

METANYELVI DISKURZUSOK MAGYAR ISKOLÁKBAN

Metalinguistic discourses in Hungarian schools. The present paper is based on the analysis of semi-structured research interviews. In these interviews primary and secondary 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 in the interviews there are three strata of each discourse with no interdependence between each other: (1) the language ideologies presented by the interviewee, (2) the narratives of the interviewee reflecting upon his/her communication practice or skills, (3) the text constructed by the interviewee as it can be analyzed with the methods of corpus linguistics. This non-interdependence position can explain the incoherence of metalinguistic statements (e. g. linguistic evaluations, language ideologies) and communication practices. The same communication practice can be legitimized or rejected by constructing various ideologies and this fact may reconstruct the role of mother tongue education and language awareness activities during the formation years.

Kulcsszavak: diskurzív szociálpszichológia, metanyelv, anyanyelvi nevelés, interjú, diskurzusjelölő *hát*

Keywords: discursive social psychology, metalanguage, mother tongue education, research interview, *hát* as discourse marker

1. Szociolingvisztika a diskurzív szociálpszichológia és a konverzációelemzés metszéspontján

A jelen dolgozat mint metaszöveg a diskurzív szociálpszichológia és a konverzációelemzés által meghatározott szociolingvisztika (a továbbiakban rövidítve: diskurzív szemlélet) diskurzusába illeszkedik. Az alábbi ismertetés ezt a szemléletet mutatja be, Potter és Edwards (2001, 2003) gondolatmenetét követve, helyenként kiegészítésekkel.

A diskurzust – a jelen dolgozat egyik kulcsszavát – társas gyakorlatként tanulmányozott beszédként és szöveggként definiálja a diskurzív szociálpszichológia (vö. Potter–Edwards 2001: 104). Egy fogalom jelöli tehát a beszélt vagy írott, spontán vagy tervezett, bármilyen céllal létrehozott, közösségileg (bármilyen formában, módon) formált és értelmezett szövegeket. Ez a fogalomhasználat megkönnyíti a tudományos és a laikus szövegek azonos módszerekkel és szemlélettel történő vizsgálatát.

A diskurzus konstruált és konstruáló egyben („discourse is both constructed and constructive”: Potter–Edwards 2001: 106): miközben tehát a beszélők bizonyos állításokat szerkesztenek, magát a beszélés módját is szerkesztik.

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

A jelen dolgozatban a *kognitivisták* kifejezés nem egyes irányzatok önelnevezéseként használatos, hanem összefoglalóan utal azokra az irányzatokra, amelyek ismeretelmélete a kognitív pszichológián alapul. A kognitív pszichológia szerint 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 diskurzív szemlélet szerint a cselekvések az elsődlegesek: **az egyén megtanul valamit valahogyan csinálni, majd elméleteket, ideológiákat, magyarázatokat tanul, amelyek alátámasztják, mintegy igazolják az általa megtanult és gyakorolt cselekvéseket:** értelmet adnak azoknak. Az egyén a korábban megismert ideológiák elemei alapján szükség szerint spontán is tud

ideologikus megnyilatkozásokat létrehozni, empirikus kutatással azonban nem lehet megmondani, hogy egy adott megnyilvánulás milyen mértékben spontán vagy tanult.

A kognitivisták diskurzív elemeit adaptálva számos szociolingvisztikai mű – és számos más, társadalomtudományi mű is – önállóan létező, a cselekvő egyénre hatással bíró entitásokként mutatja be az attitűdöket, érzelmeket, mentális folyamatokat stb. A nyelvi ideológiákról szóló diskurzívokban gyakori ez a prezentálási mód. Egy példa: „Az attitűdök egyik sajátos funkciója éppen az, hogy **vezérlik, illetve strukturálják** az egyén információfeldolgozását” (Maitz 2006: 315; én emeltem ki: Sz. T. P.). Ebben a mondatban tehát az *attitűdök* az ágens. A diskurzív diskurzívban az ágens az az egyén, aki az adott megnyilatkozást létrehozta.

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 diskurzívok 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 diskurzívok retorizáltak, hogy fenntartásukban részük, szerepük, felelősségük van azoknak, akik csatlakoznak hozzájuk. Egy-egy diskurzív dekonstruálása is az adott beszélő felelőssége.

