

**ANYANYELVI NEVELÉSI
TANULMÁNYOK II.**

Iskolakultúra-könyvek 2x.
Sorozatszerkesztő: Géczi János

Szerkesztő: B. Nagy Ágnes – Szépe György

ANYANYELVI NEVELÉSI TANULMÁNYOK II.

iskolakultúra

Iskolakultúra, Pécs, 2006

ISBN 963 xxxxx
ISSN 1586-202X

© 2006 Iskolakultúra

© 2006

Nyomdai előkészítés: VEGA 2000 Bt.

Nyomás: Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs
Felelős vezető: Molnár Csaba

TARTALOM

BAUMANN TÍMEA: MEZŐVÁRI GYERMEKEK NYELVI SZOCIALIZÁCIÓJA (AZ ADDITÍV KÉTNYELVŰSÉG ESÉLYEI A KÁRPÁTALJAI MAGYARSÁG KÖRÉBEN)	7
B. NAGY ÁGNES – MEDVE ANNA: GENERATÍV MONDATTAN AZ OKTATÁSBAN I. EGYSZERŰ MONDATOK ELEMZÉSE KÖZÉPISKOLÁBAN	28
B. NAGY ÁGNES – FARKAS JUDIT: GENERATÍV MONDATTAN AZ OKTATÁSBAN II. ÖSSZETETT MONDATOK ELEMZÉSE KÖZÉPISKOLÁBAN	57
DÓLA MÓNKA: NYELVI KREATIVITÁS ÉS NYELVI EMLÉKEZET. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI SZEMLÉLET AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN	76
FARKAS JUDIT: EGY FELSŐOKTATÁSBAN HASZNÁLHATÓ DIGITÁLIS NYELVÉSZETI OKTATÓPROGRAM	91
KÁLMÁN LÁSZLÓ: ISKOLAI NYELVI NEVELÉS ANTAL LÁSZLÓ SZELLEMEBEN	107
OLÁH ÖRSI TIBOR: A NYELVI HIÁNYELMÉLET	116
SZABÓ VERONIKA: KOMPLEXITÁSRA ÉPÍTŐ GYAKORLAT AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN	137
SZINGER VERONIKA: AZ ISKOLÁSKORÚ TESTVÉR MINT PÉLDAKÉP A KISGYERMEK LITERÁCIÓS TEVÉKENYSÉGÉBEN	151
SZÖLLŐSY ÉVA: SZÜLŐI VÉLEMÉNYEK AZ ALSÓ TAGOZATOS ANYANYELVI NEVELÉSRŐL: A TANANYAG TARTALMÁNAK ÉS A SZÜLŐK SZEREPÉNEK ELEMZÉSE EGY FŐVÁROSI FELMÉRÉS ALAPJÁN	165
SZÜCS TIBOR: A MAGYAR SZAKOS KIEGÉSZÍTŐ (LEVELEZŐ) TANÁRKÉPZÉSRŐL	202
LACZKÓ TIBOR: ALBERTI GÁBOR – MEDVE ANNA: GENERATÍV GRAMMATIKAI GYAKORLÓKÖNYV I–II.	213
UTÓSZÓ	245

MEZŐVÁRI GYERMEKEK NYELVI SZOCIALIZÁCIÓJA (AZ ADDITÍV KÉTNYELVŰSÉG ESÉLYEI A KÁRPÁTALJAI MAGYARSÁG KÖRÉBEN)

1. AZ UKRÁN NEMZETÁLLAM ÉS A KÁRPÁTALJAI MAGYAROKAT ÉRŐ NYELVPOLITIKAI HATÁSOK

Irásomban egy ukrainai (kárpátaljai), magyar nemzetiségű kisebbség által lakott település, Mezővári legifjabb generációjának nyelvi helyzetét, nyelvi szempontból történő szocializációját kívánom bemutatni. Ezzel együtt vázolom annak a feltételrendszerét, esélyét és szükségletét, hogy az itt élő, magyar nemzetiségű gyermekek magyar-ukrán kétnyelvűvé váljanak, vagyis, hogy anyanyelvük megtartása mellett megtanulják az államnyelvet is.

A kárpátaljai magyar nemzetiségű kisebbség nyelvi helyzetét és (nyelvi) jövőjét elsősorban az Ukrajnában mint szovjet utódállamban tapasztalható (kultur)nemzetállami koncepcióra¹ és az ezzel járó nemzetépítő (politikai) aktusokra² vezetem vissza, amelyek különösen a kisebbségpolitikában érhetők tetten. Itt kiemelem az ukrán állam nyelvpolitikáját, mely nem csupán a kisebbség nyelvi helyzetére, de kulturális, sőt gazdasági helyzetére is befolyással van. Az ukrán nemzetépítő folyamatban ugyanis hangsúlyos szerepet kap a nemzeti, illetve államnyelv előtérbe helyezése, terjesztése – a felvilágosodás kora és *J. G. von Herder* óta népszerű „egy nemzet – egy nyelv” elképzelést követve³. Állításom szerint a kárpátaljai magyar nemzetiségű kisebbségnek e nemzetépítő tendenciák közepette kell egyrészt „örizniük” anyanyelvüket, másrészt helytállniuk, fennmaradniuk politikailag és gazdaságilag – és ezért nyelvileg is – az ukrán nemzetállamban. Ebben a helyzetben az ún. additív (hozzáadó jellegű) kétnyelvűség⁴ jelenthetne nyelvi megoldást.

Amikor egy kisebbségi csoport helyzetét vizsgáljuk, érdemes figyelembe venni a *Rogers Brubaker* által felvázolt hármas összefüggérendszer. Brubaker szerint egy állam nemzeti kisebbsége két további változó által befolyásolt, és egy összefüggő, hármas hatásrendszeret alkot. Ennek a hármasnak a tagjai: 1. az új, független állam nemzetépítő nacionalizmusa (nationalizing nationalism of newly independent state); 2. a külső nemzeti anyaország határon átvélő nacionalizmusa (transborder nationalism of external national homeland); 3. a nemzeti kisebbség nacionalizmusa (nationalism of national minority). Brubaker sze-

rint a hármas mindegyik tagja hatással van egymásra. A nemzetépítő nacionalizmus az új nemzetállam által képviselt nemzet érdekeit védi. Az anyaország határon átvélő nacionalizmusa ezzel ellentétes és dinamikus viszonyban áll vele. Látszólag az anyaország az adott nemzetállam területén élő nemzeti kisebbség érdekében cselekszik, valójában Brubaker szerint saját politikai érdekeit érvényesíti. E két ellentétes irányú nacionalizmus között, ezek hatásában áll a nemzeti kisebbség, amelynek szintén megvan a saját nacionalizmusa. Ez a nacionalizmus ellentétes a nemzetállaméval, de nem feltétlenül van harmonikus viszonyban az anyaállam nacionalizmusával. A szerző hangsúlyozza, hogy a hármas mindhárom tagja politikai, nem pedig etnodemográfiai kategóriát jelöl (vagyis változók a politikai mezőnek megfelelően).⁵

Rogers Brubaker hármas rendszere kitűnően alkalmazható a kárpátaljai magyar nemzetiségű kisebbség helyzetének vizsgálatára. Esetünkben a hármas rendszer tagjai a következők:

1. az ukrán nemzetállam nemzetépítő nacionalizmusa (kisebbségpolitikája);
2. Magyarország mint anyaország a magyar-ukrán határon (is) átvélő nacionalizmusa (határon túli magyarokkal kapcsolatos politikája)
3. A kárpátaljai magyar nemzetiségű kisebbség mint nemzeti csoportosulás.

A továbbiakban a hármas rendszer tagjait vizsgálom.

Ha megvizsgáljuk az ukrán állam nemzetépítő nacionalizmusának kisebbségeket érintő lépéseit a megalakulás, vagyis 1991 óta, azt tapasztalhatjuk, hogy a nemzetépítő szándék, az ukrán mint kiemelt nemzet hangsúlyozása ellenére eleinte javult a kisebbségek helyzete az országban – így a magyar nemzetiségű kisebbségé is. Az ukrán állam megalakulása után biztosította a területén élő kisebbségi állampolgárainak jogait. Az Ukrajnában élő nemzetiségek jogait a következő dokumentumok biztosítják: *Ukrajna nemzetiségi jogainak nyilatkozata* (1991), *Ukrajna törvénye a nemzetiségi kisebbségekről* (1992), továbbá elvileg a *Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája*, amelyet az ország 1996-ban írt alá, és 1999 végén ratifikált, azonban 2000-ben hatályon kívül helyezett.⁶

Ukrajna azonban – amint már fentebb kifejtettem – a nemzetállami eszménykép megvalósítását, az ukrán nemzetépítést tűzte ki célul. Ez nehezen összeegyeztethető a kisebbségek tág jogkörének biztosításával, hiszen így az ukrán állampolgárok majdnem 30 %-a (ennyit tesznek ki hivatalos adatok szerint a kisebbségek) esik ki az ukrán nemzetépítő folyamatból. A függetlenedés utáni első időszakban azonban a szuverenitás biztosítása érdekében szükséges volt az állam részéről az alapvető európai normák elfogadása (a kisebbségek tekintetében is). Itt tapasztalhatjuk hármas rendszerünk második tagjának, Magyarországnak hatását az ukrán politikára, amennyiben az Ukrajna területén élő magyar nemzetiségű

kisebbség jogainak védelméért cserébe elismerte szomszédja szuverenitását. Így a kárpátaljai magyarság fontos szerephez jutott az ukrán állam pozícióinak biztosításában. Ennek megfelelően Ukrajna szomszédai közül először Magyarországgal kötötte meg az alapszerződést.⁷ Úgy tűnik azonban, hogy a magyar anyaország hatása gyöngült a politikai értelemben megszilárdult ukrán államra, amely most már egyre inkább a nemzetépítésre koncentrál. Ukrajna újabb rendeleteiben megpróbálja korlátozni a kisebbségek jogait – elsősorban nyelvhasználati jogait, és megköveteli a hivatalos államnyelv elsajátítását.

A kisebbségek jogainak, különösen nyelvi jogainak egyre szembetűnőbb korlátozása valójában egy másik hármass rendszer konfliktusára vezethető vissza. Ennek a rendszernek a tagjai: 1. az ukrán nemzetállam; 2. a hatalmas és nagybefolyású szomszéd, a Szovjetunió alatt a domináns csoportot képviselő Oroszország; 3. a nagyszámú orosz nemzetiségű kisebbség. Az ukrán nemzetépítő törekvések ugyanis elsősorban a domináns orosz kisebbség visszaszorítására irányulnak, hiszen az ukrán politikai gondolkodás számára az orosz nemzet a „másik”⁸, amelytől el kíván különülni, amely ellenében – az ukrán kulturális jegyek, az ukrán nyelv hangsúlyozásával – saját nemzeti identitást akar kiépíteni. Az esetben azonban, ha az ukrán állam egy a lakosság 22,1%-át kitevő kisebbség jogait akarja korlátozni, nyilvánvalóan a többi kisebbség – így a magyarság is – is hátrányba kerül.

Magyarország mint anyaország nemzetépítő törekvéseinek, határon túli magyarokkal kapcsolatos politikájának befolyását tekintve több korszakot határolhatunk el a trianoni határkialakítások óta. *Bárdi Nándor* a budapesti kormányzatok magyarságpolitikáját tekintve nyolc korszakot különít el.⁹ A hármass rendszerünkben lévő egymásra hatásokat tulajdonképpen 1991-től, Ukrajna megalakulásától kell vizsgálnunk. Láttuk, hogy az ukrán állam megalakulásának időszakában a magyar politika erős hatással volt az ifjú nemzetállamra, így a magyar nemzetiségű kisebbség jogi helyzetét is kellően tudta befolyásolni. 1996 óta ez a befolyás folyamatos gyöngül – legalábbis politikai téren. A magyar kormányzatok hatása elsősorban a támogatáspolitikában észlelhető, amennyiben főként anyagi, de kulturális támogatásokkal is segítik a magyar nemzetiségű kisebbségek saját intézményrendszerének kialakítását és működését. Ez a tevékenység részint a magyar nemzetiségű kisebbségek fennmaradásáért, részint a szomszédos nemzetállam nemzetépítő nacionalizmusa ellenében, részint saját politikai érkeiknek védelmében történik, és az 1990 óta működött egyes kormányzatoknál mind-mind eltérő stratégiát követett.¹⁰

Hármass rendszerünk harmadik változója a kárpátaljai magyar nemzetiségű kisebbség, amely a két másik változó kettős politikai hatásában helyezkedik el. A magyar kisebbség Ukrajnában „nemzeti kisebbségnek”¹¹ számít. A magyar nemzetiségű kisebbség az ország la-

kosságának csupán 0,3 %-át teszi ki, és még Kárpátalja megyében sem alkot többséget (noha egy tömbben él, amely területi jogokat biztosít számára). Ehhez még hozzájárul a földrajzi távolság az ország közigazgatási központjától, Kijevtől, valamint a Kárpátok mint természetes választóvonal, amely elkülöníti az ország többi részétől. Így a magyar kisebbség valójában kevéssé tudja saját érdekeit képviselni az ukrán államban. Az általunk vizsgált hármass rendszer inkább Magyarország gazdasági befolyásának, fejlettebb nyugati elhelyezkedésének következtében válhat figyelemre méltóvá az ukrán kormányzat szemében. Gyakorlatilag a kárpátaljai magyar nemzetiségű kisebbség nem csupán saját hármass rendszerének hatásai közepette működik, hanem egy másik – az ukrán politikában sokkal fontosabb – rendszerből, az Ukrajna – Oroszország – ukrainai orosz kisebbség rendszeréből fakadó ukrán kisebbségpolitikai stratégiák következményeit is viseli.

2. A KÁRPÁTALJAI MEZŐVÁRIBAN VÉGZETT KUTATÁS EREDMÉNYEI

10

Kutatásom egy kisebb, magyar nemzetiségű közösséget érint, nem terjed ki Kárpátalja összes magyar nemzetiségű lakosára. Mezővári egy kb. 3000 fős, határ menti (de határátkelővel nem rendelkező) település Kárpátalján, a Beregszászi járásban. Lakosai a magyar nemzeti kisebbséghez tartoznak, néhány vegyes házasság révén a faluba került ukrán nemzetiségű személyt leszámítva. A falu a Kárpátaljára jellemző magyar-ukrán határ mentén húzódó „színmagyar sáv” egyik reprezentáns települése. Ennél fogva alkalmas terep a Kárpátalján még megtalálható teljességgel magyarok által lakott települések (elsősorban a Beregszászi járás területén) nyelvi helyzetének vizsgálatára. A kutatás általános következtetései tehát kiterjeszthetők erre a magyarok lakta, határ menti sávra, de a kárpátaljai szórvány magyar települések külön vizsgálatot igényelnének.

2003 októberében és 2004 júniusában, Mezőváriban végzett terepmunkákon vizsgáltam a helyi közösségben, pontosabban a legfiatalabb generáció körében, hogy milyen esélyeik vannak arra, hogy eljussanak az additív kétnyelvűség, vagyis az államnyelv tudásának állapotába, és miképpen befolyásolná ez a nyelvtudás a jövőjüket (mind személyes, mind közösségi szinten), illetve anyanyelvükhöz való viszonyulásukat. A legfiatalabb generáció alatt a 4 és 10 éves kor közötti gyermekeket értem.¹²

A mezővári gyermekek nyelvi szocializációjával kapcsolatos állításaimat terepmunkáimra alapozom. A helyszínen 9 strukturált vezérfonal-interjút készítettem óvónőkkel, tanítónőkkel, tanárnőkkel, az iskola igazgatónőjével és igazgatóhelyettesével, szülőkkel, valamint a helyi

református lelkésszel. Emellett kötetlen beszélgetéseket folytattam a vizsgált korosztályba tartozó gyermekekkel. A kisiskolás diákok (6 és 10 éves kor között) szüleit egy kérdőíves felmérés útján értem el. 69 szülő – főként édesanyák¹³ – válaszoltak kérdéseimre. A kérdőívek száma körülbelül fedi a vizsgált korosztályba tartozó gyermekekkel rendelkező, elérhető szülők számát. A kérdőívek a szülők gyermekükkel kapcsolatos nyelvi és oktatást érintő jövőbeli terveikre, valamint nyelvtudásukra, a magyar, ukrán és orosz nyelvről való gondolkodásukra, gyermekük nyelvi szocializációjára tett hatásukra kérdez rá.

A gyermekeknek a nyelvelsajátítását, nyelvhasználati szokásait a *nyelvi szocializáció* alakítja ki. A nyelvi szocializáció fogalma *Bernsteinnél* azt a tapasztalatot foglalja össze, miszerint a gyermekek nyelvi fejlődésére, nyelvi kódjaik kialakulására nagy hatással van a külső környezet, az a szűkebb értelemben vett társadalom, amelyben nevelkednek.¹⁴ Lényegében ugyanez a folyamat zajlik le a kárpátaljai magyar gyerekek ukrán nyelvvel való kapcsolatát, a nyelvtanulást illetően. Különböző tényezők hatására alakul ez a folyamat. Az alapvető tényezők a következők: környezeti hatás, a szülők hatása, az intézményes nevelés (óvoda, iskola) hatása, valamint a kortársak hatása. Ugyanúgy meg kell vizsgálni helyi szinten az államnyelv tanulásával, tanításával kapcsolatos belső feltételeket. Mindezekre a folyamatokra pedig hatással lehet a vizsgált (politikai) hármass rendszer, tehát mind a nemzetállam (nyelvi) kisebbségpolitikája, mind az anyaország magyar-ságpolitikája úgymond felülről vezérelheti a nyelvi szocializációt.

2.1. A NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ EGYES TÉNYEZŐINEK VIZSGÁLATA

2.1.1. Külső feltételek

A) Környezeti hatás: *Vari / Mezővári*

Mezővári Ukrajna Kárpátalja megyéjének Beregszászi járásában helyezkedik el. Határmenti település, de határátkelővel nem rendelkezik, természetes határként a Tisza folyó választja el a magyarországi területektől. A járási központtól, Beregszásztól kb. 20 km-re, a beregsurányi határátkelőtől kb. 40 km-re található. A legutolsó népszámlálás adatai szerint lakosainak száma 3120 fő. Néhány betelepült ukrán családot, illetve házasság révén a faluba került ukrán és orosz nemzetiségű személyt leszámítva a lakosok a magyar nemzetiséghez tartoznak.

Alapvetően egynyelvű, magyar nyelvű közege van tehát szó. Kérdőíves vizsgálatom alapján is megmutatkozik, hogy a lakosok elsősorban a magyar nyelvet használják. Családon belül pedig egyértelműen mind a három generáció magyarul kommunikál egymás közt és egymással, így gyermekeikhez is minden esetben magyarul szólnak. Ez a magyar dominanciájú kommunikáció azért lehetséges, mert Mezővári a határmenti magyar nemzetiségű tömbben helyezkedik el, és a lako-

sok elsősorban ezen a tömbön belül mozognak, ahol kisebb szükség van az ukrán nyelvtudásra. Kérdőíves felmérésemből az derül ki, hogy a Mezővári középső generáció nagyon jól beszél magyarul (3, 89), oroszul csak kicsit (2,02), viszont ukránul inkább csak értenek (ha egyáltalán), de nem beszélnek (1,26). E következtetések egy ötös skála arányszámaiból vonhatók le:

Nagyon jól	4
Jól	3
kicsit	2
Értem, de nem beszélem	1
Nem értem, nem beszélem	0

Egy édesanya is igazolta állításával a kapott eredményt:

„Ez egy magyarul lakta terület. Nem nagyon tudjuk az ukrán nyelvet. Csak anyanyelvi szinten beszélünk úgy érti, hogy csak magyarul beszélnek, és, ugye, nem tudunk ukránul. Hát, elég baj. Sajnos, hogy nem tudunk.” (óvodás korú gyermek édesanyja, Mezővári, 2004. 06. 06.)

A település vallási életében a református egyháznak van döntő szerepe, amely magyar nyelven tartja istentiszteleteit. Ragaszkodik is ehhez a jogához, kiváltságához, sokszor dacolva az ukrán állam felől jövő intézkedésekkel is. A református egyházra jellemző, ami sok más magyar kisebbségi területen is igaz, hogy a magyar nyelv, és ezáltal a magyar identitás elhivatott védelmezője.

„Ez Kárpátaljai Magyar Református Egyház, tehát Magyar Református Egyház. A nyelvhasználatot nem korlátozzák. Csak az ügyintézéseknél kell az ukrán nyelv. Abba, hogy mi milyen nyelven prédikálunk a mi népünkhöz, abba nem szólnak bele. Tehát nálunk nincs ukrán adminisztráció. Ha valamilyen okmányra szükség van, hivatalosan lefordítatjuk ukránra. A keresztlők, esküvők alkalmából kiadott bizonyítványok is mind magyarul vannak.” (református lelkész, Mezővári, 2003. 10. 26.)

A tömegtájékoztatói eszközök tekintetében elmondható, hogy a határ mentén élő, magyar nemzetiségű kisebbségek elsősorban a náluk még fogható magyar televíziós csatornákat nézik, magyar rádióadókat hallgatnak, valamint a Kárpátalján megjelenő magyar nyelvű lapokat olvassák.¹⁵ A kérdőíves felmérés adatai szerint a mezővári lakosok körében is a magyarországi, illetve ukrániai magyar nyelvű médiák a népszerűek.

A település (nyelvi) adottságait megvizsgálva láthatjuk, hogy a gyerekeket a környezet által nyelvi szocializációjuk során szinte csak a magyar nyelv hatása éri. A környezetükben élő felnőttek magyarul szólnak hozzájuk, vasárnap a templomban magyarul hallgatják az is-

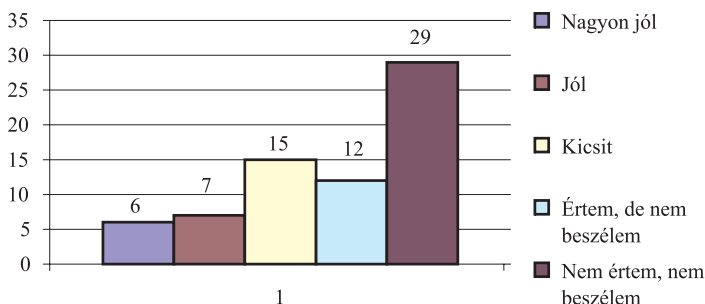
tentiszteletet, a televízióból és a rádióból magyar nyelven kapják az információt – így a környezet aligha nevelheti őket kétnyelvűségre.

B) A szülői hatás:

A szülői hatás az elsődleges a nyelvi szocializációban: a szülőtől kapja a gyermek anyanyelvét, családi környezetben történik a nyelvelsajátítás. Az előző pontban láthattuk, a mezővári szülők többsége a magyar nyelvet használja családon belül, így a gyermek is ezt sajátítja el anyanyelveként. A vegyes házasságok még mindig ritkák. Kevés olyan eset fordul elő, hogy a gyermek két nyelvvel találkozna már az otthoni közegben, és így a nyelvelsajátítás kezdetétől fogva kétnyelvű lenne. A mezővári református tiszteletes is így vélekedik:

„(...) nem előszeretettel házasodnak össze például magyarok ukránokkal vagy ruszinokkal, vagy pont fordítva. Nem olyan gyakori dolog.” (tiszteletes, Mezővári, 2003. 10. 26.)

A szülők nyelvtudásáról már az előző pontban röviden beszámoltam. Kiegészítésképpen a következő ábrán láthatjuk a saját ukrán nyelvtudásukról való megítélésüket.



1. ábra. Szülők ukrán nyelvtudása

Ez alapján elmondható, hogy kevés szülő beszéli az ukrán nyelvet, és ez természetesen meghatározó tényező lehet a gyermek nyelvtanulása során, hiszen otthon nem kap pozitív mintát. A helyi tanítónők is felismerték mekkora problémát tud jelenteni az, hogy a szülők nem tudnak segíteni gyermeküknek az ukránórára való készüléskben:

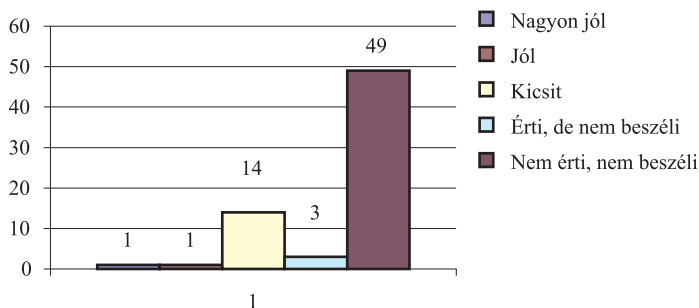
„(...) nehéz a dolguk a szülőknek, mert nem tudnak ők sem segíteni a gyerekeknek, mert pontosan ők az a korosztály... Tehát azok a szülők, akiknek a gyerekei az én osztályomba járnak, ők annak idején orosz tanultak. Úgyhogy nehéz a szülő dolga otthon, például, ha olvasni akarnak a gyerekeknek, akkor eleve másképp ejtik a szavakat a szülők, mint ahogy a gyerekek ejtenie kellene ukránul.” (tanítónő, Mezővári, 2003. 10. 26.)

A szülők is tisztában van az ukrán nyelv tanításának azon nehézségével, hogy ők maguk nem tudják segíteni gyermeküket az államnyelv elsajátításában:

„Szeretném tanítani, de ez nem lehetséges, mert nem tudom beszélni az ukrán nyelvet olyan szinten, hogy azt átadjam gyermekemnek. De elkerülhetetlen lesz megtanulnia akármilyen szinten, mert a továbbiakban nagy szüksége lesz rá.” (adatközlő)

Több osztálynyi gyereket kérdeztem meg arról, milyen nyelven olvasnak neki esti mesét a szülei. Egyetlen kislányt kivéve, akinek magyar és ukrán meséket is szoktak olvasni, mindenkitől azt a választ kaptam, hogy természetesen magyarul.

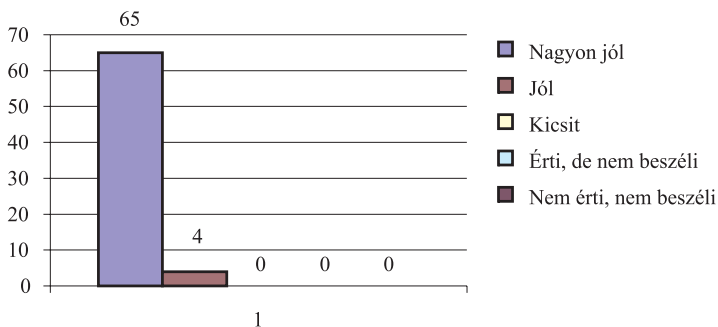
Annak az okát, hogy a szülők generációja miért beszél ilyen csekély mértékben az államnyelvet, a politikai változásokban érhetjük tetten. Hiszen az idősebb generációk még a Szovjetunióban nőttek fel, ahol természetesen nem az ukránt, hanem az orosz nyelv tudását követelték meg a magyar nemzetiségű kisebbségen. Ezekben a generációkban az orosz nyelv elsajátítása bizonyos mértékben meg is történt (a nyelvtudás aránya 2,02 a kérdőív szerint).



2. ábra. Gyermek ukrán nyelvtudása

Megkértem a kérdőívben a szülőket, véleményezzék gyermekük nyelvtudását is. Itt a mutatók még szélsőségesebbek lettek, ám ebben közrejátszik az is, hogy nyilvánvalóan nem végleges nyelvtudásról van szó, hiszen a gyerekek most tanulják az iskolában az ukrán (és általában az angol) nyelvet. Arányok szerint a következő eredmények születtek: magyar: 3,94; ukrán: 0,55; orosz: 0,14. Tehát a gyerekek többsége egyáltalán nem tud oroszul, de ukrán nyelvtudásuk is nagyon hiányos még.

A kérdőív egy fontos kérdése a nyelvi szocializáció szempontjából, hogy tanítja-e a szülő tudatosan magyar, ukrán, orosz, illetve más idegen nyelvre gyermekét. A magyar nyelvet (mint az identitás legmeghatározóbb tényezőjét) természetesen nagyon fontosnak tartják a szülők (67 igen, 2 nem válaszolt). Lényeges számukra, hogy szépen, helyesen beszéljék gyermekeik a magyart.



3. ábra. Gyermek magyar nyelvtudása

„Azért, mert az anyanyelvünk szépségének a megismerése és szeretete a legfontosabb dolog a világon.” (adatközlő6)

„A magyar az anyanyelvünk. Szeretném, ha gyermekeim megtanulnák e nyelv helyes használatát, megőriznék annak tisztaságát.” (adatközlő3)

Egyes szülők ki is mondják, hogy az anyanyelvre tanítást azért tartják fontosnak, mert ezzel tudják gyermekeikben megőrizni a magyarsághoz tartozás tudatát.

„Azért tartom fontosnak, mert tudnia kell, még ha Ukrajnában is élünk, mit is jelent magyarnak lenni.” (adatközlő8)

Érdekes, hogy az ukrán nyelvre való tanításnak is hasonlóan nagy a támogatottsága a szülők körében (65 igen, 2 nem válasz érkezett; 4 szülő nem válaszolt a kérdésre). Az ukrán nyelv melletti legfőbb érv az volt, hogy Ukrajnában élnek.

„Mert itt élünk, ebben az országban, és tudnunk kell az ukrán nyelvet, hogy élni tudjunk itt.” (adatközlő29)

Az ukrán nyelvhez való kötődés ugyan egyáltalán nem jellemző a szülők körében, viszont gyakorlati hasznának belátása miatt a szülők szeretnék, ha gyermekük beszélné az ukrán nyelvet.

„Az ukrán nyelvet pedig azért tartom fontosnak, mert itt a mi országunkban az ukrán nyelv nélkül nem tud sem tanulni tovább, sem dolgozni.” (adatközlő4)

A válaszokból láthatjuk, ugyan csak gyakorlati haszon által indítva, de a szülők egyáltalán nem ellenzik gyermekük ukrán nyelvtanulását, sőt szeretnék támogatni őket benne. Tehát a szülők esetében úgy tűnik, hogy nem beszélhetünk belső ellenállásról, negatív attitűdről az ukrán nyelvvel szemben, amely kihathatna a gyermek nyelvelsajátítására.

C) Az intézményes nevelés hatása:

Az intézményes nevelés a szülők után a legfőbb hatás, amely éri a gyermekeket és befolyásolja nyelvi szocializációjukat. Az intézményeken keresztül elsősorban a nemzetállam kisebbségpolitikája és nyelvpolitikája érheti el magyar nemzetiségű állampolgárait: kötelezheti őket bizonyos nyelvek (elsősorban természetesen az államnyelv) tanulására. Az anyaország magyarságpolitikája is hatással van közvetett módon az intézményes nyelvi nevelésre, amennyiben a magyar állam, illetve magyarországi alapítványok anyagilag támogatják a kárpátaljai magyar intézmények, köztük a magyar tannyelvű iskolák létrehozását és működtetését.

Két intézmény kerül szóba a 4 és 10 éves kor közötti gyerekek nyelvi oktatásával kapcsolatban: az óvoda és az általános iskola.

Óvodai nevelés:

Mezőváriban magyar nyelven működő óvoda van. Ez szintén az újabb rendszerrel járó fejlemény, ami a magyar kisebbségek jogainak növekedését mutatja, hiszen 1988-ig Kárpátalján nem léteztek magyar nyelvű óvodák, noha a magyar falvakban az óvónők többsége magyarul szólt a gyerekekhez. Az első hivatalosan is magyar óvodák 1989-ben nyíltak a területen.¹⁶ Kárpátalján jelenleg 64 magyar nyelvű, 9 ukrán-magyar és 1 orosz-magyar óvoda működik.¹⁷

A mezővári óvodában magyar nyelven folynak a foglalkozások. Általában a gyerekek többsége egynyelvű, magyar anyanyelvű. Az óvónők elmondása szerint nagyon ritka az olyan gyermek, amelyik a magyar nyelven kívül más nyelvet is hall otthon, a kétnyelvű gyermek pedig nagyon ritka.

Mezőváriban már az óvodában megkezdődik az ukrán nyelv tanítása. Az utóbbi évek előírásainak megfelelően az óvónők a nagycsoportosok számára tartanak ukrán nyelvű foglalkozásokat. Ezek a foglalkozások elsősorban arra irányulnak, hogy megalapozzák az iskola előtt álló gyerekek ukrán nyelvtudását, és általában szoktassák az idegen nyelv tanulásához őket.

