

Tücsök Dorottya

Tanárképzésben részt vevő hallgatók nyelvi ideológiái: a (nyelvi) másság konstruálódása

A tanulmány a kritikai szociolingvisztikai keret felhasználva vizsgálja a tanárképzésben részt vevő hallgatók és a nyelvi ideológiák kapcsolatát, a (nyelvi) másság konstruálását. A dolgozat a „Befogadó felsőoktatás: a szuperdiverzitás konstrukciói és a változó ideológiák” című Új Nemzeti Kiválóság Program keretében megvalósult kutatás rövid összefoglalása, amelynek célja, hogy empirikus adatokat vizsgálva betekintést nyújtson a leendő tanárok nyelvi változatossággal kapcsolatos nézeteibe, feltárja a háttérben húzódó ideológiákat, és felmérje, hogy melyek azok a csoportok, amelyeket az adatközlők (különböző jegyek mentén) másként tematizálnak. Az eredmények szerint a tanárképzésben részt vevő hallgatók diskurzusaiban megjelenik a másság kategorizációja. A másságot egyrészt a látható fizikai különbségek mentén határozzák meg, ugyanakkor a kisebb csoportok, az egyéni különbségek is előtérbe kerülnek.

Bevezetés

Jelen tanulmány a felsőoktatásban, a tanárképzésben részt vevő hallgatók attitűdjeit vizsgálja, különös tekintettel arra, hogy a leendő tanárok hogyan konstruálják meg a (nyelvi) másság kategóriáját, diskurzusaikban milyen ideológiák mentén jelenik meg, szerveződik ez a kategorizáció, és milyen viszonyba kerül a nyelvi hátrány címkéjével. További kutatási kérdés, hogy az adatközlők milyen konkrét közösségekkel kapcsolják össze a másság kategóriáját (Bartha 1992, 2015) eddigi oktatási, valamint saját iskolai tapasztalataik és jövőképük alapján, illetve milyen attitűddel rendelkeznek ezekkel a másnak címkézett közösségekkel kapcsolatban. A tanulmány célja egyrészt kritikai szociolingvisztikai keretben feltárni ezeket a mintázatokat, másrészt empirikus adatok alapján olyan javaslatok és konkrét gyakorlatok gyűjtése, amelyek elősegíthetik a másnak címkézett közösségekről (vagy egyénekről) alkotott tévhitek feloldását, illetve egy esetleges negatív kép újraértelmezését. Azok az alulról építkező, kreatív gyakorlatok (jó gyakorlatok), amelyeket az adatközlők saját igényeik és tapasztalataik alapján fogalmaznak meg, az intézményes oktatás során kevéssé vagy alig tudnak hasznosulni, ezért szükséges olyan javaslatok megfogalmazása, amelyek intézményes szinten elősegíthetik ezek aktív hasznosítását.

A dolgozat alapját jelentő kutatás a NyelvEsély projekt munkálataiba illeszkedve, a projekt egyik alkatásaként valósult meg. A NyelvEsély projekt főbb célkitűzései a következők: „programunk egyik irányelve a nyelv- és nyelvvel kapcsolatos tudás fontossága az oktatás és tanulás különféle szinterein; ennek részeként a nyelvi és nyelvhasználati változatosságra és az ezt befolyásoló tényezőkre vonatkozó tudás, valamint a tudásszerzés és tanulás differenciált útjai legtágabb értelemben vett nyelvi vonatkozásainak kutatása. Másik irányelvünk egy olyan, empíriára épülő szemlélet és módszertan kialakítása és követése, amely (építve a legújabb tudományos ismeretekre és a szorosabban vett nyelvészet mellett többek között kognitív pszichológiai, neurolingvisztikai, pragmatikai-diskurzuselemző, szociológiai és informatikai eredményekre) a 21. század digitális és információs technológiáinak köszönhetően tantárgyakon átívelő segítséget tud nyújtani a különféle formális vagy informális tanulói közösségek számára” (NyelvEsély 2016). Jelen tanulmány ebből a sokszereplős és számtalan színteret összefogó halmazból a tanárképzést kívánja vizsgálni.

A különböző felsőoktatási intézmények tanárképzéshez készített mintatanterveit áttekintve látható, hogy vannak olyan tematikával rendelkező kurzusok (néhány kötelező tanegység, több szabadon választható tanegység, számos nem kötelező vagy részben kötelező érzékenyítő előadás, konferencia és workshop), amelyek érintik a különböző marginalizálódó közösségekkel kapcsolatos kérdéseket. A gyakorlati tapasztalatok hiánya, a részinformációk birtoklása, a különböző tévhitek hatással lehetnek a tanárképzésben részt vevő hallgatók szemléletére, a saját tanári szerepfelfogás kialakulására. Mariscal és munkatársai (2014) szerint az egyetemeknek nemcsak abban van fontos szerepük, hogy szakszerűen felkészítsék a jövő tanárait, hanem a szociális és kulturális diverzitás tudatos kezelésének a fejlesztésében is.

A vizsgálat eredményei két részből állnak: az egyik részt a kérdőívekből nyert adatok alapján kirajzolódó mintázatok, a másik részt az interjúk mélyelemzése során feltárt jelenségek képezik. Mivel a félstrukturált interjú módszere képes az ideológiák hatékonyabb feltárására, ezért a jelen tanulmány az utóbbi módszerrel gyűjtött példákat mutat be, míg a kérdőíves módszerrel nyert adatokból a statisztikákon túl egy kérdés részletes elemzésére kerül sor. A vizsgálatban alkalmazott harmadik módszer, a résztvevő megfigyelés pedig a kérdőív és az interjúk kialakításában jelentett segítséget.

A tanulmány arra is kitér, hogy a vizsgálatban készített interjúk során megjelennek-e a *nyelvi hátrány* terminus különböző értelmezései, és amennyiben igen, akkor milyen formában. A nyelvi hátrány (vagy nyelvileg hátrányos helyzet) kétféle fő irányvonal mentén értelmeződik. Ez a fogalom eredetileg Réger Zitánál a cigány gyermekek alacsonyabb iskolai teljesítményének, lemaradásának, lemorzsolódási mutatóinak az eltérő nyelvi, etnikai, szociokulturális másságból adódó magyarázó tényezője. „Azóta is gyakran megjelenik a fogalom Réger nevének és néhány tőle származó, szövegkörnyezetéből kiragadott bekezdésnek a kíséretében, de gyakran nem eredeti értelmében, hanem a családi háttérrel, rossz szociális helyzettel, szegénységgel összefüggő szimptomaként” (Bartha 2015: 30).