2. Metanyelvi diskurzívok 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 szakmunkásképzőbe) járó diákok és tanáraik adtak válaszokat. Kérdőívön 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 adatközlőket tanáraik jelölték ki. Azt az instrukciót kapták, hogy két közepes teljesítményű diákkal biztosítsák a munkát. A szervezésre megkért tanárok olykor ennél több diákot jelöltek ki, illetve egyes esetekben az előre kijelölt diákok egyike hiányzott, ezért készültek eltérő létszámmal (egy, két, három, extrém esetben ennél több fővel) a beszélgetések. Minden beszélgetést a jelen dolgozat szerzője irányított, jegyzett le, majd annotált.

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 dolgozathoz vett egyszerűsített, szerkesztett szövegrészleteket kellett a diákoknak elolvasniuk, majd kérdések következtek. Az olvasott metanyelvi szövegek tartalmából kiindulva, arra reflektáló tematikus blokkok a következők voltak: (1) az egyén beszédmódja és megítélése között tételezhető-e összefüggés?; (2) milyen szabályokat ismernek a megkérdezettek? ezek érvényessége egyetemes vagy viszonylagos?; (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 tanárok	55 350	15%
11.-es tanárok	71 675	15%
Összesen:	300 264	

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 interjúban. (Hasonló arányban, átlagban 35%-ban beszéltek a BUSZI-2 terepmunkásai is, derül ki Borbély–Vargha [megjelenőben] 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 önjavítások, (... mp) a szünet hosszának jelölésére.

A diskurzív szemléletű szociolingvisztika döntően a konverzációelemzés eszköztárát használja elemzésre. A konverzációelemzésben alapelv, hogy elsősorban spontán szövegek legyenek elemezve, az újabb irodalomban azonban kutatási interjúk és fókuszcsoportok elemzése is megtörtént, meggyőző eredményeket mutatva fel (vö. Puchta–Potter 2002; Grindsted 2005; Laihonon 2008). Az egyszerre több fővel zajló interjúk elemzése megmutatja, hogyan konstruál, illetve dekonstruál egyes narratívákat, ideológiákat egy kis közösség: az interjúban részt vevő néhány fő.

3. Ideológiák a diskurzusjelölő hátról

Az interjúadatbázis jelentős részét az ún. NYHINSTR (nyelvhelyességi instrukciók) blokk teszi ki. Ebbe a tematikus blokkba a következő kérdéskörök tartoznak: „Szoktak-e téged a nyelvhasználatodért javítani?” „Hogyan teszik ezt?” „Indokolják-e, hogy miért javítanak?” „Mi a probléma az adott szóval, kifejezéssel?” Terjedelmi okokból a jelen dolgozat csupán a *hát* diskurzusjelölővel foglalkozik. (A diskurzusjelölőként történő besorolásra lásd Dér [megjelenőben] és Schirm [2008] elemzéseit.)

Az adatokat diskurzív szemlélettel elemezve az interjúkérdésekre adott válaszok **nem** a válaszadó kommunikációs szokásait vagy a nyelvről alkotott tudását tükrözik, hanem részei annak a folyamatnak, ahogyan egy adott nyelvi kérdéstről ideológiát lehet konstruálni: ahogyan egyes nyelvi jelenségekről beszélni kell/illik az interjú adott szakaszában. (A jelen dolgozat az **ideológia** terminust Laihonon [2008: 669] nyomán definiálja: „a nyelvi ideológiák explicit metanyelvi diskurzusként vagy nyelvről való beszédként definiálhatók”; saját ford.: Sz. T. P.) Mivel az interjú tematikája rendszerint a nyelvi javítással volt kapcsolatos, rendszerint a mindennapokban tapasztalt, illetve követett gyakorlatot – egy-egy elem kijavítását – legitimáló ideológiával lehet találkozni a korpuszban. Ezek az ideológiák leggyakrabban narratívák keretében jelennek meg: kommunikációs események elbeszélésébe szövődnek. (A **narratíva** múltbeli események felidézéseként, történetmesélés-ként definiálható; beszédműfajként, a megismerés módjaként és társas tevékenységként egyaránt meghatározható; lényegi eleme az időbeliség, vö. Mandelbaum 2003; Ochs 2004.)