„A terv nekünk úgy irányozza elő, hogy nagy csoporttól, tehát öt éves kortól tartunk ukrán nyelvű foglalkozást. A járás állította össze a programot. Direkt magyar nyelven, magyar nyelvű kisebbség számára.” (óvónő, Mezővári, 2003. 10. 24.)

Emellett hangsúlyt fektetnek arra is, hogy kialakítsák a megfelelő világméretet a gyermekekben: felkészítsék őket a kisebbségi lét elfogadására, formálják identitásukat, kialakítsák hazaképüket.

„Van egy olyan témánk is, hogy felhívjuk rá a figyelmüket, hogy Ukrajnában élünk. (...) Tanítjuk: mi magyarok vagyunk, de nem Magyarországon élünk, hanem Ukrajnában. Az ukránok ukránul beszélnek; milyen színű a zászló, milyen a népviselet egyik nemzetnek, másik nemzetnek.” (óvónő, Mezővári, 2003. 10. 24.)

Nehézséget okoz viszont a program során, hogy maguk a nevelők sem tudnak ukránul, tehát gyakorlatilag a gyerekekkel együtt sajátítják el a leckéket.

„Az ukránról pedig már ne is beszéljünk! Elég nehéz mindenkinek: nekünk is. Bár csak ilyen mondókák, mesék kapcsán kerül elő, hogy néha magyar helyett be-rakunk egy-egy ukránt is, hogy az is legyen – már a nagycsoportban.” (óvónő, Me-zővári, 2003. 10. 24.)

Az ukrán állam viszont nem segíti az óvónőket olyan értelemben, hogy támogatná ukrán nyelvtanulásukat, illetve segítené bármilyen eszközzel is az ukrán nyelvvel való ismerkedést az óvodában.

Általában túl nagy eredményekről nem lehet beszámolni az óvodai ukrán nyelvtanítás kapcsán. Mindenesetre legalább elindítja a gyerme-keket a nyelvtanulás útján. A tanítónők is észrevettek némi fejlődést egyes gyerekeknél, ám mivel az óvoda és az iskola között nincs meg a szükséges kommunikáció a nyelvtanulás kérdésében, nem nagyon tud-tak építeni erre:

„Eleinte nem vettem észre. A gyerekek nem mondták, hogy ők tanultak ukránul. És akkor úgy közben egy-egy szót mondtak, amit tudtam, hogy mi nem tanultunk. Biz-tosan foglalkoztak velük, mert akkor később mondták a gyerekek, hogy mi ezt ta-nultuk az óvodában. Úgyhogy egy-egy szó beugrott nekik, de több nem. Nem vet-tem annyira hasznát.” (tanítónő3, Mezővári, 2004. 06. 05.)

Hozzá kell tennünk, hogy az óvodákban történő nyelvi nevelés nem jut el minden gyermekhez. Sok szülő nem járattja óvodába a gyermekét. Ennek egyik oka, hogy a rossz gazdasági helyzetben sok szülő munka-nélkülivé vált, illetve az édesanyák nem mennek el dolgozni, és így in-kább otthon nevelik gyermeküket.¹⁸ Ám, ha a szülők dolgoznak is, a hagyományos, három generáció együttélésén alapuló magyar családok-ban akkor sem érzik szükségét óvodába íratni a gyermeket, hiszen a nagyszülő vigyáz rá.¹⁹ Szerencsés azonban a nyelvi fejlődés szempont-jából, hogy az ukrán nyelvű foglalkozást a nagycsoportban tartják, amikor az iskolára való előkészítés miatt az óvónők elmondása szerint a szülők gyakrabban járattják gyermeküket óvodába.

A mezővári óvodában tehát – ha minimális szinten is – a gyerekek kapcsolatba kerülhetnek az ukrán nyelvvel, amely segítségre lehet szá-mukra a későbbi, iskolai tanulmányaik során. Az additív kétnyelvűség kialakításában ez az első lépés: kapcsolatba kerülni egy másik nyelv-vel. Mivel bizonyított, hogy a gyermekek kisebb korban még könnyeb-ben tanulnak idegen nyelveket,²⁰ kétségtelenül itt, az óvodában kell kezdeni az ukrán nyelvvel való ismerkedést. Az ukrán nyelv tanulása-val kapcsolatos pozitív attitűdöket, a szükséges toleranciát segítheti az ukrán népről való tanulás. Ez a fajta ismerkedés nem okozhat semmi-féle „elukránosodást”, hiszen a foglalkozás során a magyar értékekre

ugyanúgy felhívják a figyelmet, a két nép összehasonlító megismertetése folyik.

Iskolai nevelés:

Mezőváriban magyar tannyelvű iskola működik. Ez a II. Rákóczi Ferenc Általános és Középiskola. A gyerekek itt magyar nyelvű oktatásban részesülhetnek akár 18 éves korukig. Kárpátalján egy 2001-es felmérés szerint 8 önálló magyar és három vegyes tanrendű elemi, 40 önálló magyar és 11 vegyes tannyelvű nyolcosztályos, valamint 19 önálló magyar és 16 vegyes tannyelvű középiskola működik. Emellett 6 magyar líceumban (4 református, 1 római katolikus és 1 görög-katolikus) tanulhatnak magyar nyelven a diákok.²¹

Magyar tanítási nyelvű iskolaként természetesen a II. Rákóczi Ferenc Általános és Középiskola is elsősorban az anyanyelv ápolását tartja fontosnak. Az iskola igazgatónöje²² is felhívja a figyelmet az iskola profiljára, a magyar nyelv őrzésére és a magyar identitás megtartására:

„Elsősorban azt szeretném elmondani, hogy mi nem arra törekedtünk, hogy két-nyelvűekké váljunk, hanem, hogy magyarok maradjunk az ukrán állam határain belül. Elfogadtuk, hogy az ukrán az államnyelv és mindenkinek kötelessége és szíve-joga, hogy ismerje, de nem szeretnénk ukránokká válni. Mindenképpen magyarok akarunk maradni – akik megtanulják az állami nyelvet. Mivel a mi iskolánk magyar nyelvű iskola, nekünk minden lehetőségünk meg van arra, hogy a magyar nyelvet és irodalmat maximális szinten tanítani tudjuk. Emellett folyamatosan első osztálytól kezdve tanítjuk az ukránt mint állami nyelvet.” (iskola-igazgatónő, Mezővári, 2003. 10. 24.)

Ez az anyanyelvi nevelést hangsúlyozó oktatási modell az egynyelvű közezből (amint Mezőváriban is ez a helyzet) iskolába került diákok számára kedvező, mert anyanyelvükön sajátíthatják el a tudást. Az ukrán nyelv tanítása kizárólag nyelvórákon történik. *Tove Skutnabb-Kangas* kategóriái alapján a mezővári iskolában az anyanyelv szempontjából a nyelvmegőrző vagy nyelvtámogató oktatási program (language maintenance programme) valósul meg.²³ Ugyanakkor az ukrán mint államnyelv elsajátítási esélyét tekintve *Csernicskó István* a szegregációs jelzővel illeti ezt az oktatási modellt: „Az államnyelv oktatásának jelenlegi körülményei az ún. szegregációs oktatási modellre emlékeztetnek. (...) a kisebbségekkel szemben alkalmazásának lényege, hogy az oktatás a kisebbség nyelvén folyik, és nem vagy csak nagyon alacsony határfokon oktatják a többségi nyelvet a kisebbség szegregálásának, elszigetelésének, esélyegyenlőségének megvonása céljából (...).”²⁴ Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ez az elszigetelés csak az államnyelv elsajátításának ellehetetlenítésében (és a nyelvtudás hiányának következményeiben) valósul meg. A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák hálózatára a szegregálás az oktatás minőségét tekintve nem jellemző – amint azt általában a szakértők is megállapítják.²⁵

A mezővári iskolában ukrán nyelvoktatás korábban egyáltalán nem folyt, a diákok oroszul és franciául tanulhattak. Az 1989-es nyelvtörvény elfogadása után 1990-től kezdődött meg az ukrán nyelv tanítása – kötelezően, mint a többi ukrainai, így kárpátaljai magyar iskolában is.²⁶ Jelenleg az alsó tagozaton heti 2, illetve 3 órában tanulják az ukrán nyelvet a gyerekek. Azonban – mint a legtöbb magyar tannyelvű iskolában – nehézségek sorozatával kell megküzdeni ahhoz, hogy a gyerekeket megfelelő ukrán nyelvoktatásban részesítsék. Általában elmondható, hogy a kárpátaljai magyar iskolákban az ukrán nyelv oktatásához nincsenek meg még az alapvető feltételek sem.²⁷

Elsődleges probléma, hogy a magyar anyanyelvű, egynyelvű háttérrel rendelkező gyermekek számára nem megfelelő az államilag kiadott tanterv. Az ukránt tanító tanárnő elmondása szerint a gyerekeknek úgy kellene tanítani az ukrán nyelvet, mintha ők már egy bizonyos fokú nyelvtudással érkeztek volna az iskolába. Természetesen így nem sok eredményt lehet elérni. Mivel a gyerekek egynyelvű, magyar nyelvi közegeben nőttek fel, igen kevés az olyan, akinek bármilyen előismeretei lennének az ukrán nyelvről. Az óvodai előkészítő – amiben nem is mindegyik gyerek részesült – nem elegendő alap ahhoz, hogy ilyen módon kezdjenek az ukrán nyelv tanításához.

„Az a baj, hogy itt ugyanaz a tanmenet van érvényben, mint az ukrán tannyelvű iskolákban, ukrán anyanyelvű iskolásoknál. Azt a kötelező anyagot a tanár leadja, a gyerek bemagolja. Úgy hogy, míg nem lesz változás, míg nem lesz megfelelő tanmenet, (...) addig itt nem lesz előrelépés. (...) Ígéretet kaptunk Ungvárról, hogy átalakítják a tanmenetet. De ez már lassan 13 éve csak ígéret.” (tanárnő, Mezővári, 2003. 10. 26.)

Nem csak a tanterv nem megfelelő az iskolában az ukrán nyelv oktatásához. Részben az anyanyelvűeknek szóló tanterv következménye, hogy a módszerek sem hatékonyak, és elavultak. Kommunikációközpontúság helyett – amire a magyar gyerekeknek leginkább szükségük volna – a nyelvtanra helyezi a hangsúlyt.

„nincs betartva a didaktikai módszer. Tehát, hogy az egyszerűtől a bonyolultig. Mert olyan nehéz szavakat kell megtanítani, begyakoroltatni a gyerekekkel rövid időn belül, amiket még mi is nehezen ejtünk ki. Vagy: ötödik osztálytól már a gyerekeknek kötelezően ukrán irodalmat tanítanak. Olyan irodalmi szövegeket, amelyek nekünk pedagógusoknak nehezünkre esik értelmezni és lefordítani. Tehát, akkor miért nem tud a gyerek? Azért, mert első perctől nincs sikerélménye, elveszti a kedvét a további tanulástól, megutálja és utána már nem fogja tovább tanulni.” (tanárnő2, Mezővári, 2004. 06. 07.)

Amellett, hogy a tanterv és a módszerek nem megfelelőek, az iskola a szükséges segédeszközökkel sincs felszerelve: nincsenek szótárak, szemléltető eszközök. A tankönyvek is sokáig hiányoztak – úgy tűnik, talán mostanra már elkészülnek. Ám az is kérdéses, hogy ezek a tankönyvek módszertanilag megfelelőek lesznek-e. Az eszközhiány

nagyon megnehezíti mind a tanítók, mind a tanulók dolgát a nyelvtanulás során.

„... nehezítette a helyzetünket, hogy ahány tanuló volt, mindegyiknek más-más könyve volt, mert nem tudtunk egységes tankönyveket beszerezni. És ez nagyon nehezítette az ukrán nyelv tanítását.” (tanítónő, Mezővári, 2003. 10. 26.)

„... el se tudom képzelni, hogy adhatok én fel házi feladatot a gyerekeknek, hogy fordítson, ha nem tudok neki hozzá szótárt biztosítani.” (tanárnő2, Mezővári, 2004. 06. 07.)

Egy másik nehézséget jelent, hogy nem csak a diákok, de a tanárok sincsenek birtokában a megfelelő szintű ukrán nyelvtudásnak. Kevés az olyan magyar anyanyelvű tanár, aki ukrán nyelvből szerzett volna szakképesítést. Általában az orosz tanároknak jut a feladat: tanítsák meg a gyerekeket az államnyelvre. A mezővári iskola egy olyan tanárnőt alkalmaz, aki magyar anyanyelvű és ukrán szakképesítéssel rendelkezik. Ám ő nem vállalhatja magára az összes ukrán tanórát. Neki a következő a véleménye a helyzetről:

„Nincsenek szakképesített ukrán tanárok. Még a főiskolán sem tudnak ukránul, hiába államvizsgáznak ukránul. Nem tudják megtanulni a nyelvet, még olyan szinten sem, hogy legalább alsóban tudnák tanítani az ukránt. A nyelvet talán tudják, de nem tudják magukat kifejezni, nem tudják a hangsúlyozást. Én szívem szerint nem engedném, hogy ukránt tanítsanak.” (Mezővári, tanárnő, 2003. 10. 26.)

A magyar nemzetiségű ukrántanárok hiánya miatt, valamint mivel az egykori orosz tanároknak illetve a tanító(nő)knek nincs meg a kötelező óraszámuk, mégiscsak rájuk marad a feladat, hogy a magyar egynyelvű gyermekeket ukránul tanítsák. Mivel azonban egyáltalán nem tanulták az ukrán nyelvet, félnek a tanításától, nem szívesen vállalják. Nagyon sok felkészülést igényel a tanítónőktől az államnyelv tanítása. A megfelelő nyelvtudás és módszerek hiányában félő, hogy nem érnek el eredményeket, sőt esetleg akaratlanul ártanak is a gyermek idegen nyelvi fejlődésének.

„Énnekem is feltétlenül tanulni kellett, mivel mi az ukránt nem tanultuk. Úgyhogy nagy előkészülettel mehettem be órára. (...) Hogy butaságot ne tanítsunk azokkal a gyerekekkel, ne magoltassunk be velük.” (tanítónő3, Mezővári, 2004. 06.06.)

A nem ukrán szakos vagy eddig ukrán nyelvet nem tanító tanárok számára ugyan szerveztek továbbképzést, ám a résztvevő tanárok szerint ez nem sok segítséget adott nekik.

„A továbbképzésről nem akarok mondani se jót, se rosszat: olyan sok mindent nem adott a továbbképzés. Amit megvettünk saját pénzünkön, szinte annyi volt a lényege ennek a továbbképzésnek.” (tanítónő3, Mezővári, 2004. 06.06.)

Mi, pedagógusok kértük, hogy készítsenek fel minket, hogy úgy oktathassuk az ukrán nyelvet, mint az angolt vagy a németet, idegen nyelvként. Erre az volt a válasz,

hogy ezt nem lehet, mert ez a nyelv más. Ezért ellentmondások közepette dolgozunk, mert tudjuk, hogy eredménytelen a munkánk, de ugyanakkor a tanterv követelményeinek kell eleget tennünk.” (adatközlő9)

A problémák áttekintése után kimondhatjuk: a mezővári iskola a külső feltételek teljes hiánya miatt nem alkalmas az ukrán nyelv tanítására. Ez a helyzet nem csak Mezővárban áll fenn. Ha a fennálló nehézségeket figyelembe vesszük, nem csoda, hogy a magyar tannyelvű iskolákban nem érnek el nagy eredményeket az ukrán nyelvtanulásban. Sőt, a tanárok állítása szerint a legtöbb gyerek még társalgási szinten sem sajátítja el az államnyelvet.

„Nagyon kevés eredményt érünk el. A gyerekek befejezik az érettségijüket, és nagyon keveset tudnak beszélni. Be tudnak mutatkozni, amit megtanulunk itt az iskolában. El tudják mondani, hogy hol laknak, szülőfalujuk, el tudják mondani a szüleiket. Hát, társalgási szinten ... nem mondanám, hogy olyan nagyon jól tudnának társalogni. Csak azt tudnak beszélni, amit megtanulunk az iskolában, de így, hogy önállóan ki tudnák fejezni a gondolataikat, nagyon kevés gyerek van, aki ezt megteszi ukrán nyelven.” (tanárnő, Mezővári, 2003. 10. 26.)

„Kimerem jelenteni, hogy nagyon alacsony szinten tudják az államnyelvet.” (iskola-igazgatóhelyettes, Mezővári, 2003. 10. 24.)

Az ukrán nyelvtudás alacsony foka a későbbiekben fog nagy problémákat okozni a gyerekek számára, amikor a továbbtanulás, illetve a munkalehetőségek terén az államnyelv nem-tudása miatt beszűkülnek a lehetőségeik. Eképpen valósul meg a szegregációs modell.

A kisebbségi körökben való ukrántanítással és egyáltalán az oktatással kapcsolatban ismételt a hármas rendszer két ellentétes pólusának politikai hatásait érzékelhetjük. Az ukrán állam nemzetépítő nacionalizmusa ellenére paradox módon nem támogatja a nemzeti (állam)nyelv elsajátítását a magyar nemzetiségű iskolákban. Másrészt viszont megköveteli minden állampolgárától az ukrán nyelvtudást.²⁸

„A tapasztalat azt mutatja, mintha nem sok mindent tenne az állam annak érdekében, hogy igenis a gyerekek megtanuljanak ukránul.” (tanárnő2, Mezővári, 2004. 06. 07.)

„A tanterv a követelményeket előállítja. A követelmények azok magasak, de nem sok segítséget kapunk.” (tanítónő3, Mezővári, 2004. 06. 06.)

Az ukrán nyelvtanulásban való támogatás hiánya nem feltétlenül mond ellent a nemzetépítő törekvéseknek, amennyiben tudatos politikát gondolunk mögéje. Egyes sejtések szerint az ukrán állam – ahelyett, hogy beemelné a magyar nemzetiségű kisebbséget a nemzettestbe – tudatosan elszigeteli a kárpátaljai magyarságot Ukrajnában belül. Ezt pedig leginkább egy tudatos nyelvpolitikával érheti el: az államnyelv elsajátításának megnehezítésével, ugyanakkor az államnyelv ismeretének megkövetelésével. Az anyaállam magyarságpolitikája pedig akaratlanul se-

gíti ezt az elszigetelődési folyamatot, mivel természetesen a magyar nyelv fennmaradását, ápolását támogatja az ukrán nyelv ellenében.

D) A kortársak hatása:

Gyerekek között nagyon fontos (nyelvi) minta a kortárs is. Mivel a mezővári gyerekek egynyelvű, magyar nyelvű közegben nőnek fel, ezért nem is nagyon találkoznak más nyelven beszélő, hasonló korú gyerekekkel. Ennél fogva nyelvi szocializációjuk során a kortársaktól is csak az egynyelvűség tapasztalatát kapják; az egynyelvűséget tartják természetes, „helyes” állapotnak. Ha mégis előfordul az a ritka eset, hogy találkoznak egy más nyelven is tudó kortársukkal, őt is a magyar nyelv használatára kényszerítik. Egy óvónő tapasztalata szerint:

„Néha-néha akad egy-egy kétnyelvű gyerek a csoportban. De az nagyon ritka év, amikor olyan van.”

- Olyankor ő is alkalmazkodik a többiekhez, és magyarul beszél?

„Igen, igen. Általában ugye az egyik szülő magyar, és akkor otthon is inkább a magyar nyelvet használják, csak ha az anyuka ukrán, akkor azt is megtanulja. (...) Amúgy két évvel ezelőtt volt egy olyan gyerek nekem, aki csakis orosz anyanyelvű volt. Itt vettek házat, és úgy (...) De egy év alatt elsajátította a magyart a gyerekek között.” (óvónő, Mezővári, 2003. 10. 24.)

A kétnyelvű vagy ukrán nyelvű kortársakkal való ismerkedést több pedagógus is jó módszernek tartaná ahhoz, hogy a gyerekek pozitívabb hozzáállást alakítsanak ki magukban az idegen nyelvekről. Erre azonban nem kapnak támogatást.

„Ezért volna nagyon jó nekünk valami csereüdülést megszervezni egy ukránlakta településsel, hogy onnan jönnének ide a gyerekek magyart tanulni, innen mennének oda a gyerekek ukránt tanulni. Hogy ukrán környezetben legyenek, hogy érezzék azt, hogy milyen fontos az, hogy ukránul ki tudják magukat fejteni. Ezt kellene megértetni a gyerekekkel tulajdonképpen.” (tanárnő, Mezővári, 2003. 10. 26.)

Összegezve kijelenthetjük, hogy a mezővári gyermekek nyelvi szocializációja esetében a minden külső tényező az egynyelvűség, a magyar anyanyelvben való megmaradás irányába hat. Nem segítik tehát az additív kétnyelvűség kialakulását.

2.1.2. Belső feltételek (identitástudat, attitűdök) az ukrán nyelv megtanulásához:

A nyelvi szocializáció tényezői, a külső feltételek vizsgálata nem elegendő a mezővári gyermekek ukrán nyelvtanulásával, az additív kétnyelvűség elérésével kapcsolatban. Az ukrán nyelv esetében ugyanis nem egyszerűen egy idegen nyelv megtanulásával kapcsolatos nehézségekről kell beszélőnk. Hiszen az ukránul mint az ukrán (nemzet)állam nemzeti nyelvével kapcsolatban nem semleges a magyar kisebbség hozzáállása. Az ukrán nyelv mint az állam nemzetépítő

nacionalizmusának legelemibb megtestesítője jelenik meg számukra, amellyel szemben áll az anyaállam nacionalizmusát képviselő magyar nyelv, amely egyben a mezővári magyarok anyanyelve. Így mindenképpen vizsgálunk kell azt, hogy milyen belső feltételek gátolják vagy segítik az államnyelv elsajátítását Mezőváriban.

A Mezőváriban élő magyar nemzetiségnél is általában megfigyelhető a hazakép körüli bizonytalanság. Nem érzik magukat Ukrajnához tartozónak, de tisztában vannak vele, hogy Magyarországot sem nevezhetik hazájuknak. Ez a sehova-sem-tartozás megjelenik a lakosok valómásaiban:

„Mi itt Ukrajnában magyarok vagyunk. Ezért szenvedünk. Magyarországon ukránok vagyunk. Ezért szenvedünk. Nincs igazán hovatarozásunk az anyanyelvünk miatt, itt Ukrajnában sem, sem pedig Magyarországon.” (adatközlő11)

A magyar nemzetiségű kisebbség sehova-sem-tartozás élménye egyértelmű következménye annak, hogy az ukrán állam nemzetépítő nacionalizmusának és a magyar állam határon átvélő magyarságpolitikájának kereszttüzében állnak. Mindkét állam megpróbálja egyrészt a magyar kisebbségi közösséget saját állampolgáraként, illetve nemzeteként kezelni, másrészt viszont nem tekinti egyenrangúnak más állampolgárokkal vagy nemzettagokkal, nem képviseli jogait. A hazakép körüli bizonytalanság a legfiatalabb generációnál is megjelenik, hiszen nem kapnak egyértelmű válaszokat ezzel kapcsolatban neveltetésük során.

„Nem tudom, hogy miért, de nem is akarnak tudni arról, hogy Ukrajna egyáltalán létezik. Amikor én tanítom a gyerekeket: Hol élünk mi, gyerekek? A mi anyanyelvünk magyar, mi itt magyarok vagyunk. És milyen országban élünk, gyerekek? Nagyon sokan rávágják, hogy: Magyarországon élünk. Ők így tartják. Én aztán mondom nekik, hogy: Nem, mi Ukrajnában élünk, mi Kárpátalján élünk, mi itt magyarok vagyunk, de Ukrajnához tartozunk. De a gyerekek valahogy úgy találják, és nem akarják elfogadni, hogy mi Ukrajnában vagyunk. A gyerekek úgy tartják, és ezt a szülőktől is úgy hallják otthon, hogy mi itt Magyarországon élünk.” (tanárnő, Mezővári, 2003. 10. 26.)

Kérdés, milyen hatással van a bizonytalan identitástudat, az Ukrajnával szembeni érdektelenség a gyerekek ukrán nyelvtanulására. Az ukrán nyelvet tanító tanárnő szerint nagyon is meghatározó ez a fajta ellenérzés a nyelvtanulás sikertelenségében:

„Eleve belülről fakad az a hozzáállás ehhez a nyelvhez... ez az utálat, ez az undor. És nem haladunk. Nem tudunk haladni.” (tanárnő, Mezővári, 2003. 10. 26.)

Az ukrán nyelvvel szembeni negatív attitűd mellett egy, az anyanyelvvel kapcsolatos nagyon erős pozitív attitűd is megjelenik.

„Fontosnak tarjuk, hogy magyarul legyünk magyarok. És ne éppen csak hogy beszéljük a magyar nyelvet... és közben esetleg még ukránnak is tartjuk magunkat...” (iskola-igazgatónő, Mezővári, 2003. 10. 24.)

A mezővári magyar közösség számára is az anyanyelv a legmeghatározóbb identitásépítő elem.²⁹ Ezért itt is megfogalmazódik a félelem a kétnyelvűséggel, az államnyelv tudásával szemben, hogy az elukránosodáshoz vezethet. Ezt a félelmet erősítheti az ukrán állam részéről történő nemzetépítő törekvések, de másik oldalról az anyaállam magyarságpolitikájának egynyelvűség megtartását célzó programja is.

„De hát ők attól félnek, hogy akkor tőlünk itten elveszik ezt a magyarságtudatunkat, és ukránosítanak minket teljesen itten. És ők így állnak ellen ez ellen az ukrán nyelv ellen is. (...)valahol attól tartanak, hogy ez elveszi a magyarságukat. Ők ezt így érzik, ezért utasítják vissza, ezért nem akarják ezt a nyelvet tanulni. Nem akarják, hogy ők is beleolvadjanak a nagy Ukrajnába. Ők attól félnek, hogy ha ők megtanulják ezt az ukrán nyelvet, akkor ők nem maradnak magyarok.” (tanárnő, *Mezővári*, 2003. 10. 26.)

Másrészt viszont a magyarok többsége tisztában van azzal, hogy az ukrán nyelvtudásra szüksége lehet, még ha nem is érzi magát igazán Ukrajnához tartozónak. A mindennapi életben az államnyelv tudása helyi közegben ugyan nem fogalmazódik meg szükségletként, a jövőre tekintve egyre inkább elismeri a magyar közösség is, hogy hasznos lehet az ukrán nyelvtudás.

„Biztos, hogy nagyon jó lenne, ha jobban el tudnák sajátítani az ukrán nyelvet. Végülis magyarok vagyunk, magyarok vagyunk, ez tény, de azért Ukrajnában élünk, és eztet tudni kéne. Engemet is nagyon zavar, hogy nem tudom, de nem tudom.” (ővönő, *Mezővári*, 2003. 10. 24.)

„Fontosnak érzem, hogy elsajátítsam az ukrán nyelvet, mert Ukrajnában élek, és úgy gondolom, hogy minden ukrán állampolgárnak – nagy szavaknak tűnik – kötelessége, hogy tudja az államnyelvet.” (tanítónő, *Mezővári*, 2003. 10. 26.)

Ez a hozzáállás leginkább a szülők részéről fogalmazódik meg, akik többségében amellet állnak, hogy gyermekük megtanulja az államnyelvet – gyakorlati haszna miatt. Rendkívül fontosnak tartják viszont az anyanyelv ápolását, helyes használatát is. Ez a hozzáállás az additív kétnyelvűséghez megfelelő háttért biztosítana. A tanárok is azt tapasztalják, hogy a szülők nagyon erősen támogatják gyermeküket az ukrán nyelvtanulásban.

„Én nem találkoztam még olyan szülővel, aki azt mondta volna, hogy: én nem akarom, hogy a gyerekem megtanulja az ukrán nyelvet, mert el fog ukránosodni. Egy olyan közösség, mint a mi közösségünk is itt, ragaszkodik a hagyományaihoz. Ragaszkodik a nyelvéhez, ragaszkodik az anyaországgal való kapcsolattartáshoz. Én úgy gondolom, hogy nem tartanak a szülők attól, hogy elukránosodnak a gyerekeik. Természetesen hozhat az állam olyan intézkedéseket, amelyek megbontják valamilyen irányban ezt a közösséget. De hát, ha egy közösség eléggé összetartó, akkor erre nem kerülhet sor, ez a véleményem. Váriban legalábbis nem kell attól tartani, hogy elukránosítják az itt élő lakosságot.” (tanítónő, *Mezővári*, 2003. 10. 26.)

Így tehát láthatjuk, bár a mezővári magyarok részéről is megmutatkozik az ukrán államhoz való negatív hozzáállás, a hazakép zavarai, ez az ukrán nyelvvel szembeni attitűdökre nincs olyan erőteljes hatással, amely gátolná a nyelvtanulást. A kétnyelvűségtől való félelem inkább az anyaország határon túli magyarokkal kapcsolatos nyelvpolitikája (a magyar nyelvben való megmaradás, a kétnyelvűség és nyelvcseré ki-küszöbölésének megcélzása) miatt alakulhatott ki egyesekben. Ezt a félelmet erősíthetik az ukrán állam nemzetépítő rendeletei. Ám összességében ilyen félelmekről Mezőváriban kevéssé beszélhetünk. A mezőváriak anyanyelvhasználatát biztos alapokon nyugszik, emellett pedig jelen van a törekvés az államnyelv elsajátítására. Hogy az ukrán nyelvtanulás mégsem sikeres, sokkal inkább a külső feltételek hiányából és az ebből fakadó sikertelenségérzésből, mintsem az ukrán nyelvvel szembeni negatív attitűdökből fakad.

3. ÖSSZEGZÉS

Jelenleg a nyelvi szocializáció tényezőinek, a nyelvtanulás külső és belső feltételeinek áttekintése alapján úgy tűnik, a mezővári gyermekek dominánsan magyar egynyelvűek maradnak – az óvodai, iskolai ukrán nyelvtanulás ellenére. Ez mind az ukrán nemzetállam tudatos vagy tudattalan elszigetelő politikájának, mind az anyaállam nemzetstratégiájának következménye.

Az egynyelvűségben való megmaradás gazdaságilag és kulturálisan is elszigetelődést jelent a kárpátaljai magyarság számára. Az államnyelv tudásának hiányában a jövő generáció nehezebben tud továbbtanulni Ukrajnában,³⁰ érvényesülni az ukrán munkaerőpiacon, illetve nem tud magasabb pozíciót betölteni az állami vezetésben.³¹ Egy megoldás lehetne az additív kétnyelvűség, ennek azonban a jelenlegi helyzetben mind a tárgyi, mind az eszmei feltételei elérhetetlennek tűnnek.

JEGYZET

1 Kelemen, 1998

2 Smith, 1995; Brubaker, 1996; Hroch, 2000; Kuzio, 2002

3 Kelemen, 1998

4 Kontra, 2001

5 Brubaker, 1996: 4–7, 55–69.

6 Szarka, 2003, 28–29.

7 (*Szerződés a jószomszédság és az együttműködés alapjairól a Magyar Köztársaság és Ukrajna között*) (Nyilatkozat a Magyar Köztársaság és az Ukrán SZSZK együttműködésének elveiről a nemzeti kisebbségek jogainak biztosítása területén, 1991)” (Csernicskó, 1998a, 126.)

8 Kuzio, 2002

9 Bárdi, 2004/2, 8.

10 Bárdi, 2004

11 „Egy állam polgárainak olyan csoportja, amely az állam lakossága többi részéhez képest számszerű kisebbségben van, nincs domináns helyzetben, s amelynek tagjai történelmi események folytán elszakadtak szülőhazájuktól, de megőrizték annak az országnak vallási, nyelvi és kulturális jellemzőit, s közös akarattal törekednek a fennmaradásra és arra, hogy a többséggel egyenlő bánásmódban részesüljenek, mind ténylegesen, mind a törvények szerint, s tiszteletben tartják az adott állam szuverenitását.” (Nicola Girasoli. In: Bartha, 1999, 75–76.)