Réger Zita kutatásaiban a nyelvi hátrányt a nyelvi szocializáció és a nyelvhasználat különbségeire, a kommunikatív kompetencia eltéréseire vezeti vissza (Réger 2002). Ezzel szemben a nyelvi hátrány deficitszemponturnál értelmezésével (a normalitás kiindulópontjából) a hátrány kiterjesztődik, további hátrányokat, esélytelenséget is magában foglal (Bartha 2015). Ez az értelmezés olyan egyenlőtlen elrendezéseket eredményezhet, amelyekben egyes diákok, csoportok, közösségek a nyelvileg hátrányos címkével ellátott kategóriába, ezáltal marginalizált helyzetbe kerülnek. Az otthonról hozott eltérő nyelvi, kulturális és szocializációs minták értékékként való hasznosulása és hasznosítása ebben a viszonyrendszerben nagyon nehézvé vagy lehetetlenné válhat.

Elméleti háttér

A globalizáció, a transznacionalizmus, a mobilitás, a technika rohamos fejlődése, a migrációs folyamatok stb. napjainkban egy olyan komplex viszonyrendszert hoznak létre, amelyre jellemző a centrumok és a perifériák gyors átrendeződése, az új kommunikációs színterek, a nyelvi sokféleség új változatainak és értelmezéseinek a létrejötte. Ezek a jelenségek mára kiemelt szerepet kapnak a társadalomtudományi diskurzusokban és a pedagógiai gyakorlatokban is. Új tanulási formák és a tudás különböző értelmezési formái jelennek meg, a képesség-központúságra terelődik a hangsúly (Csapó 2008; Antalné Szabó 2003). Olyan módszertani gyakorlatok kerülnek fókuszba, mint a differenciált nevelés (Knausz 2001; Kárpáti 2017) vagy a komprehenzív iskola (Nahalka 2004), a multikulturális pedagógia (Torgyik 2004; Cserekye 2012) és a multikulturalista modell (Bogdán 2015), az inkluzív oktatás vagy az adaptív iskola (Rapos et al. 2011). A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésével kapcsolatban is (Csapó 2007) felértékelődik. Számos vizsgálat próbálja elemezni ezt a tudást, ezek fókuszában nemcsak a tanári pályát aktívan művelő pedagógusok, hanem a tanárszakra belépő hallgatók bemeneti tudásának, nézeteinek, motivációinak a vizsgálata is szerepet kap. Ezek a szociálpszichológiai kutatások (összefoglalja Dudás 2006), a fenti vizsgálati célok kiindulópontjának

tekinthetők. Kevésbé vagy egyáltalán nem jelenik meg bennük azonban a nyelv szerepe, ezért szociolingvisztikai elméleti keret beemelésére is szükség van.

A kategorizáció és az ideológiák

A valóságról való gondolkodás és diskurzus szükségessé teszi a kultúra részét képező tárgyak és személyek kategorizációját. A kategorizáció során az egyén a maga számára létező világot csoportokra bontja. „A kategorizációban azonban mindig kitapintható az értékelő mozzanat is, az az érzelmi motívum, amely arra készíti bennünket, hogy elhelyezzük magunkat a világban” (Ligeti–Csáki 2000: 12, idézi Gergely et al. 2004). A kategóriák különböző sztereotípiák mentén jönnek létre, ideológiák alapját képezhetik. Az Irvine–Gal-féle szemiotikai modell (2000) bemutatja és összegzi azokat a különböző szemiotikai eljárásokat, amelyek mentén az ideológiák létrejöhetnek: ezek a törlés, a fraktális rekurzivitás és az ikonizáció.

A regiszterképzés szemiotikai folyamatában a hárompólusú jelkombináció vesz részt: „a jel, a tárgy, amire mutat, és a metafogalom, ami összekapcsolja az előző kettőt” (Gal 2016: 20). Ezen regisztrálódó elemek segítségével regisztereket képzünk. Ez a kultúraspecifikus metafogalom, ez a keret vagy nézőpont az, amit ideológiának nevezünk. Az ideológia meghatározása tehát „elképzelés a beszélőkről, az értékekről és a nyelvi variánsokról” (Gal 2016: 14). Ezen elképzelések mentén alakulnak ki a különböző ideológiák, amelyek például azzal kapcsolatosak, hogy mire jó a nyelv, mi a helyes, a különböző nyelvi formák mire utalnak, mit árulnak el a használóikról, mit jelentenek a nyelvi különbségek, mi mihez áll közel, és mivel áll kontrasztban. A kategóriák és a nyelvi jelenségek közti viszonyról elmondható, hogy „a nyelvi változók társadalmi kategóriákkal (pl. etnicitás, társadalmi osztály, nem, generáció) és a beszédhelyzet kontextusával (pl. formalitás foka, téma) való kapcsolatát gyakran rendszerszerűség jellemzi” (Szalai 2010: 418). Ugyanakkor ezeket a társadalmi kategóriákat, illetve egyéni és közösségi identitásokat nem kezelhetjük valamilyen eleve adott, szilárd határokkal rendelkező entitásként. Sokkal inkább ezek dinamikus, folyamatosan újrakonstruálódó jellegére kell helyezni a hangsúlyt (Bucholtz–Hall 2004).

