

Javításról alkotott narratívák és nyelvi ideológiák kérdőíves diskurzusokban

As a part of a complex survey, different kinds of metalinguistic interactions (semi-structured research interviews, classroom discourses, questionnaire data) were collected by the author of the present paper. The main topic of the survey was repair, with a focus on other-repair and the evaluation of other communicators' speech. The goal of data collection was to make a description of school metalanguage concerning this topic, with special regard to interactional patterns occurring in situations of ideology construction. The present paper focusses on questionnaire data collected in elementary schools, vocational secondary schools and grammar schools, on year 7 and 11.

As an innovation in Hungarian sociolinguistics, the present paper analyses questionnaire data in the theoretical framework of discursive social psychology and conversation analysis. Questionnaires were analyzed as mediums by which a discourse emerged between the researcher and the informant in the form of question-response sequences. "I don't know" and "I don't answer" answers were analyzed as the interruption of the discourse initiated by the researcher. The "I don't answer" answer and the absence of answer (empty line in the questionnaire) was analyzed as implicit rejection of continuing the discourse, and, hereby, (re)constructing an ideology.

Using a discourse analysis approach, self-positioning strategies of the informants were analyzed in the questionnaire metadiscourses. Answers were compared along three dimensions: (1) gender, (2) age and (3) school system. When a statistically significant difference occurred, girls and grammar school students positioned themselves as more conform and they continued more frequently the construction of ideologies initiated by the questionnaire.

During the formation years students practise techniques of deconstruction and reconstruction of language ideologies by reading, listening and repeating – later assimilating – metadiscursive texts or text fragments. Based on this statement, the paper concludes that the only thing an answer in a questionnaire shows is whether the student has (or has not) practice in the de- or reconstruction of the given ideology, or rather if he or she continues the construction of an ideology initiated by the researcher.

KEYWORDS: language ideologies, narratives, metalanguage, repair, conversation analysis, discourse analysis, questionnaire data

KULCSSZAVAK: nyelvi ideológiák, narratívák, metanyelv, javítás, konverzációelemzés, diskurzuselemzés, kérdőívadatok

0. Bevezető

Az alábbi tanulmány egy 2009 januárja és májusa között lefolytatott komplex anyanyelv-pedagógiai vizsgálat eredményeiből ad áttekintést. A tanulmány célja annak szemléltetése, hogyan lehet kvantitatív adatokat értelmezni olyan keretben – a diskurzív szociálpszichológia és a konverzációelemzés metszéspontján kialakult szociolingvisztikában –, amelyben elsősorban a kvalitatív adatelemzés a szokásos. A dolgozat a kérdőívet olyan kommunikációs közegként értelmezi, amelyen keresztül a vizsgálatvezető és a válaszadó között mediatizált diskurzus zajlik. Az adatok elemzése elsősorban a válaszadónak e diskurzusban való részvételét vizsgálja.

A 2009-ben végzett vizsgálat számos előzmény alapján született (az első adatfelvétel 2002-ben történt). A kutatás sajátossága, hogy az eredeti – szociálkonstruktivista – elméleti keretet, amelynek tesztelésére a kérdőív született, az adatelemzés során el kellett vetni, s ez felvetette az adatok újrainterpretálásának kérdését, illetve szükségességét.

A tanulmány eredményei más ideológia- és attitűdvizsgálatok adatainak árnyaltabb értelmezéséhez, esetleges újraelemzéséhez is ötleteket adhatnak.

1. Az ideológiakutatások néhány problémája

Az attitűd- és az ideológiakutatások létének egyik legitimációs bázisa az a feltételezés, hogy az attitűdök, illetve az ideológiák módszeres megismerése segítségével jobban megérthetők az emberek döntései, cselekedetei, illetve a vizsgálatok olyan programok kidolgozásához vezethetnek, amelyek visszaszoríthatnak egyes károsnak minősített viselkedéseket. Bohner egy mainstream elméleteket összegző szociálpszichológiai kézikönyvben így fogalmaz ezzel kapcsolatban: „Ha ismerjük mások attitűdjeit, akkor a világ kiszámíthatóbbá válik. E tudás alakíthatja saját gondolkodásunkat és viselkedésünket, és megpróbálhatjuk irányítani mások viselkedését azáltal, hogy megváltoztatjuk attitűdjeiket” (Bohner 2007: 214). A nyelvészeti diskurzusban leginkább a lingvicizmus visszaszorításának érdekében tevékenykednek az ideológiakutatók. A következőkben, az egyszerűség kedvéért, csak az ideológiákról lesz szó, bár az elmondottak természetesen az attitűdkutatásokra is vonatkoztathatók.

Az a feltételezés, hogy az ideológiák – mint önmagukban is létező, megismerhető, jellemezhető képződmények – hatással vannak a cselekedetekre, a kognitív pszichológia eredményeinek leegyszerűsített értelmezésén alapul. A kognitív pszichológia illetően értelmezésében a valóság a kogníció bemenete, a cselekvés pedig a kimenete. Az egyén tehát valamit észlel a világból, mentálisan feldolgozza, majd ez alapján tervezi meg és hajtja végre a cselekedeteit. Ez a nézet már a 18. században megkérdőjeleződött, s a 19. században megjelent az epifenomenalizmus irányzata, amely szerint a tudatos jelenségek agyi folyamatok okozatai, de maguk már nem okoznak semmit. Az epifenomenalizmus azonban nem vált dominánssá a pszichológiai diskurzusban,

így a 19. és a 20. század döntő hányadában továbbra is a tudatosság minél jobb megismerésére helyezték a hangsúlyt, mivel továbbra is feltételezték a tudatosság irányító szerepét (a történeti vonatkozásokra lásd Győri 2008).

Később a kognitív pszichológiában is tematizálódott a tudatosságot övező alapvető bizonytalanság, s tért hódított a fenomenológiai irányzat, amely szövegek – például narratívák – elemzésére összpontosít. Győri (2008: 289) így summázta a tudatosság és a cselekvés viszonyát kutató legújabb, az idegrendszeri aktivitás elektromos mérésére alapuló vizsgálatokat: „nem a tudatos szándék okozza a cselekvést, hanem mind a cselekvés, mind a némi késéssel átélt tudatos szándék oki következménye az agyi aktivitásnak. Ez élesen ellentmond a laikus és klasszikus filozófiai képünknek, amely szerint »szabad« akaratunk, tudatosan átélt szándékunk irányítja cselekvésünket”.

Míg a kognitivisták elmélet agyi aktivitás → cselekvés → tudatosság sorrendet feltételez és ambicionálja az agyi aktivitás feltérképezését, addig a diskurzív szociálpszichológia elemzései a cselekvéstől indulnak, s a tudatosságot ehhez viszonyítva magyarázzák (Potter–Edwards 2001, 2003). Az egyén megtanul valamit valahogyan csinálni, majd ideológiákat: elméleteket, magyarázatokat tanul, amelyek alátámasztják, mintegy igazolják az általa megtanult és gyakorolt cselekvéseket – értelmet adnak azoknak. A tudatos mozzanat tehát követi, nem megelőzi a cselekvést. Az egyén a korábban megismert ideológiák elemei alapján szükség szerint spontán is tud ideológikus megnyilatkozásokat létrehozni, empirikus kutatással azonban nem lehet megmondani, hogy egy adott megnyilvánulás milyen mértékben spontán vagy tanult.

1.1. Diskurzív szemléletű ideológiakutatás

A diskurzív szemléletű ideológiakutatás az ideológiákat mint a cselekedeteket magyarázó, rendszerint legitimizáló, racionalizáló konstrukciókat vizsgálja. Az elemzések rendszerint a konverzációelemzés eszköztárát használják: így kimutathatóvá válik az ideológiaalkotás folyamata. A konverzációelemzésben alapelv, hogy elsősorban spontán szövegek legyenek elemezve, az újabb irodalomban azonban kutatási interjúk és fókuszcsoporthoz tartozó elemzések is megtörténtek, meggyőző eredményeket mutatva fel (vö. Grindsted 2005; Laihonon 2008, 2009b; Puchta–Potter 2002).

Az ideológiák sosem tételezhetők „késznek”: az egyes diskurzusokban újra- és újraépülnek, amennyiben a kommunikáló felek fenntartják őket. Az ideológiák ugyanis dekonstruálhatók is: korábban érvényes magyarázatok elvetése, újak alkotása vagy adaptálása a tudományos és a laikus diskurzusokban egyaránt megjelenik.

Diskurzív szemlélettel csak dokumentált, rögzített megnyilvánulások vizsgálhatók, az azok megalkotásának hátterében feltételezett „mögöttes folyamatok” nem (vö. Coulter 2005; Drew 2005; Edwards 1993; Laihonon 2008; Puchta–Potter 2002). Robert Hopper (2005) agnosztikus álláspontot foglal el azzal kapcsolatban, hogy tudományos módszerekkel lehet-e egyáltalán következtetni a beszédprodukción megelőző kognitív, mentális folyamatokra, a beszélői szándékokra, stratégiákra empirikus

anyag, pl. hangfelvételek elemzése segítségével. Saját vizsgálatai során ugyanis nem talált erős evidenciát arra, hogy a beszédprodukciónál megállapíthatók lennének egyes, kutatók által elkülöníteni szokott beszédtervezési stratégiák.

A diskurzív szemlélet nem azt állítja, hogy nem léteznek kognitív folyamatok, amelyek szerepet játszanak az emberek cselekvéseiben, csupán nem hivatkozik rájuk mint önmagukban is létező referenciapontokra. Azt sem állítja, hogy nem léteznek attitűdök vagy vélemények, ám ezeket is csak mint társas konstrukciókat vizsgálja. Amit a kutató feltételez és amire hivatkozik, az az, hogy a különböző diskurzusok során konstruált társadalmi státuszok, ideológiák, attitűdök stb. konstrukciója gyakran a résztvevők számára is rejtetten, észrevehetetlenül működő mechanizmusok révén történik, s ezek a mechanizmusok feltárhatók, bemutatathatók. Tematizálódik, hogy az egyes diskurzusok retorizáltak, hogy fenntartásukban részük, szerepük, felelősségük van azoknak, akik csatlakoznak hozzájuk. Egy-egy diskurzus dekonstruálása is az adott beszélő felelőssége. E megközelítés szerint nem az ideologikus közlések tartalma, hanem megalkotásuk módja az, ami releváns a szociolingvista számára.

1.2. Javításokról szóló ideológiák vizsgálata

1.2.1. Nyelvi ideológiák

A nyelvi ideológiák explicit metanyelvi diskurzusként, illetve a nyelvről mint rendszerről és a nyelvhasználatról mint cselekvésről megfogalmazott közléseként értelmeződnek a jelen dolgozatban (vö. Laihonen 2008: 669; 2009b: 25–26). A közlések explicit tartalma mellett azok implikációja is vizsgálható, főleg interakciós rutinok (Laihonen 2009a), illetve az ágenciaviszonyok mentén (ki fogalmaz, kinek a nevében; általános érvényű vagy szubjektív-e a kijelentés stb. – vö. Aro 2009).

A nyelvi ideológiák „tények magyarázatára és igazolására szolgálnak” (Lanstyák 2009a: 28), racionalizáló funkcióval rendelkeznek (Szalai 2010: 420) – nemcsak a mindennapi, hanem a tudományos életben is (Irvine 1992: 261). Az ideológiakutatás egyik legérdekesebb kihívása az explikáció: az ideológiák ugyanis rendszerint észrevétlenek maradnak – gyakran még azok előtt is, akik megfogalmazzák azokat. Az ideológiák éppen ezért gyakran hallgatólagos kiindulópontként értelmeződnek a diskurzusokban (Laihonen 2009a: 49).

A nyelvi ideológiák kutatása igen kiterjedt a nemzetközi szakirodalomban. Woolard–Schieffelin (1994) már 17 évvel ezelőtt 329 válogatott bibliográfiai tételre támaszkodhatott a kérdéskör összefoglalásakor. Az irodalom azóta sokat gyarapodott.

A magyar, illetve magyar tárgyú szakirodalomban is kibontakozott a nyelvi ideológiák kutatása. A kutatási téma magyarországi erősödését jelzi, hogy a 2008-as és a 2010-es Élőnyelvi Konferencia is a nyelvi ideológiákkal foglalkozott. (A 2008-as konferencia tanulmányait lásd: Borbély et al. 2009.)

1.2.2. A sztenderd nyelvi kultúra és a sztenderd nyelvi ideológia

Mivel a magyar nyelv sztenderd nyelvi kultúra (Kontra 2006) – erősen normaközpontú (vö. Laihonen 2009a; Sándor 2006; Tolcsvai Nagy 2004) –, érdemes áttekinteni a sztenderd kultúrák jellegzetességeit.

A sztenderd kultúrák és a nem sztenderd kultúrák megkülönböztetése tudós taxonómia alkalmazásának eredménye: az érintett kultúrák sosem hivatkoznak magukra sztenderdként, illetve nem sztenderdként. A kereteik között megfogalmazott metanyelvi közlések jellegzetességei azonban rendezhetők aszerint, hogy megjelenítenek-e egyfajta idealizációt, illetve milyen a viszonyuk ehhez az idealizációhoz.

Az idealizáció jelenlétét és a metanyelvi diskurzusokban játszott domináns szerepét Lanstyák (2009a: 35, 2010: 144) platonizmusnak nevezi. Ezen ideológia szerint létezik a nyelvnek egy ideális formája, s a nyelvi közlések ehhez közelítenek vagy ettől térnek el (vö. Preston 2004). A sztenderd nyelvi ideológia a nyelvi sztenderdet állítja az eszményi nyelvváltozat pozíciójába: arról fogalmaz meg szabályokat, s ezeket a szabályokat teszi normává (az értéktulajdonításban az összehasonlítás alapjául szolgáló ponttá). A nyelvi sztenderd változat léte fikció: „a sztenderd elmeszülemény: világosan körülhatárolt, tökéletesen egységes és tökéletesen szilárd nyelvváltozat – nyelvváltozat, amely tökéletesen és következetesen soha nem valósul meg a beszélt nyelvhasználatban” (Milroy 2001: 534)¹.

A sztenderd nyelvi kultúrákban, éppen a szabványos elemek központi, presztízst megtestesítő szerepe miatt, a nyelvi értékítéleteknek, a sztenderdhez való viszonyítást kifejező metanyelvi közléseknek nagy szerepük van. Ez még a tudományos életben, a szociolingvisztikában is igaz: a beszéd formalitásfokát és gondozottságát gyakran skalárisan minősítik, anélkül, hogy magyaráznák, mit értenek e két fogalom alatt. Ezek a megoldások magától értetődően alkalmazzák a sztenderdizmus szókincsét (Milroy 2001: 533).

Bár sztenderd – olyan formában, ahogyan beszélni szokás róla – nem létezik, a sztenderdizáció mint folyamat és mint törekvés, illetve a sztenderdről folytatott diskurzus folyamatosan jelen van e kultúrákban, mivel a nyelvi elemek teljes uniformizáltsága nem érhető el (Milroy 2001: 534). Ezt a folyamatot több intézmény (kötelező iskolázás, kutatóhálózatok fenntartása, lexikográfiai munkálatok stb.) szolgálja. Ezek végzik el a sztenderdizáció eredményeinek kodifikálását. A sztenderd nyelvi kultúra egyik ellentmondása, hogy kész sztenderdről szokás beszélni, ám a diskurzusban jelen van a sztenderden belüli variabilitás kérdése is, ami, hogyha ténylegesen végbement volna a sztenderdizáció, nem kerülhetne szóba. A nyelvi sztenderdizáció a szabványosítást vezérlő személyek tekintélyére épül. Alapvető feltételezése, hogy a beszélők anyanyelvi kompetenciája önmagában, formális képzés nélkül nem elégséges a sikeres kommunikációhoz (Milroy 2001: 537).

A sztenderd meghatározási kísérletei minden esetben arról az ideológiáról árulnak el valamit, amelyben megfogalmazzák azokat. Laihonen (2009a: 51) több magyar

¹ Az idegen nyelvű forrásokból vett idézeteket én fordítottam: Sz. T. P.

nyelvű sztenderddefiniációt összevetve feltűnőnek tartja, hogy: 1. sok definíció egységes kultúrát feltételez (ami egyértelmű túlegyszerűsítés); illetve 2. a definíciókból rendszerint hiányzik az ágens. Ezáltal a sztenderd nem bizonyos szerzők konstrukciójaként, hanem megkérdőjelezhetetlen tényként tételeződik. Tolcsvai Nagy (1998: 56–64) elsősorban abból a szempontból különíti el az egyes definíciókat, hogy azok a sztenderdet nyelvi jellemzőkkel írják-e le, s a sztenderdet nyelvtörténeti folyamatok termékeként mutatják-e be, vagy pedig használóik szociológiai jellemzőihez kapcsolják-e, s ezáltal a sztenderdet presztízsváltozatként mutatják-e be.

Lanstyák (2009a: 33) szerint a sztenderd nyelvi ideológia (illetve, ahogyan ő hivatkozik rá: a nyelvi standardizmus) sok államban a nyelvi nacionalizmus szolgálatában áll, de attól független, pusztán eszközelvű megjelenése is kimutatható.

1.2.3. Javítások

A dolgozatban vizsgálandó kérdőívfeladatok a nyelvi javítás tematizálják, ezért célszerű néhány fogalmat meghatározni. A dolgozat fogalomhasználata Schegloff et al. (1977) rendszerét követi.

A következőkben az *önjavítás*, *küljavítás*, *külkezdeményezett* és *önkezdeményezett javítás* kifejezéseket Iványi (2001) javaslata alapján alkalmazza a dolgozat. Ezek tükröfordítások (1. táblázat):

1. táblázat. Terminológiai áttekintés

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

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

Bár a jelenség megnevezésére a *javítás* terminus használatos, ez nem jelenti azt, hogy mindig hiba vagy a kommunikáció bármilyen átmeneti megakadása (pl. agrammatikus közlés, szókeresés, nyelvbtlás stb.) lenne az adott szövegben. (Ugyanakkor számos ún. megakadásjelenség javítatlan, reflektálatlan marad.) Spontán beszédről lévén szó, egyébként is problémás *hibáról* beszélni, hiszen kérdés, mihez viszonyítva lehet hibának tekinteni egy-egy megnyilatkozást. A megakadásjelenségekkel kapcsolatban a pszicholingvisztikában is problematizálódott ez a kérdés. A magyar „Nyelvbtlás”-korpuszban például a magyar „köznyelv elfogadott normáinak” ellentmondó jelenségeket gyűjtötték a kutatók (Gósy 2004: 10). Lanstyák (2009b: 167–168) ezzel szemben a nyelvelsajátítás folyamatában levő beszélők nem elégséges nyelvtudásából eredő normasértéseket tekinti hibának. Mindkét álláspont a maga rendszerében logikus és használható, a jelen vizsgálat szempontjából azonban igen problematikusak,

mert feltételezik, hogy „a norma” körébe tartozó jelenségek mindig egyértelműen listázhatók, és így összehasonlítások végezhetőek. Éppen ezért a dolgozat a továbbiakban nem használja a *hiba* terminust, legfeljebb akkor, ha mások ideológiáit ismerteti.

A javítások mechanizmusa a következőképpen formulázható (2. táblázat):

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

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

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

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

A jelen dolgozatban a javítások az adott diskurzusban szereplő (vagy potenciálisan szerepelhető) szavakra, illetve többszavas megnyilatkozásokra vonatkozó reflexív cselekedetként, rendszerint mellékszékvenciában megjelenő nyelvi minősítéseként értelmeződnek.

Az önjavítás esetében a javítás a saját produkciónak az elvárthoz képesti minősítéseként értelmezhető. Annak megállapítására azonban a jelen dolgozat nem tesz kísérletet, hogy megállapítsa: pontosan mi volt az az elvárás, amelyhez képest a beszélő javított. Éppen ezért az sem mondható meg, hogy „tartalmi” vagy „formai” okból történt a javítás. Ha az explicit értékelés tartalmaz erre vonatkozóan adalékot, az is ideológiaként (tudatos magyarázatként) értelmeződik, nem a javítás „objektív” okaként. A javítások tehát nem azért tekinthetők javításoknak, mert egy kutatói elvárás szerinti szándékolt közléshez igazítják a beszédet, hanem azért, mert egy elemnek egy azonos funkciójú elemmel való kicserélése – tehát az adott közlés átfogalmazása –, illetve az explicit értékelés minősítéseként értelmezhető.