12 Az életkori határokat a következő szempontok alapján húztam meg:

1. Az első nyelv elsajátítása a gyermek 4 éves korára már megtörtént (Lengyel, 1997, 113–134.)
2. A gyermek 4 éves korában kerül be óvodába, tehát már nem csak a családi környezet hat rá, hanem intézményes nevelésben is részesül, valamint több hasonló korú gyerekkel kerül kapcsolatba.
3. A 10 éves kort azért tekintem felső határnak, mert ekkor ismét egy új közegbe, a felső tagozatba kerül a gyermek, valamint a nyelvelsajátításra érzékeny korszaka is erre az időszakra zárul le. (Bartha, 1999, 181–182; Lengyel, 1997, 116, 138.)
4. Továbbá ez az a korosztály, amely már a rendszerváltás után, az új ukrán államban szocializálódott.
- 13 A kérdőívek esetében a nemek aránytalanságát azzal magyarázom, hogy sok édesanya háztartásbeli illetve munkanélküli, míg az édesapák sokszor távol vannak az otthontól magyarországi munkavállalás, illetve napszám végett.

14 Bernstein, 2002, 185–195.

15 Csernicskó, 1998a, 121–125.

16 Csernicskó, 1998a, 104.

17 Jelentések..., 2004.

18 Orosz, 1999, 64.

19 Csernicskó, 1998a, 104.

20 Bartha, 1999

21 Jelentések..., 2004.

22 2005 januárjától új igazgatója van az iskolának, amint egy későbbi látogatásom során megtudtam. Vele sajnos még nem sikerült interjút készítenem.

23 Skutnabb – Kangas, 1997.

24 Csernicskó, 1998a, 169–170.

25 Nádor, 2003, 88.

26 Csernicskó, 1998a, 166.

27 Csernicskó, 1998a, 167.

28 „1991, vagyis a függetlenné válás óta máig sem teremtette meg a feltételeket ahhoz, hogy egy kisebbségi gyerek tisztességesen megtanuljon ukránul. Ukrajna az egyetlen állam talán, ahol ez lehetséges, ugyanis a kárpátaljai magyar tan nyelvű iskolákban nincs egyetlenegy ukrán nyelvtankönyv, nincs egyetlenegy magyar-ukrán, ukrán-magyar szótár és nincsenek olyan ukrán-szakos tanárok sem, akik beszélnének magyarul. Az ukrán nyelvet orosz-szakosok tanítják. Úgy szeretnék elérni az ukrán tannyelvű iskolák bevezetését, az ukrán nyelvű oktatás bevezetését, hogy nem teremtették meg a feltételeket ahhoz, hogy megtanuljuk az ukrán nyelvet.” (Csernicskó, 2002a, 157.)

29 Ezt bizonyítja Gereben Ferenc és Tomka Miklós 1998-as kérdőíves felmérése is. (Gereben, 2002, 189; Gereben, 1998)

30 Orosz, 1999; Csernicskó, 2003

31 Csernicskó, 1998b, 23.

- A Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata. (2002) In: *Szociolingvisztikai Szöveggyűjtemény*. (Összeállították az ELTE TFK magyar nyelvtudományi tanszékének tanárai). Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Bárdi Nándor (2004): Látszat és való I–II. *Nyelvünk és Kultúránk*, 2–3.
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bernstein, Basil (2002): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: *Szociolingvisztikai Szöveggyűjtemény*. (Összeállították az ELTE TFK magyar nyelvtudományi tanszékének tanárai). Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Brubaker, Rogers (1996): *Nationalism reframed: nationhood and the national question in the New Europe*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Csernicskó István (1998a): *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Osiris Kiadó és MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest.
- Csernicskó István (1998b): Az ukrán nyelv Kárpátalján. *Regio*, 1.
- Csernicskó István (2002a): A magyarok és a magyar nyelv helyzete Kárpátalján. In: „*A nyelv néktek végső menedéktek...*”. *Küzdelem a magyar nyelvért a három régióban*. (Maróti István, Székely András Bertalan szerk.) Nyelvapolók Szövetsége.
- Csernicskó István (2002b): Jogok és jogtalanságok. In: *Szociolingvisztikai Szöveggyűjtemény*. (Összeállították az ELTE TFK magyar nyelvtudományi tanszékének tanárai). Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Csernicskó István (szerk.) (2003): *A mi szavunk járása*. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba. „PoliPrint” Kft, Ungvár.
- Gereben Ferenc (1998): Az anyanyelv az identitástudat szerkezetében. *Regio*, 2.
- Gereben Ferenc (2002): A Kárpát-medencei magyarság identitástudatának regionális és össznemzeti vonásai. In: *Éltető anyanyelvünk: Mai nyelv művelés elmélete és gyakorlata*. Írások Grétsy László 70. születésnapjára. (szerk. Balázs Géza, A. Jászó Anna, Koltói Ádám) Tinta Kiadó, Budapest.
- Hroch, Miroslav (2000): A nemzeti mozgalomtól a nemzet teljes kifejlődéséig: a nemzetépítés folyamata Európában. *Regio*, 3.
- Jelentések a határon túli magyarság helyzetéről. Ukrajnai magyarság. (2004) Határon Túli Magyarok Hivatala. Budapest. 2004.
www.htmh.hu/jelentesek2004/ukrajna2004.htm
- Kelemen János (1998): Herder historicista nemzetfogalma. In: *Mi a nemzet?* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kontra Miklós (2001): Egy s más a kétnyelvűségről In: *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. (Sándor Klára szerk.) JGYF Kiadó, Szeged.
- Kuzio, Taras (2002): Identitás és nemzetépítés Ukrajnában. A „másik” meghatározása. *Regio*, 1.
- Küpper, Herbert (2002): Kisebbségek, kapcsolattartás és a nyugati integráció. In: *Magyarország és a magyar kisebbségek*. Műhelytanulmányok. MTA. Budapest.
- Nádor Orsolya (2003): Kelet-közép-európai nyelvpolitikai és anyanyelvi oktatási formák. (Különös tekintettel a magyarpárú kapcsolatokra.) In: *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. (Nádor Orsolya – Szarka László szerk.) Akadémiai Kiadó, Budapest, 76–94.
- Orosz Ildikó (1999): Kisebbségi oktatás Kárpátalján. *Nyelvünk és Kultúránk*. 106. szám.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- Smith, Anthony D. (1995a): A nacionalizmus. In: Breuer Zoltán, Deák Ágnes (szerk.): *Eszmék a politikában: A nacionalizmus*. Tanulmány Kiadó, Pécs. 9–24.
- Szarka László (2003): Államnyelv, hivatalos nyelv – kisebbségi nyelvi jogok Kelet-Közép-Európában. In: *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. (Nádor Orsolya – Szarka László szerk.) Akadémiai Kiadó, Budapest. 15–36.
- Ukrajna. *Britannica Hungarica Világenciklopédia*. XVIII. kötet. Ciceró Kft, Budapest.

GENERATÍV MONDATTAN AZ OKTATÁSBAN I. EGYSZERŰ MONDATOK ELEMZÉSE KÖZÉPISKOLÁBAN

Írásunkban a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékén készülő középiskolai tananyag alapjául szolgáló mondattani modellnek az egyszerű mondatok elemzéséhez szükséges fejezetét mutatjuk be, amelynek részét képezik a szótárra vonatkozó ismeretek és a szerkezeti fa (ágrajz) felépítési elveinek ismertetése is. Ezen kívül kitérünk a folyamatban levő munka eddigi eredményeire és a konkrét mondatelemzéshez szükséges grammatikaelméleti háttértudásra.¹

1. KÖZÉPISKOLAI TANANYAGUNK TÖRTÉNETE, BEÁGYAZOTTSÁGA A MODERN MONDATTANI KUTATÁSOKBA

Írásunk a jelen kötetben öt követő cikkel szoros egységet alkot, ezért itt tűnik célszerűnek röviden reflektorfénybe állítani e két írásban bemutatott kutatás – generatív mondattanra épülő oktatási anyagok létrehozása – kiindulópontját, motivációját és eddigi szakaszait.²

Mivel az írások mögött felsejlő munkát egységes tevékenységnek fogjuk fel, e kötetből „hiányzik” az egyik, mégpedig éppen a kiinduló szakasznak a leírása. Ezt egy *Generatív grammatikai gyakorlókönyv*³ címen napvilágot látott kétkötetes írásban bemutatott modell kidolgozása jelentette. Közoktatási relevanciájáról a könyv *Bevezetésében* esik szó. Tanárjelöltek oktatására, gyakorló tanárok önképzésére és továbbképzésére készült, valamint azzal a céllal, hogy további oktatási anyagok szülessenek a modellre építve, illetőleg annak tudásanyaga bekeverülhessen különféle oktatási anyagokba. Azért tartjuk fontosnak külön megemlíteni ezt az írást, mivel a most bemutatandó, középiskolai elemzések alapjául szolgáló modell az e könyvben felvázolt, koherens és teljességre törekvő modell alapján készül: ugyanazon elvek alapján, csak szükség szerint egyszerűsítve.

Elveink lényegét tekintve fontosnak tartjuk az elméleti megalapozottságot és a koherens eszköztárat. A GGG-re alapozva természetes, hogy a generatív modellek közül a *Kormányzás és Kötés Elméletét*⁴ választottuk keretül, mégpedig annak „lexikalista” vonulatát. Módszertani tekintetben is követjük az alapul vett – szintén oktatásra szánt – művet: a még kutatásra váró pontokon mi is inkább a túlgenerálást vállaljuk, szemben az alulgenerálással⁵; a szintaxist formalizáltan kezel-

jük, a szemantika azonban lényegileg informális.⁶ A szükséges egyszerűsítés alapján a két modell úgy képzelhető el, mint egy szerkezet és annak homomorf leképezése.

A motivációkról generatív alapokra épülő tananyag létrehozására több helyütt szó esik a jelen kötetben olvasható és a hivatkozott írásainkban egyaránt. A közoktatást tekintve azonban felmerül a kérdés, hogy Bánréti Zoltán *Nyelvtan, kommunikáció, irodalom tizenéveseknek* elnevezésű programja (Bánréti, 1997) és taneszközei mellett miért tartjuk szükségesnek e tananyag létrehozását.⁷ Itt csupán annyit említenénk meg, hogy készülő tananyagunk illeszkedik a középiskola vonatkozásában hiányos NYKIT-hez.

Abban a tekintetben, hogy hogyan vélekedünk a generatív vs. „hagyományos” nyelvészetre épülő tananyagokról, most csupán egy gyakorta felmerülő félreértést szeretnénk tisztázni. Az oktatási hagyományban szereplő tananyagok kritikája kapcsán természetesen nem a teljes grammatikai hagyomány eredményeit tagadjuk, csak azt állítjuk, hogy napjaink (köz)oktatási tananyagai ezeket igen alacsony színvonalon integrálják, a Saussure utáni grammatikai kutatások eredményei pedig legfeljebb a deklaráció szintjén kerülnek be a curriculumokba.⁸

Munkánk eddigi fázisai/eredményei a hivatkozásokból ugyan némi erőfeszítés árán kihámozhatóak, de a célszerűség azt kívánja, hogy röviden felvázoljuk a folyamatot:

(1) A *Strukturális Magyar Nyelvtan I. Mondattan* (Kiefer, 1992) kötetének eltérő eszközöket alkalmazó fejezetei alapján úgy véltük, hogy létrehozható egy azonos elveken nyugvó, azonos eszköztárral dolgozó és az egész magyar mondattani problémakörre az oktatásban is alkalmazható modell. Ez motiválta *Alberti és Medve* (2002) munkálatainak elindulását.

(2) A munka folyamán és a kötet elkészülte után – mivel e mű egyrészt alapkutatási problémákat vetett fel és szolgáltat ezekre egyfajta magyarázattal, másrészt oktatási céllal is készült –, a szerzők elméleti nyelvészeti és alkalmazott nyelvészeti konferenciákon és kötetekben egyaránt bemutatták annak részleteit.

(3) A GGG megjelenése óta ez képezi Pécsen a Mondattan kurzusok tananyagának alapját a graduális képzésben. A másoddiplomás formákban gyakorló magyartanárok sajátítják el a modell alapjait. Egy számukra meghirdetett tanszéki pályázat keretében ketten annak közoktatási adaptálására is vállalkoztak, fakultáció keretben. Ismereteink szerint más egyetemeken is használják oktatási anyagként. 2005-ben megjelent második, bővített kiadása.

(3) A GGG-ben bemutatott modell többféle feldolgozási lehetőséget kínál. A tanszékünkön folyó *Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben* elnevezésű specializáció keretében először a *Modern nyelvészetre épülő tananyag I., II. és III.* című kurzusok keretében kezdtük

meg a gondolkodást a modell adaptálásáról a közoktatásra, majd más, szintén a közoktatási alkalmazást érintő kurzusok is elindultak.⁹

(4) Megszülettek az első publikációk a közoktatási modell bemutatására.¹⁰

(5) Nyelvtudományi Doktori Iskolánkban a magyarnak anyanyelv-ként, idegen nyelvként való oktatásával, valamint idegennyelv-oktatással és számítógépes nyelvészettel foglalkozó doktorandusok veszik fel a modellt bemutató, illetőleg annak oktatási vonatkozásaival foglalkozó kurzusokat.

(6) Megindultak a munkálatok és megszülettek az első publikációk a modellt különféle tevékenységi formákban alkalmazó mondatnani tananyag kidolgozása terén, a pedagógusképzés számára.¹¹

E folyamatot azért tartottuk érdemesnek bemutatni, mert tanulságosnak véljük, kutatás-módszertani szempontból mindenképpen.

2. AZ ANYANYELVI BESZÉLŐ ÉS A MONDATOK

Új szemléletű mondatnankhoz, amely nem egyszerűen számba veszi, hogy mi van egy adott mondatban, és mi hogyan bővíti egymást, hanem egyrészt arra keresi a választ, hogy az miként és miért éppen úgy (milyen szemantikai tartalom érdekében) használja fel a magyar mondat szerkezet által nyújtott lehetőségeket; másrészt pedig azt vizsgálja, melyik elemsor tekinthető a magyar nyelv mondatának, melyik nem és miért – nos, ehhez a mondatnankhoz szükségesnek látszik egy grammatikaelméleti bevezető beiktatása. Elsősorban nem „ideológiai”, hanem praktikus okokból. A tanulás során ugyanis folyamatosan hivatkoznunk kell a tanulók intuíciójára – nyelvi kompetenciájára¹² –, s ezt a módszertant indokolni illik, sőt kell is, ha el akarjuk érni, hogy a sok, különféle szempontból kifogásolható alakulat közül (amelyekre köznyelvi szóhasználatban bármelyik esetben rámondhatjuk, hogy rosszul formáltak) grammatikalitási ítéleteik meghozatalakor ki tudják szűrni azt, amely ellen grammatikai (1a, 1f) és nem kommunikatív kompetenciájuk, esetleg pragmatikai tudásuk vagy világismeretük – esetleg morális érzékük – tiltakozik (1b–e).

1a. *Miért te nekem nem szóltál?

1b. Alulírott azzal a kéréssel fordulok magukhoz, hogy vegyék már fel a srácomat az iskolájukba.

1c. Az ebihalból hal lesz, ha megnő.

1d. Nem látod, hogy már három napja halott vagyok?

1e. A nagynénéd néni egy vén szipirtyó.

1f. Varcosodik a marcogós begermény.¹³

Azt is fontos biztosítani, hogy a jólformáltságot ne *normatív, preskriptív* módon értelmezzék. Az „előíró” szemléletre való hajlam ugyanis

igen erős a diákokban, tekintve megelőző nyelvtani tanulmányaikat. A sikeres oktatásnak egyik fontos állomása lehet, ha rájönnek, hogy például a „*harminc bizony dalolva ment lángsírba walesi bárd*” mondathoz modellünk nem tud szerkezetet rendelni – tehát kiszűri mint rosszul formált alakulatot –, ám éppen ezzel a ténnyel tudjuk megmagyarázni megdöbbentő expresszivitását. A jólformáltság tehát az az „alapjárat”, amihez képest az eltéréseket értékelni/értelmezni tudjuk. Az igényeset, ötleteset, művészt éppúgy, mint az igénytelent és fantáziátlant.

Mindennek érdekében a továbbiakban leírtak megértéséhez (a készülő tananyagnak pedig már az elején) szükséges tisztázni az alábbi fogalmakat: *nyelvtudás* (kompetencia) és alkalmazása (performancia); a kompetencia tartalma (elemek és szabályrendszer); valamint megnyilvánulási formái (mondatelőszámlálás)¹⁴, *jelentéshozzárendelés*, és mélyrehatóan feltárni ezek viszonyrendszerét.¹⁵

2.1. VÁNE A MONDATOKNAK (HIERARCHIKUS) SZERKEZETE?

Az iskolai nyelvtanok (nem csupán a „hagyományosak”) általában fel sem vetik a címben szereplő kérdést. Mi azonban fontosnak tartjuk, hogy az anyanyelv esetében éppúgy, mint más tantárgy tanulmányozásakor, lehetőleg ne tartsunk semmiféle elméleti konstrukciót evidensnek.¹⁶ Ezt természetesen az anyanyelv esetében erősen zavarja az a tény, hogy míg a fotoszintézisről vagy a molekulák felépítéséről nincsenek intuícióink, nyelvünk működéséről vannak. Mondattani vizsgálódásaink célja éppen ezeknek az intuícióknak az igazolása, amihez látszólag paradox, de természetes módon az szükséges, hogy intuíciónk tartalmát ne tekintsük evidenciának.

A szerkesztettségre utaló tények egyike az, hogy nem minden elem sor mondat (ugyanakkor minden mondat elemsor). Az elemek sorrendjének megváltoztatása vagy szétzilálja a mondatot (2b és 3b), és így rosszulformált szósorok jönnek létre; vagy a változtatás következtében más jelentés rendelhető hozzájuk (2c és 3c):

- | | |
|------------------------|---------------------------|
| 2a. Peter saw John. | → 2b. *Saw John Peter. |
| | → 2c. John saw Peter. |
| 3a. Elaludt a macskám. | → 3b. *El a aludt macskám |
| | → 3c. A macskám aludt el. |

Csupán ezeknek a tényeknek a figyelembevételével az a következtetés vonható le, hogy a szerkezetre vonatkozó szabályokat elég a lineáris elemsorrendben keresni. S mivel a szabályok nem konkrét szótári egységekre vonatkoznak, *kategória-sorrenddel* célszerű megadni azokat. Így például: *igekötő + ige + névelő + főnév* (3a.).

Ha viszont a szerkezet egyenlő lenne a kategória-sorrenddel, minden mondatként funkcionáló elemsornak csupán egy jelentése lenne. A té-

nyek azonban nem ezt bizonyítják. Erre részletes példákkal szolgál B. Nagy és Farkas (jelen kötet): (1b, 23 és 24.).

A mondat alanyi részét tekintve azt tapasztaljuk, hogy annak szerkezete többféle módon reprezentálható, ami természetes is, minthogy több módon értelmezhető. A szerkezeti változatok közötti különbségnek a „titka” abban rejlik, hogy nem szavak, hanem *szintagmák* (szó-szerkezetek) lépnek egymással kapcsolatba: úgy is fogalmazhatunk, hogy a szavak nem csupán a mellettük levővel alkotnak lineárisan láncot, hanem a láncszemek közvetítő (csomó)pontok által, hierarchikusan keresnek egymással kapcsolatot, aminek *egyik* ábrázolási módja a *szerkezeti fa*, azaz az *ágrajz*. (A GGG 2. kötetének ágrajzain ez jól szemléltethető.)

3. A LEXIKONRÓL

A *Kormányzás és Kötés Elméletének* klasszikus formája „felülről” építkezik: az úgynevezett újraíró szabályok (ezekkel itt praktikus haszon híján nem foglalkozunk, formájukról és működésükről való információért a GGG-hez utaljuk a kíváncsi olvasót) létrehozzák a kiinduló szerkezet szótári kategóriánévvel (V, N, A, Adv stb.) megjelölt csomópontjait, majd a konkrét szótári egységeket (szavakat) elhelyezik kiinduló szerkezeti helyükön. (A transzformációs szabályok a felszíni szerkezet kialakításához lesznek szükségesek. Hamarosan róluk is szó lesz.) Az alternatív elméletek egyik legerősebb ága, a *Lexikális-funkcionális Grammatika (LFG)*¹⁷ azonban a szavak felől indul el, sőt ezt teszi a GB modern változata is, a *Minimalista Program*.¹⁸ Így előtérbe kerül – a hagyományos GB-modellekben megszokottnál nagyobb súllyal szerepel és a mondatgenerálásban némileg más szerepet játszik – a szótár nevű modul. A szótár ilyenén való kezelése modellünkre is jellemző.

Elöljáróban szükséges elmondani, hogy a generatív nyelvészet *szótár*, más néven *lexikon* nevű komponense nem azonos a hagyományos nyelvtanok szótárával, hanem – lassan közhellyé váló fordulattal élve – „nyelvtan a nyelvtanban”. A szótári egységek hangalakján, jelentésén, szófáján (kategóriáján) kívül információkat szolgáltat vonzataikról is: keretül választott modellünkben a vonzatok számáról, kategóriájáról, jelentésköréről, szintaktikai funkciójáról (azaz mondatrész-szerepéről), morfológiai felépítéséről és *thematikus szerepéről*.¹⁹ (Ezen kívül különféle átalakítási szabályokat is tartalmaz; például a műveltető képzés szabályát, amely növeli a vonzatszámot: *épít x y-t; épített x y-nal z-t*). Modellünkben minden morfológiai változás a szótárban történik, amely kész szóalakokat biztosít a szintaxis számára.

Tekintsünk egy példát a modellünkhöz szükséges szótári tételre:

felhívja₁: 'telefonon keresi x személy y személyt'

NP	NP
nom.	acc.
alany	tárgy
ágens	páciens

(A régens által viselt index azt jelöli, hogy itt a *felhívja* ige egyik jelentéséről van szó (vö.: *felhívja a lakására*). A tudományos igényű szótári leírások ennél részletesebbek (Komlósy, 1992). Szükséges természetesen a tematikus szerepek és az esetek rendszerének/megnevezésének egyszerűsítése. Erre most területi okokból nem térünk ki.

Tananyagunk esetében már az X'-elmélet²⁰ szerint történő építkezés kikényszeríti a szótári ismeretek bemutatását a kezdeteknél: a *vonzat* és a *szabad határozó* elkülönítése például meg nem kerülhető feladat az X'-elmélet szerkezetének ábrázolásakor. Emellett a mondat szerkezet egyes *operátorpozícióinak* (lásd később) betöltését is (pl. természetes topik), a mellérendelésben való részvétel lehetőségét (vö. *B. Nagy és Farkas*, jelen kötet), valamint a *kontrollviszonyokban* betöltött szerepük alapján a mondatjelentést is befolyásolják a lexikális egységek szótári tulajdonságai. Ez utóbbira lássunk most egy példát!

5a. *Egymás bemutatta Péteréket az új szomszédoknak

5b. Péterék bemutatták egymást az új szomszédoknak.

5c. Péterék bemutatták egymásnak az új szomszédokat.

Az (5a) mondat agrammatikalitásának (= rosszulformáltságának) oka, hogy a névmás nem kap megfelelő, azaz az esethierarchiában (nominativus > akkuzativusz > dativusz > többi, úgynevezett *oblikvuszi* eset) fölötte (azaz magasabb esetben) álló *kontrollálót* (a kontrolláló olyan nem-névmási egység, amely megadja a névmás *referenciáját*, kettejük *valóságvonatkozása* tehát azonos.); az (5b) mondat egyjelentésűsége az egy lehetséges kontrollálóval magyarázható; a (5c) mondat többértelműsége pedig azzal, hogy mindkét főnévi kifejezés (*a szomszédok*, *Péterék*) lehetséges kontrollálója a névmásnak, azaz magasabb esetben van, mint a névmás.²¹

A hagyományos nyelvészet felől nézve a transzformációs generatív modellekben az ágrajzoknak egyik látszólagos hiányossága, hogy nem jelölik a szintaktikai szerepeket (alany, tárgy stb.). Az ágrajzon valóban nem tüntetjük fel ezeket. Egyrészt azért nem, mert a mondat szórendjét nem ők alakítják ki, másrészt pedig, mint láttuk, ezt az információt a szótár tartalmazza. Az alany és tárgy kiemelt volta több módon is kimutatható. Az ímént már láttunk egyet: kontrollálóként az alany a leg-rangosabb, utána következik a tárgy. Ezen kívül csak alanyi és tárgyi szerepben megjelenő bővítmény számára adott például a pro-alak

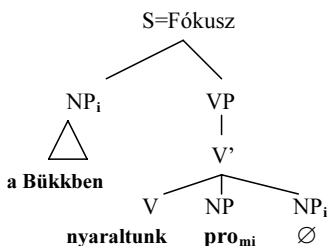
(6).²² Predikatív (állítást kifejező) bővítmény is csak alanyi és tárgyi funkcióban álló vonzatra vonatkozhat (7).

6. Kérdeztelek $pro_{\text{én}}$ $pro_{\text{tégéd}}$.
 7. Fáradtan vittem el a gyereket a nagyihoz.
 a. Én voltam fáradt.
 b. A gyerek volt fáradt.
 c. *A nagyí volt fáradt.

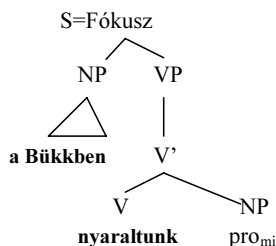
Mint említettük, alapvető jelentőségű a vonzat és a szabad bővítmény elkülönítése. A határozókat sem jelentésük alapján osztályozzuk, hanem aszerint, hogy vonzatok-e vagy szabad határozók: a jólformáltság szempontjából ugyanis ez a perdöntő: *Pécselt elhagyta Péter a bérletét./ Pécselt lakik a barátom*. Mindkét mondat tartalmaz helyhatározót, az egyik azonban nélküle is magyar mondat, a másik viszont nem. Nem gondoljuk természetesen, hogy vonzat és szabad bővítmény között minden esetben különbséget kellene tudni tenni.²³ A legfontosabb nem is az adott bővítmény besorolásának képessége vonzatok vagy szabad bővítmények közé, hanem az, hogy annak szintaktikai kezelése a besorolásnak megfelelően konzekvens legyen:

8. A Bükkben nyaraltunk.

8a.



8b.



A helyhatározói bővítményt vonzatként (8a) és szabad határozóként (8b) is lehet kezelni: ha vonzatnak tekintjük, akkor fenti példánk szerint a kiinduló szerkezetben a V' alatt kell megszületnie, ahol indexet viselő nyomot hagy, az indexet pedig ő maga is viseli (8a.); ha szabad határozónak, akkor ezt az indexet nem viseli²⁴ (8b.). (Az ágrajzok tökéletes értelmezése a későbbiek ismeretében válik majd teljesen világossá.) A másik, ezzel összefüggő különbségről szerkezeti megjelenítésükben (a csatolásról) az X'-elmélet bemutatásakor lesz szó.

A vonzatok és a szabad bővítmények elkülönítésében első megközelítésben *L. Tesnière* dráma-hasonlatát használjuk (*Károly*, 1963, 168. és *Komlósy*, 1992, 308. alapján), amely a vonzatokat a régens által reprezentált dráma szereplőihez, a szabad bővítményeket pedig *díszletei*hez hasonlítja.

9. Lúdas Matyi (az elmúlt évben) (háromszor is) visszaadta Döbröginek a megérdemelt verést.

A *visszaad* például három-vonzatos ige; ha a három szereplő közül valamelyik hiányzik (akár az, aki visszaad valamit valakinek, akár az, amit/akit visszaadnak, akár az, akinek/aminek visszaadnak valamit/valakit), a dráma nem játszható el – nélkülük nincs *visszaadás*. A díszletek nélkül viszont a dráma még önmaga marad. A visszaadás akkor is visszaadás és „eljátszható”, ha homályban marad, hogy mikor, hányszor, hol, milyen lelkiállapotban, mely okból stb. zajlik le. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a szereplőknek mindig színen is kell lenniük. Mi az ilyen, nem mindig a színen láthatószerelőket megnevező (azaz elhagyható) vonzatokat egy egyszerűsített szemlélet alapján *fakultatív vonzatként* kezeljük. (10-ben ilyen a *Döbröginek*.) (vö. Komlósy, 1992)

10. Lúdas Matyi visszaadta a megérdemelt verést.

A későbbiekben azonban ennél egzaktabb megközelítésre lesz szükségünk a vonzat és a szabad határozó elkülönítésére, többek között azért, mert a *predikatív* (azaz állítást kifejező) *vonzatok* esetében a drámahasonlat nem működik.

11. A horvát barátnőm **Kandúrkának** becézi a férjét.

Ehhez a „drámához” két szereplő kell (a barátnőm és a férje); egy harmadik – a *Kandúrka* névvel jelölt entitás – nem szerepel benne, mert *Kandúrka* azonos a férjfel. A *becéz* ige mégis három vonzattal bír.

A Komlósy ajánlotta vonzatesztek közül a következőket tartjuk használhatónak:

- (1) elhagyható-e a mondatból a kérdéses bővítmény,
- (2) a jelentés, amivel a mondatjelentéshez hozzájárul, kiszámítható-e,
- (3) használatát (értelmezés, forma) egy másik mondatrész határozza-e meg?

A döntő érvet a 3. szempont adja ugyan, de formailag jól megragadható voltából adódóan az első kettő is hasznos lehet:

Ha nem elhagyható, biztosan vonzat (11a), fordítva azonban nem igaz: ha elhagyható, attól még lehet vonzat (11b):

11a. Mari a nagymamájánál lakik ~ *Mari lakik.

11b. Készülök a vizsgára. ~ Készülök.

Ha a hozzáadott jelentés nem kiszámítható, biztosan vonzat (11c), fordítva azonban nem igaz: ha kiszámítható, attól még lehet vonzat (11d):

11c. **Péter bízik** a feleségében.

11d. **Péter** a fiókban **tartja** a leveleit. (*Péter tartja a leveleit[25])

Ha tulajdonságai egy másik mondatrésztől függenek, biztosan vonzat (11e), ha nem függenek, nem az (11f):

11e. Teljesen elképedtünk Mari rasztaháján./Teljesen elképedtünk./*Teljesen elképedtünk Mari rasztahájában./*Teljesen kikészültünk Mari rasztaháján.

11f. Mari rasztaháján/ rasztahájában egy hangya cipeli zsákmányát/egy pillangó szárogtatja szárnyait.

11e.-ben az *elképed* ige megmondja, hogy vonzata (Mari *rasztahaja*) milyen ragot kapjon, valamint azt, hogy bár helyhatározóragot visel, az elképedés kiváltóját nevezi meg, sőt azt is, hogy nem kell megjelennie a mondatban. A *kikészül* nem ragot, hanem névutót (miatt) ír elő vonzatának. 11f. mondataiban *Mari rasztahaja* nem vonzatot nevez meg, toldalékolása nem is kötött, sőt névutót is elvisel: *Mari rasztahaja alatt*.

A szabad bővítmények azonosítására jó eljárás a parafrázis készítése. Jelentésük jórészt megadható a következő formulával:

...*történt/történik az, hogy + a mondat többi része* (a kipontozott helyen a szabad bővítmény áll): *Mari rasztaháján az történik, hogy egy hangya cipeli zsákmányát.*

A vonzattal ez nem tehető meg: * *Mari rasztaháján az történt, hogy elképedtünk.* **Budapecsten az történt, hogy Péter lakott.*

A szótárra vonatkozó ismeretek között célszerű tárgyalni az *idiomatikus* kifejezések (ide tartoznak a hagyományos értelemben vett szólások) kérdését is. Kezelésük szótári vonatkozásai egyszerűek: nem-idiomatikus jelentésben egy *régensnek* (vonzattal rendelkező szótári egységnek) valamennyi vonzata a régens által megkívánt körön belül szabadon választható (12a), míg idiomatikus jelentésben valamely vonzathely(ek) csak egyetlen szótári egységgel tölthető(ek) be (12b és 12c).

12a. Péter/a játékos/az öcsém stb. bedobta a labdát/ a kisautót/a levelet stb.

12b. Péter/a játékos/az öcsém bedobta a törülközőt./*fürdőlepedőt.

12c. A fogunkhoz verjük a garast./*A metszőfogunkhoz verjük a kétforintost.

A jelenségnek szintaktikai következménye van: a csak egyetlen szótári egységgel kifejezhető bővítmény nem emelhető ki és nem bővíthető (12d és 12e). (A * az idiomatikus jelentésben való használat tilalmára utal.)

12d. *Péter a törülközőt dobta be.

12e. Péter bedobta a micimackós törülközőt.