Az identitás

A kijelentéseknek identitásjelző szerepe van (Bucholtz–Hall 2004). Az új kutatási eredmények azonban rávilágítottak, hogy az identitás nem képzelhető el állandó egészként, nem lehet regiszterképző. A regiszter csupán idézet és nem maga az identitás (Gal 2016). A beszélő kulturális tudásának segítségével szelektál azok között a hangok között, amelyek felidéznek bizonyos embertípusokat az adott szituáció kontextusában. Ezzel a momentummal az egyén vállal egyfajta szerepet, ráhangol az identitásra. Ehhez az identitáshoz eltérő motivációk vezethetik. A kapcsolódás lehet őszinte és elkötelezett („milyen jó lenne, ha olyan lennék”), de akár ironikus, gúnyos is. Gál Zsuzsa példaként az Angliába bevándorló iskolások akcentusainak egymástól való átvételét említi. Az afrikai gyerekek eltérő motivációkból adódóan úgy beszélnek, mint a pakisztáni gyerekek, és fordítva. Ez a crossing (Rampton 2005) vagy keresztezés jelensége, amely jól példázza az identitások közti számtalan választási lehetőséget. Az identitás néhány vonatkozási tartománya lehet például nemi, nemzeti, nemzedéki, foglalkozási, de teljesen egyedi változók is szerepet játszhatnak. A beszélők megszólaltatnak különböző hangokat, és ezeket vagy beépítik saját készletükbe, vagy nem. Az identitás és a változók között nem közvetlen a kapcsolat, hanem a különböző ideológiák kötik össze ezt a két elemet. Az identitásalkotás és -újrateremtés folyamatában tehát nem egyszerűen kifejezzük a különböző identitásokat, hanem idézzük őket. Az egyéni és a csoportidentitás létezését külön kell választanunk, ha meg akarjuk érteni a közösségekben uralkodó viszonyrendszert. A csoporthoz való tartozás folyamatos kifejezését, bizonyítását különböző jegyek segítségével erősítik meg a beszélők. Szintén így határolódnak el más csoportoktól, közösségektől. A csoportidentitás fogalma tehát nemcsak a közös cselekedetek által (gyakorlóközösség: Eckert–Wenger 1994; Bartha–Hámori 2010: 302–303) válik meghatározottá, hanem eltérő motivációk alapján létrejövő, tanult viselkedés is lehet.

A diskurzus

A vizsgálathoz a fentiekén túl a diskurzuskutatás elméleti kerete ad kiindulópontot. A diskurzuselemzés lehetővé teszi a spontán beszélt nyelvi interakciók vizsgálatát. Funkcionális megközelítést alkalmaz, tehát használat és működés közben feltárható szabályrendszerek, jellegzetességek megállapítására fókuszál. Ezáltal lehetőség nyílik a kutatások számára olyan kérdések megválaszolására, amelyek eddig kívül estek a vizsgálatok hatáskörén. (A strukturalista megközelítések nem feltétlenül tudják kezelni és alkalmazni a diskurzus fogalmát.) Számít a kontextus, a téma, a valós társadalmi gyakorlatok, számít maga a beszédesemény. A diskurzus által létrejövő társas gyakorlatok az adott kultúra újrakonstruálói, meghatározó részei. Létrehozói és fenntartói ezeknek a társas struktúráknak, utalnak az ott működő normákra, elvárásokra, különböző szerepekre és cselekvésekre. Ezzel egy időben a társas gyakorlatok összefüggést mutatnak az adott térben beszélt nyelvekkel is. A különböző nyelvekben adott, konvencionális szerkezetek (műfajok, beszédaktusok, megnevezések, udvariassági formulák stb.) a társas gyakorlat által szervezik és alakítják a nyelv kategóriáit. A hasonló jellegű vizsgálatok hasznosítható eredményekkel szolgálhatnak tehát egyes intézmények, társadalmi konstrukciók működéséről, hierarchijáról, a bennük létrejövő viszonyrendszerekről. Az empirikus kiindulópont segít értelmezni és megérteni az adott közösség tagjainak a nézőpontját is, feltárja az esetleges sztereotípiák és vélemények kialakulásának a lehetséges okait (bővebben például Szili 2013; Szabó Tamás 2011; Boronkai 2009).

Szuperdiverzitás (helyett)

A szuperdiverzitás, „diversification of diversity” (Vertovec 2007: 1025) válik a globalizációs kritikai szociolingvisztikában az egyik lehetséges elméleti keretté, hogy a már említett komplex viszonyrendszert és változatosságot összefogja. A szociolingvisztika számára Blommaert és Rampton (2011), majd Blommaert (2013) értelmezte és tette központivá a szuperdiverzitás orientációját és fogalmát. A szuperdiverzitás: a változatosság még változatosabb bemutatását (diversification of diversity) jelenti (például Blommaert 2010: 6–13; 2013: 4–18). Ugyanakkor a szuperdiverzitás kritikáját is többen megfogalmazták. A fogalom újszerűségét kérdőjelezi meg, címke- vagy szlogenjellegét hangsúlyozza tanulmányában például Pavlenko (2018), aki részletesen kitér arra, hogyan építenek be a kutatók a tudományos gyakorlatba olyan újnak tűnő terminusokat, amelyek már létező terminusok újrahaznosítása és újracímkezése által jönnek létre. Éppen ezért jelen kutatás a szuperdiverzitás helyett olyan, a szociolingvisztikai gyakorlatban már régóta vizsgált jelenségekre fókuszál, mint a nyelvi változatosság, az egyéni nyelvi repertoárok vizsgálata stb. Azaz a heteroglosszia egyfajta újrakontextualizált leírási keretét alkalmazza. A nyelvi repertoárt egységes egésznek tekinti, nem kategorikus terminusok, változatok, nyelvek stb. elkülönítése mentén értelmezi (Bartha 1998; Busch 2012; Heltai 2016). Ebből kiindulva kutatási kérdésként az alábbiak merültek fel: hol tart a nyelvi változatosság általánossá és elfogadottá válásának a folyamata, mennyire tudatos és elfogadott a nyelvi sokszínűség jelenléte, mennyire részesítik előnyben az adatközlők a differenciáltságot a normativitás és a sztenderdizáltság kiindulópontjával szemben? Ez a folyamat eltérően zajlik a különböző közösségekben, hatalmi és politikai viszonyrendszerekben. Ennek a folyamatnak az állapotát kívánta a kutatás felmérni egy speciális gyakorlóközösségben, a felsőoktatásban tanuló (tanárszakos) hallgatók között.

