

A beszélők szociális távolságának fokozókra gyakorolt hatását a 4. ábra szemlélteti. A legnagyobb különbség az indulatszavak, a gúny és a retorikai kérdés használatában mutatkozik meg. Az első kettőt a **testvérek és a tartós párkapcsolatban élők** alkalmazták nagyobb arányban, míg az utóbbit az **idegenek** részesítették előnyben.

## 6. Összegzés

Vizsgálatom rávilágított arra, hogy mind a beszélők neme, mind pedig a köztük lévő szociális távolság nagymértékben befolyásolja az egyet nem értés kifejezésének gyakoriságát és a PFM-ek használatát, ám nem minden esetben a szakirodalom által megjelölt irányban. Jelen tanulmány 3. szakaszában felállított hipotéziseim közül csak a (H1b) nyert megerősítést és bizonyult statisztikailag szignifikánsnak, mely szerint a beszélők közötti szociális távolság csökkenésével az egyet nem értekek száma nő. Kutatási eredményeim cáfolják a szakirodalom azon állításait, melyek szerint a nők ritkábban fejezik ki egyet nem értésüket, és csak ritkán erősítik azok pragmatikai erejét.

## Jegyzet

\* A kutatás részben az OTKA (K/72983) és a TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KONV-2010-0007 projekt támogatásával jött létre. A téma részletesebb kifejtését l. Koczogh (2012).

## Irodalom

- Bándli J. 2009. *Az egyet nem értés pragmatikája*. PhD-értekezés. Pécs: Pécsi Egyetem.
- Coates, J. (ed.) 1989. *Language and Gender: A Reader*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- García, C. 2008. Preference structure in agreeing and disagreeing responses. In: Hornero, A. M., Luzón, M. J., Murillo, S. (eds) 2008. *Corpus Linguistics: Applications for the Study of English*. Bern: Peter Lang. 113–124.
- Guiller, A., Durdell, J. 2006. 'I totally agree with you': gender interactions in educational online discussion groups. *Journal of Computer Assisted Learning* 22. évf. 5. szám. 368–381.
- Koczogh, H. V. 2012. *The Effects of Gender and Social Distance on the Expression of Verbal Disagreement Employed by Hungarian Undergraduate Students* (disszertáció). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Or, H. O., Ong, H. W. 2008. *Social distance and expression of disagreement*. <http://www.scribd.com/doc/45191824/Or-Ong-08-Social-Distance-and-Expressions-of-Disagreement-Report> (Utolsó hozzáférés: 2013. szeptember 29.)
- Rees-Miller, J. 2000. Power, severity, and context in disagreement. *Journal of Pragmatics* 32. évf. 8. szám. 1087–1111.

MÁTYUS KINGA

## Stílus a gyermeknyelvben – az átlagos megnyilatkozás hossz (MLU) mint a stílus jelzője?

**Kulcsszavak:** szociolingvisztika, gyermeknyelv, stílus, átlagos megnyilatkozás hossz (MLU), társas kommunikáció/társalgás, variabilitás

### 1. Bevezetés

A szociolingvisztikában a nyelvi variabilitással kapcsolatos tényezőket két csoportba sorolhatjuk. Az egyikbe a nyelvi tényezők tartoznak, mint például a fonológiai, morfológiai, szintaktikai megszorítások, a másikba pedig a nyelven kívüli elemek. A nyelven kívüli elemek csoportjában meghatározó a társadalmi és a stílustengely (Labov 1966). A stílusváltozatosság a nyelvhasználó beszédében megjelenő, tehát a beszélőn belüli változatosságot jelöli (nem pedig a beszélők közötti változatosságot), amely az egyes beszélők nyelvhasználatában különbözőképpen jelenhet meg. Ez a tanulmány rövid áttekintést ad a szociolingvisztikai érdekltségű stílus kutatások alakulásáról, majd a Magyar Óvodai Nyelvi Korpusz (MONYEK) adatainak vizsgálatával bemutatja, milyen információkat nyújthat az MLU, vagyis az átlagos megnyilatkozás hossz a stílus vizsgálatához a gyermeknyelvben.

