

A vidéki diákok nagy része nem a saját nyelvjárása mellé tanulja meg a köznyelvet, hanem helyette. Már az iskolában a tanítók és a tanárok elkezdik a tanulóikban a nyelvjárásokat visszaszorítani, hiszen a hozzáadott attitűd helyett a felcserélőre nevelik a gyerekeket. Így azt sugallják a diákoknak, hogy a tájnyelvek alárendeltebbek a köznyelvhez képest. A fent bemutatott kiadványok nagyszerűen alkalmazhatók az iskolai anyanyelvi nevelésben is. A tájszótárak segítségével tanulóink szótárhasználati szokásait is fejleszthetjük, megismertethetjük általuk A magyar nyelvjárások atlaszát, az Új magyar tájszótárt és más regionális tájszótárakat, segítségükkel akár saját tájszójegyzékeket is készíttethetünk a diákokkal. Az Élő tájnyelvek című kötetben megtalálható pályaművek olyan stílusban íródtak, hogy azokat az általános iskolába is bevihetjük az anyanyelvi órákra (de akár osztályfőnöki órákra is), hogy különböző szöveg-feldolgozási módszerek segítségével foglalják össze a tanulók, mit tudtak meg az egyes cikkekből. Az új generációval megszerettetni, elfogadtatni és megőriztetni a nyelvi kincseinket legalább akkora felelősség, mint hogy mi magunk is hordozói, őrzői maradjunk.

DANCZI ANNAMÁRIA

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Szabó Tamás Péter, „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”

A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében

Grammar, Dunaszerdahely, 2012. 286 lap

„Azt magyarul nem úgy kell mondani!”, „Olyan a magyarban nincs, hogy...”, „Így nem kezdünk mondatot!” – Nincs olyan magyar anyanyelvű nyelvhasználó, akinek ne lennének ismertek ezek és az ezekhez hasonló „helyreigazító” mondatok. Legtöbbünk esetében pedig személyes emlékek vagy élmények is társulnak e kijelentések mellé, amikor saját nyelvi megnyilatkozásainkat javították vagy javítják ki. S bár életünk bármely szituációjában megélhetjük a „nyelvi helyreigazítás” élményét, ezek a mechanizmusok mégis kiemelten az iskolai környezetre jellemzőek. Miért? Mert a tanár foglalkozásában gyökerezik, hogy egyfelől ő a tudás birtokosa („primary knower”), másfelől a megbeszélések irányítója („manager of the discussion”), azaz övé a tudáselosztás, a beszédirányítás és a beszédszervezés joga – mutat rá YO-AN LEE és HERBSZT MÁRIA kutatásai nyomán az ismertetendő munka szerzője, SZABÓ TAMÁS PÉTER (123). E tekintélyi pozícióból fakadó tanári attitűdtől pedig már csupán egyetlen lépés, hogy a tanár (nem csupán a magyartanár!) – ösztönösen vagy tudatosan – a diák beszédproduktumának minősége feletti kontroll szerepét is a maga számára tartja fenn.

A magyar és a nemzetközi nyelvészeti kutatásokban egyre fontosabb helyet foglal el a sok szempontú diskurzuselemzés, illetve megsokasodtak a vele összefüggő további vizsgálatok (például a diskurzusjelölők leíró és diákron szempontú vizsgálata). A diskurzuselemzések vizsgálati körében – üdvözlendő módon – immáron teret kaptak a metanyelvi kutatások, amint ezt a közelmúltban számos szerző kiváló tanulmánya dokumentálja. Az iskola szociokulturális közegébe beágyazott metanyelvi kommunikáció kutatásában kiemelkedő munka SZABÓ TAMÁS PÉTER korpusz alapú empirikus vizsgálatokra épülő, ezeket azonban

átfogóan, összefüggéseiben láttató, illetve a nemzetközi tudományosságba beágyazva tárgyaló kiváló monográfiája.

