

- Szalai K. 2011. *Az ágencia 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.

SZABÓ TAMÁS PÉTER – MÁTYUS KINGA

Óvodások és kisiskolások nyelvi ideológiái

Kulcsszavak: metanyelv, nyelvi ideológia, gyermeknyelv, nyelvi szocializáció, konverzációelemzés

1. Bevezetés

Dolgozatunkban azt vizsgáljuk, milyen metanyelvi rutinokkal rendelkeznek azok a gyermekek, akik formális, intézményi környezetben zajló másodlagos szocializációjuk elején tartanak, tehát óvodások, illetve alsó tagozatos kisiskolások. A korai iskolázáskor meglévő interakciós rutinok vizsgálata fontos lehet, hiszen később ezekre épülnek a további gyakorlatok, ugyanakkor a korai intézményi szocializáció vizsgálata a magyar metanyelvi kultúráról is sokat elárul, hiszen jellegzetes, hogy a szocializáló közeg mely rutinok begyakoroltatását tartja szükségesnek az iskolai (később pedig a szakmai) sikerhez.

A metanyelv narratív természetének tételezésével, illetve az interakciós rutinok összevetésén keresztül történő nyelvi fejlődés-vizsgálat ötletének felvetésével új szemléletet és témát kívánunk javasolni a magyar nyelvhasználókat vizsgáló szociolingvisztika, illetve a gyermeknyelvi kutatások számára.

2. A kutatás céljai. Elméleti megközelítések

Kutatásunk célja óvodások és kisiskolások (1–4. évfolyam) metanyelvi gyakorlatának összevetése, különös tekintettel nyelvi ideológia-építő tevékenységükre. Nemzetközi fórumokon publikált vizsgálatok alapján a magyarra adaptáltunk – és ezen adaptáció közben kibővítettünk – néhány adatfelvételi, illetve adatértelmezői eljárást (Szabó–Mátyus 2012). Vizsgálatunk megtervezése közben figyelembe vettük a magyar mint sztenderd nyelvi kultúra sajátosságait (vö. Milroy 2001, Kontra 2006), ennél fogva a nyelvi variabilitást és annak értékelését központi kérdésként kezeltük.

A gyermekek nagy arányban találkoznak metanyelvi szövegekkel, akár családi, akár óvodai-iskolai környezetben, és már kora kisgyermekkoruktól kezdve gyakorlatot szereznek nyelvi értékéltető eljárásokban – egyebek mellett úgy, hogy megfigyelik, hogyan minősítik a felnőttek az ő nyelvhasználatukat (vö. Taylor 2011), különböző témájú narratívák révén pedig a metadiskurzusokban való részvételt is gyakorolják (Hutto 2008, Taylor 2012).

A gyermekek a beszéddel, a nyelvvel kapcsolatban is megismernek és alkotnak narratívákat, és ezek elsősorban témájukban, nem pedig szerveződésük módjában térnek el más narratíváktól, ezért tehát érdemes alkalmazni rájuk a diszkurzív szociálpszichológiában kidolgozott elméleteket és módszereket. Ezek szerint egy közösség társas viszonyai, a közösségi viselkedést szabályozó normák és az ezen normákat legitimáló (illetve

kritizáló) leírások és magyarázatok – egyszóval: ideológiák – társasan konstruáltak: diskurzusban jönnek létre, és a diskurzusok résztvevői tartják fenn vagy módosítják őket (vö. Potter–Edwards 2003). A társas értékekre történő szocializálás tehát a közösségi diskurzusokban való részvétel gyakoroltatását jelenti. A diszkurzív pszichológia ennek megfelelően a diszkurzív gyakorlat vizsgálatát – a diskurzussszervezés módjait, a diszkurzív-argumentatív pozíciók kijelölését, a felmerülő kifejezések kibomlását, kontextusfüggő használatát stb. – helyezi a középpontba (vö. Edwards–Stokoe 2004: 500).

A metanyelvhasználat hasonló szemléletű elemzése a magyarra vonatkoztatva is megjelent. A metanyelvet Laiho (2008) nyomán határozzuk meg társasan konstruált, nyelvi vonatkozású (ön)reflexív diskurzusként (vö. Szabó 2012, különösen 86–87).

A fenti megfontolásoknak megfelelően egy összevető vizsgálat eredményeiből kiindulva mutatjuk be adatainkat, melyek két korpuszból származnak.

