

## Szabó Tamás Péter

### Az iskolai metanyelvi szocializáció dinamizmusa (Terminushasználat és cselekvés)

A tanulmány elméleti összegzést követően a szerző által végzett kutatás adatbázisára támaszkodva tanórai diskurzusokat elemez. A példák bemutatják, hogy milyen közösen gyakorolt – tehát a tanár és a diákok együttműködését feltételező – diszkurzív rutinokban szereznek jártasságot az iskolai diskurzusok résztvevői. Ezek a rutinok számos, az iskola által preferált tevékenységformába ágyazódnak, felkészítenek a tudományos kifejezésmód elsajátítására, illetve megalapozzák a diák metanyelvi szocializációját. Az elemzés kiemelt figyelmet szentel a szakterminológia tanulásával kapcsolatos rutinokra és azokra az esetekre, ahol az interakciós és a cselekvési rutin nem választható el. A tanulmányban megfogalmazott gondolatok a szituációba ágyazott tanulás és az iskolai identitáskonstrukciók jobb megismerését szolgálják, emellett az iskolai eredményesség mérésének magyar nyelvterületen eddig fel nem tárt összefüggéseinek a vizsgálatát is megelőlegezik.

#### Bevezetés

Az iskolai nyelvhasználat normarendszere és az iskolai tudás begyakorolt interakciós rutinok során teremtődik újra. Ennek hangsúlyozása azért lényeges, mert elterjedt az a nézet, hogy az iskolában egyes tudáselemek pusztán közvetítése zajlik, és ennek a gyakran egyirányúként értelmezett folyamatnak az irányítója, a tudás elsődleges forrása a tanár. Egy interjúban például így nyilatkozott egy középiskolai magyartanár:

- (1) [...] azt szoktam ö tudatosítani bennük, már akibe lehet, hogy hogy igen, *suksü*köljél nyugodtan, de azért jól nézd meg, hogy hol teszed ezt.

Bár a tanár kétségkívül jelentős szerepet játszik a tanórai diskurzusokban, túlzónak tűnik az a – tanárok körében is népszerű – elképzelés, hogy ők maguk formálják diákjaik tudását. A diákok aktív közreműködése nélkül ugyanis nem teremtődik újra az iskolai kultúra, és ez a megállapítás akkor is megfontolandó, ha a diákok látszólag csak periférikus szerepet játszanak ebben a folyamatban. A tanárcentrikus narratívák, amelyek nemcsak a fentihez hasonló önreflexiókban is megjelennek, különösen akkor válnak szembetűnővé, ha alternatívákkal szembesítjük őket. Egy általános iskolai magyartanárnő például így jellemezte az óráin zajló tevékenységeket:

- (2) Elhangzik maga, most konkrét példára már nem emlékszem, de elhangzik maga a kifejezés, akkor megállunk, hogy „mindenki így mondaná ebben a helyzetben? Én nem. Miért nem? Te miért nem? Akkor te ezt így fogod | hasz |, így használod, miért használtad így.” [...] Egyszerűen nem azt mondjuk, hogy „ez rossz”.

Ez a beszámoló nemcsak abban tér el az előzőtől, hogy a diákokat, sőt – idézetként – a diákok hangját is megjeleníti, hanem abban is, hogy a tanár saját magát is a csoport egy tagjaként mutatja be: *megállunk*, illetve *nem azt mondjuk*. Ezek az igealakok közös diskurzusra, interakcióra utalnak.

Dolgozatomban néhány alapfogalom és elemzési szempont tisztázását követően saját empirikus vizsgálatom adatbázisára támaszkodva mutatok be jellegzetes tanórai diskurzusrészleteket, különös figyelemmel a javításra, a feladatmegoldásra és a normatív egyezkedésre. A példákkal azt mutatom be, hogy ezek milyen

szerepet játszanak a tanár- és a diákidentitások megkonstruálásában. E konstrukciók jelentős mértékben alakítják az oktatási környezetet és a tanulási folyamatokat.

A kérdéskör átgondolásában nagy segítséget nyújtott, hogy előadóként magam is részt vehettem a 2012-ben Berlinben rendezett *Sociolinguistics Symposium 19* konferencia *Negotiating communicative practices. The case of academic language* 'Egyezkedés a kommunikációs gyakorlatokban. Az oktatás nyelvének esete' elnevezésű paneljének a munkájában. Jelen dolgozat a 2012 novemberében az ELTE-n megrendezett *Diskurzusok a szakmai diskurzusról* című konferencián bemutatott előadás szerkesztett és bővített változata.

### Ideológiák a metanyelvben

Az iskolai nyelvhasználatban különösen hangsúlyos szerepet kap a nyelvről való beszéd, a metanyelv. A nyelvi órákon (magyar nyelv és irodalom, idegen nyelvek) szembeűnő a gyakorisága, de a nyelvhasználat kérdései más órákon is tematizálódnak, elsősorban az adott szakterület (fizika, kémia, földrajz, matematika stb.) terminológiájával összefüggésben.

A metanyelv jelenségének megközelítésében Van Leeuwen (2004) szerint legalább két irányzat különíthető el. Az egyik szerint létezik egy tárgyszint, ez a megfigyelhető jelenségek szintje, a metanyelv pedig ezzel szemben a megfigyelők által felismert szabályszerűségek, leírások megfogalmazására való. Egy népszerű szótár például így fogalmaz: „[a metanyelv] a vizsgálat tárgyát képező természetes v[agy] mesterséges nyelv valamennyi elemét (kifejezését, nyelvtani és jelentéstani jellemzőjét) **magasabb logikai szinten** egyértelműen meghatározó fogalomrendszer” (Bakos 1976; kiemelés tőlem: Sz. T. P.).