A téma – kissé leegyszerűsítve: „A szabályok mint ideológiák” (14) – kutatása egyszerre fontos az elméleti szempontú kutatások, de az alkalmazott nyelvészeti megfontolások felől közelítve is. SZABÓ TAMÁS PÉTER munkájában kiváló arányérzékről tesz tanúságot: elméleti fejezetei mértéktartóak, ezek „célja (...) az elméleti-ideológiai keretnek az érthetővé tétele, amelyben az adatelemzés történik” (11), ekként eltekint a vizsgálatok módszertanához közvetlenül nem kapcsolódó irányzatok bemutatásától, másfelől – miközben hatalmas korpuszt gyűjt és dolgoz fel – világos módszertana, logikus gondolatmenete következtében munkájának olvasója nem veszik el a kérdőíves anyagok és interjúk erejében. Mindeközben pedig – jellemzően kimondatlanul – arra ösztönzi olvasóját, hogy folyamatosan mérlegre tegye saját tapasztalatait, illetve önkéntelenül is továbbgondolja a vizsgálati eredményeknek a pedagógiai gyakorlatban történő hasznosíthatóságát: „[a munka] alkalmas arra, hogy szakmai döntések meghozatalában segítsen, hiszen ezzel a céllal jött létre” (12). Ugyanakkor a vizsgált kérdés lehetséges pedagógiai következményeit mérlegre téve pontosan jelöli ki saját kutatói attitűdjét. Kutatóként megfigyelő, leíró és elemző munkát végez, nem – még a nyilvánvaló nyelvi babonák esetében sem – kíván preskriptív szemlélettel közeledni vizsgálatának tárgyához: „[a szerző] nem kíván olyan területen tanácsokat osztogatni, ahol csak kutatóként mozog” (12).

A kötet első fejezete (14–21) a nyelvi ideológia fogalmát tisztázza. A fejezet központi kérdése, hogy a nyelvi szabályokkal kapcsolatos megfontolások miért az ideológiakutatás témakörén belül kapnak helyet.

Miután a szerző (képlete, példái, értékfogalma, változásának tempója stb. szempontok mentén) elkülöníti a konstitutív és a restriktív (regulatív) szabályokat (16–17), feltárja a nyelvi/nyelvhelyességi szabályok kétfajta megfogalmazásának lényeges különbségét. A magyar sztenderd nyelvi kultúra erősen normaközpontú. Ennek következtében „a sztenderdhez való viszonyítást kifejező metanyelvi közléseknek nagy szerepük van” (19). Ebben a nyelvi kultúrában igen erőteljesen van jelen a lingvicizmus: a nyelvi alapú (előnyös vagy hátrányos) megkülönböztetés gyakorlata (20). Ennek a gondolatmenetnek a nyomán érkezik el a szerző kutatása kérdésfeltevéseinek megfogalmazásához (21): Milyen ideológiák szerepelnek a metanyelvi diskurzusokban, hogyan közlik ezeket a diskurzus résztvevői, illetve milyen módszertani tanulságai vannak e vizsgálatnak?

A következő nagy fejezet (22–60) a 2009-ben lefolytatott vizsgálat leírását, problémáit, technikai megoldásait mutatja be. A gyűjtés földrajzilag is széles merítésű: 11 budapesti, 19 vidéki és 4 határon túli iskolában folyt a kiterjedt gyűjtőmunka. (Az adatközlők száma, diákok és tanárok, összesen több mint 800 fő.) A felgyűjtött hatalmas korpusz három adatsoportból állt össze: kérdőívek kérdéseire adott válaszok, órajegyzőkönyv-korpusz, illetve interjúkorpusz. A szerző mindhárom korpuszrész esetében részletesen bemutatja a gyűjtés módszertanát és menetét, továbbá a minta összetételét számos szociolingvisztikai változó mentén elemzi. Már az is figyelemre méltó, hogy nem rejti véka alá a problémákat, lásd például az adatközlői fenntartásokat a szülők végzettségére vonatkozó kérdés esetében (34), mely végül a kutatási szempontrendszer módosítását vonta maga után (35), de az értékelhető válaszokat elemezve újabb felismeréshez jut: a kérdéshez való hozzáállás szociológiailag jól megragadható szignifikáns szempontként rajzolódott ki (35). Az órajegyzőkönyv-korpusz kiemelt szempontjai különösen is figyelemre méltóak: „Törté-