Módszer és minta

Mivel az elméleti kiindulópontot a kritikai és az interakcionális szociolingvisztika adja, az adatgyűjtési és vizsgálati módszerek is ebbe a paradigmába illeszkednek. Az adatgyűjtés három módszerrel zajlott: kérdőív, félstrukturált interjú és résztvevő megfigyelés. A kérdőív összesen 13 nagyobb kérdéskörbe rendezett tematikus alkérdést tartalmazott, és a nyelvi változatossággal, illetve a különböző kulturális és nyelvi kisebbségekkel kapcsolatos véleményeket és értékítéleteket mérte. A kérdőív összeállítását Bartha Csillával és Holecz Margittal végeztük az MTA NYTI Többszervezési Kutatóközpont Nyelvi Esély Szakmódszertani Kutatócsoport *Nyelvileg tudatos iskola, kétnyelvű siketoktatás és a nyelv által*

kiaknázható tudás innovatív módszereinek, eszközeinek fejlesztése című projektjének a keretében (SZ-007/2016, kutatásvezető: Bartha Csilla). Nyitott és zárt kérdéseket (például egyszeres választás, Likert-skála) tartalmazott. Két félév során összesen 74 osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgató töltötte ki a kérdőívet (61 nő, 10 férfi, 3 n. a.). Mindannyian egy felsőoktatási intézmény hallgatói. Az eredeti tervvel ellentétben nem online, hanem papíralapú kérdőív készült, mivel ezzel a módszerrel biztosított volt a hallgatók célzott elérése. A szociolingvisztikai interjúk 5 hallgatóval, előre megtervezett modulok alapján készültek. Összesen 259 percnyi (kb. 4,3 óra) hangfelvétel lejegyzése alapján egy 32 899 szóból álló korpusz jött létre, amelynek az elemzését a diskurzus kutatás eszköztára tette lehetségessé. A résztvevő megfigyelés egyetemi kurzusok és kevésbé formális keretek között szerveződő (szakmai) diskurzusokon (például a *Beszéd tett – hallgatói beszélgetések* című vitafórum) zajlott.

A kutatás eredményei

A más kategorizálásának kísérletei

A kategorizálás mechanizmusának és az ideológiakonstruálás összefüggésének az alapján fontos felmérni, hogy a mások kategorizációja milyen főbb irányvonalak mentén történik. Az interjúrészletekben (1–4. példa) a másság eltérő kategorizálására tett kísérleteket látunk. A másság leginkább etnikai, nemi, szexuális, kulturális, vallási alapon konstruálódik meg. Az adatközlők azonban érzékelik, hogy ebben az esetben a törlés jelensége számtalan momentumot elfed, ezért bizonyos esetekben (3–4. példa) az egyének és a kisközösségek (szubkultúrák) szintjéig lebontják az értelmezéseket. Megjelenik valamiféle norma, amelyhez képest a másság egy bizonyos irányú elmozdulást jelent.

- (1) A normától való eltérés, amire én elsősorban gondolok.
- (2) Nyilván klasszikusok az etnikai másság, a szexuális másság. Akkor eleve az, hogy fiúk, lányok, hát igen az mondjuk szexuális másság, csak ugye klasszikus.
- (3) Hát ugye akár etnikai, vallási, ilyen személyes jellegűek, a szülői háttér is rengeteget, sőt talán az nyom a legtöbbit a latba, és most nem mint származás, hanem csak akár a munka, akár a társadalmi státusz vagy presztízs szempontjából hol helyezkedik el? Mennyire szerepel aktívan a gyereke életében? Tehát hogy például ez is másságot eredményezhet. Bizonyos esetekben akár a nem is számíthat, mondjuk hogyha belegondolunk, egy informatikus osztályban van egy darab lány, aki szintén fiús, ilyesmi. Tehát úgy ezek is előkerülhetnek. Hú, nem is tudom. De akár másság lehet az, hogy egy extrovertáltabb osztályban mondjuk van egy-kettő nagyon visszahúzódó, és nyilván ennek az okai szintén széles spektrumot ölelnek fel.
- (4) Ide kell venni akár a kulturális-, vallási-, nemi identitásbeli és az ehhez kapcsolódó másságokat. Most hirtelen ezek jutottak eszembe, de hogy nyilván ez bármi más mentén is ki tud alakulni ez a másság. Nem tudom, akár egy olyan közegben, ami péél nem annyira szereti a rockzenét, és van egy nagyon rocker srác/csaj a csapatban, akkor is egyfajta másság.

A magyar nyelv hegemoniájának ideológiája

Az intézményes oktatás keretein belül a magyar nyelv elsődleges szerepe, autoriter jellege domborodik ki. Ennek egyrészt nyelvpolitikai (az intézményes oktatás hivatalos nyelve a magyar), másrészt funkcionális (a többségi társadalom nyelve) okai vannak. Ez a vélekedés befolyásolja a tanárjelöltek szakválasztásának a motivációit is (5. példa), annak függvényében, hogy milyen típusú intézményben szeretnének elhelyezkedni. Az intézményes oktatás keretein belül az angol és a német nyelv ismeretét ítélték hasznosnak az adatközlők, a többi nyelv ismeretét (jelen esetben az orosz, román, francia, spanyol, kínai, szlovák, romani, magyar jelnyelv, eszperantó, arab, finn, szerb, horvát, olasz) kevésbé vagy egyáltalán nem tartották fontosnak. Az intézményi keretek között szabályozott tudásszerzéssel ellentétben az informális tanulási és tudásszerzési folyamatok során az angol és a magyar nyelvet részesítik előnyben – az angolt 82%-ban, míg a magyart 62%-ban. Más kultúrák megismeréséhez viszont szükségesnek tartják további nyelvek tudását. Ebben az esetben is az angol, a magyar és a

német nyelv tudásának az értékelése a legpozitívabb, de az egyéb nyelvtudást is 25-30 százalékban ítélték nagyon hasznosnak.

(5) ...illetve ez a magyar mint idegen nyelv, ez egy tök jól hangzó dolog, meg keresett, viszont pont hogy ezzel középiskolában nem nagyon lehet elhelyezkedni.