### 2. A stílus a szociolingvisztikában

Stílusváltás egy nyelvhasználó beszédében történhet társadalmi és területi nyelvváltozatok között, regiszterek között; lehet tudatos és nem tudatos. A nyelv bármely szintjén megjelenhet, a fonológiai szinttől a diskurzusig (Schilling-Estes 2004: 375).

A korai stílusértelmezéshez kapcsolódó kutatások számos jelenséget értettek stílusváltozatosság alatt (pl. megszólítás, kérdés, beszélőváltások, udvariassági stratégiák (Ervin-Tripp 1973, Hymes 1972)), többet, mint az őket követő korai variációkutatók. Elméletük szerint több ok is állhatott a változatosság hátterében: nemcsak a beszédhelyzet formalitása vagy a közönség összetétele, hanem a téma, a csatorna, a kommunikációs helyzet stb. is. Ezekre a kutatásokra a nagyobb léptékű nyelvi változók vizsgálata, egyfajta makrostílus feltárása jellemző (Schilling-Estes 2004: 376).

Ezt követően a stílus kutatásában két fő irány ábrázolódik a szociolingvisztikában: a Labov és Bell munkásságához köthető variacionalista irányzat, valamint a kvantitatív szociolingvisztika harmadik hullámához köthető társas konstruktivista irány (részletesen l. Bartha-Hámori 2010). Labov (1972) emelte a stílust elsőként a szociolingvisztika központi fogalmai közé. A természetes, illetve hétköznapi beszédet állította szembe a gondos beszéddel, s ennek vizsgálatára kidolgozta a szociolingvisztikai interjú módszertanát, melyben különböző feladatokban, az irányított beszélgetésen belül pedig különböző témákban vizsgálta az egyes változók változatainak megjelenését. Elmélete szerint a stílusváltást az okozza, hogy a nyelvhasználók saját beszédükre fordított

figyelmének mértéke változik: minél több figyelmet fordítanak a beszélők a beszédükre, annál formálisabb lesz a stílus. Ezt az irányzatot követve a kutatók gyakran úgy kezeltek a stílust, mintha önálló, kvantitatív változó lenne, mint a kor és társadalmi csoport, amely megmagyarázza és befolyásolja a nyelvi viselkedést. Ugyanakkor a nyelv nem a stílusnak megfelelően változik. A stílus a szociolingvisztikai variabilitás egyik tengelye (Bell 1984), és szegényes az a fajta megközelítése, amelyben pusztán a beszédre fordított figyelemtől függ (Brown–Levinson 1979).

Bell (1984) az önfgyelem mértéke helyett a hallgatóságot tartja a legfontosabb meghatározó tényezőnek a stílus alakulásában. A hallgatóságra tervezés elméletének kiindulópontja a beszédalkalmazkodási elmélet (Speech Accommodation Theory, Giles 1973). Bell modelljének előnye a korábbi modellhez képest, hogy természetes beszédhelyzetekben is működik (nem csak a szociolingvisztikai interjúban), illetve nemcsak a beszédpartnert veszi tekintetbe, hanem más résztvevőket is (ezek sorrendben: címzett – addressee, részt vevő hallgatóság – auditors, (véletlen) hallgatók – overhearers, fültanúk – eavesdroppers (fordítás: Bartha–Hámori 2010: 300)). A hallgatóság tagjai különböző mértékben hatnak a beszélő változtatválasztására. Az elmélet hangsúlyozza: a stílus dimenziójában megtalálható variabilitás, amely az egyes beszélő nyelvhasználatában megjelenik, a társadalmi dimenziókban megjelenő variabilitásból ered, és mintázata azt tükrözi – ez a stílus-axióma (Bell 1984: 151). Csakúgy, mint Labov (1972) modellje, ez a modell is elsősorban reflexív jellegű (vagyis a stílust a beszédpartner(ek) nyelvhasználatára adott válaszként tételezi), de (kis mértékben) már tartalmaz kezdeményező elemeket is. Mivel a korábbi értelmezés (Bell 1984) túlságosan a reflexív aspektusra támaszkodott, Bell újragondolta modelljét (Bell 2001); az újabb változatban már a kezdeményező jelleg is ugyanolyan hangsúlyt kap, mint a reflexív.