nik-e az órán nyelvi javítás? Ha igen, hogyan? Milyen módszereket alkalmaz a tanár szankcionálásra (...) ? Hogyan reagál erre a diák? A diák reakciójára mit reagál a tanár?” (42). Az interjúkorpusz részletes bemutatásából a szerző egy igen jellemző (és a kérdés mélységére rávilágító) tapasztalatát emeljük ki: „Különösen igaz ez [ti. hogy nem teng túl az interjúvezetői beszéd] a tanárokkal készített interjúkra, ahol a tanárok mint gyakorlott beszélők gyakran kész narratívákkal és ideológiákkal válaszoltak az interjúvezető gyakran végig sem mondott kérdéseire, illetve a kérdések kulcsszavaira (53).

A harmadik fejezet (61–93) ismét elméleti jellegű, a metanyelv vizsgálatának elméleti és módszertani kérdéseivel foglalkozik. Az olvasó talán okkal igényelte volna az elméleti fejezetek egyben tartását, a szerző azonban kellőképpen indokolja eljárását: többek között az (ugyancsak empirikus) előzményvizsgálatok eredményeit is fel kívánja használni (61, 65–67), a vizsgálati korpusz bemutatásával pedig lényegében elővételezte ezen vizsgálatok módszertanát is.

A fejezet fontos része a *metanyelv* releváns szakirodalmi értelmezéseinek bemutatása (84–86), majd a jelen munka *metanyelv*-értelmezésének a megadása, illetve a definíció kifejtése (86–87). Ez a fejezetrész talán korábbra is illeszthető lett volna, hiszen már a megelőző fejezetekben is gyakran előkerült a kifejezés (pl. „metanyelvi korpusz”), illetve a szerző a *nyelvi ideológia* lanstyáki definíciója nyomán, de még a *metanyelv* definíciójának megadása nélkül különíti el a két fogalmat (14). SZABÓ TAMÁS PÉTER definíciója szerint: „A metanyelv a nyelvről mint rendszerről vagy mint kommunikációs gyakorlatról szóló, társasan létrehozott, (ön)reflexív diskurzusként értelmeződik” (86) – tehát „a diskurzus menetére, folyamatára vonatkozik” (14), szemben az *ideológiá*-val, mely „a szövegre mint magyarázatra, érvre” tekint (14).

A következő fejezet (94–107) a metanyelvi szocializáció általános kérdésköreit vizsgálja abból a célból, hogy a további elemzésekben felhasználandó alapfogalmakat (*szocializáció, hang, polifónia* stb.) definiáljon.

Ezen a ponton érkezőnk el a korpusz anyagának elemzéséhez, illetve az elemzésből fakadó következtetések megfogalmazásához. Az alább következő három fejezet elemzései egy vagy több korpuszrész középpontba állításával történnek, és – dicsérendő módon – az eredményeket összefoglaló, az áttekintést megkönnyítő részösszegzéssel zárulnak.

Az ötödik fejezet (108–136) Az ön- és küljavítások gyakorlata és tematizálása címet viseli. Elsőként az interjúkorpuszban vizsgálja és különíti el a szerző – számos példán bemutatva – az ön- és külkezdeményezett ön-, majd küljavításokat, mutatja be ezek mechanizmusát, értelmezi és elemzi típusaikat. Másfajta vizsgálatot tesznek lehetővé az órajegyzőkönyv-korpusz adatai: itt a küljavítás vizsgálatának lehetősége áll a középpontban, mely történhet explicit magyarázat (ideológia) nélkül, illetve azzal kísérve. A jól kiválasztott nyelvi illusztrációk szemléletesek, sokszínűek: példát kapunk a tárgyi tudás hiánya, a szaknyelv, szakterminológia nem megfelelő használata, a nem adekvát regiszter használata stb. által motivált küljavításokra.

A következő két fejezet vizsgálatának középpontjában immár a szoros értelemben vett nyelvi megnyilatkozások: a narratívák és az ideológiák vizsgálata áll. A hatodik fejezet (137–181) középpontjában a kérdőív válaszok, míg a következő fejezetében (182–222) az interjúkorpusz adatai állnak.

