

**Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar**

Doktori DisszertációTézisei

Pap Kinga Katalin

**A nyelvi agresszió formai és funkcionális jegyei a középiskolás-korúak
spontán társalgásában és az osztálytermi diskurzusokban**

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Dr. Bárdosi Vilmos CSc, egyetemi tanár, a Doktori Iskola vezetője

Alkalmazott nyelvészet doktori program

Dr. Gósy Mária DSc, egyetemi tanár, a program vezetője

A bizottság elnöke: Dr. Adamikné Dr. Jászó Anna DSc, professor emeritus
Hivatalosan felkért bírálók: Dr. Raátz Judit PhD, főiskolai tanár
Dr. Hámori Ágnes PhD
A bizottság tagjai: Dr. Veszelszki Ágnes PhD, egyetemi tanársegéd
Dr. Dér Csilla PhD, egyetemi docens
Dr. Kiss Jenő MHAS, professor emeritus
Dr. Markó Alexandra PhD, habilitált egyetemi adjunktus
Témavezető: Dr. Bartha Csilla CSc, habilitált egyetemi docens

Budapest 2014

1. A dolgozat indokoltsága, célja, felépítése, módszertana, adatközlői és elméleti háttere

1.1. A dolgozat indokoltsága

A nemzetközi kutatások fényében állíthatjuk, az erőszak körébe tartozó jelenségek, történések és ezek hatása, következménye legérzékenyebben a gyermek- és fiatalkorúakat érinti (Bagshaw 2004: 180; Figula 2004: 223; Brochu 2002; Rex 2006, Walsh 2006). Tény, hogy az erőszakos magatartás, a zaklatás, az agresszív beszéd legkülönbözőbb formái, eszközei jelen vannak az intézményes nevelés közösségeinek, szereplőinek életében, hatásukkal, következményükkel éppen ezért számolni kell (Buda 2005, 2008; Olweus 1999). Nagy mintán történő alapos és körültekintő szociológiai vizsgálat alapján Hajdu Gábor és Sáska Géza arról számol be, hogy szavakkal jóval gyakrabban bántják egymást az iskola szereplői, mint tettel (2009: 2), ezért a középiskolás-korúak nyelvi agressziójának interdiszciplináris keretekben mozgó nyelvészeti leírása nélkülözhetetlenné vált. Ezt a hiányt igyekszik pótolni a jelen disszertáció.

A kérdés jelentősége két okból is figyelemreméltó, egyrészt az oktatás a második legnagyobb társadalmi alrendszerünk, mivel legalább három és fél millió embert érint. Olyan kötelező közszolgáltatás, amelyből a tankötelezettség miatt nem lehet kilépni. Ezért kiemelten fontos, hogy ebben az alrendszerben biztosított legyen az oktatási szereplők életének, testi és lelki épségének, illetve biztonságának maximális védelme. Másrészt, mivel a nyelvi agresszió mint tanult viselkedési forma markánsan jelen van a gyermekek és fiatalkorúak nyelvhasználatában, agresszorként és áldozatként egyaránt érintettek, ezért az agresszióval való megküzdés kérdése kiemelten fontos területe a jelenség kutatásának, hiszen az ezzel kapcsolatos probléma éppen az életkori sajátosságból adódik, a gyermek- és fiatalkorú ugyanis még nem rendelkezik kiforrott önképpel, mely az agresszióval való megküzdés nélkülözhetetlen feltétele. A nyelvtudományi eredmények viszont hozzájárulhatnak olyan élőnyelv-pedagógia megszületéséhez, mely tevékeny részt vállalhat a diákok (nyelvi) agresszióval történő megküzdéséhez szükséges készségek, kognitív tartalmak kialakításában, a tudatos nyelvhasználóvá nevelésében.

1.2. A dolgozat célja

A nyelvi agresszió iskolai jelenlétével magyar nyelvterületen elsősorban szociológusok, szociálpszichológusok foglalkoztak, a problémáról diagnosztikai, normatív tudást halmoztak fel, elsősorban a tekintetben, hogy a jelenség mögött milyen szociális, pszichikai, genetikai tényezők működnek együtt, illetve hogy a pillanatnyi (nyelvi) környezetnek milyen hatása van a nyelvi agresszió megélésére, leereagálására, egyáltalán megjelenésére. Ezeket az eredményeket igyekszik ez a dolgozat nyelvészeti vizsgálatokkal kiegészíteni, célja pedig, hogy a középiskoláskorúak nyelvi agressziójának formai és funkcionális szempontú leírása és az ebből fakadó normatív tudás az élőnyelv-pedagógiának kiindulópontját képezhesse, olyan bemeneti információként, melyre a legfrissebb nyelvtudományi ismeretek pedagógiai alkalmazása épülhet. Ennek érdekében célunk:

1. a nyelvi agresszió interdiszciplináris leírása, elhelyezése az agresszión belül, továbbá az emberi viselkedés egészében, kitérve a nyelvi agresszió fiziológiai, érzelmi hátterére
2. a nyelvi agresszió rendszerének és normáinak leírása
3. a nyelvi agresszióhoz kapcsolódó nyelvi attitűd feltérképezése kérdőívek és a szociolingvisztikai interjú segítségével
4. a nyelvi agresszió mint tanult viselkedésforma mintaadóinak felkutatása, a nyelvi agresszió használata mögött meghúzódó általános okok megnevezése
5. a középiskoláskorúak formális és informális nyelvhasználatának a nyelvi agresszióra fókuszáló leírása. Ezen belül:
 - a) az egymás közti spontán társalgások és a tantermi kommunikáció jellemzése, illetve ezeknek mint a nyelvi agresszió sajátos helyszíneinek bemutatása
 - b) a spontán társalgásokban és az osztálytermi diskurzusokban megjelenő verbális és nonverbális nyelvi agresszió diskurzuselemzéssel történő leírása
 - c) a spontán társalgásokban szereplő ugratás tipizálása, funkcionális elemzése a nemek összefüggésében
 - d) az órai fegyelemsértés és a diákok nyelvi agressziójának tipizálása, funkcionális elemzése a diák/diák, tanár/diák interakciókban.

Az értekezés a nyelvi agressziót mint normasértő tevékenységet a megvalósulásának normái felől kísérli meg feltárni, magát a jelenséget pedig úgy próbálja jellemezni, mint olyan sajátos kommunikációs esetet, amikor a kommunikáció megvalósulásának normáit működtetve a beszélő magát a „kommunikációt” vagy annak valamelyik összetevőjét, feltételét utasítja vissza.

Az emberi kommunikációban normasértő módon kifejezett dominanciaigény nyelvi megjelenésének diskurzuselemzéssel történő vizsgálata ugyanis olyan – az egyéni nyelvhasználat

szabályszerűségeiből kikövetkeztethető – kognitív, metakognitív tartalmakra, illetve pszichikai folyamatokra utalhat, melyek önmagukban nem vizsgálhatók az interakciós partnerek intencióiban, viszonyulási/kommunikációs stratégiáiban azonban közvetlenül mint ez utóbbiak irányító tényezője tetten érhető, mely eredmények közvetve széles körű társadalmi összefüggésekre mutathatnak rá.

1.3. A dolgozat felépítése

Az **1. Bevezetés** című fejezet a disszertáció nyelvtudományi elköteleződéséről, a kutatás sajátos problémafelvetéséről, irányáról értekezik. Továbbá a disszertációban vállalt vizsgálat társadalmi és tudományos jelentőségéről szól, illetve összefoglalja a kutatás célját, és bemutatja fejezeteit.

A **2. fejezet, Társas szükséglet** címmel a kommunikáció szociálpszichológiai, etológiai szükségszerűségéről és kommunikációelméleti bemutatásáról szól, célja a társalgásnak mint legjellegzetesebb emberi viselkedésnek az elhelyezése a homo sapiens etogramjában. A **3. fejezet, A nyelvléírás elméleti háttere** címmel a nyelvészeti pragmatika módszertani keretén belül maradva tárgyalja a beszélt nyelv szegmentálási lehetőségeit, az arc fogalmát, és ehhez kapcsolódva említést tesz a legismertebb udvariassági és udvariatlansági modellekről. A **4. fejezet, Az agresszió interdiszciplináris keretben** a nyelvi agressziót az agresszióval összefüggésben mutatja be az emberi viselkedés részeként, reagálva a különböző tudományterületek felhalmozott eredményeire. A fejezetben szerepel a nyelvi agresszió definíciója, illetve működésének elvi leírása az agresszori és az áldozati szerepek alapján, továbbá a nyelvtudomány különböző területeiről származó, a nyelvi agresszióra vonatkozó eredmények rövid bemutatása. Az **5. fejezet, Anyag és módszer** címmel a kutatásban részt vevő adatközlők bemutatásán túl jellemzi a kutatás számára létrehozott nyelvi korpuszokat, továbbá az adatok feldolgozására szánt módszereket. A **6. fejezet, A nyelvi agresszió formai és funkcionális jellemzőinek empirikus vizsgálata** tartalmazza a kérdőívek, a szociolingvisztikai interjúk, a spontán és az osztálytermi diskurzusok statisztikai vizsgálatát és diskurzuselemzését. A **7. fejezet, Összefoglalás** címmel röviden reagál a dolgozat hipotéziseinek igazolására, az eredmény alkalmazási lehetőségeire, illetve a gyűjtött adatok további elemzési lehetőségeire, valamint a korpuszbővítés irányaira. A disszertációt a Bibliográfia és a Mellékletek zárják.

1.4. A kutatásban résztvevő adatközlők és a gyűjtött korpuszok, illetve az alkalmazott módszerek bemutatása

A kutatás a szociolingvisztikából jól ismert kumulatív elv alapján szerveződik, ami azt jelenti, hogy egyazon nyelvi jelenség különböző megnyilvánulási formáinak funkcionális és taxonikus leírására, illetve a nyelvhasználat mögött álló egyéni és társadalmi okok feltárására többféle módszerrel gyűjtött anyagot használunk, továbbá az adatok feldolgozásakor is különböző módszereket alkalmazunk, a jelenség megragadásának nehézsége folytán pedig az eredményeket a módszerek viszonylatában értékeljük.