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

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

2. Módszertani kérdések

2.1. A korpuszkészítés alapvető jellegzetességei

Az említett komplex anyanyelv-pedagógiai vizsgálat kérdőívek, órajegyzőkönyvek és kutatási interjúk elemzésére épül. (Az órajegyzőkönyv-korpusz 61 tanórán lejegyzett mintegy 29 000 szót tartalmaz. Az interjúkorpusz terjedelme 47,7 óra, 346 500 lejegyzett szó.) Az adatok eltérő megfigyelői módszerek eredményeként, de mind iskolai (közoktatásbeli) kontextusban jöttek létre: a kutatópontok alap- és középfokú oktatási intézmények egyes osztályai voltak. Egyes kutatópontokon lehetőség szerint mindhárom módszerrel történt adatgyűjtés, a kutatópontok jelentős részében azonban csak kérdőívezés, illetve – alsó tagozaton – csak interjúzás zajlott. Cél volt, hogy 7. és 11. évfolyamon minél több (de közel sem mindegyik) osztályban folyhasson mindhárom módszerrel az adatfelvétel. Az, hogy erre végül sor került-e, elsősorban attól függött, hogy az iskolavezetés, a tanárok, illetve a diákok szülei engedélyezték-e a gyűjtést. (A két

tannyelvű képzésben részt vevő diákok esetében a nyelvi előkészítő 9. év nem lett figyelembe véve, ezért a jelen dolgozatban 11.-esként említett kéttannyelvűs diákok osztályuk számozása szerint 12.-esek voltak. Erre a megoldásra azért volt szükség, mert a kérdőívnek volt egy a formális képzés során szerzett ismeretekre vonatkozó része, és az volt a cél, hogy egységes előismeretek legyenek feltételezhetőek a diákokról mind a magyar nyelv, mind egyéb tárgyak vonatkozásában. Ez a megoldás összesen három osztályt érint.)

A vizsgálat során egy iskolai jellegű, ráadásul – a minta összetétele folytán – egy relatíve elitnek nevezhető iskolai metanyelv jött létre, nem spontán szöveg. Az iskola közegében a hétköznapi tapasztalatok is új kontextusba kerültek, illetve dekontextualizálódtak, s ez hatással volt a róluk alkotott narratívákra is: ezek a narratívák más kontextusban feltehetően máshogyan konstruálódtak volna meg.

2.1.1. A kutatópontok és a vizsgált osztályok

A vizsgálat tervezésének első fázisában a kutatópontok kijelölése a demográfiai reprezentativitás szempontjait érvényesítő szellemben kezdődött. Munkahelyem, az MTA Nyelvtudományi Intézetének igazgatója, Kenesei István ajánlólevelével, illetve egy rövid tájékoztatóval kerestem fel egyes iskolák vezetőit és tanárait. A kapcsolatfelvétel azonban gyakran nem volt eredményes, különösen azon iskolák esetében, amelyekről feltételezhető volt, hogy sok szociálisan hátrányos helyzetű diákja van. Ezt követően az informális kapcsolatépítés módszerével, levelezőlistákon keresztül jutottam el néhány magyartanárhoz, majd – a hólabda-stratégia (Sántha 2006) szerint dolgozva – az ezen tanárok által ajánlott tanárokhoz. Ez a kapcsolatfelvételi mód lehetővé tette, hogy az adatfelvétel 2009. januárja és májusa között megtörténhessen. Az informális hálón keresztül haladás természetesen nem tette lehetővé a demográfiai reprezentativitás szempontjainak érvényesítését, az iskolákba való bejutást, a bizalmi légkör megteremtését azonban igen. Egyes iskolákba többször visszajárva, egy-egy nap több órát ott töltve jó viszony alakult ki az intézményekkel. A kutatási engedélyt minden esetben az oktatási intézmény vezetője adta meg. Az osztályok és a diákok kijelölése a kapcsolattartó tanár közreműködésével történt.

A minta a kvalitatív vizsgálatokkal szemben támasztott belső reprezentativitás követelményének megfelel (Sántha 2006). Ennek lényege, hogy az adatbázis készítésekor kellően heterogén anyag gyűljön össze, amelyben a tipikus eseteken kívül az egyes eltérések, illetve az esetleges extremitások vizsgálatára is lehetőség nyílik. A devianciákat külön tárgyalva szokás elemezni egy-egy kérdéskörrel kapcsolatban (lásd pl. Puchta–Potter 2002: 357–359 megoldását).

Budapesten a 3. táblázatban szereplő területeken zajlott a gyűjtés.

Magyarország vidéki területeiről, illetve Szlovákiából és Szerbiából is érkeztek kérdőívek. Ezekre a kutatópontokra azért volt szükség, hogy nagyobb valószínűséggel kerüljenek nyelvjárási háttérű diákok a mintába. (A nyelvjárási háttér megléte nem volt tesztelhető, az viszont igen, hogy a diákok hogyan pozicionálták magukat ebben a kérdésben; vö. 2.2.3.2.)

3. táblázat. A budapesti gyűjtés iskolái

Terület	Az intézmények száma
Belváros	1
Dél-Pest	4
Észak-Buda	1
Észak-Pest	5
Összesen	11

A gyűjtés főként városi környezetben zajlott. Északkelet-magyarországi kutatópontot szervezési okokból nem sikerült felvenni (4. táblázat).

4. táblázat. A Budapesten kívüli gyűjtés iskolái

Terület	Az intézmények száma		
	Város	Község	Összesen
Bács-Kiskun megye	1	–	1
Baranya megye	1	1	2
Békés megye	2	–	2
Csongrád megye	4	–	4
Fejér megye	–	1	1
Győr-Moson-Sopron megye	–	1	1
Pest megye	1	–	1
Somogy megye	–	1	1
Vas megye	1	–	1
Zala megye	2	3	5
Szerbia, Vajdaság	2	–	2
Szlovákia, Nyitrai kerület	1	1	2
Összesen	15	8	23

A vizsgálat tervét az MTA Nyelvtudományi Intézet Kutatásetikai Bizottsága – az intézet kutatásetikai szabályzatával (MTA 2007) összhangban – jóváhagyta. A vizsgálat e tervet követve zajlott.

2.1.2. Általánosan használt jelölések a példaanyag közlésekor

A dolgozatban – az egyszerűség és helykímélés céljából – a példaanyag közlésekor a vizsgálatban részt vevő személyeket, illetve a vizsgálati kontextusokat az alábbi kódok azonosítják. Kisbetű jelöli az iskolatípust (**á**: általános iskola; **szk**: szakközépiskola; **g**: gimnázium), arab szám az évfolyamot, kis **t** betű a tanárt (a diák nincs külön jelölve), majd kötőjellel elválasztva következik az illető neme (**f**: férfi, **n**: nő). Példák: **á7t-n** 'általános iskola hetedik osztályban tanító tanárnő', **g11-f** 'gimnázium tizenegyedik osztályába járó férfi'.

Az interjúrészleteknél az IV rövidítés az interjúvezetőt, a számok pedig az interjúalanyokat azonosítják.

2.2. A kérdőíves gyűjtés jellegzetességei

2.2.1. A kérdőív válaszai mint metanyelvi közlések

A kérdőív (1. melléklet) felvételének körülményei a kérdőíves adatokat a tanórai diskurzus keretébe foglalják, mintegy ezt a diskurzust terjesztik ki a kérdőívre mint médiumra. Ezt a tényt figyelembe kell venni a válaszok értelmezésekor.

A lehetőleg egységes adatfelvételi kontextus ellenőrizhetősége fontos volt: ezért zajlott az adatfelvétel az osztály minden jelenlévő tanulóival egyszerre, tanórán, felügyelő pedagógussal, a pedagógushoz eljuttatott instrukciók (lásd 2. melléklet) szerint. Ezek a szempontok zárták ki elsődlegesen az online módszer lehetőségét annak ellenére, hogy ez utóbbi módszerrel is megbízható adatfelvétel produkálható (bár elsősorban akkor javasolt az online felvétel, ha a vizsgálat szorosan kapcsolódik az internethasználathoz; vö. Babbie 2003: 304–307; Schillewaert–Meulemeester 2005; Sethuraman et al. 2003). Az adatfelvétel során a kérdőíveket a diákok maguk töltötték ki. A feladat értelmezéséhez segítséget kérhettek a jelen lévő tanártól vagy tőlem mint vizsgálatvezetőtől. (A válasz megfogalmazásához nem kaptak segítséget. A kérdőívek kitöltésekor szaktanár mindig jelen volt. Én 15 osztályban voltam jelen.)

A kérdőív médiumként értelmezhető, amelyen mint közvetítő közegen keresztül formálódik a vizsgálatvezető és a válaszadó közötti diskurzus a kérdés-válasz szekvenciák fordulóin keresztül. Az önkitöltős módszer előnye – az időtakarékoságon túl –, hogy a válaszadó nagyobb teret kap ahhoz, hogy eldöntse: együtt akar-e működni a vizsgálatvezetővel (erre utalnak a mindenütt megjelenő *nem tudom*, illetve *nem válaszolok* válaszlehetőségek, amelyek egy kérdezőbiztosos adatfelvételnél könnyebben tűnhetnek kínosnak a válaszadó számára). A vizsgálatvezető domináns, a diskurzust alapvetően meghatározó pozíciója megkönnyíti az együttműködést, a vizsgálatvezető által kezdeményezett diskurzus továbbépítését. A válaszadó saját preferenciájának megfelelően választhat az előre megadott szövegpanelekből, de saját alkotású, akár normaszegő szövegeket is megjeleníthet.

A kérdőíves válaszok ebben a vizsgálatban nem a válaszadó tudásának leképeződéseként értelmeződnek, hanem annak dokumentumaként, hogy a válaszadó milyen elemmel folytatta – folytatta-e – a papíron megkezdett, írott diskurzust. A válaszadói hozzáállással és a válaszok mögött feltételezhető kognitív és pszichés folyamatokkal azonban nem foglalkozik a dolgozat – nem kívánja tehát azokat részletesen feltárni, azonosítani –, mivel ezek nem ítélnélhetőek meg a kérdőíves adatokból. Ez igaz akkor is, ha a válaszadó kommentárokat fűzött a kérdőív margójára és ezzel önálló fordulót kezdeményezett a diskurzusban, amire a vizsgálatvezető az adatfeldolgozáskor reagálhat – természetesen már csak magának, illetve olvasóinak.

2.2.2. A kérdőív bemutatása

A kérdőív Szabó (2008a, kül. 93) hipotéziseinek tesztelésére született. Ezen hipotézisek a szociálkonstruktivista tanulásemélet (magyarul lásd Korom 2005; Nahalka 2002) keretében, elsősorban az informális és a formális ismeretszerzési kereteknek az egyéni teljesítményre való hatásával kapcsolatban fogalmazódtak meg. A teljesítmény ebben az értelmezésben a tanuló szabályreprezentációjának módját jelentette. Magas teljesítménynek az számított, ha a kiindulópontként elfogadott elméleti keretek normatív szempontjainak megfelelő, a nyelvhelyességi szabályok tisztán restriktív (más szóval regulatív) szabályként történő reprezentációja mutatható ki (vö. Collett 1977; Fabó 1986; Somlai 1997).

Az eredeti hipotézisek arra épültek, hogy a konstitutív és a restriktív szabályértelmezés egy skála két végpontja, s e végpontok között helyezhetők el az egyes beszélők. Szabó (2008a)-ban az jelent meg, hogy a nyelvhelyességi szabályok restriktívnek tételezése az adaptívabb. A hipotézisek szerint a magasabb szocioökonómiai státuszú beszélők jobban közelednek az adaptívabb reprezentáció felé. Ez a feltételezés abból adódott, hogy számos vizsgálat szerint a magasabb szocioökonómiai státuszú diákok iskolai eredményei jobbak (vö. Báthory 1997; Bernstein 1974; Bourdieu 2003; Ferge 2003; Meleg 2003; Szabó L. T. 1988). A hipotéziseket a következő okokból kellett elvetni:

1. A beszélőknek a konstitutív-restriktív skálán való besorolása leginkább a kérdőívek elemzésével lett volna elképzelhető, az interjúk és az óralátogatások esetében aligha. Így csak a vizsgálat egy szűk területét érintette volna az elmélet alkalmazása.

2. Az interjúk során sem lehetett olyan adalékokat szerezni a konstitutív-restriktív felosztással kapcsolatban, amelyek a kérdőíves adatokat esetleg magyarázták volna.

3. A legnagyobb probléma a vizsgálat normatív jellegéből adódott. Abból ti., hogy azt feltételezte, hogy a nyelvhelyességi szabályok restriktívnek tételezése az adaptívabb: jobb teljesítményt ért volna el a mérésben, aki ebbe az irányba mozdul el. A teljesítményszintek elkülönítésére azért lett volna szükség, hogy azok összevetethetők lehessenek a szocioökonómiai státusszal, azonban ez a kiindulás is téves volt, mivel téves analógián alapult. A hipotézisalkotás háttérében álló, a természettudományos tárgyakra vonatkozó kutatások elsősorban arra vonatkoznak, hogy a diákok hogyan tudják naiv, nem tudományos nézeteiket ütköztetni az iskola által felkínált tudományos – tehát az adott szakterület tudományosságában elfogadott szabályok szerint feltárt és ellenőrzött – értelmezési keretekkel. A vizsgálatok elsősorban azzal foglalkoznak, hogy ez az ütköztetés milyen eredménnyel zárul. A nyelvhelyességi szabályokról alkotott ismeretek azonban tartalmukban azokhoz a laikus nézetekhez hasonlítanak, amelyeknek a tudományos nézetekkel való ütközését szokta vizsgálni a szociálkonstruktivista módszertani irodalom. A tanárokkal készített interjúkból és az óralátogatások anyagából is kiderül, hogy tulajdonképpen nincsen ütközés a diákok és a tanárok nyelvfelfogása között, alapvetően mindkét oldalon a nyelvnek egy laikus szemlélete áll (vö. Preston 2004: 90). A magyar anyanyelvi oktatás prestoni

INFORMÁLIS KÖRNYEZET ÉS INFORMÁLIS NYELVI INPUT

- nem (16), életkor (18), szocioökonómiai státusz (25), lakóhely urbanizáltsága (17)
- anyanyelv (19), iskolai és iskolán kívüli nyelvtanulás jellege és intenzitása (23–24)
- a lakóhelyen beszélt nyelv(ek), kisebbségi nyelv(ek) és megítélésük (15)
- kultúrafogyasztási szokások (3, 5)



EGYÉNI TELJESÍTMÉNY

K++ | K | S | R | R++

- küljavítás (az eredeti terminológia szerint: nem önvezérelt javítás) során szerzett egyéni tapasztalatok (6, 8, 10, 11)
- beszélőközösségekkel és regiszterekkel kapcsolatos attitűdök (7, 9, 12, 14)
- nyelvi javítás szituációfüggően (4, 7, 9, 13)
- grammatikalitás szituációfüggő megítélése (7)



FORMÁLIS ISMERETSZERZÉSI KERET

- az előző félév tanulmányi átlaga (20)
- az előző félév végén magyar nyelvből és irodalomból szerzett érdemjegy (21–22)
- az iskolában alkalmazott magyar nyelvtankönyv (erre vonatkozóan nincsen kérdőív-kérdés; ezt a tanárokkal folytatott megbeszélés tisztázta)
- az iskolai tananyag alapján összeállított teszt kitöltése során nyújtott teljesítmény eredménye (1–2)

1. *ábra.* Ismeretszerzési keretek és teljesítmény, a kérdőív feladatainak sorszámaival (a kiinduló hipotézisek szerint, Szabó 2008a: 93 alapján)

értelemben laikus ideológiai bázisára mutatott rá – tankönyvszövegek elemzésével – Sinkovics (2008) és – határon túli viszonylatban – Szabómihály (2009) is. E felismeréseket követően értelmét veszti a „jobb” és „rosszabb” iskolai teljesítmény elkülönítése, illetve ennek a szocioökonómiai státushoz rendelése. (Emellett a szülők végzettsége, amire a vizsgálat rákérdezett, önmagában amúgy is elégtelen lett volna a szocioökonómiai státusz megállapításához.)

A jelen dolgozat csak a küljavítással összefüggő feladatok válaszait elemzi. Az egyes feladatok bemutatására az elemzéssel együtt kerül sor (1. ábra).

2.2.3. A minta összetétele

A gyűjtés 7. és 11. évfolyamon zajlott. 7. évfolyamon 28, 11. évfolyamon 24 osztály diákjai kerültek a vizsgálatba. Az eredeti cél az volt, hogy két korosztály – az általános iskolai és a középiskolai tanulmányok befejezéséhez közel állók –, illetve a budapestiek és a vidéki városiak adatai szisztematikusan összevethetőek legyenek

egymással. A községi és a határon túli kutatópontok kontrollcsoportként lettek kijelölve (5. táblázat).

5. táblázat. A kérdőívekkel vizsgált osztályok száma

	Budapest	Város	Község	Határon túli	Sorösszeg
Általános iskola 7. oszt.	7	6	7	2	22
Gimnázium 7. oszt.	4	2	–	–	6
Szakképző iskola 11. oszt.	–	1	–	–	1
Szakközépiskola 11. oszt.	3	4	–	2	9
Gimnázium 11. oszt.	7	6	–	1	14
Összesen	21	19	7	5	52

7. évfolyamon 618, 11. évfolyamon 577 diák töltött ki kérdőívet (6. táblázat).

6. táblázat. A kérdőívek száma (db)

	Budapest	Város	Község	Határon túli	Sorösszeg
Általános iskola 7. oszt.	137	136	135	37	445
Gimnázium 7. oszt.	118	55	–	–	173
Szakképző iskola 11. oszt.	–	19	–	–	19
Szakközépiskola 11. oszt.	72	111	–	34	217
Gimnázium 11. oszt.	173	139	–	29	341
Összesen	500	460	135	100	1195

A minta iskolatípusok szerinti megoszlása demográfiaileg nem reprezentatív. (Forrás: KSH 2011; lekérdezés: tanulók, gyermekek száma a nappali képzésben × feladatellátási hely típusa, 2009. év. A KSH adataitól való eltérés $p < 0,0001$ szinten szignifikáns.) A mintavétel módszere az iskolatípusok tekintetében a kvótához közelít: két megfelelően eltérő, közel azonos méretű csoport összevetése volt a cél. Ennek érdekében a nem gimnáziumi képzési formák egy csoportot alkotnak, a másik csoport a gimnáziumi képzés. Így lehetett két hasonló méretű, a szociális háttér és az iskolai karrier szempontjából egyaránt szignifikánsan eltérő csoportot képezni a válaszadókból (vö. 2.2.3.3. és 2.2.3.4.). Ebben az összevetésben a nemi és az életkori különbségek nincsenek hangsúlyozva (7. táblázat).

Az évfolyamok tekintetében a minta nem reprezentatív. (Forrás: KSH 2011; lekérdezés: tanulók, gyermekek száma × évfolyam, 2009. év. A KSH adataitól való eltérés $p < 0,0001$ szinten szignifikáns.) A mintavétel módszere ez esetben is a kvótához közelít (8. táblázat).

A minta arányosítását úgy igyekeztem megoldani, hogy egyes ajánlott iskolákba végül nem látogattam el, ha előzetes tájékozódásom szerint úgy tűnt: javarészt magas

7. táblázat. Nappali tagozatos tanulók száma iskolatípusonként. Közoktatási adatok (KSH 2011) és a jelen minta összevetése

	Közoktatási adatok (2009)		A jelen minta	
Általános iskola	773 706	} 1 144 384	445	} 681
Szakiskola	128 674		19	
Szakközépiskola	242 004		217	
Gimnázium	201 208	201 208	514	514

8. táblázat. Nappali tagozatos tanulók száma 7. és 11. évfolyamon. Közoktatási adatok (KSH 2011) és a jelen minta összevetése

	Közoktatási adatok (2009)	A jelen minta
7. évfolyam	104 670	618
11. évfolyam	138 805	577

szocioökonómiai státuszú, értelmiségi szülők gyermekei járnak oda. Cél volt, hogy a mintában – a lehetőségekhez mérten – a lehető legkevésbé legyenek ezek az iskolák felülreprezentálva. Fontos volt, hogy a budapesti iskolások mellett legyenek vidékiek is, emellett pedig a két kérdőívvel vizsgált évfolyam (a 7. és a 11.) közel egyenlően legyen képviselve. Mindkét évfolyamon két eltérő képzési rendszer – az általános iskola és a (6, 8, illetve 12 évfolyamos) gimnázium, illetve a szakközépiskola és a (4, 6, 8, illetve 12 osztályos) gimnázium – szerepeltetésével szintén a heterogenitás növelése volt a cél. A mintavétel így a demográfiailag reprezentatívától a kvótaminta felé tolódott, de nem tekinthető tipikusan kvótásnak sem. Demográfiailag reprezentatívnak csak a nemek tekintetében nevezhető a minta (vö. 2.2.3.1.).

A jelen dolgozat a szociológiai, demográfiai háttérváltozókat azzal a céllal ismerteti, hogy az egyes megfigyelt csoportok jellegzetességeire és a közöttük lévő különbségekre rávilágítson, ezzel ismertesse a vizsgálat társadalmi kontextusát, egyúttal pedig igazolja, hogy a minta kellően heterogén, illetve hogy a későbbiekben egybevetett csoportok (férfiak és nők, 7. és 11. osztályosok, nem gimnazisták és gimnazisták) valóban eltérnek egymástól. (A településtípusok szerinti összevetés végül problematikusnak bizonyult, mert az összevetés lehetősége az iskolák településtípusa szerint lenne adott, de ez nem minden esetben adekvát szempont, hiszen sok az ingázó diák, valamint felmerül a tősgyökeres és a nemrég betelepültek közötti különbség, illetve a szülő eredeti lakóhelyének típusa szerinti csoportosítási lehetőség. E számos szempont figyelembevétele a várható ráfordítás és haszon elemzésekor el lett vetve.)

