

# IDEOLOGIÁK A NYELVI HIBAJAVÍTÁS HÁTTERÉBEN? METANYELVI ELEMZÉSEK

SZABÓ TAMÁS PÉTER

## **Do Ideologies Conduct Repair? Analysis of Metalanguage**

The first part of the present paper presents the viewpoints of cognitive and discursive psychological approaches concerning the connection between language awareness and language use. In part two the author analyses semi-structured research interviews. In these interviews primary school students constructed metalinguistic texts under the supervision of the interviewer, who is the author of the present paper. Using the theoretical framework of discursive social psychology and the tools of conversation analysis, the paper argues that there is a non-interdependence position between linguistic ideologies and communication practices. Based on this statement, the author suggests the revision of the role of mother tongue education and language awareness activities during the formation years and after.

### **1. „Csinálnak-e” bármit is az ideológiák?**

Az attitűd- és az ideológiakutatások létének egyik legitimációs bázisa az a feltételezés, hogy az attitűdök, illetve az ideológiák módszeres megismerése segítségével jobban megérthetők az emberek döntései, cselekedetei, illetve a vizsgálatok olyan programok kidolgozásához vezethetnek, amelyek visszaszoríthatnak egyes károsnak minősített viselkedéseket. Bohner (2007: 214) egy mainstream elméletet összegző szociálpszichológiai kézikönyvben így fogalmaz ezzel kapcsolatban: „Ha ismerjük mások attitűdjeit, akkor a világ kiszámíthatóbbá válik. E tudás alakíthatja saját gondolkodásunkat és viselkedésünket, és megpróbálhatjuk irányítani mások viselkedését azáltal, hogy megváltoztatjuk attitűdjeiket”. A nyelvészeti diskurzusban leginkább a lingvicizmus visszaszorításának érdekében tevékenykednek az ideológiakutatók. A következőkben, az egyszerűség kedvéért, csak az ideológiákról lesz szó, bár az elmondottak természetesen az attitűdkutatásokra is vonatkoztathatók.

Az a feltételezés, hogy az ideológiák – mint önmagukban is létező, megismerhető, jellemezhető képződmények – hatással vannak a cselekedetekre, a kognitív pszichológia eredményeinek leegyszerűsített értelmezésén alapul. A kognitív pszichológia illetően értelmezésében a valóság a kogníció bemenete, a cselekvés pedig a kimenete. Az egyén tehát valamit észlel a világból, mentálisan feldolgozza, majd ez alapján tervezi meg és hajtja végre a cselekedeteit. A kognitív pszichológia jelenlegi főárama ezt a reprezentációt karteziánus hagyományokon nyugvó laikus vélekedésnek minősíti (Győri 2008: 267), ennek ellenére a társadalomtudományokban ma is megjelenik az a konstrukció, miszerint (1) a lelki tartalmak tudatosak vagy a tudatba hozhatóak; (2) az észlelés eredménye a tudatosságban jön létre; (3) az összetett viselkedéseket tudatos szándék irányítja; (4) az észlelt ingert pedig mindig tudatosság követi (Győri 2008: 268). Ez a nézet már a 18. században megkérdőjeleződött, s a 19. században megjelent az epifenomenalizmus irányzata, amely szerint a tudatos jelenségek agyi folyamatok okozatai, de maguk már nem okoznak semmit. Az epifenomenalizmus azonban nem vált dominánssá a pszichológiai diskurzusban, így a 19. és a 20. század döntő hányadában továbbra is a tudatosság minél jobb megismerésére helyezték a hangsúlyt, mivel továbbra is feltételezték a tudatosság irányító szerepét (a történeti vonatkozásokra lásd Győri 2008).

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

cselekvés, mind a némi késéssel átélt tudatos szándék oki következménye az agyi aktivitásnak. Ez élesen ellentmond a laikus és klasszikus filozófiai képünknek, amely szerint »szabad« akaratunk, tudatosan átélt szándékunk irányítja cselekvésünket”.

Mi marad hát az ideológiakutatónak, ha lemond arról, hogy a tudatosságot vizsgálja – felismerve és evidenciaként fogadva el a fent összegzett eredményeket? A válasz már régen megszületett. Kripke (1982) Wittgenstein (1953/2001) nyelvelméletéből kiindulva már nem feltételezte, hogy a nyelvi cselekvés többé-kevésbé tudatos szabálykövetésen alapulna, s ettől a gondolattól nem áll távol Paul J. Hopper (1998) emergens nyelvtan elmélete sem, amely a nyelvtant értelmes befogadásként és a verbális repertoár folyamatos bővüléseként, a diskurzust pedig társas, a kommunikáló felek közötti állandó egyezkedésen alapuló interakcióként modellezi.