Szintén a lexikonba utalható probléma – mivel a vonzatkeretet érinti – az egyeztetés, ezzel kapcsolatban pedig az úgynevezett „emelő ígék”²⁶ kérdése. Mivel intuíciónál megoldásokra törekszünk, nem tartunk számon emelő ígéket, ellentétben a GGG-vel. Ez utóbbinak az elemzései a *fog*, a *szokott* segédigéket, valamint a *kopulát* úgy kezelik, mint NP alánnyal nem rendelkező ígéket. A mondatban megjelenő no-

minatívuszi, az igével egyeztetett főnévi csoportot nem az ige, hanem a főnévi igenévi, illetőleg a kopula esetében a névszói rész vonzatának tekinteti. E szemlélet mellett a magyarban kizárólag szintaktikailag nem megragadható, tisztán szemantikai érvek szólnak, amelyeket most parafrázisokkal mutatunk be (13a–13c). A jelenség mondattani következményeiről (a GGG-től való eltérésről) a szintaktikai fejezetben szólnunk.

13a. Péter akadémikuskodni fog: 'az fog történni, hogy Péter akadémikuskodik'.

13b. Esténként tarokkozni szoktam a barátaimmal: 'esténként az szokott előfordulni, hogy tarokkozok a barátaimmal'.

13c. A törpenyulam kosorrú lesz: 'az a helyzet áll majd elő, hogy a törpenyulam kosorrú'.

Úgy gondoljuk, hogy a szótári ismeretekkel kezdeni a mondattant tehát nem csupán intuícióbarát megoldás, hanem a tudomány fejlődési irányának és a praktikumnak is megfelelő.

4. AZ X'-ELMÉLETRŐL ÉS A MODELLÜNKBEN ALKALMAZOTT ESZKÖZRENDSZERRŐL

Eszközrendszerünk egyik alapját az X'-elmélet adja. Ennek általánosított sémáját a hozzá fűzött részletes magyarázattal (és a kapcsolódó újrairó szabályokat) a GGG tartalmazza (*Alberti és Medve*, 2002, I. kötet 22.). Számítunk rá, hogy az érdeklődő olvasó áttanulmányozza ezt, ezért itt csak a különös jelentőséggel bíró vagy a további magyarázatot igénylő momentumokra térünk ki.

Mindenképpen ragaszkodni kívánunk az X'-elmélet sztenderdnek mondható és a GGG által is használt „két lépcsős” (X, X', X''=XP) változatához oly módon, hogy vonásszámot csak vonzat(ok) emelhet(nek), a szabad bővítmények csatolással kerülnek a szerkezetbe. A vonzatok valamennyien a fej (a bővített tag, a régens) testvércsomópontjában születnek (vonzat híján ez a hely kitöltetlen marad: *hajnalodik*), nem használunk tehát sem hierarchizált VP-t (vö. *Bánréti*, 1992), sem az igemódosítót nem kívánjuk V' élére mozgatni (vö. *É. Kiss*, 1998. és *É. Kiss*, 2003)²⁷ A módosító a kiinduló szerkezetben kitöltetlen, oda transzformációval kerül egy-egy erre kijelölt vonzat. A vonzatok tehát két pozíciót kínál a rendszer: születési helyüket (X' alatt, X fej mögött, argumentumpozícióban²⁸; valamint mozgatási végpontként a módosítót. Mindez azonban – eltérően a GGG-től – csak a *lexikális projekciókra* (ami nem más, mint egy szó köre épülő maximális kiterjedésű frázis, pl. VP, AP NP stb. Lásd később) érvényes.²⁹ Ezekben rendre X= V/A/N stb.

A szabad bővítmények nem születnek X' alatt (az a vonzatok születési helye), hanem felszíni szerkezeti helyükön és úgynevezett *csato-*

lással kerülnek a szerkezetbe: nem emelkedik általuk a vonásszám, testvércsomópontjuk és szülőcsomópontjuk kategóriája megegyezik. Alább, a 15a,b,c; valamint a 16. ágrajzok konkrét szerkezeteken mutatják a csatolás módját és a csatolt bővítmény kategóriáját: az igei szerkezetekben (jórészt) AdvP kategóriájú a csatolt (azaz szabad) bővítmény és a csatolás helye XP; a főnévi csoportban lehet NP, DetP, AP kategóriájú, a csatolási pont pedig X’.

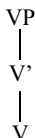
A lexikális projekciók mindegyikének építkezése lényegileg minden szerkezet esetében azonos módon történik: a szintaktikai fák elágazásainak gazdagsága mindenütt azonos elvek alapján történik és alapvetően azonos szerkezeteket kínál lehetőségként, amelyeket a konkrét nyelvi szerkezetek különféle módon használnak ki.

A *módosítói pozíciót* mindig a fejjel sajátos viszonyban álló vonzat tölti ki: az **igei típusú** szerkezetekben tipikusan igekötő, vagy igekötőhöz hasonló szintaktikai viselkedést mutató vonzat. Az igekötőhöz hasonló szintaktikai viselkedés azt jelenti, hogy semleges mondatban a bővítmény megelőzi (14a), kiemelést tartalmazóban pedig követi (14b) az igét:

14a. A lányom **elaludt.** / **oviba** jár / **úszni** tanul.

14b. A lányom aludt **el** / jár **oviba** / tanul **úszni**.

Ha a szerkezet nem tartalmaz ilyen vonzatot, a módosító üresen marad: a lányom alszik/ tanul. Íme egy szerkezet, amelyben a vonzatok születési helye (argumentumpozíció) és a módosító egyaránt üres:



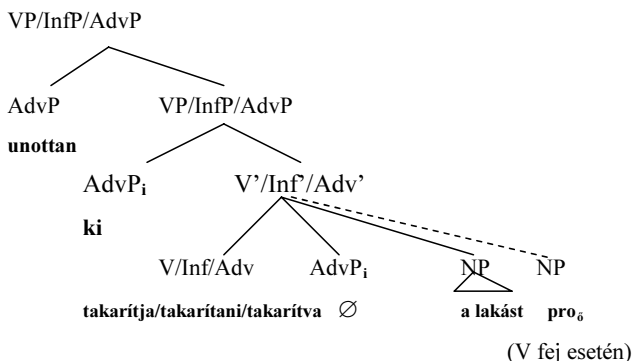
A *tavaszdodik* igének ugyanis nincs vonzata.

A szabad bővítményt (15-ben az *unottan*) XP-re csatoljuk, hasonlóan a GGG szerkezeteihez. A GGG-től eltérően azonban a főnévi és a határozói igeneves szerkezetekben (15b és 15c) nem jelöljük a hangalak nélküli alanyt, minthogy az egyszerűsítés érdekében jelenlegi álláspontunk szerint hangalakokban megjelenni nem tudó bővítményeket (PRO-kat) nem használunk szerkezeteinkben.³⁰

15a. Unottan kitakarítja a lakást

15b. Unottan kitakarítani a lakást

15c. Unottan kitakarítva a lakást



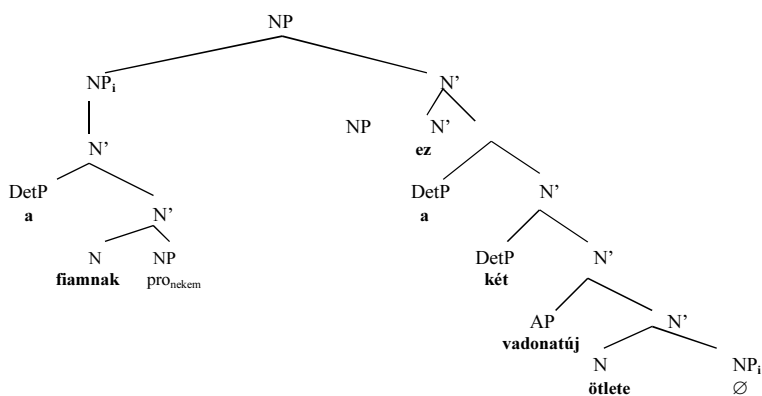
A főnévi szerkezetben a módosítót a birtokos tölti ki, amelyet vonzatnak tekintünk (NP_i : *a fiamnak*), a csatolások (NP: *ez*, DetP: *a*, *két*, AP: *vadonatúj*) pedig X'(16-os példában konkrétan N')-ra történnek. A birtokost É. Kiss (1998) is vonzatként tartja számon. Különlegessége – ami lehetővé teszi, hogy ő és csak ő kerülhessen az N-módosítóba: számban és személyben egyeztetve van a fejjel:

az **én** véleményem az HBO-ról
a **te** véleményed az HBO-ról

A *vélemény* két vonzattal rendelkezik (birtokos és -ról ragos,) ezek közül az előbbi szorosabb kapcsolatban van a fejjel, mert annak számával-személyével egyeztetve van.

Tekintsük most a GGG-hez képest egyszerűsített főnévi szerkezetet!

16. a fiamnak ez a két vadonatúj ötlete



A fenti – a GGG-hez képest erősen egyszerűsített – szerkezettel kapcsolatban egyetlen elvi aggályunk maradt (a finomabb szintaktikai –

szemantikai különbségek megmutatásának egyszerűsítésből adódó hiányával meg kellett barátkoznunk): ha a D és a Det kategóriák egybe-
mosódnak, és így a D-vel (a GGG-ben ez a névelők kategóriája) mint
önálló (fej)kategóriával nem számolunk, a DetP-t pedig szabad bővít-
ményként kezeljük, nehezen magyarázható a hosszú birtokos után a
DetP kötelező megjelenése (pl. *a fiának az ötlete*). Ugyanez a problé-
ma a névmási csatolt NP esetében is (*ez a három korsó soproni sör*): itt
is kötelező a DetP. Ehhez hasonló típusú – és az adott modellben nem
magyarázható – szerkezet azonban a GGG-ben is található: az AP ka-
tegóriájú „szabad” bővítmenyt kötelezően tartalmazó AP: *hosszú hajú,
maszatos kezű*. A névmási NP mint főnévi bővítmeny viselkedése pe-
dig más modellekben is tisztázatlan, csak éppen ellenkező előjellel:
megjelenésének a nominatív birtokos utáni tilalmára gondolunk: *Péter-
nek ez a szandálja* / **Péter ez a szandálja*.

Hasonló a helyzet az N'-ra csatolt különböző kategóriájú bővítmé-
nyek sorrendjével. Modellünk itt túlgenerál, az egyszerűsítés követke-
ztében jobban, mint a GGG. Az iménti példa (*ez a három korsó soproni
sör*) mutatja, hogy az N'-ra csatolt bővítmenyek tekintetében a két NP
kategóriájú szabad bővítmeny sorrendjére vonatkozóan sincs szabá-
lyunk: ha csupán kategóriákra hivatkozunk, előállhatna a következő
szerkezet is: **korsó a három ez soproni sör*.

Mivel azonban a modellt nem mondatgenerálásra, hanem mondat-
elemzésre (ágrajzok elkészítésére) használjuk – az újrairó szabályokkal
csinján is bánunk –, a sorrendiség nem jelent technikai nehézséget, hi-
szen csak jólformált mondatok ágrajzát készítjük el. (Emellett felvehe-
tünk egy szűrő jellegű szabályt is, amely kimondja, hogy a csatolt NP-
k közül a ragozható megelőzi a ragozhatatlant: *Péternek azt a nagy ko-
sár könyvét*./* *Péternek azt a nagy kosarat könyvét*) Ha pedig érdeklő-
dő diákok kíváncsiak a probléma mélyebb megközelítésére, a GGG
(némiel) árnyaltabb modelljéhez utalhatjuk őket. (Ez természetesen
minden, egyszerűsítésből adódó túlgenerálás vagy hiányzó/árnyalatlan
szemantikai értelmezés esetében megtehető.)

5. SZINTAKTIKAI POZÍCIÓK AZ EGYSZERŰ MONDATBAN ÉS AZOK ÉRTELMEZÉSE

E fejezetben erősen támaszkodunk B. Nagy és Farkas (2005)-re.
Csak az elengedhetetlenül szükséges elemeit ismételjük meg.

5.1. A SEMLEGES MONDAT

A semlegességet intuitív módon kívánjuk megközelíteni. Az empiri-
kus megfigyelések alapján csupán fonológiai (lapos, egyenletes intoná-

ció) és szemantikai (nincs „kiemelt” jelentésű mondatrész) jellemzést adhatunk róluk. Két, a GGG-ben is elkülönített fajtája szemantikailag és szintaktikailag is elkülönül. A különbség alapja az ige és annak vonzatkerete. A következő három mondat a GGG terminológiájában úgynevezett *kategorikus* mondat:

17a. A szomszédunk összetörte a kocsiját.

17b. Pétert érdekli a limnológia.

17c. A társaságnak ízlik a főztöm.

A 17-ben szereplő mondatok igéinek van *természetes szubjektumot* megnevező vonzatuk: az elsőnek ez az alanya (ágens), a másodiknak a tárgya (experiens), a harmadiknak pedig a datív vonzata (szintén experiens). A természetes szubjektum fogalmát a GGG használja: olyan résztvevőt ért rajta, aki aktívan végrehajtja a cselekvést vagy pszichésen/intellektuálisan átéli a szituációt, szubjektumán „áterszti” azt. Az a vonzat, amely e szereplőt nevezi meg, a mondat élére kerül, az ige-kötő pedig az ige előtt áll.

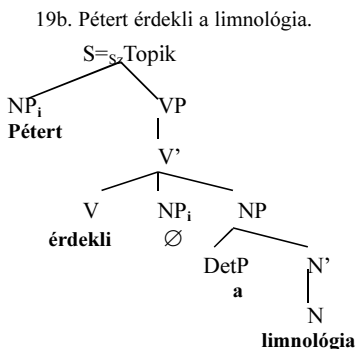
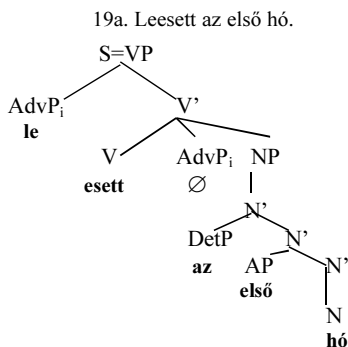
18a. Leesett az első hó.

18b. Havazik.

18c. Süllyed a vércukorszintem.

A 18-ban szereplő – *thetikus* – mondatoknak nincs természetes szubjektumot kifejező vonzatuk (18b igéjének egyáltalán nincs vonzata): történést kifejező ige. Az igtét itt csak az ige-kötő előzi meg.

A jelentéskülönbség abban áll, hogy a kategorikus mondatoknak van szubjektum-predikátum tagolódása: valakiről, a természetes szubjektumról állítanak valamit. A másik típus, a *thetikus* mondat nem tagolódik így: világállapotot ír le. É. Kiss szerint – aki egyébként nem használja a kategorikus-thetikus különbségtételt –, az utóbbi az „itt és most”-ról, illetőleg az „ott és akkor”-ról szól. (É. Kiss, 2003)



Az ágrajzban a különbség tehát úgy jelenik meg, hogy a thetikus mondatban csak az igekötőt mozgatjuk el a helyéről az igemódosítóba, míg a kategorikus mondatokban a természetes szubjektumot is egy bizonyos szubjektum-csomópont (s_z Topik) alá. (A *topik* itt és másutt – amikor nem a természetes szubjektumot megnevező vonzat veszi fel ezt a szerepet – az a mondatbővítmény, amelyről állítás tételik: *A meghívót Mari tépte szét*).

Az ágrajzról leolvasható, hogy a VP fölötti, úgynevezett operátorburok (19b-ben Topikszubj operátor) nem az X' -elmélet szabályai szerint épül: nincs fej, nincs X' , nincs XP. Ennek okáról B. Nagy Ágnes és Farkas Judit hivatkozott írása (B. Nagy és Farkas, 2005) kimerítő magyarázattal szolgál a nem-semleges mondatok kapcsán.

Mivel a semleges mondatokban is működik transzformáció, már itt szükséges felvetni a kérdést:

- (1) Miért van szükségünk mozgításokra?
- (2) Van-e a mozgításoknak előírt útvonala és végpontja?

A mozgítások szükségességét itt azzal tudjuk indokolni, hogy általuk jön létre a kívánt szórend és a két jelentéstípus (kategorikus – thetikus). Az igemódosító aspektusjelölő szerepét modellünkben nem lehet megmutatni, hiszen sem igemozgatást nem használunk (ellentétben a GGG-vel és az 1998-as *É. Kiss* modellel), sem pedig láthatatlan aspektusjelölő operátort az igemódosítóban (ellentétben *É. Kiss*, 1992-vel).

A mozgításokra vonatkozó szabályok közül csak a *nyomvezérlésre* vonatkozót tartjuk érdemesnek megemlíteni, a *lokalitás elvét*³¹ azonban nem. Ez utóbbi ugyanis elméletfüggő, semmiféle empirikus tény – sem szemantikait, sem szintaktikait – nem tudunk felhozni érvként mellette. Alkalmazásának negligálásával a nyomok száma is csökken.

Modellünkbe azt építjük be tehát csupán, hogy egy mozgítás végpontjának mindig vezérelnie kell az elmozdított bővítmény nyomát. A *vezérlés* két csomópont közötti szerkezeti viszony, amely informális módon nagyon egyszerűen is megadható: egy csomópont vezérli a *testvéreit* (testvéreknek azokat a csomópontokat nevezzük, amelyeket ugyanaz a csomópont dominál közvetlenül) és azoknak a leszármazottait.³²

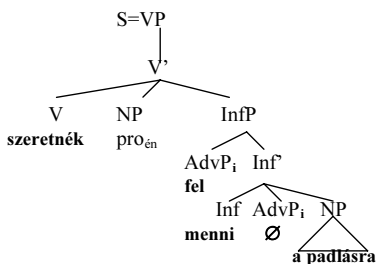
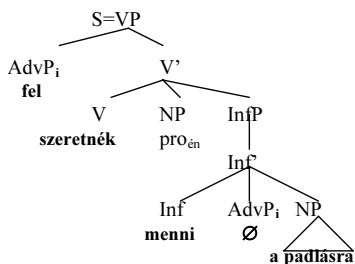
Gyakori jelenség, hogy a VP-módosítót nem az ige, hanem az ige vonzataként jelen levő főnévi igenév erre predesztinált vonzata tölti be (20a.)

Az ágrajz tartalmazza azt az információt, hogy az igekötő az infinitívusz vonzata és megfelel a nyomvezérlés szabályának. A lokalitást azonban nem veszi figyelembe (AdvPi nem hagy nyomot sem az InfP módosítójában, sem a V' alatt; vö.: GGG II. 21.). A 20a. mondatnak van egy másik semleges változata is (20b), itt az igekötő csak az InfP módosítójáig mozog.

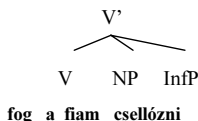
Ezen a ponton érdemes visszatérni a szótári fejezetben már említett „emelő” igék kezelésének szintaktikai következményeire. Elemzé-

20a. Fel szeretnénk menni a padlásra.

20b. Szeretnénk felmenni a padlásra.



sünkben a véges alakú igével számban és személyben egyeztetett nominatívuszi főnévi kifejezés az ige alanyaként jelenik meg, és V' alatt, az ige testvércsomópontjában születik meg a kiinduló szerkezetben.



Ez azzal a haszonnal jár, hogy így a számban-személyben való egyeztetés mindig testvércsomópontok között valósul meg (véges alakú ige és alanya, ragozott infinitívusz és alanya, valamint a birtokost és birtokát megnevező egységek között van például ilyen egyeztetés).

Itt jegyezzük meg, hogy a határozottsági egyeztetés, amely a finit ige és a tárgyi vonzat között áll fenn a magyarban, nem mindig ugyanilyen konfigurációban (azaz testvérek között) jön létre (20a és 20b). 20c és 20d esetében az ige az infinitívuszi bővítményének a tárgyával (amely az infinitívusz testvéreként születik meg) van egyeztetési viszonyban.

20a. **Eljátszotta a** Goldberg-variációkat

20b. **Eljátszott egy** Bach-művet.

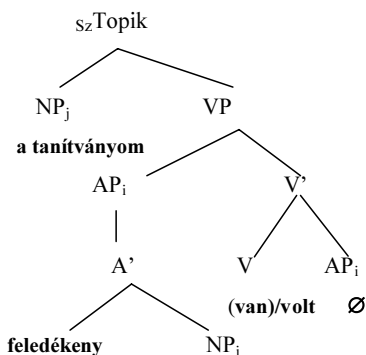
20c. El **akarja** játszani **a** Goldberg-variációkat

20d. El **akar** játszani **egy** Bach-művet.

A kopula esetében azonban szólnak érvek az egyszerűsített kezelés ellen: egy régens vonzatai között (azaz vonzatkeretében) minden szintaktikai funkció csak egyszer fordulhat elő. A kopula mellett mindkét főnévi csoport nominatívuszban áll: *Te vagy a végzetem*. A nominatívusz azonban eset, nem pedig szintaktikai funkció, attól pedig, hogy egy bővítmény nominatívuszban áll, nem biztos, hogy alany (például a rövid birtokos is nominatív).

Meglehet azonban, hogy a diákok intuíciónak jobban megfelel az ábrázolás, amelyben az alany a névszó vonzataként jelenik meg. E

tekintetben még nem végeztünk vizsgálatokat. Ha a mozgás lokalitásának szabályát ignoráljuk (miként ezt már felvetettük), e megközelítés esetén sem szaporodnak el a nyomok.

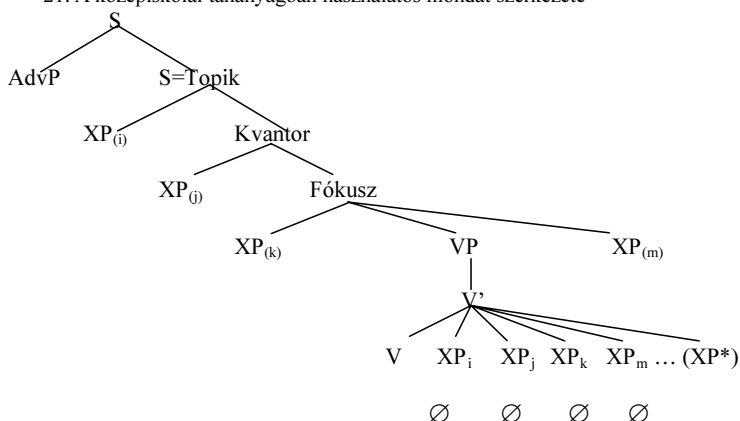


Az ábráról leolvasható, hogy az alany (*a tanítványom*) a névszói rész (feledékeny vonzata). Ha a lokalitási elvet nem alkalmazzuk, homályban marad, hogy felszíni szerkezeti helyére az AP-ből annak kiinduló szerkezeti (*V'* alatti) vagy felszíni szerkezeti helyén (*VP*-módosító) távozott. Nyomát mindkét esetben vezérli.

5.2. A NEM-SEMLEGES MONDAT

Erről a mondattípusról B. Nagy és Farkas (2005)-ben bőven esik szó, itt csupán a sematikus ágrajzot idézzük fel:

21. A középiskolai tananyagban használatos mondat szerkezete



(A * a felső indexben azt jelenti, hogy az adott egységből bármennyi előfordulhat, beleértve a 0-t is.)

Megjegyezzük, hogy topikból³³ és kvantorból³⁴ n számú, azaz bármennyi állhat az ige előtt, fókuszról azonban csak egy. A nyomok arról tanúskodnak, hogy itt is mozgatus történik, többféle is. A motivációt keresve azt tapasztaljuk, hogy az operátormozgatusokkal (amelyek szintén megfelelnek a nyomvezérlési feltételnek) előálló szórendre azért van szükség, mert az egyes vonzatok olyan mondat szerkezeti helyre – operátorpozícióba – akarnak kerülni, ahol szótári jelentésükön kívül valamilyen többletjelentéshez jutnak. A kiinduló szerkezetben elfoglalt helyük („születési helyük”) megmutatja egyik szerepüket: azt, hogy valamely régens vonzatigényét elégítik ki a mondatban. Ha ezen túl valamilyen jelentéstöbbletet hordoznak, akkor valamelyik operátorpozícióba (a megfelelőbe a Topik, a Kvantor vagy a Fókusz közül) kell kerülniük. Az operátorpozíciókban kialakuló többletjelentést itt nem ismertettük: az olvasó ezeket formalizáltan megtalálja a GGG-ben „jelentésre vonatkozó szabályok” megnevezéssel (I. kötet, 78. oldal), informálisan pedig É. Kiss tollából (*É. Kiss*, 1992, 1998 és 2003). A szabad határozók is kaphatnak többletjelentést az operátorpozíciókban, ők viszont ezen a helyen születnek, nekik nem kell az ige testvércsomópontjában születniük, hiszen nem vonzatai annak.

A nem-semleges mondatokban plasztikusan megmutatkozik, hogy a magyarban a vezérlés, amely szintaktikai viszony, kapcsolatban áll a mondat jelentésével. Az operátorok által vezérelt mondat szakasz az, amelyen az operátorok többletjelentése érvényesül: ez az ő *hatókörük*. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az operátorok a hatókör elnyeréséért igyekeznek az operátorburokba. Álljon itt egy klasszikus példa arra, hogy a hatóköri különbségek (tehát az, hogy ki kit vezérel az operátorok közül) kihatnak a mondat jelentésére:

Tavaly minden barátomat többször is vendégül láttam.

	Szülinap	Névnap	Szilveszter
Péter	X	X	X
János	X		X
Zoltán		X	X

Tavaly többször is minden barátomat vendégül láttam.

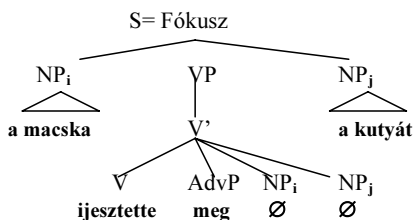
	Szülinap	Névnap	Szilveszter
Péter	X		X
János	X		X
Zoltán	X	X	X

A két mondatnak markánsan más a jelentése, minthogy más-más szituációra vonatkoznak. A mondatokhoz rendelhető ágrajzokon a kvantorok sorrendisége tudja bemutatni a hatóköri különbségeket.

Az eddigiek alapján úgy tűnhet, hogy míg topikból és kvantorból egy mondatban több is lehet, fókuszból csak egy. Az intuíciónkra alapozott tények azonban nem ezt mutatják.

22. A 'macska ~ijesztette ~meg a 'kutyát.

A 22-es mondat jelentése kizárást és szembeállítást tartalmaz (azaz fókuszértelmezést): a lehetséges párosok közül a macska ijesztette meg a kutyát, és nem a kutya a macskát, vagy a kanári a teknősbékát stb. A hangsúlyozás³⁵ és a jelentés (szembeállítás, azonosítva kizárás) egyaránt arra utalnak, hogy a mondatban mindkét, állatot megnevező szó fókuszban van. Modellünk ezt a következő módon ábrázolja:



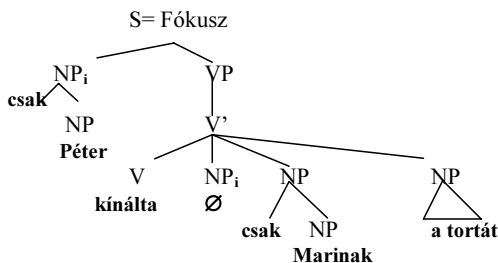
46

A két említett bővítményt egymás tükörképeként megjelenő két fókuszhelyre mozgatjuk. A szerkezetnek ez is a neve: *tükörfókusz*. Jelentése sajátos: egy páros zár ki más párosokat. A mozgatás megfelel az előírásoknak: a végpontok vezérlik a nyomukat. A vezérlés irányát (jobbról-e vagy balról történjék a vezérlés) nem írja elő a szabály. A fókuszok egymást vezérlik, ami megfelel említett intuíciónknak a jelentésről: együtt, párosként, azonos „rangen” zárnak ki más párosokat.

A GGG és É. Kiss (1995) egyaránt megfelelő hatókörrel tud felruházni ige mögötti, de nem „tükörben álló” fókuszt is:

23. Csak Péter kínálta csak Marinak a tortát.

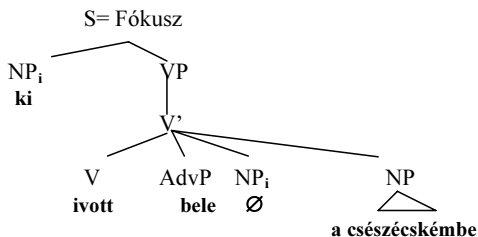
Modellünkben a második fókusz nem jut hatókörhöz: kiinduló szerkezeti helyén maradvá testvérei, akiket vezérel, viszontvezérlik őt. É. Kiss, aki 2003-as modelljében modellünkhöz hasonlóan kezeli az operátorokat, erre az esetre a következő szabályt javasolja kimondani: ha ki van töltve a fókuszpozíció, a mondatban lehet további fókusz kiinduló szerkezeti helyen is. E szabályt mi is célszerűnek tartjuk felvenni. (A „csak” partikulával ellátott NP mindig fókuszpozícióban van.)



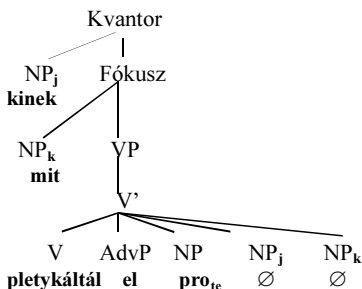
5.2.1. Inherens operátorokat tartalmazó mondatok

Az *inherens* – szótári tulajdonságként többletjelentéssel bíró – operátorok közül a kérdőszók és a tagadás esetében alapvetően a GGG szellemében járunk el. (Az eldöntendő kérdő mondat és a felszólítást tartalmazó mondat ábrázolására más egyszerűsített eljárást alkalmazunk.) Ha egy kérdőszó van a mondatban, az a fókuszpozícióban áll (24a). A több, egymást követő kérdőszó közül csak az utolsó áll fókuszban, a többi kvantorban (24b). A nem közvetlenül egymást követő kérdőszókat pedig tükörfókuszba (24c) helyezzük. Mindez megfelel szemantikai intuíciónknak: az egymást követő kérdőszók esetében a kvantorban állók a halmaz minden elemének felsorolását várják egyenként, ami a kvantorpozíció egyik szemantikai jellemzője (Mindenki *felvitte a zongorát*: mindenki külön-külön). A tükörfókuszban álló kérdőszók pedig párokra kérdeznek.

24a. Ki ivott bele a csészécskémbé?

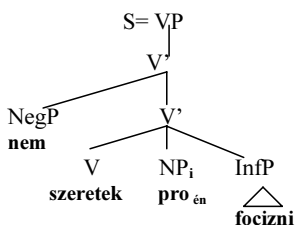


24b. Kinek mit pletykált el?



Értelmezése: 'Sorolj fel mindenkit, akinek elpletykáltál valamit és mondd meg, mit pletykáltál el neki!'

24c. Ki sértett meg kit?

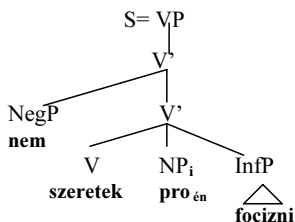


Értelmezése: 'Nevezd meg azt az <x,y> párost, amelyre igaz, hogy x megsértette y-t!'

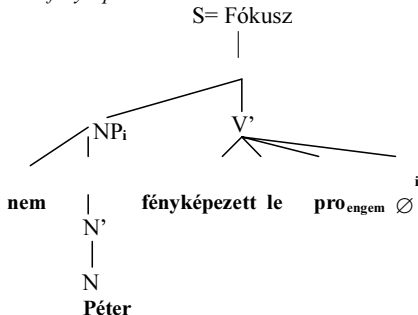
Az eldöntendő kérdő mondat szórendje nem különbözik a kijelentő mondatétól, ágrajzuk is azonos (*Annuska megvette a napraforgóolajat. Annuska megvette a napraforgóolajat?*) Mivel őrizkedünk a láthatatlan elemektől, nem alkalmazzuk a GGG eldöntendőkérdés-operátorát. Ugyanígy a felszólító operátort sem: felszólító mondatban az igeikötő vagy más igemódosító egyszerűen nem mozog el kiinduló szerkezeti helyéről: *Edd meg a spenótot!* A mondat felszólító voltát az ige morfológiája mutatja.