A válaszok mellett a „nem tudom”, „nem válaszolok” válaszok és az üres sorok figyelembevétele is lényeges: a kérdőív válaszokat egy mediatizált diskurzus részeként értelmezve ezek kitérő válaszként, illetve hallgatásként vehetők figyelembe, tehát mindenképpen az adott kérdésről zajló diskurzus megtörését jelentik. A táblázatok

jelölése: NT = a „nem tudom” lehetőséget jelölte be; NV = a „nem válaszolok” lehetőséget jelölte be; NA = nincs adat: a kérdésre semmilyen válasz nem érkezett; NÖ = a NT, NV és NA kategóriák összege.

A minta egyes részmintái közötti eltérések szignifikanciavizsgálatának célja annak bizonyítása, hogy a későbbiekben összehasonlítandó részminták nem véletlenszerűen, hanem szisztematikusan különböznek egymástól.

2.2.3.1. Nem

Keller–Mártonfi (2006: 564–565) közoktatási adataival összevetve a nemek megoszlása demográfiailag reprezentatív. A minta összetétele egyik képzési forma esetében sem tér el szignifikánsan az országos mintától (p -értékek 0,5933 és 0,8883 között). A férfiak szakközépiskolabeli túlsúlya és a 11. évfolyamos nők gimnáziumbeli többsége a vizsgálat teljes mintájához viszonyítva szignifikáns eltérést mutat (szakközépiskola: $p < 0,01$, 11. évfolyamos gimnazisták: $p = 0,0195$), ezekre a csoportokra tehát jellemző a nembeli eltérés (9. táblázat).

9. táblázat. Nemek szerinti megoszlás az egyes válaszadói csoportokban a teljes adatbázisban (% , $N = 1195$)

	Férfi	Nő	NV	NA	Összesen
Általános iskola 7. oszt.	44,72	53,71	0,67	0,90	100
Gimnázium 7. oszt.	44,51	55,49	–	–	100
Szakképző iskola 11. oszt.	63,16	36,84	–	–	100
Szakközépiskola 11. oszt.	52,53	44,24	0,46	2,77	100
Gimnázium 11. oszt.	39,00	61,00	–	–	100
Összesen	44,77	54,06	0,33	0,84	100

2.2.3.2. Anyanyelv

A diákok döntő többsége magyar egynyelvűnek jelölte magát: a magyarországi mintában 1,92%, a határon túliban 1% (tehát 1 fő) nevezett meg más nyelvet. Önbevallás alapján a magyaron kívül a következő nyelveket jelölték anyanyelvként: fárszi: 1, francia: 3, holland: 1, horvát: 1, lengyel: 1, rétoromán: 1, sváb: 2, ukrán: 1, vietnámi: 2 fő. Kétnyelvűnek tüntették fel magukat, a magyar nyelv elsőbbségével: magyar–beás: 1, magyar–cigány: 2, magyar–horvát: 1, magyar–német: 1, magyar–román: 1, magyar–török: 1, magyar–vietnami: 1 fő. Egy szerbiai szakközépiskolás szerb–magyar anyanyelvűnek jelölte magát (10. táblázat).

A magyarországi diákok jellemzően nem nyelvjárási beszélőként pozicionálták magukat és döntően azt jelölték, hogy nem nyelvjárási közegben élnek. A határon túliak válaszai ezzel ellentétesek. A nemek között nincsen eltérés a válaszokban. (A nemek szerinti megoszlás számításakor a határon túli válaszadók is figyelembe lettek véve. Mivel a 2009. januári próbakérdés során kiderült, hogy a diákok a *nyelvjárás* szót döntően ’nyelvváltozat’ jelentésben értelmezik, a végleges kérdőíven a *tájszólás*

10. táblázat. Magyar egynyelvű diákok aránya (%)

	Magyarországi (N = 1095)			Határon túli (N = 100)		
	magyar	NV	NA	magyar	NV	NA
Általános iskola 7. oszt.	92,89	2,45	1,72	100,00	–	–
Gimnázium 7. oszt.	95,95	1,16	–	–	–	–
Szakképző iskola 11. oszt.	100,00	–	–	–	–	–
Szakközépiskola 11. oszt.	96,17	0,55	2,19	94,12	–	2,94
Gimnázium 11. oszt.	99,04	0,32	–	100,00	–	–
Összesen	95,80	1,28	1,00	98,00	–	1,00

terminus szerepelt. Emiatt a próbakérdés kutatópontja, a K061-es osztály² adatai nem szerepelnek az alábbi táblázatokban. A dolgozat következetesen a *nyelvjárást* használja terminusként. 11. táblázat.)

11. táblázat. A „Beszélnek valamilyen tájszólásban a közvetlen környezetben?” kérdésre adott válaszok (%)

	Budapest	Város	Község	Határon túli	Férfi	Nő
	N = 1077			N = 100	N = 1173	
Igen	8,37	7,39	14,07	66,00	34,90	39,32
Nem	64,85	68,26	65,93	29,00	59,29	58,36
NT	22,59	20,43	15,56	4,00	2,81	1,70
NV	1,26	1,30	1,48	1,00	1,31	0,31
NA	0,84	0,43	2,22	0,00	1,69	0,31
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
ÖA	2,09	2,17	0,74	5,00	5,82	2,32

Azok, akik igennel válaszoltak, 38,9%-ban nem neveztek meg nyelvjárást (NT: 27%, NV: 8,7%, NA: 3,2%). Jellemző példák a nyelvjárások megnevezésére: *szegedi*; „ö”-vel *mondanak sokmindent*; *Banátcsói, csókai, zenta* [!]; *palóc*; *székely*; *cigány*; *sváb*; *parasztos*. Volt, aki jellegzetes szavak csoportjával jellemzett: „*itten, hun van, kő, vagyol*”. A leggyakrabban a palóc (13,73%) és a szegedi nyelvjárást említették (9,61%): ezek a legreflektáltabbak. A részminták összehasonlításából kiderül, hogy csak a magyarországi és a határon túli válaszok között található szignifikáns eltérés (χ^2 -próba: $p < 0,0001$; 12. táblázat).

A diákok 18,31%-a nem jelölte meg, milyen nyelvjárást beszélőjeként pozicionálja magát (NT: 5,45%, NV: 7,75%, NA: 2,11%). A legnépszerűbb válaszok itt is a palóc (25,32%) és a szegedi (4,93%). A határon túliak a palóc és a bánati nyelvjárást jelölték mint saját maguk által beszélt nyelvjárást. Csak két diák nem táji változatot írt (*szlang* [!], *sulinyelv*).

² A vizsgálat dokumentációjában az egyes kutatópontokat betű-szám kombináció azonosítja.

12. táblázat. A „Te magad beszélsz valamilyen tájszólásban?” kérdésre adott válaszok (%)

	Budapest N = 1077	Város	Község	Határon túli N = 100	Férfi N = 1173	Nő
Igen	5,65	9,35	12,59	55,00	11,82	12,73
Nem	87,87	88,04	80,74	33,00	81,05	83,85
NT	2,09	0,65	2,22	4,00	1,88	1,55
NV	1,26	0,43	0,74	3,00	1,69	0,62
NA	3,14	1,52	3,70	5,00	3,56	1,24
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
ÖA	6,49	2,61	6,67	12,00	7,13	3,42

A magyarországi és a határon túli válaszadók önpozicionálása láthatóan eltérő (χ^2 -próba: $p < 0,0001$), de a magyarországi diákok válaszainak különbsége is szignifikáns, bár gyengébben (χ^2 -próba: Budapest-város-község viszonylatban $p = 0,0167$, Budapest-város, Budapest és város-község és város-község viszonylatban összevetve mindig $p < 0,05$ szinten). Mivel azonban a mintavétel nem reprezentatív és a kontrollcsoportok mérete jelentősen eltér a minta többi részétől, csak néhány, kifejezetten nyelvjárási vonatkozású kérdésben (pl. a kérdőív 14. feladata tekintetében ö. 3.3.) érdemes a magyarországi és a határon túli válaszokat összevetni.

A nyelvjárási környezet megjelölése is hasonló jellegzetességet mutat. Szignifikáns különbségek: Budapest és város-község viszonylatban, illetve város-község viszonylatban gyenge ($p < 0,05$), Magyarország és határon túliak viszonylatában erős ($p < 0,0001$; 13. táblázat).

13. táblázat. A „Találkozol tájszólásban beszélő emberekkel?” kérdésre adott válaszok (%)

	Budapest N = 1077	Város	Község	Határon túli N = 100	Férfi N = 1173	Nő
Soha	8,37	7,39	14,07	3,00	9,36	6,51
Ritkán	64,85	68,26	65,93	39,00	62,92	65,58
Gyakran	22,59	20,43	15,56	54,00	21,72	25,27
NT	1,26	1,30	1,48	0,00	1,31	1,09
NV	0,84	0,43	2,22	1,00	1,69	0,62
NA	2,09	2,17	0,74	3,00	3,00	0,93
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
ÖA	4,18	3,91	4,44	4,00	5,99	2,64

2.2.3.3. A szülők végzettsége

A szülők végzettségét tematizáló kérdést többen illegitimnek jelölték. Volt, aki áthúzta és a margóra írta: „És a te anyádé?”, illetve „Semmi közötök ehhez és megalázó!”.

Ritkán, de az interjúkban is tematizálódott a válaszok megtagadásának kérdése. Az (1) példában szereplő interjúalany nem a saját problémájaként prezentálta a témát, de beemelte a diskurzusba. Az interjúvezető a kutatási hagyománnyal próbálta legitimálni a kérdőívfeladatot. Az interjúvezető kérdése az volt, hogy okozott-e nehézséget bármi a kérdőív kitöltésekor (241: szk11-f):

- (1) **241:** énnem annyi van, hogy maga a kérdések hát egyszerűek, nem voltak nehezek, tehát igazából csak logika, vagyis hát semmi nem kell hozzá igazából, mert könnyűek voltak szerintem, csak nem tudom, sokan nagyon szidalmazták azt, ami furcsa volt, most tényleg ezt így elmondom, hogy végén megkérdezted, hogy hogy édesanyád, apádnak a végzettsége és ez eléggé rosszul érintette például a padtársam meg ilyesmi, úgyhogy

IV: Ühm.

241: nem tudom, miért, de

IV: Ühm.

241: mondjuk

IV: Igen, hát én ott arra gondoltam, ugye mindenhol ott van a „nem tudom”, illetve a „nem válaszolok” lehetősége, tehát végül is megvolt

241: Igen.

IV: az a lehetőség, hogy nem válaszol. Én azt elfogadom egyébként, ha valaki nem akar válaszolni, őö hát ilyen jellegű vizsgálatoknál ezt meg szokták

241: Tudom.

IV: kérdezni, tehát ez egy ilyen sztenderd dolog, (1 s) nem az én [nevet különleges kíváncsiságom]

A szülők végzettségének kérdése a vizsgálat kezdeti koncepciójában központi szerepet játszott. Hogy végül nem lett csoportképző a vizsgálatban, és nem hivatkoznak rá az elemzések, a fentiekkel is összefügg: mivel sokan illegitimnek jelölik az efféle kategorizációt, velük szemben nem etikus ezt alkalmazni. A szociokulturális háttér különbségének esetleges szerepe a nem gimnazista (általános iskolás, szakképző iskolába járó és szakközépiskolás összesen) és a gimnazista csoportok összevetésével lesz vizsgálható. E két csoportba tartozó diákok nemcsak a megadott szülői végzettségi értékekben, hanem a kérdéshez való hozzáállásukban is szignifikánsan különböznek (vö. 14–15. táblázat).

Lényeges hangsúlyozni, hogy a szülői végzettség megadása az identitásépítés része is lehet. Ezt jelzi pl., ha valaki fokozottan sokat hivatkozik a szülő műveltségére, még akkor is, ha problémaként tematizálja azt. A (2) alatti interjúrészlet egyben azt is illusztrálja, hogy a műveltséggel kapcsolatos elvárások nemcsak akkor jelenhetnek meg, ha a szülő felsőfokú végzettséggel rendelkezik – ez szintén megkérdőjelezi a végzettség alapján történő elemzés jogosságát (581 és 582: g7-n):

- (2) **581:** anyukámmal egyébként elég sokat veszekszem, mert nézeteltérések vannak közöttünk mindenféle dolgokban, (1 s) hogy ő tanulás meg mit tudom én,

tehát a félévi bizonyítványom miatt is voltak gondok, pedig szerintem egyáltalán nem volt rossz, de anyukám mégis azt szeretné, hogy de akkor is hogyha volt öt négyesem, akkor is miért nem vagyok kitűnő, tehát hogy mindig jobbat akar tőlem elvárni és lehet hogy egyébként, hogy azért, mert hogy anyukám ő elvégezte a gimnáziumot és művelt ember, mert szerintem minden könyvet elolvasott, tehát nem nagyon tudnék most így hirtelen olyat mondani, amit amit nem olvasott, de nem végzett felsőoktatási intézményt és lehet, hogy engem ettől akar megóvni és ezért elég szigorúak velem. Hát apukám mérnök, ő ő annyira nem is szigorú velem és valahogy mindig a legjobbat várja el tőlem anyukám és nem tud megelégedni és ez sokszor konfliktust okoz közöttünk.
<Kicsöngetnek.>

582: Igen.

581: Hogy hogy nem hogy nem tudok neki megfelelni, mert mindig jobbat akar.

582: Nálunk ez ez azért jó, mert igazából Anyu, ha kapok egy rossz jegyet, akkor igazából azzal, hogy azt mondja, hogy „majd kijavítod”, azzal arra ösztökél, hogy igenis javítsam ki,

581: Igen.

582: mert hogy hogy | a | anyukám meg ilyen nagyon ő nem tudom, szóval hogy ő ő nem olvasott el minden könyvet, mert ő nem olvas ponyvát meg, szóval anyukám igazából ilyen, sokan azt mondják, hogy sznob, de, illetve hogy mondhatnánk sznobnak is, de közben nem az, mert tudom, hogy ő csak ezeket élvezi, hogy ő őt nem, az ő

IV: Ühm.

582: igényeit nem elégítené ki egy ponyva, hanem ő meg ő nem nem szeret rossz filmeket nézni, nekünk otthon csak művészfilmjeink vannak és ez ez ez sokszor rossz, mert igazából nem tudok velük [nevet mit kezdeni] néha

IV: [nevet]

582: De

IV: Már hogy magukkal ezekkel a filmekkel vagy könyvekkel vagy vagy vagy ő == beszélgetés közben övelük magukkal nem ==

582: == Hát igen, otthon igen, nekünk ilyen igazi == könyvtárunk van és azok közül azok közül egyik sem olyan, | ami | amit nem lenne érdemes elolvasni, szóval

IV: Ühm.

582: nem tudom, és és ezáltal, hogy Anya ilyen magas mércét <! (hadar, érthetetlen, zajos)>, néha kicsit néha bénának érzem magam mellette és hogy én nagyon nagyon igyekszem megfelelni neki, hogy ne legyek hozzá képest mondjuk olvasatlan vagy, szóval műveletlen és hát nem tudom.

Az iskolarendszerek inkompatibilitása miatt a táblázatban jelölt adatok csak a magyarországi mintára vonatkoznak. A táblázat szürke háttérrel jelöli a két, vagy – ha

a harmadik leggyakoribb érték 10%-nál kisebb eltérést mutat – a három leggyakoribb választ, félkövérrel emelve ki a leggyakoribbat. A NT, NV, NA válaszok közül a 10% felettiak lettek félkövérrel kiemelve (14–15. táblázat).

14. táblázat. Az anya végzettsége (% , magyarországi válaszadók, N = 1095)

	Ált. 7.	Gimn. 7.	Széképző 11.	Szki. 11.	Gimn. 11.
Befejezetlen ált. isk.	1,72	0,58	5,26	–	–
Ált. isk.	11,03	1,73	36,84	8,20	3,53
Szadm. biz. érettségi nélkül	19,12	6,36	31,58	21,31	4,81
Érettségi	29,41	26,01	5,26	33,88	30,77
Főisk. v. egyetemi diploma	25,25	54,91	5,26	16,39	57,37
NT	6,13	5,20	0,00	2,73	1,60
NV	4,41	4,62	10,53	13,11	1,92
NA	2,94	0,58	5,26	4,37	0,00
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
NŐ	13,48	10,40	15,79	20,22	3,53

15. táblázat. Az apa végzettsége (% , magyarországi válaszadók, N = 1095)

	Ált. 7.	Gimn. 7.	Széképző 11.	Szki. 11.	Gimn. 11.
Befejezetlen ált. isk.	0,98	–	–	1,09	–
Ált. isk.	8,58	1,16	10,53	4,92	1,28
Szadm. biz. érettségi nélkül	29,66	11,56	63,16	31,69	13,46
Érettségi	23,28	21,97	5,26	23,50	33,01
Főisk. v. egyetemi diploma	22,55	52,02	5,26	16,39	47,76
NT	5,88	8,09	5,26	3,83	1,60
NV	4,66	4,05	0,00	11,48	2,24
NA	4,41	1,16	10,53	7,10	0,64
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
NŐ	14,95	13,29	15,79	22,40	4,49

Az összesített NŐ-értékek a szakközépiskolásoknál a legmagasabb, a 11.-es gimnazistáknál a legalacsonyabb, de gyakran 15-20% körüli. Figyelembe veendő, hogy a diákok tudása e témában korlátozott lehet (különösen, ha a szülő nem él vagy nem a családban él). A gimnazisták szülei 7. és 11. évfolyamon is magasabb végzettségűek, mint a többi csoportban (χ^2 -próba: $p < 0,0001$). Nemcsak a végzettségre adott válaszokban, hanem a NT, NV, NA válaszokban is szignifikánsan eltér a két rész-minta (az anya végzettsége esetében $p < 0,05$, az apa végzettsége esetében $p = 0,0204$ szinten): a gimnazisták gyakrabban válaszolnak a kérdésre, mint a nem gimnazisták.

2.2.3.4. Iskolai teljesítmény

Humán tárgyakkal kapcsolatos empirikus vizsgálatok azt mutatták, hogy a megszerzett iskolai osztályzatok nem korrelálnak a tudásszintmérő feladatlapokkal mérhető tudással, tehát a humán tárgyakat tanító tanárok szubjektíven értékelik diákjaik teljesítményét (Csapó 2002). Éppen ezért a diákok magyar nyelv és irodalom osztályzatainak, valamint tanulmányi átlagának ismertetése abból a szempontból érdekes, hogy milyen visszajelzést ad számukra az iskola. Az adatok a diákok szempontjából is értelmezhetők: a jó osztályzatok jelezhetik, hogy a diák sikeresen megfelel az iskolai normáknak, míg a rossz osztályzatok, illetve a NT, NV, NA válaszok ennek ellenkezőjére utalhatnak. Az iskolarendszerek inkompatibilitása miatt

16. táblázat. Az előző félév végi tanulmányi átlagok, önbevallás alapján. Az egyes értéktartományokba tartozó válaszok (% , magyarországi minta, $N = 1095$)

Tanulm. átlag	Ált. 7.	Gimn. 7.	Széképző 11.	Szki. 11.	Gimn. 11.	Férfiak	Nők
1–1,99	–	–	10,53	1,09	–	0,82	0,00
2–2,99	6,86	–	15,79	10,93	1,28	7,61	2,86
3–3,99	20,83	13,29	63,16	38,80	26,60	32,92	18,99
4–4,99	44,85	66,47	5,26	27,87	61,22	42,39	55,97
Kitűnő	7,35	12,14	–	–	4,49	3,29	8,24
NT	14,95	5,78	5,26	7,65	3,85	6,79	10,76
NV	2,94	1,73	–	9,84	1,92	4,32	2,52
NA	2,21	0,58	–	3,83	0,64	1,85	0,67
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
NŐ	20,10	8,09	5,26	21,31	6,41	12,96	13,95

17. táblázat. Az előző félévben magyar nyelvből szerzett érdemjegyek, önbevallás alapján (% , magyarországi minta, $N = 1095$)

Érdemjegy	Ált. 7.	Gimn. 7.	Széképző 11.	Szki. 11.	Gimn. 11.	Férfiak	Nők
1	1,23	0,00	0,00	2,73	0,00	1,65	0,17
2	7,60	4,62	31,58	7,65	1,92	9,05	3,53
3	21,08	20,23	26,32	35,52	12,50	25,51	17,48
4	35,29	30,06	10,53	30,60	40,06	39,09	31,60
5	26,47	41,62	5,26	8,20	41,03	16,05	41,34
NT	4,41	0,00	5,26	6,01	1,28	3,50	2,69
NV	2,70	2,31	5,26	6,56	2,88	4,12	2,35
NA	1,23	1,16	15,79	2,73	0,32	1,03	0,84
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
NŐ	8,33	3,47	26,32	15,30	4,49	8,64	5,88

18. táblázat. Az előző félévben magyar irodalomból szerzett érdemjegyek, önbevallás alapján (% , magyarországi minta, N = 1095)

Érdemjegy	Ált. 7.	Gimn. 7.	Széképző 11.	Szki. 11.	Gimn. 11.	Férfiak	Nők
1	0,74	0,00	0,00	3,28	0,32	1,65	0,17
2	5,39	0,00	15,79	10,38	1,60	6,38	3,03
3	15,93	8,09	36,84	28,42	13,14	22,02	11,76
4	30,15	34,68	10,53	27,87	34,29	34,98	28,91
5	38,48	54,91	10,53	13,11	46,15	26,34	49,41
NT	5,15	0,58	5,26	6,56	1,28	4,12	3,03
NV	2,21	1,73	5,26	7,10	2,88	3,70	2,35
NA	1,96	0,00	15,79	3,28	0,32	0,82	1,34
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
NŐ	9,31	2,31	26,32	16,94	4,49	8,64	6,72

az alábbi táblázatok csak a magyarországi mintára vonatkoznak. A jelölésmód azonos a 14–15. táblázatban alkalmazottal (16–18. táblázat).