A kutatók egy másik csoportja a metanyelvet nem a tárgynyelvtől elkülönülő természetűként definiálja, sőt mindkettőt egyazon diskurzusban helyezi el. Ennek megfelelően a metanyelv a nyelvhasználatot vagy a nyelvet mint rendszert tematizáló, társasan létrehozott, (ön)reflexív diskurzusként jellemezhető (Szabó 2012: 86), a diskurzus pedig a cselekvésben megjelenő nyelvhasználat folyamatoként (*language-in-action*; vö. Blommaert 2005: 2; Boronkai 2013: 68). Ezen irányzat kutatói sem tagadják a reprezentációk létét, ezeket azonban nem eleve adott entitásokként, hanem társas konstrukciókként mutatják be, ezért elsősorban az interakciók elemzésére összpontosítanak. Laihonon (2008: 669) szerint például „interakciós nézőpontból a nyelvről való beszéd a társalgási tevékenység része, mint a válaszadás, a védekezés, a szidás, a vádolás és a bocsánatkérés” (saját ford.: Sz. T. P.). Ez a megközelítés a metanyelvi közlések kontextusát kiemelten figyelembe veszi, hiszen annak az adott diskurzus szerveződésében, az identitáskonstruálásban, illetve a beszédpartnerek közötti viszonyok meg- és újrateremtésében – mint látni fogjuk – kiemelkedő szerepe van. Ennek az irányzatnak a kutatói sem a kommunikációs kontextust, sem magát a nyelvtant nem feltételezik adottnak, hanem a folyamatos újra- és újrakonstruálást, a folyamat közbeni kibontakozást – angol terminust kölcsönözve: az emergenciát (*emergence*) – és a beszédpartnerek közötti egyezkedést hangsúlyozzák (vö. P. J. Hopper 1998; Bartha–Hámori 2010).

A nyelvre mint rendszerre vagy mint kommunikációs gyakorlatra reflektáló kijelentésekkel kapcsolatban a nyelvi ideológia fogalmát is célszerű tisztázni, az ideológiák ugyanis egyes metanyelvi diskurzusok központi elemei lehetnek. A metanyelvhez hasonlóan e fogalomnak is két fő értelmezési hagyománya alakult ki. Az egyik a nyelvi ideológiákat olyan mentális reprezentációkként kezeli, amelyek az emberek gondolkodásában megjelenő ismeretelemeket, illetve azok jellegzetes kombinálódását teszik hozzáférhetővé, vizsgálhatóvá a kutató számára. Ezt a szemléletet képviseli a magyar szakmai diskurzusban is megjelent folk linguistics (magyar terminussal: *népi nyelvészet*; Domonkosi 2007) irányzata, amelynek mintegy summázata Preston (2011) módszertani összefoglaló tanulmányának az alcíme: *Getting into the minds of the folk* 'Beletekinteni az emberek elméjébe'. A reprezentációközpontú felfogás feltételezi, hogy a beszélőkben megfogalmazódott

gondolatok, illetve többé-kevésbé rögzült mentális struktúrák az elsődlegesek, és beszéd közben ezeknek mintegy szavakba öntése történik meg (Coulter [2005] ezt a *telementáció ideológiájának* nevezi).

Kognitív pszichológiai vizsgálatok (Győri 2008) és interakciós elemzések (például Coulter 2005) a fentiekkel szembenálló következtetésre jutottak. Azt hangsúlyozzák, hogy a tudatosság elsőbbsége nem bizonyítható egyértelműen. A diszkurzív szociálpszichológia (Potter–Edwards 2003) éppen ezért – a kognitív folyamatok létét és fontosságát elismerve, de ezeket a vizsgálódás köréből kivonva – társadalmi gyakorlatokra mint dokumentálható diszkurzív rutinokra épít. A diskurzus konstrukciós voltára helyezi a hangsúlyt: arra, hogy a diskurzus nem „önmagában véve” létezik és vizsgálható, hanem folyamatosan jön létre. Az elemzés a diskurzus a) szókincsére, retorikai eszközeire, érvelésére, narratíváira fókuszál, illetve b) arra a módra, ahogyan a diskurzus résztvevői a valóság különböző változatait létrehozzák. E szerint a szemlélet szerint a nyelvről szóló leírások és magyarázatok – összefoglaló kifejezéssel: ideológiák – rendszerint érvelési szituációban jönnek létre: a beszédpartnerek közötti viszony megkonstruálásában és a normatív egyezkedésekben jelentős szerepet játszanak. E dinamikus szituációk elemzésében hasznos szolgálatot tesz a konverzációelemzés hagyománya, amely a társas interakciók létrejöttének, alakulásának szabályszerűségeit kutatja (vö. Laihonen 2008; Boronkai 2009).

A diszkurzív szociálpszichológia kutatói szerint a valóság társas meg- és újrakonstruálásában, a társas pozíciók kijelölésében, a társas viselkedés szabályozásában jelentős szerepük van az ideológiáknak. Az ideológiák gyakran egyes viselkedésformák magyarázatára, igazolására vagy relativizálására, támadására születnek meg (Potter–Edwards 2003; vö. Lanstyák 2009; Szalai 2010). Egy nyelvi vonatkozású példa a következő: valaki ideológiákkal igazolhatja, miért hasznos a nyelvhelyességi természetű javítás, más pedig – ellentétes pozícióból, eltérő argumentációs bázissal és érvelési rutinnal – ideológiákat alkothat e gyakorlat káros voltának a bemutatására. A nyelvről szóló diskurzusokban alkalmazott érvek legitimitásának kérdése vagy éppen az adott diskurzusban részt vevők közül a kompetensebb felek, illetve a konkrét cselekvésekre vonatkozó stratégiák kijelölése egyaránt diszkurzív rutinok segítségével zajlik.

### Iskolai diskurzusok tanulmányozása

„[A] nyelv a leglényegesebb eszköz az oktatás irányításában és az oktatási szituáció megalkotásában”  
(van Lier–Corson 1997: xv; saját fordítás: Sz. T. P.)

