

## BESZÉLT ÉS ÍROTT SZÖVEG KUTATÁSA: A MÓDSZEREK ÉS PERSPEKTÍVÁK MEGSOKSZOROZÁSA

*Celia Genishi és Tamara Glupczynski*  
*Tanárképző Intézet, Columbia Egyetem*

Fordította: BALÁZSOVICS MÓNKA-KALOCSAINÉ SÁNTA HAJNALKA

### HÁTTÉR ÉS FELTEVÉSEK

Ebben a fejezetben számos módszer kerül bemutatásra a nyelv és írott nyelv tanulását illetően, amelyek a nyelv, a tanulók és a kutatás perspektíváinak megváltozása következményeképpen alakultak ki. Definíciónk kiterjed a nyelv szóbeli, gesztikulációs és írott szisztémájára (formáira), a szimbólumok jelentéséhez kapcsolódva, bár a szóbeli és az írott szisztémákra (formákra) fókuszálunk. Eddig az írásbeliség a nyelv különböző variációi között testesült meg. Definíciónk magában foglalja a kutatók által szisztematikusan készített kutatási vizsgálódásokat, akik képviselik a meg/sokszorozott teoretikai perspektívákat. Bár a kutatók többsége belefoglalta a kvalitatív módszerek alkalmazását és a szociális szöveggörnyezet jelentőségének kihangsúlyozását. Továbbá a kutatók többnyire főiskolákon és egyetemen dolgozó akadémikusok, közülük néhányan tanárok és hallgatók, akik felvetettek néhány kérdést a saját oktatási keretükről. A tanulmányok többsége a születéstől a 12. osztályos korosztályú tanulóira fókuszál.

Hiszünk abban, hogy a módszerek széles választéka, a szisztematikus módok és kutatási műveletek alapvetőek az oktatás-kutatás minden területén. Eddig sokféle tanulmányt bevettünk a kvalitatív-tól a kvantitatívig. Fenntartva érdeklődésünket és kitartásunkat, mindazonáltal, a kiválasztott tanulmányok többsége a metodológia körébe esik, vagy teoretikai keretmunka - kihangsúlyozva a kutatás jellegét, amely kvalitatív, vagy interpretáló. A kvalitatív tanulmányok nem a numerikus vagy kvantitatív analízisen alapulnak. Inkább a kutatók interpretációit és (azok) nézeteit testesítik meg a tanulmányozott fenomenára (jelenségre) vonatkozólag, és hogy mit jelent a phenomena (jelenség) a tanulmány résztvevői számára.

Abban is hiszünk, hogy a módszerek a számos példán keresztül tanulmányozva a leghatékonyabbak, képessé téve az olvasókat azok pontosan meghatározott gyakorlására. A fejezetben a leírások bemutatására az egyes tanulmányok rövid megvitatásait és azok módszereit választjuk a módszerek alkalmazásának lépésről-lépésre való magyarázata nélkül. Különösen azokat a tanulmányokat választjuk ki, amelyekben a kutatók: a/ nyíltak a kutatás módszertanával kapcsolatban, b/ illusztratívák a nyelv és írott nyelv történelmi, vagy konceptuális fejlődésének kutatása aspektusából az elmúlt 40 évben, és c/ reflektívek azzal kapcsolatban, hogy a kutatás hogyan testesít meg individuális, szociális/társadalmi és kulturális különbségeket. Habár a kiválasztott tanulmányok nem szándékoznak a „legjobb kutatási gyakorlatok” példaként szerepelni, azért reménykedünk, hogy a rövid vitánk ösztönzi az olvasókat a „hogyan” kutatására és a részletek interpretálására a kutatók saját tanulmányaiban. (További instrukció elérhető a kutatási és módszertani kézikönyvek és tankönyvek sokaságában, pl. Bogdan és Biken, 2003; Creswell, 2002; Geertz, 1973; Kamil, Mosenthal, Pearson & Barr, 2000; Merriam, 2001).

A válogatott tanulmányok a kutatás érdekében való hozzáállás sokszínűségét reflektálják, beleértve a mi tanulmányunkat is. A mi megközelítésünk a nyelvi és az írásbeliség felé szociolingvisztikai: A nyelv „normál” feltétele az, hogy inkább változik, mint állandó a használat megszámlálhatatlan szituációján keresztül. A mi gyökereink a *kommunikáció*

*etnográfia*ja elnevezésű megközelítésem alapulnak (Gumperz & Hymes, 1972/1986), amely szerint a tanulmány összefogja a széles, közösségek közötti, és a szűkebb értelemben vett, a szemtől szembeni interakciókat is. Számunkra a nyelv, mint kutatás, nem neutrális, és nem is statikus; visszatér időn és személyeken keresztül (Bakhtin, 1981). Elhelyez minket a fajnak, etnicitásnak, politikának, nemnek, kornak stb. megfelelően, ami minket viszonylagosan össze tud kötni és szétválasztani Hasonlóan írni-olvasni tudás inkább, mint az írásbeliség, nem statikusak vagy dekontextualizáltak. Az egyének a szövegek jelentését multimodálissá teszik, nem korlátozva a konvencionális nyomtatásra, rajzol(va) ehelyett változatos szimbolikus szisztémákra a megszámlálhatatlan kulturális kontextusokon keresztül.

A mi episztemológiai megközelítésünk, vagy nézőpontunk, az hogy az emberi lény hogyan ismeri fel, vagy érti meg kísérleti és tanulmányozott fenomenát (jelenséget). Ez egy komplex szociális/társadalmi és nem tudományos konstrukció. Mint a tudás többi fajtája, úgy a nyelvi tudás és írásbeliség sincs bennünk születéskor, és nem kizárólag az iskolai órákon alakulnak ki, nem egy társadalmi csoport által definiálódnak kizárva a többit. Inkább a mindennapi élet szereplői gyakran nyelv alapú tevékenységgel vannak elfoglalva, és nyelvi/beszélt és írásbeli tudásuk mindig megalapozott különösen kulturális szerkezetében.

Ahogy két különböző bőrszínnel rendelkező nő (C. Genishi japán amerikai; T. Gluczynski afrikai amerikai), mi is mutatunk érzékenységet annak irányába, hogy a beszélt és írott nyelvi tudásunk milyen módon voltak hatással életlehetőségeinkre. Megértve, hogy a gyermekek hogyan válnak a nyelvek és a nyomtatott/írott szöveg kommunikátorává a szituációk sokaságán keresztül, iskolában, és azon kívül, ez egy megosztott feltevés, amely egybefonódik a munkánkban, a nevelőkében éppúgy, mint a kutatókéban. C. Genishi számára ez a feltevés egy amerikai történetből nő ki, mely egyben egyedi és tipikus is. C. Genishi egy japán amerikaiak számára létesült táborban született a II. világháború alatt, japánul beszélt, amely az első nyelve volt, aztán egynyelvű angol nyelvű beszélővé vált az általános iskolában; ösztöndíjasként spanyolt tanult a középiskolában és a főiskolán; később spanyoltanárként, előkészítő és egyetemi hallgatók részére oktatott. Története keltette fel az érdeklődést a korai gyermekkor kétnyelvűségére és az egyenlőtlenségre, amellyel néhány színes bőrű és angolul tanuló hallgató megharcolt, a nyelv és írott nyelv-politika következményeként.

Gyermekként T. Gluczynski megértve az iskolai írásbeli tananyagot, abban a tudatban nőtt fel, hogy ő mind etnikai, mind gazdasági kisebbségben van osztálytársaihoz képest. T. Gluczynski élénken eleveníti fel előtérbe helyezve az írásbeli gyakorlatot, amely az iskolán kívül a szomszédságban történt, hallván és elfoglalva magát családi történetekkel, gyakorlatok cseréjén keresztül, amelyek a kor népszerű kulturális emlékeivel voltak asszociálva – azokkal szemben, amelyekkel az iskolában szembesült. Ennek következtében, mint városi tanító, a gyermekkor kultúrájának és különbségeinek kérdései emlékezetében erősen megmaradtak, különösen, amikor konceptualizálja a hallgatóit, mint a beszélt és írott nyelv használóit. Életrajzunk ezen aspektusainak következményeként lehetetlenné vált számunkra a beszélt és írott nyelv szétválasztása különbözőség és egyenlőség kérdéséről. Ennek a fejezetnek a tartalmában kifejezve magunkat földrajzilag helyezzük el, tapasztalatainkat tekintve elsődlegesen észak-amerikai kontextusban, ahol a tanítás nyelve az angol és, ahol a tanulók növekedő száma hozza magával az angoltól eltérő nyelveket és kulturális hátteret, mást, mint az európai-amerikai középosztály.

A fejezet emlékeztetőjét hat fő részre osztottuk: először, a pszicholingvisztikai tanulmányok, másodsorra a szociolingvisztikai tanulmányok, harmadszorra a pozícionálizálás és reprezentáció metodológiai kérdései, negyedszerre a kvantitatív tanulmányok és a módszertani lehetőségek, ötödszörre a fejezet összefoglalója, és hatodsorra az összefoglaló reflexiók következnek. Ezek a szekciók a mi történelmi-konceptuális keretmunkánk közé esnek, lefedve az 1960-as évek közepétől napjainkig (2004) terjedő

időszakot. Az utólagos bölcsesség jótéteményével, mi szignifikáns történelmi, politikai és szociális/társadalmi váltásokat használunk az Egyesült Államokban a parallel változások jelölésére a kutatás megértésének és készítésének módozataiban.

Felülvizsgálva a kiválasztott tanulmányokat, szándékunkban áll bemutatni a kutatási folyamat kulcsfontosságú aspektusait, amelyek megérlelik a változásokat a módszerekben és a módszertanokban. A kitűnő technikai haladás ellenére, a kutatási folyamatnak még mindig megvan a maga magja, az emberi lények, akik összetett döntéseket hoznak. Minimálisan a kutatók

- Kifejezésre juttatják a kutatási kérdéseket egy azonosítható probléma kontextusán belül a terepen/területen.
- A kutatási kérdésekkel releváns teóriát és kutatást választanak episztemológiai megközelítésű megvilágításában
- Kiválasztják a résztvevők mintáját (ha a kutatás bevon emberi résztvevőket és az nem egy teoretikai tanulmány)
- Döntenek az adatgyűjtés és elemzés módját illetően
- Interpretálják az analízist
- Újra kontextualizálják az eredményeket a kiválasztott teoretikai vagy kutatási keretmunkán belül.

