

Küljavítások a tanórán

Szabó Tamás Péter

MTA Nyelvtudományi Intézet
ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
sztp@nytud.hu

Kivonat: A dolgozat egy komplex anyanyelv-pedagógiai vizsgálat anyagán, a diskurzív szociálpszichológia elméleti keretében, a konverzációelemzés módszertanát követve elemzi általános és középiskolás diákok és magyartanárok küljavításait. Az elemzések egy 61 tanórát rögzítő órajegyzőkönyv-korpuszra támaszkodnak. A dolgozat a nyelvi ideológiák és a kommunikáció interakciós mintázatainak együttes kutatását célzó irányzatokhoz illeszkedik. A tanórai kommunikáció során megfigyelhető implicit és explicit ideológiákkal egyaránt foglalkozik. A cél elsősorban az ideológiák társas konstrukciójának – nem pedig azok tartalmi elemeinek – feltárása.

1 A kutatás elméleti és módszertani háttere

1.1 A javítás mint a sztenderd kultúrát fenntartó gyakorlat

A magyar **sztenderd nyelvi kultúra** (vö. Milroy 2001; Kontra 2006): az eszményi nyelvváltozat – a sztenderd – kultusza jellemzi. Mivel a küljavítás – a beszédpartner beszédének átfogalmazása, illetve minősítése – a sztenderd nyelvi kultúra fenntartásában elsődleges szerepet játszik, és mivel az iskolai explicit szabálytanítás elsősorban a sztenderd tanítását célozza meg, a dolgozat a küljavítás kérdéskörét járja körül részletesebben.

A dolgozatban ismertetett kutatás elsődleges feladata a **nyelvi szabálytanulást egyes nyelvi ideológiák tanulásaként bemutatni**. A kutatás ideológiaértelmezése a következő. 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.

Az a feltételezés, hogy az ideológiák – mint önmagukban is létező, megismerhető, jellemezhető képződmények – hatással vannak a cselekedetekre, a kognitív pszichológia eredményeinek leegyszerűsített értelmezésén alapul. Ebben az értelmezésben 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, mivel ezen a területen belül is tematizálódott a tudatosság vizsgálatát övező alapvető bizonytalanság (Győri 2008).

Míg a kognitivisták elméleti 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 és Edwards 2001, 2003). Ezen irányzat egyik központi tétele szerint az egyén megtanul valamit valahogyan csinálni, majd ideológiákat: elméleteket, magyarázatokat tanul, amelyek alátámasztják, mintegy legitimálják az általa megtanult és gyakorolt cselekvéseket – értelmet adnak azoknak. Az ideológiák sosem tételezhetők „készek”: az egyes diskurzusokban újra- és újraépülnek – amennyiben a kommunikáló felek fenntartják őket. Az ideológiák ugyanis dekonstruálhatók is. **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 kommunikáló felek státusza – pl. dominanciája – is társasan, adott szituációkban alkotódik újra, illetve dekonstruálódik.

1.2 Adatgyűjtés

A dolgozat adatai egy 2009. január és május közötti adatfelvételtől származnak. A vizsgálat kérdőívek (N = 1195 fő), óralátogatások (N = 61 tanóra) és interjúk (N = 133 fő) segítségével zajlott. 1–4. és 7. évfolyamon általános iskolákba, hat- és nyolcosztályos gimnáziumokba, 11. évfolyamon pedig szakközépiskolába és gimnáziumba (valamint, kérdőíves útján, egy szakképző iskolába) járó diákok és tanáraik adtak válaszokat. Kérdőíves gyűjtés Budapesten és 10 megyében, valamint Szlovákiában és Szerbiában folyt. Kérdőíven kívüli módszertani elemek (interjú és óramegfigyelés) alkalmazására Budapesten és Baranya, Csongrád, valamint Pest megyében került sor.

A mintavétel nem a demográfiai reprezentativitás, hanem a kvalitatív vizsgálatoknál bevett belső reprezentativitás követelményének felel meg (Sántha 2006). Ennek lényege, hogy az adatbázis készítésekor kellően heterogén anyag gyűljön össze, amelyben a tipikus eseteken kívül az eltérések, illetve az esetleges extrémítások vizsgálatára is lehetőség nyílik.

Az óramegfigyelések célja a tanóra szerveződésének, illetve a tanári kommunikáció – különösen a tanárok kezdeményezte küljavítások, illetve instrukciók – megfigyelése volt. Az adatgyűjtést én végeztem, a lejegyzés a helyszínen, hallás után készült. Ez az online módszer a pszicholingvisztikában is ismeretes (vö. Gósy 2004). A korpusz mintegy 29 000 szavas, XML-formátuma korpusznyelvészeti eszközökkel is elemezhetővé teszi. A vizsgálat során használt elemző eszköz a CLaRK szoftver volt (Simov et al. 2001). A DTD saját fejlesztésű.