Az értekezésben szereplő adatközlőket az *iskolafokhoz* kötötten értelmezzük, ebből a megfontolásból neveztük őket már a disszertáció címében középiskolás-korúaknak. A minta kiválasztásakor az oktatási rendszerbe való be- és kilépés időpontjai voltak meghatározók, és nem a biológiai, pszichológiai értelemben vett életkori szempontok (amelyek azonban a kutatás számára nem mellékesek). A nyelvi teljesítmény vizsgálatában az *életkor* és a *nem* kategóriái mellett az *iskolatípusba való besorolás* is markáns jegyként kezelendő, hiszen iskolatípusonként nemcsak a tananyag mennyisége és minősége, hanem a diákok szociokulturális háttere is változik, mely a nyelvhasználati szokásoknak egyik fontos összetevője.

Kutatásunkban 261 középiskolás-korú adatközlő vett részt, melyből 122 fő fiú, 139 lány, 15 éves 48 fő, 16 éves 62 fő, 17 éves szintén 62 fő, 18 éves 89 fő. A 18 évesek azért vannak többségben, mert van, aki a szakképzést érettségi után kezdte el, vagyis a mintánkban szerepel olyan kilencedikes diák, aki 18 éves. Az adatközlők iskolatípus szerinti besorolásakor ötféle kategóriával dolgoztunk – vizsgálatunkban ugyanis különbséget teszünk gimnáziumi és „elit” gimnáziumi diákok között –, mely kategorizálás nem azonos a közoktatás hivatalos felosztásával¹, összességében tehát a vizsgálatunkban „elit” gimnáziumi, gimnáziumi, AJKP-s², szakiskolás és szakközépiskolás tanuló is részt vett.

A legtöbb adatközlőt érintő adatgyűjtésünk kérdőívek segítségével történt, ebben 261 fő vett részt. A kérdőívben szereplő 26 kérdést a feldolgozás során 153 változóra bontottuk, a mérési műveleteket ezen változókkal végeztük. A kérdőív az adatközlők szociokulturális hátterének felmérésére (1-től 6-ig terjedő kérdések), a nyelvi agresszióval kapcsolatos nyelvi attitűd, nyelvhasználati tudás, nyelvhasználati stratégiák, a mintaközvetítők, illetve a nyelvi agresszió használata mögött meghúzódó személyes okok feltárására irányult. Ugyanakkor mérte a nyelvi agresszió kapcsán az előítéletet, az ehhez kapcsolható ideológiát, stigmatizációs szokásokat. Továbbá fontos adatokat szolgáltatott azzal kapcsolatban, hogy maguk a középiskolás-korúak hogyan látják és mennyire tartják problémának a saját nyelvhasználatukban és a mások nyelvhasználatában megjelenő nyelvi agresszió jelenségét.

¹ lásd bővebben: http://eduline.hu/kozoktatasi/2011/12/2/kozepiskolak_2011es_rangsora_KEIWDV
<http://eduline.hu/cimke/100+legjobb+k%C3%B6z%C3%A9piskola>

² lásd bővebben: <http://www.ajkp.hu/digitalcity/news/latestNews.jsp?dom>

A kutatás másik jelentős módszere a szociolingvisztikai interjú, mely a taxonomikus leírás számára közvetlen adatgyűjtést jelentett, illetve a nyelvi agresszióhoz kapcsolódó nyelvhasználati szokások, a nyelvi attitűd feltárásának személyesebb eszköze, egyfajta kontroll is a kérdőívekkel szemben, hiszen itt „nem lehet” megtagadni a válaszadást, illetve a válasz megtagadásának is üzenetértéke van. „A szociolingvisztikai interjú irányított beszélgetése ugyan nem minősül prototipikus spontán beszélgetésnek, de a társalgás egy fajtája, és műfaji sajátosságai ellenére is alkalmas a társas jelentések és a stílus vizsgálatára” (vö.: Labov 1984 nyomán Bartha–Hámori 2010: 305). A diskurzuselemzés segítségével azt vizsgáltuk, hogy formális keretek között milyen stratégiák, milyen arcunka mellett lehetséges egyáltalán egy középiskolás-korú számára beszélni akár metanyelvi, metapragmatikai, metakognitív szinten a nyelvi agresszióról.

Szociolingvisztikai interjút készítettünk 29 fővel: kilencedikes gimnáziumi tanuló 5 fő, 2 lány és 3 fiú, tizenegyedikes gimnáziumi tanuló 7 fő, 3 lány és 4 fiú, kilencedikes AJKP-s tanuló 5 fő, 3 lány és 2 fiú, kilencedikes szakközépiskolás 3 fő, 1 fiú és 2 lány, tizenegyedikes szakközépiskolás 4 fő, 2 fiú, 2 lány, tizenegyedikes szakiskolás 4 fő, mind a négy fiú.

A kutatás harmadik jelentős korpuszát a spontán beszélgetéseket rögzítő Facebook-bejegyzések – az adatközlők által kizárólag a vizsgálatra kimásolt részei – képezik. A negyedik és egyben legfontosabb korpusz a mintegy 50 tanóra osztálytermi diskurzusának videofelvételre rögzített anyaga, melyből 46-ot transzkripcióval linearizáltunk. A tanórák hosszúsága átlagosan 45 perc, három esetben másfél óra. Felvételeket készítettünk a gimnázium, az AJKP, a szakközépiskola és a szakiskola különböző tanóráin, illetve félformális közegnek minősülő szakmai, illetve speciális foglalkozásain.