Míg a kognitivisták elmélet agyi aktivitás → cselekvés → tudatosság sorrendet feltételez és ambicionálja az agyi aktivitás feltérképezését, addig a diskurzív szociálpszichológia elemzése a cselekvéstől indulnak, s a tudatosságot ehhez viszonyítva magyarázzák (Potter – Edwards 2001, 2003). Az egyén megtanul valamit valahogyan csinálni, majd ideológiákat: elméleteket, magyarázatokat tanul, amelyek alátámasztják, mintegy igazolják az általa megtanult és gyakorolt cselekvéseket – értelmet adnak azoknak. A tudatos mozzanat tehát követi, nem megelőzi a cselekvést. Az egyén a korábban megismert ideológiák elemei alapján szükség szerint spontán is tud ideologikus megnyilatkozásokat létrehozni, empirikus kutatással azonban nem lehet megmondani, hogy egy adott megnyilvánulás milyen mértékben spontán vagy tanult.

### 1.1. Diskurzív szemléletű ideológiakutatás

A diskurzív szemléletű ideológiakutatás az ideológiákat mint a cselekedeteket magyarázó, rendszerint legitimizáló, racionalizáló konstrukciókat vizsgálja. Az elemzések rendszerint a konverzációelemzés eszköztárát használják: így kimutathatóvá válik az ideológiaalkotás folyamata. A konverzációelemzésben alapelve, hogy elsősorban spontán szövegek legyenek elemezve, az újabb irodalomban azonban kutatási interjúk és fókuszcsoportok elemzése is megtörtént, meggyőző eredményeket mutatva fel (vö. Grindsted 2005; Laihonen 2008, 2009; Puchta – Potter 2002).

Az ideológiák sosem tételezhetők „késznek”: az egyes diskurzusokban újra- és újraépülnek, amennyiben a kommunikáló felek fenntartják őket. Az ideológiák ugyanis dekonstruálhatók is: korábban érvényes magyarázatok elvetése, újak alkotása vagy adaptálása a tudományos és a laikus diskurzusokban egyaránt megjelenik.

A diskurzív szemlélet nem tekinti a „külső valóságot” az ember számára a maga közvetlenségében hozzáférhetőnek, ezért nem a „valóság”, hanem az azt folyamatosan újraalkotó emberi megnyilatkozások vizsgálata a célja.

Diskurzív szemlélettel csak dokumentált, rögzített megnyilvánulások vizsgálhatók, az azok megalkotásának hátterében feltételezett „mögöttes folyamatok” nem (vö. Coulter 2005; Drew 2005; Edwards 1993; Laihonen 2008; Puchta – Potter 2002). Robert Hopper (2005) agnosztikus álláspontot foglal el azzal kapcsolatban, hogy tudományos módszerekkel lehet-e egyáltalán következtetni a beszédprodukción megelőző kognitív, mentális folyamatokra, a beszélői szándékokra, stratégiákra empirikus anyag, pl. hangfelvételek elemzése segítségével. Saját vizsgálatai során ugyanis nem talált erős evidenciát arra, hogy a beszédprodukción megállapíthatók lennének egyes, kutatók által elkülöníteni szokott beszédtervezési stratégiák.

A diskurzív szemlélet nem azt állítja, hogy a világ mint olyan nem létezik, vagy hogy nem léteznek kognitív folyamatok, amelyek szerepet játszanak az emberek cselekvéseiben, csupán nem hivatkozik rájuk mint önmagukban is létező referenciapontokra. Azt sem állítja, hogy nem léteznek attitűdök vagy vélemények, ám ezeket is csak mint

társas konstrukciókat vizsgálja. Amit a kutató feltételez és amire hivatkozik, az az, hogy a különböző diskurzusok során konstruált társadalmi státuszok, ideológiák, attitűdök stb. konstrukciója gyakran a résztvevők számára is rejtetten, észrevehetetlenül működő mechanizmusok révén történik, s ezek a mechanizmusok feltárhatók, bemutathatók. Tematizálódik, hogy az egyes diskurzusok retorizáltak, hogy fenntartásukban részük, szerepük, felelősségük van azoknak, akik csatlakoznak hozzájuk. Egy-egy diskurzus dekonstruálása is az adott beszélő felelőssége.

A következőkben bemutatandó elemzések tehát az ideológiákat a cselekvéshez képest másodlagos, folyamatosan át- meg átalakuló konstrukciókként vizsgálják. E megközelítés szerint nem az ideologikus közlések tartalma, hanem megalkotásuk módja az, ami releváns a szociolingvista számára.

## **2. Metanyelvi diskurzusok elemzése interjúkorpusz segítségével**

A jelen dolgozat adatai egy 2009. január és május között felvett komplex anyanyelvpedagógiai vizsgálatból származnak. A vizsgálat kérdőívek (N = 1195 fő), óralátogatások (N = 61 tanóra) és interjúk (N = 133 fő) segítségével zajlott.