Tagadást tartalmazó mondatokban a NegP kategóriájú tagadószó rácsatolódik hatókörére: ige-tagadás (=mondattagadás) esetén – ilyenkor az igeikötő nem foglalja el a V-módosítói helyet, csak sajátos stílushatású, nyomatékos tagadásban³⁶ – a V'-ra (25a), egy mondatrész tagadásakor pedig a tagadott mondatrészre, amely ebben az esetben kötelezően fókuszba kerül (25b).

25a. Nem szeretek focizni.

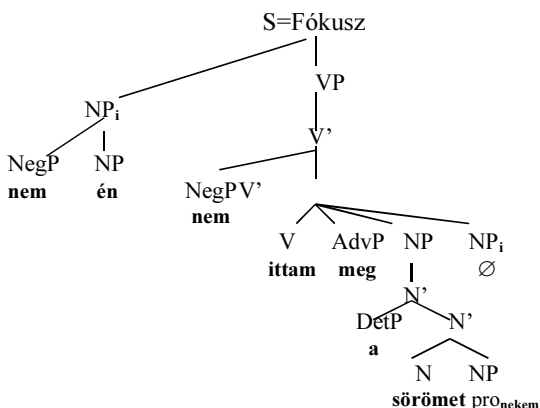


25b. Nem Péter fényképezett le.



A kétféle tagadás természetesen egyazon mondatban is előfordulhat:

25c. Nem én nem ittam meg a sörömet.



Sajátos módon ölt formát a tagadás azokban a mondatokban, amelyekben a tagadószót (vonatkozzon az mondatrészre vagy a V'-ra) is partikulával ellátott kvantor előzi meg (26b és 27b).

- 26a. Te is láttad az esti thrillert?
 26b. Te sem láttad az esti thrillert?
 26c. Nem láttad az esti thrillert te sem?
 27a. Én is Pessoa-t kedveltem meg.
 27b. Én sem Pessoa-t kedveltem meg.
 27c. Nem Pessoa-t kedveltem meg én sem.

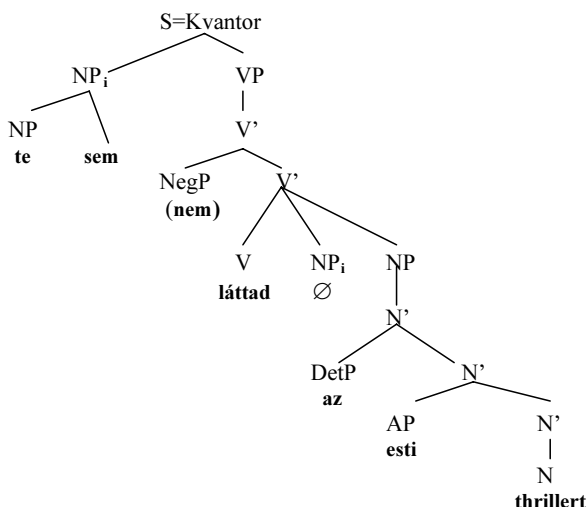
Ilyenkor az *is* tagadó mondatban használatos változata, a *sem* jelenik meg, amely azonban nem tagadószó. Miként ezt É. Kiss is állítja (É. Kiss, 2003.), *sem* szintaktikailag, sem fonológiailag nem úgy viselkedik, mint a hatókörét megelőző és hangsúllyal rendelkező *nem* / *ne*.³⁷ Ebben az esetben feltüntetjük a hangalakban meg nem jelenő NegP-t, zárójellel jelezve törölt voltát. (26b)

Itt jegyezzük meg, hogy az „üres” elemektől való tartózkodásunk nem valamiféle irracionális idegenkedésen vagy az egyszerűsítés elvének merev alkalmazásán alapul. Úgy véljük, hogy:

(1) a grammatika területén a diákok számtalanszor találkoznak tesztetl, de jelentéssel bíró elemekkel, főként az inflexiók között (O morféma vagy allomorfok az igeragozási paradigmákban), ezért ezek a mondatokban sem szabad, hogy nehézséget okozzanak,

(2) gyakran az az ábrázolat egyszerűbb – mert transzparensabb és jobban megfelel az általános sémának –, amelyik tartalmaz „néma” elemet.

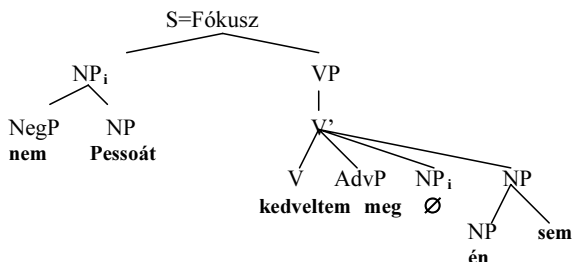
26b. Te sem láttad az esti thrillert?



(3) csak azokat a testetlen elemeket érdemes mindenáron kerülni, amelyek nem is tudnak hangalakban megjeleníteni, vagy semmiféle empirikus érvünk nincs rejtett jelenlétük mellett (ilyenek a mozgatás lokalitását biztosító nyomok).

A tárgyalt szerkezetekben (26b és 26c) a 2. és a 3. szempont is a NegP feltüntetése mellett szól. A tagadás így „látható”, valamint közvetett empirikus érvek is szólnak jelenléte mellett: a mondatoknak azokban a változatában, amelyekben az XP + *sem* szerkezet kiinduló szerkezeti helyén hangzik el, a NegP megjelenik:

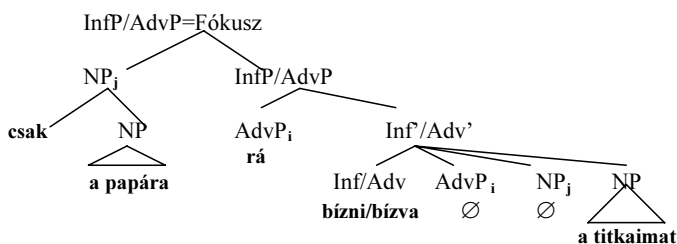
27c. Nem Pessoaát kedveltem meg én sem.



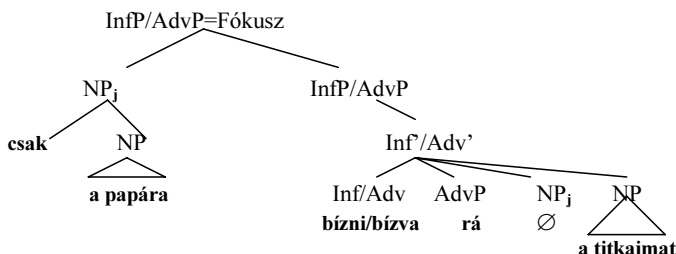
Itt is tapasztalható – miként az ige utáni fókusz esetében már láttuk –, hogy a hatóköri viszonyok korrekt megjelenítésére modellünk csak az ige előtti pozíciók esetében alkalmas maradéktalanul.³⁸

A bővítményi szerkezetek – összhangban az 1992. utáni É. Kiss-mo-
dellekkel, a GGG-vel és Keneseinek az igeneves szerkezetekről kifej-
tett nézeteivel (Kenesei, 2000) – szintén rendelkeznek operátorpozíci-
ókkal. Ezeket a GGG-hez hasonlóan kezeljük, azokkal a változtatások-
kal, amelyeket a mondat szintjén is megtettünk (a fej nem mozog és az
operátorhøj nem az X'-elmélet szabályai szerint épül fel). A fókuszpo-
zíciót tartalmazó infinitívuszi és adverbális szerkezetekben a mondat-
tal szemben nagyobb a szórendi szabadság: az igekötő meg is előzheti
a fejet (ilyenkor módosítóba mozog), de követheti is azt, kiinduló szer-
kezeti helyén maradván:

28a. csak a papára rábízni a titkaimat/ csak a papára rábízva a titkaimat



28b. csak a papára bízni rá a titkaimat / csak a papára bízva rá a titkaimat



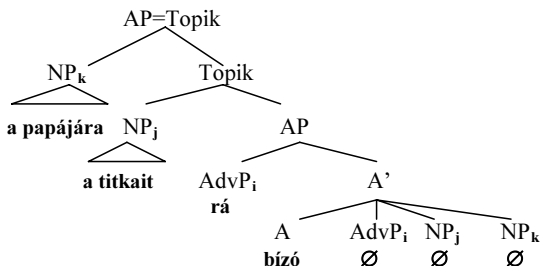
A melléknévi (igeneves) szerkezetben az igekötő nem maradhat
eredeti helyén, sőt egyetlen más vonzat sem: a szósornak a fejjel kell
zárulnia:

- 29a. *a papájára rábízó a titkait (kislány nem csalódott)
- 29b. *a papájára bízó rá a titkait (kislány nem csalódott)
- 29c. a titkait a papájára rábízó (kislány nem csalódott)
- 29d. a papájára a titkait rábízó (kislány nem csalódott)

Felhasználjuk a GGG magyarázatát a jelenségre: a magyarban a mel-
léknévi csoport (AP) és az általa bővített főnév összetartozását kizáró-
lag a szórend fejezi ki a közvetlen megelőzés által. Ennek érdekében a
melléknévi fej minden tőle telhetőt megtesz,³⁹ hogy a jelzett szóval

szomszédos legyen: minden vonzatát „maga elé küldi” operátorpozícióba, szemantikai indok nélkül is. A topik mint a szemantikailag legsemlegesebb operátorpozíció a legalkalmasabb ezeknek a kényszerűségből a fej elé küldött bővítményeknek a befogadására.

29d. a papájára a titkait rábízó (kislány nem csalódott)



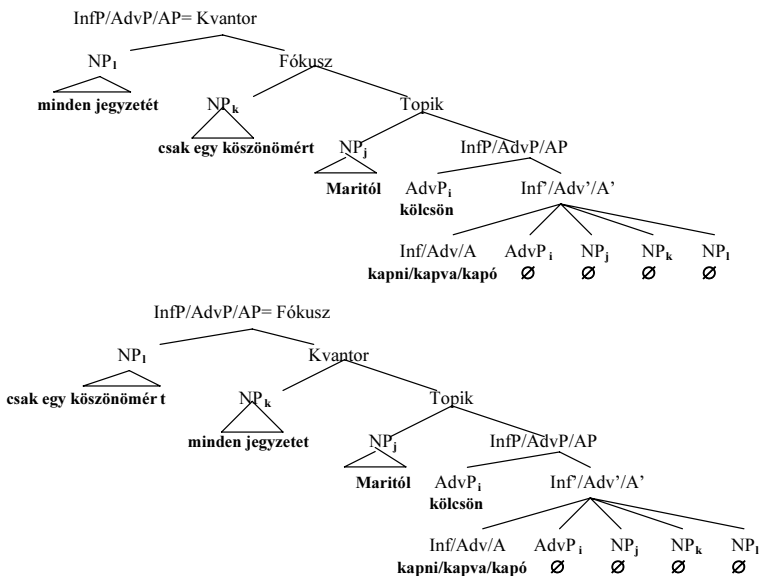
A bővítményi szerkezetek operátorzónája még egy különbséget mutat a mondattal összehasonlítva: itt a fej előtti topikok + kvantorok + fókusz sorrend összekeveredhet:

52

30a. (jó lenne) minden jegyzetét csak egy köszönömért Maritól kölcsönkapni

30b. minden jegyzetét csak egy köszönömért Maritól kölcsönkapva (nagyon elégedett voltam)

30c. minden jegyzetét csak egy köszönömért Maritól kölcsönkapó (lányok elégedettek lehetnek)



6. ÖSSZEGRZÉS

Cikkünkben áttekintést adtunk arról a PTE Nyelvtudományi Tanszékhéhez kötődő csapatmunkáról, amelynek célja, hogy létrehozzon egy középiskolában is alkalmazható mondattani modellt. Alapvetően az Alberti Gábor és Medve Anna által létrehozott *Generatív grammatikai gyakorlókönyvben* (amely jelenleg egyetemi tananyag) bemutatott modellre építünk, az ott található teljességre törekvő szintaxist egyszerűsítjük olyan módon, hogy leírásunk szintén a mondattani jelenségek teljes körének kezelésére alkalmas legyen, egyszerűsített formalizmussal és kevésbé árnyalt szemantikai értelmezéssel. Természetesen ennek eléréséhez bizonyos pontokon drasztikusnak tűnő változtatásokat kellett tennünk. E változtatások azonban nem gyöker és nem példa nélkül valók: amikor modellünket igyekeztünk beágyazni az ismeretterjesztésre és oktatási felhasználásra szánt generatív modellek sorába, részint azt tapasztaltuk, hogy azok hasonló egyszerűsítéseket alkalmaznak, részint pedig azt, hogy modellünk az É. Kiss Katalin által kidolgozott kurrens tudományos modell egy korábbi fejlődési stádiumával tart szoros rokonságot. Az ismeretterjesztésre/oktatásra szánt modellekkel összehasonlítva fontos különbségnek tartjuk, hogy modellünket koherens és explicit elvekre igyekeztünk építeni, és a lehetséges mértékig alkalmaztunk formalizmusokat. E tekintetben viszont az alap kutatás modelljeihez kapcsolódunk. (É. Kiss, 1992; valamint *Alberti és Medve*, 2002)

Írásunk első részében az egyszerű mondatok tanulmányozásához elengedhetetlenül szükségesnek tűnő szótári ismereteket vázoltuk fel; a szintaktikai fejezetünkben javarészt a mondat szerkezet ábrázolására vonatkozó elképzeléseinket ismertettük. Ezek talán aránytalanul nagy helyet kaptak ahhoz képest, amennyit egy középiskolai tananyag mondattani részében erre fordítani szeretnénk. Mondatelemzésen ugyanis nem csupán ágrajzok készítését értjük. Mindenképpen meg kell azonban alkotni kiindulópontként egy, a bevezetőben már említett elemzési modellt. Cikkünk ennek az egyszerű mondatra vonatkozó részét mutatja be, természetesen nem teljes részletességig. A legfontosabb, illetőleg a legkérdésesebb pontokra igyekeztünk koncentrálni: azokra, amelyekben az alapul vett modelltől eltérünk. Az eltérések a következőkben ragadhatók meg:

1. az operátorzóna egyszerűsített ábrázolása,
2. a fejmozgatások kiiktatása,
3. a vonzatkeret egyszerűsített kezelése,
4. az intuícióval, empiriával nem igazolható, elméletfüggő eljárások kiiktatása.

Minden egyszerűsítésünk e tényezőkre vezethető vissza.

JEGYZET

- 1 Cikkünkben erősen támaszkodunk két, e témában publikált írás ismeretére: *Alberti és Medve* (2002), valamint *B. Nagy és Farkas* (2005). Cikkeink ezen írások ismerete nélkül is kellő mélységű betekintést nyújtanak a témába; reméljük azonban, hogy kedvet ébresztünk a két mű elolvasásához is.
- 2 A munkát a tartalmi vonatkozásokon kívül összeköti az is, hogy a PTE Nyelvtudományi Tanszékén oktatókból és diákokból (tulajdonképpen) spontán kialakult csoport végzi. Többen a kezdetekor még diákként, jelenleg pedig oktatóként vesznek részt benne.
- 3 Alberti és Medve (2002), a továbbiakban: GGG.
- 4 A generatív szakirodalomban GB néven találkozunk ezzel az irányzattal, ami a *Government and Binding* angol terminus rövidítése. (lásd Chomsky, Noam (1981) *Lectures on Government and Binding*. Foris Publications, Dordrecht.)
- 5 Túlgenerál a modellünk akkor, ha rosszulformált szerkezetek is ábrázolhatók vele; alulgenerált akkor, ha jólformált szerkezetet nem tud elemezni.
- 6 A készülő tananyag elveinek leírását részletesebben lásd *B. Nagy és Farkas* (2005)
- 7 Erről részletesen lásd Medve, 2005, 117.
- 8 Erről bővebben lásd Medve, 2002.
- 9 Pl. *Régi úton új cipővel, avagy a hagyományos mondatelemzés modernebb keretben; Mondattan a középiskolában; Általános nyelvészet az anyanyelvi nevelésben*
- 10 Pl. B. Nagy és Farkas, 2005.
- 11 Pl. Medve, 2005.
- 12 Amely nem más, mint képesség anyanyelvünk használatára és jogosultság jólformált-sági és szemantikai ítéletek meghozatalára. Tartalmáról és működéséről részletesebben a későbbiekben lesz szó.
- 13 A c. és a d. mondat Komlósy András szóban elhangzott példája.
- 14 Végtelen számú jólformált mondat előállításának a képessége.
- 15 Jelen írásban – terjedelmi okok miatt – nem áll módunkban ezeket a fogalmakat részletesen definiálni, de emiatt nem kell bánkódnunk, mert könnyen megérthető, részletes jellemzésüket olvashatjuk egyrészt Albertinél (Alberti, 1994), másrészt pedig a GGG második kiadásában. (Alberti –Medve, 2005)
- 16 Ezt a tudományos kutatás lényegének tartjuk, így e szemlélettel a kutatói látásmódot is alakítani reméljük.
- 17 Komlósy, 2001.
- 18 Chomsky, Noam ed. (1995): *The Minimalist Program*. MIT Press, Cambridge, Mass
- 19 A tematikus szerep nem más, mint az a szemantikailag jellemezhető szerepkör, amelyet egy vonzat az ő régensétől (az őt vonzatként megkívánó szótári egység) kap. Pl. *ágens*: aktív résztvevő, *experiens*: egy érzelmi/pszichés állapot hordozója. Az *udvarol*, *bevásárol*, *veszekszik* igéknek ágens alanyuk van, az *élvezi*, *kívánja* igéknek experiens, a *tetszik*, *ízlik* igéknek pedig a -nAk ragos vonzata experiens. (A hamarosan ismertetendő dráma-hasonlat szereplőinek szerepköreiről van szó.) A tematikus szerepekről részletesen lásd Komlósy, 1992, 358–363.
- 20 Ejtsd: iksz vonás, melyről a későbbiekben részletesebben esik majd szó.
- 21 Az ide vonatkozó szabály röviden úgy fogalmazható meg, hogy egy névmást csak olyan főnévi kifejezés kontrollálhat (azaz adhatja meg a jelentését, valóságvonatkozását), amely az említett esethierarchiában magasabban áll nála.
- 22 Hangalakot nem öltő, a régens számot/személyt kifejező toldaléka alapján kimutatható névmási NP. Helyén hangalakot öltő névmás is megjelenhet: *ÉN kérdeztelek téged*.
- 23 Határaik egyrészt ezen a szinten nehezen megragadhatóak, másrészt pedig az újabb szakirodalom nem vonzat és szabad határozó dichotómiájában, hanem vonzat, szabad bővítmény és a régens fogalmi keretének részét megnevező bővítmény hármában gondolkodik (lásd Laczkó, 2000, 294.).

- 24 A vonzat és a szabad bővítmény különbségének a szintaxisban más következménye is van: az utóbbi az esetek jelentős részében *csatolással* kerül a szerkezetbe. Mindezt a GGG az X'-elmélet ismertetésekor részletesen tárgyalja.
- 25 A * a szándékolt jelentés létrejöttére vonatkozik.
- 26 Az elnevezés az angol nyelvre alkalmazott *raising* (emelés) nevű transzformációból származik. Az emelést mint transzformációt a magyarra a GGG sem alkalmazza, de a jelenség mögött rejlő szemantikai jelenséget bevonja a leírásba: az ige szótári tulajdonságaként kezeli. (Kömlösy, 2001)
- 27 Rokonszenvezünk É. Kissnek azzal a véleményével, hogy az ige + igemódosító egy- ség együtt veszi fel a vonzatokat, az általa javasolt szerkezet azonban megsértené alap- elvünk, az X'-elmélet említett változatának alkalmazását.
- 28 Az argumentum némi nagyvonalúsággal a vonzat szemantikai szempontú megneve- zése.
- 29 A GGG az operátorzóna ábrázolására használ úgynevezett *funkcionális projekciókat* is, amelyek szintén az X'-elmélet szerint épülnek fel, ezek a mi modellünkben nem szerepelnek. Szerepüket más konfiguráció veszi át. Minderről bővebben lásd még: B. Nagy és Farkas (2005)
- 30 E döntés természetesen megfontolandó, hiszen a transzformációs grammatikai hagyó- mány a ragozatlan főnévi igenév alanyát általában feltünteteti PRO alakban. (A PRO olyan hangalak nélküli névmás, amely a pro-hoz hasonlóan alanyi és tárgyi bővítmény szerepében jelenhet meg, de személyrag nem utal rá, és a helyén nem jelenhet meg hangalakot öltő NP: **Péter szeretne Péter/ő úszni.*)
- 31 A lokalitás elvének lényege: egy egység csak úgy léphet át egy XP-t, ha abban nyo- mot hagy. B. Nagy és Farkas (2005)-ben levő ábráktól ennyiben eltérünk.
- 32 A 20a.-ban például AdvPi vezérli a V'-t és minden, azalatt elhelyezkedő csomópont- tot; V' azonban csak AdvPi-t vezérli. V vezérli NP-t, InfP-t és annak gyermekeit. Öt NP és InfP viszont-vezérli, de InfP gyermekei már nem.
- 33 Péter a nagymamától egy keménykalapot csent el.
- 34 A nővérem mindenkinek mindent elhisz.
- 35 A' a főhangsúly, a ~ kiirtott hangsúly jele.
- 36 *Meg nem innám a sörömet!*
- 37 A *ne* tiltó (= tagadó felszólító) mondatban csatolódik a V'-ra.
- 38 Hasonló a helyzet az ige utáni kvantorokkal is: *Péter meghívott többször is minden- kit.* / *Péter meghívott mindenkit többször is.*
- 39 Nem tud azonban mindent megtenni: nem tudja megakadályozni, hogy egy másik mel- léknévi kifejezés közéjük álljon. Saját bővítménye felett ugyanis rendelkezik, de egy másik, vele azonos szerepű AP fölött nem: *a titkait a papájára rábízó őszinte kislány.*

IRODALOM

- Alberti Gábor (1994): *Bevezetés a magyar generatív mondatelemzésbe*. Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, Pécs.
- Alberti Gábor – Medve Anna (2002): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I. II.* Janus/Books, Budapest.
- B. Nagy Ágnes – Farkas Judit (2005): Hogyan érdemes generatív mondatant tanítani kö- zépiskolában? *Modern Nyelvoktatás*, XI. 14–28.
- B. Nagy Ágnes – Farkas Judit (jelen kötet): *Generatív mondatant az oktatásban II.* Ösz- szetett mondatok elemzése középiskolában.
- Bánréti Zoltán (1997): *Nyelvtan, kommunikáció, irodalom tizenéveseknek* (NYKIT). Nodus Kiadó, Veszprém.
- Dóla Mónika – Farkas Judit (jelen kötet): *Generatív mondatant az oktatásban III.* Ma- gyar mint idegen nyelv.

- É. Kiss Katalin (1992): Az egyszerű mondat szerkezete. In: Kiefer, 1992, 79–177.
- É. Kiss (1995): *Többszörös fókusz a magyar mondat szerkezetben. A magyar nyelv leírásának újabb módszerei II.* Néprajz és nyelvtudomány 37. (szerk. Büky László és Maleczki Márta), 47–66.
- É. Kiss Katalin (1998): Mondattan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter (szerk.): *Új magyar nyelvtan.* Osiris, Budapest, 15–184.
- É. Kiss Katalin (2003): Mondattan. In: Kiefer, 2003, 205–242.
- Károly Sándor (1963): Tesničre szintaxisa és a szintaxis néhány kérdése. *Általános nyelvészeti Tanulmányok I.* 161–186.
- Kenesei István (2000): Szavak, szófajok, toldalékok. In: Kiefer, 2000, 75–135.
- Kiefer Ferenc (1992, szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc (2000, szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan III. Morfológia.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc (2003, szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Komlósy András (1992): Régensek és vonzatok. In: Kiefer, 1992. 299–527.
- Komlósy András (2001): *A lexikai-funkcionális grammatika mondattanának alapfogalmai.* Tinta Kiadó, Budapest.
- Laczkó Tibor (2000): Az ige argumentumszerkezetét megőrző főnévképzés. In: Kiefer, 2000, 293–407.
- Medve Anna (2002): Van róla fogalmunk? A magyar grammatika oktatásáról nem csak „magyargrammatikusoknak”. *Modern Nyelvoktatás*, 2–3. 50–56.
- Medve Anna (2005): Egy készülő tananyag: részletek és dilemmák, avagy anyanyelvi nevelés tetőtől talpig. In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Iskolakultúra könyvek 29. (sorozatszerk.: Géczi János), Iskolakultúra, Pécs, 116–138.

GENERATÍV MONDATTAN AZ OKTATÁSBAN II.

ÖSSZETETT MONDATOK ELEMZÉSE KÖZÉPISKOLÁBAN

Jelen tanulmányban a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékén készülő középiskolai tananyag alapját képező mondat-tani modell összetett mondatokkal foglalkozó részét mutatjuk be. Áttekintjük az alárendelés és a mellérendelés különböző típusait, bemutatjuk azokat a megoldásokat, amelyek segítségével középiskolai szinten a hagyományos iskolai ágrajzoknál többet mondó, koherensebb reprezentációkat rendelkezünk az egyes mondatokhoz.

1. AZ EGYSZERŰ ÉS AZ ÖSSZETETT MONDATOK ELKÜLÖNÍTÉSE

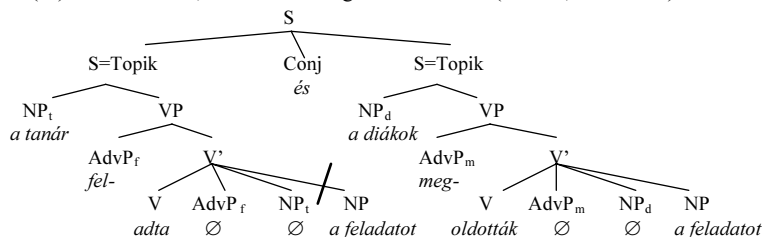
Az egyszerű és az összetett mondatok között nem mindig világos a határ. Ez a hagyományos nyelvészetnek komoly fejtörést okoz, hiszen kötelező döntést kell hozniuk minden szósorról ebben a tekintetben. Ez azért van így, mert másképp kell reprezentálni az egyszerű és az összetett mondatokat; előbbieken a mondatrészek viszonyát (alany, állítmány, tárgy, határozó, jelző) ábrázolják; utóbbiakban pedig a tagmondatok közti viszonyt: vagyis, hogy alá- vagy mellérendelésről van-e szó, azon belül pedig azt kell meghatározni, hogy milyen típusba sorolható az adott szósor. Az iskolában a gyerekeknek alárendelés esetén az a feladatuk, hogy megállapítsák, mely főmondatbeli mondatrészt fejtik ki a mellékmondat, így különítenek el alanyi, állítmányi, tárgyi, határozói, illetve jelzői alárendelést. Mellérendelés esetén pedig a kötőszó jelentése alapján születnek az alábbi csoportok: kapcsolatos, ellentétes, választó, következtető és magyarázó mellérendelés. Az összetett mondatoknál ez a nyelvszemlélet a tagmondatok belső szerkezetével nem foglalkozik.

Az egyszerű és az összetett mondatok megjelenítésének nagyfokú különbözősége problémát okoz akkor, ha az adott szósorról nem dönthető el egyértelműen, hogy melyik kategóriába tartozik. A közoktatásban ennek a kérdésnek a kezelése mindig is problémát okozott. Ezt igyekszik megoldani a legújabb, ilyen keretben megszületett összefoglaló munka, a *Magyar grammatika (Keszler, 2000)*, amelyben már önálló fejezet tárgyalja ezt a kérdést. (Keszler, 2000. 461–471.) De vannak olyan szósorok (lásd (1a)), amelyekre itt is csak annyit tudnak mondani, hogy átmeneti kategóriába tartoznak. Ez az (egyébként a

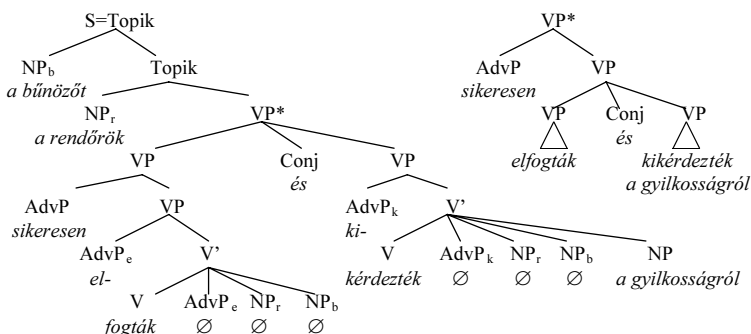
rendszerből következő) „megoldás” sem a tanár, sem a diák számára nem megnyugtató.

A generatív grammatikának az ilyen mondatok kezelése nem okoz problémát, mert ez a formából és nem a jelentésből kiinduló elemzési mechanizmus¹ független attól, hogy a mondat egyszerű vagy összetett.

(1a) A tanár feladta, és a tanulók megírták a feladatot (Keszler, 2000. 469.)



(1b) A bűnözőt a rendőrök sikeresen elfogták, és kikérdezték a gyilkosságról.



A fenti mondatokban vannak olyan összetevők, amelyek mindkét ígéhez egyaránt tartoznak: (1a)-ban *a feladatot*, (1b)-ben *a bűnözőt* és *a rendőrök*, valamint a *sikeresen*, amennyiben azt úgy értelmezzük, hogy az „elfogás” és a „kikérdezés” egyaránt sikeres volt (ezt a jelentésvariációt a mondatról különálló ágrajzrészlet reprezentálja); emellett vannak olyan összetevők is, amelyek csak az egyik ige-t bővítik: ilyen (1a)-ban *a tanár*, illetve *a tanulók*, (1b)-ben pedig *a gyilkosságról*, továbbá értelmezhető így a *sikeresen* is, ha a mondatot úgy értjük, hogy a „kikérdezés” nem sikeresen zajlott (ez a jelentés olvasható le az eredeti ágrajzról).

Egyébiránt megjegyezzük, hogy a generatív grammatika az ige-kötő külön összetevőként kezeli, tekintettel annak a mondatban elfoglalt különböző pozícióira. Így a fenti két mondatban szereplő összes ige-kötő (*fel*, *meg*, illetve *el*, *ki*) szintén besorolható a nem közös bővítmények közé.

Felhívjuk a figyelmet, hogy a közös bővítmények kezelése sem egyforma: amennyiben az ilyen összetevő(k) a mondat élén áll(nak) (megelőzve mindkét igei szerkezetet), akkor a mellérendelés ez(ek) után történik, így egyszerre tud(nak) tartozni mindkét tagmondathoz (természetesen mindkét ige vonzatkeretében külön nyomuk van). A fenti példamondatok közül az (1b)-ben ilyen *a bűnözőt* és *a rendőrök*. Ha azonban a közös bővítmény az első ige után áll (lásd (1a)-ban *a feladatot*), akkor *ellipszisként* (hiányként) kezeljük és „levágjuk”.²

2. AZ ALÁRENDELÉS ÉS A MELLÉRENDELÉS ELKÜLÖNÍTÉSE

Ha a jelentés alapján szeretnénk elkülöníteni az alárendelést a mellérendeléstől, akkor ismét találkozhatunk olyan szerkezetekkel, amelyeket kénytelenek lennénk ilyen alapon átmeneti kategóriába sorolni. Hagyományosan ezek közé a mondatok közé tartozik a (2a)-ban látható szerkezet (lásd *Honti és Jobbágyiné*, 1994. 90–91.), amely jelentését tekintve az ellentétes mellérendelő mondatokkal mutat rokonságot, míg szerkezete inkább az alárendeléshez közelít.

(2a) Bár szakad, kavarog a hó, még sincs hideg.

(2b) Szakad, kavarog a hó, de még nincs hideg.

Mi azonban az első fejezetben elmondottakkal összhangban nem szeretnénk átmeneti kategóriákat, mert ez lehetetlenné tenné, hogy minden grammatikus szósorhoz reprezentációt rendeljünk. Ezért elfogadjuk *Kenesei* (1992) kizárólag a formán alapuló érvelését, miszerint alárendelő kötőszó az, amely állhat a mondat élén, és az ilyen kötőszót tartalmazó mondat alárendelő mondatnak tekinthető. Ezt tehát egy jól alkalmazható teszt annak eldöntésére, hogy milyen típusú összetett mondatról állunk szemben. Ez alapján (2a) egyértelműen alárendelés; ezt az álláspontot képviseli már a *Magyar grammatika* (*Keszler*, 2000. 517–518.) is.