Bár ez a lista lineáris fényben tünteti fel a folyamatokat, a valóságban ezek kölcsönös kapcsolatban vannak egymással és rekurzívok, mindegyik fázis informálja a többit, összehurkolva időben előre és hátra, és időnként ez szimultán módon is bekövetkezik (lásd a 39-1 sz. ábrát). Mi, a kutatók kiemeljük ezeket a folyamatokat tagolva, hogy fokozatokat különböztessünk meg. A legtöbb fázist szókimondóvá tesszük a mi perspektívánkból megközelítve, a 39-2. sz. táblázatban. Bár az eredmények interpretálásának és rekontextualizálásának fázisai túl komplexek ahhoz, hogy lecsökkentsék azokat elemekre a diagramon. Ismertetésünket a pszicholingvisztikára és a gyermek-nyelvi kutatások konceptualizálására fókuszálva kezdjük.

Ebben a fejezetben tekintetbe vesszük a pszicholingvisztikai tanulmányokat, amelyek az első, korai években történő első nyelv elsajátítására fókuszálnak. Azokkal a kutatókkal kezdjük, akik klasszikus tanulmányai segítettek meghatározni a gyermeki nyelv kutatásának területét a konceptualizálás által felépítve. Elsőként, a nyelv, mint sokkal komplexebb, mint az imitált viselkedések /viselkedési formák sorozata (Chomsky, 1965), másodszor a gyermekek, mint kompetens gondolkodók és képviselők a csecsemőkortól kezdődően (Piaget, 1954). Brown (1973; Brown, Cazden, & Bellugi, 1969) az Ádám, Éva és Sára longitudinális tanulmányain keresztül lefektette az alapokat egy új kutatási területhez, konceptualizálva a gyermeket, aki kifejlesztette a saját nyelvi szabályait. Ezen dolgozva Brown és munkatársai (Brown, 1973; Brown, Cazden, & Bellugi, 1969) hozzájárultak egy új teoretika megalapításához, melyek a gyermekek szintaktikai és nyelvtani tévedéseit, mint informatív lépéseit kívánja megtekinteni a fejlődés ösvényén. Berko (1985), például létrehozott egy korai mértékegységet, amely felfedezte a gyermekek saját szabályait, például, a gyermekek múlt idő használata goed-elment (go-went/megy-elment) esete. A felnőttek nézőpontjából ez egy hiba; de a fiatal gyermek számára az –ed végződés a múlt idő jeleként értelmezendő, ebben az esetben rendessé téve a rendhagyó 'go' ige formáját.

Brown (1973) módszerei – mint ez is, a terepmunka feljegyzések használata a periodikus otthoni megfigyeléseken, audio felvételeken, és a konceptuális és nyelvészeti adatok kimerítő analízisén alapulnak – metodológiai standardekké váltak az 1980-as évekig, amikor a személyi számítógép lehetőséget kínált a tárolásra, feldolgozásra és lélegzetelállító

mennyiségű adat megosztására. (lásd [www.childes.psy.cmu.edu](http://www.childes.psy.cmu.edu) Az oldal MacWhinney, Sokolov & Snow, 1994, által fenntartott, a rövid történetek és irányelvek részére, a CHILDES-nak készült, egy rendszer a gyermekek nyelvének analízise megosztása és terjesztése számára).

- kialakítani kutatási kérdéseket az azonosítható probléma kontextusán belül
- a teória és a kutatási kérdésekkel releváns kutatás konceptualizálása
- a résztvevők mintájának kiválasztása
- az adatgyűjtés és elemzés módjának kiválasztása
- az elemzés interpretációja
- az eredmények rekontextualizálása és az implikációk megvitatása

### 39-1 ábra, Rekurzív kutatási folyamat

A pszichonyelvészek még mindig Brown (1973) módszereit alkalmazzák, különösen az MLU (Mean Length of Utterance/A kifejezés hosszúságának jelentése) nevezetű mérést, amely hasonló a kifejezéshez, vagy a mondathoz, ahogy a gyermek elkezd használni a konvencionális/hagyományos beszédet – amely beszédet a felnőtt kutatók megértenek. Ez egy szintetikus mérés, amely eredetileg a morféma számolásán alapszik, amelyek lehetnek egész szavak (mama, gabonapehely), vagy toldalék, rag, vagy előtag/képző (un-, ed-, -ing, -s etc.),

Más MLU kritikusok a pszichonyelvészek által mintába vett népességgel vannak kapcsolatban, akik közül sokan kezdetben a fehér középosztálybeli gyerekekre fókuszáltak (Bloom, 1960; Brown, 1973; Ervin & Miller, 1964; Nelson, 1973). A pszicholingvisztikusokhoz hasonlóan, Bloom (1991), a főiskolai végzettségű szülők elsőszülött gyermekeinek kiválasztása egy egyetemi közösségben az egyik longitudinális, 10 gyermekről szóló tanulmányához, egy „naiv próbálkozás volt, hogy utolérje a homogén populációt” (2. old.). Ez a vonatkozás – általában tudományos, kvantitatív metodológiákkal van asszociálva – a minták karakterisztikáinak kontrollálásával úgy tűnt, hogy félrevezettetett az erről szóló tanulmányokban, annyira változó, mint a nyelv a kis számú résztvevőkkel. Valójában Bloom (1991) figyelmesen dokumentálta tanulmányainak fő részében, hogy a gyermekek nyelve különböző, számos módon változik, beleértve az elsajátítás mértékét is.

Stockman és Vaughn-Cooke (1986) véghez vitt egy metaanalízist, vagyis a kapcsolódó tanulmányok tömege eredményének szintézisét, hogy tanulmányozza a hasonlóságokat és különbségeket a mondattan és jelentés vagy szemantika szisztémájának fejlődésében 22 gyermekről szóló tanulmányokon keresztül. Ezek magukba foglalják a következőket

39-1 sz. tábla

A tanulmányok vázlatai

Tanulmány Kutatási kérdés, a tanulmány típusát, résztvevőket, adatgyűjtést, adatelemzést.

Brown (1973) Hogyan fejlesztik ki a gyerekek az első nyelv szintaxisát és szemantikáját? Pszicholingvisztikai elemzés.

Genishi (1981) Melyek a gyermekek kódváltási szabályai az iskolában és a napköziotthonban? Etnográfiai megközelítés.

Heath (1983) Hogyan szocializálódnak a gyerekek arra, hogy közösségükben nyelvhasználóvá váljanak? A kommunikáció etnográfija; résztvevő tanári kutatás.

Guerra (1998) Milyen szóbeli-irodalmi retorikai stratégiákat használnak a mexikóiak, hogy reprezentálják magukat a kultúrájukban? A transznacionális közösség etnográfiaja, a Chicago és Mexicano közösség tagjai közötti résztvevő megfigyeléssel.

Ballenger (1999) A kétnyelvű gyerekeknek melyek a nyelvi és irodalmi nyelvi praktikái az egymással és a tanárral való foglalkozás során? Etnográfiai megközelítés.

Dyson (2003) Mit sajátítottak el a gyerekek a saját életükből a hivatalos iskolai világban való létezéshez? Osztályterem etnográfia.

Blackburn (2001) A fiatalság hogyan konstruálja össze az űrt, amelyben LGBTQ munkával foglalkozik az írásbeli gyakorlásán keresztül Etnográfiai megközelítés.

Han (2002) A tanulók következetesen használják majd az igeidőket, ha az instruktor/kutató felajánl „új felosztásokat” vagy javításokat? Kvantitatív; kísérleti tréning tanulmány.

Juel, Bainkarosa, Coker, & Deffes (2003) Hogyan viszonyulnak egymáshoz a kódolásban és a szótárban az instrukciók? Kvantitatív; longitudinális tanulmány az instrukciók olvasásáról.

Buly & Valencia (2002) Miben járultak hozzá az olvasási készségek a tanulók szegényes előadásához az állapot felbecsülésében? A standardizált teszt pontok kvantitatív elemzése.

Megjegyzés: LGBTQ – leszbikus, homoszexuális, biszexuális, transgender, és kérdés

Bloom, Loghtbown, és Hood (1975) résztvevői közül, néhány középszintű euro-amerikai volt kiválasztva, úgy mint az afrikai amerikai gyerekek a munkásosztály családokból (Blake, 1984; Stockman & Vaughn-Cooke, 1982) és euro-amerikai gyerekek a munkásosztály családokból (Miller, 1982). A szocioökonómiai különbségek ellenére, az analízis több hasonlóságot, mint különbséget fedett fel a gyerekek MLU-jában. Továbbá a gyerekek által kifejezett jelentés közül több hasonlóságot mutatott tanulmányokon keresztül, bár a megközelítés mértéke még mindig többféle. Blake (1984) a három gyermek nyelvi példáiban öt fekete angol nyelvi jellemvonást ismert fel – példaként említve, a két éves Ben kifejezésében, „*Ma törd el*” (153.o.), ahol a *ma* szándékot jelez, mint az ’*Én el fogom törni*’. Sok másik kifejezés, bár nem megkülönböztethető a fiatal gyermekek „standard” angol nyelvétől, mint a Ben vonatja felborult (Black 1984, 172.o.).

Összefoglalva, a pszichonyelvészek a múltban és jelenben általában a következőképpen írtak tanulmányokat:

- relatíve egy kis számú csoportra fókuszáltak
- audio-, és videokazetták felvételeinek adatgyűjtésére támaszkodtak
- a felvételek (amelyek nem nyelvészeti kontextus leírásával voltak kísérve) részletezett szó szerinti átírásának adatalemzésére támaszkodtak
- a jelenlegi eredmények mind kvalitatív, mind kvantitatív.