1–4. és 7. évfolyamon általános iskolákban, hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban zajlott az adatfelvétel, 11. évfolyamon szakközépiskolába és gimnáziumba (valamint, kérdőívezés útján, egy szakképző iskolába) járó diákok és magyartanáraik adtak választ. Kérdőíven kívüli módszertani elemek (interjú és óramegfigyelés) alkalmazására Budapesten és Baranya, Csongrád, valamint Pest megyében került sor. A jelen dolgozat csak a diákokkal készített interjúk elemzésével foglalkozik.

### **2.1. Az interjúk jellemzői**

A diákinterjúkhoz az interjúalanyokat tanáraik választották ki. Azt a kérést kapták, hogy két közepes teljesítményű diákot jelöljenek ki. A szervezésre megkért tanárok olykor ennél több diákot jelöltek ki, illetve egyes esetekben az előre kijelölt diákok egyike hiányzott, ezért készültek eltérő létszámmal (egy, két, három, extrém esetben ennél több fővel) a beszélgetések. Az interjúk diskurzusában rendszerint az interjúvezető és több diák vett részt. Az összes beszélgetést a jelen dolgozat szerzője készítette, jegyezte le, majd annotálta.

A 7. és a 11. osztályos tanulókkal felvett félig strukturált interjúk három nagy blokkból álltak, azonban e blokkok között – a tanulók érdeklődésének és a beszélgetés menetének megfelelően – folyamatos volt az átjárás. A beszélgetés során internetes vitafórumokból és egy iskolai dolgozattól vett egyszerűsített, szerkesztett szövegrészeket kellett a diákoknak elolvasniuk, majd kérdések következtek. Az olvasott metanyelvi szövegek tartalmából kiinduló, arra reflektáló tematikus blokkok a következők voltak: (1) az egyén beszédmódja alapján mennyire jósolható meg, hogy mennyire szimpatikus az illető?; (2) milyen szabályokat ismernek a megkérdezettek? ezek érvényessége egyetemes vagy viszonylagos? (nyelvi és illemszabályokról egyaránt szó volt); (3) szoktak-e másokat fegyelmezni, nyelvileg javítani a megkérdezettek? A diákok főként saját élmények elbeszélésére kaptak biztatást, így igen gazdag narratívagyűjtemény keletkezett.

### **2.2. Az interjúkorpusz mint adatbázis. Elemzési lehetőségek**

A 47,7 órányi beszélgetésből készült interjúkorpusz 346 500 szavas, formailag és tartalmilag annotált anyag.

## 1. táblázat. Az interjúkorpusz főbb adatai

	Szó	Interjúvezetői megnyilatkozások aránya
7.-es diákok	91 185	42%
11.-es diákok	82 054	31%
7.-es diákok magyartanárai	55 350	15%
11.-es diákok magyartanárai	71 675	15%
Összesen:	300 264	28%

Ezen kívül 46 235 szó részben szó szerinti, részben tartalmi, összefoglaló lejegyzés készült az alsó tagozatosokkal készített interjúkból. Az interjúvezetői megnyilatkozások aránya jellemzi, hogyan konstruálódtak a beszélgetések. Az interjúvezető a diákokkal beszélve többet magyarázta, értelmezte, illetve formálta újra a kérdéseket, ezért beszélt többet, mint a tanári interjúkban. (Hasonló arányban, átlagban 35%-ban beszéltek a BUSZI-2 terepmunkásai is, derül ki Borbély – Vargha [2010: 459] adataiból.)

Az adatok elemzése CLaRK korpuszkezelő szoftverrel készült (Simov et al. 2001), saját fejlesztésű dokumentumleírás-sablont (dtd) és stílusleírást (css) alkalmazva. Néhány fontosabb jelölési konvenció: == a párhuzamos beszéd, | | a téves kezdések, illetve újrakezdések, (... mp) a szünet hosszának jelölésére. <! (háttérzaj) ... > jelöli, ha a felvétel valahol nehezen érthető.

## 3. Interjúrészek

## 3.1. Dél-Pest, általános iskola, alsó tagozat, 2. osztály. (551: lány, 552: fiú.)

**Interjúvezető:** itt mondtad ugye, hogy nem kéne ezeket a csúnya szavakat ö megtanulni. Mit gondoltok, hogy

**552:** | Eze | ezeket meg kéne szüntetni szerintem.

**Interjúvezető:** Ühm.

**551:** Hát igen.

**Interjúvezető:** Hogyan lehetne megszüntetni ezeket a csúnya szavakat?

**551:** == Nem tudom, hogy ==

**552:** == Hát öö kirakunk == ö táblákat, hogy ö

**551:** Bár nem.

**552:** „csúnyán beszélni tilos.”

**Interjúvezető:** És mit gondolnátok, hogyha én valahova kiraknék ilyen táblát, akkor | a | annak hatása lenne, hogy akkor nem beszélnének csúnyán?