A négyféle korpuszt kétféle módszerrel elemeztük, a kérdőívek adatait a matematikai statisztikán alapuló SPSS 20-as programmal dolgoztuk fel, a többi korpuszt pedig diskurzuselemzéssel. Vizsgálatunkban a diskurzuselemzésre jellemző filozofikusabb szemlélettel a nyelvhasználat mögött álló, a megnyilatkozásból kikövetkeztethető nyelvi attitűd feltárására, ugyanakkor az interakcióban születő szövegek mikroelemzésével a nyelvi agresszió normáinak leírására is törekedtünk. Ennek érdekében a nyelvi korpuszt úgy szemléltük mint interaktív, rendezett nyelvi aktivitást, melynek szerkezete szabályokból, szabályrendszerekből és konvenciókból épül fel (Kallmeyer–Schütze 1976: 13; Streeck 1983: 96 nyomán Iványi 2010: 76; Schenkein 1978: 2–3), melynek gyakorlati megvalósulása mögött összetett társadalmi, szociokulturális és egyéni (érzelmi, kognitív, fiziológiai) tényezők működnek. A beszélgetést olyan rendezett időben kiteljesedő, lineáris folyamatnak tekintettük, amely nem kész egészként, hanem a beszélgetők interakciójában, komplex, mátrixszerű viszonyulási, reagálási események eredményeként lépésről lépésre jön létre.

1.5. A dolgozat elméleti háttere

A nyelvi agressziót a társas szükségletből fakadó emberi kommunikáció keretében értelmeztük, és annak a folyamatnak a részeként tárgyaltuk, melyben a beszélő valamiképpen mindig önmagát adja, önképét jeleníti meg, mely megnyilvánulási formán mindenkor nyomot hagy érzelmi, fiziológiai homeosztázisa vagy annak hiánya. Éppen ezért a nyelvi agresszióról, ami tulajdonképpen az önkép elleni támadás, megfogalmaztuk, hogy megvalósulásával azt a célt teszi semmissé, amire az egész emberi psziché szerveződik, vagyis azt, hogy az egyik személy a másik személlyel kiegyensúlyozott kapcsolatba kerüljön.

Az interakcióban a személy önképének verbális felmutatása része a személyes diszpozicionálásnak, a tagok közti rend felállításának, a társas jelentés megkonstruálásának. Ez pedig a társadalmiság megélésének alapvetése, mely nem létezik rangsor, rend nélkül (Gerlai 1986: 135). Ez a rangsor pedig interakciónként a résztvevők megegyezésének eredményeként jön létre, mely folyamatot együttműködés vagy konfliktus jellemezhet. Vagyis a beszédpartnerek belső stabilitásától és szándékától, akaratától függően az interakció aktusai explicite vagy impliciten irányulhatnak egymás önképének, verbálisan megjelenített homlokzatának megbecsülésére, kölcsönös védelmére, vagy a másik kárára történő agresszív hatalomszerzésre. Ezért a jelenség feltárására több nyelvtudományi terület együttes használatával tettünk kísérletet, hiszen egyenként egyik sem képes a nyelvi agresszió (középkor-korúakra vonatkozatható) eseteinek a teljes körű feltárására.

A szociolingvisztikai kutatásoknak ugyanis nincs hozzáférésük a nyelvi agresszió minden fajtájához, mivel nem tudja az agresszív intenció minden megnyilvánulását feltárni, erre a pragmatika és a kommunikációelmélet funkcionális megközelítése alkalmas. Mivel a nyelvi agresszió kérdése az udvariasságkutatás makropragmatikai területéhez tartozik, vizsgálatunk legfőbb elméleti hátterét a beszédaktus-elmélet, az együttműködési és udvariassági alapelv, az udvariassági modell (Culpeper 2011: 220–253), illetve a társalgási implikátúra kategóriái határozták meg, benne az arc/homlokzat kategóriájának figyelembevételével, hiszen a nyelvi agresszió – mivel nyelvi eszköz – nem a fizikailag jelen lévő interakciós partner kiiktatására, hanem a megnyilatkozásokban felmutatott, mások számára verbálisan megjelenített én(kép), homlokzat/arc ellen irányul. Ezért a nyelvi agresszió működésének leírása szempontjából – mind a percepció, mind a produkció oldalán – az arc/homlokzat interakciós alakulása az elemzés lényeges pontja volt.

Ugyanakkor a pragmatika sem képes önállóan a nyelvi agresszió leírására, mert egy pragmatikus számára valamely intenció megértése sohasem „az individuum megértését”, hanem mindig egy olyan konvenció megértését jelenti, amely elrejtje saját intencióit. A konvenciókat

lényegében szabályok irányítják, ezzel szemben a szociolingvisztika a nyelvhasználati diskurzus(mikro)elemzések révén a szabály mögött meglátja a rendkívül bonyolult társadalmi kötöttségekben élő embert is. Valójában az egyén nyelvhasználatára tett társadalmi hatást vizsgálja, és hogy ez miként befolyásolja a nyelvi attitűdön keresztül a személyes én, a perszóna, az identitás alakulását, s hogy ez nyelvileg hogyan artikulálódik a szituációként, témaként és partnerenként változó interakciókban, ennek feltárására a szociolingvisztikában használatos konstruktivista stílusfogalmat alkalmaztuk. Az mikroelemzések során a nyelv különböző „szintjeire” vonatkozó leíró nyelvészeti ismeretekre támaszkodtunk.