Ahogy a legtöbb nyelvhasználattal kapcsolatos kutatás, a pszichonyelvészeti munka is labor-intenzív, mivel magában foglalja az audio-, és videoszalagok adatainak többszöri meghallgatását. Blake (1984), például, lejegyezte, hogy tíz órába is telhet (257.o.) egy egyórás videoszalag átírása. Az analízisre és az eredményekre való tekintettel, a kutatók azokat mind kvantitatívan (gyakran MLU terminusokban) mind kvalitatívan prezentálták: a kutatók a gyerek és felnőtt között zajló beszélgetések közül a lehetséges jelentések kvalitatív interpretációi mentén választottak. A kifejezésekben, ahogy mi, a szerzők, mint az olvasók az előrelátás előnyével interpretáljuk a bemutatott eredményeket, a hasonlóságok a tanulmányokon keresztül meglepetés erejével törtek ránk. Felvetik, hogy a tipikusan a különböző társadalmi csoportokból származó gyermek fejlesztéssel könnyen megtanulhatják az alap-jelentéseket és szintaktikai szabályokat/kifejezéseket kombinálva azokat életük első pár évében. Továbbá, figyelembe véve az eredmények interpretációit, évek múlva viták

isméltődtek meg amiatt, hogy az angol „nem standard” beszélő tulajdonképpen elsajátítja a nyelvet, amint az általunk idézett kutatás mutatja. Például körülbelül akkor, amikor Brown és mások (Brown, 1973; Brown, Cazden, & Bellugi, 1964; Ervin & Miller, 1964) kifejlesztették a pszicholingvisztika területét, az USA kormánya kezdeményezte a „Head Start” programot a gazdaságilag hátrányos helyzetű iskoláskor előtti fiatalok számára. Oktatáskutatók, mint például Bereiter és Engelman (1966) támogatták a programot, mert az ilyen gyermekek „kulturális deprivációtól” szenvednek (33.o.). Ilyeténképpen, az iskolai órákon úgy viselkednek, mintha „mentesülnének a nyelv alól” összességében (Bereiter & Engelman, 1966, 33.o.). Sajnos, Bereiter és Engelman igénye – amelyről elismertek, hogy kutatás által szükséges alátámasztani – a jelenlegi kutatás által újra életre kelt (Evans, Maxwell, & Hart, 1999; Hart & Risley, 1995), ismét hiányt mutatva a gazdaságilag hátrányos helyzetű családok gyermekeinél. A hiányosságok széleskörűek a kutató kifejezéseiben, amelyek a középosztály nyelvi értékeire és mértékére vonatkoznak (pl.: a standard angol nyelvtani formái, a szótár mérete a középosztálybeli családoknál, vagy a szótár, amely az iskolán kívül nem használatos). Így lehetnek társadalmi/szociális és metodológiai aspektusai a tanulmányoknak, amelyek gondoskodnak a további negatív összehasonlításokról a munkásosztály és a középosztálybeli családok és gyermekek között. Bár, az is lehetséges, hogy a nyelvi elsajátítási folyamat minden társadalmi csoportban magasan különböző és nem követ előre megmondható fejlődési útvonalat. Továbbá, a mód, ahogy mások hallják és ítélik a dialektusokról, mint amilyen az afro-amerikai nemzeti nyelvi/népnyelvi angol (AAVE), vagy az angol akcentus, amely a hiányosság felbecsüléséhez vezethet. Az, hogy néhány dialektus (vagy nyelv) hatása szociális környezetben – azok társadalmi/szociális jelentései - inkább vezetnek a helytelen feltételezéshez az emberek nyelvészeti és más kognitív képességei megítélésében, mint a szintaktikai jellemzők.

#### SZOCIOLINGVISZTIKAI TANULMÁNYOK: HOGYAN TANULJÁK (MEG) ÉS HASZNÁLJÁK A NYELVET A KÜLÖNBÖZŐ SZOCIOKULTURÁLIS KONTEXTUSOKBAN?

A nyelv kitölti az űrt közöttünk és a hang (és más szimbólumok) között; a kultúra kovácsol kapcsolatot rajtuk keresztül. A kultúra egy nyelv, és a nyelv fel van töltve kultúrával. (Agar, 1994, 28.o.)

Ugyanakkor, amikor Brown és munkatársai (Brown, 1973; Brown, Cazden, & Bellugi, 1964; Ervin & Miller, 1964) utat törtek a pszicholingvisztikai perspektívának a nyelvi kutatásokban az 1960-as és 1970-es években, addig más kutatók érdeklődése a nyelv szociális, kulturális, politikai és oktatási aspektusai felé fordult. Az antropológiai nyelvészek, szociolingvisztikusok, és oktatók még különfélebb és szerteágazóbb területen kezdtek dolgozni, mint a pszicholingvisztika. Ezáltal kontribúcióik számos eredményt és helyszínt fedtek le, beleértve az otthonokat és az iskolákat. (Néhány a kutatók munkái közül kereszteződött a törvényhozók érdekeivel „kompenzációs” oktatás támogatása terén, mint pl.: az 1964-ben iskolakezdők számára alapított „Head Start” program). Több kutató szembeszállt a fennálló deficit teóriával, miszerint a gyermekek, akik gazdaságilag hátrányos helyzetben voltak, azok nyelvészeti hiányosságokkal is rendelkeznek, és irányítottan tanulnak azt mutatva, hogy az USA-ban az iskolákban a gyerekek megkülönböztető kulturális csoportokból jönnek, és ez valójában azt jelenti, hogy „a nyelv kultúrával van feltöltve” (Agar, 1994, 28.o., lásd például Cazden, John, & Hymes, 1972). A *szociokulturális* kifejezést használjuk arra a módra utalva, ahogy a szociolingvisztikusok beágyazták kutatásaikat a különböző kulturális csoportok szociális/társadalmi interakcióiba, vagy tevékenységeibe. Ezek a csoportok magában foglalnak a nyelvre, fajra, társadalmi osztályra, nemre stb. képességre vonatkozó hasonlóságokat és különbségeket.

Bemutatva azt az elvet, hogy a kutatás kategóriái nem tiszták, és lehetnek átfedések, néhány tanuló, aki közreműködött az előzőekben leírt alapvető pszicholingvisztikai tanulmányokban, segítette létrehozni a gyermekközpontú szociolingvisztikai tanulmányok első hullámát. Például Cazden (1970), Ervin (1973), és mások hozzájárultak a gyermekek kommunikációs kompetenciái korai irodalmához, – képesek voltak a nyelvet különbözőképpen használni a különböző szociokulturális szituációkban – amint ez kapcsolatban van az iskoláztatás kultúrájával és kérdéskörével, mint a nyelvválasztás és a tesztelés vitás kérdése (Cazden 1971; Ervin-Tripp, 1973; Fillmore, 1976). Egy tanulmány (Labov, 1970), amely bemutatta, hogy fiatal afrikai-amerikai beszélők, akik szegényesen teljesítettek a teszt-szituációkban, ahol idegenekkel, beszélgetések voltak és informatívak. Az ismerős beszélőkkel és témákkal, lehetőséget adott Labovnak (1970), hogy megállapítsa, hogy „a szociális szituáció a leghatékonyabb determináló tényező a szóbeli viselkedésben és, hogy egy felnőttnek a helyes szociális/társadalmi kapcsolatba kell lépnie a gyermekkel, ha ki akarja találni, hogy a gyermek mire képes” (163.o.). Ennek az elvnek a bemutatására szociolingvisztikai kutatók definiálták és tanulmányozták a szociokulturális szituációkat belevonva a tanulók széles skálán való nyelvhasználatát. Ezek közül számos tanulmányban a kutató és az informáló, vagy résztvevő közötti társadalmi kapcsolat volt a középpontban.

Hogy illusztráljuk a szociolingvisztikai perspektívákat, a következő szekcióban a kutatás három elkülönített metaforikus hullámában mutatunk be tanulmányokat a nyelvi variációkra vonatkozólag. Szembe állítva a különböző korokat és különböző tanuló közösségeket, mindegyik tanulmány sajátos kérdéscsoporttal, módszerekkel, és a szociokulturális kontextus definícióival rendelkezik. (Belevesszük a szociolingvisztikai vizsgálatokat, bár csak később a kvantitatív tanulmányokról szóló fejezetben.) Az adatok elemei, amelyeket a kutatók analízisre kiválasztanak, azok az *analízisük egységei*, amelyek olyan szűkek lehetnek, mint a beszélt beszédmód, vagy olyan szélesek, mint a teljes beszélgetések, tanórák, vagy események, amelyek határvonala néha képlékeny (Erickson & Schultz, 1981). Próbáljuk belevenni kiválasztott kutatók egységeinek sokszínűségét, vagy az adatok megfigyelésének módjait a precízen meghatározhatótól a képlékenyig. A tanulmányok leírásai, evégett, váltakoznak formailag is, mert mindegyik tanulmány egyedi aspektusokkal rendelkezik; és reflektálva számos szociolingvisztikai kutató stílusára, sokat bemutatunk munkáiból a narratíva módszerén keresztül.

### *Nyelvi variáció a szemtől szembeni szituációban*

A nyelv-váltogatás, vagy kódváltásról szóló tanulmányban, Genishi (1981) megkérdezte, hogy a kódváltás mely szabályait használják a gyerekek, mikor spanyolul és angolul beszélnek az óvodai csoportban és napköziben. Ebben a kis-skálájú tanulmányban, négy gyermeket vett fel audiokazettára, akik megfigyelése szerint kétnyelvűek, akiket a tanáraik tartottak kétnyelvűnek (pl.: alternatívákat tudtak választani a nyelvek között). Genishi (1981) döntötte el, hogy kivel készüljön felvétel, mely alatt a helyszínen feljegyzéseket is készített. Röviden, követte a gyerekeket tevékenységről tevékenységre, vagy egyik helyről a másikra, attól függően, hogy melyik központi gyerek volt a beszélgetés központja. Hogy megbizonyosodjon arról, hogy minden gyerek jól érzi magát a jelenlétében, egy hónapot töltött azzal, hogy megismerkedjen a gyerekekkel és a hellyel, mielőtt az adatgyűjtés elkezdődött volna. Genishi (1981) saját szabályai a beszélgetésre vonatkozólag az volt, hogy spanyolul beszélt (spanyol, angol kétnyelvű volt), bár a gyerekek gyakran beszéltek hozzá angolul, helyesen megítélve, hogy az angol volt a domináns nyelve.