Az órajegyzőkönyvek az anyagot szó vagy értelem szerinti leírásban tartalmazzák (a szó szerinti lejegyzések idézőjelben szerepelnek). Az órákat sorszámuk jelöli, az évfolyamot, a képzési rendszert és a tanár nemét a következő rövidítések azonosítják: á = általános iskola, szki = szakközépiskola, g = gimnázium, f = férfitanár, n = tanárnő. Pl. az *á7-n* rövidítés feloldása: általános iskola 7. osztály, a tanár nő.

1.3 A küljavításokról

A dolgozat fogalomhasználata Schegloff et al. (1977) rendszerét követi. A következőkben az **önjavítás, küljavítás, külkezdeményezett és önkezdeményezett javítás**

kifejezéseket Iványi (2001) javaslata alapján alkalmazza a dolgozat. Ezek tükörfordítások:

Magyar	Német (Iványi 2001)	Angol (Schegloff et al. 1977)
önjavítás	Selbstreparatur	self-repair
küljavítás	Fremdreparatur	other-repair
önkezdeményezett	selbstinitiiert	self-initiated
külkezdeményezett	fremdinitiiert	other-initiated

1. táblázat. Terminológiai áttekintés

Az **önkezdeményezett** javítással szemben a **külkezdeményezett** javítást nem maga a beszélő, hanem a beszédpartnere kezdeményezi.

Bár a jelenség megnevezésére a **javítás** terminus használatos, ez nem jelenti azt, hogy mindig hiba vagy a kommunikáció bármilyen átmeneti megakadása (pl. agrammatikus közlés, szókeresés, nyelvbotlás stb.) lenne az adott szövegben (Schegloff et al. 1977), ugyanakkor számos ún. megakadásjelenség javítatlan, reflektálatlan marad. Spontán beszédrel lévén szó, egyébként is problémás **hibáról** beszélni, hiszen kérdés, mihez viszonyítva lehet hibának tekinteni egy-egy megnyilatkozást.

A pszicholingvisztikában is problematizálódott ez a kérdés. A magyar „Nyelvbotlás”-korpuszban például a magyar „köznyelv elfogadott normáinak” ellentmondó jelenségeket gyűjtötték a kutatók (Gósy 2004: 10). Lanstyák (2009: 167–168) ezzel szemben a nyelvelsajátítás folyamatában lévő beszélők nem elégséges nyelvtudásából eredő normasértéseket tekinti hibának. Mindkét álláspont a maga rendszerében logikus és használható, a jelen vizsgálat szempontjából azonban igen problematikusak, mert feltételezik, hogy „a norma” körébe tartozó jelenségek mindig egyértelműen listázhatók, és így összehasonlítások végezhetőek. Éppen ezért a dolgozat a továbbiakban nem használja a *hiba* terminust.

A javítások mechanizmusa a következőképpen formulázható:

Kezdő mozzanat	Eredmény
Önkezdeményezett	önjavítás
Külkezdeményezett	önjavítás
Önkezdeményezett	küljavítás
Külkezdeményezett	küljavítás
Önkezdeményezés	sikertelen javítás
Külkezdeményezés	sikertelen javítás

2. táblázat. Ön- és küljavítások Schegloff et al. (1977: 364–365) rendszere szerint

Az önkezdeményezett javítás a javított jelenséggel egy fordulóban, a következő, vagy a harmadik fordulóban is szerepelhet; esetleg átmeneti pozícióban. A külkezdeményezett javítás rendszerint a következő fordulóban szerepel. A beszédpartnerek időt hagynak az önkezdeményezésre, s ha ez nem következik be, csak akkor javítanak. A javítási tér – Schegloff et al. (1977) szerint – a problémaforrástól számított három fordulónyi. Ennél nagyobb távolságban ritkán fordul elő javítás.

A jelen dolgozatban a javítások az adott diskurzusban szereplő szavakra, illetve többszavas megnyilatkozásokra vonatkozó reflexív cselekedetként, rendszerint mellékszékvenciában megjelenő nyelvi minősítéseként értelmeződnek. Bár a téves szótalálások, változtatások és újakezdések (vö. Gósy 2005: 73–79) is a javítás körébe tartoznak (a konverzációelemzés szempontjából legalábbis; vö. Boronkai [2009: 102–

104]), a jelen dolgozat ezeket elkülönülten kezeli. Önmagában egy szó újakezdése, a toldalék megváltoztatása is lehet minősítés, de elemzéskor kiemelt figyelmet kapnak azok a javítások – illetve az olyan javításokról szóló narratívák, ideológiák –, amelyekben befejezett közlések újrafogalmazása történik, illetve amelyek explicit értékelő mozzanatot is tartalmaznak. **Az explicit értékelés ugyanis – terjedelmétől függetlenül – ideológia**, amely legitimálja a javítás tényét: magyarázza, indokolja azt. Ezek a magyarázatok gyakrabban is válnak – akár több fordulónyi terjedelemben is – mellékszekvenciák témájává, ezért is érdekesebbek az ideológiakutatás szempontjából.