Végül pedig a kommunikációelmélet eszköztárával javaslatot tudtunk tenni az indulatból és indulat nélkül elkövetett nyelvi agresszió funkcionális szétválasztására, hiszen az egyik a beszédpartner nyelvi kiiktatására, a másik – rendhagyó módon – éppen a kapcsolat létrehozására irányul (vö.: ugratás). Továbbá kommunikációelméleti szempontokat érvényesítő „nyelvi csalás”-modell segítségével arra világítottunk rá, hogy az agresszor a nyelvi agresszió megvalósítása során a kommunikációt mint interakciós keretet használja, mely nyelvi aktussal pragmatikai értelemben a partner kiiktatását célozza meg, miközben kommunikációs szempontból éppen a partner létét deklarálja, hiszen az agresszív üzenet a befogadót mint ágenst feltételezi.

2. A dolgozat tézisei

1. A nyelvi agresszió mint tanult viselkedésforma olyan sajátos normával rendelkező normasértés, mely a kommunikációban változatos formában jelentkezik, és funkcionálisan a résztvevők dominanciaviszonyának a másik kárára történő pozicionálására, illetve csoportdinamikai funkcióban a csoportidentitás kifejezésére szolgálhat.
2. A középiskolás-korúak nyelvhasználatában jelentkező nyelvi agresszió az áldozatra irányulás szempontjából formai megvalósulás szintjén lehet közvetlen, közvetett vagy rejtett. A közvetlen nyelvi agresszió attól függően, hogy mi jeleníti meg az interakcióban az agresszív intenciót, lehet tartalmi, formai vagy a beszédjog szempontjából megvalósuló agresszió.
3. A nyelvi agresszióval kapcsolatos kognitív tartalmakat illetően a kutatás tudáshiányt tárt fel, illetve azt, hogy a meglévő ismeretek elsősorban pszichológiai természetűek, nem egységesek, szubjektívek, nem reflektáltak, főként stratégiai jellegűek, alul differenciáltak, stigmatizáltak, ezzel magyarázható az a nagyfokú előítélet, amely a nyelvi agresszió személyes használata mellett is tapasztalható.
4. Az adatközlők a nyelvi agresszióról alkotott véleményüket egyrészt a hétköznapi gyakorlatból merítik, általában az elkövető felől értelmezik, alkalmazását pedig hatalomgyakorlásként

értékelik – holott a nyelvi agresszió éppenséggel nem a stabilitás, az önuralom, hanem az instabilitás jelölője. Ez pedig azt jelenti, hogy a nyelvi agresszió alkalmazásának jelentőségét, annak társas következményét a fogalmi gondolkodás szintjén a látszat felől ítélik meg.

5. Az interjú adatainak diskurzuselemzése a kérdőívek statisztikai elemzésével összefüggésben arra a jelentős különbségre hívja fel a figyelmet, amely a középiskolás-korúak nyelvi agressziójával kapcsolatos normatív és stratégiai jellegű tudása között feszül. Miközben ugyanis az adatközlők egyrészt a nyelvi agressziót az elkövető felől értelmezik, illetve a normákat tekintve metanyelvi szinten a kérdőívekben és az interjúban egyaránt amellet foglalnak állást, hogy a nyelvi agresszió manapság szokványos, divatos jelenség – mely a hétköznapi informális és formális diskurzusok jellemzője –, elfogadásról, hozzászokásról beszélnek, addig a diskurzusstratégiák szintjén, miközben a nyelvi agresszió konkrét jelenségeiről, saját nyelvhasználatuk értelmezéséről beszélnek, a téma kényelmetlensége miatt folyamatos arcunkával biztosítják a homlokzatvédelmet, mely a diskurzusmegformálás minden szintjét érinti. Ez pedig azt jelenti, hogy pragmatikai szinten a nyelvi agressziót nem tartják szokványos, divatos jelenségnek, hanem arról tesznek bizonyosságot – ellentmondásban a megnyilatkozások tartalmával –, hogy nyelvhasználatuk nagyon markáns szabályokat követ, függetlenül a beszélő nemétől, korától és iskolázottságától.

6. A nyelvi agresszió megítélése az önismeret szempontjából is nagy bizonytalanságokat mutat, mely a normatodat, a nyelvi agresszió azonosításához szükséges normatív tudás hiányára, illetve a tudatos nyelvhasználat deficitjére vezethető vissza.

7. A nyelvi agresszióval kapcsolatos önismeret nemcsak a mások reakcióinak racionalizálásából, hanem önmaguk hallgatásából is formálódik, ezzel összefüggésben a nyelvi agresszió saját beszédaktusként való gyakori hallása nem kioltja, hanem a megszokás révén, az agressziós energia leértékelése révén támogatja a meglévő gyakorlatot. Az adatközlők agresszív megnyilvánulásainak gyakori leszólása, stigmatizálása hasonló eredménnyel jár, hiszen a beszélő hozzászokik a leszólásokhoz, ezért annak érzelmi hatása, visszatartó ereje elvész, viszont a belőle származó következtetés beépül az önismeretbe, a „negatív presztíz” hordozójává válik.