Az analízis módszerei magukba foglalták a fókuszban lévő gyermekek beszédjének interaktív epizódokba való szétválasztását (Genishi, 1981), amely magába foglalta:

1. a megfigyelt 4 gyerek közül legalább egyet egy másik személlyel

2. egy felvett választ, akár írott jegyzetként, vagy szalagon
3. az interakciókra vonatkozó világos témát, vagy pontot
4. egy felvett kezdetet, vagy végpontot általában a résztvevők, vagy a téma változásával jelölve.

Az epizódok kifejezésekre, vagy egyszerű ötletek, vagy feladatot kifejező szavak csoportjára voltak szétválasztva. Az analízisnek ez a két egysége volt használva arra, hogy különbséget tegyen a kódváltás két különböző fajtája között (Blomé & Gumperz, 1972/1986): szituációs, Genishi által definiálva (1981) mint ami előfordul a kifejezések között, vagy kifejezéseken belül. Genishi tanulmányának (1981) fő eredménye az volt, hogy megállapította a kódváltás szabályát, kódváltás, vagy nyelvválasztás a hallgatók nyelvészeti képességének megfelelően. Eképpen, a gyerekek, akik angol nyelvre váltottak az egynyelvű angol beszélő kedvéért és spanyolra az egynyelvű spanyol beszélő kedvéért, sőt a hallgatók domináns nyelvére is (spanyol a spanyol domináns beszélők, és angol az angol domináns beszélők/miatt). Általában, a megfigyelt gyerekek kompetens beszélőknek mutatkoztak a gyerekek által kezdeményezett és tanár által irányított tevékenységek sorozatában; olyan döntéseket hoztak, amelyek kihangsúlyozták a tiszta kommunikációt és általában nem a spanyol, vagy angol nyelv hiányossága miatt váltottak kódot.

Ebben az időben készült el ez a disszertációs tanulmány (Genishi, 1976), melynek módszereit kvalitatívnak tartották: A résztvevőknek és családjaiknak kis létszámára úgy tekintettek, mint adatközlőkre, felajánlva az ő saját nyelvhasználati perspektíváikat; és az adatelemzés nem statisztikai tesztekre épült. Előrelátással, úgy ítéljük meg a tanulmányt (Genishi, 1981), mint a kvalitatív és kvantitatív és szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai módszerek keverékét (a gyakoriság és a százalékarány volt generálva, és megbízható interrater volt kalkulálva). Ezenkívül, a tanulmány (Genishi, 1981) közrefogta a szociolingvisztika és oktatásikutatás világát, mint ahogy annak az interpretív kontextusa egy oktatási-nevelési környezet volt a különböző etnikai csoportból származó gyerekek számára, akik nyelvére/nyelvezetére gyakran hiányosságként tekintettek. Több fiatal gyerekről szóló extenzív szociolingvisztikai tanulmány is megtestesítette az analízis egységeinek gyakoriság számítását (Corsaro, 1985, 1994; Green c Wallat, 1981; Miller, 1982) és jelentőségteljesen fókuszált a szélesedő kultúrára, amelyben azok az egységek jelentéssel voltak felruházva. Az olyan tanulmányok, mint ezek, mint amilyen Genishié is (1981) hozzátettek a gyermek-, és tanuló orientált tanulmányokhoz.

## **Nyelvi variációk közösségekben**

Tíz évvel Brown publikációja (*A First Language – Az első nyelv; The Early Stages – A korai szakaszok*, 1973), valamint Heath (*Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms – Utak a szavakkal: nyelv, élet és munkaközösségekben és osztályterekben*, 1983) után elhatárolódott egy második hulláma a szociolingvisztikai szempontú kutatásoknak. Heath kommunikációs etnográfiaja kihívóan összekapcsolja a társadalomtörténetet, az antropológiát és a szociolingvisztikát az oktatási kutatásokkal és kiadványokkal. Heath egy kilenc éven át tartó egyedülálló kutatása folyamán két piedmont-karolinai (*Piedmont Carolina*) közösséget írt le. Az egyiket Trackton-nak nevezik, ahol is



munkásosztálybeliek és afro-amerikaiak élnek; a másikat Roadville-nek hívják, ami egy textilmalom közelségében található munkásosztálybeli fehérekkel.

Lehetetlen egy rövid összegzésben a maga teljességében bemutatni az utakat, amelyekben mindkét közösségbeliek tanulják és használják a nyelvet abban a tágabb fejlődési folyamatban, melynek során a gyermekek a közösségük tagjaivá válnak. Két fejezetcím alatt (*Learning How to Talk in Tracton* – Megtanulni, hogyan beszélnek Tractonban; *Teaching How to Talk in Roadville* – Megtanítani, hogyan beszélnek Roadville-ben) a szerző feltárja az alapvető összefüggéseket mindkét közösség gyerekekhez szóló beszéd megfogalmazásában, a gyerekekhez szóló beszéd felépítésében, valamint abban, hogyan tanulják és használják a nyelvet.

Tracktonban úgy vélekednek a gyerekekkel kapcsolatban, hogy megjelennek (*come up*) valahol, mint figyelmes megfigyelők és beszélők, így részt vesznek minden felnőttel és gyerekekkel folyó beszélgetésben. Roadville-ben az anya-gyermek közötti beszélgetési szokás illusztrálja a felnőttek informális tanító szerepét, melyet az anyák nem sokkal a gyermek születése után megkezdnek. A feltűnő különbségek – elvárások, értékek, nyelvhasználat tekintetében - ellenére kompetens nyelvhasználókká válnak saját csoportjukban, de az iskolai kihívásoknak, a tanárok által alkalmazott szóbeli és írásbeli nyelvhasználatnak egyik csoport/nyelvi út (Tracton, Roadville) sem tud megfelelni.

Heath (1983) vegyítette a klasszikus etnográfiai módszert azzal, amit ő maga „tolakodó” megközelítésnek nevezett. Heath – tanároknak és saját diákjainak szóló etnográfiai bemutatásában érzékeltetni kívánta annak a curriculáris hídnak a felépítését, amely kettévágja az iskolai és az iskolán kívüli elvárásokat. Heath nem kínált átfogó módszertani leírást. Ehelyett – áll kutatási jelentésében – részletes leírását adta annak, hogy a gyerekek és a közösség tagjai mit csinálnak, mit mondanak, hogyan töltik az idejüket főzéssel, favágással, kertészkedéssel, varrással, hogyan bánnak a gyerekekkel közösségük szabályai szerint. Ugyanis a közösség tagjai, pl. nem ismerték a magnót, amikor a kutató 1969-ben elkezdte kutatását – Heath nem használt magnót mindaddig, amíg az az 1970-es évek közepére nem vált ismertté. Ekképpen a legelterjedtebb kutatási eszközökkel csak másodlagos volt a kapcsolata mind kutatásai, mind a saját élete folyamán.

Más kommunikációval foglalkozó etnográfusok, akiknél beható volt a szociokulturális kontextus – akárcsak Heath-nél (1983), kevésbé vonakodtak az ismeretlen technológia megismertetésével. Ehelyett módszertani eszköztárukban helyet kap a rövid, az átfogó, valamint a kiterjedt és a nyílt leírás, bemutatás. A nyílt kutatási zárásban, Schieffelin (1990, p. 29.) az új-guineai és pápuai kalulikról szóló tanulmányban található egy fénykép magáról a kutatóról és három adatközlőről: egy asszonyról és két gyerekről. Az anya, akárcsak Schieffelin fejhallgatóban van, hallgatván azt a magnószalagot, melyen gyermekei beszélnek. Továbbá Schieffelin ellát olyan információkkal is, hogy hány órányi adatot gyűjtött össze, mikor, milyen hosszú ideig tart leírni (7 óra minden egyes felvett óra együttműködve az anyákkal). Ezek azok a részletek, amelyeket valószínűleg nem jelentettek meg publikált etnográfiai munkákban (de talán elvárják a főiskolán/egyetemen végzettekől és újságírói bírálóktól). Ezek azok a részletek, amelyek segítik az olvasót annak a reflexiónak a kialakításában, hogy milyen módszertan helyénvaló számukra és hogyan tudják mindezt alkalmazni későbbi tanulmányaikban, kutatásaikban.

### **Nyelvi variációk közösségeken és határokon túl**

1983 óta számos könyv hosszúságú etnográfiai tanulmány kapcsolódott a nyelvhez és az írásbeliséghez (Cochran-Smith, 1984; Finders, 1997; Pak, 2002; Taylor&Dorsey-Gaines, 1988; Valenzuela, 1999; Zentella, 1997). A kutatók kritikussá váltak és problematizálták saját adatgyűjtési tevékenységüket és az adatok írásbeli ábrázolását (Guerra, 1998; Van Maanen,

1995). Ebben az etnográfiai kutatásban mexikói transznacionalistákat vizsgálnak, akik Egyesült Államokbeli városi területre vándoroltak be és szoros szálakat tartottak fent mexikói közösségükkel. A kutatásban Guerra (1998) ábrázolta az írásbeli és átvitt jelentés határátlépéseit. A 9 év alatt Guerra megkérdőjelezte a határokat, melyeket természetesnek vettek országok és közösségek között mind a hangzó, mind az írott nyelv esetében. Heathet (1983) idézve Guerra kimutatta, hogy a közösségek közti szociális és földrajzi határok, mint Roadville és Trackton, akkor készültek, amikor a kutatók minden egyes közösséget elkülönített egységnek neveztek ki, szemben a szocializációval és a nyelvi gyakorlattal. (Mi ezt nem tartjuk megfontolt konzekvenciának, mikor megalkotják és publikálják a színes ellentéteket, amely sajnos néhány olvasót elvihet bizonyos csoportokra irányuló sztereotipizáláshoz, elfogadva pl. azt, hogy „minden” afro-amerikai vagy euro-amerikai munkásosztálybeli.)