A vonatkozó szakirodalom tanulmányai általában egy-egy nyelvi ideológiát (vagy nyelvi babonát) állítanak vizsgálódásuk középpontjába. (A *nyelvi babona* kifejezést a szerző

nem használja, ezért a két terminus egymáshoz való viszonyára nem térünk ki.) E szempontból is figyelemre méltó SZABÓ TAMÁS PÉTER megközelítése, aki a vizsgálatban részt vevő diákok narratíváinak és ideológiáinak összevetését szociometriai változók mentén vizsgálja, ez a megközelítés pedig a konkrét nyelvi jelenség használatának (vagy stigmatizálásának) megfigyelésén túl általánosabb összefüggésekre is képes fényt deríteni. A vizsgálatok részeredményeit kiváló táblázatok és ábrák szemléltetik. Egyetlen kiragadott, de sokatmondó kutatási eredmény: „A diskurzus (...) minden esetben tagolódott a nem, az évfolyamok és az iskolatípusok mentén: a nők, a 11.-esek és a gimnazisták inkább helyeselték a *de viszont*ot javító gyakorlatot és helytelenítették magát a *de viszont*ot” (180) – természetesen az adott vizsgálatban az eltérő változókkal jellemezhető adatközlőkkel szemben. A szerző nagyon eredeti módszertani megközelítésére utal két igen figyelemre méltó szakasz címe is: Egy nyelvi ideológia rekonstrukciója (157), illetve A stigmatizálás rekonstrukciója (163).

Az interjúkorpuszokban történő vizsgálat (hetedik fejezet) ismét sajátosan válik két fő vizsgálati részre: külön elemzi a szerző a tanárokkal (184–194), illetve a diákokkal (194–221) folytatott diskurzusokat. Az interjúrészletek ez esetben is nagyon színes – többféle problémát felvető – képet mutatnak. A szerző általános megállapítása: „Az interjúkérésre adott válaszok nem a válaszadó kommunikációs szokásait vagy a nyelvről alkotott tudását tükrözik, hanem azt mutatják, ahogyan egy adott nyelvi kérdésről a beszélők metanyelvi rutinja, az általuk elsajátított nyelvi panelek, érvelési technikák segítségével ideológiát lehet konstruálni: ahogyan egyes nyelvi jelenségekről beszélni kell/illik az interjú adott szakaszában” (222). A diákokkal folytatott diskurzusok néhány szakaszára külön is célszerű felhívni a figyelmet: Ideológiaépítés alsó tagozaton (202–205) – innen a kötet címadó interjúrészlete: „Hát (...) kirakunk (...) táblákat, hogy (...) »csúnyán beszélni tilos« (203–205); Érvelések polifóniája (205–211): *eszek, de viszont, tudnák* és társaik; külön szakaszt kapott A *hát* diskurzusjelölő esete (211–218). A fejezet egyfajta „csemegéje” A tanárokkal folytatott diskurzusokból a Tanár a szabálytanuló pozíciójában. A *Dicsértesség!* esete címet viselő szakasz (190–194).

Nagyon hasznos a kötet utolsó fejezeteként beillesztett Összefoglalás (223–228), mely egyben kitekintés is: rámutat a gyűjtött anyag feldolgozásának további lehetőségeire. És ahol a kutató zárja kutatásának ismertetését, ott jelentkezhetsz – a dolog természetéből adódóan – a pedagógus hiányérzete. (Ebben az esetben ez a hiányérzet a munka pozitívuma, vö. a kutatói kompetenciáról fentebb mondottakkal.) Egyfelől „adós marad” – nem tartozik felvállalt kutatási köréhez – annak a kérdésnek a vizsgálatával, hogy honnan erednek ezek az ideológiák. Nem nyelvtudományi értelemben, arra elégséges magyarázatot kapunk, hanem praktikus megfontolások mentén. Azaz: ki milyen ideológiákat terjeszt? Nem könnyű feladat módszertanilag felépíteni és kivitelezni egy erre rákérdező empirikus vizsgálatot, de érdekes lenne felkutatni azt is, hogy „öröklődnek-e” a nyelvi ideológiák (ha igen, honnan és hogyan?), illetve létezik-e, s ha létezik, mi a következménye rövid és hosszú távon az ideológiával szembeni (tanulói vagy tanári) „ellenállásnak”? Mindezek azonban már egy másik kutatás kérdései, melyeknek megválaszolásához komoly elméleti alapot jelenthet SZABÓ TAMÁS PÉTER monográfiája.