8. Az adatközlők a nyelvi agresszió elsődleges mintaadóinak saját szüleiket tartják annak ellenére, hogy a baráti interakciókban a nyelvi agresszió gyakoribb jelenség, mint családi körben, de ez utóbbi presztízse lényegesen magasabb. Ez arra enged következtetni, hogy a középiskolás-korúak a nyelvhasználatukban jelen lévő nyelvi agressziót olyan beszédstratégiának vélik, mely folyamat korábban, főleg a szülők mintaközvetítésének hatására alakult ki, ami a kortárs közösségekben megerősítésre talált, sajátos kommunikációs funkcióhoz jutott.

9. A nyelvi agresszióval szembeni személyes érintettség függvényeszerűen együttmozog a deszenzitivitás mértékével, ugyanis a nyelvi agresszióval szembeni deszenzitivitás mértéke

önmagában nemcsak a nyelvi agresszió gyakori megtapasztalásán múlik, hanem a személyes érintettségétől is függ. Az adatok azt bizonyítják, hogy a családon belüli nyelvi agresszió gyakori megtapasztalása nem vezet deszenzitivitáshoz, míg a kulturális kódokban szereplő (film, zene) igen.

10. A középiskolás-korúak nyelvhasználatában mind a spontán, mind az osztálytermi változatban jelen van a nyelvi agresszió minden formája, kivéve a konstruktív nyelvi agressziót – ugyanis az építő jellegű agresszió is elsősorban a személyes akadályoztatással függ össze, megvalósulása a saját érdeket és nem a másik érdekét szolgálja, mely az osztálytermi diskurzusban betöltött szerepkörből fakad –, valamint a közvetlen nyelvi agresszió egyik alkategóriáját, a káromkodást, amelyre nem találtunk példát a diskurzusokban. Ez utóbbi jelenség a vallási élet háttérbeszorulásával függhet össze, nem pedig a vallási tabuk elkötelezett tiszteletével. Az adatközlők számára a káromlás azért nem jelent tabusértést, mert elvesztette funkcióját, nincs olyan élethelyzet, amihez kötődne, amely a káromlással kiélhető feszültségoldás relevanciáját jelentené.

11. A nyelvi agresszióra vonatkozó nyelvi attitűd szintű normatív metanyelvi tudás függvényszerűen befolyásolja a gyakorlatban megjelenő nyelvi agresszió formai és funkcionális jegyeit. Hiszen ha egy nyelvileg agresszív forma az attitűd szintjén nem számít, vagy csak enyhe agressciónak számít, és nem kapcsolódik hozzá stigmatizáció, akkor szükség esetén kommunikációs stratégiaként megjelenik, ami azonban megbélyegzett nyelvhasználati formának számít, az attitűdben az csak bizonyos esetben jelentkezhethet. Kizárólag két körülmény szakíthatja át azt a gátat, amely tiltja a normasértő aktus nyelvhasználatban való megjelenését, az egyik ilyen körülmény a partnerek közti nagyfokú intimitás, mely a normák átalakulását hozza magával. A másik tényező az arousalnövekedés, amely olyan diszharmonikus, indulatos állapotot jelent, amelyben a racionális gondolkodás deficitje miatt a beszélő a saját státusának, homeosztázisának visszaszerzését normasértő minták, nyelvileg agresszív aktusok automatikus működtetése révén valósít(hat)ja meg.

12. A közvetlen nyelvi agresszió konfliktusmegoldásra és ugratásra egyaránt szolgál. Az ugratás tekintetében a fiúk és lányok viszonylatában azt láttuk, hogy a fiúk elsősorban a durvaságban való felülmúlásra törekuszenek, ezzel is kifejezve adekvátságukat, a lányok viszont a humor forrását látják benne, inkább az együttnevetést, mint a másik rituális legyőzését teszi lehetővé számukra ez a beszédmód. Az ugratás esetében a nyelvi megvalósulás formai szempontból, a szitokszóhasználat tekintetében a valódi nyelvi agressziót követi, sőt úgy tűnik, felül is múlja azt. Azonban lényeges különbség köztük, hogy míg a valódi, közvetlen sértés esetében van történet, vagyis a narráció szintjén jelentkezik egy történetbe ágyazott probléma – melynek a kifejtettségi szintje ugyan változhat –, addig az ugratás esetében a szekvenciákon belül a fordulók között

lényegesen lazább kapcsolat figyelhető meg, illetve az öncélú sértegetéseken kívül nincs tárgya a beszélgetésnek, a diskurzusokból hiányzik a történet lineáris előrehaladása.