A tanulmányi átlagok önbevallásának megoszlása jelzi, hogy a kérdésre adott válaszok – a szülők végzettségéről közölt adatokhoz hasonlóan – az identitásépítés elemeként is értelmezhetők. A gimnazisták erősen konform imázst építenek magukról: jobb átlagokat közölnek, mint a többiek, középiskolában csak közülük kerül ki kítűnő tanuló. Az imázs része, hogy a gimnazisták jobban „észben tartják”, ezért – gyakran két tizedesjegy pontossággal – meg tudják adni előző félév végi eredményüket, míg a többiek inkább nyilatkozzák azt, hogy nem tudják az adatot, illetve megtagadják a válaszadást. Az irodalomjegyek majdnem minden esetben jobbák a magyar nyelvi jegyeknél. A gimnazisták ez esetben is konformabb képet építenek magukról. Ez a különbség minden, a teljesítményre vonatkozó válasznál szignifikáns (χ^2 -próba: minden esetben $p < 0,0001$). A későbbiekben ennek még lesz szerepe, mivel a kérdőív-adatbázis 7. évfolyamos mintájának kisebb, a 11. évfolyamosnak viszont a nagyobb részét teszik ki a gimnazisták válaszai.

A NT, NV, NA értékek összege is a gimnazisták konformabb viselkedését mutatja: náluk rendszerint az 5%-ot sem éri el, de mindig 10% alatt marad, míg más csoportokban akár 20–25% körüli is lehet. Eltérésük azonban csak az irodalomjegyek szintjén szignifikáns (χ^2 -próba: $p = 0,0166$). (A kérdőíves adatfelvételnek a nagyobb hányada a tavaszi félév elején történt, de egészen májusig elhúzódott, így a felejtés is szerepet játszhat. Alapvetően azonban nem lehet meghatározó, mert a gimnazisták májusban is gyakrabban írtak be pontos számértékeket, mint a többi csoport tagjai.)

A tanulmányi átlagot, a magyar nyelvből és az irodalomból szerzett jegyeket tekintve a nők szignifikánsan jobb teljesítményűek (χ^2 -próba: $p < 0,0001$). Csak a tanulmányi átlaggal kapcsolatban adtak szignifikánsan több választ a nők ($p < 0,01$).

2.2.3.5. Nyelvművelő javak fogyasztása

A válaszadókat a nyelvművelő javak fogyasztásával is érdemes jellemezni (vö. Kontra 2003a: 65–66). Ezek a sztenderd nyelvi kultúra (Milroy 2001) fenntartásának elterjedt segédeszközei, melyeket a normakövető magatartás népszerűsítése és fejlesztése, egyben pedig a norma folyamatos rekonstrukciója céljából tesznek közzé. A kérdőív 5. kérdése alapján a leggyakoribbnak és a legritkábbnak jelölt eszközök a következők (a táblázat megoldása az előző pontban ismertetettel azonos; 19. táblázat).

19. táblázat. Nyelvművelő javak fogyasztása (N = 1195)

		7. osztály		11. osztály	
		Eszköz	%	Eszköz	%
Gyakran	1.	számítógépes helyesírás-ellenőrző	38,83	számítógépes helyesírás-ellenőrző	43,33
	2.	értelmező szótár	14,72	értelmező szótár	15,25
	3.	nyelvművelő kézikönyv	9,87	tanácsadó honlap	10,23
Ritkán	1.	helyesírási szótár	76,05	helyesírási szótár	69,32
	2.	értelmező szótár	67,15	értelmező szótár	61,18
	3.	helyesírási szabályzat	61,49	helyesírási szabályzat	55,98
Soha	1.	nyelvművelő műsor	72,17	nyelvművelő műsor	82,32
	2.	tanácsadó honlap	68,28	tanácsadó honlap	66,20
	3.	nyelvművelő kézikönyv	47,57	nyelvművelő kézikönyv	55,29

A rangsor a két évfolyamon csak egy ponton tér el. A számítógépes helyesírás-ellenőrző a leggyakoribb eszköz (a gyakori eszközök közül ez nevezhető egyedül gyakorinak, mert a rangsorban utána következők nagyon kevés említést kaptak), míg a legismeretlenebbek a nyelvművelő televízió- és rádióműsorok. A gimnazisták és a nem gimnazisták válaszainak összevetése elkészült. A férfiaknál az internetes tanácsadó honlap, a nőknél pedig a helyesírási szótár került be a leggyakrabban használt eszközök közé. Más eltérés nincsen a nemek szerinti rangsor és a fenti táblázat között, ezért elegendő a fenti táblázat közzélése. A megkérdezett diákokra összességében nem jellemző a nyelvművelő javak gyakori használata.

A NT, NV, NA válaszok összege mindig 3,5% alatti. A legnagyobb érték (3,24%, illetve 2,25%) a nyelvművelő kézikönyv, illetve szótár sorában jelenik meg mindkét korosztálynál s rendszerint „nem tudom” választ jelent.

2.2.4. Kutatásetikai kérdések

A kérdőíves adatfelvétel teljesen anonim, az adott személyt közvetlenül azonosító adatot nem tartalmaz, ezért a válaszadóknak, illetve a kiskorú válaszadók szüleinek vagy gondviselőinek nem kellett írásban nyilatkozniuk arról, hogy engedélyezik az adatfelvételt, de előzetesen értesítve lettek a vizsgálatról (ez a megoldás engedélyezve

lett, vö. 2.1.1.). A kérdőívet a kutatópontként szolgáló oktatási intézmények vezetői megismerték, ennek ismeretében engedélyezték a vizsgálatot. Három kutatóponton az intézményvezető beleegyező nyilatkozatot kért a szülőktől, ott csak a szülői nyilatkozattal rendelkező diákok töltötték ki a kérdőívet.

2.3. Az elemzések korlátai

Különböző csoportok válaszainak, viselkedésének elkülönítése, összehasonlítása kutatói döntés. A szociolingvisztika kvantitatív paradigmájának arra a nézetére támaszkodik, amely szerint a nyelv(i viselkedés) tükrözi a társadalmat, annak szerkezetét, s így elvárható, hogy különböző módon címkézhető személyek eltérően viselkednek. Bár ezzel a nézettel szemben számos kétség felmerült (vö. Cameron 1990), a jelen vizsgálatban mégis fontos szerepet játszik néhány szociológiai kategória elkülönítése (nem, életkor, iskolatípus). A kvantitatív szociolingvisztika főáramával szemben azonban e kategóriák nem determináló faktorokként szerepelnek a jelen elemzésekben (vö. Ochs 1993). Az elemzések elsődleges célja az volt, hogy láthatóvá váljon: egyes csoportokba sorolható diákok másképp vesznek részt a vizsgálat metanyelvi diskurzusában, mint mások.

A jelen vizsgálat korpuszában gyakran válik különválaszthatóvá férfi és női, nem gimnazista és gimnazista, illetve – ritkábban – hetedikes és tizenegyedikes diskurzus. Bár önmagában sem életkoruk, sem nemük, sem iskolájuk típusa nem determinálja a diákok viselkedését, ezek a kategóriák a kutató praktikus fogódzói, amelyek segítségével meg tudja közelíteni azt a rendkívül heterogén válaszadói tömeget, amelyet vizsgál. A dolgozat célja azonban csupán a heterogenitás egyes dimenzióinak bemutatása. Az alkalmazott statisztikai próba (χ^2 -próba) csupán annak konstatálására alkalmas, hogy bizonyos jellemző jegyek mentén különbség van a válaszokban, a különbség ténye azonban nem ad magyarázatot az eltérésre. Ha tehát markáns (akár $p < 0,0001$ szinten szignifikáns) eltérés tapasztalható a férfiak és a nők válaszaiban, akkor csak annyi állapítható meg, hogy a vizsgálat korpuszában különválasztható egy férfi és egy női diskurzus az adott kérdéssel kapcsolatban (míg más kérdésekkel kapcsolatban nem). A szignifikáns eltérésből nem következik az, hogy a nem hatással van a válaszokra, de még az sem, hogy a nemi szerepek konstrukciója befolyásolja a válaszadást. Ennek az adatinterpretációnak a kialakulásában döntő szerepe volt Kripke (1982) szabályértelmezésének. Kripke (1982) – Wittgensteint kommentálva – szkeptikusan közelítette meg a szabálykövetés kérdését (összefoglalja Miller 2006). Szkepticismusa nem episztemologikus (miszerint nem tudhatjuk, hogy ha valaki szabályszerűen viselkedik, akkor szabályt követ-e), hanem konstitutív. Eszerint nemcsak az nem tudható, hogy valaki szabályt követ-e, hanem az sem feltételezhető, hogy van szabály. Ha egy megfigyelő az általa megfigyelt személy viselkedését valamilyen szabály segítségével formalizálja, az nem a megfigyelt személy viselkedéséről árul el valamit,

hanem a megfigyelőről. A megfigyelő ugyanis az, aki a megfigyelt cselekvést szabályba foglalja, leírja. A szabályok megfogalmazása mint cselekvés nem szükségszerű: a szabályt megfogalmazó személy döntésén múlik (tudniillik azon, hogy meg kíván-e fogalmazni szabályt). A jelen dolgozat tehát nem szabályformulázási céllal elemzi a heterogenitás mintázatait.

Ugyancsak készült szignifikanciavizsgálat abból a célból, hogy összevethetővé váljon: ugyanazon módon jellemezhető diákok (férfiak, nők, 7. és 11. osztályosok, nem gimnazisták és gimnazisták, tehát hat csoport) eltérő kérdésekre hogyan reagálnak. Az efféle vizsgálódás célja, hogy rámutasson arra, hogy egy-egy kérdésről analóg, illetve teljesen eltérő módon szerveződött-e a mediatisált diskurzus.

Bár a szociolingvisztikában a nem, életkor és társadalmi háttér (jelen esetben: iskolatípus) szerinti különbségtétel bevett gyakorlat, a fenti bekezdések azt hangsúlyozzák, hogy ezek a különbségteljes kutatói döntésből fakadnak, legitimálásukhoz ideológia szükséges – ezek a kategóriák tehát önkényesek.

A felismert eltérésekre, különösen a kérdőív válaszokat tekintve, nem kíván magyarázatot adni a dolgozat, mivel a magyarázat csak valamilyen külsődleges, nem a vizsgálat korpuszából adatható ideológia segítségével történhetne. A magyarázatok hiánya a fent eloadott, a kvantitatív módszerű elemzésekkel kapcsolatos szkepszissel is magyarázható.

2.4. Az empirikus anyag bemutatásának célja és módja

Az elemzésre kiválasztott kérdőív feladatok a nyelvhasználat javításának gyakorlatát tematizálják. Ez a gyakorlat három szinten is reflektálódhat: 1. a diskurzusokban megjelenő javításokra; 2. a javításokról szóló narratívákra; valamint 3. a javításokról alkotott ideológiákra adott reflexió szintjén. A reflexió rendszerint a javítás legitimitásának kérdését tematizálja.

A következő elemzések alapfeltevése, hogy egy társadalmi gyakorlat tartósan akkor maradhat fenn, ha annak legitimációja is folytonos. Természetesen nem maga az ideológia (vagy annak építése) tartja fenn vagy szünteti meg a gyakorlatot, az azonban jelzés értékű, hogy egyes gyakorlatokkal kapcsolatban inkább legitimizáló vagy inkább illegitimizáló ideológiák jelennek-e meg, illetve hogy egyes ideológiákat legitimnek vagy illegitimnek minősítenek-e a beszélők. A jelzés nem az adott gyakorlat valós meglétére utal elsősorban (tehát hogy gyakorinak vagy ritkának számít-e), hanem arra, hogy az adott közösség hozzájárul-e egy gyakorlat folytatásához, illetve egy ideológia fenntartásához, vagy sem. Ez a kérdés természetesen csak a vizsgálat mesterséges, kvázi laboratóriumi körülményei között vizsgálható a jelen dolgozatban: az adatok így arra vonatkoznak, hogy a megkérdezettek egy kutatóval folytatott diskurzusban hozzájárultak-e egyes gyakorlatok folytatásához, illetve egyes ideológiák legitimnek, illetve illegitimnek minősítéséhez.

A legitimitás elemzése a diskurzusokban részt vevő személyek normatív egyezkedésének figyelembevételével történik, bináris tartalomelemzéssel. Annak kimutatása tehát a cél, hogy: 1. a bemutatott szituációban megformált ideológiák egy-egy cselekvést legitimnek (követendőnek) vagy illegitimnek (kerülendőnek) tüntetnek-e fel; illetve 2. megjelenik-e egyáltalán a minősítés bármilyen formája. Az interakció illetően vizsgálata implicit ideológiákat tárhat fel (lásd Laihonen 2009a magyar nyelvi anyagon végzett elemzéseit).

Az implicit ideológiák jelensége az egyes explicit ideológiák minősítésével kapcsolatban is értelmezhető: az előadott, kifejtett metanyelvi közlések végül alapjai lesznek-e a további diskurzusoknak (a további fordulóban építenek-e rájuk: ekkor legitimnek minősítik azokat), vagy elvetik (negatívan minősítik, dekonstruálják, illetve figyelmen kívül hagyják: illegitimnek minősítik) azokat. Kérdőíves gyűjtésnél a legitimnek minősítés jelzése pl. az, ha nem a „nem válaszolok” lehetőséget jelöli be a válaszadó, illetve nem hagyja üresen a sort.

Az elemzések középpontjában az áll, hogy rekonstruálódik-e, illetve milyen módon rekonstruálódik az iskolai képzésben részt vevő személyek és a kutató diskurzusában a sztenderd nyelvi ideológia. Ennek oka, hogy a vizsgálat egésze a sztenderd ideológia terminusainak használatával zajlott: kiemelt szerepet kapott a javítás, a helyesség, a nyelvi minősítés. Éppen ezért kiemelkedően fontos olyan eseteket keresni, amikor a diskurzusban elmozdulás történik és a sztenderd kultúrákra jellemző ideológiák hegemoniája nem egyértelmű, vagy akár fel is függesztődik.

Az elemzések a sztenderd ideológián kívül hivatkoznak egyéb ideológiákra is, rendszerint Lanstyák (2010) terminusait alkalmazva. Ezzel a megoldással a vizsgálat kontextusában aktuálisan létrejött diskurzusokat tágabb társadalmi kontextusba lehet helyezni. Ez a fajta hivatkozás nem azt jelzi, hogy létezne pl. egy vernakularista ideológia, amely hatást gyakorol vagy kimutatható a beszédben, hanem azt, hogy a vizsgált diskurzusok rokon vonásokat mutatnak más diskurzusokkal, amelyek központi állításai pl. a *vernakularizmus* szóval foglалhatók össze. (A sztenderd ideológiát építő diskurzusokra csak ritkán hivatkozik a szöveg, mivel a sztenderdizmus terminológiája az egész vizsgálatot áthatja, ezért szinte minden bekezdésben meg lehetne említeni. A többi ideológiára ennek megfelelően kiegészítésképp történik utalás.)

2.4.1. A diagramok értelmezéséhez

A kérdőív válaszok bemutatását számos diagram kíséri. Ha a diagramokon nincs külön jelölve, akkor a nemek, évfolyamok és iskolatípusok szerinti részminták az adott részminta összes tagjára vonatkoznak (20. táblázat).

A diagramfeliratokban szereplő feladatmegjelölés minden esetben a kérdőívre utal. Mivel a „nem tudom” és a „nem válaszolok” kifejezések is válaszok, a teljesen üresen hagyott sorok pedig üres fordulónak értelmezhetők (vö. Albertné 2005: 18 *üres turn* terminusával), ezekre is kitér a dolgozat. A diagramok rendszerint csak a

20. táblázat. Az egyes részminták tagjainak száma

Férfi	535	Nő	646
7. osztályos	618	11. osztályos	577
Nem gimnazista	681	Gimnazista	574

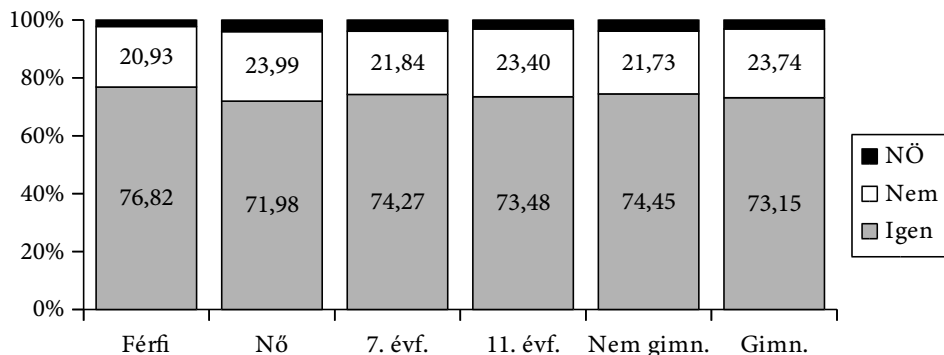
„nem tudom”, „nem válaszolok” válaszok és az adathiányos tételek (az üres fordulók) összegét (NÖ) jelölik. Ha az NÖ értéke 5% feletti, akkor minden esetben részletezve van az egyes kategóriák megoszlása (rendszerint a „nem tudom” kategória jelzésével, mivel a másik kettő rendkívül marginálisan fordul elő). A feliratok végén szereplő (□) jel azt jelöli, hogy a χ^2 -próba a „nem tudom”, a „nem válaszolok” válaszok és az adathiányos tételek figyelmen kívül hagyásával készült. Ez abban az esetben történt így, amikor döntően 5% alatti NÖ-érték szerepelt a válaszok között.

3. Narratívák és ideológiák a küljavításokról

3.1. Narratívák a küljavítás gyakoriságáról

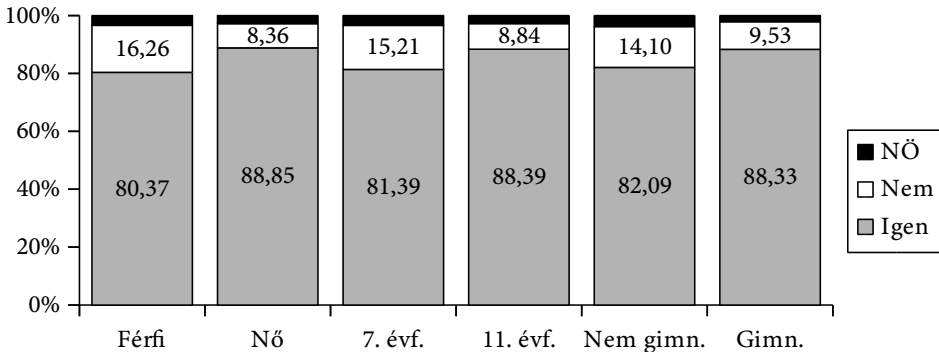
A saját elővizsgálatok azt mutatták, hogy a javítás a dominanciaviszonyok egyik jelzéseként fogható fel, ezért a kérdőív válaszok a válaszadó önpozicionálásaként értelmezhetők (vö. Szabó 2008a). Diskurzív keretben ez azt jelenti, hogy a válaszadó az adott válaszlehetőség kiválasztásával a kérdőív médiumán keresztül, a vizsgálat diskurzusában narratívát alkot a számára elérni kívánt, elérhető, illetve rendszeresen elért beszélői pozícióról, illetve minősíti a saját nyelvi kompetenciáját. Hogy e lehetőségek közül melyikről van szó egy adott válasz esetében, az a jelen vizsgálat eszközeivel nem különíthető el.

A diákok magas arányban azt jelölték, hogy javították már őket a nyelvhasználatuk miatt. A diskurzus egységes, a vizsgált csoportjellemezők mentén nem tagolható (2. ábra).