Ugyanarról a nyelvi elemről különböző diskurzusokban egymással polemizáló ideológiák jönnek létre. A jelen vizsgálat adatai alapján a *háttal* kapcsolatos domináns ideológia ahhoz hasonló, mint amit a NykK. (I. 323) konstruál a „töltelékelemekkel” kapcsolatban: „Megfigyelhetjük, hogy sokan, főképp az élőbeszédben, társalgásban s különösen értekezleteken, vitában, felszólaláskor, úgy szerkesztik mondataikat, hogy **teletűzdelik** őket **tartalom és hasznos nyelvi funkció nélküli**, ill. funkciójukat vesztett **fölösleges** elemekkel: töltelékszavakkal, szókapcsolatokkal, mondattöredékekkel. Ezek többnyire **csupán** arra valók, hogy a beszélő időt nyerjen mondanivalójának megfogalmazására, megtartsa beszédének (**látszólagos**) folyamatosságát, ill. megakadályozza, hogy a beszélgető társ elvegye tőle a szót. **Nemegyszer azonban a gondolatok kialakulatlanságából, zavarosságából, esetleg hiányából ered a használatuk**” (én emeltem ki: Sz. T. P.). A kiemelt elemek retorikus funkciója annak alátámasztása, hogy e „töltelékelemek” (pl. diskurzusjelölők, ill. a kitöltött hezitálás) használata problematikus, nem helyes, mentális zavart jelez stb.

Az alábbi példákban a megkérdezett diákok rendszerint a fenti ideológiát – a *hát* felesleges, illetve problémás, kerülendő voltát – kezdik építeni, általában tanárookra hivatkozva. (A tanárookra hivatkozás az interjúkérdésből is fakadhatott: általában az volt a kérdés, hogy „hallottatok-e olyat tanártól vagy szülőtől, hogy X”, majd a következő kérdések azt tesztelték, hogy könnyen dekonstruálható-e, illetve milyen módon konstruálható tovább az X ideológia.)

(1)

Interjúvezető: [A tanító nénik] milyeneket mondanak?

451: == Hát azt mondja, ne kezd úgy mindig a mondatunkat [!] , hogy *hát*” ==

452: == mondja, hogy (2 mp) „ne kezd úgy (5 mp) *hát* meg *ööö*” ==

451: hogy meg azt is mondják, hogy „nem így kezdjük a mondatokat” .

Interjúvezető: Ühm. És mit gondoltok, hogy miért nem úgy kezdjük a mondatokat? (2 mp) Azt azt nem mondják el, hogy miért?

451: Nem.

452: Nem szokták.

Interjúvezető: Aha. És ő ti mit gondoltok? Van ezzel kapcsolatba valami ötletetek, hogy mi lehet ennek az oka? (8 mp)

452: Van.

Interjúvezető: No, mi az oka? Mire jöttetek rá? (4 mp)

451: Hát az, hogy a *háttal* meg az *ööö*vel meg az ilyenekkel nagyon nem lehet szép, rendes mondatot == alkotni. ==

452: == Alkotni. ==

Interjúvezető: Ühm. És milyen az a rendes mondat? (1 mp)

451: Mondjuk ha *én elmentem a fagyizóba, vettem egy csokis csokis fagyit.*

Interjúvezető: Ühm. Ez egy rendes mondat? És milyen lenne ez úgy, hogyha ez nem rendes mondat lenne? (4 mp) Hogyan mondanátok ezt nem rendesen?

451: Hogy == *hát én elmentem a fagyizóba ööö vettem egy (4 mp) egy gombóc ö fagyit.* ==

452: == *Én elmentem a |jé| fagyizóba ööö vettem egy (2 mp) gombóc (4 mp) fagylaltot fagylaltot* ==

Interjúvezető: Ühm, tehát akkor ilyen lenne a nem rendes. És mit gondolsz, mondjuk hogyha így beszélgetnétek velem és és őö úgy beszélgetnétek velem, hogy mondanátok, hogy *hát elmentem és ööö vettem egy fagyit*, akkor én mit gondolnék rólatok vagy gondolnék-e valamit egyáltalán, hogy ti most ilyen nem rendes mondatban válaszoltatok?

451: Igen.

452: Igen.