13. A spontán és osztálytermi diskurzusok közegében alkalmazott nyelvi agresszió formája csak abban az esetben mutat jelentős különbséget, ha nem a kölcsönös függés viszonyában lévők, hanem az aszimmetrikus viszonyban lévők közti kommunikációban jelentkezik. Ez pedig a különböző státussal együtt járó viszonyokhoz kapcsolódó nyelvhasználati normákkal magyarázható. Vagyis azzal, hogy aszimmetrikus viszony esetében az enyhébb agressziós formák is súlyos normaszegésnek minősülnek, és elégségesek a partner arcrombolásához. A kölcsönös függés viszonylatában azonban formális keretek között is az informális közegre jellemző normák, a spontán beszéd normáinak mintázatai szerint alakulhat az agresszív szándékkinyilvánítás esetén a diskurzus.

14. Az osztálytermi diskurzusokban használt közvetlen és közvetett, illetve rejtett nyelvi agresszió lexikonhasználatának az összehasonlítása során arra a következtetésre jutottunk, hogy amennyiben az adatközlő a tanár státusát támadja meg közvetlen formában, akkor kerüli a tabuszó, a szitokszó használatát, ezzel is azt az attitűdöt közvetítve, hogy alámegy a tanári státusnak, még akkor is, ha az interakció szintjén megtámadja azt. Azonban ha közvetett vagy rejtett formákat alkalmaz, jellemző a szitokszóhasználat is, ugyanis ezekben az esetekben az agresszív szándék maga van elrejtve, vagy implicitté van téve az aszimmetrikus, formális helyzethez igazodva, ezért a szóhasználat szintjén ki tudják élni indulataikat. Ez a megállapítás összhangban van a kérdőívek és az interjúk adataival.

15. Az osztálytermi diskurzusokban a tanár elleni nyílt diszfemisztikus nyelvhasználattal megvalósuló sértések helyét általában a státusnak nem megfelelő közlések veszik át, melyek nagyon gyakran formális agresszióként jelentkeznek, vagyis az arcunka során a diák saját státusát nem(csak) verbálisan, hanem nonverbális jelzésekkel jeleníti meg. A leszólás irányulhat a tananyagra, annak értelmetlenségére, hasznosíthatatlanságára, a tanár véleményének leértékelése, figyelmen kívül hagyására, fegyelmi intézkedéseinek be nem tartására, illetve a leértékelésére történhet máshoz való viszonyításban. Ezekben az esetekben – mivel az agresszió nem közvetlenül a tanárra, hanem a státust létrehozó elemek egyikére irányul –, a sértés gyakran szitokszóval is történhet, erre is találunk példát az adatokban.

16. Iskolatípusonként jelentős különbségeket figyelhetünk meg a státus és a nyelvi agresszió alkalmazásának összefüggésében, ugyanis a gimnáziumi tanulók körében a legnagyobb azok aránya, akik a baráttal szembeni nyelvi agressziót nem tartják agressziónak. A szakiskolás tanulók viszont éppen a kortársak státusát értékelik a mintában a legmagasabbra, ugyanakkor náluk a legalacsonyabb a tanár státusa, és a szülővel szembeni durva nyelvhasználatot is ők tartják a leginkább megengedhetőnek, ugyanakkor körükben a legjellemzőbb a csonka családi

háttér mint szociokulturális tényező. Vagyis a különböző státushoz igazodó nyelvhasználati normakövetés a szakiskolások esetében csak korlátozottan jelentkezik, az olló az ő esetükben nyílik ki a legkevésbé, ez pedig a tudatos nyelvhasználat deficitjét jelzi.

17. Különbségeket figyeltünk meg az osztálytermi diskurzusokban alkalmazott nyelvi agressziós minták tekintetében, míg a gimnáziumi keretek között az egymásközi közvetlen nyelvi agresszió egy-két fordulóig terjed, mert a tanár általában sikeresen félbeszakítja, addig a szakiskolában és szakközépiskolában a tantermi kommunikáció normáit a spontán társalgás normái határozzák meg – ami a gyakorlati órák félformális jellegével is összefüggésbe hozható –, ennek megfelelően a diákok egymás közti közvetlen agressziója 15-20 fordulóig eltartó ugratásban jelentkezik. Ezzel szemben a gimnáziumi diskurzusokban főleg a rejtett nyelvi agresszió különböző megjelenési formáival számolhatunk.

18. Spontán társalgásban a közvetlen nyelvi agresszió esetében a szóhasználat indulatos állapotban a nemek tekintetében közelít egymáshoz, indulat nélkül a durvaság tekintetében viszont egyértelműen a fiúk vezetnek. A lányok és a fiúk nyelvhasználatában nem a tabusértés tekintetében van igazán jelentős különbség – hiszen a lányok indulatos helyzetben éppúgy használnak diszfemisztikus kifejezéseket, mint a fiúk, mi több, ezekben az esetekben éppen a férfiregiszterre jellemző lexikont használják, agresszorként pedig verbálisan gyakran a férfi szexuális szereppel azonosulnak –, hanem abban, ahogyan a normasértés szándékát kifejezésre juttatják. Nyelvi agresszió esetén a lányok ugyanis kerülnek a nyílt konfrontálódást, alig használnak közvetlen sértést, viszont gyakran alkalmazzák a visszautasítást és az átkozódás stratégiáját.