Schegloff et al. (1977) korpuszában döntően az önjavítások domináltak. Az önkezdemenyezett önjavítások elsősorú dominanciáját három tényező is okozhatja: (1) az önjavítás rendszerint azelőtt következik be, hogy a beszédpartner javítani tudna; (2) gyakoriak a problémaforrással egy fordulóban szereplő javítások; (3) az önkezdemenyezés rendszerint eredményes önjavítást eredményez. A külkezdemenyezések is rendszerint önjavítást eredményeznek. A kezdeményezéstől függetlenül tehát az önjavítások a gyakoribbak.

A küljavítások csekélyebb száma jelöltebbé teszi azokat a diskurzus folyamán, ezért is érdemelnek különös figyelmet. **A küljavítások rendszerint a szocializáció eszközeiként értelmeződnek:** az újonc–szakértő, illetve a nem sztenderd beszélő–sztenderd beszélő opozíció újrakonstruálásának, illetve a beszédpartner (produkciója) minősítésének eszközei (vö. Egbert 2004; Jacoby és Gonzales 1991; Laihonen 2008; Schegloff et al. 1977; Vickers 2010). Kurhila (2001) idegennyelv-tanulókkal kapcsolatban vizsgálta a javításokat, nem oktatási környezetben. Arra jutott, hogy a külkezdemenyezés gyakorisága összefügg a dominanciaviszonyokkal: a dominánsabbként pozicionált beszédpartner gyakrabban javít, mint a szubdomináns. Egbert (2004) interkulturális kommunikációt elemezve foglalkozott küljavításokkal. Azt találta, hogy az „anyanyelvi” kontra „nem anyanyelvi” identitás építése, illetve a lokális identitás megjelenítése a kommunikációs partnerek közös tevékenysége, s a javításoknak szerepe volt ebben. Laihonen (2008, 2009) azt találta, hogy amikor a kutató a kutatási interjúban kijavítja, illetve értékeli az interjúalany beszédét, a sztenderd beszélő pozíciójába helyezi magát, szemben a nemsztenderd interjúalannal. A küljavítás emellett a beszédjog szabályozásának (elosztásának) egyik eszköze is lehet (vö. Ferencsik 2005): a javító a diskurzusban betöltött domináns szerepét is konstruálhatja ezzel. A küljavítás azonban együttműködés – pl. közös szókeresés – is lehet (Schegloff et al. 1977).

Történt kísérlet az ön- és a küljavítás egységes tárgyalására is (Ginzburg et al. 2007). Ez a szemlélet azt emeli ki, hogy mindkét esetben egy adott diskurzus elemeinek a **megcímzése** (tkp. hibának minősítése) zajlik, közös tevékenység keretében. Ebből a szempontból a javítás konkrét mechanizmusa, kivitelezése kevésbé fontos.

1.4 A tanórai kommunikáció sajátos jellege

A tanár-diák kommunikációban észrevehető néhány jellegzetes, gyakran visszatérő mintázat. Mehan (1979) szerint az órai kommunikáció a következőképpen szerveződik: a tanár kezdeményez, a diák válaszol, majd a tanár értékeli (ez a mozzanat el is maradhat, illetve nem okvetlenül nyelvileg fejeződik ki).¹ Az óra menetében – az

¹ Az egyes fordulók különböző magyar megnevezései: *tanári kezdeményezés, tanulói válasz, továbbblendítés a tanár részéről* (Antalné 2006); *tanári kezdeményezés, tanulói reagálás,*

adott rész didaktikai céljától (órakezdés, ismeretközvetítés, összefoglalás, feladatmegoldás stb.) függetlenül – a fenti szerveződést találta Mehan (1979). A visszacsatolás, bár közvetlenül rendszerint egy diák válaszára reagál, az egész osztálynak szól (Herbszt 2010). A visszacsatolás segítségével számos esetben elemző és interpretáló tevékenységet végez a tanár (Lee 2007).

A tanár rendszerint a tudás birtokosaként („primary knower”) és a megbeszélések irányítójaként („manager of the discussion”) pozicionálja magát (Lee 2007: 183): ő szabályozza a beszédjog átadását és átvételét, akár kijelöléssel, akár úgy, hogy hagyja valamelyik diákot, hogy önkiválasztással átvegye a szót (Albertné 1999). A tanár bármikor megvonhatja a beszédjogot – félbeszakíthatja a diákot –, ennek ellenkezője ugyanakkor normasértésnek minősül; az átfedő beszéd hasonlóan aszimmetrikus szerveződésű (vö. Albertné 1999; Balatoni 1999; Antalné 2006).

Az identitásképzés és a dominanciaviszonyok (re)konstrukciója azért releváns a jelen dolgozatban, mert a fegyelmezés és a nyelvi javítás a legitim tanári tekintély gyakorlásaként értelmezhető (Dornai 2001).

2 Az órajegyzőkönyv-korpusz adatainak bemutatása

Az adatok bemutatásának célja, hogy tanórai küljavításokon keresztül példákat mutasson a küljavítást legitimáló ideológiákra és a javításokra jellemző interakciós mintázatokra. Ezekre a vizsgálat során készült interjúkban is hivatkoznak a diákok és a tanárok.