A teszt – mint arra az imént hivatkozott mű (*Keszler*, 2000. 472.) is rámutat – nem minden mondat esetében alkalmazható, mert vannak olyan szósorok, ahol az alárendelt tagmondathoz a teljes mondat elejére történő mozgathatása lehetetlen.

(3a) Palkó szívesebben teniszeznek, mint csellózik.

(3b) *Mint csellózik, Palkó szívesebben teniszeznek.

(3c) Mint (ahogy) Péter, Mari úgy szeretne csellózni.

(3d) (Mint) ahogy Péter zongorázik, Mari úgy szeretne csellózni.

Ez azonban nem vonja kétségbe a *mint* alárendelt kötőszói státuszát, mert sok olyan grammatikus mondat állítható elő (3c) és (3d), ahol a *mint* a mondat élén szerepel. Ahogy arra *Kenesei* (1992. 572.) rámutat

tott, ha a *mint* által bevezetett tagmondatban van ige, ahhoz, hogy grammatikus mondatot kapjunk, szükség van vonatkozó névmásra is. Ez a helyzet (3d) esetében is, ami az *ahogy* nélkül ugyanolyan rossz lenne, mint (3b). (3b) agrammatikusságán azonban egy vonatkozó névmás betoldása sem változtat, amely arra vezethető vissza, hogy a *mint csellózik* tagmondat a *szívesebben* összetevőnek a középfok által kötelezővé vált vonzata, viszont ez utóbbi elem a mondatban szabad bővítésményként van jelen, és a magyarban működő szabályok alapján a VP-hez tartozó szabad határozó vonzata nem kerülhet topik pozícióba: **Mari Jánosnak ismerkedett meg Péterrel az esküvőjén*. Az is erősíti (3b) agrammatikalitását, hogy a mondatban nem tehető ki az alárendelő kapcsolatot explicitté tevő utalószó sem a nem azonos mértékű összehasonlítás miatt (szemben (3c), (3d)-vel).

3. AZ ALÁRENDELÉS

A generatív szakirodalom (lásd például *Kenesei*, 1992; *Alberti és Medve*, 2002) az alárendelés két fő típusát különbözteti meg: független, illetve kategoriális alárendelés. A kettő között az a különbség, hogy míg a független típusban (4a) az alárendelő mellékmondatot bevezető CP (kötőszói csoport) önálló szabad határozóként kapcsolódik a főmondatához, addig kategoriális alárendelés esetén (4b) a főmondatban található egy kategória, amely befogadja a CP-t.

(4a) Bár kedvelem Marit, nem hívtam fel a születésnapján.

(4b) Beszélgettünk arról, hogy elmegyünk vadászni.

3.1. A FÜGGETLEN ALÁRENDELÉS

Kezdjük a téma tárgyalását néhány példamondattal:

(5a) Bár Péter szereti az édességet, nem rendelt tortát.

(5b) Bár szereti az édességet, Péter nem rendelt tortát.

(5c) Péter nem rendelt tortát, bár szereti az édességet.

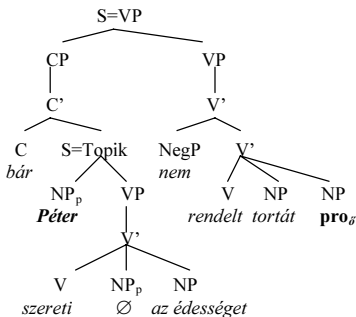
(5d) Nem rendelt tortát, bár Péter szereti az édességet.

Érdekes jelenséget figyelhetünk meg, ha megpróbáljuk a két tagmondat alanyát koreferensen értelmezni, azaz, ha megpróbáljuk úgy értelmezni a tagmondatok alanyát, hogy azok ugyanarra az entitásra vonatkozzanak. Megállapíthatjuk, hogy az (5d) mondat az egyetlen, ahol ez az értelmezés nem lehetséges. (A koreferenciát az azonos alsó index jelöli.)

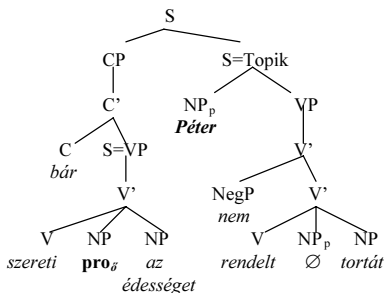
(5d') * (Ö_i) Nem rendelt tortát, bár Péteri szereti az édességet.

Ha ezt a jelenséget meg szeretnénk magyarázni, egy univerzális elv segítségével könnyen megtehetjük. Az elv³ azt mondja ki, hogy névmás (például *ő, őket*,) nem vezérelheti azt a tartalmas főnevet (pl. *Mari, a fiú, egy lány*), ami ugyanarra vonatkozik, mint a névmás maga.⁴ Tehát, ha az ágrajzot tekintjük, a tartalmas főnév vagy az őt tartalmazó frázis nem állhat a névmás testvércsomópontjában. Ebből következik, hogy más pozícióban kell felvennünk a CP-t, ha a mellékmondat megelőzi a főmondatot, mintha követné azt. Az első esetben (függetlenül attól, hogy a tartalmas főnév melyik tagmondatban van) bátran alkalmazhatjuk a szabad bővítmények kezelésekor már eddig is bevált műveletet, a csatolást, hiszen ez olyan konfiguráció eredményez (6a) és (6b), hogy sem a névmás nem vezérli a főnevet, sem pedig fordítva, tehát semmi nem zárja ki, hogy őket koreferensen értelmezzük.

(6a) Bár Péter szereti az édességet,
nem rendelt tortát.

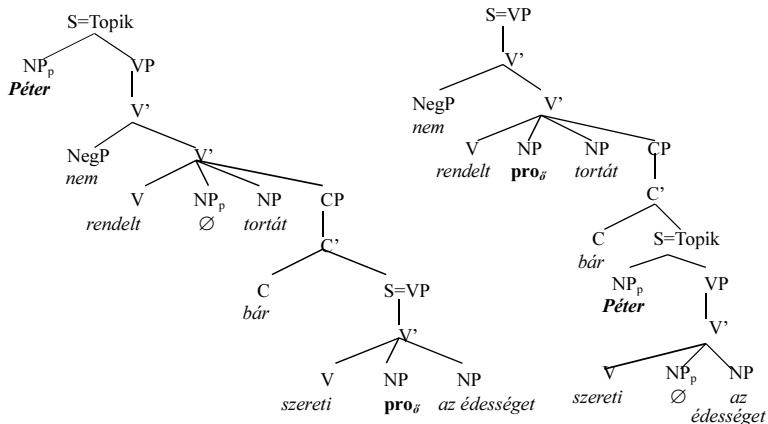


(6b) Bár szereti az édességet,
Péter nem rendelt tortát



Abban az esetben, ha a főmondat előzi meg a mellékmondatot, jobbról való csatolás nem alkalmazható, mert akkor nem tudnánk megmagyarázni, hogy (5d) miért rossz, ha koreferensen értelmezzük (5d'), hiszen ekkor csakúgy, mint (6a) és (6b) esetén, a koreferensséget megengedő ágrajzot kapnánk (csak a CP és az VP/S cserélődne föl). Olyan megoldást kell találnunk, amelyben a koreferens értelmezés eleve lehetetlen. Ezt pedig a fent említett univerzális elv alapján úgy érhetjük el, ha olyan szintaktikai konfigurációt állítunk elő (6d), amelyben a névmás vezérli a *Péter* főnevet.

(6c) Péter nem rendelt tortát, bár szereti az édességet. (6d) Nem rendelt tortát, bár Péter szereti az édességet.

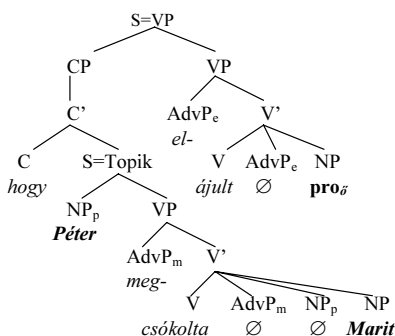


Az okhatározói alárendelő mondatok is a fentiekkel azonosan viselkednek a koreferencia szempontjából (7), ezért azokat is a (6)-ban látható módon reprezentáljuk (8).

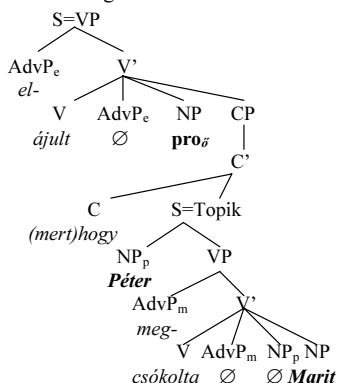
62

- (7a) Hogy Péter_i megcsókolta Marit_j, elájult pro_{i/j}.
 (7b) Hogy Péter megcsókolta, Mari elájult.
 (7c) Mari elájult, (mert)hogy Péter megcsókolta.
 (7d) Elájult pro_k, (mert)hogy Péter_i megcsókolta Marit_j.
 (7d') *Elájult pro_{i/j}, (mert)hogy Péter_i megcsókolta Marit_j.

(8a) Hogy Péter megcsókolta Marit, elájult.



(8d) Elájult, (mert)hogy Péter megcsókolta Marit.



A (7d')-ben szereplő két index arra utal, hogy az ő névmás sem Péterrel, sem Marival nem lehet koreferens. Az ágrajzon látszik, hogy a

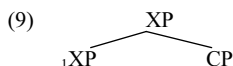
kötéselvnek megfelelően valóban egyik értelmezés sem lehetséges, hiszen mind az alanyi, mind a tárgyi NP-t tartalmazó CP a névmás testvércsomópontjában áll.

A célhatározói alárendeléseket ebben a csoportban szokták tárgyalni (Kenesei, 1992; Alberti és Medve, 2002), de szerintünk a középiskolai tananyagban a kategóriális alárendelések közé lenne érdemesebb sorolni őket, mert az *azért* utalószó ilyen esetekben mindig kitehető. Ezért ezzel a kérdéssel a következő alfejezetben foglalkozunk.

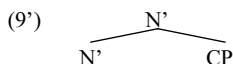
3.2. A KATEGORIÁLIS ALÁRENDELÉS

Középiskolai modellünk a kategóriális alárendelések kezelésének tekintetében szorosan követi Alberti és Medve (2002. 178–201.) elgondolásait.

Először is tekintsük át a különböző altípusokat és azok legfontosabb szerkezeti jellemzőit. A kategóriális alárendelés legáltalánosabb ágrajza:



Az altípusok csoportosításában két fő szempontot érdemes figyelembe venni: egyrészt az $_1$ XP, másrészt a CP belső szerkezetét. Az első szempont szerint megkülönböztethetünk *utalószavas* (azon belül *jelentlő* vagy *hangalak nélküli* utalószavas), illetve *lexikális fejes* alárendelést; a második szempont alapján pedig *hogy-kötőszavas*, valamint *vonatkozói* mellékmondatokat különíthetünk el. A két szempont alapján értelemszerűen négyfajta altípus jön létre: *utalószavas hogy-kötőszavas*; *utalószavas vonatkozói*; *lexikális fejes hogy-kötőszavas* és *lexikális fejes vonatkozói* alárendelés. Harmadik osztályozási szempontként a CP kapcsolódási pozíciója vehető figyelembe: ez alapján lehet a lexikális fejes alárendelésen belül a *nem-megszorító* és a *megszorító* (9') fajtákat elkülöníteni egymástól.



Lássuk az egyes típusokat példamondatokkal (a mondatok mögötti számok a hozzájuk tartozó ágrajzokat jelölik). Arra törekedtünk, hogy példamondataink (a tagmondatok viszonylagos egyszerűsége mellett) a lehető legtöbb alárendeléssel kapcsolatos problémát tartalmazzák, ezáltal remélhetőleg minden főbb típus kezelése könnyen elsajátítható lesz.

(10)

1. táblázat. Az alárendelés típusai

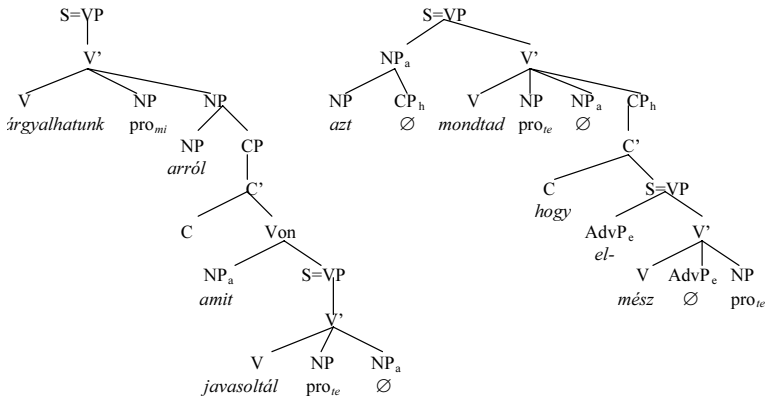
	Utalószavas		Lexikális fejes	
	jelenlévő usz.	hangalak nélküli usz.	megszorító	nem-megszorító
hogy - kötőszavas	Azt mondtad, hogy elmész. (11b)	(a) Megmondtam, hogy elmegyek. (13a) (b) Hogy Péter megírja a leckét, rázárta az ajtót. (13c)	Azt a véleményedet osztottad meg velünk, hogy unod a nyelvészetet. (14a)	Erre a helyzetre alkalmazhatjuk Gipsz Jakab örökbecsű mondását, hogy minden gombát szeretnek a vaddisznók.
vonatkozói	Tárgyalhatunk arról, amit javasoltál. (11a)	(a) Áadtam, amit Péter üzent neked. (b) Amióta elmentél, teljesen megváltoztam. (13b)	Azt a véleményedet osztottad meg velünk, amit mindig hangoztatasz.	Találkoztam Péterrel, aki elmondott egy történetet. (14b)

64

(11) Utalószavas alárendelések (jelenlévő utalószóval)

(11a) Tárgyalhatunk arról, amit javasoltál.

(11b) Azt mondtad, hogy elmész.



A fenti ágrajzokból látható, hogy az alapvető különbség a hogy-kötőszavas és a vonatkozói mellékmondatok CP-je között az, hogy első esetében a mondat szimbóluma (S) a kötőszó testvércsomópontjában található, míg a második esetben ebben a pozícióban egy *Von* operátor jelenik meg, amely a vonatkozó névmás számára biztosít helyet a szer-

kezetben (vö. *Alberti és Medve*, 2002 által bevezetett $\bar{E}P$). Felmerülhet a kérdés, hogy miért van szükség erre az új operátorra, amikor van a szerkezetben egy üres módosítói pozíció, a kötőszói frázis (CP) specifikálója, amely látszólag tökéletesen alkalmas a vonatkozó névmás befogadására. Léteznek azonban olyan mondatok (12), amelyekben egyaránt jelen van a kötőszó és a vonatkozó névmás is.

(12a) A kislányom olyan, mint amilyennek megálmodtam.

(12a') *A kislányom olyan, amilyennek mint megálmodtam.

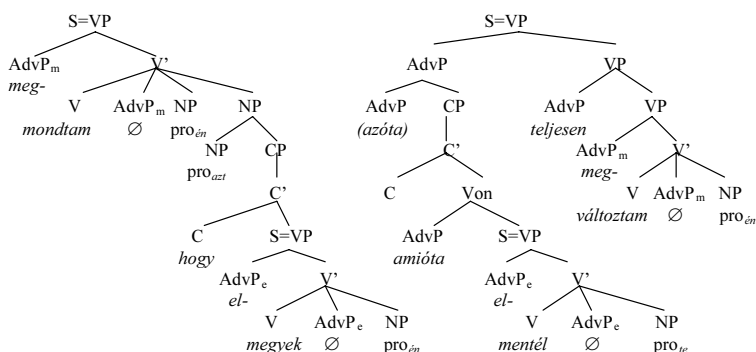
(12b) Emese úgy zongorázik, mint ahogyan az angyalok énekelnek.

Amint az a (12a) és (12b) szósorokból látszik, a kötőszó és a vonatkozó névmás sorrendje nem teszi lehetővé, hogy a fenti megoldást alkalmazzuk, hiszen akkor a szabályrendszerünk olyan szerkezeteket állítana elő, amelyekben a kiemelt elemek fordított sorrendben állnának, és ez agrammatikussághoz vezetne (12a').

(13) Utalószavas alárendelések (hangalak nélküli utalószóval)

(13a) Megmondtam, hogy elmegyek.

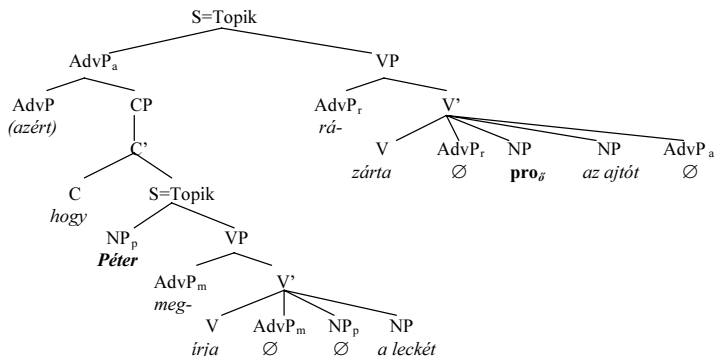
(13b) Amióta elmentél, teljesen megváltoztam.



A hangalak nélküli utalószavas alárendelések a diákoknak több problémát okoznak, mint ugyanazoknak a mondatoknak azon változatai, amelyekben az utalószó kimondatik. Az sem könnyíti meg a helyzetüket, hogy a jelen nem lévő utalószónak kétféle reprezentációját különítjük el a kategóriája és az esete szerint. (13a)-ban az a változat látható, amikor *pro* szerepel ebben a helyzetben; ezt a hangalakot nem őrítő elemet ugyanúgy használjuk, mint az egyszerű mondat esetében (lásd B. Nagy és Medve, jelen kötet). A zárójeles megoldást akkor alkalmazzuk, amikor a *pro* használata lehetetlen: azaz az utalószó nem NP kategóriájú (13b), illetve nem alanyi vagy tárgyi esetű (pl. *Higgy (abban), amiben akarsz!*).

Mint azt a független alárendeléseket tárgyaló alfejezet végén már említettük, a célhatározói alárendeléseket a kategoriális alárendelések közé soroljuk, amelynek az utalószava az alárendelt tagmondatban lévő ige kötőmódja miatt elmaradhat.

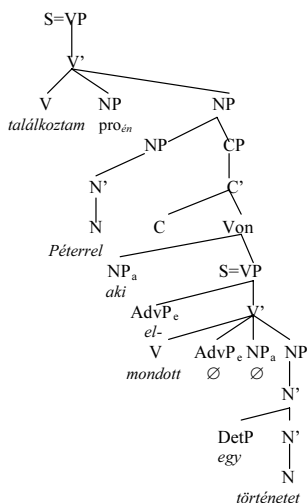
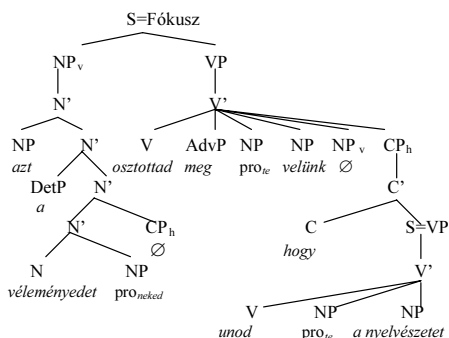
(13c) Hogy Péter megírja a leckét, rázárta az ajtót.



A célhatározói alárendelt mondatoknak van egy olyan sajátosságuk, hogy – szemben az okhatározói alárendelésekkel – akkor sem lehet a két tagmondat alanya koreferens, ha a mellékmondat megelőzi a főmondatot. Olyan szintaktikai konfigurációt kell tehát előállítanunk [vö. (6d) és (8d)], amelyben a névmás vezérli a tartalmas főnevet, ezért a kiinduló szerkezetben a *Pétert* is tartalmazó AdvP-t a V' alatt (a *pro* testvércsomópontjában) vesszük fel. A szórend azonban azt kívánja, hogy ez az összetevő a mondat élén jelenjen meg, ezért mozgatásra van szükség. És bár ez az összetevő a mondatban szabad bővítményként van jelen, mivel mozgatni vagyunk kénytelenek, és csatolt pozícióba mozgatni ebben a rendszerben tilos (vö. *Alberti és Medve*, 2002.), a transzformáció végpontja a *Topik* operátor lesz.

(14) Lexikális fejes alárendelések

- (14a) Azt a véleményedet osztottad meg velünk, hogy unod a nyelvészetet. (14b) Találkoztam Péterrel, aki elmondott egy történetet.



A lexikális fejes alárendeléseknek – ahogy azt már említettük – két fajtáját különböztetjük meg: *megszorító* (14a) és *nem-megszorító* (14b) típust. A különbséget egy egyszerű példán keresztül fogjuk megvilágítani:

- (15) Az emberek, akik lusták, kedvelik a kényelmes ágyakat.

(15)-nek lehetséges megszorító (16a) és nem-megszorító (16b) értelmezése is:

- (16a) 'azok az emberek, akik lusták, kedvelik a kényelmes ágyakat' (vannak tehát nem lusta emberek is a világon)

- (16b) 'minden ember lusta, és mindenki kedveli a kényelmes ágyakat' (a világon az összes ember kedveli a kényelmes ágyakat, és emellett lusta)

Mivel ennek a mondatnak két jelentése van, ezért kétféle szerkezet rendelhető hozzá. A jelentésbeli különbséget azzal tudjuk érzékeltetni az ágrajzokon, hogy a CP a két helyzetben más-más helyen jelenik meg: a megszorító változat esetén N'-ra csatoljuk, a nem-megszorító változat esetén pedig a kategoriális alárendelésre általában jellemző szerkezetet hozzuk létre a CP-nek a maximális projekcióra (jelen esetben NP-re) történő csatolásával.

4. A MELLÉRENDELÉS

A hagyományos nyelvszemlélet a mellérendeléssel kapcsolatban pusztán a mellérendelő összetett mondatok tagmondatai közti viszsonnyal foglalkozik öt típust állapítva meg a kötőszó szemantikáját figyelembe véve: kapcsolatos, ellentétes, választó, következtető, illetve magyarázó.

Követve a generatív hagyományt⁵ (lásd például *Bánréti*, 1992; *Alberti és Medve*, 2002. 203–225.) mi a mellérendelő kötőszók szemantikai vizsgálata helyett az ilyen kapcsolóelemekkel összekötött szerkezetek szintaktikai viselkedésére helyezzük a hangsúlyt. A mellérendelő mondatokat tulajdonképpen nem kívánjuk osztályozni. A kötőszókkal kapcsolatban ilyen szempontból nézve az lehet releváns, ami megkülönbözteti őket az alárendelő kötőszóktól (17b), azaz, hogy a mellérendelő kötőelemek nem állhatnak a mondat élén (18b). Mivel tehát szintaktikailag elkülönülnek egymástól, Kenesei (1992)-t és Bánréti (1992)-t követve különböző szintaktikai kategóriába soroljuk őket: az alárendelő kötőszókat C (CP)-vel, a mellérendelőket pedig Conj-nyal jelöljük. Utóbbi nálunk sem (vö. *Bánréti*, 1992, valamint *Alberti és Medve*, 2002) illeszkedik az X'-elméletbe, tehát a reprezentációkban nem találunk majd Conj'-t, sem pedig ConjP-t.

(17a) Nem vettem feleségül Marit, bár szeretem.

(17b) Bár szeretem, nem vettem feleségül Marit.

(18a) Nem vettem feleségül Marit, de szeretem.

(18b) * De szeretem, nem vettem feleségül Marit.

Egyébiránt a hagyományosan szemantikailag különböző típusokba sorolt mellérendelő kötőszók szintaktikailag nagyon hasonlóan működnek, pusztán az általuk koordinált tagok száma (19) és kategóriája (20) szempontjából különböznek egymástól, illetve abban a tekintetben, hogy megjelenhetnek-e a szerkezet utolsó tagjában (21b) vagy kötelezően meg kell elölniük (21a).⁶

(19a) szép, kedves, aranyos, vidám és okos

(19b) * szép, kedves, aranyos, vidám viszont szemtelen⁷

(20a) Péter és Mari

(20b) *Péter viszont Mari

(21a) A vonat megérkezett, és az emberek leszálltak.

(21a') * A vonat megérkezett, az emberek és leszálltak.

(21b) A vonat megérkezett, viszont az emberek nem szálltak le.

(21b') A vonat megérkezett, az emberek viszont nem szálltak le.

Természetesen csak olyan elemek koordinálhatóak (bővebben lásd *Bánréti*, 1992. 721–730, 733–734.), amelyek a legfontosabb jegyeik tekintetében megegyeznek: például kategóriájukban (22a); determinált-

ságuk szempontjából (22b); tematikus szerepükben (22c); vagy vonzatkeretükben (22d).

(22a) gitározik és énekel ~ *futva és énekel

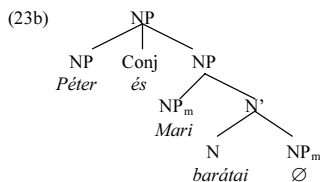
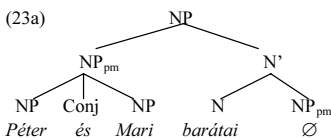
(22b) a fiú és a víziló ~ *a fiú és víziló

(22c) a baltával és a fűrészszel vágja a fát ~ *a baltával és a szomszédal vágja a fát

(22d) kedveli és becsüli Marit ~ *kedveli és vonzódik Marit/Marihoz

Rengeteg, mellérendeléssel kapcsolatos kétértelműség van a nyelvünkben (1b, 23, 24), melyeket az X'-elmélet keretein belül egyszerűen és látványosan meg tudunk mutatni.

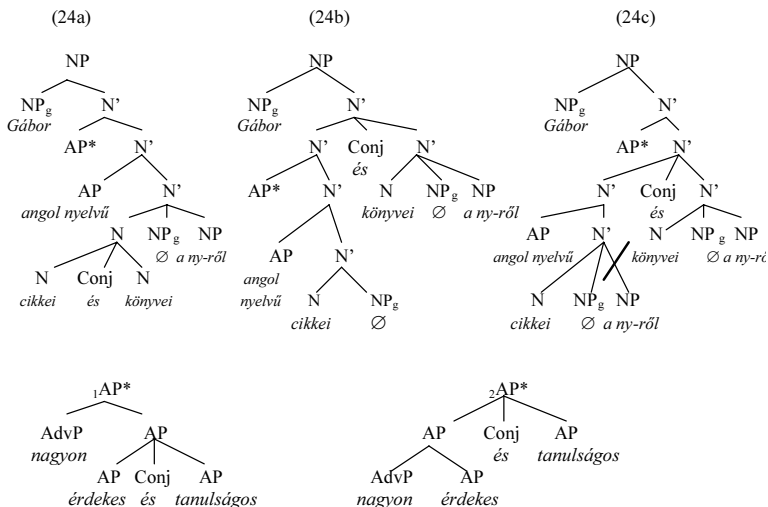
(23) Péter és Mari barátai



(23)-ban a kétértelműséget az okozza, hogy a birtokosnak van jelöletlen változata a magyarban. Hogy előálljon egy ilyen szerkezet, ahhoz az szükséges, hogy a jelöletlen birtokost tartalmazó összetevő alanyként szerepeljen a mondatban egy mellérendelés utolsó tagjaként, ahol a többi koordinált tag nem birtokos szerkezet. (23a) jelentése az, hogy a szóban forgó barátok (legyenek ők: *Kati és Csaba*) Péterhez és Marihoz egyaránt tartoznak, míg (23b)-ben csak Marihoz. Tehát az első szerkezetben *Kati és Csaba*, a másodikban pedig *Péter, Kati és Csaba* tevékenykedik.

(24) három szempontból is kétértelmű: egyrészt a jelzők (nagyon *érdekes és tanulságos; angol nyelvű*) hovatartozása; másrészt a főnévi vonzat (*a nyelvészetről*) régenése; harmadrészt pedig az első jelző szabad bővítményének (nagyon *érdekes és tanulságos*) hovatartozása szempontjából.

(24) Gábor nagyon érdekes és tanulságos angol nyelvű cikkei és könyvei a nyelvészetről



Tekintsük először a jelzők hovatartozásának kérdését. (24a)-ban a legkézenfekvőbb értelmezési lehetőség reprezentációja látható: mindkét jelző mindkét főnevet bővíti (a cikkei és a könyvek egyaránt nagyon érdekesek és tanulságosak, valamint egyaránt angol nyelven íródtak). (24b)-ben azt a változatot ábrázoltuk, amelyben csupán a *cikkeket* bővíti a fenti jelzők, a *könyveket* nem (tehát könyvekről, valamint nagyon érdekes és tanulságos angol nyelvű cikkekről van szó ebben az esetben). (24c) kissé erőltetettnek tűnő értelmezési lehetőséget mutat azáltal, hogy az első jelző minkét főnévhez egyaránt tartozik, míg a második csupán a *cikkeket* bővíti (mind a cikkei, mind a könyvek nagyon érdekesek és tanulságosak, viszont csak a cikkekről áruljuk el, hogy milyen nyelven íródtak).

A következőkben a *nyelvészetről* NP lehetséges régense(i)t vesszük szemügyre. Mind (24a), mind (24c) azt a jelentésváltozatot mutatja be, hogy a cikkei és a könyvek egyaránt a nyelvészetről szólnak, a szerkezet azonban mégsem teljesen egyforma (még ebben a tekintetben sem). A (24a)-ban látható szerkezetet csak addig lehet alkalmazni, amíg a főnevek összes bővítménye közös; ha már van egy olyan jelző, amely csak az egyiket bővíti, akkor ez kikényszeríti a (24c)-ben látható, *ellipszis* (lásd később) tartalmazó reprezentációt. (24b)-ben viszont azt a jelentésvariációt láthatjuk, amelyben csupán a könyvek szólnak a nyelvészetről, a cikkei témáját nem ismerjük.

Végül nézzük meg az első jelző (*nagyon érdekes és tanulságos*) belső szerkezetét, ahol a kétértelműséget a *nagyon* helyzete okozza. Ezt a

szabad bővítményt ugyanis tekinthetjük úgy, hogy az *érdekes* és a *tanulságos* AP-hez egyaránt tartozik (₁AP), és úgy is, hogy csak az előbbihez (₂AP).

Mindezek után kiderül, hogy (24)-ben szereplő NP-nek 12 lehetséges értelmezése van: 3 (AP-k hovatartozása) x 2 (a nyelvészetről hovatartozása) x 2 (AP* szerkezete).

4.1. ELLIPSZIS

Ellipszisen a generatív hagyományt követve olyan mellérendelő mondatokat értünk, amelyeknél az egyik tagmondatból (*elliptikus tagmondat*) hiányzik az ige, vagy az ige és bizonyos bővítményei. A hiányzó elemeket rekonstruálni tudjuk az úgynevezett *bázis tagmondat* alapján, amely az összes összetevőt kifejtett formában tartalmazza.

A generatív szakirodalom komoly teret (pl. *Bánréti*, 1992. 738–761.) szentel ennek a kérdésnek, míg a hagyományos grammatikák csak nagyon keveset foglalkoznak vele: a *Magyar grammatikában* (Keszler, 2000. 533–534.) például csak apró betűben lehet röviden olvasni a jelenségről, ahol az ellipszist tartalmazó mondatokat az egyszerű és az összetett mondat határsávjába sorolják.

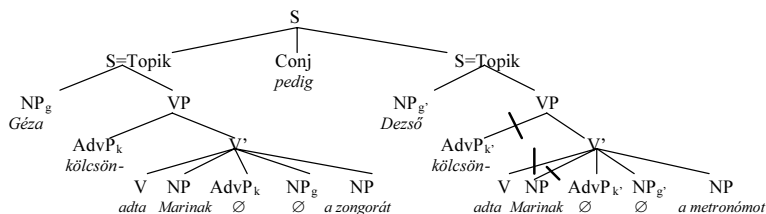
Annak, hogy egy mondatból milyen összetevőket lehet elhagyni, komoly szabályai vannak: bal oldali tagmondatból csak jobb oldali összetevőt, jobb oldaliból pedig csak bal oldalt hagyhatunk el. Ezt nevezzük *íránymegszorításnak* (lásd *Bánréti*, 1992. 770–774.). A generatív szakirodalom különböző megoldásokat javasol az eltérő típusok kezelésére, mi azonban hasznosnak gondoljuk, ha középiskolában egy egyszerű, egységes megoldást javasolunk a könnyebb elsajátíthatóság végett. Mindez abban nyilvánul meg, hogy az elliptálandó összetevőket „levágjuk” (lásd 25–28).

