

Rutinná vált hagyomány Szerepek és értékek (re)konstrukciója tanári narratívákban

Szabó Tamás Péter

Kulcsszavak: metanyelv, anyanyelv-pedagógia, interakciós rutinok, diskurzuselemzés, konverzációelemzés

1. Bevezető

Dolgozatomban egy saját gyűjtésű interjúkorpusz alapján azt mutatom be, hogyan konstruálják újra diskurzuskontrolláló szerepüket általános és középiskolai magyartanárok a saját tevékenységüket bemutató narratíváikban. Ezekben az iskolai normarendszer és a személyes oktatói profil, a tanárszerep párhuzamosan teremődik újra, miközben folyamatos relációba kerül a diákokról alkotott leírásokkal, a diákok kommunikációs gyakorlatát tematizáló – esetenként fiktív, karakterfestő jellegű – narratívákkal.

2. Narratívák a metanyelvben

A narratívák a megismerés módjaként és társas tevékenységként is értelmezhetők (vö. Mandelbaum 2003). Az elbeszélő a narratíva létrehozásakor a saját, illetve a történetben érintett más szereplők státuszát és cselekvői profilját is megalkotja, sőt, ezeket a kommunikációs partner jelzéseinek megfelelően akár dinamikusan meg is változtathatja (ez a történetmesélés szituatív természetével függ össze). A narratíva ilyen módon tehát a társadalmi élet újrakonstruálásának eszköze (vö. Elliot 2005, Wertsch 2005), és ennek a folyamatos újrakonstruálásnak az igehasználata, illetve a mondat szerkezet révén is megjelenített ágencia (a cselekvési potenciál) lényeges eleme, hiszen kijelöli az aktív/passzív (agens/páciens) szereplőket (magyar anyagon lásd Szalai (2011, különösen 38–47, 81–90) eredményeit, oktatási kontextusban pedig Aro (2012) kutatásait).

A magyarhoz hasonló sztenderdista kultúrákban (a fogalomra lásd: Milroy 2001) a nyelv és az arról való beszéd kiemelt fontosságú, nem csoda hát, hogy a nyelvről, illetve nyelvhasználati eseményekről is konstruálódnak, illetve hagyományozódnak úján rekonstruálódnak narratívák. A nyelvek a közoktatásban számos történet szereplői, és e történetekben hol ágensként, tehát aktív cselekvőként jelennek meg, hol pedig páciensként, vagyis kiszolgáltatott félként. Egy középiskolai nyelvtankönyv (Szende 1994) például a magyar nyelvtörténetet *Nyelvünk élete* címmel tárgyalja, és ilyen szereplőket vonultat fel a 262. lapon: az ómagyar beszélőközösség tagjai, a mai beszélők, a magyar nyelv maga, a magas nyelvállású magánhangzók, a nyíltabbá válás folyamata stb.

Hasonlóan kanonizált – tehát a tananyagba beépült – narratívák hagyományozódnak a magyar nyelv kiemelkedő használóinak életéről, pályafutásuk és magánéletük részleteiről stb. E hagyományrendszerrel nem független a privát nyelvhasználatról, illetve kommunikációs gyakorlatról szóló narratívák egész sora. Ezekben is gyakran találunk hivatkozásokat a nyelvre, illetve a nyelvhasználókra mint szereplőkre.

Bár diákok is számos stratégiát használnak saját kommunikációs gyakorlatuk alátámasztására (a javításról szóló narratíváikat részletesen Szabó (2012: 194–221) mutatja be), a magyartanárok narratíváinak kiemelkedő szerepe van, mivel egy iskola tudásgazdálkodásában ők számítanak a magyar nyelvről szóló tudás legitim forrásainak, és ők gyakoroltatják azoknak a magyar nyelvet

tárgyaló nyelvi ideológiáknak – magyarázatoknak, leírásoknak, szabályformuláknak – a reprodukcióját és rekonstrukcióját, amelyeknek ismeretét az iskola elvárja. (Ilyen tekintetben diskurzuskontrolláló szerepük igen jelentős; vö. Antalné Szabó 2006, Wortham 1997.) Ezeknek az ideológiáknak jelentős szerepük van az adott közösségre jellemző kommunikációs gyakorlatok fenntartásában, hiszen hivatkozási pontként, érvelési alapként szolgálnak vitás helyzetekben, illetve segítségükkel kijelölhetők a nyelvről való beszéd keretei (vö. a diszkurzív szociálpszichológia elméleteivel: Potter–Edwards 2003, illetve a metanyelv interakciós értelmezésével: Laihonen 2008).