Az iskola mint formális szocializációs közeg jelentős szerepet játszik a különböző kulturális hagyományok meg- és újrateremtésében (vö. Martin–Jones–Mejía–Hornerberger 2008). Az iskola a tantervekben és a tanmenetekben rögzített fejlesztési célok céltudatos érvényesítése mellett indirekt módon – „rejtett tanterv” formájában (Szabó L. T. 1988) – identitások, társadalmi szerepek és szerepközi viszonyok folyamatos rekonstrukciója, valamint kultúraspecifikus interakciós rutinok gyakoroltatása révén is hozzájárul a társadalmi rendszerek reprodukciójához. (Esetlegesen pedig e rendszerek változási folyamataihoz, bár klasszikusan az iskolarendszer konzerváló és kulturális sztenderdizáló hatását szokták kiemelni; vö. Wortham 1997). Ilyen kultúraspecifikus rutinok például a nyelvi narratívák. Elbeszélhető egyebek között a magyar nyelv története (rendszerint korszakokra bontva) vagy a magyar nyelv kiemelkedő használóinak – elsősorban íróknak, költőknek – az élettörténete, illetve a magyar nyelv alakításával kapcsolatos tevékenységük (például Kazinczy mint nyelvújító), de narratívák alkothatók olyan beszélőkről is, akik „helytelenül” beszélnek (például „megrontják a magyar nyelvet”). E narratívák gyakran értékelő-affektív elemeket is tartalmaznak, ezek az elemek pedig esetenként rögzült formában hagyományozódnak (például „a nákolástól feláll a hajam”; „az eszek, iszok sérti a fületem”; „háttal nem kezdünk mondatot”). Kultúraspecifikus rutin emellett a javítás is, amely gyakran a tanári kezdeményezés, a tanulói reagálás, a tanári visszacsatolás alkotta triadikus dialógus (Herbszt 2010) formájában mutatható ki. (Ily módon a tananyag és a nyelvhasználat szinte szétválaszthatatlanul

összefonódik, mivel a tananyag megvitatása és a nyelvhasználat értékelése azonos interakciós szerkezetben jelenik meg; vö. Griffin–Mehan 1995.) Kultúraspecifikus iskolai tevékenységformák még emellett a nyelvi tudatosság fejlesztését célzó – más megfogalmazásban: a metanyelvi rutin elmélyítését szolgáló – feladatok, illetve önkéntes foglalkozások (például nyelvművelő csoportok, „Beszélni nehéz!” körök, szépkiejtési és helyesírási versenyek). Ide sorolhatók ezen kívül a természettudományos órák feladatmegoldásai is, ahogy ezt a későbbiekben látni fogjuk.

Sztenderdista kultúrákban (ilyen a magyar is) igen gyakori egy *sztenderdnek* (vagy *irodalmi köznyelvnek*, esetleg *máshogy*) nevezett, magas presztízsű nyelvváltozatról szóló beszéd. A sztenderdre hivatkozás számos – akár diszkriminatív – gyakorlat legitimálására, például hierarchikus viszonyok konzerválására is használatos (Milroy 2001; Kontra 2006). A sztenderdet tematizáló metanyelvhasználat iskolai környezetben is gyakori, ez azonban nem jelenti azt, hogy az iskolai nyelv a sztenderddel lenne egyenlő (Heller–Morek, megjelenés alatt).

Az iskolában gyakorolt interakciós rutinok és identitáskonstrukciók koordinációjában, illetve az iskolai diskurzusok szervezésében jelentős szerepet játszanak a pedagógusok, akiknek dominanciáját, tudáselosztó, magatartás-szabályozó szerepét különböző elméleti keretekben és eltérő módszerekkel már számos tanulmány kimutatta. Érdemes e tanulmányokból kiemelni a tanárok irányítása mellett megszilárduló, ritualizálódó szokásrendet (Griffin–Mehan 1995), illetve a tanári beszéd mennyiségbeli dominanciáját a tanórákon (Antalné 2006). Szintén jellegzetes az, hogy a tanár a tanórai diskurzus mint társalgási helyzet közben olyan technikákat alkalmaz, amelyek a hétköznapi társalgástól merőben eltérnek. Ezek segítségével saját domináns pozícióját annak ellenére is sikerül fenntartania, hogy a társalgás közmegegyezéssel maximáit sem tartja be (Herbst 2008, 2010).

Lee (2007) szerint a tanárok nemcsak az elsajátítandó tudás (iskolai ideológia) tartalmi elemeit határozzák meg az iskolai diskurzusokban, hanem behatárolják az adott témáról történő beszélés módját is (vö. még Edwards 1993; Karasavvidis et al. 2000; az ágenciaviszonyokra való különös tekintettel: Aro 2012). Bár az említett tanulmányok jelentős része a tanórai diskurzusok állandó szabályszerűségeit kutatja, Lee (2007) a tantermi diskurzusokban nem a szabályszerűséget, hanem az esetlegességeket hangsúlyozza. Meglátása szerint a tanórai kommunikáció a tanárok és a diákok közös „improvizációjára” épül, amelynek során újraalkotják saját szerepeiket. E szerepek azonban nagyon gyakran hasonló vagy közel azonos módon konstruálódnak újra, és egyaránt megjelennek a tanárok és a diákok iskolai diskurzusokról szóló narratíváiban, valamint önértékelő megjegyzéseiben, identitáskonstruáló rutinjaiban is (Dornai 2001; Stude–Galloway–Uccelli 2012; Szabó 2012).

Heller–Morek (megjelenés alatt) szerint az iskolai nyelvre az interaktivitás jellemző, és éppen ez az interaktivitás teszi lehetővé, hogy az iskolai nyelv kommunikatív, episztemikus és szocioszimbolikus funkcióját egyaránt betölthesse. Ha a diákok csupán passzív befogadók lennének, akkor nem adaptálnák az iskolában tanult rutinokat más területekre, illetve nem alakulnának ki azok a társadalmi szerepek (tanár/diák, újonc/szakértő stb.), amelyek az iskola tudásgazdálkodásában központi szerepet töltenek be. A diákok aktivitása abban is megnyilvánul, hogy a tanárokkal folyamatosan interakcióban állva részt vesznek az intézményi kontextusban kibontakozó nyelvhasználat variabilitásának a fenntartásában, illetve az intézményi nyelvhasználatot illető normatív egyezkedésekben. (Ennek egyik eredménye, hogy a tanár tanórán is alkalmazza a diákok kifejezéseit, beceneveit stb.) A diákok aktivitását jelzi, hogy – kellő rutin birtokában – maguk is egyes iskolaszpecifikus kifejezések használatával pozicionálják magukat. Ez részben a csoportidentitás megkonstruálásában, részben pedig az iskolázottság mint identitáselem reprodukciójában érhető tetten. (Ez utóbbit nevezi Heller–Morek [megjelenés alatt] az iskolai nyelvhasználat névjegykártya-funkciójának: a jólneveltség, a képzettség benyomását keltő nyelvhasználatnak.)