2. ábra. A 10. feladat válaszai (%). A válaszadót az elmúlt két-három évben kijavították-e helytelen nyelvhasználata miatt. Egyik eltérés sem szignifikáns (□)

A diákok azt is magas arányban jelölték, hogy ők javítanak másokat. A nők, a 11. osztályosok és a gimnazisták szignifikánsan gyakrabban pozicionálják önmagukat a javító (a kompetensebb beszélő) szerepében (3. ábra).



3. ábra. A 8. feladat válaszai (%). A válaszadó az elmúlt két-három évben kijavított-e másokat helytelen nyelvhasználat miatt. A nemek szerinti eltérés $p < 0,0001$, az évfolyamok szerinti $p < 0,001$, az iskolatípusok szerinti $p = 0,0122$ szinten szignifikáns (**)

A diákok inkább pozicionálják magukat a kijavító, mint a kijavított szerepkörében. A 2–3. ábra adatainak összevetése a következő eredményt hozza. Férfiaknál az eltérés tendenciaszerű ($p = 0,0601$), nőknél, 11.-eseknél és gimnazistáknál $p < 0,0001$, nem gimnazistáknál $p = 0,0002$, 7.-eseknél pedig $p = 0,0022$ szinten szignifikáns. A legerősebb önpozicionálás-különbőség tehát a nőknél, a 11.-eseknél és a gimnazistáknál tapasztalható.

3.2. Egy nyelvi ideológia rekonstrukciója

A 7. feladatnak a második keretes szövegtől kezdődő része egy – széles körben helytelennek tekintett – összetett kötőszóra irányuló küljavító gyakorlat értékelését vizsgálta. A feladat a *de viszont* megítéléséről és javításáról folytatott diskurzust egy fórumhozzászólás átszerkesztett változatával kezdi meg. Az eredeti hozzászólás lelőhelye: Nők Lapja Café (2007) fóruma – Nyelvészkek topik – 59. hozzászólás. Vonatkozó része (negyedik bekezdése) a következő (betűhűen, a nyelvi adatok kurzíválása nélkül): „a »de viszont«-ot már tudja a környezetem, hogy a jelenlétemben nem lehet használni :d sikítok tőle Noh mára ennyit, egy nyelvtörténet és egy pragmatika vizsga után!”

A kérdőívben szereplő megfogalmazás – „A »de viszont«-ot már tudja a környezetem, hogy a jelenlétemben nem lehet használni, mert sikítok tőle” – olyan küljavító tevékenységet jelez, amelynél a javítás a negatívan minősített elemet követő emocionális visszacsatolásként jelenik meg. Mivel nem tudni pontosan, mit jelent a *sikít* szó (valódi hangkitörésre gondolt-e a fórumozó vagy más jelzésre), a feladatban ez szerepel az idézet szerzője gyakorlatának leírására („szerinted indokoltan »sikít«...?). Ezzel a feladat nem kívánta direktén interpretálni, pontosan milyen jellegű minősítésről

van szó. A diáknak ezt követően általánosságban kellett nyilatkoznia a küljavítás egy lehetséges értelmezéséről (tudniillik arról, hogy az idézett személy magatartásának háttérében leszoktató szándék van). A küljavító gyakorlatról szóló ideológiaépítés (tudniillik hogy legitim-e „sikítani”, illetve megpróbálni leszoktatni másokat egy nyelvi elem használatáról) kontrasztjaként a konkrét nyelvi elemre vonatkozó ideológiaépítés (helytelen-e a *de viszont*) és az adott elem használatáról alkotott narratíva (hallja-e a válaszadó használni) alkotása volt a feladat. A feladat eleve a *de viszont*ot kárhóztató gyakorlatból indult ki, a cél ugyanis nem a *de viszont* lehetséges megítéléséről, hanem, amennyire lehetséges, ettől elvonatkoztatva, egy nyelvi elem megbélyegzéséről, javításáról szóló diskurzus kezdeményezése volt.

A *de viszont* tematizálását indokolni kell, mivel bármely másik, negatívan minősített szerkezet is kerülhetett volna a feladatba. A *de viszont*ot kárhóztató ideológiákkal – saját kutatásokra épülve – külön közlemény (Szabó 2008b) foglalkozik, ezért a jelen dolgozatban elegendő röviden utalni a kérdésre.

A *de viszont* logikátlannak, redundánsnak, feleslegesnek tételezése a II. világháborút követően jelent meg a nyelv művelő irodalomban (vö. Simonyi 1903; Pintér et al. 1938; Szécsi 1943; Köves et al. 1954; Lőrincze 1956; NyKk; NymKsz²; Balázs 2001). Bár a Magyar történeti szövegtárból (MTSz) 1779 óta kimutatható és azóta egyenletesen megjelent írott szövegekben is, az 1898–1947 közötti időszakban különösen megnőtt a használati gyakorisága (közel háromszorosára), majd 1948–1997 között ez a gyakoriság kevesebb mint ötödére esett vissza. A Szabó (2008b)-ben közölt adatok alapján az a kép rajzolódik ki, hogy – bár gyakorinak a nyelvtörténet egésze során nem volt jelezhető – a *de viszont* terjedésére hirtelen és agresszíven reagált a nyelv művelő irodalom (Lőrincze 1956 kivételével), ennek nyomán pedig a közoktatás. A 2009-es adatfelvételt megelőző összes saját vizsgálatban a diákok részéről kiemelt szerepet játszott a *de viszont* negatív minősítése. A feladat így tehát korábbi ideológiakutatásokra és korpuszelemzésre egyaránt támaszkodik.

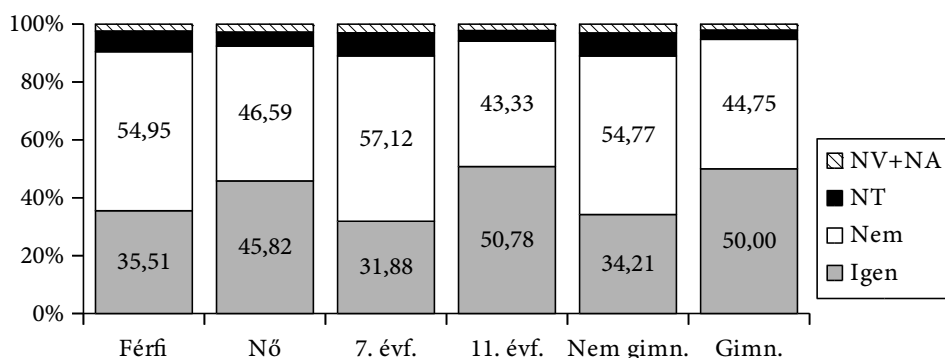
A *de viszont* kárhóztatása 1. defektivista, 2. homogenista, 3. kommunikacionista, 4. logicista, 5. mentalista, 6. necesszista, 7. platonista és 8. racionalista diskurzusba egyaránt illeszkedhet (vö. Lanstyák 2010: 141–145). A *de viszont*ot támadó érvelő szövegek ugyanis rendszerint 1. eredendően hibásnak, károsnak minősítik ezt az elemet; 2. a nyelvi változatossággal szemben az egységességet hangsúlyozzák; 3. bizonyos kommunikációs szempontokat – a kommunikáció „hatékonyságát” – abszolutizálják; 4. a nyelvet a formális logika mentén modellezik; 5. párhuzamot vonnak a nyelvi elemek használata és az azokat használók intelligenciája, mentális képességei között; 6. egyik tételük az, hogy vannak felesleges és hasznos elemek a nyelvben, s a feleslegesek használatát vissza kell szorítani; 7. egy ideális, hibátlan nyelvváltozathoz viszonyítanak a spontán beszédéről szólva is; 8. a nyelvi formákat mentális és kongitív folyamatokkal magyarázzák, illetve azokra vezetnek vissza. Példa a NyKk „kötőszók összekapcsolása” szócikkéből: „A kötőszókban való ilyen bővelkedésnek és összekapcsolódásuk ilyen lehetőségének azonban sok veszélye is akad. Egyrészt

hosszadalmassá, körülményeskedővé teheti stílusunkat (vö. *De azért mégis mind-ammellett tudja, hogy*), másrészt egy idő múlva gépiesen összefűzhetünk azonos értékű kötőszókat is, és ez már szófecsérlésre, sőt logikai zavarra vezethet: *és ... pedig; de azonban; de ellenben; de sőt; vagyis szóval; azaz nevezetesen*; stb. (Helyesen, választékos stílusban vagy *és* kerül két ilyen tag közé, vagy *pedig*; s a továbbiak helyett is egyszeres kötőszó áll.) Amellett ez is hozzájárul ahhoz, hogy az ügyetlen fogalmazók egy-egy kötőszót csak efféle beszédtiltelékként, henyén ismétlegessenek. Ma főleg az *és*, a *pedig*, a *szóval* meg a *vagyis* fordul elő így!” (NyKk I: 1259–1260.)

A *de viszont* értékelése: a *viszont* „előfordul *de* kötőszóval összekapcsolva is, bár így eléggé nehézkes, szófecsérlő” (NyKk II: 1227). A későbbi művek (Balázs 2001; NymKsz²) értékelése is hasonló (Balázs 2001: 137 a helyes és a helytelen közti hátsávba sorolja).

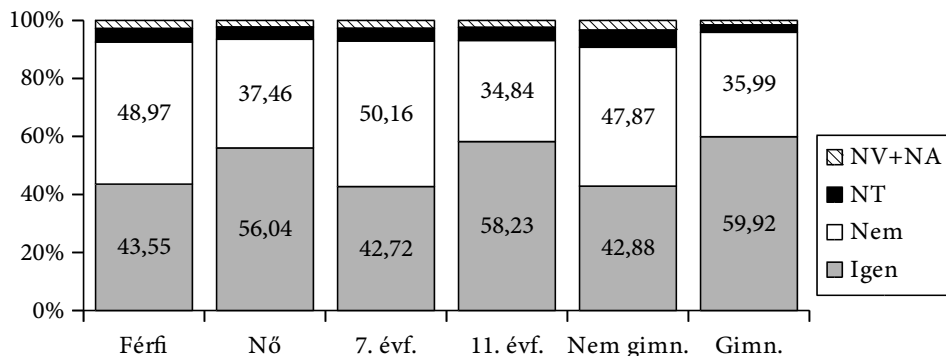
A fentiek jelzik, hogy a *de viszont* javítása a II. világháborút követő magyar nyelv-művelő diskurzusban, változó mértékben, de legitimációt kapott, illetve a nyelvi ideológiákat építő diskurzusok közül számosba illeszkedik. Ez a többszörösen megerősödő ismertség és gyakori használat tette a *de viszont* kárhóztatásának ideológiáját alkalmassá arra, hogy rajta keresztül egy tipikus nyelvi ideológia mediatlizált rekonstrukciója tanulmányozható legyen.

A diskurzus erősen megoszlik. A javító, illetve negatívan minősítő gyakorlatot a diákok kisebb hányada, de legfeljebb a fele jelölte legitimnek. Jelentős azok száma, akik arra hivatkozva törték meg a diskurzust, hogy nem tudják a választ. A nők, a 11.-esek és a gimnazisták szignifikánsan erősebben támogatták a negatív minősítést és többen pozicionálták magukat a kérdésben (tehát kisebb a „nem tudom” válaszok aránya; 4. ábra).



4. ábra. A 7. feladat válaszai (%). „Szerinted indokoltan »síkít« az illető a »de viszont« miatt?”
A nemek szerinti eltérés $p < 0,001$, az évfolyamok és az iskolatípusok szerinti $p < 0,0001$ szinten szignifikáns (a „nem tudom” válaszok figyelembevételével)

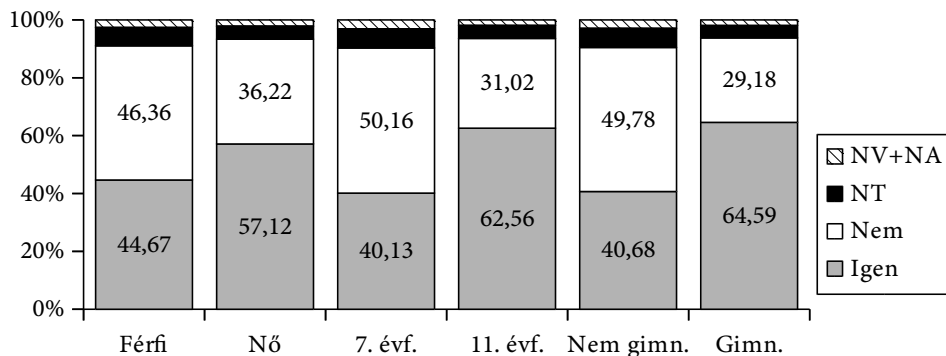
A javító gyakorlat beszédszokás-módosító célját szignifikánsan eltérően minősítették a diákok: a nők, a 11.-esek és a gimnazisták szignifikánsan pozitívabban, a többiek negatívabban (5. ábra).



5. ábra. A 7. feladat válaszai (%). „Szerinted jó az, hogy leszoktatja egy kifejezés használatáról az ismerőseit?”. A nemek szerinti eltérés $p = 0,0001$, az évfolyamok és az iskolatípusok szerinti $p < 0,0001$ szinten szignifikáns (a „nem tudom” válaszok figyelembevételével)

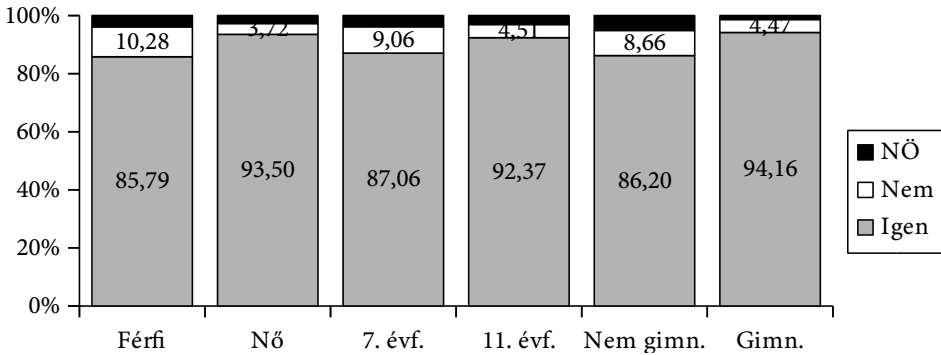
A *de viszont* nyelvi minősítésére kérdező instrukció szándékosan negatív megfogalmazású volt (a *helyes* helyett a *helytelen* szó szerepelt benne). Ennek eredeti célja az volt, hogy a válasz kevésbé automatikusan szülessen meg: a nyelvhelyességi javító feladatok kontextusában szokatlan forma (tudniillik hogy nem a helyességről, hanem a helytelenségről kell döntenie) készítse hosszabb gondolkodásra a diákokat. Ez a vizsgálat eredeti, tudásreprezentáció-kutatás jellege miatt volt lényeges szempont.

A helyességi ítélet – az összes diákra nézve – erősen megoszlik, sok a „nem tudom” válasz is. A nők, a 11.-esek és a gimnazisták szignifikánsan negatívabban minősítik a *de viszont*-ot (6. ábra):



6. ábra. A 7. feladat válaszai (%). „Szerinted nyelvileg helytelen a »de viszont« kifejezés?” A nemek szerinti eltérés $p = 0,0001$, az évfolyamok és az iskolatípusok szerinti $p < 0,0001$ szinten szignifikáns (a „nem tudom” válaszok figyelembevételével)

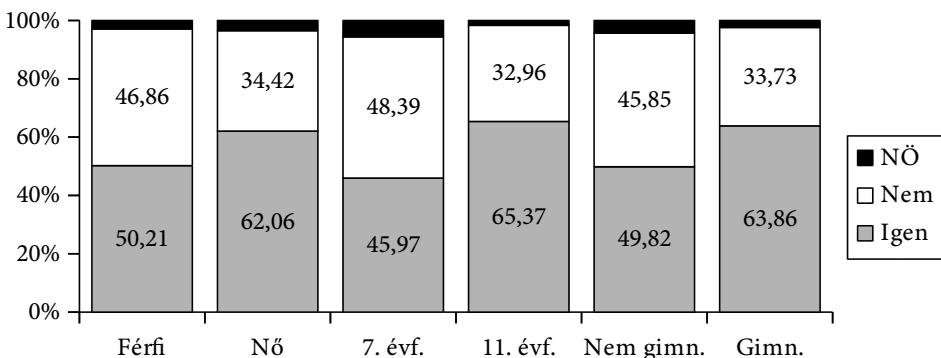
A használatról alkotott narratíva diskurzusa gyakorlatilag egyáltalán nem szakad meg, határozottan a *de viszont*-nak a kommunikációs gyakorlatban való meglétére utal. Csak a nem gimnazisták körében haladja meg az NŐ-érték az 5%-ot: NT: 2,35%, NV: 1,47%, NA: 1,32% (7. ábra).



7. ábra. A 7. feladat válaszai (%). „Te hallottad már, hogy valaki használta?” A nemek szerinti eltérés $p = 0,0001$, az évfolyamok és az iskolatípusok szerinti $p < 0,0001$ szinten szignifikáns (□)

A nők, a 11.-esek és a gimnazisták szignifikánsan gyakrabban utalnak a *de viszont* használatára. Éppen ők voltak azok is, akik negatívabban minősítették és akik a minősítés kérdésében kevésbé voltak bizonytalanok. A helyességről szóló ideológia és a használati gyakoriságról alkotott narratíva ellentétes előjelű, ez azonban nem ellentmondás, hanem a domináns ideológia sajátja: a sztenderdizmusban az a helyes, amiről azt szokás mondani, hogy helyes, nem az, ami használatos (vö. Milroy 2001: 544–545).

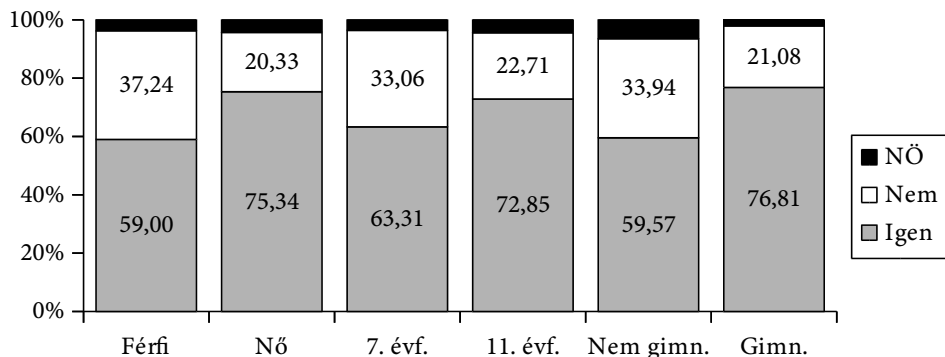
A negatív minősítés és a beszédszakás-módosító törekvések legitimációja eltérő a *de viszont*ot helyesnek, illetve helytelennek minősítők körében (8. ábra).



8. ábra. A *de viszont*ot helytelennek jelölők szerint „indokoltan »sikit«-e az illető?”. $N = 608$ (nemek szerint), $N = 609$ (a többi kategóriában). A nemek szerinti eltérés $p = 0,0024$, az évfolyamok szerinti $p < 0,0001$, az iskolatípusok szerinti $p = 0,001$ szinten szignifikáns (□)

A diskurzus erősen tagolódik: a nők, a 11.-esek és a gimnazisták szignifikánsan erősebben legitimálják a vázolt minősítő gyakorlatot. Csak a 7.-esek válaszaiban tapasztalható 5% feletti NŐ-arány (NT: 4,84%, NV: 0,4%, NA: 0,4%). Kevés tehát

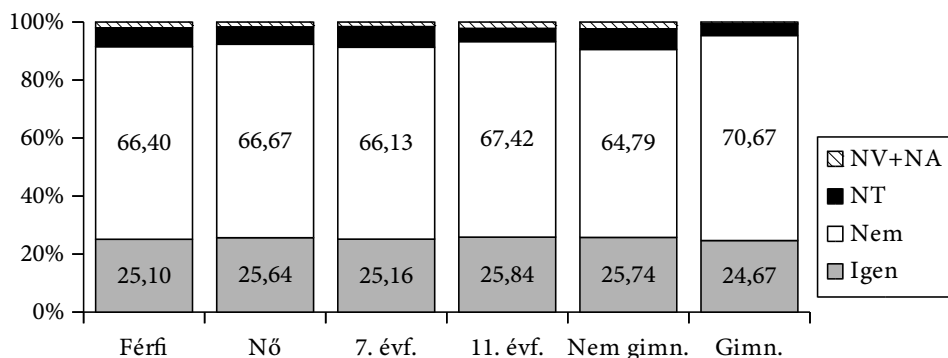
az olyan diák, aki a kérdésben bizonytalankodóként jelenítené meg magát vagy kitérne a válasz elől (9. ábra).