A sztenderd változat elsődlegességének ideológiája

Az adatközlők saját elmondásuk szerint nyitott attitűddel rendelkeznek a nyelvi másságot illetően. Az előítéletmentesek csoportjába tartoznak – tudatában vannak saját sztereotípiáiknak és előítéleteiknek, és minden igyekezetükkel azon vannak, hogy ne ezek alapján ítéljenek meg más embereket, ne diszkrimináljanak más csoportokhoz tartozókat (Kovács 2010). A nyelvi mássággal kapcsolatos megnyilatkozásaikban alapvetően két jelenséghalmaz mentén, a dialektális változatosság és a többnyelvű elrendeződések függvényében fejtik ki a véleményüket. Kiemelik az otthonról hozott szociokulturális és nyelvi minták fontosságát, ez azonban nemcsak hasznosítható forrásként, hanem esetleges hátránnyként is tematizálódik (6–7. példa). A nyelvi másság és a nyelvi hátrány kategóriái összemosódnak, a sztenderd elsődlegességének ideológiája dominánsan jelenik meg a diskurzusaikban.

(6) Az úgymond anya- és apanyelv, amit hoz magával a diák, az nagyon megnehezítheti vagy megkönnyítheti akár az iskolai életét, nemcsak a tanulmányait, hanem a közösségbe való beilleszkedését. Hát nyilván, amikor korlátozottabb lehetőségei vannak egy diáknak, mondjuk az önkifejezésre, vagy nem is az ismeretek terén, hanem tényleg egyszerűen nem ismer bizonyos regisztereket, az nagyon súlyos problémákhoz vezethet, ahogy mondjuk a túl sok regiszter ismerete is bizonyos esetekben rossz lehet.

(7) Elképzelhető olyan diákok, akik nem nagyon kiskorukban jöttek Magyarországra, de Magyarországon járnak, és akkor úgy tanulták meg a magyar nyelvet. És akkor klasszikus eset, hogy mondjuk, hogyha szeretik az osztályban, vagy elfogadott tagja a közösségnek, akkor azt mondják, hogy „hú, milyen jól megtanulta a nyelvet!” és akkor az egész egy ilyen poén, hogy ő egy kicsit máshogy beszél.

A sztenderd változat dominanciájának képzete

A sztenderd változat dominanciájának képzete nyelvpolitikai és oktatáspolitikai hagyományokból fakad. A különböző normák oktatása (mint a helyesírási norma), a sztenderdhez közelítő (elképzelt *helyes*) változat használata az adatközlők számára jövőbeli feladatként tematizálódik, ennek megfelelően a különböző nyelvi jelenségek megítélésakor is ezt a nézőpontot képviselik. Habár saját bevallásuk szerint elfogadóak az ettől eltérő jelenségekkel és változatokkal szemben, 54%-uk úgy nyilatkozott, hogy van olyan nyelvi jelenség, amelyet negatívan ítélt meg, *nem kedvel*, esetleg *ki nem állhat*. Az adatközlők 38%-a mondta, hogy nincs ilyen jelenség, 3%-a, hogy nincs, de aztán mégis megnevezett ilyen, 5% pedig nem válaszolt a kérdésre. Legtöbbször a helyesírási normától való eltérést ítélték meg negatívan. Például: *a határozói mint elé vesszőt raknak; igeekötő és ige különírása; kettőzött msh-k használata; a muszáj → muszálynak írása*. Továbbá a különböző, általuk meghatározott regiszterhatárok elmosódását és a crossing jelenségét említették: *az internetes és a tudományos, iskolai kommunikáció határainak elmosódása; a feleslegesen használt tudományos szakszavak sokasága; a szleng bizonyos szavai irritálnak*. Külön kiemelték az udvariassági formulák hiányát, az obszcenitások megjelenését: *ki nem állhatom, hogy a mai emberek nem tudnak köszönni, például, ha bemegyek egy üzletbe, hivatalos helyre stb.; a nem köszönés még mindig zavar, és a káromkodás állandó használata töltelékszövekként*. Továbbá, megjelentek azon nyelvi jelenségek elítélésére vonatkozó megnyilatkozások, amelyeket bizonyos sztereotipikus kategóriákhoz kötnek, mint a műveletlenség vagy az iskolázatlanság: *a suksükölés jelensége, holnap kiosszuk a dolgozatokat, a gyerek már lássa a szüleit; nákolás: Úgy mondanák valamit; az „izé” és társai töltelékszavak használata; deviszont*. Vannak azonban ellentétes irányba mutató vélekedések is, ezekben az esetekben metanyelvi szinten a változatosság pozitív értékelése jelenik meg, és ezáltal dekonstruálódik az elzárkózó, kevésbé nyitott identitástípus:

az Utálom, amikor egy tájnyelvi beszélőt kijavítanak köznyelvre; Amikor valaki úgy ítélkezik mások nyelvhasználata fölött, hogy a jelenség alapjaival nincs tisztában. Nyelvtannácizmus, sznobizmus (például csak a standard változat elfogadása, értékesnek tartása); a választékos szleng és a nyelvjárások stigmatizációja.

A más (az adatközlők által konstruált normától eltérő) kategóriájába az adatközlők olyan közösségeket helyeznek, mint az egyes nemzetiségek (kiemelten a cigány közösségek), Magyarország egyetlen nyelvi és kulturális kisebbsége (a siketek és a nagyothallók közössége), a queer közösség (az LMBTQ-közösség), a különböző SNI-s gyermekek és az egyes szubkulturális közösségek. Ezen közösségek konkretizálása során szempont volt a jövőbeli tanári gyakorlat figyelembevétele: megfogalmazódott, hogy elkerülhetetlen az olyan tanulókkal való találkozás, akik érintettek lehetnek egy vagy több szempontból is. Ugyanakkor a konkretizálásban a saját identitásuk is befolyásoló tényezővel bírt, néhányszor behelyezkedtek az egyes közösségekről létrehozott narratívákba, megjelentek T/1. alakok is.