Az iskolai diskurzusok tanulmányozása során érdemes figyelembe venni, hogy ezek tágabb társadalmi kontextusba illeszkednek. Jelentős szerepe van például a szülők által megfogalmazott elvárásoknak – amelyek esetenként konfliktusba is kerülhetnek a tanár gyakorlatával (vö. Kothoff 2012).

### Normatív egyezkedés a tanórán

„Már találkozottak vendégünkkel. Azért jött, hogy megnézzze, hogyan viselkedtek órán. Az igazgató úr kémje.”

(Magyartanár, budapesti gimnázium, 7. osztály)

A fentiek figyelembevételével a következőkben saját gyűjtésű adatokkal illusztrálom az iskolai nyelvhasználat dinamikus és interaktív jellegét. Anyaggyűjtésem a 2008/2009-es tanév második félévében zajlott budapesti és vidéki általános és középiskolákban kérdőíves gyűjtéssel, óramegfigyelésekkel és interjúkkal. A jelen tanulmány szempontjából releváns tantermi megfigyeléseket 61 tanórán végeztem, ezek fele (30 tanóra) magyar nyelv vagy irodalom, illetve komplex magyar nyelvi és irodalomóra volt, a másik fele pedig más szaktárgyi óra. A gyűjtés részletes módszertani leírását Szabó (2012: 22–60, különösen 42–47) ismerteti.

1. táblázat  
Kutatópontok (óralátogatások)

Kategória	Budapest	Város	Község	Összesen
Általános iskola 1–3. osztály	2	1	-	3
Általános iskola 7. osztály	13	4	2	19
Gimnázium 7. osztály	7	2	-	9
Szakközépiskola 11. osztály	4	6	-	10
Gimnázium 11. osztály	12	8	-	20
<b>Összesen</b>	<b>38</b>	<b>21</b>	<b>2</b>	<b>61</b>

A következő példák bemutatják, hogy milyen közösen gyakorolt – tehát a tanár és a diákok együttműködését feltételező – diskurzív rutinokban szereznek jártasságot az iskolai diskurzusok résztvevői. E rutinok számos iskolai tevékenységformába ágyazódnak be, ezek készítenek fel a tudományos kifejezésmód elsajátítására, illetve jelentősen hatnak a diák metanyelvi szocializációjára. Befolyásolják annak elsajátítását, hogy milyen nyelvi vonatkozású témákról mire hivatkozva szokás/kell beszélni, illetve e diskurzusokban milyen érvelési pozíciókat szokás/kell kialakítani, és milyen konklúziót szokás/kell elfogadni zárásképpen.

### Javítások és nyelvi minősítések

A javítások – különösen pedig a küljavítások (ez esetben az egyik beszélő kijavítja a másikat) – jelentős szerepet játszanak az iskolai diskurzusokban: segítségükkel ugyanis nemcsak egyes (meta)nyelvi normarendszerek, hanem személyközi viszonyok is rekonstruálódhatnak. Küljavítás esetén a nyelvi értékelés mellett annak kijelölése történik, hogy ki a kompetensebb és tekintélyesebb beszélő, kinek áll módjában a másik beszélő produkcióját minősíteni, esetleg felülbírálni, tehát ki végezhet úgynevezett külkezdeményezett javítást (Schegloff–Jefferson–Sacks 1977; Iványi 2001; Szabó 2012).

A küljavításokat gyakran a tanár kezdeményezi, ezzel is fenntartva saját diskurzuskontrolláló szerepét. Verselemzés részlete:

(3)

Diák: A hínárnak van egy ilyen értékítélete,

Tanár: *Értéktartalma.*

Diák: értéktartalma, hogy negatív.

(Gimnázium, 11. osztály, irodalomóra)

A diák által használt terminusnak egy másikra való lecserélése ebben az esetben úgy történt, hogy a tanár magához ragadta a beszédjogot, tehát nem várta meg, hogy a tanuló lezárhassa a megnyilatkozását. Ez esetben a tanár a beszédjogelosztó és a nyelvi értékelő pozíciójának újraalkotása révén kétszeresen is domináns félként jelent meg. Ebben az aszimmetrikus normatív egyezkedésben a diák elfogadta a tanári javítást azáltal, hogy a tanár által közbeszúrt kifejezést megismételte.

A (4) példában a tanár saját diskurzuskontrolláló szerepét megosztja a diákokkal: nem szúrja közbe a szerinte odaillőnek tartott kifejezést, hanem szünettel jelzi, hogy most a diákoknak maguknak kell értékelniük és javítaniuk a produkciót:

(4)

Tanár: Hogy hívjuk az ilyen pereket?

1. diák: Kacsá.

Tanár: *(nevet)* Nem kacsaper, hanem *(várakozik)*

Diákok: *(nevetnek)*

2. diák: *Tyúkper.*

Tanár: Igen, ilyenkor valami apróságon indul a per, aminek nincs valódi tétje, tárgya.

(Általános iskola, 7. osztály, irodalomóra)

A tanári jelzést a diákok nevetése követi, ez negatív értékelésként interpretálható, a *kacsaper* tehát immár kollektíven is nem megfelelő kifejezésként értékelődik. A tanár külkezdeményezését az 1. számú diák önjavítása is követhette volna, ez esetben a diák a saját megnyilatkozását fogalmazta volna át. Ehelyett azonban olyan külkezdeményezett küljavítás jött létre, ahol sem a javítás kezdeményezője, sem a javító fél nem az a beszélő, akinek a beszédében a minősített elem (hagyományos terminológiával: problémaforrás; vö. Schegloff–Jefferson–Sacks 1977) található, és ráadásul a kezdeményező és a javító személye sem azonos. Ez azért fontos, mert a tanár kezdeményezésére a javítás – a nyelvi minősítés – aktusát a diákok gyakorolják, bevonódva ezzel a diskurzuskontrolláló szerepkörbe. Az utolsó fordulóban olvasható tanári magyarázat legitimálja a javítás aktusát, jelezve, hogy a *tyúkper* kifejezéshez rendelhető egyezményes definíció, míg a *kacsaper*hez nem.