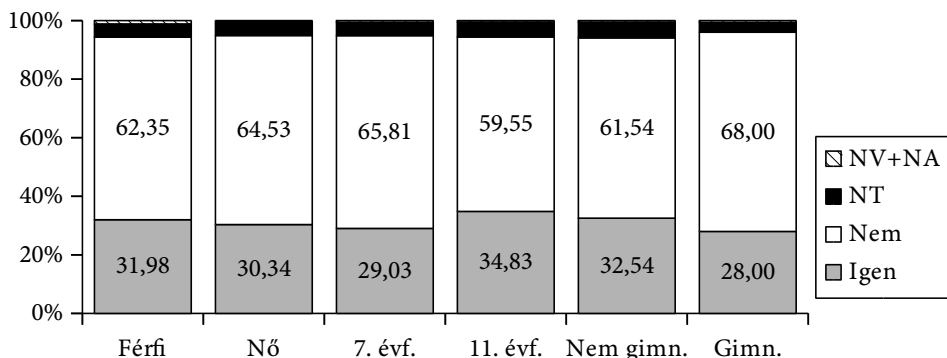
9. ábra. A *de viszontot* helytelennek jelölők szerint helyes-e, hogy az illető leszoktat másokat egy kifejezés használatáról. $N = 608$ (nemek szerint), $N = 609$ (a többi kategóriában). A nemek szerinti eltérés $p < 0,0001$, az évfolyamok szerinti $p = 0,0053$, az iskolatípusok szerinti $p = 0,0001$ szinten szignifikáns (α)

A jelölt beszédszokás-módosító szándékot a diákok döntő többsége (kétharmada-háromnegyede) legitimnek jelölte; a nők, a 11.-esek és a gimnazisták szignifikánsan gyakrabban. Csak a nem gimnazisták között volt számottevő a diskurzus megtörése (NT: 4,33%, NV: 0,72%, NA: 1,44%). Az előző ábrával összevetve látható, hogy az általánosabb megfogalmazás esetén („leszoktatja egy kifejezés használatáról”, szemben a „»sikít« [...] »de viszont« miatt”-tal) a legitimáló válaszok is gyakoribbak, a bizonytalanság jelzése pedig ritkább.

A *de viszontot* helytelennek nem jelölők válaszai az előzőek ellentétei: dominánsan illegitimnek jelölik a felháborodást és a beszédszokás-módosítást célzó kísérleteket is (10–11. ábra).



10. ábra. A *de viszontot* helytelennek nem jelölők szerint „indokoltan »sikít«-e az illető?”. $N = 481$ (nemek szerint), $N = 488$ (a többi kategóriában). Egyik eltérés sem szignifikáns (a „nem tudom” válaszok figyelembevételével)



11. ábra. A *de viszont*ot helytelennek nem jelölők szerint helyes-e, hogy az illető leszoktat másokat egy kifejezés használatáról. $N = 608$ (nemek szerint), $N = 609$ (a többi kategóriában). Egyik eltérés sem szignifikáns (a „nem tudom” válaszok figyelembevételével)

Ebben a diskurzusban számottevő a diskurzust megtörők száma: rendszerint 5% feletti az NŐ-értékek. Ezek döntő hányada „nem tudom” válasz, a diákok tehát rendszerint bizonytalanságra, nem elégséges tudásra hivatkoztak. Az általánosabb megfogalmazás itt is nagyobb fokú legitimitációval jár együtt.

A kérdés tágabb kontextusba helyezése tehát – a *de viszont*ról alkotott minősítő ideológiától függetlenül – a beszédszokás-módosítást legitimáló válaszok nagyobb számával jár együtt.

3.3. Személyeket nyelvhasználatuk alapján minősítő diskurzusok rekonstrukciója

A kérdőív 14. feladata látszólag nem a javítás kérdéskörével függ össze, a válaszok rövid áttekintése azonban lényeges, mivel ezek nélkül nehezen érthető meg a nyelvi javítási tevékenység legitimitációja.

A feladat a nyelvi platonizmus és a nyelvi mentalizmus kontextusában értelmezhető, mivel a feladatok arra szólítják fel a diákokat, hogy két személyt a nyelvhasználatukról elmondottak alapján minősítsenek: határozzák meg, melyikük okosabb(, szociábilisabb, szorgalmasabb, kedvesebb stb.), illetve ítélik meg nyelvhasználati stratégiájukat a helyességhez-helytelenséghez mint abszolút kategóriákhoz viszonyítva. A feladat, bár az ügynökvizsgálatok klasszikus módszeréből indul ki, azoknál áttételesebb, mivel nem egy meghallgatott spontán nyelvi szövegrészlet alapján, hanem a diákokról előadott rövid metanyelvi jellemzés alapján kéri a minősítést.

A feladatban két falusi lány szerepel: az ő röviden jellemzett beszédviselkedésüket kellett megítélni. A képzeletbeli alakok tudatosan lettek formálva.

„Az MNSZV [= Magyar nemzeti szociolingvisztikai vizsgálat] országos adatai szerint amikor szignifikáns hatása van a nemnek a megítélésre vagy a szóbeli produkcióra, akkor szinte mindig a nők a standardabbak. Budapesten azonban 4 megítéltető feladat és 3 írásbeli hibajavítás szerint a férfiak standardabbak a nőknél” (Kontra 2003b: 195).

Olyan diákok magatartását kellett tehát megítélni, akikről a szociolingvisztikai irodalom alapján inkább lehetne feltételezni, hogy a sztenderd felé orientálódnak nyelvükben és ítéleteikben (tehát kevésbé a nyelvjárások irányába). A feladat Anna – akit egyes anyanyelv-pedagógiai irányzatok terminológiájával funkcionális-szituatív kettősnyelvűnek lehetne hívni (vö. Kiss 2006) – és Eszter szembeállításán keresztül a sztenderd ideológia azon tézisének reprodukcióját kezdeményezte, amely szerint kedvezőbben ítélnél/ítélendő meg az a személy, aki kerüli a nyelvjárási beszédet. A feladat célja már kezdetben (a próbakérdések során is) annak vizsgálata volt, hogy hányan fognak tartózkodni a direkt válaszadástól és hányan fogják eldönthetőnek tartani a kérdést. Az új elemzési kontextusban ez a diskurzus továbbépítéseként, illetve lezárásaként értelmezhető.

A feladat némiképp módosult három próbakérdés során. A szövegezés módosulása a következő. Az első két változatban a feladat azonos volt. Anna beszéde négy csoporthoz (nagy szülő, szülő, barát, tanár) képest volt meghatározva, a „mindig/inkább/alig/soha” határozókkal. A nyelvhasználat minősítése „nyelvjárásias” volt. A második próbakérdést követő interjúzás során világossá vált, hogy a diákok egy része a *nyelvjárás* szót ’valakire jellemző nyelvváltozat’ értelemben használja, ezért a terminus *tájszólásra* lett cserélve, hogy jobban utaljon arra, hogy területi változatról van szó. A határozókkal is probléma volt: az *inkább*, *alig* nem volt elég világos: úgy is lehetett pl. érteni, hogy ugyanazzal a személlyel néha így, néha úgy beszél a képzeletbeli lány. Ezért kellett a feladatot pontosítani és tovább sarkítani. A beszédpartnerek csoportjából eltűntek a szülők, hogy világosabban elkülönüljön két korosztály – a nagyon idősek és az egykorúak. Emellett egyértelműen a nyelvjárás korlátozottabb hatókörű használatát jelezte, hogy Anna a barátai közül „csak kevés” beszél nyelvjárásban. A tanárral való kommunikáció az iskolai-hivatalos nyelvhasználatra utalt. Mivel a próbakérdés a K061 kutatóponton készült, ennek a válaszai – a szövegezés eltérései miatt – nem szerepelnek az alábbi összesítésben.

A feladat a sztenderd ideológia diskurzusát modellálja és a lingvicizmussal és az előítéletekkel kapcsolatos magyarországi vizsgálatok kontextusába illeszkedik. Erről a kontextusról áttekintést nyújt, illetve egy 2005. évi vizsgálat (Nézetek–B2) empirikus adatait elemzi Kontra (2009). Adatai azt mutatják, hogy az előítéletesség rendkívül erősen áthatja a társadalmat: „az elemzések alapján kimondhatjuk, hogy a budapesti lakosság jelentős része életkortól, nemtől és iskolázottságtól függetlenül úgy véli, hogy az emberek okosságát vagy intelligensségét egy ismeretlen beszélő két percig történő hallgatása után meg tudja ítélni. A megbízhatóság vagy becsületesség megítélésekor szinte teljesen azonos a helyzet” (Kontra 2009: 40).

Kontra (2009) értelmezésében az előítéletesség a válaszadóhoz rendelhető jellemző. Elemzéseiben két csoportra osztja a válaszadókat: előítéletesekre és nem előítéletesekre, s ennek mentén tesz megállapításokat pl. nyelvi értékítéleteikről, mondatkiegészítéseikről (pl. hogy az előítéletesek standardabbak voltak: Kontra 2009: 48). A jelen dolgozatnak nem feladata az efféle besorolás, ezért nem is alkalmazza az

előítélet terminust. A dolgozat elméleti keretében nem feltételezhető, hogy valakinek az előítéletei szabályoznák, irányítanak a megnyilatkozásait. Az alábbi elemzések azt mutatják be, hogy a megkérdezettek folytatnak-e vagy megtörnek egy – bizonyos személyeket a nyelvhasználatuk alapján minősítő – diskurzust.

Az anyanyelv-változat jellemzését kérő feladatban erősen szignifikáns különbség volt a magyarországi és a határon túli válaszok között (a határon túliak döntően nyelvjárásiasabbnak tüntették fel magukat, vö. 2.2.3.2.), ezért érdemes az összehasonlítás szempontjai közé a magyarországi – határon túli viszonylatot is bevenni. A nemek, az évfolyamok és az iskolatípusok szerinti összehasonlításokban csak a magyarországi részminta tagjai szerepelnek. A határon túliak esetében, az alacsony elemszám miatt, nincsen efféle felosztás. A válaszadók száma minden diagramnál egységes. A szignifikanciavizsgálatok körébe minden esetben beletartoztak a NT, NV válaszok és az üres fordulók is, mivel: 1. az elemzés egyik legfontosabb kérdése az, hogy továbbépítik-e a diákok a diskurzust; illetve 2. minden esetben 10% feletti volt az NÖ-érték (21. táblázat).

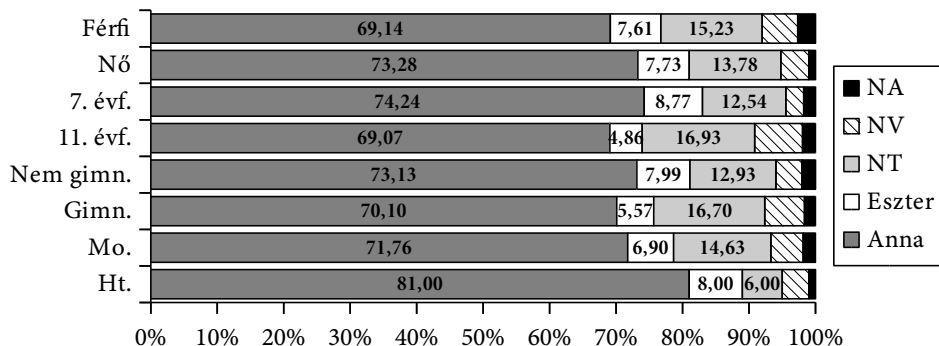
21. táblázat. Válaszadók száma a 14. feladat esetében

Férfi (Mo.)	486	Nő (Mo.)	594
7. osztályos (Mo.)	559	11. osztályos (Mo.)	514
Nem gimnazista (Mo.)	588	Gimnazista (Mo.)	485
Magyarországi	1073	Határon túli	100

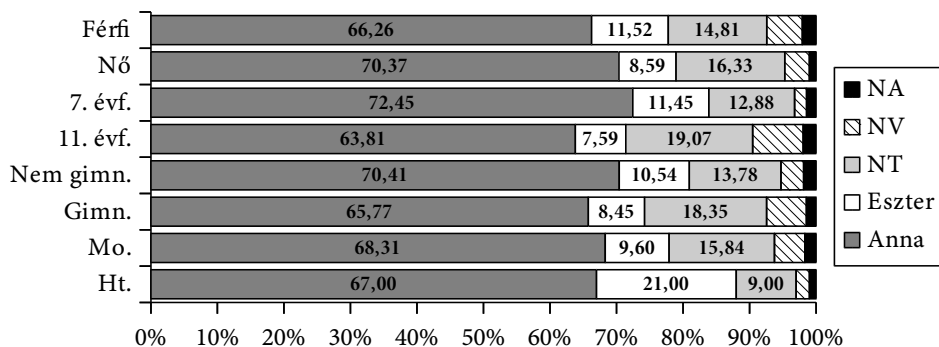
Egyes esetekben a diákok mindkét nevet bejelölték. Ezek a válaszok „nem tudom”-ként lettek feldolgozva. Az alábbi diagramok ennek megfelelően értelmezendők. Az adatok bemutatásának középpontjában az NÖ kategória válaszai állnak: az, hogy a diákok Annát vagy Esztert jelölték, illetve igennel vagy nemmel válaszoltak, másodlagos fontosságú. Ennél lényegesebb, hogy egyértelmű választ jelöltek-e be. Ha igen, az azt jelzi, hogy közreműködtek egy nyelvhasználatra hivatkozó, de nem a nyelvhasználatot, hanem expliciten a nyelvet használó személyt minősítő diskurzusban.

Az okosság kérdésében a diákok magas arányban, 11–26,07% között törték meg a diskurzust (ez az érték más feladatokhoz képest magas, a feladat kontextusában alacsony-közepes). A 11.-esek szignifikánsan gyakrabban tettek így. Az előzőekben látottakhoz képest kiemelkedően sok az együttműködés explicit visszautasítása, a „nem válaszolok” (rendszerint 5% körüli értékben) válasz. Akik azonban folytatták a megkezdett diskurzust, rendszerint Annát jelölték okosabbnak (12. ábra).

Anna vagy Eszter a szorgalmasabb? A diákok ebben a kérdésben még nagyobb arányban, 12–28,6%-ban törték meg a diskurzust. A 11.-esek különösen sokszor tettek így (szignifikánsan többször, mint a 7.-esek). Az explicit visszautasítás („nem válaszolok”) is az ő körükben volt a legmagasabb. A határon túli diákok szignifikánsan könnyebben megválaszolhatóknak pozicionálták a kérdést, mint a magyarországiak. Összességében: a minta átlag kétharmada Annát minősítette pozitívabban (13. ábra).



12. ábra. A 14. feladat válaszai (%). „Melyikük okosabb?”
Az évfolyamok szerinti eltérés $p = 0,0002$ szinten szignifikáns

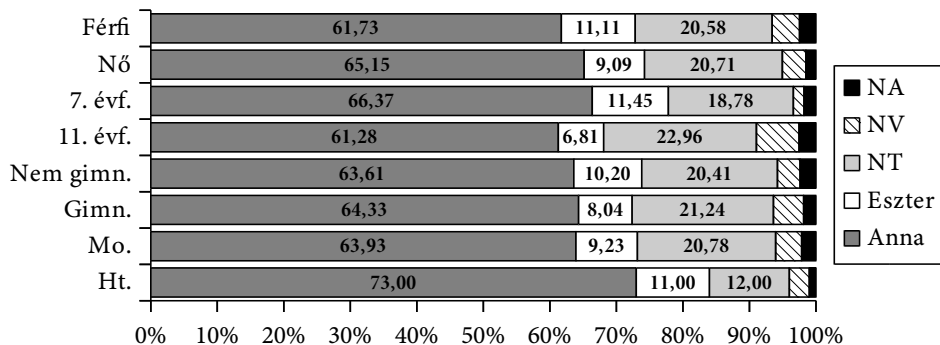


13. ábra. A 14. feladat válaszai (%). „Melyikük szorgalmasabb?”. Az évfolyamok szerinti eltérés $p < 0,0001$ szinten, az ország szerinti $p < 0,005$ szinten szignifikáns.

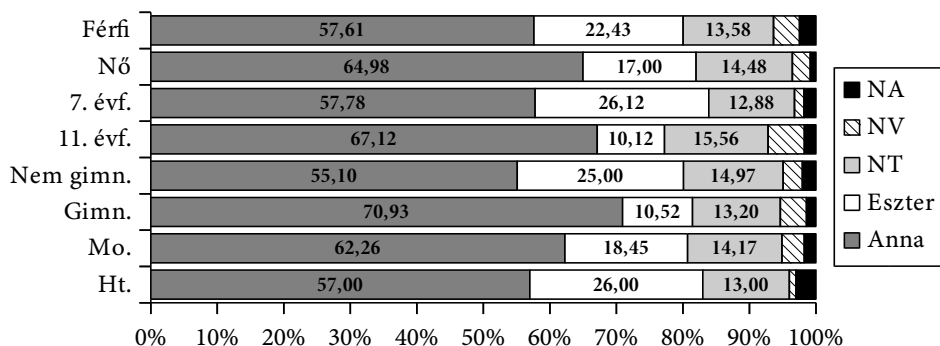
Melyikük kap jobb jegyeket? A diskurzus megtörése itt még gyakoribb, mint az előző kérdésnél (16–31,91%). A 11.-esek ez esetben is szignifikánsan gyakrabban utasítják vissza a kérdőív kezdeményezését. Az állást foglalók döntően Annát minősítik konformabbnak. A minősítés indirekt, mert nem egy jelző segítségével (*okos, szorgalmas*), hanem az elképzelt diák iskolai karrierjéről megkezdett narratíva mentén történik (14. ábra).

A népszerűségről szóló kérdést (15. ábra) inkább jelezték eldönthetőnek a diákok, mint az előzőt (a diskurzus megtörése 16,1–22,76%-ban fordul elő). A nők, a 11.-esek és a gimnazisták Annát minősítették pozitívabban, bár a válaszok jobban megoszlanak, mint az előző kérdésekben (sok jelölést kapott Eszter is).

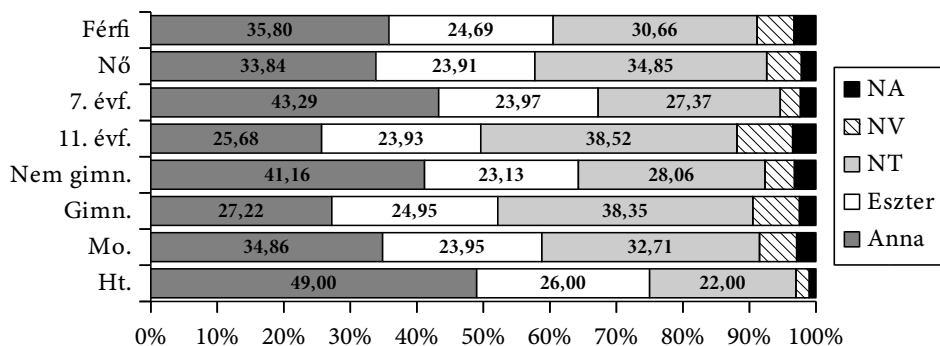
Messze a kedvességről szóló diskurzuskezdeményezést utasították vissza a legtöbben (25–50,39%-ban; 16. ábra). A 11.-esek és a gimnazisták szignifikánsan gyakrabban minősítették a kérdést megválaszolhatatlannak, de az egyértelmű válaszok is erősen megoszlanak: a 11.-eseknél pl. fele-fele arányban. Az explicit visszautasítások száma is igen magas (a 11.-eseknél 8% feletti). A határon túli diákok – mint az



14. ábra. A 14. feladat válaszai (%). „Melyikük kap jobb jegyeket?”. Az évfolyamok szerinti eltérés $p < 0,0001$ szinten szignifikáns



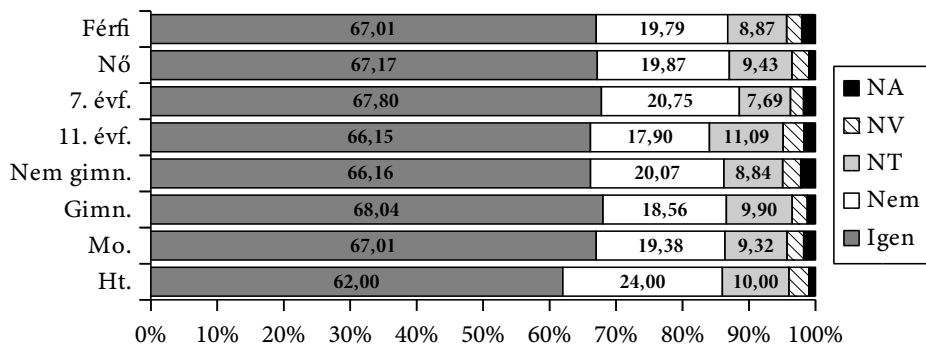
15. ábra. A 14. feladat válaszai (%). „Melyikük népszerűbb az osztályban?”. A nemek szerinti eltérés $p = 0,0154$ szinten, az évfolyamok és az iskolatípusok szerinti $p < 0,0001$ szinten szignifikáns



16. ábra. A 14. feladat válaszai (%). „Melyikük kedvesebb?”. Az évfolyamok és az iskolatípusok szerinti eltérés $p < 0,0001$ szinten, az ország szerinti $p = 0,0176$ szinten szignifikáns

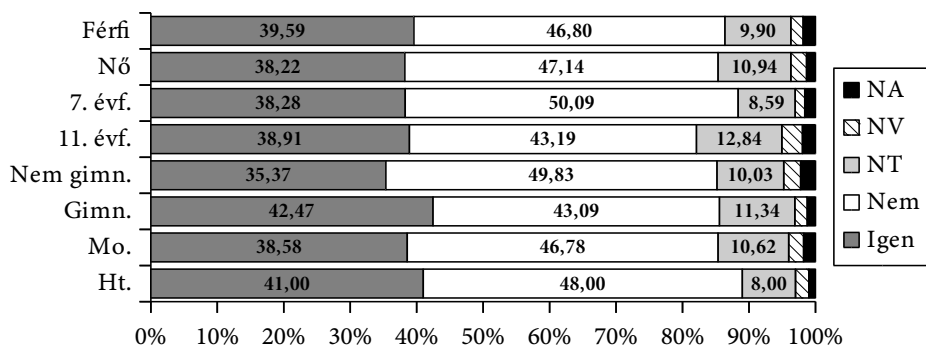
előző kérdéseknél is rendszerint – itt is kisebb arányban jelezték, hogy nem tudnak vagy nem akarnak válaszolni, mint a magyarországiak. A különbség jelen esetben szignifikáns.