A következő elmélet, a beszélőre tervezés modellje a stílushoz kötődő variabilitást nem reflexiónak tekinti, hanem olyan nyelvi eszköznek, mely a beszélői identitás meg- és újraalkotását szolgálja. Ez a megközelítés a szociálkonstruktivista irányzathoz kapcsolódik, amelynek értelmezésében a stílus a társas valóság közös létrehozásának eszköze (Bartha–Hámori 2010: 299); meghatározó irányzatot képvisel a kvantitatív szociolingvisztika harmadik hullámában (Eckert 2005). A modell középpontjában a beszélői ágencia és a stílus kezdeményezésként való felfogása áll.

Míg a korábbi modellek arra koncentráltak, mely nyelvi jegyek választása mely helyzethez kapcsolódik, a beszélőre történő tervezés azt vizsgálja, miért ezeket a nyelvi jegyeket választják a beszélők. Szélesebb vizsgálódási kör jellemzi, mint a korábbi modelleket: beszélőn belüli tényezők is megjelennek (szándék, keretezés, kód). Jellemzőek a hosszú távú, gyakran etnográfiai vizsgálatok, amelyek nemcsak a fonológiai és morfoszintaktikai szinteket veszik tekintetbe, hanem kiterjesztik a vizsgálatot a pragmatikai és az interakciós jegyekre is.

A magyar szociolingvisztikában a stílus vizsgálata eddig szinte egyáltalán nem jelent meg, kivéve Bartha és Hámori 2010-es kutatását, melyben a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú 2. változatának interjút elemzik. Vizsgálatuknak a jelen tanulmány szempontjából releváns eredménye, hogy mérhető különbségek tapasztalhatók a konverzációs jelenségek terén, köztük a fordulóhossz változásában. Az általuk vizsgált interjúrészekben a kiindulónak tekintett önéletrajzi (BIO), illetve ezzel összevetve a cigánykérdéssel (ETN) foglalkozó és a halálveszedelemről (HAL) szóló diskurzusrészekhez különböző fordulóhosszok tartoznak: az esetek többségében az ETN és HAL modulokban a fordulók hossza lényegesen megnőtt. A magyar szakirodalomban – nem

szociolingvisztikai megközelítésben – Tolcsvai Nagy Gábor ír részletesen a stilisztikáról (pl. Tolcsvai Nagy 1996).

A gyermeknyelvi stílus kutatások Fischer (1958) vizsgálatával kezdődtek. Ehhez a kezdeti vizsgálathoz hasonlóan számos más vizsgálatra is (pl. Labov 1981, Roberts 1997) az ún. alsóbb nyelvi szintek (a hangtan és a morfológia) változóinak vizsgálata jellemző. A szociolingvisztikai értelemben felfogott stílus újabb értelmezésének elterjedésével más módszerek, más változók is bekerültek a vizsgálatokba (pl. Andersen 1992), illetve a szociálkonstruktivista irány is megjelent a gyermeknyelvi kutatásokban is (Eckert 2000). A magyar gyermeknyelvi kutatások főként a hangtani és lexikai szintre koncentrálnak (pl. Gósy 1984).

### 3. Az átlagos megnyilatkozás hossz (MLU)

Az átlagos megnyilatkozás hosszát, azaz az MLU-t (Mean Length of Utterance) az 1920-as évek óta használják gyermeknyelvi vizsgálatokban, amikor Nice (1925) a válaszok átlagos hosszának (MLR = Mean Length of Response) segítségével mutatta meg a gyerekek átlagos nyelvi fejlettségét. Az 1920-as évektől a szavak voltak az MLU mérőegységei (MLU<sub>w</sub>), míg nem 1973-ban Brown új módszert vezetett be: morfémaszámban mérte az MLU-t (MLU<sub>m</sub>). Az angol gyermeknyelvre igaz, hogy az MLU<sub>w</sub> és az MLU<sub>m</sub> csaknem teljesen egybeesik (Parker–Brorson 2005). Jelen kutatásban az átlagos megnyilatkozás hosszát a szavak száma alapján adjuk meg (MLU = MLU<sub>w</sub>), de nyelvtechnológiai módszerek alkalmazásával folyamatban van az MLU<sub>m</sub> számításának kidolgozása is.