19. Osztálytermi diskurzusban a gimnáziumon belül különbözik a fiúk és a lányok egymás közti diskurzusa, míg a fiúk direkt támadásokat hajtanak végre addig a lányok inkább a rejtett és a közvetett formákat gyakorolják, illetve a közvetett nyelvi agressziót csak formailag alkalmazzák, hiszen a leszólt harmadik személy nemcsak, hogy jelen van a diskurzus megvalósulásakor, hanem maga is gyakran bekapcsolódik a társalgásba.

20. A spontán társalgás esetén a közvetett nyelvi agressziót az adatközlők státusban azonos és státusban fölöttük álló személyek ellen egyaránt használták, érdekessége az, hogy a nemi sztereotípiák jól tükröződnek a diskurzusokban, ha fiú ellen irányul az agresszió, akkor az férfiatlanságra utal, ha lány ellen, akkor deviáns szexuális viselkedése miatt artikulálódik.

21. A közvetett nyelvi agresszió használata elsősorban azért jellemzi az osztálytermi diskurzusokat, mert az árulkodás, a panaszkodás gyakorlata ebben a stratégiában jelenik meg. A közvetett nyelvi agresszió gyakran jogos önvédelem, gyakran azonban a harmadik fél (az osztálytárs) humoros leleplezésére irányul, éppen ezért az órai diskurzusokban szereplő közvetett nyelvi agressziót azért is problémás közvetett agresszióként kezelni, mert a teremben jelen van

az a harmadik személy, akiről a leszólást az agresszor megfogalmazza, sőt gyakran maga az áldozat reagál is a közvetett sértésre, ilyenkor a közvetett agresszió használata kizárólag formai természetű, az agresszor arc munkájának a része, implikált jelentése pedig közvetlen agresszió minősül.

22. A beszédjog megsértése a nyelvi agresszió formai megjelenései közül a legenyhébb normasértésnek számít, jelentőségét az interjúk és a kérdőívek alapján a diákok rendszerint alulértékelik. A tanár–diák státuskülönbséget éppen ezért az informális felé igyekeznek elmozdítani, hiszen abban a viszonyban a társalgásba való belépés joga alanyi jogon jár.

A beszédjog megsértésének sajátos és egyben leggyakoribb esete az átfedő beszélgetések jelenléte az osztálytermi diskurzusokban, melyek a figyelem megtagadását, a munkában való részvétel visszautasítását, a formális közegben úgynevezett informális mikroközösségek létrehozását célozza, mely a formális közeg adta normák figyelmen kívül hagyásával egy időben valósulhat meg. Az átfedő beszéd mint normasértés és mint agresszió azért is jelentős, mert egyrészt ezen a ponton kezdik ki leginkább a diákok az aszimmetrikus viszony létjogosultságát, és azért is, mert az átfedő beszéd miatt maga az órai tanulási folyamat ellehetetlenülhet.

23. Az osztálytermi diskurzusokban alkalmazott nyelvi agresszió sajátossága, hogy mindig a társas jelentésképzés, az arc munka része, mely egyszerre két irányban is hatást gyakorol, a csoport felé jelzi az identitást, ugyanakkor éppen a formális, aszimmetrikus viszony következtében – még ha nem is közvetlenül a tanár ellen irányul az agresszió – közvetve mindig hatással van a tanár státusára is.

A tézisben idézett irodalom

- Bagshaw, D. M. 2004. *Verbal abuse and adolescent identities: marking the boundaries of gender*. The University of Melbourne
- Bartha Csilla–Hámori Ágnes 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. *Magyar Nyelvőr* 298–321.
- Brochu, D. 2002. *Classroom Discourse Versus Casual Conversation*. forrás: <http://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/csdp/brochu4.pdf> (utolsó nézet 2013. 04. 25.)
- Culpeper, J. 2011. *Impoliteness. Using language to cause offence*. Cambridge University Press.
- Buda Mariann 2005. *Tehetünk ellene? a gyermeki agresszió*. Dinasztia. Budapest.
- Figula Erika 2004. Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8: 223–228.
- Gerlai Róbert 1986. Az agresszió genetikája. In: *Agresszió az élővilágban*. (szerk.) Csányi Vilmos. Natura. Budapest. 135–155.
- Hajdu Gábor–Sáska Géza 2009. *Iskolai veszélyek*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala. Budapest. forrás: www.oktbiztos.hu (utolsó nézet 2013.02.15.)
- Iványi Zuzsa 2010. Nyelvészeti konverzációelemzés *Magyar Nyelvőr* 125: 74–93
- Kallmeyer, W.–Schütze, F. 1976. Konversationsanalyse. *Studium Linguistik* 1. 1–28.
- Labov, W 1984. Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation. In: Baugh, John–Schenkein, J. N. 1978. *Sketch of an Analytic Mentality for the Study of Conversational Interaction* In: Schenkein, J. N., (ed.) 1978 *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press.
- Olweus, D. 1999. Iskolai zaklatás. *Educatio*. 4: 717–739.
- Rex, L. 2006. Az iskolai sikeresség és a társas inklúzió kapcsolata. *Iskolakultúra* 2006/10: 58–70.
- Sherzer, J. (ed.) *Language in Use: Readings in Sociolinguistics*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. N. J. 28–53.
- Walsh, S. 2006. *Investigating Classroom Discourse*. First published by Routledge. London.