A tanár diskurzuskontrolláló szerepe nemcsak javításokon, tehát negatív minősítéseken, hanem pozitív megerősítéseken keresztül is megjelenhet, mint a következő példában (az idézetekben megváltoztatott keresztnevek szerepelnek):

(5)

Tanár: Milyen eszközzel élt Arany?

Diák: *A jellemkomikummal.*

Tanár: Igen, jól van, Nóri, megdicsérlek. Élt a *jellemkomikum* eszközével.

(Általános iskola, 7. osztály, irodalomóra)

A diák az elvárt terminust használta – verselemzés során elvárás a megfelelő szakterminológia használata –, és ezt a tanár részben egy explicit dicsérettel, részben pedig impliciten, a diák által használt terminus tágabb kontextusba foglalásával igazolta vissza. Ez az újrafelállítás egyébként több funkciót is betölthet: a már említett pozitív visszaigazoláson kívül jelezheti a diákok számára, hogy e kifejezés használatával kell rögzíteni a füzetvázlatot. Egy régi iskolai hagyomány felől közelítve („Egész mondatban fogalmazunk!”) javításként is értelmezhető: azt jelzi, hogy a pusztán terminust hosszabb megnyilatkozásba kellett volna ágyazni.

A tanár diskurzuskontrolláló szerepe jellegzetes kérdések használatával is megteremtődhet (Antalné 2006; Herbszt 2010). A következő példában a kérdés nem információkérő funkcióban fordul elő, hanem a verselemzés diskurzusát van hivatva előremozdítani azáltal, hogy egy terminus beemelésével az elemzett vers egy újabb szempontból is elemezhető legyen (a várt terminus, amely majd csak később fog megjelenni, az *irónia*). Az alábbi példában az is megfigyelhető, hogy a tanár nemcsak az órai diskurzus menetét szabályozza, hanem a diákok közötti szerepeket is kiosztja. Józsi a kérdésben kompetens tanulóként („jó magyarosként”) pozicionálja, ő azonban ennek az elvárásnak az adott esetben nem felel meg. Nem él a számára felkínált beszédjoggal, és nem működik közre abban, hogy a tanár által szorgalmazott irányba terelődjön a költemény közös megvitatása:

(6)

Tanár: Mi a neve a rejtett gúnynak? [...] Józsi, nincs ötleted? Te szoktál ilyeneket tudni.

Diák: *(hallgat)*

Tanár: Igen, most nincs [ti. ötlete].

(Általános iskola, 7. osztály, irodalomóra)

A következő példában a verselemzés adott pontján alkalmazandó terminust illetően több diák bevonásával zajló normatív egyezkedés figyelhető meg. A diskurzus középpontjában Ady Endre *Kocsi-út az éjszakában* című költeménye áll, ennek szóban forgó részlete a következő:

(7)

Fut velem egy rossz szekér,

Utána mintha jajszó szállna,

Félig mély csönd és félig lárma,

Fut velem egy rossz szekér.

A tanárnő az irodalmi elemzésbe a magyar nyelvi órákon megszokott elemzőeljárásokat is bevonja, nyelvtani terminusra kérdez rá azért, hogy ennek beemelésével folytatódhasson a szöveg megvitatása. Megkérdezi, hogy a *velem* szónak mi a nyelvtani szerepe. A diákok erre így reagálnak:

(8)

1. diák: *Az a személyes névmásnak a birtokos (szünet) nem, az ott a személyes (várakozik)*

2. diák: *Tárgyas alakja.*

1. diák: *Az az alakja, amit nem tudunk.*

Tanár: Nevezzük X-nek.

3. diák: Szabad a gazda.

Tanár: *Ez a személyes névmás ragos alakja. [...]*

(Gimnázium, 11. osztály, irodalomóra)

Az egyezkedésben, amelyet végül a tanár zár le az általa preferált terminus megadásával, három diák is részt vesz. Az első két diák válaszcsoportot fogalmaz meg: az első diák kettőt is, de egyiket sem fejezi be, megnyilatkozásából azonban egyértelmű, hogy a *velem* szót a személyes névmással hozza összefüggésbe. A második diák fejezi be az első által megkezdett válaszcsoportot, az első diák azonban ezt nem megfelelően értékeli azáltal, hogy egy pszeudoterminust alkot („Az az alakja, amit nem tudunk”). A tanárnő, úgy tűnik, lezárna a terminológiai egyezkedést anélkül, hogy megmondaná, milyen szakkifejezést várt volna el („Nevezzük X-nek”), egy diák azonban igényli annak explikálását, hogy milyen válasz várható el az adott kontextusban („Szabad a gazda”). A harmadik diák ebből a szempontból diskurzuskontrolláló szerepet játszott, hiszen a tanárnő már témát váltott volna, így azonban még egy megnyilatkozás erejéig terminológiai kérdésszerű volt szó.

Szintén a terminológiával kapcsolatos a következő példa:

(9)

Tanár: Mit nevezünk *költségvetési egyenesnek*?

1. diák: *(monoton hangon olvassa a füzetvázlatot)*

Tanár: *(másik diákhoz) Ági, ismételd el, légy szíves, ha értetted.*

1. diák: Én se tudnám megismételni!

2. diák: *(hallgat)*

Tanár: Én se tudnám megismételni. Próbáljuk meg saját szavakkal!