### 4. A vizsgálat

Az itt bemutatott elemzés előtanulmányként szolgál annak vizsgálatára, hogy az MLU<sub>w</sub> nagysága hogyan függ össze a társalgás dinamikájának alakulásával. Az előtanulmányban stílusnak tekintem a beszédmódokat, melyek segítségével a beszélők jelentést alkotnak a társas kommunikációban, emellett a stílus jelöli ki az egyén helyét a szélesebb társas nyelvhasználatban megjelenő variabilitásban is (Coupland 2007, Eckert 2000).

A vizsgálat alapja a Magyar Óvodai Nyelvi Korpusz (magyar rövidítése: MONYEK, angol rövidítése: HUKILC, a korpusz hanganyagának lejegyzett átirata kutatók számára hozzáférhető a *CESAR – Central and South-East European Resources* program keretében, l. Mátyus 2013). A korpusz több óvodában készült, amelyeket eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek látogatnak. Összesen hatvankét 4;6–5;6 éves gyerekekkel készült felvétel: a beszélgetések során különböző szövegalkotási feladatokra került sor. Egy rövid bemutatkozás után az interjúvezető képek alapján elmesélt egy történetet, amelyet aztán a gyermeknek szintén a képek alapján el kellett mondania. A történet címe: *Zsuzsi és az állatok* (a táblázatban ez a feladat a *Zsuzsi* címkével szerepel). Ez remek bemelegítő feladatnak bizonyult. A következő feladatban a gyerekeknek előmondás nélkül kellett – szintén képekről – egy történetet elmesélniük (*Béka*). Ezek után további rövidebb képes történetek elmesélése következett, kibővítve saját véleményekkel. Az interjú utolsó modulja egy – Szabó Tamás Péterrel közösen készített – vizsgálat részeként azt vizsgálja, hogyan alakulnak a gyermekek nyelvi ideológiákat érintő metanyelvi rutinjai a korai intézményes szocializációban (l. Szabó–Mátyus 2012, illetve Szabó és Mátyus tanulmánya a jelen kötetben). A felvételeket hosszabb kötetlen beszélgetés zárta. Az előtanulmányban bemutatjuk a korpusz egy részének kvantitatív adatait három feladatra vonatkoztatva, valamint összekapcsoljuk ezeket az önindított narratívák megjelenésének vizsgálatával.

## 5. Eredmények, elemzés

A vizsgálat eredményeit az 1. táblázat mutatja be. Az oszlopokban három feladat MLUw értékei láthatók, az *MLU5* oszlopban az öt leghosszabb megnyilatkozás átlaga, az *MLU összes* oszlopban pedig a gyermek összes megnyilatkozásának hosszából számított átlag található. Az első oszlopban az adatközlők kódjai, amelyben a *h* a jobb, az *l* a kevésbé jó szociokulturális háttérrel jelöli, az *f* jelű adatközlők lányok, az *m* jelűek fiúk.

1. táblázat  
MLUw eredmények 3 feladatban (forrás: MONYEEK korpusz)

	Zsuzsi	Béka	Szép beszéd	MLU5	MLU összes
Hf_1	3,958	5,787	5,128	17,6	5,104
Hf_2	4,053	4,368	5,556	15	4,555
Hf_3	2,796	3,713	3,589	11,6	3,420
Hm_1	4,767	5,040	4,2	16,2	4,362
Hm_2	5,045	7,172	3,615	18,6	5,226
Hm_3	3,568	4	3,707	12,4	3,585
Lf_1	3,682	4,752	5,939	19	5,152
Lf_2	3,654	5,492	4,576	17,6	4,605
Lf_3	5,613	5,648	4,294	16,4	4,892
Lm_1	3,25	4,5	4,154	13	4,102
Lm_2	4,167	5,297	4,65	14,2	4,643
Lm_3	3,2	4,571	1,92	10,75	3,262

Az eredmények azt mutatják, hogy az MLUw értékek megkonstruált feladatnál (képek alapján, korábban már hallott szöveg esetén, l. a *Zsuzsi* címkéjű oszlopot) rövidebbek, önállóbb szövegalkotásnál (l. a *Béka* címkéjű oszlopot) jóval hosszabbak; azonban képek nélküli szövegalkotásnál (l. a *Szép beszéd* címkéjű oszlopot) általában ismét rövidebbek – kivétel ez alól két lány adatközlő (Hf\_2 és Lf\_1), akik az egyre szabadabb szövegalkotással egyre magasabb MLU-t mutattak. (Az, hogy a *Zsuzsi* elnevezésű feladatban rövidebb MLUw-t kaptunk, eredhet abból is, hogy ez volt az első, bemelegítő feladat.)