**552:** == Hát ö (2 mp) Azért egy szabály szerint, igen, bár lehet, hogy az figyelmeztetné őket, ==

**551:** == Hát ö szerintem nem. Inkább ö rosszabbodna a helyzet, de öö hát inkább az kéne ==, hogyha ö pár emberrel megbeszelnénk, hogy ezeket kizárt, hogy használjuk és akkor gondolom, elfelejtenék meg megszoknák, hogy azokat nem, szóval azért ö

**Interjúvezető:** És hogyan lehetne megkérni őket? Te mit mondanál mondjuk, hogy

**551:** Hát mondjuk mondanám nekik, hogy „szerintem nem kéne ö használni ezeket a ö szavakat” és ö mondjuk elmondanám a tanárnak, hogyha ilyen történik és akkor megbeszelnénk, hogy ezeket nem és akkor gondolom,

**552:** Igazából

**551:** talán valamit használna.

**552:** igazából a szép szavakból biztos, hogy nem értenének. Inkább fenyegetni kéne őket és akkor talán megértik.

**551:** Hát

**552:** Hát van

- Interjúvezető:** Mivel?
- 552:** hogy vannak olyan emberek, akik | akik ő et | figyelmeztetnek ezek a táblák ő táblák, akit ő | a | amiket én mondtam, hogy ki kéne rakni,
- Interjúvezető:** Ühm.
- 552:** s akkor direkt csúnyán beszélnek.
- Interjúvezető:** Ühm.
- 551:** Hát igen.
- Interjúvezető:** Tehát hogy hiába van ott a tábla, ők szándékosan csakazértis csúnyán beszélnének
- 552:** Igen.
- Interjúvezető:** továbbra is. És mivel lehetne őket mondjuk fenyegetni? Mit gondolsz, hogy mi lenne az, amitől az emberek úgy megrémülnének, hogy hú, elkezdenének szépen beszélni?
- 552:** Hát, hát ő ö attól függ, hogy az ember mitől fél.
- Interjúvezető:** Ühm.
- 551:** A mitől fél [!], tehát ha
- 552:** Igen.
- 551:** mondjuk (*3 mp*)
- Interjúvezető:** Tessék?
- 551:** hát ha egy ember mondjuk valamitől, például a szellemektől vagy valami ilyentől fél, akkor leginkább azt kellene nekik mondani, hogy ez == <! (erős háttérzaj) tehát azért > ==
- 552:** == De azért ő igazából ==
- 551:** az jön és akkor elviszi vagy valami ilyesmi és akkor talán egy kicsit megrémülnének == és akkor nem nagyon mondanák. ==
- 552:** == Hát öö mondjuk == azért ugye lehet, hogy ő lehet, hogy léteznek szellemek, de szerintem nem.
- 551:** Hát
- Interjúvezető:** És akkor?
- 552:** és és akkor talán ő nem dőlnek ebbe neki, nem dőlnek be
- Interjúvezető:** Aha.
- 552:** ennek, (*3 mp*) szóval nem hiszik el, hogy <! (nagy háttérzaj) >

A diákok azt az ideológiát adják elő, hogy csúnyán beszélni káros, ezért megszüntetendő tevékenység. Az ideológia lényege, hogy a „csúnya beszéd” (amiről nem derül ki, pontosan micsoda, mert az interjú során nem szeretnének példát mondani csúnya szavakra) kerülendő, káros, le kell róla szoktatni az embereket. Ebben a sztenderd ideológia (vö. Milroy 2001) elemei jelennek meg (vannak deviáns formák és azokat ki kell gyomlálni – valamely pozitív társadalmi hatás érdekében, vö. politikai korrektség). Bár nem tudnak narratívát alkotni olyan esetekről, amikor valóban sikerült volna visszaszorítani a csúnya beszédet, közösen alkotnak egy olyan ideológiát, amely megfelelőnek tartható módszereket ír le a felvázolt cél érdekében.

A megvalósítás útjának ismertetésekor a kisfiú először az abszolút szabálytiszteletet jelöli meg (táblák kifüggesztése oldaná meg a problémát), majd az ideológia további építésében a mindennapi tapasztalatok mentén halad tovább: az emberekre a tiltások nem a várt irányban hatnak. A feltétlen szabálytisztelet ideológiája tehát gyorsan dekonstruálódik, helyette a közösségen belüli normatív egyezkedés ideológiája kezd épülni („megbeszélünk, hogy ezeket nem”). Ez az elképzelés sem válik elfogadottá a diskurzusban. Tapasztalatokra hivatkozó narratíva segítségével új ideológia épül, misze-



rint a „szép szó” nem használ. Azonnal az operáns kondicionálás merül fel mint alkalmazható megoldás („fenyegetni kéne őket”).