Tévhitiek vagy félinformációk

Az adatközlők a különböző közösségekről semmilyen, illetve felületes információkkal rendelkeznek, sok esetben tévhitiek tematizálódnak. Ilyen tévhitiek például a cigány kategóriával kapcsolatban a következők: az elképzelés a cigány közösség belső homogenitásáról, arról, hogy létezik egyetlen *cigány nyelv*. Vagy az a vélekedés, hogy a cigány gyermekek az eltérő szocializációs minták miatt eleve hátrányos helyzetben vannak. A jelnyelvvvel és használóival kapcsolatban jellemző vélekedés, hogy a jelnyelv nem önálló természetes nyelv, a jelnyelv univerzális, a siketek némák is, mindenkinek egy szilárd identitása van stb. Több esetben az egyes közösségek összemosódnak (a siket és a nagyothallók közössége a vakok és a gyengénlátók közösségével).

Megjelenik azonban a konkrét információk birtoklásának az igénye. Az adatközlők szerint nemcsak metaszinten, de a gyakorlatban is szükséges lenne megismernedni az adott közösségekkel. Véleményük szerint olyan bevonó, ismeretátadó gyakorlatok kialakítása lenne célszerű, amelyek segítségével bepillantást nyernek az adott közösségek működésébe, tevékenységeiben szervesen részt vesznek, és a közös gyakorlatokon keresztül megismerkednek ezek jellemzőivel. Ez a vélemény megfelel a szociálpszichológiában kontaktushipotézisként említett modellnek, amelynek lényege, hogy a személyes interakciók alkalmasak az előítéletek csökkentésére.

A nyelvi másság hátrányként való értelmezése

A kutatás egyik kulcskérdése volt, hogy hogyan értelmezik a nyelvi másságot narratíváikban az adatközlők. A nyelvi másság hátrányként való értelmezése többször megjelent a diskurzusaik során. A többségi társadalom nézőpontjából az adott közösség feladataként jelenik meg ennek a hátránynak a leküzdése (8. példa). Ugyanakkor az elsődleges szocializáció (otthoni környezet, szülők) és a másodlagos szocializáció (iskola, tanárok) szerepét egyaránt kiemelik (9–10. példa). A hátrány a priori, eleve adott jellegként való értelmezése elhalványul. Felmerül a kérdés: ki konstruálja ezt a hátrányt, mennyiben valóságos és mennyiben pusztán címkejellegű ez a hátrány?

(8) Hát mondjuk nyelvi hátrány, hát ugye akkor konstruálódik, amikor ezek a nyelvi kisebbségek nem tudnak egy adott közegbe beszocializálódni, működni, jelen lenni. ... Nyelvi hátrányról akkor beszélünk, hogyha ezt a sokféleséget egyszerűen nem tudjuk egy olyan keretbe, olyan kontextusba helyezni, hogy tényleg mindenki a saját maga képességei, korlátai és adottságai szerint tudjon működni. De hogy alapvetően szerintem az, hogy valaki tájnyelvű beszélő vagy siket vagy bármi, az önmagában nem hátrány. Akkor válik hátránnyá, ha nem tudjuk kezelni, meg nem adunk hozzá támogató közeget.

(9) Mert egyszerűen, ha otthon egy darab, nem tudom, Stephen King-könyvet nem láttak, még azt se, hanem bármilyen könyv nem létezik a lakásban, akkor hogyan tudna egy fizikatankönyvet mondjuk értelmezni vagy megérteni, és hogyha mondjuk az otthoni beszédnek tényleg csak egy,

egyetlen egy regiszterre létezik, amit az iskolában nyilván nem tud használni a diák, akkor az tényleg súlyos problémához vezethet. Tehát valószínűleg már a kezdetektől, tehát ahogyan a szülők kisgyerekekkel bánnak, kisgyerekekkel beszélnek, megmagyarázzák-e neki azt, amit lát, beszélgetnek-e róla, mesélnek neki, nem tudom, azok már előre meghatározzák. De hát hogyha ez nem történik meg, akkor egy olyan hátránnyal indul, igen, a diák, hogy ez szinte behozhatatlan, mert az iskolában erre nincsen idő.

(10) Ha úgy fogjuk fel a nyelvi hátrányt, hogy ez egy ilyen előre adott valami, akkor előfordulhat, hogy nem jövünk rá, hogy esetleg részünk van ennek a hátránynak a létrehozásában.

Ugyanakkor markánsan megjelenik a (sokféleséget) támogató, befogadó közeg biztosításának a szükséglete, a több szempontú megközelítés fontossága, az iskola felelőssége a hátrány konstruálásában (11. példa). Ehhez kapcsolódik a differenciálást támogató szemlélet megjelenése is. A differenciálás fogalmi keretéből kiindulva a tanárképzésben részt vevő hallgatók fontosnak tartják az egyéni különbségek felmérése alapján az egyes gyermekek célzott fejlesztését, eltérő módszerekkel való oktatását, hiszen az egyes tanulók eltérő kognitív és pszichés forrásokkal rendelkeznek. Ezért egy bizonyos módszer, amely az egyik gyermeknél pozitív fejlődést eredményezhet, a másinak kontraproduktív lehet. Az adatközlők a differenciálást támogató szemléletet pedagógiájuk egyik fő irányvonalaként jelölik meg, ugyanakkor a gyakorlatban eddig kevésbé megvalósultnak tartják, egyfajta idealisztikus elképzelésnek, amely a valóságban nem mindig működik (ennek praktikus okai vannak: időhiány, tanári autonómia hiánya stb.).

(11) Tehát abban, hogy valaki hátrányba kerüljön, abban az iskolának is én azt gondolom, hogy jelentős szerepe van.