Megpróbálták ábrázolni egy transznacionális mexikói társadalmi hálót egy úton-módon, mikor begyűjtik az elmosódott határokat az Egyesült Államokbeli élet, itt nevezetesen Chicagoé, valamint a mexikói városok élete között. Guerra (1998) szintén elmosta a határokat elmélet és módszertan között. Például nincs tisztán „Metodika” bekezdés, rész, bár Guerra módszertana olykor felbukkan a beszámolóban. A szándékaihoz még inkább közeledve, Guerra a szóbeliség és az írásbeliség „széleit” elhomályosítja. Akárcsak néhány korábbi kutató (Dyson, 1989; Heath, 1983; Street, 1995) Guerra kétségbe vonja ennek a kettősségnek az értelmét (ld. Guerra, 1998, 45-49.). Guerra saját tanulmányában úgy mutatja be a szóbeliséget és írásbeliséget, ahogy azok a mindennapi életben hatnak egymásra – megvizsgálja, hogy milyen retorikai stratégiát használnak a mexikóiak reprezentálva magukat és kultúrájukat. Például, mialatt Guerra harmadszor látogatta meg Rancho Verde városát, ahonnan a (kutatás) résztvevői származtak, hallotta Sandrát, az egyik fő résztvevő unokahúgát, beszélgetni 12 éves unokahúgával, Graciélával arról, hogyan javítják Graciela édesanyjának szánt levelet. Guerra bemutatta az előnyét annak, ahogy a kukoricaföld széléről Graciela halkán írja, amit Sandra mond, ahogy javítja a durva vázlatot, szóban megpróbálván kitalálni különböző variációkat, olyanokat, amelyek retorikailag hatékonyabbak (Guerra, 1998, p. 97.). A véleménye arról, hogyan kell írni azon alapult, hogy mit mond. Az átdolgozás folyamatában felelevenedett az a vágy, hogy kommunikál és fenntartja a kapcsolatot a csoportok között.

Guerra (1998) később nagy tapintattal megkérdezte Sandrát a levél durva vázlatáról, kimutatva érdeklődését, dokumentálva, hogy nemcsak a tanuló résztvevők közötti kapcsolatok, hanem ököztük lévő kapcsolat is érdeklő. A mérték, ahogy ezek a kapcsolatok irányított döntésekké váltak a módszertanban figyelemre méltó (pl. nem érezte szükségesnek, hogy elkérje a végső javított változatú levelet). Valójában Guerra tisztelete a résztvevők magánélete iránt és saját maguk reprezentálása szegény szerzőt odáig vitték, hogy Sandra és Graciela szóbeli és írásbeli kifejezéseinek útját évekig megfigyelte. A szóbeliség és az írásbeliség, a kutató és a résztvevő közötti kapcsolat irányában fenntartjuk érdeklődésünket, mégpedig úgy, hogy a következő részben az osztályterem tanulmányozása kerül a középpontba.

### **Nyelvi variációk osztályterekben: Hogyan kapcsolódik össze a szóbeliség, írásbeliség és a beiskolázás?**

A késő 1980-as évektől, amikor is a nyelvi kutatásokra vonatkozó többszemponúság felbukkant, gazdag paletta vált elérhetővé a kutatók számára, akik megpróbálták összekapcsolni a nyelvet és az írásbeliséget és elhelyezni az írásbeliséget a társadalmi gyakorlaton belül. Amit mi a szociolingvisztikai kutatások harmadik hullámának tartunk az az, hogy néhány tudós kiterjeszti kulturális megértésünket (Rosaldo, 1989) és írásbeli

gyakorlatunkat, amely a diszkurzusban beágyazódott a szociokulturálisba és az ideológikusba (Davies,1989; Gee,1996; Bloome&Clark, chap. 12, this vol 12. fejezet, ebben a kiadásban.). Máshol, a nagy szétválasztás arénájában ez a kettősség (Goody&Watt,1968; Ong, 1988) írásbeliség és szóbeliség között egy folytonosság felé indult el. Street (2001) válasza erre az eredményre az volt, hogy a „nagy szétválasztás” és a folytonosság megkülönböztetése retorikus. A kutatók inkább figyelembe veszik mind a kulturálisat, mind az ideológiaiit – hangsúlyozva az episztemológiai és politikai faktorok beágyazottságát abba az útba, ahogy az emberek jelentést alkotnak egy szövegen keresztül (Freire, 1970). Mások, akik az írásbeliség gyakorlatát tanulmányozták rasszista alapú marginalizált csoportokban, amellet vannak, hogy ennek háttérében álló kulturális deprivációs modellek (Labov, 1970) reflektorfénybe helyezik a sikeres tanítási és tanulási gyakorlatot. A kutatók érdeklődtek azon pedagógiai lehetőségek irányába, amelyeket a tanárok, pl. afro-amerikai gyerekekkel alkalmazhatnak (Delpit, 1995; Ladson-Billings, 1994). További példák hozhatók a munkából: így a szemiotikai (bármiféle szimbolikus rendszerrel összefüggésbe hozva) hozzáhangolás és érvényes terheltség alakítja a diákokat a különböző rasszbéli és etnikai csoportokból igazodva mindennapi életükhöz (Dyson,1989; 1997; 2003; Valenzuela, 1999). Valójában, mind a kutatóknak, mind módszereiknek eklektikus egyvelege jellemző manapság.

### **A tanári kutatások távlatai**

Számos kutató hozzáhangolja a gyerekek által az osztályba vitt kulturális és lingvisztikai forrásokhoz a gyerekek tanárait (Ballenger,1999; Brookline Teacher Seminar [BTRS], 2004; Cochran-Smith&Lytle,1993; Gallas, 1994, 1998; Genishi, 1992; Yung-Chan&Stires, 2000; Paley, 1981, 1997). Például Ballanger (1999) tanulmánya adatokban gazdag kilenc 3-5 éves haiti óvodásról, akik együtt dolgoztak azért, hogy megértsék saját feltevéseiket a nyelvről és az írásbeliségről. Ballanger etnográfiai megközelítése képessé volt, a tanítás középpontba helyezésére, a gyerekek és családjaik kulturális tradícióinak összefüggésében, magába foglalva az írásbeliséget és az adott tudományágot. A gyerekek, szülei és a haiti kutatók tájékoztatva lettek Ballenger teoretikus keretével és érdeklődésével kapcsolatban. Emellett tagja volt egy tanári kutatócsoportnak (BTRS), kiknek tagjai hatást gyakoroltak a kutatás kivitelezésére. Például, Ballenger (1999) adatgyűjtési módszerei, magnó használata és a hangfelvétel a csoport érdeklődéséből vezethető le: „állítsuk meg a könyörtelen sebességét az iskolának és gondoljuk át újra, mi történt, mit mondtak (p. 84). A BTRS-es gyakorlat: emlékeztetők használata és megvitatása, a témák összekapcsolása az adataik és az élet alapján, mely vezet, hogy megértsük azt, ahogyan elhelyezik saját hiteiket és ötleteiket. A kollégái mellett Ballenger (1999) úgy találta, hogy „egy történeti könyv olvasása nem egyetemes, de egyik sem bír egyedi sajátossággal”. Pedig Ballenger kutatási jelentése hozzájárult lényegileg a tanárok, kutatók, gyerekek és családjaik iskolai közösségéhez.

### **Egy egyetemi kutatás szempontja arról, mi történik a gyerekekkel**

Az egyetemi kutatók perspektívájából közelítve, és osztozván Ballenger (1999) a gyerekek világa iránti mély érdeklődésében, Dyson (2003) megnézte, hogy egy bizonyos afro-amerikai csoport hogyan veszi igénybe a szemiotikai eszközök teljes repertoárját annak érdekében, hogy gyermekeiket támogassák a játék és a barátkozás területén éppúgy, mint az írásbeliség használatában. Dyson (2003) hat résztvevőt figyelt meg, akik magukat, egymást „a fivéreknek és nővéreknek” szerették szólítani, annak ellenére, hogy nem voltak testvérek. A résztvevőket Dyson egy iskola év alatt figyelte meg, nagyjából 4-6 óra időtartamban egy héten. Bár Dyson (2003) alapvetően a gyerekek hivatalosabb, művészebb nyelvét figyelte meg, de bevonta a játszótéri és más gyerekekkel folytatott nyelvhasználati területeket is. Dyson (2003) ismeret-,

ill. információhiányát néhány gyerek érdeklődési köre, mint pl. a hip-hop zene és a sport, oda vezetett, hogy kérte a gyerekek szüleinek, barátainak, a közösség tagjainak a támogatását. A gyerekek tudására és az olvasó kíváncsiságára való tekintettel, Dyson (2003) gondoskodott egy átfogó glosszáriumról és bibliográfiáról az animáció, a mozi, a zene, a sport, a videók/klippek területén, amikor egy olyan egység közepén voltak, amit bemutatott.

A „fivérek és nővérek” kapcsolat dacára Dyson (2003), mint „hamis/álanya”, tisztázta szerepét, ami inkább egy nem résztvevő megfigyelő, mint egy tanár vagy barát. Magnók, jegyzetek, interjúk irányultak a közösségi sportra, a hip-hop figurákra, melyek az adatok forrásait képezték – ezirányú kérdésekből merítve Dyson (2003) egy sor kérdést tett föl, így a következőket is:

- Mit visz át a gyermek saját életéből az iskolai és hivatalos világba?
- Milyen jelentéseket visznek át a multimédia anyagából a hétköznapi írásba?
- Milyen szimbolikus, szociális, ideológiai következményei vannak annak, hogy hivatalos írásbeliségben erőfeszítés tapasztalható mind a hivatalos, mind a nem hivatalos kapcsolatok terén?