3. Az adatok forrása

Időrendben az első (2009. január–május közötti) anyaggyűjtés célja magyarországi (budapesti és vidéki, városi és falusi) általános és középiskolások és magyartanárok metanyelvének vizsgálata volt. (Általános tudnivalókat Szabó (2012: 48–59) közöl.) E vizsgálatnak az alsó tagozatosokra vonatkozó modulja 47 főt, 6–10 éves általános iskolai diákokat érintett (a modul terjedelme 12,1 óra hangfelvétel). Az interjúk a kutató és egy vagy több (rendszerint két, legfeljebb hat) diák közreműködésével zajlottak. Erre a korpuszra – nevének angol rövidítése alapján – CHSM-IC-ként hivatkozunk a továbbiakban (vö. Szabó 2013; magyar rövidítése: MIM – Magyar Iskolai Metanyelvi Korpusz).

A második korpusz Mátýus Kinga kutatásaihoz kapcsolódóan jött létre 2012-ben. Az eltérő szocioökonómiai háttérrel rendelkező gyerekek által látogatott óvodákban zajló adatfelvétel elsősorban a gyermeknyelvi variabilitás vizsgálatára jött létre, de alkalmas több nyelvi szint (pl. fonológia, morfológia) vizsgálatára is. Egy modulja közös volt a CHSM-IC-ével (erről alább bővebben szólnunk még). A kutató 4;6–5;6 éves gyermekekkel beszélgetett, egyszerre mindig egy fővel. A 62 interjúalany közreműködésével megvalósult interjúk összterjedelme 28 óra. Erre a korpuszra – angol rövidítése alapján – HUKILC-ként hivatkozunk a továbbiakban (vö. Mátýus 2013; magyar rövidítése: MONYEK – Magyar Óvodai Nyelvi Korpusz).

Mindkét korpusz nemzetközi szabványoknak megfelelően annotált adatbázisként készült. A szövegek kutatók számára hozzáférhetők a *CESAR – Central and South-East European Resources* program keretében.

4. Példák

A két korpusz összevetésének ötlete azután vetődött föl, hogy a CHSM-IC interjúinak elemzése megmutatta: a korai iskolázás időszakában is komplex, viszonylag terjedelmes (20–40 perces vagy ennél is hosszabb) metanyelvi diskurzusok folytathatók a diákokkal (vö. Szabó 2012, különösen 202–205, 211–214). Az összevethetőség kedvéért azonos interjúprotokollt alkalmaztunk az óvodások esetében is. A félig strukturált interjúk a különböző (iskolai és azon kívüli) beszédmódokra és a nyelvhasználat minősítésére, javítására koncentráltak (a teljes leírást l. Szabó 2012: 279).

A kérdések a nyelvi variabilitás és az egyes változatok értékelésének témáját fokozatosan vetették fel. Különösen az iskolai és azon kívüli nyelvhasználat kérdése indított el

metadiskurzust. A gyermekek – korosztálytól függetlenül – kezdetben úgy fogalmaztak, hogy nincs különbség a különböző státuszú beszédpartnereknek címzett beszédben, amikor azonban rákérdeztünk, hogy mindenkinek ugyanúgy kell-e köszönni, a gyermekek saját tapasztalataikról alkotott narratívákon keresztül leírásokat és magyarázatokat (ideológiákat) alkottak a nyelvi variabilitásról.

A két korosztály válaszainak összevetésekor az volt az előfeltevésünk, hogy azok szerkezetében különbségeket fogunk találni. Elsősorban arra számítottunk, hogy az iskolások komplexebb, összefüggőbb szövegeket fognak alkotni, illetve iskolaszpecifikus terminológiát fognak alkalmazni, és iskolai metanyelvi rutinjelzésekra fognak hivatkozni, hiszen – az óvodával szemben – az iskola nemcsak felkínál metanyelvi szövegeket (pedagógusi értékelések és utasítások formájában), hanem azok aktív előállítását is megköveteli a diákoktól (szóbeli feleletekben és írásbeli dolgozatokban). A metanyelv fokozott használata a gyermekek számára új iskolai közlésműfajok (szóbeli felelet, írásbeli dolgozat, tudásfelmérő teszt kitöltése, olvasónapló stb.) tanulásakor-tanításakor, illetve az ezeket tárgyaló reflexiókban is megfigyelhető. Egyes preskriptív tevékenységformák, például küljavítások is jellemzik az iskolai diskurzusokat (erről bővebben Szabó (2012: 122–136) tájékoztat).