Interjúvezető: Mit gondolnék rólatok? (8 mp) Hm? (7 mp)

451: Hogy mi nem tudunk nagyon == beszélgetni az emberekkel == .

452: == Beszélgetni az emberekkel ==

(Baranya megye, falu, ált. isk., 2. o., mindketten nők)

Az első példában a másodikos interjúalanyok konstrukciója a tanítók által ismételt instrukcióból indul ki. Az interjúvezető a folyamatos továbbkérdésekkel nem fogadja el megszorítások nélkül a diákok konstrukcióját: az „És mit gondoltok?“, „És ő ti mit gondoltok?“, „És milyen az a rendes mondat?“ kérdések állandóan a diákok szövegének egyes pontjait explikáltatják, akkor is, ha ez a diákoknak nehezen megy. Ezen explikáció keretében a diskurzusjelölő *hát* és a kitöltött hezitáció tanári tilalmától a beszélgetés két pontra is eljut, viszonylag gyorsan: (1) a *háttal* és a kitöltött hezitációval szerkesztett mondatok nem helyesek; (2) aki ilyen mondatokat használ, az nem tud rendesen beszélgetni.

Lényeges megjegyezni, hogy a válaszok rendszerint hosszú szünetek után jöttek létre, a szünetek alatt pedig – a hangfelvételen nem hallható módon – a két kislány halkán egyezett a választ. A válaszok tehát az interjú szituációjában létrejött társas konstrukciók. Az is lényeges, hogy az interjúvezető nem kérdőjelezi meg a tanártól idézett instrukció valóság alapját vagy legitimitását, hanem annak bővebb kifejtését kéri. A kislányok a példában rendszerint másokat idéznek: vagy a tanárt, vagy – képzeletben – az interjúvezetőt („Hogy mi nem tudunk nagyon == beszélgetni az emberekkel”), a példamondatként konstruált közlés is jellegzetesen tankönyvi jellegű. A „Hát az, hogy a *háttal* meg az *ööö*vel meg az ilyenekkel nagyon nem lehet szép, rendes mondatot == alkotni” mondatban nincsen ágens: a fogalmazás személytelen, szentenciaszerű. A kislányok tehát nem saját véleményükként konstruálják meg azt, amit elmondanak: nem jelzik semmilyen módon, hogy a válaszokhoz személyesen is kötődnének. Hasonló a helyzet a következő részletben is, ahol a diák válaszában három szentencia felsorolásszerűen áll egymás után. Kérésre az idézés forrását is megjelöli:

(2)

Interjúvezető: Egyébként miért nem, miért ő miért van ez a szabály, hogy ő vagy miért ne kezdünk mondatot *háttal* vagy *hoggyal*?

402: Mert illetlenség meg nincs is, nem is magyaros.

Interjúvezető: Ühm. És ezt ő ezt a magyartanároktól tanultátok vagy esetleg valaki mástól?

402: Magyartanártól.

Interjúvezető: Ühm. S van még ilyen szabály, amire emlékeztek, hogy a magyartanároktól mondta, ami ilyesmi, mint ez a *hát* meg *hoggy*?

402: Hát hogy „a *hoggy* után [!] mindig vesszöt teszünk írásban.”

(Baranya megye, község, ált. isk., 7. o., férfi)

Bár az előző példákban is nyilvánvaló ellentét volt a konstruált ideológia (a *hát* funkciótlanlansága, illetve kerülendősége) és az aktuális nyelvhasználat között (ti. hogy a diákok válaszaiban is gyakran megjelenik ez az elem), a következő részletben tematizálódik is ez az ellentmondás. A beszélgetés nyelvi javítási élményekről zajlik:

(3)

Interjúvezető: Ühm, tehát hogy te rászóltál,

091: Ühm.

Interjúvezető: jól értelek? Ühm.

092: Nálam is volt ilyen.

Interjúvezető: Nálad is? Te is volt, hogy rászóltál valakire?

092: Igen.

Interjúvezető: És téged mi zavart?

092: Hát ő ugyanez.

Interjúvezető: Ez az *éssel* kezdés?

092: Meg hogy a *hát* meg ilyesmi.

Interjúvezető: Ühm. És ő miből gondoljátok, hogy ő hogy rossz dolog *éssel* vagy *háttal* kezdeni mondatot? (3 mp)

092: Hát ő igazából ezzel nem kezdünk mondatot.