(Szakközépiskola, 11. osztály, közgazdaságtan-óra)

A tanár egy szakterminus definíciójára kérdez rá. Kérdése, azon túl, hogy egyfajta tesztkérdésként értelmezhető, a szaknyelvi szocializáció szempontjából is jellegzetes megformálása. A „Mit nevezünk” megfogalmazásban szereplő többes szám első személyű ige mi-csoportot képez. Ez a rutinszerűen feltett kérdés azt implikálja, hogy a közgazdaságtan-órán ülők olyan csoportot alkotnak, amely csoport tagjainak a nyelvhasználatában ez a terminus szerepelni szokott, és akik tudják, milyen kontextusokban – vagyis milyen jelentéssel – használatos ez a kifejezés. A tanár megfogalmazása a csoporttagság felajánlásaként, illetve a megelőlegezett csoporttagság jelzéseként is értékelhető. A diákok még nem közgazdászok, illetve még nem szakértők, hanem csupán újoncok, akik hivatásszerűen csak később fognak efféle kérdésekkel foglalkozni.

Az első diák önkiválasztással válaszcsoportot fogalmaz meg: felolvassa a füzetvázlatban rögzített definíciót. Eljárása nem meglepő, ugyanis más példából (Szabó 2012: 98/[18]) tudható, hogy a füzetvázlat tanári vezetéssel történő rögzítése az érvényes/tudományos tudás megalkotásának, kodifikálásának még a középiskolákban is gyakori módszere. A diák tehát az egyszer már kodifikált szöveget idézve próbálja megoldani a feladatot, a tanár azonban nem fogadja el a feleletet. Nyilatkozásának végén („ha értetted”)

azt implikálja, hogy a megfogalmazás nehezen érthető volt. Ezt a következő fordulóban a diák maga is jelzi, a felszólított diák hallgatása pedig azt mutatja, hogy nem tud eleget tenni a kérdésnek. A tanár erre válaszul megerősíti, hogy a hallott meghatározás nem volt elég érthető, mivel ő maga sem tudná megismételni, és azt kéri az első diáktól, hogy saját szavaival fogalmazza át a kodifikált definíciót. Ez a kérdés két dolgot is implikál. Az egyik az, hogy mivel szóbeli feladatról van szó, a hallott felelet nem felel meg a beszélt nyelvi tudományos diskurzus szabályainak, tehát nem úgy van megformálva, hogy első hallásra könnyen feldolgozható legyen. A második implikáció az, hogy elvárható a diákoktól, hogy az egyszer már kodifikált definíciókat kreatívan újjá tudják alkotni. Ennek az elvárásnak az egyik célja az, hogy az iskola által reprodukcióra, illetve kreatív rekonstrukcióra kiválasztott ideológiákat – magyarázatokat, leírásokat – a diákok asszimilálják, és ne mástól vett idézetként adják elő, hanem saját személyükhöz köthető, önálló szöveggént (vö. a *hang* fogalmával: Aro 2012; Szabó 2012: 96–102). Az asszimiláció e folyamata sokban hasonlít azon tudományos eljárások, feladattípusok elsajátításához, amelyeket a diákok az iskolában a tanár kontrollja alatt, de egyre önállóbban gyakorolnak (Edwards 1993; Karasavvidis et al. 2000). Éppen ezért a terminushasználat kérdését tágabb kontextusba, nevezetesen a tanórai tevékenységek közébe ágyazva is érdemes megvizsgálni.

### **A tudományos beszédmódhoz köthető további eljárások gyakorlása**

A tanórai tevékenységek interaktivitásának fenntartásában, illetve lefolyásuk szabályozásában a tanári instrukcióknak és az adott tevékenységek rendjéről szóló diskurzusoknak egyaránt jelentős szerepük van. A tanórai tevékenységek interakciós rutinokhoz kötődnek, sőt mivel számos tevékenység szóban zajlik, a helyes interakciós rutinok működtetése egyenlő a helyes feladatmegoldással, tehát a helyes cselekvési rutinnal (Griffin–Mehan 1995). A „helyesség” kérdése pedig hasonlóan válaszolható meg, mint az, hogy mi számít tudományos nézetnek, illetve az iskola szempontjából érvényes tudásnak. Edwards (1993) szerint a frontális tanári magyarázaton kívül a közösen elvégzett (gondolat)kísérlet, illetve az egyéni vagy a közös feladatmegoldás rutinszerű cselekvéssorai és szekvenciái során konstruálódik meg, hogy mit tekinthetnek a diákok érvényes/tudományos/helyes ismeretnek. „[A tudományos életben] az, hogy mi a valós, igaz és pontos, csak azokhoz az eljárásokhoz viszonyítva ítéltető meg, amelyeket a tudósok végeznek ezen eredmények érdekében. Valójában tehát a valóság a tudományos eljárásoknak nem a kiindulópontja, hanem a(z átmeneti) végeredménye” (Edwards 1993: 221; saját fordítás: Sz. T. P.). A formális oktatás kontextusában elhangzó kijelentéseknek az azt megfogalmazó személy (in)formális presztízse, pozíciója is érvényt szerezhet (ezek a pozíciók az egyes diskurzusokban újratermelődnek, nem eleve adottak). Mivel azonban a tekintélytiszteltet propagálásán kívül az iskola rejtett tantervének az is a része, hogy az autoriter érvelés nem fogadható el minden esetben (illetve korlátok nélkül), ideológiákat legitimáló eljárások tanítása/tanulása válik szükségessé. Ilyen eljárások lehetnek a különböző iskolai feladatok, például fizikai, kémiai kísérletek lefolytatása, matematikai képletek levezetése, verselemzési vezérfonalak követése. A konklúzióknak hitelt ad az, ha az eljárás szabályszerűen zajlott le (például a kísérletnél a megfelelő anyagokat a megfelelő arányban vegyítették, vagy a vers elemzése során minden tanult szempont szerint vizsgáldták). Azon ideológiák tehát, amelyek reprodukálását, illetve kreatív rekonstrukcióját elvárja a tanár, egyes közös tevékenységformák révén szerezhetnek legitimitást, így válhatnak további diskurzusok érvelési alapjává (abból indul ki a tanulóközösség, amit egyszer már bizonyítottak, ellenőriztek).