Az adatok összevetését a már ismertett azonos interjúmodul-szerkezet tette lehetővé. Az elemzéskor kiemelten figyelembe vettük, hogy a gyermekek válaszai a kutatóval való együttműködésük eredményei, tehát minden szöveg közösen létrehozott konstrukcióként értelmezhető.

Korpuszunk annotációit és az adatok interpretációját összehangoltuk, egymás anyagának kontrollelemzői voltunk, a vitás eseteket konszenzussal zártuk.

Terjedelmi okokból eredményeink összegzéséből (1. táblázat) indulunk ki, és ezek magyarázata közben adjuk elő a példaelemzéseket.

1. táblázat
Óvodások és kisiskolások metanyelvi produkciója – összevetés

	Óvoda	Iskola
Felmerülő kifejezések magyarázata	Példák (<i>hülye, buta</i>)	Példák és idézett definíciók
Magyarázattípusok	Büntetésekről szóló narratívák (tekintélyek: szülők, óvónő, Isten) – operáns kondicionálás háttérű ideológiák	Dekontextualizált válaszok (a kontextus később következik, ha van egyáltalán; a példák elicitációja nehezebb), büntetésekről szóló narratívák
Ágencia és hang (vö. Aro 2012)	Tekintélyekre hivatkozás narratívákban (ritka a tekintély idézése)	Tekintélyek hangjának asszimilációja és idézése, tekintélyekre hivatkozás narratívákban
Érvelés alapja	Beszédaktusok tiltása, pl. undor/nemtetszés kinyilvánítása (páciensként)	Változatok értékelése előíró szemlélettel (ágensként), beszédaktusok tiltása (ágensként vagy páciensként)

Az adatok elemzésekor négy szempont kiemelését javasoljuk hasonló célú vizsgálatok számára.

Metanyelvi szövegekről lévén szó, a nyelvhasználat egyes jelenségeire vonatkozó terminológia vizsgálata két szempontból is érdekes lehet. Első kérdésünk az, hogy kinek a fogalmait követi a diskurzus, tehát ki használ először bizonyos terminusokat, ki vet fel témákat. Az óvodásokkal folytatott beszélgetéseknél a kutató diskurzussszervező szerepe jóval erősebb volt, mint azt az (1) példa mutatja. (Az FW1 jelölés az interjúvezetőt, a CH1 az óvodás gyermeket jelöli. Az átírás a CHILDES konvencióin alapul.)

(1)

*FW1: és vannak olyan szavak, amiket nem szabad mondani?

*CH1: mhm . például azt , hogy *buta* vagy *hülye*.

*FW1: így van . miért nem szabad ezeket a szavakat mondani?

*CH1: mert mert csak a felnőttek mondhatják ezt.

*CH1: a < gyerekeknek nem illik. >

*FW1: [<] <a felnőtteknek > szabad ? tényleg?

*FW1: de miért van az , hogy a felnőtteknek szabad .

*FW1: a gyerekeknek meg nem szabad ?

*CH1: azért , mert mert a nem a gyerekek fejelemeznek , hanem a felnőttek.

a többit nem tudom .

A kisiskolások gyakrabban kezdtek önállóan új témákba, hoztak be fogalmakat a diskurzusba. Első osztályos fiúval beszélgetünk arról, hogy mi a különbség a gyermekek és a felnőttek beszéde között (az IV jelölés az interjúvezetőt jelöli, a szám a diák azonosítója; az említett neveket megváltoztattuk):

(2)

561: [...] a felnőttek általában, mármint ő szinte mindig választékosak és a gyerekek, szóval nem teljesen választékosak. [...]

IV: Ő mit értettél az alatt, hogy ő hogy *választékosabb*? Milyen milyen az a *választékos*?

561: Milyen az a *választékos*? Hát hogy én is az vagyok meg a Bence is és hogy megválasztják a szavaikat, hogy ő mit mondanak a felnőtteknek és a gyerekekkel [!]