A kötet legvégén találjuk (mellékletként) „precízen összekészítve” a kutatás valamennyi dokumentációját. E dokumentumok is – mind formai, mind kutatás-módszertani szempontból – példaértékűek.

A kötetben közreadott kutatás jelentőségét a szerző maga ekként fogalmazza meg: „[a vizsgálat] elméleti és módszertani okokból, valamint (...) remélhető társadalmi hasznát remélve is fontos” (11). A szerző megállapításával teljes mértékben egyetértve SZABÓ TAMÁS PÉTER munkáját egyfelől a kérdéskör iránt érdeklődő elméleti és alkalmazott nyelvészeti kutatásokat folytató szakembereknek ajánljuk, másfelől azonban azt kívánjuk, hogy vizsgálatainak eredményei eljussanak kutatása „főszereplőihöz” is, mindenekelőtt a közoktatás résztvevőihöz, a tanárokhoz és (esetleg közvetve) a diákokhoz is. Ennek megvalósulása esetén előre jelezhető SZABÓ TAMÁS PÉTER munkájának – kétségtelen tudományos értékén túl – pedagógiai, illetve szélesebb társadalmi hasznosulása.

KÓSA CSILLA ERIKA

Eötvös Loránd Tudományegyetem

TÁRSASÁGI ÜGYEK

Fodor Katalin köszöntése*

1. Éppen két évtizede annak, hogy Fodor Katalin tanárnőt megismertem egy egyetemi nyelvjárástan órán. Az *eperfa* térképlapjához kapcsolódó feladat alapján – melyet ismerkedési céllal alkalmazott a hozzá kerülő hallgatók körében – hamar kiderült, hogy mindketten a magyar nyelvterület egyazon vidékéről származunk, majd nem telt bele sok idő, a család-név-azonosság okán „rokonjává” fogadott. Most húsz év múlva mint kolléga, mint egykori tanítvány és mint „fogadott rokon” szeretettel köszöntöm őt a kerek évfordulón és jó szívvel emlékezem az oktatói és kutatói életpályájára.

Amikor köszöntőt írunk, az életút felidézésén túl az ünnepelttel kapcsolatosan számos emlék tolu el lenk, melyeket általában igyekszünk jótékonyan szétválogatni, egyrészt olyanokra, amelyekről szívesen beszélünk, másrészt olyanokra, melyeket inkább a feledés homályában hagyunk. E sorok írása közben – bevallom – magam is megkíséreltem ezt a szelektálást, de nemigen találtam olyan említhető életpizódót az ünnepelttel kapcsolatos személyes vagy hírből ismert történések között, amelyet tapintatosságból inkább el kellene hallgatnom. A fentiek valóságtartalmát az ünnepelt személyisége könnyen igazolja, és erről hallgatói sora tehet bizonyosságot. Ennek okán is elsőként arról az oktatói munkáról teszek említést, amely az ünnepeltet egyetemi hallgatók generációinak kedvelt és megbecsült tanárává tette. Fodor Katalin ugyanis ízig-vérig tanár, olyan, aki nemcsak hogy név szerint ismeri a hallgatóit, hanem ezen túl érdekli a környezetébe kerülő diákok öröme és gondja is. Mi, fiatalabb kollégák sokszor csodálattal hallgatjuk azokat a beszámolókat, visszaemlékezéseket tőle, amelyekben több évtizeddel korábbi egyetemi történeteket idéz fel, név szerint említve a „főhősöket”, sőt gyakran kiderül, hogy egykori hallgatóinak egyetem utáni és mai sorsáról is naprakész ismeretei vannak. A mintegy négy évtizedes oktatói munka során felbecsülni is nehéz, hogy hányan kerültek „Kati néni” vonzáskörébe és hányan gondolnak rá ma is hálával, megbecsüléssel.

* Elhangzott a Magyar Nyelvtudományi Társaság felolvasó ülésén 2015. június 16-án.