A(10)–(12)példában szereplő részletek egy gimnáziumi matematikaóráról (11. osztály) származnak. Az elsőként bemutatott részlet előzménye az, hogy a diák a táblánál feladatot oldott meg, közben hangosan kommentálta, hogy mit csinál. Már korábban is be akart helyettesíteni egy értéket, a tanár azonban jelezte, hogy ez korai lenne. Az egyenletmegoldásnak ugyanis rögzített struktúrája van, és a feladat akkor végezhető el helyesen – a végeredmény akkor lesz védhető –, ha az egyes műveletek a megfelelő sorrendben következnek. Amikor a feladatmegoldás mint a tanár által kontrollált egyéni, de nyilvánosan megfigyelt tevékenység a megfelelő

pontra érkezett, a tanár jelezte, hogy most elvégezhető az a művelet, amely a *behelyettesítés* terminussal jelölhető:

(10)

Tanár: És akkor most jön a *behelyettesítés*, amit az előbb akartál.

Egy másik, hasonló példában az volt a diák feladata, hogy jelölje egy szakaszon a felező merőlegest, ő azonban csak egy rövid vonást rajzolt a szakasz közepére:

(11)

Tanár: Ez még csak a *felezési pont*, rajzold be a *felező merőlegest*.

Egy harmadik példában a tanár azt javítja, ahogyan a diák – szakterminusok segítségével – leírja saját aktuális tevékenységét (a feladatmegoldással mint procedúrával egy időben, tehát tudományos terminológiai keretben narratívát is alkot erről):

(12)

Tanár: Mit számoltál ki?

Diák: *Oldalakat*.

Tanár: Az oldalaknak a (*várákozik*)

Diák: *Hosszát*.

A fenti esetekben a nyelvi javítás, illetve a nyilvánosan végzett feladatmegoldás kontrollja egymástól elválaszthatatlanul zajlik. A szóban forgó terminusok (vizuálisan is megjelenítődő) műveleteket jelölnek, a tanár pedig e terminusok használatával a bemutatott feladatmegoldást értékeli, illetve ennek a lezajlását próbálja befolyásolni. Mivel olyan egyéni feladatmegoldásról van szó, amelyet az osztálytársak is követnek, és amelyet mind a tanár, mind a felelő diák kommentál, a fenti értékelések a teljes jelen lévő közösség előtt egyértelműsítették, hogy mely ponton milyen műveletek végezhetőek el. A tudományos eljárások és az ezeket leíró terminológia pedig a tanár és a diák interakciója révén lett egyértelműsítve. Azáltal, hogy a diák elvégezte a jelzett logikai műveletet, kiegészítette a rajzát, illetve – a tanári külkezdeményezést követően – kijavította a saját terminushasználatát, elfogadta, hogy a feladatmegoldásnak mint procedúrának valóban úgy kell(ett volna) zajlania, illetve az erről szóló narratívának úgy kellett volna hangoznia, ahogyan azt a tanár jelezte. Ebből a szempontból ez a három eset is a tanórai normatív egyezkedés példája.

Hasonló a helyzet azokban az esetekben is, amikor a tanórán begyakorolt rutinokat és az ezekhez tartozó terminológiát a diák kezdeményezésére egyeztetik.

(13)

Diákok: (*Röpdolgozat-íráshoz előkészülve külön padokba ülnek*)

[..]

1. diák: Csak az egyenlet kell? Ilyen, hogy *irányvektor*?

(Gimnázium, 11. osztály, matematikaóra)

Ez esetben az egyezkedés arra vonatkozott, hogy az órákon begyakorolt rutinok közül a dolgozatírás mint írásban végrehajtott cselekvés során melyeket kell működtetni.

## Összegzés és kitekintés

Dolgozatomban az iskolai metanyelvi szocializáció dinamizmusát órajegyzőkönyvekből vett részletek segítségével mutattam be. Amellett érveltem, hogy bár a tanárnak jelentős szerepe van a tanórai diskurzusok kontrollálásában, a diákok aktív közreműködése is szükséges az iskolai/tudományos nyelvhasználat mint kontextusfüggően alkalmazható nyelvhasználati mód normáinak a meg- és újraalkotásában, illetve az iskolai kontextusban megvalósuló nyelvi sokszínűség fenntartásában.

A példaanyag első részét kitevő órai javítások elemzésekor hangsúlyoztam, hogy ez az eljárás olyan normatív egyezkedés, amelyben a diákok is részt vesznek. Ez az aktivitás a külkezdeményezett önjavításokban is megfigyelhető, kifejezetten intenzív azonban azokban az esetekben, amikor a tanár bevonja a diákokat a diskurzuskontrolláló szerepkörbe, mintegy saját hagyományos pozícióját kiterjesztve, illetve megosztva. A példaanyag második részét olyan esetek alkották, ahol az interakciós és a cselekvési rutin nem volt elválasztható, ezért a szakterminológia használatának minősítése mindkét rutin értékelésében és szabályozásában fontos szerepet játszott.

További vizsgálatok során ez utóbbi esetekre kiemelt figyelmet érdemes fordítani, egyebek mellett azért, mert a szituációba ágyazott tanulás (Aro 2012) és az iskolai identitáskonstrukciók jobb megismerése az iskolai interakciós rutinok és az iskolai eredményesség mérésének magyar nyelvterületen eddig fel nem tárt összefüggéseire világíthatnak rá. A bemutatott példák és a továbbiakban elvégzendő kutatások segítséget nyújthatnak az oktatási szituációk önreflexív értékelésében. Az iskolai diskurzusokban való részvétel módjának tudatosítása nemcsak a tanárok, hanem a diákjaik számára is lényeges annak érdekében, hogy a részt vevő feleket kölcsönösen bevonó, az autonóm tanulást elősegítő munkakörnyezetek jöhessenek létre.

A publikáció elkészítését a Finn Akadémia 267880-as számú ösztöndíja támogatta.

## Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Aro, Mari 2012. Effects of authority: voicescapes in children's beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics* 3: 331–346. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00314.x>
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. *Magyar Nyelvőr* 298–321.
- Blommaert, Jan 2005. *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge University Press. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610295>
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum. Budapest.
- Boronkai Dóra 2013. A beszélőváltások és a szociokulturális tényezők összefüggései társalgási szövegekben. *Magyar Nyelvőr* 68–87.
- Coulter, Jeff 2005. Language without mind. In: te Molder, Hedwig – Potter, Jonathan (eds.) *Conversation and Cognition*. Cambridge University Press. Cambridge. 79–92. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489990.004>
- Domonkosi Ágnes 2007. Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészet szemléletében. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.) *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 141–153.
- Dornai Erika 2001. A tanári hatalomgyakorlás kommunikációs mintázatai és összefüggései az elégedettséggel. *Pszichológia* 63–81.
- Edwards, Derek 1993. But What Do Children Really Think? Discourse Analysis and Conceptual Content in Children's Talk. *Cognition and Instruction* 3–4: 207–225. <https://doi.org/10.1080/07370008.1993.9649021>

- Griffin, Peg – Mehan, Hugh 1995. Értelme és rítus a tantermi beszélgetésekben. In: Pléh Csaba – Siklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.) *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. 2. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 187–214.
- Győri Miklós 2008. Tudatosság és megismerés. In: Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett (szerk.) *Általános pszichológia 3*. Osiris. Budapest. 267–297.
- Heller, Vivien – Morek, Miriam (megjelenés alatt). Academic discourse as situated practice. An introduction. *Linguistics & Education*.
- Herbst Mária 2008. Grice társalgási maximáinak érvényesülése a tantermi interakcióban. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=88> (2013. szeptember 1.)
- Herbst Mária 2010. A tanári kérdés a tantermi kommunikáció folyamatában. In: Geecső Tamás – Kiss Zoltán – Tóth Szergej (szerk.) *TI és MI. Alkalmazott nyelvészet és interdiszciplinaritás*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 34–44.
- Hopper, Paul J. 1998. Emergent grammar. In: Tomasello, Michael (ed.) *The new psychology of language*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ–London. 155–176.
- Bakos Ferenc szerk. 1976. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Iványi Zsuzsanna 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 74–93.
- Karasavvidis, Ilias et al. 2000. Investigating how secondary school students learn to solve correlational problems: quantitative and qualitative discourse approaches to the development of self-regulation. *Learning and Instruction* 267–292. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00030-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00030-4)
- Kontra Miklós 2006. A magyar lingvizizmus és ami körülveszi. In: Sipőcz Katalin – Szeverényi Sándor (szerk.) *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről. Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére*. SZTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék. Szeged. 83–106.
- Kothoff, Helga 2012. '(Un)common ground' between teachers and parents in school consultations. Paper presented at Sociolinguistics Symposium 19. Berlin.
- Laihonen, Petteri 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* 668–693. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00387.x>
- Lanstyák István 2009. Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 1: 27–44.
- Lee, Yo-An 2007. Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics* 180–206. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.02.004>
- van Lier, Theo – Corson, David (eds.) 1997. *Encyclopedia of Language and Education 6. Knowledge about Language*. Kluwer. Dordrecht–Boston–London. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-4533-6>
- Martin-Jones, Marilyn – de Mejía, Anne-Marie – Hornberger, Nancy H. (eds.) 2008. *Encyclopedia of Language and Education 3. Discourse and Education*. Springer. New York.
- Milroy, James 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 530–555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>
- Potter, Jonathan – Edwards, Derek 2003. Sociolinguistics, Cognitivism, and Discursive Psychology. *International Journal of English Studies* 1: 93–109.
- Preston, Dennis R. 2011. Methods in (applied) folk linguistics. Getting into the minds of the folk. *AILA Review* 24: 15–39. <https://doi.org/10.1075/aila.24.02pre>
- Schegloff, Emanuel A. – Jefferson, Gail – Sacks, Harvey 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 361–382. <https://doi.org/10.1353/lan.1977.0041>
- Stude, Juliane – Phillips Galloway, Emily – Uccelli, Paola 2012. *Students' reflections on academic register*. Paper presented at Sociolinguistics Symposium 19. Berlin.
- Szabó László Tamás 1988. *A „rejtett tanterv”*. Magvető. Budapest.
- Szabó Tamás Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Gramma. Dunaszerdahely. <http://mek.oszk.hu/10900/10947/> (2013. szeptember 1.)

- Szalai Andrea 2010. Nyelvi ideológiák és a társadalmi határok kijelölése egy erdélyi gábor roma közösségben. In: Feischmidt Margit – Kovács Nóra (szerk.) *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet. Budapest. 419–430.
- Van Leeuwen, Theo 2004. Metalanguage in social life. In: Jaworski, Adam – Coupland, Nikolas – Galasiński, Darius (eds.) *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives*. Mouton de Gruyter. Berlin – New York. 107–130. <https://doi.org/10.1515/9783110907377.107>
- Wortham, Stanton E. F. 1997. The commodification of classroom discourse. In: van Lier, Theo – Corson, David (eds.) *Encyclopedia of Language and Education 6. Knowledge about Language*. Kluwer. Dordrecht–Boston–London. 251–260. [https://doi.org/10.1007/978-94-011-4533-6\\_24](https://doi.org/10.1007/978-94-011-4533-6_24)

Szabó, Tamás Péter

The dynamics of metalinguistic socialization at school

(Terminology use and action)

This study, following a theoretical summary, analyzes classroom discourse based on the database built up by the author. Examples show what joint discursive routines to which both teacher and students contribute are acquired by participants of such school discourses. These routines are embedded in several activities preferred by the school, they prepare students to acquire scientific phraseology, and also provide the basis for the metalinguistic socialization of students. The analysis pays special attention to routines concerning learning terminologies and to cases where interactive and active routines are interwoven. Conclusions of this study serve the better understanding of situated learning and of identity constructions at school. In addition, they anticipate the investigation of unexplored relations of measuring school performance in a Hungarian context.

**Kulcsszók:** metanyelv, nyelvi ideológiák, konverzációelemzés, diskurzuselemzés, terminológia

**Keywords:** metalanguage, language ideologies, conversation analysis, discourse analysis, terminology

### Az írás szerzőjéről

Szabó Tamás Péter

MTA, Budapest, Magyarország

szabo.tamas.peter[kukac]nytud.mta.hu

<https://orcid.org/0000-0001-5105-5202>