

IV: Ühm. És szerinted jogosan csúfolják ilyenkor?

071: Nem. Hát ő azt hiszi, hogy ő hogy ő hogy őt muszáj kiközösíteni, mert ő más, mint ő. Azt hiszi, hogy ő olyan tökéletes. De mikor mikor ezt mondom neki, azt mondja, azt is megmondom neki, hogy „milyen lenne, hogyha téged csúfolnának így”.

Gábor az interjú végére megváltoztatta a saját pozícióját. Kezdetben azok közé sorolta magát, akik tudják, „hogyan kell” beszélni, most pedig a javítást végző beszélőkből egy „ők-csoportot” képzett, akiktől elkülöníti magát. Azt a magatartást, amit korábban magára jellemzőként mutatott be, most elidegeníti magától; vö. (2): „csak megmondom neki, hogy hogy kell mondani” és (4): „azt mondja, hogy ő »én jobban tudom használni a szavakat, mint te«”. Míg a nyelvhelyességi motivációjú javítás az interjú elején pozitív, de legalábbis neutrális minősítésű volt, az interjú végére negatívra váltott, a javítás a csúfolással lett egyenértékű (vö. „milyen lenne, hogyha téged csúfolnának így”). Ez az értékelés közel áll ahhoz a korábbi interjúvezetői értékeléshez, amely a javítást a rászólással azonosí-

totta. Néhány percen belül tehát a purista, preskriptivista nézetektől azok kritikájáig jutott el a megkérdezett kisdiák. Feltehetően nem fogalmi gondolkodásának radikális, pillanatnyi megváltozásáról van szó, hanem valamiféle alkalmazkodási, egyezkedési folyamatról, amely az interjú egésze során nyomon követhető.

Összegzés

A fentiek a teljesítmény- és az attitűdméréseknek olyan sajátosságait mutatták be, amelyek figyelembevételével a szociolingvisztikai kérdőíves és interjú vizsgálatok adatainak újrainterpretálása javasolható. A megfigyelés körülményei, úgy tűnik, legalább olyan fontosak, mint a megfigyelt jelenségek, sőt, tulajdonképpen csak a megfigyelt helyzet mint diskurzus tanulmányozható, ha figyelembe vesszük azokat az elméleteket, amelyek szerint a kultúra, a tudás, a társadalmi státusz nem „eleve adott”, nem „kész”, hanem szituációról szituációra újrakonstruálódik, újrateremtődik (vö. a *co-construction* 'együttes [újra]alkotás' fogalmával, például Duff 2002). Az elemzési folyamatban, mint a jelen dolgozat mintaelemzésében is, kiemelt szerepet kell hogy játsszon a diskurzuselemzés, illetve a konverzációelemzés eszköztára és a diskurzív szociálpszichológia elméleti kerete (vö. Laihonen 2008; Potter–Edwards 2003; a jelen vizsgálatra alkalmazva bővebben lásd Szabó 2012: 74–107).

Egy interjú egyes részleteinek bemutatásával jelezni kívántam, hogy a válaszok, illetve a válaszadók egyértelmű kategorizálása, előzetes kutatói elvárások szerinti felcímkézése igen nehezen elvégezhető feladat, a kutatási szituáció dinamikus természete miatt jóformán lehetetlen. A címkézés helyett (laikus/tudós; preskriptív/deskriptív

gondolkodású; előítéletes/előítéletektől mentes stb.) inkább az interjúhelyzetben megjelenő identitások, narratívák és magyarázatok (ideológiák) folyamatosan újra- és újratermelődő természetét, illetve e folyamat leírását javaslom (a beszélői stílusok leírásával kapcsolatban hasonló ajánl Bartha–Hámori [2010] is). A tudással kapcsolatban a vizsgált személyek gondolkodásában megtalálható fogalmi rendszerek rekonstruálása helyett a vizsgálati szituációban kimutatható stratégiákkal (például saját státusz meg- és átkonstruálása) foglalkozom. A bemutatott példák elemzése bemutatta, hogy a beszélő produkciója nem egy témáról való gondolkodását jellemzi általában, hanem arról tanúskodik, hogy milyen értékelő, érvelő, illetve metaszöveg-alkotási rutinokkal rendelkezik.