Mivel a javításokban gyakran elhangzik a diákok neve, és mivel a név megformálása is fontos lehet az önpozicionálásban, az alábbi példákban féldézőjelek (‘’) között az eredetit (vezetéknév, keresztnév, becenév stb.) tükröző módon megformált, ám annak hangalakjára nem hasonlító nevek szerepelnek. Kivétel ez alól az az eset, amikor az órajegyzőkönyvben nincsen utalás a diák nemére: ekkor a [TÖRLÉS] jelzés szerepel.

Az adatok bemutatásának rendje a következő: (1) egyes nyelvi elemekről alkotott implicit ideológiák (csak a javítás ténye regisztrálható); (2) egyes nyelvi elemekről alkotott explicit ideológiák (a javítás legalább egyszavas magyarázattal együtt szerepel, ezáltal a javítás másodlagos – tehát nem csupán a tanár tekintélyi pozíciójából eredő – legitimációt is kap). A szekvenciák a küljavítás végéig szerepelnek a példaanyagban, kivéve, ha maga a javítás is tematizálódik, minősítést kap.

2.1 Küljavítás explicit magyarázat nélkül (implicit ideológiák)

Az alábbi példákban az alsós tanítónő a szavakat átfogalmazással javítja (19/1. óra; á3-n):

- [1] **Diák** (*arról beszél, mire kell figyelnie*): „Hogy tudjam magam uralni.”
Tanár: „Hogy tudjál magadon uralkodni.”

Ugyanez a tanítónő más diákhöz (19/1. óra; á3-n):

tanári visszacsatolás (Herbszt 2010); összefoglalóan: *triadikus dialógus* (Herbszt 2010). A jelen dolgozat Herbszt (2010) terminológiáját követi.

- [2] **Diák** (*kistestvéréről*): „Most már kezd *dumálni*.”
Tanár: „*Beszélni*.”

A tanítónő a megfigyelt foglalkozáson gyakran javította hasonló módon a diákokat. Ez a megoldás a kompetensebb beszélő szerepében történő önpozicionálás legegyszerűbb módja. Más tanárok is éltek az átfogalmazás módszerével, rendszerint akkor, ha bővebb kifejtettséget jeleztek elvárásként (21. óra; á7-n):

- [3] **Tanár:** „Ki támogatta Petőfit?”
Diák: „*Vörösmarty*.”
Tanár: „*Vörösmarty* [nyomatékosan *Mihály*]. Igen.”

A javítás értékelhető úgy is, hogy a *Vörösmarty* mint válasz nem volt elég explicit az óra követelményeihez képest (tehát stiláris vétségként értékelte a tanár, vö. [7]), illetve úgy is, hogy a választ tartalmilag hibásnak értékelte, mivel nem tartalmazott elég információt (elméletileg más *Vörösmarty* vezetéknevű emberre is gondolhatott volna a diák). **A tanárnak az órai nyelvhasználatot és a tananyag (a szaktárgyi ideológia) újraalkotását irányító szerepe egyszerre konstruálódik újra.** Ez a jelenség a küljavítások egész jelenségét áthatja:

[N]em 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; mint egyetlen mechanizmus egymást kiegészítő folyamatai legfeljebb heurisztikus célokból választhatók szét egymástól. (Griffin és Mehan 1995: 214)

A következőkben ezért a dolgozat nem választja szét – mivel nem tudja szétválasztani – a „tartalmi” és a „formai” jegyek javítását. A diák verbális megnyilatkozásainak bármilyen indokú javítása a küljavítás körébe kerül. Különösen igaz ez a következőhöz hasonló példákra, amelyek főleg természettudományos tárgyak esetében fordulnak elő. A tanár egyes esetekben csak a kifogásolt elemet fogalmazza újra (57. óra, g7-f):

- [4] **Tanár:** „Mennyi áramerősség lesz itt?”
Diák: „Nulla egész *kilenc*.”
Tanár: „*Kilenc tized*, igen.”

Más esetben a diák teljes megnyilatkozását (76. óra; á7-n):

- [5] **Diák:** „És megszorozom *három egész tizennégy*.”
Tanár: „És megszorozom *megközelítőleg három egész tizennégy század*.”

A javítás nemcsak a tanár, hanem – ritkán – a diákok részéről is érkezik (77. óra; á7-n):

- [6] **Diák1:** „*Elhunyt* állatok törmeléke.”

Diák2: „*Elhunyt?*”

Tanár: „*Elhalt, elhullott* állatok, élőlények.”

Ebben az esetben a diákok és a tanár nő együttesen konstruálták újra kompetensebb beszélői pozíciójukat. A 2. diák kezdeményezte a javítást, amit végül a tanár nő hajtott végre.

2.2 Küljavítás explicit magyarázattal (ideológiával)

Az előzőknél jelöltebbek az explicit magyarázattal kísért javítások, mivel a javított nyelvi elemet, annak tematizálása révén, kiemelik az órai diskurzusból és mellékszekvencia tárgyává teszik.