Először tekintsük azt a típust, amely esetén az ellipszis az első tagmondatban van (25). Különböző vonalakkal jelöltük (és a vonal típusát az egyes példamondatok mögött fel is tüntettük), hogy az egyes mondatokban pontosan mit és hol kell „vágni”. Az összes példamondatunkban olyan kötőszó szerepel, amely a második tagmondat Topikja után hangzik el, az ágrajzokon azonban szemantikai okokból a mellérendelő kötőszók megszokott helyén, a tagmondatok között tüntetjük fel *stilisztikai szabályok* működését feltételezve, ebben a tekintetben is követve a modellünk alapjául szolgáló Alberty és Medve (2002. 203, 206, 228–232.)-t.

(25c) Ubul négy unalmas lexikont, Jenő pedig hat érdekes könyvet kölcsönzött ki. —

Bizonyos visszautaló ellipszisek kétféle módon is kiegészíthetők. A (27)-ben olvasható mondat második tagmondata vagy úgy egészíthető ki, hogy *Dezső pedig [kölcsonadta Marinak] a metronómot* (27a), vagy úgy, hogy *Dezső pedig a metronómot [adta kölcsön neki]*(27b).

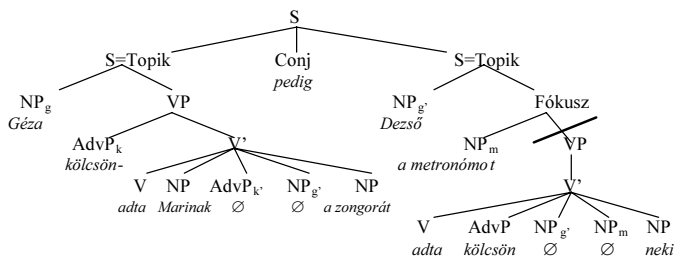
(27a) Géza kölcsönadta Marinak a zongorát, Dezső pedig a metronómot.



Látható, hogy (27a)-ban a jobb oldali tagmondatnak nem kizárólag egyértelműen bal oldali összetevőit elliptáljuk: a *Marinak* NP-re csak kis jóindulattal mondható, hogy baloldalon áll. Ennél a mondattípusnál ismét az egyszerűség elvét követve eltértünk mind a Bánréti (1992. 766, 772–773.), mind az Alberti és Medve (2002. 219–222.)-ben javasolt megoldástól.

(27b)-ben és (28)-ban az egységes ellipszis-kezelés okán ugyancsak eltérünk az említett munkák által javasolt megoldásoktól (Bánréti, 1992. 777–789.; Alberti és Medve, 2002. 222–225.), így ott is alkalmazzuk a „vágást”, amely mondatok egyébként egészen másképpen viselkednek, mint az eddigiek, például nem felelnek meg az iránymegszorítási elvnek (hiszen jobb oldali tagmondat (több) jobb oldali összetevője hiányzik); nem kötelező az ellipszisekre egyébként kötelezően jellemző *szintaktikai párhuzamosság* (27b)-ben a második tagmondatban megjelenik egy Fókusz operátor, amely az első tagmondatban nincs jelen) vagy egyébként jelzői helyen álló számneveken (28a), illetve mellékneveken (28b) főnévre jellemző ragozás jelenik meg.

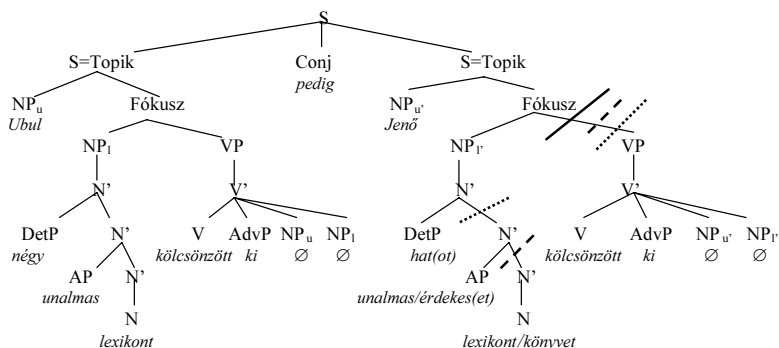
(27b) Géza kölcsönadta Marinak a zongorát, Dezső pedig a metronómot.



(28a) *Ubul négy unalmas lexikont kölcsönzött ki, Jenő pedig hatot.*

(28b) Ubul négy unalmas lexikont kölcsönzött ki, Jenő pedig hat érdekeset. — — —

(28c) Ubul négy unalmas lexikont kölcsönzött ki, Jenő pedig hat érdekes könyvet. —————



5. ÖSSZEGZÉS

Jelen tanulmányban összefoglaltuk az összetett mondatokkal kapcsolatos legfontosabb kérdéseket, megoldást kínálva azokra a problémákra (is), amelyek a hagyományos iskolai nyelvtanban jelen pillanatban nem kezelhetők, vagy egyszerűen kimaradtak a tananyagokból. Bemutattuk, hogy a generatív nyelvészet eredményeire alapozva létrehozható egy olyan középiskolai tananyag, amely a jelenleg használatban lévőknél koherensebb, többet mond a jelenségek szintaktikai vonatkozásairól, de ugyanakkor egyszerű és könnyen áttekinthető megoldásokat javasol.

JEGYZET

- 1 Az egyes tagmondatokat reprezentáló ágrajzok értelmezéséhez lásd B. Nagy és Farkas, 2005 és B. Nagy és Medve tanulmányát jelen kötetben.
- 2 Az ágrajzban látható „vágási technikáról” lásd a tanulmány mellérendeléssel foglalkozó fejezetét.
- 3 A jelenséggel foglalkozó kötéselméletről részletesen lásd Kenesei, 1992. 540–544.
- 4 Természetesen az elv a fordított esetet nem zárja ki, az (5c) koreferensen értelmezve (is) tökéletes.
- 5 A népszerűsítő szándékú generatív munkák a mellérendelést általában nem tárgyalják (pl. E. Kiss, 1998.)
- 6 Erről a kérdésről bővebben lásd Bánréti, 1992. 735–738, 757–761.
- 7 Természetesen ez a szerkezet grammatikus akkor, ha *de* előtti rész egy összetevő: [[szép, kedves, aranyos (és) vidám] viszont [szemtelen]].

IRODALOM

- Alberti Gábor – Medve Anna (2002): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I. Szabályok és magyarázatok*. Janus/Books, Budapest.
- B. Nagy Ágnes – Farkas Judit (2005): Hogyan érdemes generatív mondattant tanítani középiskolában? *Modern Nyelvoktatás*, 1. 14–28.
- B. Nagy Ágnes – Medve Anna (jelen kötet): Generatív mondattan az oktatásban I. Egyszerű mondatok elemzése középiskolában.
- Bánréti Zoltán (1992): A mellérendelés. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1, Mondattan*. 715–796.
- É. Kiss Katalin (1998): Mondattan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 15–184.
- Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin (1994): *Magyar nyelv a gimnázium II. osztálya számára*. 14. kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kenesei István (1992): Az alárendelt mondatok szerkezete. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1, Mondattan*, 529–713.
- Keszler Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

NYELVI KREATIVITÁS ÉS NYELVI EMLÉKEZET

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI SZEMLÉLET AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

A tanulmány a magyar mint anyanyelv és magyar mint idegen nyelv szemlélete közötti kapcsolódási pontokat keresi, és azt vizsgálja, hogyan gazdagodhat az anyanyelvi nevelés a kétféle nyelvi üzemmód egymáshoz közelítése révén. A magyar mint idegen nyelvi szemlélet beemelése az anyanyelvi nevelésbe a nyelvtudománynak az utóbbi időben elért eredményeire támaszkodva valósulhat meg. A tanulmány két modell keretében vizsgálja a lehetséges kapcsolódási pontokat; ezek a generáló szabályok és a formulaszerű nyelvhasználat.

1. BEVEZETÉS

Az anyanyelvi nevelés „helyzete nagyon sajátos” – írja *Bánréti Zoltán* (*Bánréti*, 1990) –, „hiszen a kisgyermek már az iskolába lépés előtt tudja az anyanyelvét, azaz bizonyos formában tudja anyanyelvének grammatikáját. (A grammatika ebben az esetben a gyerek által ismert és használt nyelvi egységeket és szabályokat jelenti)”. Ebben a speciális helyzetben a nyelvi nevelés elsődleges célja, hogy a diákok egy bizonyos formában már meglévő tudását „más formára alakítsuk, más fajtájúvá tegyük, s eközben bővítsük és gazdagítsuk”. (*Bánréti*, 1990) A pedagógiai módszertan előterébe Bánréti szerint a felfedezést, a problémamegoldást és a tevékenykedtetést kell állítani: a gyermeket olyan stratégiákkal és szemlélettel kell ellátni, hogy képes legyen felfedezni az anyanyelvét működtető szabályrendszert: a gyerek „megtanulja a szavakat, a toldalékokat és ezek összekapcsolási szabályait. Ezek segítségével végtelen sok mondatot tud alkotni és megérteni. Azonban az ember nem tudja magától „felmondani” az összekapcsolási szabályokat. Az anyanyelvi órán ezért azzal foglalkozunk, hogy felfedezzük ezeket a szabályokat, hogy felfedezzük, mit is tudunk, ha magyarul tudunk”. (*Bánréti*, 1979)

Felmerül a kérdés, hogy milyen konkrét feladatok segíthetnek ki-nyerni a gyerekekből azt, amit egy bizonyos, kevésbé tudatos formában már eleve birtokolnak. Hogyan alakítható ki bennük egyfajta jártasság, hogy képesek legyenek megérteni és alkotó módon kezelni a magyar nyelvet és a nyelvhasználatot működtető szabályokat? A jelen tanulmány javaslatának értelmében érdemes volna érvényesíteni a magyar

mint idegen nyelv szempontjait is az anyanyelvi nevelésben, mert meggyőződésünk, hogy a magyar nyelvhez kívülről közelítő problémamegoldó feladatok alkalmasak arra, hogy felkeltsék a gyerekekben a nyelvi érzékenységet és hogy tevékenykedtető módon felfedeztessék velük anyanyelvük szabályrendszerét.

2. UGYANAZ ÉS MÉGIS MÁS: MAGYAR MINT ANYANYELV ÉS MAGYAR MINT IDEGEN NYELV

2.1. MIÉRT ÉRDEMES MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI SZEMPONTOKAT ÉRVÉNYESÍTENI AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN?

Noha általánosan elfogadott nézet, hogy az anyanyelv és a nem-anyanyelv között opposzió áll fenn, korunk többnyelvű és többkultúrájú mindennapjaiban szükségessé válik, hogy a két területet közelebb hozzuk egymáshoz. *Szépe György* megfogalmazásában a magyar anyanyelvi nevelésben az európai zónához illeszkedő új célrendszert kell kialakítani, amelyet csak úgy lehet elérni, ha közös, korszerű tudományos alapokra helyezve közelebb hozzuk egymáshoz az anyanyelvi nyelvelsajátítást, a kétnyelvű környezetben zajló második nyelv elsajátítását és a szervezett formában történő idegennyelv-tanulást. (*Szépe*, 2001)

Az anyanyelv és az idegen nyelv különválasztása elfedi a nyelvek működésének alapvető hasonlóságait, a közöttük létesülő kapcsolatok feltárása viszont pozitívan befolyásolhatja a tanulók nyelvi készségeinek, képességeinek és idegennyelv-tanulásának fejlődését. Érdemes tehát többféle nyelvi „üzemmódot” (*Szépe*, 2001) integrálni az anyanyelvi nevelésben. Nem kell azonban rögtön idegen nyelvekhez fordulnunk. Anyanyelvünkre is tekinthetünk olyan nyelvként, amely másnak idegen, és amely rendelkezik az emberi nyelvet működtető szabályrendszerrel.

Hegedűs Rita felhívja a figyelmet arra, hogy a magyar mint anyanyelv és magyar mint idegen nyelv opposzió mozdulatlan, változatlan tömbként tekint a nyelvre, és két teljesen különálló tevékenységként értelmezi az anyanyelvi nevelést és az idegennyelv-tanítást. (*Hegedűs*, 1990) Ha azonban az idegennyelvi tanuló szemszögéből tekintünk anyanyelvünkre, más megvilágításba kerül a magyar nyelv szerkezete és működése, és olyan jelenségek és összefüggések tárulnak fel, amelyek első nyelvünket belülről és önmagában nézve rejtve maradnának. Ha anyanyelvünkön, amelynek a kisiskolás is birtokában van, tudatosítjuk azt, amit tudunk a nyelven és a nyelvről, és amit idegeneknek meg kell tanulniuk, ha el szeretnék sajátítani a magyart, tudásunkat átvihetjük más nyelvekre is. Végző soron idegen nyelven is ugyanazokat a kommunikációs szándékokat érzük el és ugyanazon viszonyokat fe-

jezzük ki, mint anyanyelvünkön, csak egy másik megközelítésből, más eszközök segítségével tesszük azt. Ha felfedezzük, mit kell tudnia az idegennyelvi beszélőnek ahhoz, hogy képes legyen jól használni a magyar nyelvet, megértjük azokat a mechanizmusokat, amelyeket kevésbé tudatosan már kiskorunktól fogva ismerünk és alkalmazunk.

2.2. Hasonlóságok és eltérések a kétféle nyelvi üzemmód között

A magyar mint anyanyelv (MANY) és a magyar mint idegen nyelv (MINY) elsődleges oppozíciója a nyelv birtokbavételének szempontjából írható le. A jelen tanulmány ezért a magyar mint anyanyelv terminussal a magyarra mint első nyelvre utal, amelyet a gyermek születése után természetes körülmények között sajátít el, a magyar mint idegen nyelv terminus alatt pedig azt a nyelvet érti, amelyet (általában) felnőttek tanulnak szervezett formában. Ebben az értelemben a MANY és a MINY közötti különbségek az alábbi szempontok szerint írhatók le:

1. táblázat

<i>Magyar mint anyanyelv</i>	<i>Magyar mint idegen nyelv</i>
1. Kisgyermekkorban kezdődik elsajátítása; tipikusan megelőzi minden más nyelv ismeretét.	Többnyire fiatal felnőttek és felnőttek tanulják egy vagy több nyelv birtokában.
2. Egész életen át tartó tevékenység.	A tanulásra fordított idő korlátozott.
3. A társadalmi szocializáció és a valóság megismerésének eszköze, erős környezeti inger.	Instrumentális, integrációs vagy intrinzikus motivációs bázison alapul.
4. Elsajátítása természetes körülmények közt zajlik.	Tanulása formális (osztálytermi) körülmények között zajlik.
5. Spontán módon történik.	Mesterséges módon indukált.
6. Kevés tudatosság jellemzi az elsajátítást.	Szabálytanulás.
7. Gyakori használata minden doménre általános érvénnyel jellemző.	Használati köre korlátozott; szakaszos jellegű.
8. A világ és a nyelv közvetlen kapcsolata.	Az ismeretek megszerzése az anyanyelven keresztül hat.

A két nyelvi üzemmód közti legfőbb különbségek abból fakadnak, hogy az egyes beszélők eltérő feltételek mellett veszik birtokba és használják a magyar nyelvet. Ennek egyik következménye a nyelvi kompetenciára vonatkozik. A MANY esetében a beszélők megszerzett grammatikai ismereteiket kevésbé tudatos formában birtokolják, ugyanakkor szinte kivétel nélkül helyesen alkalmazzák azokat. A MINY-ben ezzel szemben a nyelvtani tudás többnyire explicit módon van (vagy nincs) jelen, azaz az idegennyelvi beszélő vagy meg tudja fogalmazni az általa helyesen használt szerkezetre vonatkozó grammatikai szabályokat, vagy hiányosak az azokra vonatkozó ismeretei, és agrammatikus szósorokat produkál. A másik következmény nyelvhasz-

nálatti. Az anyanyelvi beszélők tudják és érzik, hogy az egyes kommunikációs beszédhelyzetekben a magyar beszélőközösség milyen kifejezéseket használ szokásszerűen. Az idegennyelvi tanulók azonban nem rendelkeznek a magyar nyelv konvencionális, rutinszerű használatára vonatkozó tudással, ezért magyar nyelvi produkciójuk sokszor „magyartalannak” vagy kevésbé idiomatikusnak hat.

Példának okáért vegyünk szemügyre olyan mondatokat, amelyekben tárgyrag szerepel. A nyelvi kompetencia felől közelítve elmondható, hogy noha az anyanyelvi beszélők többsége nem tudja megfogalmazni azt a szabályt, amelynek alapján a *-t* a szótőhöz kapcsoljuk, szinte kizárólagos jelleggel helyesen alkalmazzák azt. Implicit tudásuk tehát magában foglalja a tárgy szerepének és a rag kapcsolódási szabályainak ismeretét. Magyarul tanuló külföldiek többnyire ismerik a szabályt, mégis sokszor hibásan alkalmazzák azt (pl. **Történelemet tanulok*, **Olvastam egy jó könyv*, **Mit te kérsz?*). Ezeknek a diákoknak rendkívül összetett információkat kell megérteniük és megtanulniuk a formális, explicit szabályokat megfogalmazó MINY-tanulás során. Ismerniük kell a tranzitivitás fogalmát, a magyar nyelvben markáns direkt markerként funkcionáló toldalékot, az ige vonzatkeretét, a szórendi szabályokat, valamint az akkuzatívuszi ragnak a szótőhöz való kapcsolódását (hangrendi illeszkedés, a *-t* kötőhang nélküli kapcsolódása magánhangzóban vagy *-l*, *-r*, *-s*, *-sz*, *-z*, *-zs*, *-n*, *-ny*, *-j* hangokban végződő főnévi tövekhez, nyitótövek, tövátalakzatok). A szokásszerű nyelvhasználatra vonatkozó ismeretek közti különbséget jól példázzák a kérdés funkciójában elhangzó helyzetmondatok. Külföldiektől gyakran hallani a következő grammatikus, de nem konvencionális mondatokat: *Felvett egy kalapot / Kalapot viselt*, amelyek helyett az anyanyelvi beszélők gyakran az idiomatikusabb *Kalapot húzott a fejébe / Kalapban volt* mondatokat használják.

A MANY tehát belső nyelvszemléletet, kevésbé explicit nyelvtani tudást és (fejlesztendő) nyelvhasználati érzéket feltételez a MINY külső szemléletéhez, tudatos szabálytanuláshoz és kevésbé idiomatikus jellegéhez képest. Nyilvánvaló azonban, hogy az eltérések ellenére ugyanazon nyelv működési szabályai állnak a figyelem középpontjában. Mind az anyanyelvi nevelésben, mind a magyar mint idegen nyelv tanulásában a kommunikatív kompetencia (Hymes, 1968) tartalmi képezik az oktatás célját. A kommunikatív kompetencia azokat a tudásformákat foglalja magába, amelyekkel a nyelvhasználó rendelkezik (vagy rendelkeznie kell). A legelterjedtebb modell négy alkotóelemből áll: nyelvi, szociolingvisztikai (és pragmatikai), beszéd- és szövegalkotói, valamint stratégiai kompetencia, illetve az ezeket átható kulturális kompetencia. (Bárdos, 2000) Mind az anyanyelvi, mind a magyar mint idegen nyelvi oktatás célja ugyanis, hogy feltárja a magyar nyelv szerkezetére és működésére vonatkozó azon szabályokat, amelyek segítsé-

gével bizonyos elemeket bizonyos generáló szabályokat alkalmazva jól formált mondatokká tud összekapcsolni a beszélő (nyelvi kompetenciá²). Mindkét területen fontos cél azonban az is, hogy feltárjuk, illetve bővítsük azt a magyar beszélőközösséghez és nyelvhasználathoz kötődő kifejezéstárat és szabályrendszert, amelynek ismeretében a beszélők olyan megnyilatkozásokat tudnak létrehozni, amelyek hozzásegítik őket a sikeres magyar nyelvi kommunikációhoz (szociolingvisztikai, pragmatikai, beszéd- és szövegalkotói, kulturális kompetencia).

A magyar mint idegen nyelv szemléletének az anyanyelvi nevelésbe integrálása következképpen a külső szemlélet által feltételezett szabálykeresés és nyelvi tudatosság, valamint a szó- és írásbeliségben megvalósuló szokásszerű és normatív nyelvhasználat működésének feltárása mentén valósítható meg.

3. A MAGYAR MINT ANYANYELV ÉS A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV INTEGRÁLÁSA A MODERN NYELVTUDOMÁNY KERETÉBEN

3.1. NYELVI KREATIVITÁS: SZABÁLYFELEDEZÉS ANALITIKUS MEGKÖZELÍTÉSBEN – A NYELVHASZNÁLAT MINT PRODUKTÍV FOLYAMAT

80

Az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének egyik sarkalatos pontja a nyelvten szinkron rendszerének strukturális vizsgálata a taxonomizáló, tematikus koncentráció helyett. A nyelvi kompetencia fejlődését és megértését nem a „dobozolás” segíti elő, hanem a nyelv dinamikájának, működési elveinek, szabályainak felfedező tanulása, amely a nyelvi kreativitás kulcsa. Ha a nyelvi nevelés szemléletét linearitás és statikusság jellemzi, figyelmen kívül marad a nyelvi kompetencia lényege – a nyelv rendszerszerűsége, szervezésének és működésének szabályrendszere. Az iskolai nyelvten feladata, hogy feltárja azt a strukturális rendet, amely – jelen esetben – a magyar nyelv rendszerének alapvető szervező elve. Az olyan magyar mint idegen nyelv szempontú feladatok, amelyek a nyelvi produktivitást célozzák meg, dinamikus tanulási formát biztosíthatnak az anyanyelvi nevelésben.

A magyar nyelv rendszeréhez a MINY szemléletével közelítő feladatok azt a grammatikai tudást próbálják meg feltárni, amelynek segítségével véges számú elemből végtelen számú mondatot vagyunk képesek alkotni. Ehhez a saussure-i értelemben vett nyelvi jelekre és szabályokra, illetve a Chomsky-féle generáló szabályokra van szükség: az egyes nyelvi jeleket grammatikai tudás segítségével valós időben szerkesztjük össze (generáljuk) az újszerű közlések megalkotásakor. Ezzel a képességgel minden anyanyelvi beszélő rendelkezik, az idegennyelvi beszélők pedig megpróbálnak szert tenni rá annak érdekében, hogy jól

formált magyar mondatokat tudjanak előállítani. Az iskolás gyerekek rendelkeznek azzal az anyanyelvi kompetenciával, amelynek alapján meg tudják ítélni, hogy egy mondat grammatikus-e vagy nem, és ha nem az, miért nem az, illetve hogyan lenne az. Ez a tudás jól kiaknázható azokban a problémamegoldó feladattípusokban, amelyeket *hibaelemző* és *beleérző* gyakorlatoknak nevezek.

A hibaelemző gyakorlatok során a tanulók olyan agrammatikus mondatokkal találkoznak, amelyeket nem-anyanyelvi beszélők használtak. A diákok feladata, hogy – mintegy nyelvtanári szerepben – megkeressék és kijavítsák a nyelvtani hibát. Egy jó nyelvtanár azonban nemcsak beazonosítja a hibát és megadja a helyes alakot, hanem képes el is magyarázni, mi a hiba oka, azaz milyen grammatikai szabályt sértett meg az idegennyelvi tanuló. Az azonos szabályt sértő grammatikai hibák elemzése ilyen módon segíti az anyanyelvi nevelésben résztvevő diákokat, hogy felfedezzék a magyar grammatika szabályait.

A beleérző feladatok során a gyerekek különálló nyelvi jeleket kapnak, amelyeket jól formált mondatná kell összeszerkeszteniük. A szerkesztés során – behelyezkedve az idegennyelvi tanuló szerepébe – kommentálniuk kell, milyen nyelvtani műveleteket végeznek, vagyis meg kell fogalmazniuk, milyen nyelvtani szabályokat kell ismernie és alkalmaznia a magyart idegen nyelvként tanulónak ahhoz, hogy ezeket a feladatokat ő is sikeresen oldja meg.

A hibaelemző és beleérző gyakorlatok egy-egy nyelvtani probléma köré csoportosítva jelenhetnének meg a tananyagban. A mellékletben található feladatok ízelítőt adnak a fonológia, a morfológia és a szintaxis köréből.

3.2. NYELVI EMLÉKEZET: SZOKÁSSZERŰ NYELVHASZNÁLAT HOLISZTIKUS MEGKÖZELÍTÉSBEN – A NYELV MINT HAGYOMÁNY

A korszerű leíró nyelvészet eredményein túl az anyanyelvi nevelés megújításához hozzájárulhat a nyelvhasználat újszerű kutatása. Az utóbbi időben elért nemzetközi kutatási eredmények arról adnak számot, hogy a sikeres kommunikáció nemcsak a nyelvtani szabályok és a lexikai egységek ismeretén, illetve azok szabad kombinációján alapul. (Becker, 1975; Coulmas, 1979; Wray, 1999 stb.) A nyelvi szerkezetek biztos kezelése és az azokból történő legoszerű építkezés szükséges, de nem elégséges feltétele az anyanyelvi, illetve az ahhoz közelítő nyelvhasználatnak. Úgy tűnik ugyanis, hogy a társas interakció során az egyes beszélőközösségek különböző kommunikációs helyzetekben a grammatikailag lehetséges kifejezések közül bizonyos elemsorokat előnyben részesítenek másokhoz képest. Noha az egyes beszédshándékokat sokféle módon el lehetne érni, az anyanyelvi beszélők egy olyan előre gyártott, nagy mértékben konvencionalizálódott kifejezéssel

rendelkezik, amelynek elemeit rendszeresen és tipikusan használják együtt az egyes standardizált beszédhelyzetekben. Amint arra *Hymes* rámutatott, verbális viselkedésünk nagy része rutinszerűen használt elemtöbbseskből áll, és ezek konvencionális jelentőséggel bírnak az egyén, a csoport és a kultúra számára. (*Hymes*, 1968) Egyes pszicholingvisztikai kutatások ugyanakkor kimutatták, hogy ezeket a szokászerűen használt elemsorokat a feldolgozás során mint egyetlen nagy szót kezelik a nyelvhasználók, vagyis egyetlen előre szerkesztett nagy egységként tárolják őket a hosszú távú memóriában, és onnan elemzetlenül hívják őket elő a használat során (pl. *Köszönöm szépen; Jó napot kívánok!; Tudomásunkra jutott, hogy; Sajnálattal közöljük, hogy; Elnézést; Őszinte részvétem; Egyrészt – másrészt* stb.).

A nyelvtudomány egyes részterületein folyó kutatási eredményeket összehangolandó a huszadik század végén megszületett a *formulaszerű nyelvhasználat* terminus (*Wray*, 1999), amely arra utal, hogy léteznek olyan elemsorok a nyelvben, amelyeket holisztikusan kezelnek a beszélők, nem pedig valós időben nyelvtani szabályok alapján hoznak létre szavakat beillesztve azokat az üres helyekre. Funkciójuk szerint ezek a formulaszerű elemsorok segítik a nyelvfeldolgozást és a társas interakciót.

Mint minden beszédközösség, a magyar anyanyelvi beszélők is rendelkeznek egy olyan terjedelmes kifejezéstartárral, amely morféimák és/vagy szavak formájukban és funkciójukban többé-kevésbé rögzült láncolataiból áll, és ezeket szokászerűen használják normatív, illetve rutin jellegű kommunikációs helyzetekben. A MANY és a MINY integrációjában elsősorban azoknak a formulaszerű elemsoroknak kell központi szerepet biztosítani, amelyek fontos szerepet játszanak a társas kommunikációban. Az anyanyelvi nevelés egyik célja, hogy felkészítse a tanulókat arra, hogy helyénvaló módon tudják használni a nyelvet a különféle kommunikációs helyzetekben (írásban és szóban), és hogy megismertesse velük a magyar nyelvi kultúra elemeinek minél szélesebb körét. A kultúrához, nyelvhez, csoporthoz, normához, kommunikációs helyzethez és beszédszándékhoz kötődő, konvencionalizálódott elemsorok nagy szerepet játszanak abban, hogy sikeres kommunikátorokká tegyék a tanulókat a különféle szóbeli és írásbeli műfajokban. Segítik a beszélőt, hogy gyorsan, egyértelműen és a kívánt módon érje el interakciós szándékát, jelzik a partnerek hatalmi viszonyát, hozzásegítik a beszélőt a szociálisan helyénvaló nyelvhasználathoz (regiszter, stílus, műfaj, szocio-kulturális tér), szervezik a diskurzust és a konverzációt, és jelölik az egyén közösséghez való tartozását vagy különállását. (*Kuiper*, 2003; *Wray és Perkins*, 2000)

A MINY tükrében erősebb megvilágításba kerülhet a magyar formulaszerű nyelvhasználat. A nem magyar anyanyelvű beszélők magyar nyelvi produkciója ugyanis sokszor éppen azért nem hat „ízeseen” magyaron, mert az idegennyelvi beszélők nem rendelkeznek azzal az

idiomatikus tudással és az idiomatizmusok mögött meghúzódó kognitív struktúrákkal, amelyeknek az anyanyelvi beszélők a birtokában vannak. Az anyanyelvi nevelésben tevékenykedtető és felfedező módon lehet a magyar nyelvközség verbális kultúrkincsét alkotó elem-sorokra irányítani a figyelmet, ha külső szemlélettel közelítünk feléjük. Ebben a megközelítésben nem kreatív, produktív folyamatként tekintünk a nyelvre, hanem mint hagyományra és mint közös emlékezetre, amely éppen ezért néha kevesebb szabad kombinációt enged meg.

A fentiek alapján a következő formulaszerű elemsorok élvezhetnének elsőbbséget az anyanyelvi nevelésben:

Aforizma

Beszédaktus: utasítások, kérések stb.

Beszédporondot követelő, megtartó és átengedő elemsor

Diskurzusjelölő, diskurzusszervező elemsor

Frazéma, frazeológiai egység

Idézet

Idióma, idiomatikus kifejezés

Képes beszéd, képes/metaforikus kifejezés

Kollokáció

Köszönés, megszólítás, udvariassági formula

Közmondás

Mondóka, ritmikus kifejezés

Névfelidéző szókapcsolat

Nyelvi rítus

Pragmatéma, pragmatikus helyzetmondat

Szállóige, bölcs mondás

Szankcionált kíváncsi nyelvhasználat

Szólás, szóláshasonlat, szólásmondás

A formulaszerű nyelvhasználat felfedezésére két gyakorlattípust javasolok: a kommunikációs helyzetgyakorlatokat és a közvetítést.

A kommunikációs helyzetgyakorlatok különféle szóbeli és írásos kommunikációs helyzetekben fejlesztik a tanulók szociolingvisztikai, pragmatikai és stratégiai kompetenciáit. A diákoknak az egyes beszédhelyzeteknek, illetve műfajoknak megfelelően kell megválasztaniuk, milyen módon érik el interakciós szándékukat, illetve elemzik, hogy az idegennyelvi beszélők nem helyénvaló nyelvválasztása milyen nyelvhasználati szabályokat/konvenciókat sért. A módszertanban érdemes a kötött feladatoktól és kevésbé formális helyzetektől haladni a kötetlenebb gyakorlatok és a formálisabb műfajok felé.

A közvetítés során a tanulók nyelvben kódolt kulturális ismereteit fejlesztjük. Feladatuk az, hogy a különféle állandósult szókapcsolatokat, amelyekkel szövegbe ágyazottan találkozhatnak, saját szavaikkal kö-

rülírva mintegy „tolmácsolják” az azokat nem értő képzeletbeli (vagy az órán a diákok által megszemélyesített) külföldi nyelvtanulónak.

A mellékletben példák találhatók a MINY szemléletű kommunikatív helyzetgyakorlatok és közvetítő feladatok köréből.

4. ÖSSZEGZÉS

Azzal a szemlélettel szemben, amely a magyarral mint anyanyelvvel és mint idegen nyelvvel való foglalkozást két, egymással szembeállított szakterületként kezeli, és az azokat megkülönböztető, elhatároló jegyeket keresi, a jelen tanulmány amellett érvelt, hogy az anyanyelvi nevelés hasznát látná a magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegen nyelv egymáshoz közelítésének, hiszen az anyanyelvben rejlő lehetőségeket jobban kiaknázhathatnánk, ha nyelvünkre külső szemlélettel (is) tekintenénk.