3. Az adatok forrása

A soron következő elemzések saját gyűjtésű interjúkorpuszomból származnak. Az interjúvezető minden esetben én voltam. 2009 januárja és májusa között 74 félig strukturált interjút készítettem 133 interjúalannal (ezek közül 11 fő 7. osztályban, 13 fő pedig 11. osztályban tanító magyartanár volt). A 47,7 óra lejegyzett beszédet 346 500 szavas XML-formátumú annotált adatbázisba (Szabó 2013) szerveztem, amely a *CESAR – Central and South-East European Resources* program keretében nyilvánosan is elérhető. A tanárokkal folytatott beszélgetések elsősorban a megkérdezettek pedagógiai munkáját (módszerek, nehézségek, mindennapi rutinok) és az interjúalanyok nyelvi és metanyelvi szocializációját tematizálták. A tanárokkal készített interjúk összterjedelme 15,2 óra (127 025 lejegyzett szó); további részletek a korpuszról: Szabó (2012: 22–60, különösen 48–59).

4. Példák

Az alábbi példák az interjúk tágabb kontextusában szemléltetnek jellegzetes narratívaalkotási módokat. (A lejegyzés jelölései a következők. || között: téves kezdés, illetve újrakezdés; » « között: idézetként értelmezhető szöveg (a beszélő magától vagy másoktól egyenes vagy függő formában idéz, vö. a *hang* fogalmával: Aro 2012); a metanyelvi használatban említett szavak *kurzíválva*; zárójelben a szünet hossza egész másodpercre kerekítve; IV = interjúvezető.) Az elemzésben az interjúalanyokra és saját magamra funkciómegnevezéssel (tanárnő/interjúvezető) hivatkozom. Az elemzés szempontjából legfontosabb részeket *kurzív félkövérrel* emelem ki.

Az (1) részlet jelzi, hogy a vizsgált diskurzusokban az interjúvezetői kérdés a témakijelölésen kívül gyakran azt is implikálja, hogy az interjúalany (jelen esetben egy 7. osztályban oktató tanárnőnek) narratívával a legcélszerűbb válaszolnia (sőt, kiinduló fogalomként a *nyelvhelyességet* is megadja, tehát preskriptív keretbe ágyazza a diskurzust):

(1)

IV: S mit gondolsz, hogy nem is csak a nyelvtanoktatásban vagy irodalomoktatásban, hanem úgy általában a tanári munkában milyen szerepe van a a *nyelvhelyesség* tanításának, hogyan tud ez megvalósulni? [...] Mondjuk *a te gyakorlatodban hogyan valósul meg?*

A tanárnő a fenti kérdésre előbb azt mondja el, hogy a diákok nem olvasnak eleget, ezért nincsen megfelelő szókincsük (az írásbeliséget és a nyelvi műveltséget ezáltal összekapcsolja, mintegy egyenlővé teszi; ez jellegzetes ideológia a sztenderdista kultúrákban). A diákok – megítélése szerint nem megfelelő – szociokulturális hátterét fiktív narratívákkal jellemzi:

(2)

411: *Most én hiába beszélek például ötödikbe majd | jönnek | jön ez a témakör, hogy hogy nyelvhelyesség és akkor azon belül elmondhatom én azt, hogy *süksükölés* meg *szuksükölés*, majd néz rám, azt se tudja, hogy miről van szó, vagy *iszok* vagy *eszek* vagy *iszom* vagy *eszem*, s akkor *ezt hallja az iskolába s elmegy a gyerek haza, és mit fog hallani? Iszok, eszek, lássuk (1 mp)* meg meg egyéb. Tehát ő én azt mondom, hogy ő (1 mp) ez ez elég komoly elég komoly probléma.*

A tanárnő első fiktív narratívájában saját magát mint eredménytelenül próbálkozó pedagógust jeleníti meg („hiába beszélek [...] majd”). Ez a diákok nyelvhasználatának értékelését vezeti fel, azt erősíti meg: ’a diákok nyelvi repertoárja nem elég gazdag a tanárnő szempontjából eredményes munkához’. Ezt a tanárnő nem expliciten jelenti ki, hanem egy tipikus élethelyzetet leíró fiktív narratívába ágyazza, és szemléltetésül a hagyományos preskriptív szemlélet által rendszerint kárhozott igelakokat sorol („elmegy a gyerek haza és mit fog hallani?”).