A tanári visszacsatolás nemcsak egyes nyelvi elemek értékelésére vonatkozhat, hanem általánosságban a diák produkciójának értékelésére is (42. óra; g7-n):

[7] **Tanár:** „Ki írta a Himnuszt?”

Diák: „*Kölcsey.*”

Tanár: „Egész mondatokban próbáljunk meg fogalmazni. Ilyen mintás [!] mondatokban.”

Diák: „[elnyújtva *A Himnuszt Kölcsey Ferenc írta.*]”

Tanár: „Nem kell ennyire túlkarikírozni.”

A tanár expliciten kifejti, hogy a tanórán milyen normának kell megfelelnie a diák megnyilatkozásának. Az „egész mondatok” elvárása a példa alapján azt jelenti, hogy a válaszban ne csak a kért információ szerepeljen, hanem az tartalmazza a tanár kérdésének szerkezeti elemeit is: *Ki* → *Kölcsey Ferenc*, *írta* → *írta*, *Himnuszt* → *Himnuszt*. A diáknak tehát a tanár megnyilatkozását kell megismételnie úgy, hogy a kérdő névmás helyére behelyettesíti a személynevet. Ez az elvárás jelzi a diák alárendelt helyzetét a tanórai kommunikációban, illetve a tanórai kommunikáció elvárt redundanciáját is. A diák formailag eleget tesz a tanár kérdésének és „mintás” (‘mintaszerű’) megnyilatkozást alkot, ám stilárisan jelöltté teszi a saját produkcióját (elnyújtva, vontatottan mondja). A tanár ezt is minősíti. A minősítés ez esetben azt tematizálja, hogy a diák stilárisan jelölte (a tanár interpretációjában: karikírozta) az órai elvárást. Ezzel a tanár a tanórai beszéd minősítésének jogát is a sajátjaként jeleníti meg.

Bár az előző példában a diák minősített, a stiláris minősítés jellemzően a tanár részéről jelenik meg (58. óra; á7-n):

[8] **Diák:** (*Arany János A fülemile című költeményének cselekményét ismerteti.*) „Aztán kiröhögte őket.”

Tanár: „Fogalmazzunk finomabban. Nem kiröhögte, hanem [*várakozik*]”

Diák: „*Kifigurázta.*”

Tanár: „*Kifigurázta.* Látható, mennyivel szebb és tartalmasabb ez a szó.”

A tanár a *kifigurázta* szóhoz magasabb értéket társít: a „szebb”, illetve korábban a „finomabb” esztétikai, a „tartalmasabb” funkcionális-expresszív szempontból minősíti pozitívan a tanár által végül helyesnek ítélt szót. A tanár – az előző esethez hasonlóan – úgy szervezi a társalgást, hogy ugyanaz a diák mondja ki a tanár szempontjából normatív alakot, mint aki a normasértőt. Ezáltal a diák előbb kevésbé kompetens

beszélőként pozicionálódik, majd – abban az esetben, ha a tanár által javasolt módon nyilatkozik meg – jobb beszélőként, mint előbb. A diák (újra)pozicionálása az egész osztály előtt történik, ezért a tanár javítása, bár egy diák produkciójára vonatkozik, mindenkinek szól. Erre utal a többes szám első személyű megfogalmazás is („Egész mondatokban próbáljunk meg fogalmazni”, illetve „Fogalmazzunk finomabban”). A javítást mint mellékszekvenciát személytelenül megfogalmazott összefoglalás zárja le („Nem kell ennyire túlkarikírozni”, illetve „Látható, mennyivel szebb és tartalmasabb ez a szó”). Ez a megformálás elvonatkoztat a konkrét szituációtól és nyelvhasználati tanácsként, instrukcióként értelmezhető.

A diákok beszédprodukciójának minősítésekor gyakori, hogy a tanár szemantikai-pragmatikai érvet alkalmaz: arra hivatkozik, hogy a diák közlése nem érthető vagy félreérthető (50. óra; g7-n):

- [9] **Tanár:** „Hogyan kapjuk meg a körgyűrű területét?”
Diák1: „A területeket kivonjuk egymásból.”
Tanár: „Mi az, hogy a területeket kivonjuk? Melyiket melyikből vonjam?”
Diák2: „Kiszámoljuk a nagyobb és a kisebb kör területét és kivonjuk a kisebbet a nagyobból.”
Tanár: „Nagyon szépen mondtad, ismételd meg!”
Diák2: „Kiszámoljuk a nagyobb és a kisebb kör területét és kivonjuk a kisebbet a nagyobból.”
Tanár: „(Diák1-hez) Én értelek téged, 'Péter', de úgy mondd, hogy más is megértse!”