Az interjúvezető kérdésére bővebben kifejtődik az operáns kondicionálás alkalmazási módjáról szóló, képzelt eseményeket előadó narratíva. Az előadott cselekvést legitimáló ideológia szerint egy erkölcsileg tisztának tartott cél (a szép beszéd) érdekében megengedhető a „bűnössel” szembeni szellemi bántalmazás. Csak technikai kérdésekben zajlik normatív egyezkedés a két kisdíák között (ti. hogy elég hatásos lehet-e a szellemekkel riogatás). 552 mintegy le is leplezi az operáns kondicionálás logikáját (a befolyásolni kívánt cselekvéstől független, öncélú büntetést), amikor arra hivatkozik, hogy a riogatás nem valós alapú manipuláció lenne („nem dőlnek be”).

A vizsgálat egyik érdekessége, hogy már alsó tagozaton összetett metanyelvi közlések mutathatók ki, a lingvicista gyakorlat ideologikus legitimációja már ekkor szinte rutinként megtalálható a gyerekek metanyelvi repertoárjában. Nemcsak a megokolás (ti. hogy a devianciát meg kell szüntetni), hanem a választott módszer is erre a szemléletre jellemző (ti. hogy mentálisan kárt kell okozni annak, aki nem az elvárt módon fejezi ki magát).

A kisdíákok szövege mintegy tükröt tart a felnőtteknek: az ő operáns kondicionálásként modellezhető gyakorlatuk narratív rekonstrukciója érhető tetten, miközben más, elképzelhető, de működésképtelennek ítélt alternatívákat (önkéntes és teljes szabálytisztelet, illetve sikeres normatív egyezkedés) vetnek el. Ezáltal a felnőttek gyakorlatát legitimáló kondicionáló ideológia is újraépül. (Megjegyzendő, hogy az operáns kondicionálás és a cselekvés megváltozása között sem feltételezhető összefüggés, illetve maga a folyamat nem elemezhető ebben a keretben az 1. pontban előadottak miatt, ezért az operáns kondicionálás fogalmára mint egy létező gyakorlatot – fegyelmzés, büntetés stb. – legitimáló ideológiára hivatkozik a dolgozat.)

### 3.2. Dél-Pest, általános iskola, 7. osztály. (Mindkét diák lány.)

**Interjúvezető:** volt már olyan élményetek, hogy beszélgetek valakihez, beszélgettek valakivel s akkor láttátok az illetőn, hogy nem tetszik neki, ahogyan beszéltek? Tehát nem az nem tetszett neki, hogy mit mondtok, hanem mondjuk azok a szavak, amiket használtatok, az nem tetszett neki. (3 mp) Esetleg még mondta is, hogy (2 mp) „hát, ehelyett a szósz [!] helyett inkább mondjál mást” vagy == mondott helyette egy másik szót ==

**102:** == Nekem volt, de == de én nem úgy mondtam, hogy így csúnyán, hanem mást fogalmaztam meg.

**Interjúvezető:** Ühm. És emlékszel esetleg erre, hogy az hogy az mi volt?

**102:** Fű.

**Interjúvezető:** Az a más megfogalmazás?

**102:** Nem tudom, már már [TÖRLÉS] néninek is mondtam csomószor, de nem csúnyát, nem akartam megbántani meg ilyenek,

**Interjúvezető:** Ühm.

**102:** valami mást mondtam, ilyen | szava | ilyen nem tudom, mit mondtam már, ilyen hülyeséget mondtam és mondta, hogy ehelyett | má | lehetett volna mást is mondani.