A három vizsgált feladatra általában igaz, hogy a lányok hosszabb MLUw-eket mutattak, mint az azonos (*h* vagy *l*) csoportba tartozó fiúk, ám ez az egész beszélgetésben kapott MLUw-re, illetve az MLU5 értéket is figyelembe véve már nem igaz teljes mértékben.

A kapott kvantitatív eredmények háttérben állhat a motiváltság, vagyis az, hogy az óvodásoknak éppen mennyire volt kedvük az adott feladathoz (vagy egyáltalán beszélgetéshez), a beszélő általános kommunikativitása, amely más jellemzőkben is megjelenik, illetve a felbátorodás – ez lehetséges mintázat lehet az interjú során. Nevezetesen az interjú elején meglévő visszafogottság vagy gátlásosság az interjú előrehaladtával csökken, bár ezzel ellentétesen hat a fáradás vagy fáradtság, és befolyásolhatja az adott feladatokhoz kapcsolódó motiváció is. A *Béka* elnevezésű képről való mesélés motiváló, izgalmas feladatot jelentett szinte minden gyermek számára, izgatottan várták, mi fog történni a következő képen, szívesen mesélték a történetet. Ehhez a feladathoz a vizsgált

korpuszrészletben minden esetben nagyobb MLU tartozik, mint az első feladathoz – csak két esetben volt magasabb az MLU a *Szép beszéd*ben, mint a *Béka* feladatnál. Tehát úgy tűnik, hogy a vizsgált felvételekben nem a szövegalkotás behatároltsága, illetve szabadsága (képről való szövegalkotás vagy szabad szövegalkotás), hanem inkább a motiváció volt mérvado.

A beszélgetésben való részvétel fontos részét képezik a narratívák (a bevonódás, *involvement* fogalmát l. Tannen 1994). Az óvodás, középső csoportos gyerekekkel való beszélgetés esetenként még meglehetősen kevés saját indítást, önkezdményezett narratívát tartalmaz, lényegesen kevesebbet, mint amennyi kisiskolásoknál figyelhető meg (Szabó–Mátyus 2012). Az önkezdményezett narratíva a társalgási stílus egyik jellemző jegyének tekinthető, ezért feltételeztük, hogy azoknál a gyerekeknél, akiknél magasabb volt az MLU, több önindított narratívát találunk. Ezek megjelenhetnek eldöntendő kérdésre adott hosszabb válaszban (nem úgy, mint az első példában (1), ahol csak a rákérdés után ismerjük meg az okokat), illetve teljesen önállóan kezdeményezett epizódokban is (l. a második (2) példát). (A MONYEEK korpuszban a hanganyagok átírása a CHILDES konvencióit követi. FW1 jelöli az interjúvezetőt, CH1 az adatközlőt.)

(1) példa: Hf\_1

\*FW1: szeretsz ide járni az oviba?

\*CH1: igen.

\*FW1: miért?

\*CH1: azért mert itt sokat lehet játszani, és sokkal rosszabb a munkahelybe.

(2) példa: Hf\_2

\*FW1: kezdjük azzal, hogy elmondod nekem, hogy hogy hívnak.

\*FW1: jó?

\*CH1: Kis-Kovács Dóra.

(...)

\*FW1: szép neved van.

\*CH1: a nagypapám az Kovács volt igazából.

\*CH1: csak a Kist is odarendezte magához.

Feltételezésünk annyiban igazolódott, hogy a kiugróan alacsony MLU-t mutató beszélgetésekben valóban ritkán jelentek meg önindított narratívák, azonban a többi esetben a gyakori kezdeményezések nem jártak együtt magas MLU-számmal.