A tanár a fenti példában oppozíciót képez a helyes és a helytelen válasz között. Az 1. diákot kevésbé kompetens, a 2.-at pedig mintaszerű beszélőként pozicionálja. Ezzel nemcsak a nyelvi elemekkel kapcsolatban, hanem a diákok egymáshoz viszonyításával kapcsolatban meglévő értékelő, ellenőrző szerepét is újraalkotja. A „Nagyon szépen mondtad, ismételd meg!” közléssel nemcsak a 2. diák beszédét értékeli normatívnak, hanem az 1. diákét is nem normatívnak. Ezt az 1. diákhoz a szekvencia végén intézett szavai explicálják: 'az 1. diák válasza csak a tanár számára érthető, ezért nem megfelelő, a 2. diáké mások számára is érthető, ezért megfelelő'. Ez az érvelés a nyelvi egzaktizmus diskurzusába illeszkedik (vö. Lanstyák 2010: 142). Eszerint a nyelvileg pontosabb, félreérthetlenebb (explicitebb, esetleg redundánsabb) közlés helyesebb az elnagyoltnál. A tanórai szaknyelvi kommunikációval kapcsolatban viszonylag gyakran megtalálható ez az érvelés a korpuszban.

A diák válaszában tartalmi és formai jegyeit olykor expliciten szétválasztja és külön-külön értékeli a tanár, mint a következő példában (10. óra; g11-n):

- [10] **Diák:** (Felel.) „A múltból derül fény”
Tanár: „A múlt [megnyomva *ból*] derül fény?”
Diák: (Folytatja, de nehezen alkotja meg a mondatokat.)
Tanár: „Látom, hogy jóra gondolsz, de nagyon rosszul fogalmazol. Próbáld újrafogalmazni!”
Diák: „A múltból derül fény” [várakozik]
Tanár: „A múlt eseményeinek van hatása a jelenre. Akkor a jelen eseményeiből derül fény a *múltra*.”
 [...]

Tanár: „Bonyolultan fogalmazol, túlságosan összetett mondatokban, amit több egyszerű mondattal is el lehetne mondani. Meggyőztél, hogy elolvastad a művet, legközelebb te állítod össze a kérdéssort.” (*A feleletre ötöst ad*)

A felelet során a diák „Múltból derül fény” közlését azonnal javította a tanárnő. A mellékszekvencia ezt – tkp. a toldaléknak a tanár által hibásnak minősített használatát – tematizálja. A tanár először a diáktól kéri az újrafogalmazást („Próbáld újrafogalmazni!”), majd – ennek sikertelenségét követően – ő maga javít, miközben ismerteti azt a szemantikai érvet, ami legitimálja a javítást. A felelet közben, majd a végén is expliciten negatívan értékeli a diák fogalmazásmódját: először általánosságban („nagyon rosszul fogalmazol”), majd konkrétan („bonyolultan fogalmazol, túlságosan összetett mondatokban”). Ezzel a tanár a nyelvi szimplicizmus diskurzusába illeszkedik (vö. Lanstyák 2010: 144): azzal érvel, hogy a szerkezetileg egyszerűbb forma jobb.

A diák produkciójának általános minősítése metapragmatikai jellegű is lehet. Az egyértelmű válaszadás hiánya, illetve – a tanár elvárásaihoz képest – túlságosan differenciálatlan válaszadás egyaránt negatív minősítést kaphat ([11]: 51. óra; g7-n, [12]: 16. óra; 11g-n):

[11] **Tanár:** (*Arról kérdez, hogy az Antigoné egyik szereplőjét szereti, kedveli-e a diák.*)

Diák: „Nem tudom.”

Tanár: „*[nevet]* Ez rossz válasz. Ez az egyetlen rossz válasz.”

[12] **Tanár:** „Kellenek a giccsek az életünkben?”

Diák1: „*Igen.*”

Diák2: „*Nem.*”

Tanár: „Ne mondd, hogy *igen* vagy *nem*. *A talán* már jobb.”

Ezekben a példákban a kérdve kifejtésnek a tanár által megnevezett szabályait sértették meg a diákok – a tanár interpretációja szerint.

A metapragmatikai minősítés nemcsak általános megfogalmazású lehet („Ez rossz válasz”) és nemcsak több diákhoz vagy a teljes osztályhoz címezhető („Ne mondd, hogy”), hanem személyre szabott is lehet. [13] előzménye: a diákot többször is felszólítja a tanár, de ő mindannyiszor azt mondja, hogy nem tudja a választ (64. óra; á7-n):

[13] **Tanár:** „’Luca’, te egy jó képességű kislány vagy, és egyre többet hallom tőled, hogy nem tudod a választ, és halálosan unlak, mert ez nem igaz. Lusta vagy.”

A diák válaszadás-elhárító ideológiáját (ti. azt, hogy azért nem válaszol, mert nincs elegendő ismerete) illegitimnek minősíti a tanár egy konkurens ideológia (’a lustaság az ok’) felépítésével, ezzel nemcsak tudáselosztó, hanem igazságszolgáltató szerepét is erősíti (ti. ítéletet mond: „ez nem igaz”). A nyelvi viselkedéssel összekapcsolva a diák személyéről is ítéletet mond („Lusta vagy”). Az efféle értékelés ritka a korpuszban.