**Interjúvezető:** Ühm.

**101:** Hát (2 mp) mi vidékről költöztünk föl és hát

**102:** Ühm.

**101:** nekem volt olyan, hogy mondjuk | vidéke vidékes | [tagolva vidékeisen [!]] /beszéltem

**102:** [nevet Parasztosan.]

- 101:** és akkor, igen, és akkor rám szólt, hogy ezt másképpen kéne mondani.
- Interjúvezető:** Ühm. Emlékszel esetleg ilyen szóra, amit így kijavított?
- 101:** Hát hogy mondtam, hogy *oszt* például
- 102:** [*nevet*]
- 101:** és akkor mondta, hogy „azt nem illik mondani”.
- 102:** Hanem *és* mondjuk.
- Interjúvezető:** Ühm.
- 102:** [*nevet* [TÖRLÉS]]
- Interjúvezető:** Tessék, te mit mondtál?
- 102:** Ja nem, az *oszt* az *és*. De az, na, hát igen, az.
- Interjúvezető:** Ühm, igen, igen, igen. És mit gondolsz, hogy, miért, mit gondolsz, hogy miért miért gondolta úgy a tanárnő, hogy hogy ne mondd azt, hogy *oszt*?
- 101:** Hát mert szerintem felvételinél meg ilyesmiknél fontos, hogy
- Interjúvezető:** Ühm.
- 101:** normálisan tudjunk beszélni.
- 102:** Megszokni az itteni beszédet.
- Interjúvezető:** Igen. És ő úgy egyébként szerinted ő megértenék mások, hogyha beszélne és úgy közbe használnád ezt a szót, hogy *oszt*,
- 102:** [*nevet*]
- 101:** [*nevet*]
- Interjúvezető:** és akkor szerinted ezt megértenék vagy
- 101:** Hát szerintem lehet.
- Interjúvezető:** Ühm.
- 101:** Nem mindenki, az biztos, csak néhányan. Szerintem igen.
- Interjúvezető:** Igen. És akkor hogyha hogyha úgy egyébként megértenék, akkor ő akkor miért (*2 mp*) miért tarthatja mégis fontosnak a tanárnő, hogy ne használd? Ugye mondtál itt már valamit a a felvétellel kapcsolatban,
- 101:** Igen.
- Interjúvezető:** hogy ő hogy ez miért okozhat hátrányt mondjuk egy felvételin, ha azt mondd?
- 101:** Hát mert ha mondjuk egy olyan iskolába akarsz menni, akkor az hátrányt jelenthet, hogyha mondjuk másképpen beszélsz.
- Interjúvezető:** Ühm. És ő tapasztalatok-e ilyet, hogy ő hogy valaki (*1 mp*) hát nem is tudom, hogy hogy kérdezzem, hogy vagy úgy, hogy hogy hogy megbüntettek vagy valami miatt máshogy kezdtek el vele viselkedni amiatt, mert hogy ő úgy beszél,
- 101:** Ühm.
- Interjúvezető:** ahogy nem szereti a másik?
- 101:** Nem.
- 102:** Nem.
- Interjúvezető:** Nem, nem volt ilyen.

A lingvicizmust legitimáló sztenderd ideológia úgy tartható fenn – termeltethető újra –, ha építői el tudják hitetni a nyelvhasználókkal, hogy kár érheti őket, ha nem fogadják el az ideológiában felkínált érveket és cselekvési utakat.

A nyelvi alapú diszkrimináció az iskolákban nemcsak elfogadott, hanem a diákokat mintegy arra készítik fel, hogy a diszkriminálókkal egy térfélre kerülhessenek, az ő normáikkal, szemléletükkel azonosuljanak. Ha ugyanis valaki azzal indokolja a saját beszédviselkedés-változtatását, hogy elfogadhatóbbá váljon és sikerüljön kívánatosnak tartott csoport(ok)ba kerülnie (pl. jó iskolába kerülnie), hallgatólagosan elfogadja és tovább

erősíti azt az ideológiát, amely szerint az anyagi erőforrások és a társadalmi presztízis nyelvhasználati alapú elosztása legitim. Nem tudni, hogy ezek a lányok hogyan cselekednek a mindennapokban és ezt sem, hogy „mit gondolnak valójában” a felvetett kérdésekről, ha egyáltalán „gondolnak valamit”. Az adatok csupán annyit mutatnak, hogy megtanultak egy bizonyos ideológiát és vizsgálati helyzetben reprodukálják, annak ellenére, hogy az általuk előadott ideológia és a kommunikációs gyakorlatokról alkotott narratíva nincsenek összhangban. Ez önmagában is jelzi a sztenderd ideológia hegemoniáját.

Míg az előző esetben az építeni kezdett ideológia (a feltétlen szabálytisztelet és a normatív egyezkedés preferálása) – valószerűtlensége miatt – meg lett változtatva, ebben az esetben nem folytatódik a diskurzus: az ideológia fennmarad, miközben – az interjúvezető kérdésére adott válaszok által legalább is – valószerűtlennek van minősítve. (A diskurzus folyhatott volna tovább, ha az interjúvezető nem zártan fogalmazta volna meg a diákok által előadott ideológiát relativizáló – ti. azt a tapasztalatokkal ütköztető – kérdését.)

#### 4. Az ideológiák és a cselekedetek

A diákok elsődleges szocializációjuk során elsajátítanak egy L1 nyelvhasználati módot, majd találkoznak egy L2 nyelvi gyakorlattal és az azt favorizáló ideológiával. Kész ideológiákat kapnak fogyasztásra (Wortham 1997) arra vonatkozóan, hogy miért L2 a jobb, még mielőtt „alámerülnének” L2-ben és valóban meg tudnák ismerni azt.

Az L2-t – az iskolában értékesebbnek minősített változatot – az ideológiák rendszerint pontatlanul írják le (gyakran egyenesen abszurdak, pl. a beszélt nyelv egyes elemeivel, így a *háttal* kapcsolatban; vö. Szabó [kézirát]). Emellett kanalizálják – tkp. félreirányítják – L2 megismerését is. Az L2 népszerűsítésére használt manipulatív gyakorlat tehát valójában gátja L2 elsajátításának: ennek ugyanis az lenne az egyetlen módja, ha a diák környezetében valóban L2-t beszélne (ami gyakran még magyarórán sincsen így). A közoktatásban, majd a felsőoktatásban eltöltött idő során a tanulók egyre jobban elsajátítják, hogy egyes ideológiákat úgy alkossanak újra maguk is, hogy az azok témáját képező jelenségekkel nem találkoztak életük során (vö. Karasavvidis et al. 2000), így természetesen az L2-t favorizáló ún. sztenderd ideológiát is megismerik. (A diskurzív szemléletben nem feltételezhető, hogy valóban létezik sztenderd, ezért az ún. sztenderd ideológia egy feltételezett L2-höz mint hipotetikus nyelvváltozathoz kapcsolódik.)