A küljavítások a tantermi diskurzusok szervezésében és a formális (meta)nyelvi szocializációban lényeges szerepet játszanak (erről jelen vizsgálat adatai alapján bővebben Szabó (2012: 122–135) számol be). Nem meglepő tehát, hogy a tanárnő diskurzuskontrolláló szerepét nemcsak azáltal teremti újjá, hogy a diákok beszédét és szociokulturális háttérét – az interjúvezető által felkínált pozíciót elfogadva – értékeli, hanem saját küljavítói gyakorlatának jellemzésével is (szintén az interjúvezető kérdésére). Miután jelezte, hogy „Igen, elég sokszor” javítja diákjai beszédét, így írja le a javítás menetét:

(3)

411: [...] Én *szoktam mondani*, hogy »ezt nem így mondjuk« , »emlékszel«, ha esetleg már előkerült mondjuk valamelyik témakörnél ö akkor akkor azért *úgy szoktam mondani*, hogy »figyelj, emlékszel rá, hogy erről mi már beszéltünk és akkor ezt ezt nem ö így mondd, hanem megpróbálsz erre odafigyelni,« [...]

A tanárnő saját magát idézi a narratíva megalkotása közben, tipikusként megjelenített, feltehetően gyakran ismételt szöveget alkotva újjá. Két technikát is felidéz. Az első esetében mi-csoportot képez („ezt nem így mondjuk”). Az inkluzív többes számú megfogalmazással azt jelzi, hogy a diák és ő maga is olyan csoport tagja, amely az adott kifejezést nem használja. A második esetben a precedensre hivatkozás módszerét szemlélteti (itt narratívába ágyazott narratívával van dolgunk, hiszen az önidézett részben a tanárnő mint szereplő éppen egy korábbi javítási szituációt beszél el; ebben a beágyazott részben a javítás utasításként jelenik meg: „nem így mondd”). Az önidézetek tipizáltságát jellemzi, hogy egyik esetben sem derül ki, pontosan mely kifejezésekről van szó.

A tanárnő utal küljavítási gyakorlata fogadtatására is. Egy problémás diákról beszél, akit időnként félrevon és négy szemközt figyelmeztet magatartásának és beszédének problémás voltára (a diák rendszeresen kiabál be trágár szavakat az órán):

(4)

411: [...] hát övele elég sokszor szoktam úgy négy szemközt is beszélni. El is fogadja, el is ismeri, addig, amíg megbeszéljük, és utána már úgy | tartott | most már itt az iskolába úgy többé-kevésbé tartja magát a dolgokhoz, de hát mondjuk itt. Aztán *hogyha hazamegy* vagy abba a közegbe, ami az ő baráti társasága, ott meg nem tudom, hogy ő hogy viselkedik, hát *sejtem, hogy hogy viselkedik*
IV: Ühm.
411: *és hogy beszél.*

Ez a sűrített fiktív narratíva („hogyha hazamegy [...] hogy beszél”) azt implikálja, hogy a nyelvi szocializációnak a tanáron kívül még számos más ágense létezik, nem minden a tanáron múlik. Ez a kitétel gyengíti a (részleges) kudarcként is értékelhető eset súlyát (hasonlóan, mint a (2) példában).

Egy gimnáziumi tanárnő az előzővel szemben nem páciensként, a tanár szabályozó tevékenységének kiszolgáltató szereplőként jeleníti meg diákjait, hanem mintegy megrendelői szerepben: elvárásaik hasonló irányultságúak, mint a tanáréi – a tanári küljavítás tehát, legalábbis a tanárnő elbeszélése szerint, legitim:

(5)

IV: És hogy szokták egyébként fogadni ezt a ezt az utólagos ö javítást? Tehát hogy
201: Nem veszik ők ezt rossz néven, tehát mondom,
IV: Ühm.
201: valószínűleg ez fakad abból, hogy ö hogy ö hogy *valami előnyét látják* öö annak, tehát ők úgy érzik, hogy az az előnnyel jár, *hogyha ők helyesen beszélnek magyarul,*

nem mindenféle, ilyen fennkölt célok legkevésbé vezérlik őket, hogy most akkor most a nyelv ne romoljon meg hogy, hadd romoljon, neki ez mindegy, [nevet]

IV: [nevet]

201: de de az, hogy ő ő magáról szeretne képet, egyfajta *jó képet kialakítani*, és ebben viszont ez fontos neki, *az önbecsülése szempontjából*,

IV: Igen, igen.

201: hogy ő jól mondjon dolgokat.