A példák bemutatták, hogy a diskurzusközpontú, a megfigyelt helyzet sajátosságait előtérbe helyező szemlélet alkalmazásával már kisiskolás korú gyermekek produkciója is vizsgálható, sőt, további vizsgálatok arra is rámutattak, hogy óvodások beszédéből is kimutathatók jellegzetes interakciós rutinok, metanyelvi stratégiák (vö. Szabó–Mátyus 2012). Kutatásom tervezett iránya éppen ez: a fogalmi fejlődés helyett a metanyelvi repertoár, interakciós rutin folyamatos bővülése, helyzetfüggő adaptálása kerül a középpontba.

Irodalom

- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2010: Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusbán. *Magyar Nyelvőr* 134, 298–321.
- Collett, Peter 1977: The Rules of Conduct. In Peter Collett (ed.9: *Social Rules and Social Behaviour*. Oxford: Basil Blackwell, 1–27.
- Domonkosi Ágnes 2007: Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészet szemléletében. In Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelv műveléséről*. Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta, 141–153.
- Duff, Patricia A. 2002: The discursive co-construction of knowledge, identity and difference. An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics* 23, 289–322.
- Egbert, Maria 2004: Other-initiated repair and membership categorization – some controversial events that trigger linguistic and regional membership categorization. *Journal of Pragmatics* 36, 1467–1498.
- Fabó Kinga 1986: A nyelvhelyességi szabályok jellege. In Fülei-Szántó Endre (szerk.): *Norma – átlag – eltérés*. Pécs: Pécsi Akadémiai Bizottság, 23–32.
- Griffin, Peg – Hugh Mehan 1995: Értelem és rítus a tantermi beszélgetésekben. In Pléh Csaba – Siklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés 2*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 187–214.
- 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* 10, 267–292.
- Korom Erzsébet 2005: *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest: Műszaki.
- Kurhila, Salla 2001: Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics* 33, 1083–1110.
- Laihonen, Petteri 2008: Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* 12, 668–693.
- Lanstyák István 2007: A nyelvi tévhitekről. In Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelv műveléséről*. Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta, 154–173.
- Lanstyák István 2010: Nyelvhelyesség és nyelvi ideológia. In Beke Zsolt – Lanstyák István – Misad Katalin (szerk.): *Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában*. Pozsony: Stimul, 117–133, 137–145.

- McKinney, Carolyn – Joan Swann 2001: Developing a sociolinguistic voice? Students and linguistic descriptivism. *Journal of Sociolinguistics* 5, 576–590.
- Nahalka István 2002: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktívizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Potter, Jonathan – Derek Edwards 2003: Sociolinguistics, Cognition, and Discursive Psychology. *International Journal of English Studies* 3/1, 93–109.
- Preston, Dennis R. 2011: Methods in (applied) folk linguistics. Getting into the minds of the folk. *AILA Review* 24, 15–39.
- Szabó Tamás Péter 2008: Diakrónia a nyelvhelyességi szabályok közvetítésében. In Forgács Tamás – Büky László (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei V*. Szeged: SZTE BTK–Magyar Nyelvészeti Tanszék, 215–226.
- Szabó Tamás Péter 2012: „*Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos*”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely: Gramma. [URL: <http://mek.oszk.hu/10900/10947/> – 2013. január 31.]
- Szabó Tamás Péter – Mátyus Kinga 2012: *Towards a developmental folk linguistics*. Előadás, elhangzott a Sociolinguistics Symposium 19. elnevezésű konferencián (Berlin, augusztus 24.).



Németh Miklós pohárköszöntőt mond a fogadáson

Műhely: Nyelvi változók, nyelvhasználat, térbeliség