Felmerülő problémák

Problémaként a már említett gyakorlati tapasztalatok hiánya és az információk nem megfelelő mennyisége és milyensége jelenik meg (12. példa). A tanárjelöltek azonban rendkívül kreatív ötletekkel és megoldásokkal próbálják ezt az általuk érzett szakadékot áthidalni. Egyrészt az informális tanulás (képzésen kívüli önálló információszerzés) szerepét egyértelműen fontosnak ítélik. Másrészt igyekeznek olyan jó gyakorlatokat kitalálni, amelyek hasznosíthatók lesznek saját praxisuk során. Ilyen például az interdiszciplináris felfogást előtérbe helyező gyakorlatok kiemelése, az eltérő kultúrákról, közösségekről való diskurzus és ismeretátadás tananyagba való beemelése (például irodalomórán vagy művészeti tárgyak esetében) oly módon, hogy minden tantárgynál megjelenhessen ez a kérdéskör. Továbbá a megfelelő iskolai légkör kialakítása és a nyitott tanári szemlélet (13–14. példa) az a két kulcsfogalom, amely újra és újra megjelenik a diskurzusaikban. A mentortanári támogatáson és a kurzusok során biztosított kommunikációs alkalmakon kívül szükséges lenne további szakmai fórumok szervezése, amelyek teret adnak olyan speciális kérdések és problémák megbeszélésére, amelyekkel csak a gyakorlati tapasztalatok során találkozhatnak a tanárjelöltek. Közös online fórumuk jelenleg nincs, egymással szakmai diskurzusokat csak informális keretek között szoktak folytatni. A gyakorlatokkal (rövid és hosszú tanítási gyakorlat) kapcsolatban megfogalmazódik a *burokba zártság* érzése, mivel többen általuk *elit gimnáziumnak* címkézett iskolákban végzik ezt, ezért úgy gondolják, itt nem vagy alig találkoznak az érintett közösségekkel (15. példa).

(12) Megjelenik, de szerintem nem eléggé, meg nem szakszerűen. Szóval nagyon sokszor hiányolom a konkrétumokat... Milyen fajtái vannak a cigányságnak? Mit kezdjünk a siketekkel? ...úgy beszélünk róla, hogy fontos, meg mit tudom én, de hogy így a konkrétumokra lehetne egy kicsit több hangsúlyt fektetni szerintem.

(13) Egy nyitottabb, több kérdést nyitva hagyó hozzáállás az jó lehet arra, hogy ne alakuljon ki.

(14) Ahova jártam, ott nem volt értéke, hogyha szakálnak valakit a mássága miatt.

(15) Én inkább azt tapasztalom, hogy általánosabb ez az idealizmus, hogy „igen, milyen jó lenne, ha így lenne, és úgy szeretném”, miközben nyilvánvaló, hogy nem vagyunk erre felkészülve arra, hogyha ténylegesen ott leszünk, és a mi kezünkben lesz az az X diák. És nagyon sok ilyen

helyzettel állunk még szemben, akkor mit kell tenni... Mondjuk főleg a migránskérdés az, ami ezt előhozza...

Összegzés

A tanárképzésben részt vevő hallgatók diskurzusaiban megjelenik a másság kategorizációja. A másságot egyrészt a látható fizikai különbségek mentén (etnikai, nemi, vallási) határozzák meg, ugyanakkor a kisebb csoportok (szubkultúrák), az egyéni különbségek is előtérbe kerülnek. Ezek a címkék részben felülről (top-down), részben alulról (bottom-up) építkező konstrukciók. A másságot nem a priori hátránnyként értelmezik, de megjelennek ehhez közelítő aspektusok is (például a nyelvi másság hátránnyként való értelmezése), amelyeket gyakran tévhit, hiányos információk és a mögöttes ideológiák mozgatnak (jelen tanulmány ebből kettőt, a sztenderd elsődlegességének az ideológiáját és a magyar nyelv hegemoniájának az ideológiáját mutatta be). Katz attitűdkategorizálásában az ismereti funkciót betöltő attitűddel kapcsolatban kijelenti, hogy a „más csoportokról szóló felvilágosításnak és új információknak elsősorban ezen (negatív) attitűdök megváltoztatásában lehet szerepük” (Katz 1960, idézi Kovács 2010: 13). Az adatközlők rendelkeznek a különböző szempontból marginalizálódó (kiemelten a cigány, a sike, a queer és egyéb szubkulturális) közösségekről bizonyos háttérismeretekkel (kulturális, nyelvi stb.), ugyanakkor kiemelik, hogy ezek az információk gyakran hiányosak vagy kevésbé mélyek. Empirikus tapasztalatokra lenne szükség a különböző közösségekkel kapcsolatban (lásd kontaktushipotézis). A közös gyakorlatok, az empirikus alapú információszerzés elősegítheti a marginalizált, másként tematizált közösségekkel kapcsolatos előítéletek feloldását, a róluk kialakult esetleges negatív kép újraértelmezését, a tévhit eloszlatását, a további érzékenyítést. Érdemes lenne a jövőben olyan bevonó, érzékenyítő programokat, oktatási segédanyagokat fejleszteni, amelyek segíthetik ennek az attitűdnek a megszilárdítását, továbbá valós és kellő információval bírnak. Erre számos példát találunk a gyakorlatban, ugyanakkor az érintettek igényei és szükségletei, kreatív ötletei kevésbé hasznosulnak ezekben. Fontos lenne továbbá (a NyelvEsély projekt kiemelt céljaival összhangban) a nyelvi változatosságról szóló metanyelvi tudás strukturálása és tudatosítása. Mindez elősegítheti egy még befogadóbb felsőoktatás megteremtését.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 407–427.
- Bartha Csilla 1992. A nyelvek közötti érintkezés univerzáléi. Néhány adalék a kódváltás kérdésköréhez
In: Kozocsa Sándor Géza – Laczkó Krisztina (szerk.) *Emlékkönyv Rácz Endre hetvenedik születésnapjára*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. Budapest. 19–28.
- Bartha Csilla 1998. *A szociolingvisztika alapjai*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. (Magyar Nyelvészeti Továbbképzési Füzetek 2.) Budapest.
- Bartha Csilla 2015. Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.) *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 28–46.
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban: Nyelvi variabilitás és társas jelentések konstruálása a szociolingvisztika „harmadik hullámában”. *Magyar Nyelvőr* 298–321.
- Bogdán Péter 2015. Cigány gyerekek a Köznevelés című folyóirat 1983 és 1987 között megjelent cikkeinek tükrében. *Regio* 23(4). 80–114.
- Blommaert, Jan 2010. *The Sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Blommaert, Jan 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes – Chronicles of Complexity*. Multilingual Matters. Bristol.
- Blommaert, Jan – Rampton, Ben 2011. Language and Superdiversity. *Diversities* 13(2): 1–21.
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum. Budapest.