A diskurzuban részt vevő diákok egyöntetűen pozitívan („helyes”-nek) minősítik Anna beszédviselkedését (17. ábra). Ezzel a sztenderd ideológia diskurzusába olyan módon is illeszkednek a diákok, hogy nemcsak egyes nyelvi elemeket, hanem a nyelvvel kapcsolatos komplex cselekvéseggyütteseket is a helyesség-helytelenség dimenziója mentén értékelnek. Egységesen teszik ezt: egyik eltérés sem szignifikáns. Az NŐ-értékek, az előzőekhez viszonyítva, alacsonyak: 11,45–15,95% közöttiek. Elsősorban ismerethiány a megjelölt indok.



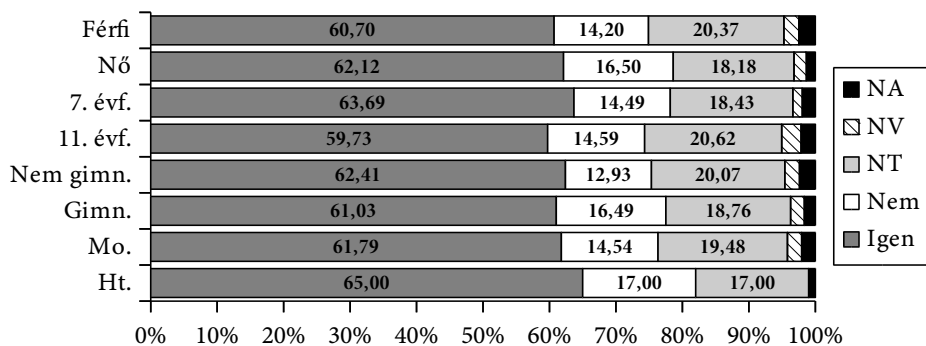
17. ábra. A 14. feladat válaszai (%). „Helyesen teszi Anna, hogy különféleképp beszél az emberekkel?”. Egyik eltérés sem szignifikáns

Az Eszter beszédviselkedésére vonatkozó kezdeményezés (18. ábra) esetében az NŐ-értékek aránya viszonylag mérsékelt (11–17,9% közötti) és általában ismerethiánnyal van legitimálva. Az előzőhöz hasonlóan ez a diskurzus sem tagolható a szociológiai jellemzők mentén (az évfolyamok szerinti eltérés gyengén szignifikáns). A válaszok erősen megoszlának, nem bontakozik ki egységes kép. Csekély többséggel, de inkább negatívan („nem helyes”-nek) minősítik Eszter magatartását: a nyelvi igazodásnak a nyelvjárásiasság dimenziója mentén tapasztalható hiányát.



18. ábra. A 14. feladat válaszai (%). „Helyesen teszi Eszter, hogy mindenkivel egyformán beszél?”. Az évfolyamok szerinti eltérés $p < 0,05$ szinten szignifikáns

A barátságra utaló kérdés (19. ábra) szerepeltetésének eredeti célja az volt, hogy a diákok bejelölhessék, mennyire szoros kapcsolatot tudnak feltételezni két olyan ember között, akiknek a kommunikációs stratégiája döntően eltérően jellemezhető. A másik cél az volt, hogy mennyire tartják ezt a kérdést a leírás alapján eldönthetőnek.



19. ábra. A 14. feladat válaszai (%). „Barátkoznak egymással?”. Egyik eltérés sem szignifikáns

A két elképzelt lány barátságáról szóló narratíva egységes: a szociológiai jellemzők mentén nem tagolható. A diskurzus folytatásának megtagadása, a feladat viszonylatában, közepesnek mondható (18–25,68%-os). Ezt döntően nem a kérdés explicit visszautasítása („nem válaszolok”), hanem az ismerethiány legitimálja. A válaszadók nagy többsége elképzeltnek jelölte a barátságot a két lány között, az NŐ-érték pedig minden esetben magasabb a „nem” válaszok arányánál.

3.3.1. A diskurzusban való részvétel visszautasítása

A diskurzusok megtörése a kérdőív összes, a jelen dolgozatban bemutatott feladata közül a 14. esetben a leggyakoribb. Mivel a határon túli kontrollminta igen kis elemszámú, érdemes a diagramokon szereplő értékekből képezhető NŐ-értékeket csak a magyarországi válaszadókra nézve áttekinteni. A barátság témájában a nők és a 7.-esek kezdő értéke között 0,5%-nál kisebb az eltérés, ezért mindkét csoport adata szerepel (22. táblázat).

A táblázatban szereplő diskurzusok három csoportra oszthatók megszakadásuk jellegzetességei mentén. Az első csoportba az Anna és Eszter beszédviselkedés általánosan jellemző diskurzusok tartoznak („Helyesen teszi-e...?”). Ezeknél a legmagasabb NŐ-érték is 20% alatti, tehát ezeket szakították meg legkevésbé a diákok, más szavakkal: ezekben választottak egyértelműen értékelő válaszokat. A második csoportba a népszerűségről, a szorgalmasságról, az okosságról, a baráti kapcsolatról és a jobb jegyről kezdeményezett diskurzusok tartoznak, 35% alatti felső NŐ-értékekkel. Ezeknél többnyire szignifikánsan a 7.-esek választották többször a kérdőív által felajánlott explicit értékeléseket. Mindegyik a tanulással összefüggő képességekről (okosság, szorgamasság) és a csoportban elfoglalt pozícióról (barátság és

22. táblázat. A diskurzus megszakadása. Összesített értékek. Az értékek csökkenő rendjében. A 10% feletti szórás szürke háttérrel, a 15% feletti szürke háttérrel és félkövér számmal kiemelve

Az értékelés dimenziója	Az NŐ-értékek intervalluma	A legkisebb értéket mutató csoport	Szignifikancia
Kedvesség	32,74–50,39	7. osztály	erős
Jobb jegy	22,18–31,91	7. osztály	erős
Baráti kapcsolat	21,82–25,68	nő	nincs
Okosság	21,38–25,68	7. osztály	nincs
Szorgalom	16,99–26,07	7. osztály	erős
Szorgalom	16,10–28,60	7. osztály	erős
Népszerűség	16,10–22,76	7. osztály	erős
Helyeslés: Eszter	11,63–17,90	7. osztály	gyenge
Helyeslés: Anna	11,45–15,95	7. osztály	nincs

népszerűség: kortársak, jegy: tanár-diák viszonylatban) szólt. A legkevésbé a kedvességről kezdeményezett diskurzust folytatták a diákok.

A diskurzusok egy másik lehetséges csoportosításában az egyértelmű választások dominanciája a szempont. Eszerint a következő felosztás képzhető el (a diagramon szereplő értékek válaszkategóriánkénti átlagolásának segítségével, a magyarországi és a határon túli értékek beszámításával). Egy kategóriába tartozó legtöbb egyértelmű válasz: Anna az okosabb (72,55%). Kétharmadnál (66%) magasabb arány: Anna a szorgalmasabb (68,2%), Anna beszédviselkedése helyes (66,58%). Csak a magyarországi válaszokat átlagolva ugyanez a sorrend áll elő (71,76%, 68,31%, 67,01%).

A kérdőívben felajánlott NT és NV lehetőségeken kívül a diákok kommentárok formájában is visszautasíthatták, hogy folytassák a diskurzust. Néhány betűhű példa érzékelteti a megoldásokat. A teljes feladatra vonatkoznak a következők: „Nevetséges kérdések!!!” (szki11-f); „A beszédmod nem függ össze ezekkel!” (szki11-f); „Szerintem ez alapján nem szabad kategorizálni. Pl. attól, hogy Eszter csak tájszólásban beszél, még nem butább! Nem tudom mennyire diszkriminatív jelenség, mert ilyen példát nem tapasztaltam a közvetlen közelemben” (g11-n); „Elnézést, de tudnom kéne?” (á7-n). Az egyes sorokra a következők: „HOGY LEHET ILYEN HÜLYESÉGET KÉRDEZNI!!! MINDENKI ÚGY BESZÉL AHOGY TANÍTOTTA, NEM ATTÓL LESZ OKOSABB!” (ki11-n; az okosságtól a kedvességig tartó részre); „Mivan?” (g11-f; a barátságról szóló részre); „Hány éves mikulás [!] ha 42-es lába van?” (szki11-n; a jobb jegyről szóló sorhoz). A rövid, gyakran emocionális töltettel fogalmazottól a hosszú, kifejtő kommentárig összesen 84 hozzászólás érkezett. Egyesek pontosították a válaszukat, a tágabb kontextusra utaltak, illetve relativizálták a választásukat, például „bár ez relatív, tanár függő” (g11-n; a jobb jegynél Annát jelölte); „amelyik nem káromkodik” (szki11-n; a kedvességnél NT-t jelölt); „Anna elég buta ha tud helyesen beszélni és csak ritkán alkalmazza” (szki11-n; Annát jelölte okosabbnak); „Ha egy faluból jöttek :)” (szki11-n; a barátságról szóló részhez, a „nem tudom” válasz mellé).

Az interjúknak a kérdőívfeladatokra vonatkozó részében időnként élénk diskurzus bontakozott ki a 14. feladatról, különösen 11. évfolyamon. Ennek az anyagnak a részletes elemzésére a jelen dolgozatban terjedelmi okokból nincs mód, arra azonban utalni kell, hogy az interjúvezető rendszerint explikálta a feladat eredeti célját, ezzel legitímálódó a kérdésfelvetést. Az interjú legvégén hangzott el a következő részlet (g11):

- (3) **IV:** S visszatérve erre az ominózus Anna–Eszter-feladatra, én ennél, na hát hogy megmondjam őszintén, én nagyon örülök, hogy az ő már több osztályba tapasztaltam, hogy ő kiváltotta ezt a ezt a véleményt, hogy nem ő lehet ezt eldönteni, ő hogy ugye ki okosabb meg szebb meg, mondjuk szebb az nem volt, de hogy melyikük okosabb vagy szorgalmasabb vagy ilyesmi, ő és hát ő (1 s) én annak örülök annak, hogy sokan ezt nem tudják eldönteni, mert szerintem sem lehet eldönteni, tehát ez igazából egy ilyen provokatív kérdés volt. Arra vagyok ilyenkor kíváncsi, hogy ki az, aki szerint viszont ezt el lehet dönteni, és ki az, aki, mert vannak olyan, tehát van olyan is, aki aki szerint ezt el lehet dönteni és akkor beikszeli, hogy Anna vagy Eszter, szóval hogy hogy az érdekel, hogy hogy ő kinek a számára megoldható ez a feladat és ki az, aki aki úgymond nem is tartja esetleg ezt ő ő értelmes kérdésfelvetésnek. Őö volt olyan osztály, ahol kifejezett [*nevet* felháborodás] is volt ekörül a feladat körül, úgyhogy ő én ő igazából ennek örülök, hogy ez nem hagy titeket közömbösen, mert ez tényleg egy olyan olyan dolog, ami ami szerintem nem is nem is jó, hogyha közömbösen hagyja az embert.

Az elemzést árnyalja annak figyelembevétele, hogy a kérdésfelvetéseket visszautasító diákokról nem mondható az, hogy nem fogalmazznak meg értékeléseket a nyelvhasználatra hivatkozva. Csupán az mondható el róluk, hogy visszautasították a feladat konkrét kérdésfelvetését (g11–f):

- (4) **252:** Ja, én szerintem csak a | kér | tehát nem, nem lehet dönteni a kérdések között. Tehát hogy nem lehetett eldönteni. | E | ez egy olyan kérdés, ahol nincsen jó válasz vagy nincsen megfelelő megoldás. (1 s) Tehát itt szerintem az egyedüli lehetséges válasz minden kérdésnél az volt, hogy „nem tudom”, mert ezt nem lehet tudni a körülmények ismerete nélkül. Tehát abból nem lehet megállapítani, hogy milyen ő dialektusban beszél a két lány | a | az, hogy milyen okosan vagy szépek vagy nem tudom, mik voltak a kérdések.

Ugyanez a fiú így nyilatkozott az interjú egy másik pontján, egy megadott szövegről való beszélgetés közben, a (4) elhangzása után néhány perccel:

- (5) **IV:** Ő szoktatok-e ezzel a véleménnyel találkozni, hogy (2 s) „a jellem megnyilvánulása a beszéd vagy a írás”, s ha igen, akkor
252: == Azért szerintem ez ==
IV: == milyen körben hallotok erről? ==

252: nem, tehát ez a szöveg szerintem nem egészen azt mondja,

IV: Ühm.

252: hogy a jellem megnyilvánulása a beszéd,

IV: Ühm.

252: én én tehát hogy

IV: Tehát hogy megnyilvánul, igen?

252: én is ilyen vagyok személy szerint, tehát hogy ha mondjuk valaki azt látom, tehát annyira helytelenül beszél vagy vagy annyira helytelenül ír, hogy én azt már nem tudom elfogadni, akkor akkor akkor ez [tudniillik egy párkapcsolat] nyilván nem működne soha, de ez csak azért van, mert nem kompatibilis velem, de amúgy, tehát ezt én, szerintem ez nem egy

IV: Ühm.

252: jellemhiba.

Egy vizsgálati feladatról folytatott metadiskurzus során és egy konkrét élethelyzetet leíró narratívát értelmező ideológia építésekor tehát két különböző álláspontot alkot meg a nyelvi alapú minősítésekkel kapcsolatban (tudniillik először azt, hogy nem lehetséges, majd azt, hogy lehetséges). A két ideológia között különbség az is, hogy az első a nyelvjárásokkal, a második pedig a „hibás beszéddel” kapcsolatos. (Ez a különbségtétel gyakori az interjúkban és rendszerint azt az ideologikus megerősítést kapja, hogy a nyelvjárási beszéd „nem hiba”, a nyelvhelyességi szabályok megszegése viszont az. A nyelv „rétegződésének” bemutatásakor számos nyelvtankönyv is ezt az érvelést használja, ám gyakran ugyanazokat a nyelvi elemeket hol nyelvjárásinak, hol hibásnak mutatja be; vö. Sinkovics 2008.)

4. Összefoglalás

A kérdőíves adatok diskurzusként való elemzése problémákat vet fel. Elsősorban a diskurzus rendkívüli mértékű, az esetek többségében a konkrét válaszlehetőségek megadásáig terjedő szabályozottsága tűnik szembe. Ennek ellenére a kérdőíves válaszokat a jelen dolgozatban másképpen nem lehet elemezni: annak megválaszolására ugyanis nincsen – és nem is várható – bizonyíték, hogy mi motiválta, határozta meg stb. a válaszokat. Csak a kérdés-válasz szekvenciák mintázatai regisztrálhatók.

A kérdőív feladatainak kvantitatív elemzése több válaszcsoportot tett összevethetővé. A fenti elemzések a „nem tudom”, a „nem válaszolok” válaszokat és az üres sorokat (üres fordulókat) a kérdőív által kezdeményezett diskurzus megtöréseként mutatták be, mivel ezek kitérő válaszként – a felkínált válaszlehetőségek egyikének elfogadását visszautasító válaszként –, illetve hallgatásként értékelhetők. Az egyes feladatok eltérő absztrakciós szinteken tematizálták a küljavítás mint nyelvi minősítés jelenségét, illetve – ezzel összefüggésben – a nyelvhasználók minősítésének kérdését.

Az egyes válaszcsoportokon belül eltérő volt a diskurzust folytatók, illetve megtörők

aránya. A *de viszontot* elutasító ideológia rekonstrukciójában csak a *de viszontot* helytelennek nem jelölők esetében volt jelentősebb a diskurzus megtörése (az ő válaszaik miatt emelkedik az összesített NÖ-érték többször 5% fölé; vö. 4–7. ábra). Egyedül a két elképzelt lány nyelvhasználati alapú minősítését kezdeményező diskurzus talált jelentős mértékű elutasításra, ugyanis ezt törték meg a legtöbben (akár 50%-ban; vö. 3.3.1.). A nyelvi elemek minősítését tehát inkább jelölték – a megkezdett diskurzus folytatásával – legitimnek a diákok, mint a beszélők minősítését.

A *de viszontot*, bár szinte kivétel nélkül mindenki hallotta használat közben, a diákok eltérően minősítették: kb. fele-fele arányban helytelennek, illetve nem helytelennek. A *de viszontot* javító gyakorlatot is kb. fele-fele arányban minősítették helyesnek és nem helyesnek, de minden esetben viszonylag magas volt a „nem tudom” válaszok aránya. A javító gyakorlat megítélése elsősorban annak mentén változott, hogy valaki magát a *de viszontot* helytelennek vagy nem helytelennek jelölte-e. A diskurzus – két esetet kivéve – minden esetben tagolódott a nem, az évfolyamok és az iskolatípusok mentén: a nők, a 11.-esek és a gimnazisták inkább helyeselték a *de viszontot* javító gyakorlatot és helytelenítették magát a *de viszontot*, illetve jóval kisebb volt a „nem tudom” válaszok aránya is, mint a többi csoportban, az értékelésben tehát biztosabbnak jelölték magukat.

A beszélő személyének nyelvhasználati indoklású explicit értékelését tematizáló diskurzus rendszerint évfolyamok mentén tagolható (6 esetben, szemben az iskola-típus és az állam szerinti 2-2, illetve a nemek szerinti 1 esettel). Rendszerint inkább a 7.-esek választottak a kérdőív által felajánlott explicit értékelésekből, a 11.-esek az efféle direkt minősítéseket inkább elutasították.

Az adatfelvétel és -feldolgozás olyan etikai kérdéseket vetett fel, amelyek a vizsgálat megtervezésekor nem merültek fel: 1. Legitim-e olyan kategorizáció alapján értékelni az adatokat, amelyeket a vizsgálatban részt vevő személyek egy része illegitimnek minősít? A kérdés a válaszadó szüleinek legmagasabb végzettségével összefüggésben tematizálódott. Megoldása úgy volt lehetséges, hogy a végzettségi adatok közvetlenül nem szolgáltak az adatelemzés háttéréül. Ehelyett a nem gimnázium/gimnázium különbségtétel jelezte a társadalmi kontextust. A végzettségi adatok nem az egyéni válaszokra, hanem a vizsgált csoportokra összességében lettek értelmezve. Míg a szülő végzettségének megadásakor szerepet játszhatott a válaszadó identitás-építése, önpozicionálása, az iskola szerinti kategorizációban ez nem merül fel (mivel a válaszoktól független, hogy a vizsgálat idején melyik iskolában tanult a válaszadó). 2. A kérdőív feladatainak megszövegezése erőteljesen kötődött a sztenderd ideológiát építő diskurzusokhoz. A kérdőívek elemzése egyaránt rámutatott arra, hogy a kérdések, viszontkérdések gyakran sztenderdista diskurzust tartottak fenn. Ez természetes, hiszen a vizsgálat a sztenderd nyelvi kultúra vizsgálatára vonatkozott. Felmerül azonban a kérdés, hogy részemről legitim-e más terminusokat használni és más ideológiát építeni, fenntartani vizsgálati, mint szakmai-tudományos kontextusban

(pl. tanulmányokban). 3. A diákok reakciói felvetették a 14. feladat szerepeltetésének kérdését is, tudniillik hogy – akár csak a vizsgálat kedvéért – legitim-e olyan (lingvicista) diskurzust kezdeményezni, amelyben egyes személyek nyelvhasználatuk alapján történő megítélése a feladat. Ez utóbbi két dilemma dilemma marad, egyszer s mindenkorra, általános érvennyel valószínűleg nem oldhatók fel.