Az ideológiák (pl. grammatikalitási ítéletek, explicit nyelvi értékelések stb.) és a megfigyelhető cselekedetek között nem feltételezhető ok-okozati viszony: erre már olyan művek is felhívták a figyelmet, amelyek alapvetően az 1. pontban vázolt kognitív pszichológiai modellre épülnek (Krashen 1982/2009; Schütze 1996; Sorace 1996; Szerencsi 2002; Van Essen 1997). Ez a felismerés metanyelvi szinten is figyelembe veendő: explicit ismeretterjesztéssel (ún. attitűdformálással) nem formálható át és nem szüntethető meg a lingvicizmus. Erre már kb. 70 éve Karácsony Sándor is felhívta a figyelmet: „Nyelvi tartalommal sem lehet nevelni. [...] Ez a tényleg beszélt nyelv [ti. a tanár és a diák valódi párbeszéde], ez nevel. Az, amit beszélnek, csak azzal hat nevelőleg, hogy beszélnek. [...] Nem lehetséges tartalmi nevelés” (Karácsony 1938: XIV, XV). Ennek a gondolatsornak a 20. század végi megfelelője pl. a következő: „Egyedül a tevékenységrendszerekben konstruált tananyagok alkalmasak arra, hogy a tanulási folyamatot hatékonyan szervezzék, orientálják” (Bánréti 1995: 80). Mindkét idézet a gyakorlati foglalkozásokra helyezi a hangsúlyt, sőt, szerzőik továbbmennek: „[I]ndirekt kell, hogy legyen a [nevelő] hatás, mert nem lehet direkt” (Karácsony 1938: XI); azaz: „A közvetettség stratégiája az értékrendszerekre szocializálás tekintetében [...] azt jelenti, hogy az értékekre való szocializálás funkcióját az értékek közvetlen áthagyomá-



nyozására való törekvés helyett az értékekkel mint problémákkal való foglalkozás és az értékek közti választással kapcsolatos tevékenységek látnák el” (Bánréti 1995: 83).

A problémát nem maguk az ideológiák vagy azok követése okozza. A jelen dolgozat megoldásait is ideológia igazolja. De még a sztenderd ideológia sem önmagában véve problémás vagy káros. A probléma az, hogy L1 és L2 változat viszonyában az L2-t hirdető személyek minél előbb le akarják zárni a felmerülő konfliktusokat, ráadásul mindenáron L2 javára. Ennek a gyakorlatnak a károosságán az sem változtat, ha esetleg közben tudományosan igazolt elméletekre hivatkoznak, vagy ha éppen valakinek a „túl merev” kommunikációs gyakorlatát kívánják megváltoztatni (pl. hogy ezentúl ne javítson egyes jelenségeket mások beszédében). A javítások – és a szellemi erőszak – hátterében tehát nem ideológiák állnak, hanem egy tanult viselkedésmód, amelyről azt szokás állítani, hogy a másik ember átformálását célozza, de nem igazolható, hogy ez az átformálás valóban sikerül-e (illetve hogy az ezen viselkedéssel együtt előforduló viselkedésváltozások mennyiben tekinthetők átformálódásnak).

A nyelvészek, szociológusok, történészek és más társadalomtudósok által leleplezett „ordas eszmék” helyére újabbak léphetnek, akár bonyolultabbak, nehezebben leleplezhetőek is. A károkozást csak a másik személy feltétel nélküli elfogadása szüntetheti meg: „Én és te beszélünk és ez a kultúra. Én és te beszélünk, hogy ezután is mindig legyen kultúra. [... Az] a nevelő, aki nyelvórán és nem nyelvórán így beszél, ezt beszéli a növendékeivel, az – talán nem is tudja – de annyira oda kell, hogy adja magát és annyit kell közben nyernie a növendékétől, hogy feltétlenül nevelési aktus ment végbe közöttük” (Karácsony 1938: XXIII). Tehát nem a másik elfogadásáról szóló beszéd, hanem a másik elfogadása a lényeg.

Ez a szükséges elfogadás tudatos eszközökkel nem tanulható, ugyanakkor szükség van rá a tanár, a politikus és a szociolingvista részéről is – a kérdéskör vizsgálata és a mindennapi beszédtevékenység során egyaránt.