A többé-kevésbé tipikus példák inventáriumát két extrém esettel érdemes kiegészíteni. Az extremitás az egyöntetű, mindenre kiterjedő tanári dominanciához és kontrollhoz képest állapítható meg. Az első példában diákok minősítik a tanár nyelvhasz-

nálatát (47. óra; szki11-n), ezzel megbontva az órán megszokott dominancia-viszonyokat:

- [14] **Tanár:** „Általában fel szoktam olvasni Az én menyasszonyom című verset, és általában szokott tetszeni a gyerekeknek, mert lázadó, a világ arcába vágja, hogy csakazértis egy *kurvát* fog elvenni feleségül.”
Diák1: „Tanárnő!”
Diák2, fiú: „Az micsoda?”
Diák3, lány: „Akinek szoktál fizetni.”
Diák2, fiú: „Ja!”
Diák4: „Céda!”
Tanár: (*Elovvassa az említett verset, majd:*) „Emlékszem már, hogy elolvastam már ezt nektek és akkor megkérdeztem, tudjátok-e, mi az a *céda*, és ki is kérték többen maguknak, hogy hogyan tudná, ez a *kurva* színönimája.”
Diák5: „Ez gázos.”
Tanár: „Mi az, ami gázos?”
Diák5: „Semmi.”
Tanár: „Nyugodtan mondd.”
Diák5: [*hallgat*]

Ezen az órán 5 perccel korábban ugyanez a tanárnő így javította ki egy diák *Kussoljál már!* megnyilatkozását: „Egyrészt magyaróra van, másrészt van egymás iránti tisztelet”. A magyarórára mint kontextusra hivatkozó normatív értékelés és az ugyanabban a kontextusban elhangzó, a diákok által normasértőnek értékelt kifejezés elhangzása különösen profilálhatta a *kurvát*. Elképzelhető, bár a korpuszból egyértelműen nem igazolható, hogy ez is szerepet játszott a küljavítás létrejöttében.

A példa első felében a „Tanárnő!” felkiáltás mellett az 5. diák „Ez gázos” minősítése is direkt küljavításnak tekinthető. Tematizálódott tehát az a jelenség, hogy a tanárnő egy normasértőként is értékelhető szót használt. Ezt az értelmezést erősíti az a jelenség, hogy amikor a tanárnő a megjegyzés explikálására szólítja fel a diákot, az nem él a beszédjogával. Megjegyzendő, hogy ez utóbbi javítás a másodjára elhangzó *kurvához* van közel, létrejöttében tehát szerepet játszhatott az, hogy a tanárnő néhány perccel belül – a korábbi küljavítás után – már másodjára használta a kifejezést.

A diák minősítése nemcsak a tanár beszédére, hanem annak küljavítói tevékenységére is vonatkozhat (60. óra; á7-n):

- [15] **Tanár:** „Kik azok a zeneszerzők, akikből dolgozatot írunk?”
Diák: „Bach, Vivaldi, *Kuperin* [= Couperin]”
Tanár: „*Kupren* [= Couperin]. Valóban úgy írjuk, de *Kupren* [= Couperin] nek ejtjük.”
Diák: „Tök mindegy.”

Ebben a példában a diák felülbírálja a tanár beszédellenőrző és -javító szerepét, a javítást feleslegesnek, jelentéktelennek értékelve („Tök mindegy”).

3 Összefoglalás

A küljavítások variációinak elemzése – a tanári és a diákkezdemenyezések esetén egyaránt – a javítás önpozicionáló szerepét emelte ki. Ezáltal a beszédjog-elosztó, a tudáselosztó, illetve a kompetensebb beszélő pozícióját konstruálják meg a beszélők az egyes interakciókban. A küljavításhoz explicit ideológia is kapcsolódhat, ez esetben a javítás ténye, illetve a javított nyelvi elem jelöltté válik, kiemelkedik a diskurzusból. A javításokkal egy fordulóban, vagy azokhoz közel konstruált nyelvi ideológiák a személyközi viszonyok mellett a közösségi normákat is újraalkotják, miközben a javítás gyakorlatának másodlagos legitimációját is kezdeményezik.

Az elemzések azt mutatták, hogy a megnyilatkozások minősítésének elemzésekor nem húzható határ a „nyelvi” és a „nem nyelvi” (tartalmi) javítások közé, mint ahogy a javítás és a nyelvi minősítés is egybefonódik, mert a javítás maga is minősítés. (Ettől függetlenül van arra példa, hogy a tanár különválasztja a nyelvi és a tartalmi értékelést, ez azonban javítási ideológiaként értelmezhető, miszerint a kommunikáció formai és tartalmi oldala elválasztható.) A javítások szavakra, szerkezetekre, egész megnyilatkozásokra vonatkoznak, olykor metapragmatikai természetűek. A minősítések gyakran explicitek, de – elvértve előforduló extremitások kivételével – nem a beszélő személy, hanem a beszédviselkedés jellemzőit tematizálják.

Az adatok áttekintése – a korpuszok példaanyagának rendszerezésén túl – azért is lényeges volt, mert a küljavítások metanyelvidiskurzus-mintaként szolgálnak nemcsak a diákok, hanem – ezen diskurzusok moderátoraként – a tanárok számára is. A metanyelvi diskurzus szerveződésének további kérdéseivel Szabó (2011) foglalkozik részletesebben.