Az iskolai norma betartásán keresztül történő pozitív benyomáskeltés diákoknak tulajdonított szándéka alapvetően lingvisticista ideológiára épül, hiszen az anyagi és szimbolikus javak elosztását a nyelvhasználat értékelésével kapcsolja össze.

A tanári szerep megkonstruálása azzal válik teljessé, hogy az interjúalany hangsúlyozza a diákok igényeinek formálásában betöltött saját szerepét. Ennek felidézett módszere a külső autoritás által előírt, megfellebbezhetetlen elvárásokra hivatkozás a küljavítási rutin részeként:

(6)

201: Fenyegetésként ugye *ott lebeg a fejük felett a szóbeli érettségi értékelése, ahol az ötven pontból huszonöt [nevet] az a kulcsíny* és erre szoktam emlékeztetni őket a feleleteknél, amikor *Romeo meg Júlia összejönnek [nevet]* és hasonló váratlan fordulatok, sikerül bizonyos dolgokat leírniuk [...]

A diákok felidézett stratégiája tehát vélhetően összefügg azzal, hogy az érettségi bizottsággal összekapcsolt tekintélyi értékrendet a diákok – a küljavítási rutinnak is tulajdoníthatóan – interiorizálták.

5. Összefoglalás

Az idézett tanárok saját kommunikációs tapasztalataikat, illetve az elbeszélte esetek lefolyását befolyásoló ágenseket meg- és újrakonstruálva szerkesztették meg narratíváikat. Saját magukról és diákjaikról – gyakran beszédpanelek egyenes idézése révén – karakterisztikus beszélői profilokat rekonstruáltak. Ezek fiktív narratívák (mit csinál a diák iskolán kívül), illetve fiktív tanulói ideológiák (pl. „ilyen fennkölt célok legkevésbé vezérlik őket”) (re)konstrukcióján keresztül egészültek ki. Tevékenységeiket és eredményeiket/kudarcaikat a saját maguk által rekonstruált tanulói profilokra (‘ők ilyenek’), és külső ágensekre (vö. az érettségi értékelése) hivatkozva legitimálták. **Érveléseikben tehát az adott diskurzus korábbi pontjain** – javarészt az interjúvezetőre reagálva – **létrehozott saját konstruktumaikat használták fel.** Ez a technika a metanyelvi diskurzusok interakciós, konstrukciós és emergens jellegére irányítja a figyelmünket.

A fentiekből az a következtetés adódik, hogy a jövőben az iskolai tantermi diskurzusok és az (attitűd- vagy ideológiakutatások keretében gyűjtött) interjúanyagok elemzésében a diskurzus- és a konverzációelemzés minél szélesebb körű bevonására volna szükség (vö. Laihonen 2008, Szabó 2012, különösen 74–84).

Irodalom

- Antalné Szabó Á. 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Aro, M. 2012. Effects of authority: voicescapes in children’s beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics* 3. 331–346.
- Elliot, J. 2005. *Using Narratives in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London–Thousand Oaks–New Delhi: Sage.
- Laihonen, P. 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* 12. évf. 5. szám. 668–693.

- Mandelbaum, J. 2003. How To “Do Things” With Narrative: A Communication Perspective on Narrative Skill. In: Greene, J., O., Burleson, B. R. (eds) 2003. *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah, NJ–London: Lawrence Erlbaum Associates. 595–633.
- Milroy, J. 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5. évf. 4. szám. 530–555.
- Potter, J., Edwards, D. 2003. Sociolinguistics, Cognitivism, and Discursive Psychology. *International Journal of English Studies* 1. 93–109.
- Szabó T. P. 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/> (utolsó hozzáférés: 2013. 12. 10.)
- Szabó, T. P. 2013. *CHSM-IC: Corpus of Hungarian School Metalanguage – Interview Corpus*. (CESAR project) URL: <http://metashare.nytud.hu/repository/search/> (utolsó hozzáférés: 2013. 12. 10.)
- Szalai K. 2011. *Az ágensia nyelvi jegyei. Az aktív és passzív igék szerepe a narratívumokban*. PhD értekezés. Pécs: PTE BTK.
- Szende A. 1994. *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Wertsch, J. V. 2005. *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wortham, S. E. F. 1997. The commodification of classroom discourse. In: van Lier, T., Corson, D. (eds) 1997. *Encyclopedia of Language and Education*. 6. *Knowledge about Language*. Dordrecht–Boston–London: Kluwer. 251–260.