## 6. Összefoglalás

A MONYEEK korpusz 12 interjójának segítségével vizsgáltuk, hogy az átlagos megnyilatkozások hossz (MLU) milyen módon vesz részt a társalgás alakulásában. Azt találtuk, hogy egyrészt az egyes feladatokhoz köthető motiváció nagyobb hatással volt az MLU-ra, mint a szövegalkotás szabadsága, másrészt pedig a beszélgetésben való részvétel vagy bevonódás fokaként értelmezett önkezdményezett történetmesélések, nem egyzavas válaszok nem feltétlenül jeleztek azt, hogy a gyermeknek összességében hosszabb megnyilatkozásai vannak (csupán azt, hogy a számuk több). Ezek az eredmények további kutatásokat tesznek szükségessé, akár túlmutatva az MLU-n, a fordulóhosszak és más konverzációs jelenségek stílusalkotásban betöltött szerepéhez kapcsolódóan.

## Irodalom

- Andersen, E. S. 1992. *Speaking with style: The sociolinguistic skills of children*. London/New York: Routledge.
- Bartha Cs., Hámori Á. 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. *Magyar Nyelvőr* 134. évf. 3. szám. 298–321.
- Bell, A. 1984. Language style as audience design. *Language in Society* 13. évf. 2. szám. 145–204.
- Bell, A. 2001. Back in style: Reworking audience design. In: Eckert, P., Rickford, J. R. (eds) 2001. 139–169.
- Brown, R. 1973. *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, P., Levinson, S. 1979. Social structure, groups and interaction. In: Scherer, K. R., Giles, H. (eds) 1979. *Social markers in speech*. Cambridge: Cambridge University Press. 291–342.
- Coupland, N. 2007. *Style: Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckert, P. 2000. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell.
- Eckert, P. 2005. *Variation, convention and social meaning*. Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America. Oakland, CA: Jan. 7, 2005. Elérhető: <http://www.stanford.edu/~eckert/EckertLSA2005.pdf> (Elérés dátuma: 2012.október 2.)
- Eckert, P., Rickford, J. R. (eds) 2001. *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ervin-Tripp, S. M. 1973. Language acquisition and communicative choice. Stanford: Stanford University Press
- Fischer, J. L. 1958. Social influences on the choice of a linguistic variant. *Word* 14. évf. 1. szám. 47–56.
- Giles, H. 1973. Accent mobility: A model and some data. *Anthropological Linguistics* 15. évf. 2. szám. 87–105.
- Gósy M. 1984. *Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvében*. Nyelvtudományi Értekezések 119. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Labov, W. 1966. *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. 1989. The child as linguistic historian. *Language Variation and Change* 1. évf. 1. szám. 85–94.
- Mátyus, K. 2013. *HUKILC: Hungarian Kindergarten Language Corpus* (CESAR project) URL: <http://metashare.nytud.hu/repository/search/>
- Nice, M. 1925. Length of sentences as a criterion of a child's progress in speech. *Journal of Educational Psychology* 16. évf. 370–379.
- Parker, M. D., Brorson, K. 2005. A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First Language* 25. évf. 3. szám. 365–376.
- Roberts, J. 1997. Acquisition of variable rules: a study of (-t, -d) deletion in preschool children. *Journal of Child Language* 24. évf. 351–372.
- Schilling-Estes, N. 2004. Investigating stylistic variation. In: Chambers, J. K. et al. (eds) 2004. *The handbook of language variation and change*. Malden/Oxford: Blackwell. 375–402.
- Szabó, T. P., Mátyus, K. 2012. *Towards a developmental folk linguistics*. Paper presented at Sociolinguistics Symposium 19. Berlin: Freie Universität.
- Tolcsvai Nagy G. 1996. *A magyar nyelv stilsztikája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tannen, D. 1994. *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. New York: Cambridge University Press.

SZABÓ TAMÁS PÉTER

## Rutinná vált hagyomány

### Szerepek és értékek (re)konstrukciója tanári narratívákban

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

#### 1. Bevezető

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

#### 2. Narratívák a metanyelvben

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

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

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