*Köszönöm mindenkinek, aki segített a szervezésben, illetve rendelkezésemre állt a vizsgálat során!*

### **Irodalom**

- Bánréti Zoltán 1995. Mit jelent az oktatási programok tartalmi fejlesztése? In: *Iskolakultúra* 1995/6–7: 79–85.
- Bohner, Gerd 2007. Attitűdök. In: Miles Hewstone – Wolfgang Stroebe szerk., 2007. *Szociálpszichológia európai szemszögből*. Budapest: Akadémiai. 213–249.
- Borbély Anna – Vargha András 2010. Az *I* variabilitása öt foglalkozási csoportban. Kutatások a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú beszélt nyelvi korpuszban. In: *Magyar Nyelv* 2010: 455–470.
- Coulter, Jeff 2005. Language without mind. In: Hedwig te Molder – Jonathan Potter eds., 2005. *Conversation and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. 79–92.
- Drew, Paul 2005. Is *confusion* a state of mind? In: Hedwig te Molder – Jonathan Potter eds., 2005. *Conversation and Cognition*. Cambridge, Cambridge University Press. 161–183.
- Edwards, Derek 1993. But What Do Children Really Think? Discourse Analysis and Conceptual Content in Children’s Talk. In: *Cognition and Instruction* 1993/3–4: 207–225.
- Grindsted, Annette 2005. Interactive resources used in semi-structured research interviewing. In: *Journal of Pragmatics* 1015–1035.
- Győri Miklós 2008. Tudatosság és megismerés. In: Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett szerk., 2008. *Általános pszichológia. 3.* Budapest: Osiris. 267–297.
- Hopper, Paul J. 1998. Emergent grammar. In: Michael Tomasello ed., 1998. *The new psychology of language*. Mahwah, NJ–London: Lawrence Erlbaum Associates. 155–176.
- Hopper, Robert 2005. A cognitive agnostic in conversation analysis: when do strategies affect spoken interaction?. In: Hedwig te Molder – Jonathan Potter eds., 2005. *Conversation and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. 134–158.
- Karácsony Sándor 1938. *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*. Budapest: Exodus.

- Karasavvidis, Ilias et al. 2000. Investigating how secondary school students learn to solve correlational problems: quantitative and qualitative discourse approaches to the development of self-regulation. In: *Learning and Instruction* 267–292.
- Krashen, Stephen D. 1982/2009. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. A szerző online kiadása. URL: [http://www.sdkrashen.com/Principles\\_and\\_Practice/Principles\\_and\\_Practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf). Letöltve: 2011. 01. 30
- Kripke, Saul 1982. *Wittgenstein on rules and private language*. Oxford: Blackwell.
- Laihonen, Petteri 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. In: *Journal of Sociolinguistics* 668–693.
- Laihonen, Petteri 2009. *Language Ideologies in the Romanian Banat. Analysis of Interviews and Academic Writings among the Hungarians and Germans*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Milroy, James 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. In: *Journal of Sociolinguistics* 530–555.
- Potter, Jonathan – Derek Edwards 2001. Discursive Social Psychology. In: W. Peter Robinson – Howard Giles eds., 2001. *The New Handbook of Language and Social Psychology*. Chichester – New York: Wiley and Sons. 103–118.
- Potter, Jonathan – Derek Edwards 2003. Sociolinguistics, Cognitivism, and Discursive Psychology. In: *International Journal of English Studies* 2003/1: 93–109.
- Puchta, Claudia – Jonathan Potter 2002. Manufacturing individual opinions: Market research focus groups and the discursive psychology of evaluation. In: *British Journal of Social Psychology* 345–363.
- Simov, Kirill et al. 2001. CLaRK – an XML-based System for Corpora Development: Rayson. In: Paul et al. eds., 2001. *Proceedings of the Corpus Linguistics 2001 Conference*. Lancaster: Lancaster University. 553–560.
- Schütze, Carson T. 1996. *The Empirical Base of Linguistics. Grammaticality Judgements and Linguistic Methodology*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
- Sorace, Antonella 1996. The use of acceptability judgments in second language acquisition research. In: William C. Ritchie – Tej K. Bhatia eds., 1996. *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press. 375–409.
- Szabó Tamás Péter kézirat. Metanyelvi diskurzusok magyar iskolákban. Az *Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában* 3. konferencia kötetében várható a megjelenése.
- Szerencsi Katalin 2002. *The Grammatical Competence of Non-native-speaking and Native-speaking Teachers of English as a Foreign Language in Light of Their Metalinguistic Performance*. Doktori (PhD.) értekezés. Budapest: ELTE BTK.
- Van Essen, Arthur 1997. Language awareness and knowledge about language. An overview. In: Leo van Lier – David Corson eds., 1997. *Encyclopedia of Language and Education. 6. Knowledge about Language*. Dordrecht – Boston – London: Kluwer. 1–9.
- Wittgenstein, Ludwig 1953/2001. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wortham, Stanton E. F. 1997. The commodification of classroom discourse. In: Leo van Lier – David Corson eds., 1997. *Encyclopedia of Language and Education. 6. Knowledge about Language*. Dordrecht – Boston – London: Kluwer. 251–260.