091: [nevet]

Interjúvezető: [nevet]

092: Már úgy kezdődik.

Interjúvezető: Csak kivételesen. [nevet] (2 mp) Ühm.

092: Hát furcsa.

091: És az úgy nem. Meg általában *a* betűvel vagy *az* vagy ilyesmi.

Interjúvezető: Ühm.

091: Hogy rögtön egy szóval kezdjük. Mondjuk nem az, az *a* meg az *az* is szó, csak hogy ilyen hosszabb, nem névelővel.

Interjúvezető: És mit gondoltok, hogy miért van mégis az, hogy ő (2 mp) hogy van, aki mondjuk *háttal* kezd vagy *éssel* kezd mondatot? Mi lehet ennek az oka?

091: Hát a == *hátnál* == ,

092: == Ideges. ==

091: igen, bizonytalan, vagy (2 mp) az *é*snél meg

092: Nem tud fogalmazni. [nevet]

091: [nevet Ja.]

(*Dél-Pest, ált. isk., 7. o., mindketten nők*)

Az interjúvezető azt az ideológiát kezdi konstruálni, hogy a *hát* használata kerülendő, ezért javítják a diákok („miből gondoljátok, hogy ő hogy rossz dolog *éssel* vagy *háttal* kezdeni mondatot?”), erre az egyik diák egy szentenciát közöl: „Hát ő igazából ezzel nem kezdünk mondatot”. A másik diák később így fogalmaz: „Hogy rögtön egy szóval kezdjük”. Ezzel egy narratívát kezdenek konstruálni arról, hogyan szokás beszélni. A fogalmazásmód többes szám első személyben szól, ezzel az interjúalanyok egyfajta érintettséget, bevonódást jeleznek. Az előző két példához képest nem lehet egyértelműen eldönteni, hogy a diákok idéznek-e valakit vagy a saját maguk nevében nyilatkoznak meg. Ez a közölt szöveg nagyobb fokú interiorizáltságra utal: bár nem magánvéleményként, de nem is személytelen szentenciaként hangzik.

Ezt a jelenséget érdemes összevetni az **ágencia** és a **hang** fogalmával (Aro 2009; Karasavvidis et al. 2000). A beszélő az általa elmondott ideológiáknak a diskurzusban betöltött pozícióját azáltal is konstruálhatja, hogy milyen szerkezetben formálja meg. Ha mástól vett idézetként, akkor a felelősséget arra hárítja, akitől az idézet származik: más hangját használja. Ha személyes véleményként vagy tapasztalatként, akkor azonosulást sugall, az elmondottak megbízhatóságáért felelősséget vállal: a saját hangján szól. Ebből a szempontból az is lényeges, cselekszik-e valaki a mondatban: van-e ágens, ki/mi a páciens. A fenti mondatokban a többes szám első személyű megformálás azt sugallja, hogy a beszélők által konstruált „mi” kerüli a *hát* elemet, az eképpen elkülönített csoport, az „ők” pedig nem. Az interjúvezető is ezt az oppozíciót viszi tovább: úgy formálja a mindkét diáknak szóló kérdést, hogy „van, aki mondjuk *háttal* kezd vagy *éssel* kezd mondatot”, holott egyértelmű (és néhány másodperccel korábban nevetés tárgya is volt), hogy 092 *háttal* kezdte a megnyilatkozását, s ezáltal ő is az „ők”-be lenne sorolható. A diákok válaszai azt az ideológiát építik tovább, hogy a *hát* használata hiba, aki ezt használja, „Nem tud fogalmazni”, de dekonstrukcióra utal, relativizál a nevetés.

A következő példában – ritka kivételként – olyan eset részlete olvasható, amikor egy diáklány expliciten dekonstruálja azt az ideológiát, amit a diskurzus résztvevői addig építettek. Funkcionálisan megfelelő, használható elemként mutatja be a *háttal*: preferált, diskurzusjelölői használatára példát is közöl. Az új konstrukcióért – a személyesség hangsúlyozásával – ő vállalja a felelősséget (vö. „szerintem”, „nem is tudom, de”):

(4)

262: Mert az olyan bizonytalanságot sugall.