- Bucholtz, Mary – Hall, Kira 2004. Language and Identity. In: Duranti, Alessandro (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell. Oxford. 369–394.
- Busch, Brigitta 2012. *Das sprachliche Repertoire*. Drava. Klagenfurt–Wien–Celovec–Dunaj.
- Csapó Benő 2007. A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tanari-tudas-szerepe-az-oktatasi-rendszer-fejleszteseben> (2018. március 3.)
- Csapó Benő 2008. A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio* 2008(2): 207–217.
- Csereklye Erzsébet 2012. *A tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei*. Doktori disszertáció. ELTE PPK. Budapest.
- Dudás Margit 2006. *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs. <http://nevtud.btk.pte.hu/index.php?p=downloads&parent=21> (2018. január 4.)
- Eckert, Penelope – Wenger, Etienne 1994. From School to Work: an Apprenticeship in Institutional Identity. *Working Papers on Learning and Identity 1*. Institute for Research on Learning. Palo Alto.
- Gal, Susan 2002. „Language Ideologies and Linguistic Diversity: Where Culture Meets Power” In: Keresztes László – Maticsák Sándor (szerk.) *A magyar nyelv idegenben*. Debreceni Egyetem. Debrecen. 197–204.
- Gal, Susan 2016. Nyelvi sztenderdizáció: modellek és ideológiák. In: Kozmács István – Vančo Ildikó (szerk.) *Sztenderd – nem sztenderd: Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia előadásaiból*. Antológia Kiadó. Lakitelek. 13–28.
- Gergely András – Gelsei Gergő – Gergely Vera – Horváth Vera 2004. Nemzeti és etnikai kisebbségek. In: Gelsei Gergő – Gergely Vera – Horváth Vera – Rácz Márton (szerk.) *A láthatatlanság vége. Társadalomismereti szöveggyűjtemény*. Alapítvány a Társadalomelméleti Kollégiumért. Budapest. 99–120.
- Heltai János Imre 2016. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr* 407–427.
- Irvine, Judith – Gal, Susan 2000. „Language ideology and linguistic differentiation” In: Kroskrity, Paul (ed.) *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*. School of American Research Press. Santa Fe. 35–83.
- Katz, Daniel 1960/1979. Az attitűdök tanulmányozásának funkcionális megközelítése. In: Halász László – Hunyady György – Marton L. Magda (szerk.) *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémia Kiadó. Budapest. 105–122.
- Kárpáti Andrea 2017. *Differenciálás a nevelés szemszögéből*. Oktatási segédanyag. ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia Központ. Budapest. http://edutech.elte.hu/multiped/ped_09/ped_09.pdf (2018. február 6.)
- Knausz Imre 2001. *A tanítás mestersége*. Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest. <http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm> (2018. február 6.)
- Kovács Mónika 2010. Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia* 12(1–2): 7–27.
- Ligeti György – Csáki Anikó (szerk.) 2000. *Minden másképp van*. Új Mandátum. Budapest.
- Mariscal, David Caballero – Corredor, Guadalupe Alba – Cabezas, María Fernández 2014. Future teachers’ attitudes towards cultural diversity, minorities and gender violence. *Social and Behavioral Sciences* 132: 497–503.
- Nahalka István (szerk.) 2004. *A komprehenzív iskola breviáriuma*. Sulinova. Budapest.
- NyelvEsély 2016. *A NyelvEsély projekt bemutatása*. MTA NyTI TTK. Budapest. <https://mta-ttk.hu/nyelvesely/> (2018. február 6.)
- Pavlenko, Aneta 2018. Superdiversity and why it isn’t: Reflections on terminological innovations and academic branding. In: Breidbach, Stephan – Küster, Lutz – Schmenk, Barbara (eds.) *Slogans in language education discourse*. Multilingual Matters. Bristol.
- Rampton, Ben 2005. *Crossing – Language & Ethnicity among Adolescents*. St. Jerome Publishing. Manchester.
- Rapos Nóra – Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György 2011. *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI. Budapest.

- Réger Zita 2002. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány.* Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Szabó Tamás Péter 2011. Ideológiák a nyelvi hibajavítás hátterében? Metanyelvi elemzések. In: Hires-László Kornélia – Karmacsi Zoltán – Márku Anita (szerk.) *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai.* Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete. Budapest–Beregszász. 174–183.
- Szalai Andrea 2010. Nyelvi ideológiák és a társadalmi határok kijelölése egy erdélyi gábor roma közösségben. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom.* Gondolat Kiadó – MTA Kisebbségkutató Intézet. Budapest. 418–429.
- Szili Katalin 2013. *Tetté vált szavak.* Tinta könyvkiadó. Budapest.
- Torgyik Judit 2004. Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle* 4–14.
- Vertovec, Steven 2007. „Super-diversity and its implications”. *Ethnic and Racial Studies* 30(6):1024–1054.

A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával, az MTA NYTI Többnyelvűségi Kutatóközpont NyelvEsély Szakmódszertani Kutatócsoport Nyelvilag tudatos iskola, kétnyelvű siketoktatás és a nyelv által kiaknázható tudás innovatív módszereinek, eszközeinek fejlesztése című projektjének keretében (SZ-007/2016) készült.

Tücsök, Dorottya

Linguistic ideologies of students in teacher training: the construction of (linguistic) diversity

This study investigates the relation between students in teacher training and linguistic ideologies, the construction of (linguistic) otherness within the framework of critical sociolinguistics. This paper is the short summary of the research project „Inclusive higher education: the constructions of superdiversity and changing ideologies” funded within the New National Excellence Program. The aim is to gain insight into the views of prospective teachers on linguistic diversity through the analysis of empirical data, to reveal the underlying ideologies, and to identify groups that are thematized differently along various features by the respondents. Results show that the categorization of ‘otherness’ (diversity) emerges in the discourse of students in teacher training. Diversity is defined on the basis of visible physical differences but smaller groups and individual differences also emerge.

Kulcsszók: jegyzetelés, pszicholingvisztika, digitális jegyzetelés, jegyzetvizsgálat

Keywords: notetaking, psycholinguistics, digital note taking, analysis of note taking

Az írás szerzőjéről

Tücsök Dorottya

doktori hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest

tudományos segédmunkatárs, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest

tucsokdorottya[kukac]gmail.com