Mellékletek

1. melléklet. A dolgozatban érintett kérdőívfeladatok szövege

Kedves Válaszadó! A következőkben doktori kutatásomhoz szeretném a segítségedet kérni. Kérlek, olvasd el a feladatok szövegét és válaszolj a kérdésekre! A feladatok különböző szövegekkel, illetve mindennapi életed egyes eseményeivel, szokásaival lesznek kapcsolatosak. Kérlek, minden feladatnál jelöld meg az „NT” (= nem tudom) betűk bekarikázásával, ha nem tudod a választ! Ha nem szeretnél válaszolni, az „NV” (= nem válaszolok) betűket karikázd be! Köszönöm szépen a segítségedet!

Szabó Tamás Péter

7. Kérlek, olvasd el a bekeretezett mondatokat, majd válaszolj a kérdésekre!

Egy tévéhíradóban egy épületet *lepukkantnak* neveztek. Szó volt arról is, hogy az épületet felújítják.

Mit jelent a *lepukkant* szó? _____ NT | NV

Milyen szófajú a *lepukkant* szó? _____ NT | NV

Szerinted ki hívta *lepukkantnak* az épületet? Kérlek, az összes olyan személy melletti négyzetbe tegyél ikszet, akiről el tudod ezt képzelni!

a műsorvezető

a helyszínre kiküldött riporter

egy munkás, aki a közelben dolgozik

az épületet felújító cég vezetője

a fentiek közül egyik sem, hanem: _____ NT | NV

Ha téged kérdezne a riporter, te használnád a híradóban a *lepukkant* szót? igen nem NT | NV

Ha nem használnád, milyen más szót használnál helyette? Csak egy szót vagy egy kifejezést írj!

Valaki ezt írta egy internetes fórumon: „A *de viszont*-ot már tudja a környezetem, hogy a jelenlétemben nem lehet használni, mert sikítok tőle.”

Szerinted indokoltan „sikít” az illető a *de viszont* miatt? igen nem NT | NV

Szerinted jó az, hogy leszoktatja

egy kifejezés használatáról az ismerőseit?

igen nem NT | NV

Szerinted nyelvileg helytelen a *de viszont* kifejezés?

igen nem NT | NV

Te hallottad már, hogy valaki használta?

igen nem NT | NV

Van olyan szó vagy kifejezés, amit nem szeretsz?

van nincs NT | NV

Ha van ilyen, írd le azt a hármat, ami téged a legjobban idegesít! Nemcsak szavakat, hanem különböző kifejezéseket, ragozási módokat stb. is írhatasz! Jelöld a megfelelő négyzetbe tett iksszel az összes olyan indokot, ami miatt az adott szó, kifejezés stb. zavar!

Az első: _____

Ami miatt nem szereted: rossz hangzású magyartalan idegen eredetű
 a jelentése miatt zavar ellenszenves emberek használják nehéz megérteni
 más okból (is) zavar: _____ NT | NV

A második: _____

Ami miatt nem szereted: rossz hangzású magyartalan idegen eredetű
 a jelentése miatt zavar ellenszenves emberek használják nehéz megérteni
 más okból (is) zavar: _____ NT | NV

A harmadik: _____

Ami miatt nem szereted: rossz hangzású magyartalan idegen eredetű
 a jelentése miatt zavar ellenszenves emberek használják nehéz megérteni
 más okból (is) zavar: _____ NT | NV

8. Előfordult az utóbbi két-három évben, hogy kijavítottál valaki(ke)t, mert szerinted helytelenül beszélt(ek)? igen nem NT | NV

Ha igen, kit javítottál ki? soha ritkán gyakran
 olyan embert, akivel közeli a kapcsolatod NT | NV
 olyan embert, akivel nem közeli a kapcsolatod NT | NV
 tanárodat NT | NV

10. Előfordult az utóbbi két-három évben, hogy kijavított téged valaki, mert szerinted helytelenül beszéltél? igen nem NT | NV

Ha igen, ki javított ki? soha ritkán gyakran
 olyan ember, akivel közeli a kapcsolatod NT | NV
 olyan ember, akivel nem közeli a kapcsolatod NT | NV
 tanárodat NT | NV

14. Anna és Eszter ugyanabból a faluból származnak, egy osztályba járnak, de másképp beszélnek:

Anna	Eszter
a nagyszüleivel mindig tájszólásban beszél, a barátai közül csak kevéssel beszél tájszólásban, a tanáraival soha nem beszél tájszólásban	mindenkivel mindig tájszólásban beszél

Ha megpróbálok elképzelni őket a beszéd-módjuk alapján, mit gondolsz,...

	Anna	Eszter	
melyikük okosabb?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NT NV
melyikük szorgalmasabb?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NT NV
melyikük kap jobb jegyeket?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NT NV
melyikük népszerűbb az osztályban?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NT NV
melyikük kedvesebb?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NT NV
Szerinted...	igen	nem	
helyesen teszi Anna, hogy különféleképpen beszél az emberekkel?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NT NV
helyesen teszi Eszter, hogy mindenkiel egyformán beszél?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NT NV
barátkoznak egymással?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NT NV

15. Kérlek, válaszolj az alábbi kérdésekre!

- Beszélnék valamilyen tájszólásban a közvetlen környezetemben? igen nem NT | NV
 Ha igen, mely tájszólás(oka)t beszélik? _____ NT | NV
- Te magad beszélsz valamilyen tájszólásban? igen nem NT | NV
 Ha igen, mely tájszólás(ok)ban? _____ NT | NV
- Találkozol tájszólásban beszélő emberekkel? soha ritkán gyakran NT | NV
- Előfordult már, hogy magyar anyanyelvű embernek nem értetted a mondandóját, mert valamelyik magyar tájszólásban beszélt? soha ritkán gyakran NT | NV
- Zavar téged, ha valaki tájszólásban beszél...
 családi, baráti körben? egyáltalán nem kicsit nagyon NT | NV
 iskolában? egyáltalán nem kicsit nagyon NT | NV
 tévében vagy rádióban? egyáltalán nem kicsit nagyon NT | NV
- Tanultál a tájszólásokról az iskolában? igen nem NT | NV
- Élnek a környezetemben nem magyar anyanyelvűek? igen nem NT | NV
 Ha igen, milyen anyanyelvűek? _____ NT | NV
 Találkozol velük? soha ritkán gyakran NT | NV
- Zavar téged, ha egy Magyarországon élő, nem magyar anyanyelvű személy az anyanyelvén beszél...
 családi, baráti körben? egyáltalán nem kicsit nagyon NT | NV
 iskolában? egyáltalán nem kicsit nagyon NT | NV
 tévében vagy rádióban? egyáltalán nem kicsit nagyon NT | NV

Az alábbiakban személyes környezetedről szóló kérdések következnek. Ezekre az adatok feldolgozásához van szükségem. Kérlek, válaszolj az egyes kérdésekre! Személyes adataidat bizalmasan kezelem és csak összesítésekhez használom fel.

- 16.** Milyen nemű vagy? férfi nő NV
- 17.** Melyik településen élsz? _____ NV
 Mióta élsz ezen a településen? születésed óta ___ éve NT | NV
 Ha nem születésed óta élsz itt: korábban melyik település(ek)en éltél? _____ NT | NV
- 18.** Melyik évben születtél? 19 _____ NV
- 19.** Mi az anyanyelved? _____ NV
- 20.** Mi volt az előző félév végi tanulmányi átlagod? Kérlek, számmal írd: _____ NT | NV
- 21.** Mi volt az előző félév végi jegyed magyar nyelvből? _____ NT | NV
- 22.** Mi volt az előző félév végi jegyed magyar irodalomból? _____ NT | NV
- 23.** Milyen idegen nyelv(ek)et tanulsz az iskolában? _____ NV
- 24.** Jársz idegen nyelvi különóra? igen nem NV
 Ha igen, milyen gyakran? évente többször havonta többször hetente többször NV
 Milyen nyelv(ek)et tanulsz különórán? _____ NV
- 25.** Ez a kérdés a szüleidre vonatkozik. Kérlek, ikszeléssel jelöld a válaszodat!
 Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége? _____ NT | NV
 kevesebb mint 8 általános 8 általános szakmunkás-bizonyítvány érettségi nélkül
 érettségi főiskolai vagy egyetemi diploma
 Melyik település(ek)en élt édesanyád élete első 14 évében? _____ NT | NV
 Mi édesapád legmagasabb iskolai végzettsége? _____ NT | NV
 kevesebb mint 8 általános 8 általános szakmunkás-bizonyítvány érettségi nélkül
 érettségi főiskolai vagy egyetemi diploma
 Melyik település(ek)en élt édesapád élete első 14 évében? _____ NT | NV

Köszönöm, hogy kitöltötte a kérdőívet! Nagyon sokat segítettél a munkámban!

2. melléklet. A tanároknak szóló, instrukciókat tartalmazó levél szövege

Tisztelt Tanárnő!
Tisztelt Tanár Úr!

Köszönöm, hogy segít kitöltetni a kérdőívemet. A kérdőív kitöltése általános iskolában átlagosan 30-35 percet, középiskolában 25-30 percet vesz igénybe. Kérem, legyen szíves felhívni a diákok figyelmét arra, hogy a „nem tudom” és a „nem válaszolok” válaszlehetőséggel csak indokolt esetben éljenek, valamint arra, hogy egyedül dolgozzanak. Kérem, hogy csak a feladat értelmezésében segítsen a diákoknak, a feladatban szereplő fogalmak (pl. *főnév*, *tájszólás* stb.) magyarázatában ne.

Névnek nem kell szerepelnie a kérdőívben, de kérem, mindegyik diákkal írassa fel a kérdőív bal felső sarkába, hogy melyik osztályba jár!

A kutatással kapcsolatos további kérdésekben szívesen állok rendelkezésére.

Üdvözlettel:

Szabó Tamás Péter

Irodalom

- Albertné Herbszt Mária (2005), A tanár-diák együttműködés. In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.), Anyanyelvi nevelési tanulmányok 1. Iskolakultúra, Pécs. 15–36.
- Aro, Mari (2009), Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Babbie, Earl (2003), A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest.
- Balázs Géza (2001), Magyar nyelvhelyességi lexikon. Corvina, Budapest.
- Báthory Zoltán (1997), Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanulásemélet vázlat. OKKER, Budapest.
- Bernstein, Basil (1974), Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.), Társadalom és nyelv. Gondolat, Budapest. 393–435.
- Bohner, Gerd (2007), Attitűdök. In: Hewstone, Miles – Stroebe, Wolfgang (szerk.), Szociálpszichológia európai szemszögből. Akadémiai Kiadó, Budapest. 213–249.
- Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.) (2009), Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. élnyelvi konferencia. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (2003), Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: Meleg 2003: 1/41–72.
- Cameron, Deborah (1990), Demythologizing sociolinguistics: why language does not reflect society. In: Joseph, John E. – Taylor, Talbot E. (eds.), Ideologies of language. Routledge, London. 79–93.
- Collett, Peter (1977), The rules of conduct. In: Id. (ed.), Social rules and social behaviour. Basil Blackwell, Oxford. 1–27.
- Coulter, Jeff (2005), Language without mind. In: te Molder – Potter 2005: 79–92.
- Csapó Benő (2002), Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó Benő (szerk.), Az iskolai műveltség. Osiris, Budapest. 37–63.
- Drew, Paul (2005), Is confusion a state of mind? In: te Molder–Potter 2005: 161–183.

- Edwards, Derek (1993), But what do children really think? Discourse analysis and conceptual content in children's talk. *Cognition and Instruction* 11: 207–225.
- Egbert, Maria (2004), Other-initiated repair and membership categorization – some controversial events that trigger linguistic and regional membership categorization. *Journal of Pragmatics* 36: 1467–1498.
- Fábó Kinga (1986), A nyelvhelyességi szabályok jellege. In: Fülei-Szántó Endre (szerk.), *Norma – átlag – eltérés*. Pécsi Akadémiai Bizottság, Pécs. 23–32.
- Ferencik, Milan (2005), Organization of repair in talk-in-interaction and politeness. In: Jan Chovanec (ed.), *Theory and practice in English studies* 3. Masarykova Univerzita, Brno. 69–78.
- Ferge Zsuzsa (2003), A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: *Meleg* 2003: 2/207–231.
- Ginzburg, Jonathan – Fernandez, Raquel – Schlangen, David (2007), Unifying self- and other-repair. *Proceedings of Decalog 2007*. Rovereto. <http://calciom.dcs.kcl.ac.uk/982/1/dekalog-fin-1.pdf>
- Gósy Mária (2004), A spontán magyar beszéd megakadásának hallás alapú gyűjteménye. *Beszédkutatás* 6–18.
- Grindsted, Annette (2005), Interactive resources used in semi-structured research interviewing. *Journal of Pragmatics* 37: 1015–1035.
- Győri Miklós (2008), Tudatosság és megismerés. In: Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett (szerk.), *Általános pszichológia* 3. Osiris, Budapest. 267–297.
- Hopper, Robert (2005), A cognitive agnostic in conversation analysis: when do strategies affect spoken interaction? In: te Molder–Potter 2005: 134–158.
- Irvine, Judith T. (1992), Ideologies of honorific language. *Pragmatics* 2: 251–262.
- Iványi Zsuzsanna (2001), A nyelvészeti konverzációelemzés. *Nyr* 125: 74–93.
- Jacoby, Sally – Gonzales, Patrick (1991), The constitution of expert–novice in scientific discourse. *Issues in Applied Linguistics* 2: 149–181.
- Keller Judit – Mártonfi György (2006), Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 377–411 [Függelék: 563–571].
- Kiefer Ferenc (szerk.) (2006), *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiss Jenő (2006), Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok. In: Kiefer 2006: 517–548.
- Kontra Miklós (szerk.) (2003), *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Osiris, Budapest.
- Kontra Miklós (2003a), A vizsgálat keretei. In: *Uó* 2003: 41–84.
- Kontra Miklós (2003b), A független változók hatásainak összegzése In: *Uó* 2003: 169–228.
- Kontra Miklós (2006), A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In: Sipőcz Katalin – Szeverényi Sándor (szerk.), *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvééről*. Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére. SZTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék, Szeged. 83–106.
- Kontra Miklós (2009), Mivel korrelálnak a nyelvi előítéletek Budapesten? In: Borbély–Vančóné–Hattyár 2009: 37–51.
- Korom Erzsébet (2005), *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Köves Béla et al. (szerk.) (1954), *Nyelvi segédkönyv szerkesztők számára*. Szikra, Budapest.
- Kripke, Saul (1982), *Wittgenstein on rules and private language*. Blackwell, Oxford.
- KSH (2011), KSH StatInfo adatbázis. <http://statinfo.ksh.hu/> (lekérdezés: 2011.01.26).
- Kurhila, Salla (2001), Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics* 33: 1083–1110.
- Laihonen, Petteri (2008), Language ideologies in interviews. A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* 12: 668–693.

- Laihonen, Petteri (2009a), A magyar nyelvi standardhoz kapcsolódó nyelvi ideológiák a romániai Bánságban. In: Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella (szerk.), *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV.* Gramma Nyelvi Iroda, Dunaszerdahely. 47–77.
- Laihonen, Petteri (2009b), Language ideologies in the Romanian Banat. Analysis of interviews and academic writings among the Hungarians and Germans. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Lanstyák István (2009a), Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 11/1: 27–44.
- Lanstyák István (2009b), A magyar beszélt nyelv sajátosságai. Stimul, Pozsony.
- Lanstyák István (2010), Nyelvhelyesség és nyelvi ideológia. In: Beke–Lanstyák–Misad (szerk.), *Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában.* Stimul, Pozsony. 117–133 [opponensi véleményre adott válasz, egyben toldalék: 137–145].
- Lőrincze Lajos (szerk.) (1956), *Nyelvművelő.* Művelt Nép Könyvkiadó, Budapest.
- Meleg Csilla (2003), Bevezetés. In: *Meleg 2003: 1/11–20.*
- Meleg Csilla (szerk.) (2003), *Iskola és társadalom 1–2.* Szöveggyűjtemény. Dialóg Campus, Budapest–Pécs.
- Miller, Alexander (2006), Rules and rule-following. In: Brown, Keith (ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* 10. Elsevier, Amsterdam. 685–688.
- Milroy, James (2001), Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5: 530–555.
- te Molder, Hedwig – Potter, Jonathan (eds.) (2005), *Conversation and cognition.* Cambridge University Press, Cambridge.
- MTA (2007) = Humán vizsgálatokon alapuló nyelvészeti kutatások etikai szabályozása. Kézirat. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- MTSz = Magyar történeti szövegtár. <http://www.nytud.hu/hhc/>
- Nahalka István (2002), *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nők Lapja Café (2007) = <http://www.nlcafe.hu/index.php?id=1057&fid=441&topicid=176275&step=1&page=3&bw=1> (jerry-me 2007.12.13 20.34).
- NyKk = Grétsy László – Kovalovszky Miklós (szerk.) (1980–1985), *Nyelvművelő kézikönyv 1–2.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NymKsz² = Grétsy László – Kemény Gábor (szerk.) (2005), *Nyelvművelő kézisztár.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Ochs, Elinor (1993), Constructing social identity. A language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction* 26: 287–306.
- Pintér Jenő et al. (szerk.) (1938), *Magyar nyelvvédő könyv.* Sárkány Nyomda, Budapest.
- Potter, Jonathan – Edwards, Derek (2001), Discursive social psychology. In: Robinson, W. Peter – Giles, Howard (eds.), *The new handbook of language and social psychology.* Wiley and Sons, Chichester – New York. 103–118.
- Potter, Jonathan – Edwards, Derek (2003), Sociolinguistics, cognitivism, and discursive psychology. *International Journal of English Studies* 3/1: 93–109.
- Preston, Dennis R. (2004), Folk metalanguage. In: Jaworski, Adam – Coupland, Nikolas – Galasiński, Darius (eds.), *Metalanguage. Social and ideological perspectives.* Mouton de Gruyter, Berlin – New York. 75–101.
- Puchta, Claudia – Potter, Jonathan (2002), Manufacturing individual opinions. Market research focus groups and the discursive psychology of evaluation. *British Journal of Social Psychology* 41: 345–363.
- Sándor Klára (2006), Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés. In: Kiefer 2006: 958–995.

- Sántha Kálmán (2006), *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat, Budapest.
- Schegloff, Emanuel A. – Jefferson, Gail – Sacks, Harvey (1977), The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53: 361–382.
- Schillewaert, Niels – Meulemeester, Pascale (2005), Comparing response distributions of offline and online data collection methods. *International Journal of Market Research* 47: 163–178.
- Sethuraman, Raj et al. (2003), A field study comparing online and offline data collection methods for identifying product attribute preferences using conjoint analysis. *Journal of Business Research* 56: 602–610.
- Simonyi Zsigmond (1903), *Helyes magyarság*. Athenaeum, Budapest.
- Sinkovics Balázs (2008), *Az anyanyelv változatai magyarországi középiskolai tankönyvekben*. In: Csernicskó István – Kontra Miklós (szerk.), *Az Úveghegyen innen. Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés*. PoliPrint – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvár–Beregszász. 30–55.
- Somlai Péter (1997), *Szocializáció*. Corvina, Budapest.
- Szabó László Tamás (1988), *A „rejtett tanterv”*. Magvető, Budapest.
- Szabó Tamás Péter (2008a), A nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatos metanyelvi tudás formálása. In: Váradi Tamás (szerk.), *Alknyelvdok. II. alkalmazott nyelvészeti doktoranduszkonferencia*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 87–98. <http://www.nytud.hu/alknyelvdok08/proceedings08.pdf>
- Szabó Tamás Péter (2008b), Diakrónia a nyelvhelyességi szabályok közvetítésében. In: Forgács Tamás – Büky László (szerk.), *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei V. SZTE BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék*, Szeged. 215–226.
- Szabó Mihály Gizella (2009), Mit oktunk/oktassunk nyelvhelyesség címszó alatt a határon túli iskolákban? In: Nádor Orsolya (szerk.), *A magyar mint európai és világnyelv*. MANYE – Ballasi Intézet, Budapest. 133–138.
- Szalai Andrea (2010), Nyelvi ideológiák és a társadalmi határok kijelölése egy erdélyi gábor roma közösségben. In: Feldschmidt Margit – Kovács Nóra (szerk.), *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 419–430.
- Szécsi Ferenc (1943), *Magyar nyelvvédő könyve. A magyar helyesírás szótára – Magyartalanságok szótára – Új magyar szavak szótára*. Antiqua Nyomda, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1998), A nyelvi norma. *NytudÉrt* 144. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2004), Alkotás és befogadás a magyar nyelv 18. század utáni történetében. Áron Kiadó, Budapest.
- Vickers, Caroline H. (2010), Language competence and the construction of expert–novice in NS–NNS interaction. *Journal of Pragmatics* 42: 116–138.
- Woolard, Kathryn A. – Schieffelin, Bambi B. (1994), Language ideology. *Annual Review of Anthropology* 23: 55–82.