A diák az általa a diskurzusba emelt fogalmat nem kontextusfüggetlen, absztrakt definícióval magyarázza (ezek száma az életkor előrehaladtával, feltehetően a nyelvtanórák hatására, nő), hanem a terminus által jelölt tipikus denotátumokra (saját magára és a szintén jelen lévő osztálytársára) ad példát. Definíciója egyben önidentifikáció is, felnőttek hangját idézi meg („én is az vagyok meg a Bence is”): feltehetően tanári értékelő megnyilatkozást formál újra („választékos vagy” → „választékos vagyok”). Hasonló eset fordul elő akkor, amikor a diák válaszként a kutató kérdését fogalmazza át (ez különösen óvodásokra jellemző, iskolásoknál ritkább).

Mivel a nyelvi ideológiáknak jelentős szerepük van fennálló társadalmi gyakorlatok legitimálásában (vö. Potter–Edwards 2003), rákérdeztünk a sztenderdista kultúrákban oly gyakori küljavitások és nyelvi minősítések recepciójára is. Az óvodások általában a büntetésekkel és a büntetés elkerülésével hozták összefüggésbe a nyelvi alternatívák közötti választást:

(3)

***CH1:** mer [: mert] ha csúnyán beszélsz, akkor (...) anyukád főleg pofán vág .

***CH1:** de ha nem beszélsz csúnyán, akkor nem vág pof [//].

(4)

***FW1:** mért nem mondunk csúnya szavakat?

***CH1:** mert akkor nem szeret minket az Isten.

Feltűnő ezekben az esetekben, hogy a magyarázat azonos egy tipikus nyelvhasználati helyzetről alkotott narratívával. E történetekben a normakonstrukció szempontjából aktív fél, az ágens rendszerint a szülő vagy a pedagógus, a gyermek pedig páciens, vagyis kiszolgáltatott, elszenvető szerepben jelenik meg.

Az ágencia az ideológiakonstrukcióban való részvétel és az elhangzó kijelentések hitelességének megkonstruálása szempontjából („ki felelős a kijelentések helytállóságáért?”) különösen lényeges kérdés. Iskoláskorban érvelési stratégiaként már megjelenik a tekintélyi személyek explicit közléseinek egyenes vagy függő idézése is. Kutatói felvetésre a *de viszont* megítélése a téma (vö. Szabó 2012: 157–163):

(5)

291: Régen én is használtam, aztán az apukám egyszer rám sz- szólt, hogy » vagy *de*, vagy *viszont* « . == És én azóta megjegyeztem ==

292: == Mert ugyanaz a kettő. ==

A fenti példa a tekintélyi hang („az apukám”) idézésére ad példát, emellett pedig arra, hogy a diákok nemcsak kutatói kérdésre, hanem önkézdemenyézéssel is alkotnak ideológiákat. A 291. számmal jelölt kislány csak ismertette az édesapja által elmondott szentenciát, a 292. viszont legitímálta, voltaképpen racionalizálta ennek a szabálynak a létét: ’azért kell vagy egyiket, vagy másikat választani a két szó közül, mert funkciójuk azonos’. Ideológiával tehát nemcsak fennálló gyakorlatot, hanem ideológiát is lehet legitímálni, és ennek technikájával már ezek a kilencéves lányok is tisztában vannak.

Az iskolában eltöltött idő előrehaladtával a válaszok egyre inkább elszakadnak a konkrét szituációktól, és a kommunikációs narratíva már nem kiinduló- (és egyben vég-)pontként, hanem mintegy az ideológia illusztrációjaként jelenik meg. (Az ágenciával és a tekintélyi hangok idézésével kapcsolatban elsősorban Aro (2012) elemzéseit vettük figyelembe.)

A gyermekek érvelésmódjára és a nyelvhasználati jelenségek értékelésére óvodáskorban elsősorban a beszédaktusok felőli megközelítés jellemző:

(6)

***FW1:** és mit jelent még az , hogy szépen beszélünk ?

***CH1:** azt , hogy öö@fp hogy (...) öö@fp azt , hogy hogy hoogy nem azt mondjuk , hogy *fúj torta*.

Iskoláskorban jelenik meg és válik egyre gyakoribbá a – sértő, morálishan elítélendőnek beállított beszédaktusok tiltásával párhuzamosan megjelenő – preskriptív értékelés, amely feltehetően az iskolai célzott metanyelvi gyakorlatok hatását mutatja. Egy kilencéves fiú például a következőket mondta saját küljavitási gyakorlatával kapcsolatban:

(7)

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

(8)

071: Mert [az *add ide*] értelmesebb szó, mint a *add oda* vagy (2 mp) vagy *enyimé*.