261: Igen, hogy olyan *hát* *öő* *hát* *izé* az *hát* az, [nevet]

262: Hát hogy nem is tudom, de azért *hát*, azért van egy véleményem, <! (motyog) hát ez se baj >, szerintem.

(*Észak-Pest, gimn., 7. o., 261: férfi, 262: nő*)

4. Ideológiák tanulása

A diskurzusok minden példában a *hát* diskurzusjelölői funkcióját tematizálták, rendszerint stigmatizált elemként (mint a bizonytalanság, esetleg a kognitív deficit jeleként) jelenítve meg azt. Ennek ellenére minden interjúval vizsgált csoportban, a tanárokat is beleértve, statisztikailag a *hát* a leggyakoribb szó az interjúalanyok beszédében, rendszerint diskurzusjelölői funkcióban (kivéve, amikor nyelvi példaként idézik).

Feltehető, hogy nem arról van szó, hogy a diákok „nem tudják”, hogy a *hát* milyen funkciókkal rendelkezik, hiszen maguk adekvátan használják. A közoktatás kontextusában (és szorosabban véve: az interjúkban mint közoktatási intézményben folytatott metaszövegekben) azonban korlátozottan jelenik meg az az ideológia, hogy a *hát* hasznos nyelvi elem, aminek lényeges funkciója van. Ez az ideológia inkább a nyelvészeti irodalomban van jelen, újabban részletes korpuszelemzésekre építve (Dér megjelenőben; Dér–Markó 2007; Schirm 2008).

A *hátot* gyakran használó kommunikációs gyakorlat és a *hát*-ellenes ideológia ellentmondása a szabálytanulás általános kérdéseit veti fel. Kognitív pszichológiai eredmények szerint a grammatikalitási ítéletek és a nyelvi viselkedés között nincsen korreláció (Schütze 1996), a tudatos és a nem tudatos tanulás egymástól független folyamatként léteznek (Essen 1997), a deklaratív és a nem deklaratív memória között alapvető különbségek állnak fenn (Király 2007): az tehát, hogy valaki mit mond a nyelvhasználatról, független attól, hogyan beszél (ez Essen [1997] szerint felveti annak a kérdését is, hogy érdemes-e egyáltalán nyelvhelyességet oktatni, nyelvművelő tevékenységet végezni).

A jelen dolgozat diskurzív szemlélettel közelíti meg a kérdést, de következtetése hasonló: **a gyakorlat és az ideológiák között nem tételezhető fel okozati összefüggés.** A dolgozat elméleti keretében nem tételezhető fel, hogy ideológiák vezérelnék a nyelvi gyakorlatot, ugyanakkor a nyelvi gyakorlatból sem következik, hogy milyen ideológiával fogják legitimálni (vagy éppen illegitimnek feltüntetni) azt. Ezt az összefüggést a jelen dolgozat csak felvillantani tudta: a *hát* használata mint beszédviselkedés megjelent a *hátot* ideologikusan támadó és védő diskurzusokban egyaránt (a terjedelmi korlátozás nem tette lehetővé több példa közlését, de a korpusz elemzése ezt az állítást erősíti meg).

A nyelvi ideológiák, az önéletrajzi (kommunikációs tapasztalatokat felidéző) narratívák és a hangfelvételeken vizsgálható élőnyelvi szöveg három eltérő módon konstruálódó réteget alkot a metanyelvben. Mindhárom interakcionálisan szerveződik, de egymástól függetlenül. Az egyes rétegek reflektálthatók egymásra, ha van erre szándék. Vizsgálati szituációban ez a szándék elsősorban a kutatóé. Ilyenkor kimutatható az egyes rétegek tartalmi elemeinek inkoherenciája, ez az inkoherencia azonban feltehetően a metanyelv sajátossága: nem felszámolandó, hanem tudomásul veendő jellegzetessége.

Szocializációja során az egyén megtanulja, hogy **hogyan kell beszélni egy-egy adott nyelvi elemről.** Explicit szabályformulázások (ideológiák) rendszerint javítások formájában, mellékszékvenciaként jelennek meg a diskurzusokban. Metanyelvi tárgyú diskurzusokban (pl. anyanyelvi órán, ahol egyes nyelvi jelenségeket tárgyalnak) elsősorban egyes nyelvi elemekről konstruált ideológiák azok, amiket a tanuló megismer, nem a (számára esetleg ismeretlen) nyelvi elemek használati módja. Az ideológiákat később reprodukálni tudja – akár sajátjaként, akár másra hivatkozással. A közoktatásban, majd a felsőoktatásban eltöltött idő során a tanulók egyre jobban elsajátítják, hogy egyes ideológiákat úgy alkossanak újra maguk is, hogy az azok témáját képező jelenségekkel nem találkoztak életük során (vö. Karasavvidis et al. 2000).