Válaszolva ezekre a kérdésekre Dyson (2003) a kvalitatív módszerek komplex repertoárját használta fel, hogy adatait elemezze. Például, reflektorfénybe helyezte az elemzés vegyes egységét, amit „termelési eseménynek” nevezett, vagy középpontba helyezett minden cselekvést és interakciót, ami egy szövegalkotást vett körül. „A szöveg – a jelek tagoltsága, alakítása – lehetett szóbeli, írásbeli, rajzolt, törvénybe iktatott, vagy legvalószínűbb, hogy egy multimodális produkció” (Dyson, 2003, p.23.). Az adatokat „termelési eseményekbe” osztották fel, a kutató így jobban megértette a szövegek közötti rétegződést, amelyek bizonyítva lettek az adatok által. Ez a megértés ugyan a „termelési esemény” egy kronológikus elrendezéséből ered, három gyerekekkel készült esettanulmány alapján, követve a személyazonosságot a kulcsesemények által, és további cselekvési, interakciós és kulcsesemények közötti feszültségek elemzése által. A további megértés aprólékos kategorizálással történt (pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai közelítéssel, a korábbiakra utalva) – olyan vonatkozásban, mint a gyerekek viszonyulása a médiához, típusonként, valamint a kimondott megnyilatkozások és „ideológiák osztályozásával (magába foglalva a vélekedéseket a rasszokról, a társadalmi nemekről, a hírnévről, és az erőről)” (Dyson, 2003, p. 23.). Újfént elmondható, akárcsak a tanulmány korábbi részében, hogy egy rövid összegzés nem tudja igazolni Dyson (2003) elemzésének összetettségét, minthogy arra sincs hely, hogy kivonatoljuk a gyerekek „termelési eseményeit”. A kutatásban résztvevő gyerekek szemiotikai eszközei kuszák voltak, a hivatalos írásbeliségtől terheltek, így az olvasó megértésnek kiterjesztése egy szöveggel való kapcsolódást jelentene. Dyson (2003) látta a rekontextualizációs gyakorlatot, ahogy a gyerekek megtárgyalják érdeklődési körüket, a formákat, tapasztalataikat, melynek középpontjában a „fivérek és nővérek” szövegeket alkotnak és közvetítik barátaik felé.

### **Egy iskolán kívüli perspektíva az írásbeliségre irányulóan**

Amíg Dyson (2003) tanulmánya bemutatja azt a folytonosságot, melyet a gyerek hoznak külső világukból az osztálytermekbe, egy sor kutató (Blackburn, 2003; Fisher, 2003; Hull&Schultz, 2002) bemutatja, milyen elkötelezettek tudnak lenni a tanulók a közös tapasztalataik mellett az iskolában, noha kutatásaik az iskolán kívüli oldalt mutatják be a jelenségként. Például egybefonódnak a szociális és relációs okai az írásbeliségnek, valamint azzal, hogyan használják azt fel a fiatalok saját identitásuk konstruálására. Blackburn (2001) megnézte az utakat, ahogy a különböző etnikai csoportokhoz tartozó városi fiatalok által kedvelt központjában leszbikusok, homoszexuálisok, biszexuálisok, transzgenderek és

kérdéses ifjúság használja az írásbeliséget közvetítésre, megértésre, a társadalom heteroszexuális normáinak elutasítására.

Óvatos megfontolásokat igényel a pozicionális és metodológiai közötti kapcsolat Blackburn (2001, 2003) tanulmányában, ahol a szerepe szerint az évek folyamán diplomázott önkéntes diákból a közösség tagjává vált. Blackburn (2001, 2003) szerint tehát, saját identitása – mint egy lesbikus, fehér nő, és korábban tanár – fordította őt afelé, hogy megváltoztassa a helyzetét és érdeklődését: kutatni egy különleges oldalon. Viszont Blackburn (2001, 2003) felelősnek tartja magát és másokat azért az állításért, hogy tevékenysége és szerepe a központban a fiatalok érdeklődése iránt a legelső volt.

Egyik szempontból Blackburn (2001) munkája magába foglalja a központi „Story Time” könnyítéseit. A nyelvi és írásbeli gyakorlat, amit Blackburn (2001) dokumentált ez idő alatt, változatos, kiterjed az olvasott verstől a novelláig vagy az újságírói bevezetésekig. Mert Blackburnnál (2001) összefonódott a szerep, mint kutatónak, és mint a központi (leszbikus) közösség tagjának. Mikor nem volt aktivitás a Story Time felé, hiszen a fiatalok érdekes témának tűntek, és Blackburn (2001) megosztotta az adatait, buzgón várva a perspektívákat és elemzéseket, melyeket elkészítenek velük (adatokkal). Egy alkalommal Blackburn (2001) megosztott egy feliratot, amely azon a nyelven volt, amelyet a közösségben használnak a fiatalok, amit „gaybonics”-nek hívnak. Azért hogy a beszélgetésben alkalmazni lehessen, a résztvevők bátorították Blackburnt (2001) egy „gaybonics” szótár összeállítására. Amint Blackburn (2001) leirogatta a fiatalok elgondolásait, szavait, kifejezéseit az adatelemzése egybeolvadt az adatgyűjtéssel – változtatott, reflektált az elemzés és gyűjtés konstruktív természete miatt. Blackburn (2001) alkalmazta a fiatalságot az analitikus eljárásban és megpróbálta átvágni a többszörös kimenetet, szövegeket, hangokat, amely út egy egyedülálló egysége az elemzésnek vagy módszertani megjelenítésnek. A kutatást inkább kérdésekre és tervekre irányította. Blackburn (2001) felhasználta az elméleti és kvalitatív eszközök széles repertoárját, meghatározva és újradefiniálva munkájának dinamikáját, és úgy találta, hogy megfelelő az illeszkedés.

### **A szociolingvisztikai tanulmányok összegzése**

Ebben az egységben a szociolingvisztikai kutatások széles körét mutatjuk be. A kutatások ezen három hulláma jellegzetes szociokulturális háttérrel bíró nyelvi variánsok. A kutatásokról röviden.

- A kutatások első hulláma a nyelvi variációkat leginkább a gyerekek és család vonatkozásában vizsgálta, gyakran „szemtől szembeni” helyzetekben, osztálytermekben rögzítve, dokumentálva. – Cazden, 1972; Green&Wallat, 1982.
- A kutatások második hulláma arra a közösségre, azokra a közösségekre irányultak, amelyben/amelyekben a beszélt és írott nyelvet elsajátították és a mindennapos szociokulturális környezetben használták. – Guerra, 1998; Heath, 1983.
- A kutatások harmadik hulláma a hagyományos oralitás, írásbeliség elgondolásokkal kelt versenyre – elegyítve a populáris kultúra alkotásait és a résztvevő tanulók hangjait innovatív módon. – Ballenger, 1999; Blackburn, 2001; Dyson, 2003.

### **Módszertani eredmények: a másik helyzete és ábrázolása**

Guerra (1998), Blackburn (2001, 2003) jól ábrázolták azokat az utakat, ahol a kutatók elméletek és kutatási gyakorlatok határok közöttiségével foglalkoztak olyan közösségeket felkeresve, melyeket jól ismertek; egyidejűleg fejlesztették a kapcsolatokat a kutatás módszertanával azáltal hogy válaszoltak kérdéseikre. A kutatási szándékokkal való összefonódás ellentmondásossá teszi a kutató szándékait: hol van az ő (maga a kutató) a

kutatás során – mi az ő helyzete? Guerra (1998) pl., részletezte aggodalmát fenntartva az elővigyázatos kapcsolatot a részvétel és az ebből eredő adatgyűjtésre, ábrázolásra, írásra történő befolyásolás között. Guerra szintén mexikóinak tartja magát, ekképpen helyzetét „bensőnek” határozta meg. Ez a fajta információ elvárható a kvalitatív kutatások során, ahol elmosódnak a határok személyes, ideológiai, teoretikus, módszertani között – melyek mind befolyásolják a kapcsolatot kutató és kutatók között. Guerra könyvében, a befejező fejezetben, megjelenik az, hogy önéletrajzi vázlatnak nevezi írását, ezzel is jelezve, hogy nem kívánja előtérbe helyezni saját történetét. Az, hogy hol van elhelyezve, és milyen gyakran kerül elő ez az információ a kutatóról, természetesen a szerző döntése. Ezzel szemben mind Heath (1983), mind Schieffelin (1990) ezt az információt munkájuk elején tüntették fel.

Egy kapcsolódó kérdés: ki ábrázolja a kutatókat? Kódváltásról írott korábbi tanulmányában, egy japán amerikai, Genishi (1981) kívülálló volt a latin közösségben, kinek előnyös volt ez az oldal az igazgatóval, szülők vezetőjével, egy tanárral spanyol nyelven készített interjúsorozat után. Az anyag, amihez Genishi (1981) hozzáfért és ábrázolt a résztvevők kódváltásáról és egy közösségben (amelyhez nem tartozott a kutató) kétnyelvűként szerzett tapasztalatairól szól, vitatható. Bár egy kívülálló szemével bizonyos nyelvhasználati alkalmazások bemutathatóak, láthatóak, míg talán egy benső kutató szemével nem érzékelhetőek.

Továbbá a kutatók a tradicionálisan marginalizált csoportoktól eltávolodtak megalkotott elméleti keretek közé, hogy láthatóvá váljanak a csomópontok az életbeli tapasztalatok és a kutatási faktorok (mint rassz, osztály, szexualitás, képesség, stb. [Chae, 2004; Guerra, 1998; Knight, 2002; Kumashiro, 2001]) között. A módszertani szempontot szintén kínálják, tekintettel pl., az adatgyűjtésre, elemzési gyakorlatokra és lehetőségekre – a felfedezésre irányulóan (Delgado-Bernal, 1998; Knight, Norton, Bentley, & Dixon, 2004; Ladson-Billings, 1994). Mások bevonták a diákokat kutatóként, ezáltal láthatóvá vált az egyenrangú kapcsolat fontossága (Blackburn, 2003; Egan-Robertson&Bloom, 1998; Farrell, Peguero, Lindsey&White,1998). A kutatók ténymegállapításainak különlegessége iránti folyamatos elismerésével nincs meg a megoldás arra a kérdésre, ki alkalmas arra, hogy megjelenítse a belső nézőpontját a nyelv és az írásbeliség gyakorlatának. A másik megjelenítésének kihívásai egy teljesebb képet, összeillesztést kíván (Delpit, 1995; Fine, 1998; Van Maanen, 1995; Weis&Fine, 2000).

## **A „hiányzó hangok”: a beszélt és írott nyelv kvantitatív tanulmányozása**

Ebben az egységben áttekintjük azokat a tanulmányokat, amelyek eddig kimaradtak fejezetünkben – nevezhetjük „hiányzó hangoknak”, mi eddig kimaradt. Egynéhány csoportja azoknak a kutatóknak, akik eddig nem szerepeltek, az alábbi témakörökben vizsgálódnak: siketek kommunikációja, SNI tanulók, második és idegen nyelv elsajátításának technikája. Részlegesen tudomásunk van eddig nem hallott kvantitatív kutatásokról. Szintén ismerjük ezeket a csoportokat, melyeket megemlíttünk, de mi a kutatási világ másik felébe jelenítenénk meg őket. Nem fedik le a mi céljainkat ezek a csoportok, mert általános jelentőségű kérdéseket tesznek fel területeinken. Ebben az egységben, ezen csoportok legátfogóbb munkáiról lesz szó, olyan kvantitatív kutatásokat beleértve, melyek túlhaladják a nyelv és írásbeliség oktatásának, tanulásának témakörét.