Az axiomatikus megfogalmazás („úgy kéne mondani”, „értelmesebb”) forrása nem azonosítható be, az értékelés tehát nem köthető személyhez (ez a megoldás a felelősségviszonyok egyértelmű kijelölése helyett általánosít és abszolútizál). A (7) példa esetében önkzedményezett válaszról van szó, a (8) részletben a diák kutatói kérdésre reagál (a kérdés azt firtatja, hogy miért javítja az *add oda* kifejezést). Az értékelés skalaritása is megjelenik: az „értelmesebb” kifejezés – amely a diák által bevezetett terminus a társalgásban – azt jelzi, hogy a szavakat az értelmesség dimenziója mentén sorba lehet állítani. Feltehetően az iskola metanyelvi szocializáló hatásával magyarázható, hogy a diák a fennálló preskriptivista gyakorlat (saját küljavítása) legitimálására a büntetés-elkerülésnél szofisztikáltabb magyarázatokat ad, és absztrahált, személyhez nem köthető ideológiák („úgy kéne mondani”), valamint skaláris értékelő terminusok („értelmesebb”) használatával beszél a nyelvről. Efféle értékelés óvodáskorban nem jelenik meg, abban az életkorban egyértelműen a büntetésnarratívák, illetve a büntetéselkerülés kifejezései dominálnak.

5. Összegzés és kitekintés

Dolgozatunkban elemzési szempontokat vetettünk fel a formális metanyelvi szocializáció előtt, illetve kezdetén álló gyermekek metanyelv-használatának vizsgálatához.

A CHSM-IC 7. és 11. osztályos diákokkal készített interjúinak eddigi elemzése alapján az a kép látszik kirajzolódni, hogy miután általános iskolában a sztenderdista diskurzusok elemeit széles körben asszimilálják a diákok saját szövegeikbe, középiskolában (főként gimnáziumokban) a sztenderdizmus relativizációjával egyidőben a nyelvi homogenizmus (vö. Lanstyák 2010) is egyre nagyobb teret kap. A metanyelvi diskurzusok heterogénebbekké válnak, a diákok repertoárja bővül, amennyiben egyre több pozícióból tudnak érvelni, akár egymásnak ellentmondó argumentációs bázisra alapozva is. Az óvodások és a kisiskolások metanyelvi szövegei tehát egy hosszú szocializációs folyamat kiindulási pontjaként érdemelnek kitüntetett figyelmet.

Irodalom

- Aro, M. 2012. Effects of authority: voicescapes in children's beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics* 22. évf. 3. szám. 331–346.
- Edwards, D., Stokoe, E. H. 2004. Discursive psychology, focus group interviews and participants' categories. *British Journal of Developmental Psychology* 22. évf. 4. szám. 499–507.
- Hutto, D. D. 2008. *Folk psychological narratives: The sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Kontra, M. 2006. Sustainable linguisticism. In: Hinskens, F. (ed.) 2006. *Language Variation – European Perspectives*. Amsterdam: Benjamins. 97–126.

- Laihonen, P. 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* 12. évf. 5. szám. 668–693.
- Lanstyák I. 2010. Nyelvhelyesség és nyelvi ideológia. In: Beke Zs., Lanstyák I., Mísad K. (szerk.) 2010. *Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában*. Pozsony: Stimul. 117–133.
- Mátyus, K. 2013. *HUKILC: Hungarian Kindergarten Language Corpus*. (CESAR project) <http://metashare.nytud.hu/repository/search/> (Utolsó hozzáférés: 2013. október 14.)
- 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* 3. évf. 1. szám. 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.
- Szabó, T. P. 2013. *CHSM-IC: Corpus of Hungarian School Metalanguage – Interview Corpus*. (CESAR project) <http://metashare.nytud.hu/repository/search/> (Utolsó hozzáférés: 2013. október 14.)
- Szabó, T. P., Mátyus, K. 2012. *Towards a developmental folk linguistics*. Paper presented at Sociolinguistics Symposium 19. Berlin: Freie Universität.
- Taylor, T. J. 2011. Language development and the integrationist. *Language Sciences* 33. évf. 4. szám. 579–583.
- Taylor, T. J. 2012. Understanding others and understanding language: How do children do it? *Language Sciences* 34. évf. 1. szám. 1–12.