Ideológiák (pl. tudományos magyarázatok) ismerete elvárás a köz- és a felsőoktatásban, s mivel az ideológiák társas konstrukciók, másképpen nem lehet azokat tanulni, mint re-, illetve dekonstrukciós eljárások gyakorlásával. Ezen eljárásokat rendszerint a tanár mutatja be.

Hivatkozások

- Aro, Mari 2009: *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Borbély Anna–Vargha András megjelenőben: Az *l* variabilitása öt foglalkozási csoportban. Kutatások a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú beszélt nyelvi korpuszban. In: *Magyar Nyelv*.
- Dér Csilla Iлона megjelenőben: „Töltelékelem” vagy új nyelvi változó? A *hát, úgyhogy, így és ilyen* újabb funkciójáról a spontán beszédben. In: *Beszédkutató 2010*.
- Dér Csilla Iлона–Markó Alexandra 2007: A magyar diskurzusjelölők szupraszegmentális jelöltsége. In: Gecső Tamás–Sárdi Csilla (szerk.): *Nyelvelmélet – nyelvhasználat*. Székesfehérvár–Budapest, Kodolányi János Főiskola–Tinta Könyvkiadó. 61–67.
- Edwards, Derek 1993: But What Do Children Really Think?: Discourse Analysis and Conceptual Content in Children's Talk. In: *Cognition and Instruction* 3–4, 207–225.
- Essen, Arthur van 1997. Language awareness and knowledge about language. An overview. In: van Lier–Corson (eds.): *Encyclopedia of Language and Education. 6. Knowledge about Language*. Dordrecht–Boston–London: Kluwer. 1–9.
- Grindsted, Annette 2005: Interactive resources used in semi-structured research interviewing. In: *Journal of Pragmatics* 1015–1035.
- 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.
- Király Ildikó 2007: A deklaratív emlékezet – epizodikus és önéletrajzi emlékezet. In: Csépe Valéria–Győri Miklós–Ragó Anett (szerk.): *Általános pszichológia. 2*. Budapest: Osiris. 236–267.
- Laihonen, Petteri 2008: Language ideologies interviews: A conversation analysis approach. In: *Journal of Sociolinguistics* 12: 668–693.
- Maitz Péter 2006: A nyelvi nacionalizmus a dualizmus kori Magyarországon. Egy nyelvi ideológia elemei. In: *Magyar Nyelv* 307–322.
- Mandelbaum, Jenny 2003: How To “Do Things” With Narrative: A Communication Perspective on Narrative Skill. In: John O. Greene–Brant R. Burleson (eds.): *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah, NJ–London: Lawrence Erlbaum Associates. 595–633.
- NyKk. = Grétsy László–Kovalovszky Miklós (szerk.): *Nyelvművelő kézikönyv. 1–2*. Budapest: Akadémiai, 1980–1985.
- Ochs, Elinor 2004: Narrative Lessons. In: Alessandro Duranti (ed.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell. 269–289.
- Potter, Jonathan–Derek Edwards 2001: Discursive Social Psychology. In: W. Peter Robinson–Howard Giles (eds.): *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* 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.
- Schirm Anita 2008: A *hát* diskurzusjelölő partikulához kötődő nyelvhasználati stratégia. In: Gecső Tamás–Sárdi Csilla (szerk.): *Jel és jelentés*. Székesfehérvár–Budapest: Kodolányi János Főiskola–Tinta Könyvkiadó. 289–296.
- Schütze, Carson T. 1996: *The Empirical Base of Linguistics. Grammaticality Judgements and Linguistic Methodology*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Simov, Kirill et al. 2001: CLaRK – an XML-based System for Corpora Development. In: Rayson, Paul et al. (eds.): *Proceedings of the Corpus Linguistics 2001 Conference*. Lancaster: Lancaster University. 553–560.