A sok ellentétből, mely a kvalitatív és kvantitatív módszerek között húzódik, az egyik fő ellentét epiztemológiai, azaz hogyan tudja valaki megérteni azt a rendkívülit, amit tapasztalt. Az olvasók láthatták, hogy a kvalitatív kutatók tág kérdéseket fogalmaznak meg, pl., hogyan válnak a gyerekek a nyelvhasználó közösség tagjaivá. Ezek a kérdések időről időre változhatnak, ahogy a kutató belemerítkezik egy különleges szociokulturális kontextusba, az elemzésnek speciális módszerét alkalmazva, amely egyedülálló lehet a tanulmányokban. A

kutató gyakran többféle szempontból ismer meg egy kontextust: a kutatás résztvevője és kutató. Ezek közül egyik látásmód sem alkalmazható „igazságként”.

Ellentétes nézőpontot valló, kvalitatív kutatók gyakran vélekednek úgy, hogy megtudni valamit valamiről tudományos módszerekkel lehetséges: az elejétől magasan fókuszált kutatói kérdésekkel vagy hipotézisekkel, pl. az olvasástanítás utasításos módszerének hatása, melyet kvantitatív módszerekkel vagy statisztikai tesztekkel válaszolnak meg. Az így kapott tudás objektív és tudományos. Ezen tradíció mentén az eredményeket általában viták nélkül mutatják be – sem a bemutatás eredményeit sem a kutató-kutatott közötti kapcsolatokat nem vitatják meg, pedig ezeket számos kvalitatív kutató problémásnak találja. Bár mi nem vagyunk járatosak a kvantitatív módszerekben, a következőkben leírjuk néhány tanulmánnyal ellentétben, hogy a kvantitatív megközelítések szükségesek, tehát megvitátjuk a sokféle kutatási módszert. Az olvasók talán feljegyzik a terminológiai változásokat (pl. a résztvevőtől az alanyig) és reflektálnak a kutatók diskurzusaira.

### **Nyelvi variációk a szociolingvisztikai felmérésekben**

A felmérések maradandó eszközét képezik a szociolingvisztikai kutatásoknak – tanulmányozva a nyelvjárásbeli különbségeket és nyelvhasználati szabályokat az alanyok sokasága között. Ugyanebben az időben a kommunikáció etnográfusai elkezdtek dokumentálni a szemtől szembeni osztálytermi nyelvi változatokat, amelyekben néhány irányított attitűd-felmérés feltárta, hogy az alanyok gyakran sztereotipikus feltevésekkel élnek a nem standard nyelvjárást, vagy idegen nyelvi beszélő iránt (Tucker&Lamber,1969; Williams, 1970). Létrehozva egy innovatív irányt, Labov (1966) New Yorkban kutatta a nyelv szabályait, magánót használva, nagy számú beszélő beszédét elemezve; így kimutatta, hogy az egyéni beszélők rutinosan változtatják beszédüket helyzetről helyzetre. A felmérés folytatásában fontosak voltak a kvantitatív eszközök, ahogy a kutatók az emigránsok nyelvi háttérének adatait szolgáltatták (Labov,1998) vagy a politikusoktól informálódtak a speciális népeességről vagy a programokról (Baugh, 1983; Centro de Estudios Puertorriquenos, 1980; Fortune&Jorstad, 1996).

### **A nyelv és írásbeliség kapcsolatáról szóló kvantitatív tanulmányok**

Azok a kutatók, akiket ebben az egységben bemutatunk a beszélt nyelv és írásbeliség közötti átfedéseket vizsgálják, kérdéseikkel a tanítás és tanulás fejlesztését irányozzák meg. A tanulmányok magukba foglalnak különböző korokat, a vizsgálat tárgyait illetően, továbbá sokféle adatgyűjtési és elemzési módszert.

### **A második nyelv elsajátítására irányuló kísérleti tanulmány**

Han (2002) kimutatta, hogy milyen pszicholingvisztikai módszerek – különös tekintettel a mondattanra fiatal gyerekeknél - hatékonyak a második nyelv elsajátításánál. A tanulmány a „visszadobás” vagy korrektív visszacsatolás a második nyelvet tanuló felnőtteknél témát vizsgálja. Az Egyesült Államok egyik egyetemén olyan nőket vizsgáltak, akik a vizsgálat előtt 3-14 hónappal érkeztek az országba, formális oktatás keretei között tanulták az angolt bevándorlásuk előtt, és magasan motiváltak az angol nyelv tanulására. A kutatói kérdés az volt, vajon a tanuló következetesebben fogja-e használni az igeidőket, ha a kutató, instruktőr a korrektív visszacsatolásokkal él, mikor egy tanuló nem megfelelő igeidőt használ. Pl.: „They decided to go on a trip, and they don't know which way to go.” Instruktőr visszacsatolása: „they didn't know which way to go”. Ezzel szemben a nem „visszacsatolásos” kondicionálásnál nem kínálja fel a korrigált megoldást. Az utótesztek – írásbeliek és szóbeliek

- kimutatták, hogy a „visszadobás” csoport tagjai következetesebben használták az igeidőket írásban és szóban is, mint ahogy azt a nem „visszacsatolt” csoport tagjai tették. Bár ez a kutatás kis arányszámú, és talán nem tűnik meglepőnek, mutatja a magasan fókuszált és gondosan ellenőrzött szisztematikus instrukciók értékét az oktatási kutatások lényegeként. Honnan tudhatjuk, melyik módszer hatékony, kérdezheti Han, és ha nem tudjuk, hogy melyik az, hogy vezették be a módszert?

### **Az olvasás irányításának longitudinális vizsgálata**

Visszatérve a fiatal gyerekekből álló osztályokhoz, a kutatók, akik kiemelik a korai olvasási irányítás fontosságát, osztoznak Han (2002) feltevéseivel, miszerint fontos valakinek az irányítása vagy a körültekintő szabványosítás a tanítási-tanulási helyzetben azért, hogy tudni lehessen mit tanítottak és tanultak. Például, azok a gyakorlatok, melyeket az óvoda előtti évfolyamon tanulmányozott folyamatában Juel, Biancarosa, Coker és Deffes (2003) arra irányultak, hogy azonosítsák a hatékony módszereket a tanításban a korai olvasás során. Ebben a kutatásban közel 200 gyereket vontak be, ahol a kutatók a következőt kérdezték: a Woodcock Nyelvi Szótártesztjének (*Woodcock Oral Vocabulary Test* – Woodcock, 1997) találatai alapján mérve hogyan kapcsolódik össze egymással a dekódolásban az instrukció és a szótár? Azaz, milyen típusú instrukciók kapcsolódnak össze a magas pontszámú teszttel? A megfigyelt nyelvi elemek aktivizálásának elemzésén keresztül, és a többszörös regressziós modell alkalmazásával Juel és munkatársai úgy találták, hogy a „rögzített szavú instrukciók”, amelyek által a gyerekek megtanulják a szavak értelmét a könyvolvasási kontextusban, hatékonyabb, mint az az instrukció, amely elsődlegesen a hallás-szöveg felismerésére összpontosul és dekódol. Juel és munkatársai (2003) eredményeinek megvitatása során a kutatók arra jutottak, hogy „Ha nincs ötleted, mit jelent a [szöveg], jót tesz, mindenestre, ha képes vagy kihallani a szavakat.”

### **Egy elemzés standardizált teszteredményekről**

Buly és Valencia (2002) az osztálytermek „mögé” tekintett és egy ismerős kvantitatív módszerre irányították figyelmüket: a standardizált tesztre. Buly és Valencia nem a szavak értelmét, hanem a teszt találatokét vizsgálták, ahogy alaposan megvizsgálták a diákok elvett találatait – azonosítva a lehetséges sémákat és variációkat, amelyek azon gyerekek körében fordult elő, akik nem mentek át a Washington állambeli 4-es fokozatú olvasási teszten. A kutatói kérdés Buly és Valencia (2002) részéről: „Milyen olvasási képességek járulnak hozzá a tanulók gyenge teljesítményéhez az állami felmérésen? Vannak-e teljesítési minták, sémák, melyek a tanulók különböző csoportjait megkülönböztetik?” (p. 220.).

A helyi kontextus Buly és Valencia (2002) kutatásában egy olyan iskolai körzet volt, ahol akkor a tanulók 57%-a volt fehér és 43%-a színes (19% ázsiai vagy csendes-óceániai szigetektől való, 11% afro-amerikai, 11% hispán, 3% amerikai indián vagy alaszki őslakos, összesen 44% a kerekítés miatt). A kutatásban 1084. vizsgaszintű tanulót vettek fel, akiknél nem azonosították, hogy bármilyen különleges tanulási, szokásbeli, nyelvi szükséglete lenne, pontszámuk 1 vagy 2 lett a 4-ből, alatta a vizsga állami kritériumának. Ahhoz, hogy lebontsák a tanulók gyenge eredményét, a kutatók lejegyezték összetett mértékeket, pl.: két részben kapcsolódva a szó azonosításához a *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised* (Woodcock&Johnson, 1984), the *Qualitative Reading Inventory II* (Leslie&Caldwell, 1995) és *Comprehensive Test of Phonological Processing* (Wagner, Torgesen,&Rashotte, 1999), valamint *Peabody Picture Vocabulary Test-revised* (Dunn, Dunn, Robertson,&Eisenberg, 1981) alapján. Az öt osztályból való adatokat egymás után lejegyezték, összegyűjtötték egy több, mint kéthetes periódus alatt mindhárom iskolában, pár hónappal azután, hogy a



standardizált teszt eredményeit közölték. A leíró statisztikákon alapulva, az eredmények azt mutatják, hogy azok a diákok, akik gyengén teljesítettek a standardizált teszten, „a bemutatott jártasságuk alatta maradt a többiekéhez képest a vizsgán résztvevők közül az összes mértékben: szóazonosítás, fonémiai tudatosság, megértés, szavak száma, kifejezés” (Buly&Valencia, 2002, p. 225). Buly és Valencia (2002) azt a következtetést vonja le, hogy a teszt eredményei izoláltan nem festik le a teljes képét az olvasónak, ezért a politikusoknak fel kell ismerniük, hogy: „A hibák felismerése sokoldalú, személyre szóló. Röviden minden hibapont alatt egy teljesítménymintázat van, amely a kulcsa az olvasási instrukciók fejlesztése és következetesen a fejlesztett olvasási képességnek” (p. 232.). Hozadék, hogy a tanárok változtathatnak a gyakorlatukon – megértve a teljesítmények mélyén meghúzódó mintázatot.