Irodalom

- Albertné, Herbszt M. 1999. A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa. In: V. Raisz, R., H. Varga, Gy. (szerk.) 195–202.
- Antalné, Szabó Á. 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Balatoni, T. 1999. A megszólalás esélyei az iskolában. In: V. Raisz, R., H. Varga, Gy. (szerk.) 157–181.
- Boronkai, D. 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Budapest: Ad Librum.
- Dornai, E. 2001. A tanári hatalomgyakorlás kommunikációs mintázatai és összefüggései az elégedettséggel. *Pszichológia* 21. évf. 1. sz. 63–81.
- Egbert, M. 2004. Other-initiated repair and membership categorization – some controversial events that trigger linguistic and regional membership categorization. *Journal of Pragmatics* Vol. 36. No. 8. 1467–1498.
- Ferenčík, M. 2005. Organization of Repair in Talk-in-Interaction and Politeness. In: Chovanec, J. (szerk.) *Theory and Practice in English Studies 3*. Brno: Masarykova Univerzita. 69–78.
- Ginzburg, J., Fernandez R., Schlangen D. 2007. Unifying Self- and Other-Repair. In: *Proceedings of Decalog 2007*. Rovereto. Elérhető: <http://www.dcs.kcl.ac.uk/staff/ginzburg/decalog.pdf>
- Gósy, M. 2004. A spontán magyar beszéd megakadásainak hallás alapú gyűjteménye. *Beszéd-kutatás 2004*. 6–18.
- Gósy, M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.

- Griffin, P., Mehan, H. 1995. Értelem és rítus a tantermi beszélgetésekben. In: Pléh, Cs., Siklaki I., Terestyéni T. (szerk.) *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 187–214.
- Györi, M. 2008. Tudatosság és megismerés. In: Csépe, V., Györi M., Ragó A. (szerk.) *Általános pszichológia 3*. Budapest: Osiris. 267–297.
- Herbst, M. 2010. A tanári kérdés a tantermi kommunikáció folyamatában. In: Geccsó, T., Kiss Z., Tóth Sz. (szerk.) *TI és MI. Alkalmazott nyelvészet és interdiszciplinaritás*. Budapest: Tinta. 34–44.
- Iványi, Zs. 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 125. évf. 1. sz. 74–93.
- Jacoby, S., Gonzales, P. 1991. The Constitution of Expert–Novice in Scientific Discourse. *Issues in Applied Linguistics* Vol. 2., No. 2. 149–181.
- Kontra, M. 2006. A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In: Sipőcz, K., Szeverényi, S. (szerk.) *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről. Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére*. Szeged: SZTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék. 83–106.
- Kurhila, S. 2001. Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics* Vol. 33., No. 7. 1083–1110.
- Laihonen, P. 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* Vol. 12., No. 5. 668–693.
- Laihonen, P. 2009. A magyar nyelvi standardhoz kapcsolódó nyelvi ideológiák a romániai Bánságban. In: Lanstyák, I., Szabó Mihály, G. (szerk.) *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV*. Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda. 47–77.
- Lanstyák, I. 2009. *A magyar beszélt nyelv sajátosságai*. Pozsony: Stimul.
- Lanstyák, I. 2010. Nyelvhelyesség és nyelvi ideológia. In: Beke, Zs., Lanstyák I., Misad K. (szerk.) *Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában*. Pozsony: Stimul. 117–133. [Toldalék: 137–145.]
- Lee, Y. A. 2007. Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics* Vol. 39., No. 6. 180–206.
- Mehan, H. 1979. *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Milroy, J. 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* Vol. 5. No. 4. 530–555.
- Potter, J., Edwards, D. 2001. Discursive Social Psychology. In: Robinson, W. P., Giles, H. (szerk.) *The New Handbook of Language and Social Psychology*. Chichester–New York: Wiley and Sons. 103–118.
- Potter, J., Edwards, D. 2003. Sociolinguistics, Cognitivism, and Discursive Psychology. *International Journal of English Studies* Vol. 3., No. 1. 93–109.
- V. Raisz, R., H. Varga, Gy. (szerk.) 1999. *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Sántha, K. 2006. *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Budapest: Gondolat.
- Schegloff, E. A., Jefferson G., Sacks H. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* Vol. 53., No. 2. 361–382.
- Simov, K., Simov A., Kouylekov M., Ivanova K. 2001. CLaRK – an XML-based System for Corpora Development. In: Rayson, P., Wilson A., McEnery T., Hardie A., Khoja Sh. (szerk.) *Proceedings of the Corpus Linguistics 2001 Conference*. Lancaster: Lancaster University. 553–560.
- Szabó, T. P. 2011. *A nyelvi szabálytanulás, szabálykövetés és szabályközvetítés kérdése iskolások és tanáraik metanyelvi tudásában*. Doktori PhD disszertáció. Budapest: ELTE BTK.
- Vickers, C. H. 2010. Language competence and the construction of expert–novice in NS–NNS interaction. *Journal of Pragmatics* Vol. 42., No. 1. 116–138.