### **A kvantitatív tanulmányozások összegzése**

Az a néhány, jelen egységben idézett tanulmány, amely a kvantitatív tanulmányokra irányul, az alábbi közös jegyekkel bír:

- A kutatói kérdések csak kvantitatív vagy statisztikai értelemben válaszolhatók meg.
- A mérték óvatos szabályozása.
- Tárgyak megtalálása kutatók által interpretált numerikus állításokkal legyenek megtámogatva.
- Az utolsó három tanulmány (Han, 2002; Juel, 2003; Buly&Valencia, 2002) leírja, hogy a tanítás és tanulás során a beszéd és írás különleges utakon fejleszhető.

Habár ezek a kvantitatív kutatók megosztanak bizonyos feltételezéseket a módszerről és ezek elméleti alapjáról, a kutatások sokféleségét mutatják azon kutatások széles tartományában, amelyeket kvantitatívnak hívnak.

### **A fejezet összefoglalása**

Áttekintésünket olyan pszicholingvisztikai tanulmányokkal kezdtük, amelyek fiatal gyerekek első nyelvének elsajátítására fókuszáltak. A kutatók ezen a területen hagyományosan számítanak a szisztematikus adatgyűjtésre, és elemzési módszerekre, melyek közül jónéhány közös a szociolingvisztikai tanulmányokéival:

- Magnó, videómagnó használata az érdeklődés tárgyának/résztvevőjének beszédének és az interakciók felvételére.
- A nonverbális kontextus és információ részletes magyarázata abban a vonatkozásban, miként kapcsolódik össze a kontextus a felvett beszéddel.
- A beszéd szó (betű) szerinti áttételét kísérjük a nonverbális kontextus gondos leírásával, mint egy alapját az adatelemzésnek.

Ezek a megosztott módszerek a pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai kutatásokat nagyon munkaigényessé teszik. Amint korábban megemlítettük, meghallgatni, leírni 1 órányi magnó vagy videómagnó felvételt akár 10 órát is igényelhet a kutató idejéből (Blake, 1984). Időt lehet nyerni számítógépes programok használatával, mint amilyen CHILDES (Sokolov&Snow, 1994), ami adatokat szervez és tárol, bár a kutatóknak továbbra is szükséges bonyolult és kreatív elemzési feladatokat végezni.

Azok a kutatások, melyekkel az első két fejezetben foglalkoztunk, az összetett elemző eljárásokat, utakat mutat be, lebontva a nyelv nagy mennyiségi összetevőit kódokra, egységekre, eseményekre. Ezeket a módszereket röviden mutattuk be az egyéni kutatói munka szisztematikus jellegére kihegyezve. A kutatói kérdések természetesen különbözőek, így a teoretikus keretek és az eredmények magyarázatai is. Néhány esetben azok az utak, melyek

segítségével a kutatók megjelenítették magukat, és amit tanulmányoztak, szoros összefüggésbe kerültek, különösen, amikor a kutató és kutatott közötti kapcsolat befolyásolta a módszer használatát. Mind a pszicholingvisztikai, mind a szociolingvisztikai kutatások jellemzője, hogy elfogadó a sokféleséggel a személy szintjén, a személyek környezetében (ahogy a nyelv fejlődik) – a kutatók nem mutatják meg, nem tárják föl egy egyetemes útját a nyelvi, írásbeliséggel összefüggő fejlődésnek -, a csoportokban, a szociokulturális helyzetekben.

A kvantitatív tanulmányok rövid egysége szociolingvisztikai felméréseket tartalmazott, amelyekhez egy sor olyan kérdés kapcsolódik, amelyek megválaszolása csak kvantitatív módszerekkel lehetséges. Han (2002), Juel és mtsai (2003), Buly és Valencia (2002) munkái javasolják a komplex kutatási programokat, melyekben egy kutatás kapcsolódik a következőhöz azzal a céllal, hogy fejlesszék a tanítást és tanulást specifikusan és konkrét utakon. Ezzel szemben a szociolingvisztikai felmérések kutatói azért használtak kvantitatív jelentéseket, hogy leírják a nyelv széles mintázatát, valamint azért, mert megjelent felelős hozzáállásuk a nyelvjárások és nyelvek irányában.

### **Összefoglaló észrevételek a sokféleségre, módszertani amnézia, remények**

Ironikusan, a kutatók, akik végigcsináltak három kutatást a tanulással, tanítással, a nyelv és írásbeliség megállapításával összefüggésben (Buly&Valencia,2002; Han, 2002; Juel és mtsai (2003) A jelenlegi szövetségi Pedagógia Tanszék adminisztrátorai szerint bizonyára nem találkoztak a tudományos kutatásokkal. Ez a három kutatás nem „kísérlet” nagy mintával, melyben az alanyok véletlenszerűen vannak kijelölve különböző helyzetekre, és amelyeknek egy fő jellegzetessége van: tudományosnak lenni.

Néhányan - szóban és írásban - mellette vagy ellene vannak az olyan tudományos bizonyítékú standardoknak, amik összefüggésbe hozzák az olvasási instrukció és az oktatási kutatásokat általában (Berliner, 2002; Garan, 2002; National Reading Panel, 2000; No Child Left Behind Act of 2001; Pressley, 2001). E fejezet alkalmazási körének és céljának fényében azt vonjuk le, hogy visszhangozzuk azoknak az eredményeit, akik érvelnek a széles és komplex – nem szűk és redukcionista – meghatározásai mellett a nyelvnek, írásbeliségnek és kutatásnak.

Összefoglalásként megkérjük az olvasókat arra, hogy vegyék tekintetbe az oktatás, különösen a közoktatás jelenlegi állapotát a világon, ahol a sokféleség az iskolai populációban normává kezd válni. Informális megfigyeléseink és a népszámlálási adatok arról tanúskodnak, hogy a nyelvjárások és a nyelvek, melyek betöltik az emberek közötti űrt – otthon, az utcán, az iskolákban, fiataloknak és idősebbeknek szóló tanulóközpontokban - növekednek. Feltételezzük, hogy ezen emberek zöme bízik abban, hogy az a nyelv, amelyet használ, amelyen olvas elég erős lesz ahhoz, hogy az élet lehetőségeihez hozzásegítse őket, továbbá a többségük a hagyományos írásbeliséget olyan eszközként gyakorolja, amely segíti személyes és gazdasági mobilitásukat.

A következőkben arra kérjük az olvasókat, hogy gondolják át a jelenlegi (2004) kutatási és gyakorlati standardokat, melyek beszűkítik a kutatási gyakorlatot beékelődve abba, ami tudományos. A sokféle kvantitatív kutatásba ez különösen keskeny beékelődés. Így egy komoly összeegyeztethetlenség van a valóvilág és az ésszerűtlen, összezsugorított politika között. A nyelvi és írásbeliségre vonatkozó kutatásokban, mint szerzők és oktatók ellenállunk a kényszernek. Megkérdezzük más kvalitatív kutatóval egyetemben, mi többet szükséges tudnunk arról, ahogy a tanulók különböző közösségekben és kontextusokban szociokulturálisan megkonstruálják nyelvi és írásbeli tudásukat. Ugyanakkor egyfolytában azt kérdezzük a kvantitatív kutatókkal, mik azok a különleges és mérhető dolgok, melyekkel a tanárok és diákok együtt tudnak dolgozni az osztályban annak érdekében, hogy fejlődjön a tudásuk.

A jelenlegi normák az elmúlt évtizedbeli és a jelenlegi kutatások szemszögéből, ahhoz a csodához vezetnek minket, hogy a módszertani amnézia elködösíti a kormányzati standard előírásokat. Úgy tűnik, hogy történetileg a módszertan fokozatos bővülése az oktatásra vonatkozó kutatásokban, erre a fejezetre reflektálva, feledőben van; a standard előírások egy egyszerű objektív módszertan visszatérést akarják. Eddig minden korábbi kutató összetett módszereket használt, egy variációját a perspektívának, feltárva annak az oldalait, hogy egy kutatás megvalósítása kemény munka. Szintén megmutatták azoknak a nyelvi és írásbeliségre vonatkozó meghatározásoknak a sokféleségét, melyek rámutattak arra, hogy folyamatos a szükséglet a tanulóhelyekre az iskolán és az iskolán kívül éppúgy, mint az összetett utakra, melyek különböző helyekkel vannak átmetszve.

Zárjuk a fejezetet tudván azt, hogy a jelenlegi összezsugorított oktatáspolitikai egyszer a haladás útjára lép. Addig is, reméljük, hogy az oktatók és kutatók azon az úton való haladást választják, ami elég széles a méltányos gyakorlathoz és politikához. Megérteni azt, hogy milyen különbözőek a tanulók akkor, mikor a szituációk széles körében kommunikátorrá válnak, összetett kutatási módszereket igényel – mert messze attól, hogy a kutatási kísérleteknek jelen kell lenniük, a nyelvről és az írásbeliségről való tudás mindig csak a kultúrával és az emberi sokféleséggel lesz teljes.

### **Köszönetnyilvánítás**

Köszönetet mondunk bírálóinknak, Anne Haas Dyson-nak, Pedro Pedraza-nak, Jerrie Cobb Scott-nak, kiknek javaslatára a fejezet vázlatát áttekinthetőbbé tettük. Szintén köszönet illeti Lisa Hertzog-ot, aki a vázlatot kellő bölcsességgel olvasta át. A fennmaradó hiányosság, természetesen, a mi felelősségünk.