Az anyanyelvi nevelés során a tanulók összevethetnénk első nyelvüket azzal a szintén magyar nyelvvel, amely másnak idegen nyelv. A gyerekek elképzelhetnék, mit tanul a külföldi, ha magyarul tanul, és megérthetnék, milyen tudásnak vannak ők mint anyanyelvi beszélők a birtokában. Ha egy kicsit kívül helyezkednénk az anyanyelvükön, bővíthetnénk az anyanyelvi nevelés spektrumát; a magyar mint idegen nyelv szemlélet tükrében világosabban látnánk a magyar nyelv szerkezetét és működését. Hozzájárulnánk továbbá ahhoz, hogy a magyar diákok tudatosabb és jártasabb használói, sikeresebb kommunikátorai legyenek az anyanyelvüknek. Nem utolsósorban hozzásegíthetnénk a gyerekeket, hogy egy olyan grammatikai, illetve nyelvhasználati jártasságot alakítsanak ki, amely képessé teszi őket arra, hogy könnyebben tanuljanak idegen nyelveket.

A tanulmány két korszerű, dinamikus modellt javasolt a MANY és a MINY összehangolására. Az egyik a nyelv produktív jellegét tartja szem előtt, célja pedig az, hogy a tanulók tevékenyen fedezzék fel a nyelv rendszerét és az azt működtető generáló szabályokat. A másik a nyelvre mint hagyományra és mint közös emlékezetre tekint, illetve a nyelvhasználatot mint szociális interakciót vizsgálja. Mindkettőben központi szerepet játszik a tanulók anyanyelvi kompetenciája, amelynek segítségével a magyar mint idegen nyelv szempontjainak beemelésén keresztül felfejthetik a magyar nyelvet és nyelvhasználatot működtető szabályrendszert.

További kutatás tárgya, hogy az anyanyelvi nevelés fent vázolt kibővítése milyen mérhető eredményekkel járna a gyerekek nyelvi képességeire nézve. Javulna-e nyelvtanulási képességük? Fejlődnének-e, és ha igen, mely kognitív és nyelvi képességeik fejlődnének? Milyen hatással volna egy ilyen képzés nyelvi kreativitásukra, problémamegoldó-kész-

ségükre és kommunikációs-nyelvhasználati képességeikre? Végül, ami a legfontosabb, ki kellene dolgozni azokat a nyelvpedagógiai módszereket, amelyek (kísérleti) tananyag formájában realizálnák az elképzelést.

Az anyanyelvi nevelésnek mindenesetre óriási a felelőssége abban, mit és hogyan közvetít a gyerekek felé, hiszen könnyen belátható, mekkora szerepe van a *Nyelvtannak* mint iskolai tantárgynak gyerek és nyelv (vagy éppen gyerek és előmenetel) viszonyában, legyen szó anyanyelvről vagy idegen nyelvek tanulásáról.

MELLÉKLET

NYELVI KREATIVITÁS

1. Illeszkedés. A toldalékok mely alakjait vehetik fel a következő szavak? Magyarázd el egy külföldinek, aki nem beszél magyarul, mi alapján tud dönteni!

ember / asztal / bor / gyümölcs / egér / fiú / madár / buszsofőr / cukor / kínai / könyv / bördönd / toll / szék / hal / banán / szendvics / lány / ház / hús / busz / kabát / levél / gyűrű / tea / eper / gép / rétes / étterem / pénz / barlang / levél / számár

-k	-ek	-ök	-ok	-ak
-n	-en	-ön	-on	-an
-m	-em	-öm	-om	-am
-t (!)	-et	-öt	-ot	-at

<i>A szótő megváltozik</i>

2. Szófajok. Ha ezek jelentéssel bíró magyar szavak lennének, szerinted mit jelentenének? Milyen szófajú szavak lennének? Miből gondolsz? Illeszd őket mondatba!

truttyogó / lellengeni / husongott / pellikével / buggozódik / köszünk / csijikelsz / ráffatagott volna / zambordot / hühörészik / marcungani / putyis / spritban / filemünhöz / cingeljél / kopolnék /

3. Szórend. Kérdezz úgy, hogy a mondat legyen a válasz! Mit tudsz már? Mi az új információ?

Könyvet kapott Péter karácsonyra.

Mit kapott Péter karácsonyra?

Már tudom: Péter kapott valamit karácsonyra.

Új információ: Könyvet kapott.

8-kor találkozunk a többiekkel.

Már tudom: _____

Új információ: _____

Az asztalon van a telefonod.

Már tudom: _____

Új információ: _____

4. A következő mondatokat a magyart idegen nyelvként beszélők alkották. A mondatok rosszul formáltak (agrammatikusak). Találd meg a hibát, és javítsd ki! Mi a hiba oka?

*Sajnos az a baj, hogy amikor megérkezik a vonatod, leszek az orvosnál.

*Beszélek nagyon kicsit magyarul.

*Mit te csinálsz?

*És tudod, hol laktunk? Laktunk a Citadellában.

*Elütött valakit, aki a balesetben halt meg.

*Nem kiderült, mi volt a halálnak az oka.

*A ló megijedt, én pedig estem le.

*Utána Bécsbe elmentem, és meglátogattam Alexandrát.

5. Vonzatkeret. Milyen szereplők vehetnek részt a következő ígékhez elképzelhető szituációkban?

tanul

örül

megérkezik

elköltözik

nyaral

találkozik

tud

ad

6. Hogy magyaráznád el egy külföldinek, miért helytelenek az alábbi mondatok?

Én nem tetszik ez a film.

Nagyon hiányzom téged.

Érdekelek az állatok.

Most én kell menni.

Ő van három testvér.

7. Milyen szórendi szabályokat figyelhetünk meg a következő mondatokban? Pótold a hiányzó részeket!

Elmentünk a boltba.	Nem mentünk el a boltba. Nem a boltba mentünk el.	Ki ment el a boltba?	Mi mentünk el a boltba.	Menj el a boltba!
Megvettem az ajándékokat.				
	Nem kérdeztem meg a nevét.			
		Mit vittek el?		
			8-kor érkezett meg.	
				Ülj le arra a székre!

8. A következő mondatok idegennyelvi beszélők rosszul formált mondatai. Keresd meg és javítsd ki a hibákat! Mít kell tudnia egy idegennyelvi beszélőnek ahhoz, hogy ne alkosson hasonló rosszul formált mondatokat?

- *Mikor fogod eljönni hozzám?
- *Ő nem tud használni a számológépet. De nem is akar.
- *Ez nem jelent, hogy Péter nem tud, mi történik a világban.
- *El tudsz hinni, hány nyelven tud beszélni?
- *Nem tudsz, hogy milyen boldogok voltunk, amikor olvastunk, hogy jönni fogsz Pécsre.
- *Nagyon sajnáltunk, hogy túl kevés volt az idő.
- *A jogosítvány már nem érvényes, de hosszabb időre engednek meg, hogy használjon.
- *Végül szeretnék mondani, hogy noha csak egyszer fogat mos, örülök, hogy azt este csinál.

NYELVI EMLÉKEZET

1. A nem-anyanyelvi beszélők pragmatikailag nem helyénvaló megnyilatkozásait rejtettük el az alábbi feladatokban. Válaszd ki, melyik megnyilatkozások nem helyénvalóak az alábbi beszédhelyzetekben! Mivel indokolod választásodat?

a. Az iskolában az utolsó óra után elbúcsúzol az osztálytársaidtól. Mít mondasz?

Viszlát holnap!
Sziasztok! Holnap találkozunk!
Minden jót!

b. Az iskolában matematika óra van. Nem csináltad meg a házi feladatodat. Mít mondasz a tanárodnak?

Bocs, nincs kész a házim.
Bocsánat, nem csináltam meg a házi feladatomat.
Elnézést kérek, tanár úr, de nem készítettem el a házi feladatot, mert tegnap a szavalóversenyre készültünk egész délután.

c. Egy cég nevében meghívót írsz a dolgozóknak a karácsonyi bálra. Mit írsz?

A cég nevében szeretettel meghívjuk Önt és kedves családját a december 20-án tartandó karácsonyi bálunkra.

El tudnak jönni a karácsonyi bálra?

Ezennel értesítjük, hogy december 20-án karácsonyi bált rendezünk. Reméljük, el tud jönni.

2. Mit mondanál a következő helyzetekben?

A tanároddal szeretnél beszélni. Kopogsz a szobája ajtaján, benyitsz, és mit mondasz?

Felhívod a barátodat telefonon. Mit mondasz, amikor felveszi a telefont?

Az étterem nemdohányzó részében vacsorázol, amikor a melletted lévő asztalnál valaki rágyújt. Mit mondasz neki?

Tévés műsort vezetsz. A reklám előtt elbúcsúzol a nézőktől. Mit mondasz?

3. Saját szavaiddal magyarázd el egy külföldinek, mit jelentenek a vastag betűvel szedett idiomatikus kifejezések az alábbi beszédhelyzetekben!

A)

– Bocs, nem akartam!

– **Semmi gáz.**

B)

– Szóval csak azt akartam mondani, tudod, hogy izé... hát ... szóval tudod, amikor tegnap, ugye...

– **Ne kertelj! Elő a farbával!**

C)

– Nekem csak egy bajom van vele.

– **Az, hogy túl nagy a mellénye?**

4. Miért nem hatnak természetesen a következő mondatok? Hogy mondanák őket a magyar anyanyelvi beszélők?

(a buszon a kalauz)

Elnézést, megmutatná, volna olyan kedves, a menetjegyét vagy a bérletét?

(Karcsi megkéri Juli kezét)

Szeretném megtudni, volna-e kedved frigyre lépni velem.

(a gyümölcsárusnál vásárolsz)

Szükségem volna egy kiló almára és három darab barackra.

(egy ünnepség megnyitóján)

Most szeretném bejelenteni, hogy az ünnepség elkezdődik.

(a bíróságon az alperes ügyvédje)

Én nem értek egyet!

5. Magyarázd meg úgy az alábbi állandósult szókapcsolatokat, hogy szövegkörnyezetbe ágyazod őket!

Nem esik messze az alma a fájától.

Sülve-főve együtt vannak.

Nagyképű.

Inába szállt a bátorsága.

Madarat lehetne fogatni vele.

Ismerem, mint a tenyeremet.

Makacs, mint a számár.

A legnagyobb magyar

Kosarat kapott. / Kikosarazták.

Nyugtával dicsérd a napot!

Addig jár a korsó a kútra, amíg el nem törik.

JEGYZET

- 1 A magyar mint idegen nyelvvel foglalkozó szakirodalom nem egységes a MINY belső tipológiáját illetően. A magyar mint idegen nyelv, mint környezetnyelv, illetve mint második nyelv meghatározása nem egyértelmű (vö. Szépe, 1991; Éder, 1991). Mivel azonban a felsorolt fogalmak egyike sem a beszélő anyanyelvére utal, mindegyik értelmezhető a MANY ellenpólusaként. Ezt a halmazt a magyar szakirodalom idegennyelv-elsajátításnak és -oktatásnak nevezi (Giay, 1998), az angol szakirodalom pedig a másodiknyelv-elsajátítás és -oktatás névvel illeti (Ellis, 1994). Az elsődleges szembenállás tehát a MANY és a MINY között áll fenn, a további oppozíciók pedig altípusokra bontják a MINY-et (azaz a nyelv státusa, a nyelvi környezet, a nyelvhasználati lehetőségek, a nyelv birtokbavételének módja és a motiváció jellege által meghatározott funkcionális változatoknak tekinthetők (Giay, 1990). A tanulmányban megjelölt „magyar mint idegen nyelv” terminus választását az indokolja, hogy a szakma nagyobb hangsúlyt fektet a nyelv birtokbavételének módjára (tanulás vs. elsajátítás), mint helyszínre (célnyelvi vs. anyanyelvi környezet).
- 2 A kulturáliskompetencia-modellben megjelölt nyelvi kompetencia magába foglalja a Chomsky-féle kompetenciát és performanciát.

IRODALOM

- Bánréti Zoltán (1979): *Gyerek és anyanyelv*. Budapest.
- Bánréti Zoltán (1990): *Nyisd ki, ismerd meg, tanítsd!* Nodus Kiadó, Veszprém.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Becker, Joseph (1975): *The phrasal lexicon*. Bolt Beranek & Newman Report no. 3081, AI Report no. 28.
- Coulmas, Florian (1979): On the sociolinguistic relevance of routine formulae. *Journal of Pragmatics*, 3, 239–266.
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*. OUP, Oxford.
- Éder Zoltán (1991): A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. *Dolgozatok* 2., 207–209.
- Giay Béla (1990): Megjegyzések a magyar mint anyanyelv, valamint idegen-, második és környezetnyelv oppozíciójához. *A hungarológia oktatása* IV., 74–78.
- Hegedűs Rita (1990): Anyanyelv kontra idegen nyelv? Néhány észrevétel felsőtagozatosok magyar nyelv-oktatásáról. *A hungarológia oktatása* IV., 107–115.

- Hymes, Dell (1968): The ethnography of speaking. In: Fishman, szerk. 99–138.
- Kuiper, Koenraad (2003): *Formulaic Performance. LOT Winter School 2003 course description.*
ww.lot.uu.nl/GraduateProgram/LotSchools/Winterschool2003/cdKuiper.htm
 –hozzáférés 2004.02.10.
- Szépe György (1991): A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése. *A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata I*, 156–178.
- Szépe György (2001): Anyanyelvi nevelés a többnyelvű világban. In: Szépe György: Nyelvpolitika: múlt és jövő. *Iskolakultúra* 7, 121–130.
- Wray, Alison (1999): Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 32, 213–231.
- Wray, Alison – Perkins, Michael R. (2000): The functions of formulaic language: an integrated model. *Language and Communication*, 20, 1–28.

EGY FELSŐOKTATÁSBAN HASZNÁLHATÓ DIGITÁLIS NYELVÉSZETI OKTATÓPROGRAM

1. BEVEZETÉS

Napjainkban az életnek már szinte minden területén használjuk a számítógépet és élvezzük az általa nyújtott előnyöket, a közoktatásban azonban eddig szinte csak a számítástechnika órán találkozhattunk vele. Ez a helyzet megváltozni látszik, mivel az Oktatási Minisztérium lépéseket tett annak érdekében, hogy a közoktatás résztvevői számára is elérhetővé tegye az ilyen típusú eszközöket: például digitális „börönd”, illetve „zsúrkocsi” juttatásával a pályázó intézmények számára.

A különböző konferenciák résztvevői már nyilvánvalóan sokszor találkozottak a Microsoft PowerPoint nevű programjával, amely az előadásoknak igen kedvelt kiegészítő eszköze különösen látványossága miatt: elég csak a felhasználható kép- és hangeffektusokra vagy az időzíthetően megjelentethető adatokra gondolni. A felsőfokú intézmények oktatói közül is egyre többen vannak, akik ezt a programot használják előadásuk szemléletesebbé tételéhez.

Tananyagokban azonban eddig nemigen találkozhattunk az említett szoftverrel, pedig a PowerPoint ilyen célú felhasználása nagyon kézenfekvőnek látszik. Pécsen már évek óta dolgozunk egy új középiskolai anyanyelvi tananyagon *Medve Anna* irányításával, amelynek nemcsak a tartalma, de a formája is újszerű lesz lévén, hogy digitális eszközöket is alkalmazunk benne.¹ Jelen írás témája azonban nem ezen munka bemutatása lesz², hanem egy olyan oktatási segédprogram ismertetése, amely felsőfokú intézmények tanulói számára készült hasonló elvek alapján, amelyet a középiskolai tananyagban is alkalmazunk. Interneten magát a bemutatót is megtalálja az olvasó. (www.btk.pte.hu/tanszekek/nyelvtud)

A cikk felépítése a következő: az első fejezetből kiderül, hogy mi indította jelen írás szerzőjét PowerPointos oktatóprogram létrehozására; a második részben a bemutató részletes ismertetése látható, míg a harmadik fejezet a legfontosabb gondolatokat foglalja össze.

2. MIÉRT VAN SZÜKSÉG ÚJ TÍPUSÚ TANAGYAGOKRA?

A közoktatásban az anyanyelv helyzete semmiképp sem mondható szívderítőnek: ez a tantárgy mind a tanárok, mind a diákok körében rendkívül népszerűtlen. (Takács, 2000) Ez főként annak tulajdonítható,

hogy az oktatásban jelenleg használatban lévő tananyagok sem tartalmukban nem megfelelőek (lásd például *É. Kiss*, 1996), sem formájukban nincsenek összhangban a XXI. század követelményeivel, így a nyelv iránti érdeklődés felkeltésére (ami a tulajdonképpeni feladatuk lenne) kevésbé alkalmasak.

Mindennek következménye, hogy a felsőoktatásba sok olyan diák kerül be, akinek a NAT-ban előírányoztnál jóval kevesebb nyelvtan-órása volt, vagy akár egyetlenegy sem; így ezeket a tanulókat sokszor az alapvető nyelvészeti fogalmakkal is meg kell ismertetni. Az egyik legnépszerűbb az első egyetemi évben előkerülő nyelvészeti könyvek között a számos kiadást megért, *Kenesei István* szerkesztette *A nyelv és a nyelvek*, amelyet én is szívesen használok nyelvészeti bevezető órán, mert áttekintő ismertetést ad arról, hogy milyen nyelvészeti területek vannak, és hogy általában mivel is foglalkozik ez a tudomány. A könyv feldolgozásához annak könnyen olvasható nyelvezete ellenére elengedhetetlen a tanári segítség, főként azért, mert sok diák a korábban említetteknek megfelelően egyáltalán nincs tisztában a legfontosabb fogalmakkal sem.

Ennek a könyvnek egy fejezetét, a *Mondatok*-at választottam ki arra, hogy bemutassam a PowerPoint egy lehetséges alkalmazását az egyetemi oktatásban. Azért erre a fejezetre esett a választásom, mert a mondattanban sok olyan jelenség van, amelynek dinamikusságát a papír alapú tankönyvek képtelenek visszaadni, és ez is hozzájárul ahhoz, hogy elsajátításuk sokszor nehézséget okoz a diákoknak. További problémát jelent, hogy a közoktatásban szinte kizárólag hagyományos nyelvészeti keretben megírt tankönyveket használnak³, míg az említett egyetemi tankönyv modern nyelvészeti ismereteket tartalmaz: az ágrajzok például generatív nyelvészeti szellemben készültek.⁴ Ezek önálló feldolgozása nyilván nem lehetséges egy olyan tanulónak (sem), aki korábban szinte semmilyen grammatikai képzésben nem részesült. Kiemelném, hogy az általam készített oktatóprogram sem alkalmas arra, hogy segítségével a diák teljesen önállóan dolgozza fel ezt a fejezetet, mert a cél főként a könyvben leírtak könnyebben elsajátíthatóvá tétele volt, nem az alapfogalmak magyarázata (ezt sokszor a fizikai lehetőségek sem tették lehetővé: egy bizonyos információmennyiségnél nem lehetett többet megjeleníteni egy dián); illetve túlságosan megnövelte volna az így is tekintélyes időtartamú bemutató vetítési idejét, ha nemcsak a hagyományoshoz képest új fogalmakat magyaráztam volna el a képkockákon, hanem az alapfogalmakat is.⁵

Felmerülhet a kérdés, hogy akkor mire jó egyáltalán az általam készített program. Bár teljesen önálló tanulást – mint azt kifejtettem – nem tesz lehetővé, komoly segítséget jelenthet a diáknak abban, hogy könnyebben megértse a könyvben lévő ismereteket. A mondattan tanulása során a diákok sokszor panaszkodnak arra, hogy órán értik az ág-

rajzok létrehozásának lépéseit, képesek is követni a tanár gondolatmenetét, de amint egyedül kell létrehozniuk egy-egy szósor reprezentációját, sokszor nem tudják, hogyan is kezdjenek neki, vagy egy adott pontról hogyan lépjenek tovább. A PowerPoint lehetővé teszi⁶, hogy az ágrajzok esetében ne csak a végeredményt, de az oda vezető utat is láthassák a tanulók, és közben instrukciókat adhatunk nekik arra vonatkozóan, hogy az adott helyzetben mi a következő lépés. Mindehhez hozzá kell, hogy vegyünk azt is, hogy hanghatásokat is tehetünk a programba, amelyekkel felhívhatjuk a figyelmet egyes lépésekre, valamint (egyáltalán nem lényegtelen szempontként) élvezetesebbé tehetjük a tanulást. A könyvolvasáshoz hasonlóan a diákat is akárhányszor le lehet játszani.

Mindezek után térjünk rá a konkrét bemutató ismertetésére.

3. MONDATOK. EGY DIGITÁLIS OKTATÓPROGRAM

3.1. ÁLTALÁNOS TUDNIVALÓK

A *Mondatok* digitális oktatóprogram felépítése némileg eltér a Kenesei-féle könyv megfelelő fejezetétől. Egyrészt több olyan rész is belekerült, ami a könyvben nincs vagy nincs részletesen említve: például a programban több dia is foglalkozik az egyes nyelvek bizonyos lexikális elemeiből létrehozható szórendi variációk számával és jelentésével. Másrészt egyes helyeken eltértem az alapmunkában javasolt megoldásoktól: a legfontosabb eltérés magában a mondatnyi modellben van. A könyvben bemutatott reprezentációs mód ugyanis a morféimák szintjéig folytatja a szintaktikai elemzést, és magyarosítja az egyes csomópontok elnevezését: például a melléknévi csoport jelölésében *AP* helyett *MNCs*-t használ. A mondatnyi alapfogalmakkal és elemzési technikával való megismerkedés szempontjából nem tartottam szükségesnek, hogy a morféimákról is számot adó rendszert használjak, helyette azt a modellt alkalmaztam a reprezentációkban, amelyet a középiskolások számára dolgoztunk ki: ez a rendszer egyszerűbb, könnyebben átlátható és tökéletesen megfelel a kitűzött célnak. A csomópontok elnevezésénél pedig megtartottam a nyelvészetben szokásos jelöléseket, hogy amikor a diák továbbhalad a tanulmányaiban, ne kelljen új jelöléseket megtanulnia, hogy megértse az ilyen keretben írt munkákat. További eltérés az alapmunkához képest, hogy a tárgyalt problémákat nem mindig olyan sorrendben mutatom be, ahogyan azt a könyv szerzői teszik – számomra a kérdéseknek ilyenén elrendezése egyszerűen logikusabbnak tűnt.

Mielőtt magának a bemutatónak az elemzésével foglalkoznék, a program néhány általános használati tulajdonságát ismertetem. Mint

arra a második, egy könyv Előszavának megfelelő diában felhívom a figyelmet, ez a program csak Microsoft XP operációs rendszerrel futtatható tökéletesen, mert bizonyos effektusokat a program korábbi verzióiban még nem lehetett használni, így azok nem is tudják az említett hatásokat kezelni.

A programban – bár vannak időzítéssel megjelenő részek – alapvetően egy billentyű lenyomásával lehet továbbhaladni. Ezt azért tartotam szerencsésebbnek az időzített változtatásoknál, mert így mindenki a saját tempójában haladhat, olvashat (nyilvánvalóan lesznek például, akiknek bizonyos kérdések ismerősek, így ők azoknak a részeknek az áttekintésével hamarabb végeznek majd, mint azok, akiknek az adott probléma teljesen új), és a tanuló így a feltett kérdéseken is bármeddig gondolkodhat, mielőtt megnézi a választ.

A diák közti kapcsolatokat a fejlécben látható címek is segítenek követni (például *Lehetséges szerkezetek I–V*), illetve átvezető megjegyzéseket is találunk az egyes kockák között, hogy ezzel is egységesebbé, előadászerűbbé (élőszószzerűbbé) váljék a bemutató, és érzékelni lehessen a gondolatmenetet – hogy miért éppen az adott probléma lesz a következő tárgyalandó kérdés.

A számítógépes megjelenítés két nagy előnye a könyvformátumhoz viszonyítva (a dinamikusságot leszámítva), hogy színeket és a hangokat is használhatunk. Ezek nemcsak a program élvezeti értékét növelik, hanem abban is szerepet játszanak, hogy észrevegyük az adott pillanatban releváns részleteket. Például ha egy adott mondat, ami a dián szerepel, a továbbiakban már nem fontos, de annyira nem lényegtelen, hogy egyáltalán ne legyen jelen, akkor alkalmazhatjuk a színváltoztató megoldást: az új, releváns információ másik színnel jelenik meg, míg a kevésbé fontos részek (amelyek korábban színesek voltak) feketévé válhatnak így mutatva, hogy most másra kell figyelni. A hanghatások pedig kiemelhetnek egyes nehezebben észrevehető változtatásokat: például az ágrazoknál minden transzformáció előtt az elmozgó összetevő hullámszik és közben csengő hang hallatszik, ugyanis ezek híján azt tapasztaltuk, hogy a tanulók már csak akkor vették észre a változást, amikor az már részben vagy teljesen lezajlott, de nem tudták követni azt a kezdetektől.

3.2. A PROGRAM RÉSZLETES BEMUTATÁSA

3.2.1. A program bevezetője és a mondat fogalma

A PowerPointos bemutató egy címlappal és a már említett Előszót helyettesítő diával indul, amely a legfontosabb tudnivalókat ismerteti a felhasználóval.

A program lényegi része a harmadik diával kezdődik, amely az első kockája a mondat fogalmával foglalkozó első témának. Ez a két diából

álló rész felhívja a figyelmet arra, hogy a mondatalkotáshoz nem elég pusztán értelemmel rendelkező szavakat egymás mellé pakolni; szabályokra is szükség van, amelyek ezen elemeket elrendezik. Ezek után annak bemutatása következik, hogy egy adott szósor milyen okokból nem lehet grammatikus, illetve hogy bizonyos pragmatikai feltételekre is szükség van, hogy egy mondatot egy adott helyzetben adekvátan lehessen használni.

Az első kisebb rész a mondat definíciójával zárul, amelynek a következőt javasoltam: „grammatikai szabályok segítségével a nyelv elemeiből (egyszerű és összetett jeleiből) létrehozható, az anyanyelvi beszélő által az adott helyzetben elfogadhatónak ítélt szósor”. Ez a meghatározás Keszler (2000, 371.) mondatdefinícióján alapul – annak csak a végét változtatva meg. Az eredetiben ugyanis „az anyanyelvi beszélő által az adott helyzetben elfogadhatónak ítélt szósor” helyett az szerepel, hogy „helyes és értelmes mondatok”; de nem tartottam szerencsésnek a fogalmat magával definiálni (ezért cseréltem a *mondatot szósorra*), és nem szerettem volna kizárni az irodalmi szövegekben elfogadhatónak ítélt szósorokat sem a mondatok köréből, amelyek hétköznapi értelemben nem feltétlenül értelmesek (például elég csak Chomsky híres példamondatára gondolnunk: *Színtelen zöld eszmék dühödten alszanak*). Az általam javasolt definíció megengedi, hogy az utóbbi szósort egy versben mondatnak tekintsük, míg mondjuk egy hétköznapi beszélgetésben ne fogadjuk el annak.

3.2.2. A mondatok többértelműségének okai

A második nagyobb téma hét diában (5–11. dia) a mondatok többértelműségével foglalkozik annak mind a három lehetséges forrását (jelentés, szerkezet és funkció) megmutatva. A legnagyobb részt a szerkezetből adódó többértelműségek foglalják el, amelyek bemutatására egyetlen mondatot használtam fel:

(1) Péter és Mari barátai elolvasták Gábor nagyon érdekes és tanulságos angol nyelvű cikkeit és könyveit a nyelvészetről.

Azért ezt a szósort választottam, mert így egyetlen példa segítségével áttekinthetőek a szerkezeti többértelműség legfontosabb forrásai a magyar nyelvben. Elsőként: alanyi helyzetben lévő főnévi kifejezésnél, ha nominatívuszi esetű birtokos, valamint mellérendelés is szerepel a szerkezetben a fent látható módon, akkor a kifejezés értelmezhető egyrészt úgy, hogy két alany van a mondatban (*Péter* valamint *Mari barátai*); másrészt úgy, hogy a mondatban egy alany van két birtokossal (ez esetben *Péter* és *Mari* közös *barátairól* van szó).

A második nagyon gyakori többértelmű szerkezet koordinált főnevek jelzőivel kapcsolatban jelenik meg: a példamondatban szereplő két melléknévi csoport (*nagyon érdekes és tanulságos*, valamint *angol*

nyelvű) értelmezhető úgy, hogy mind a *könyvekre*, mind a *cikkekre* vonatkozik; olyan értelmezése is lehetséges, hogy csak a *cikkekről* állítjuk, hogy ilyen tulajdonságokkal rendelkeznek; és az is elképzelhető, hogy a *nagyon érdekes és tanulságos* mindkét főnévre vonatkozik, de az *angol nyelvű* már csak a *cikkek* bővítménye – ez utóbbi egyértelműen a legnehezebben észrevehető lehetőség.

A többértelműség harmadik forrása abból adódik, hogy a koordinált főnevek után álló bővítmény vonatkozhat mindkét előtte álló főnévre (a *cikkek* és a *könyvek* egyaránt a *nyelvészetről* szólnak); de úgy is értelmezhetjük, hogy csak az utóbbit (jelen esetben a *könyveket*) bővíti.

Az (1)-ben látható példamondat negyedik és egyben utolsó olyan szerkezete, amelynek többféle értelmezése lehetséges, a *nagyon* határozószóval kapcsolatos: ez vonatkozhat az *érdekes* és a *tanulságos* melléknévre egyaránt, vagy bővítheti csak az előbbi.

Mivel a most ismertetett többértelmű szerkezetek bemutatásához négy diára volt szükség, egy ötödiket is beiktattam, amelyen összefoglalom az áttekintett értelmezési lehetőségeket, és amelyből kiderül, hogy a felhasznált példamondatnak összesen huszonnégy lehetséges értelmezése létezik.

A szerkezeti többértelműségek áttekintése után a funkcióval összefüggő többértelműség bemutatása következik, amelyet azért hagytam ennek a témának a végére, mert átvezet a következő nagyobb kérdéskörhöz, amelyben a bemutató azt ismerteti, hogyan fejezik ki a különböző nyelvek az egyes mondatrészi funkciókat.

3.2.3. *Hogyan fejezik ki az egyes nyelvek a különböző mondatrészi funkciókat*

Ezt a kérdést négy dia (sorrendben a 12–15.) mutatja be az angol és a magyar nyelvet véve példaként. Azért ezt a két nyelvet választottam a téma illusztrálásához, mert egy átlagos felhasználó ezeket ismeri a legnagyobb valószínűséggel, továbbá mert nagyon eltérő stratégiákat alkalmaznak, így az összevetésük igen tanulságos.

Egy egyszerű rávezető feladattal kezdődik a téma tárgyalása: a program használatának először hat magyar lexikai egységből (*a, oda, Marinkak, Péter, könyvet, adta*) kell annyi mondatot alkotni, amennyit tud; majd ugyanezt a fenti elemek angol megfelelőivel (*the, Mary, Peter, book, gave*) is meg kell tennie. A programban az összes lehetséges mondatról szó esik – ez a magyar esetében 96 szórendi variáció említését jelenti (teljesen vagy a típus egy példányát ismertetve): először a kijelentő módú semleges mondatok jelennek meg – az ige előtt egy, kettő, három, illetve nulla bővítménnyel (24 szósor); majd a program felhívja a figyelmet arra, hogy ezek *adta oda* ige-igekötő szórenddel is elképzelhetők (további 24 variáció); végül a magyar nyelv egy jellegzetes sajátosságaként minden eddig említett szósor eldöntendő kérdés-

ként is feltehető (megfelelő intonációval) – így lesz összesen 96 lehetőség.⁷ Ez a programban a következőképpen jelenik meg (a dia majdnem legvégső állapotát mutatom most meg):

Mondatrészi funkciók kifejezése a magyar és az angol nyelvben
Morfológia vagy szintaxis? I.
Variációk I. magyar

Alkoss mondatokat a következő elemekből!

a oda Marinak Péter könyvet adta

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Péter odaadta a könyvet Marinak. | 13. Péter Marinak a könyvet odaadta. |
| 2. Péter odaadta Marinak a könyvet. | 14. Péter a könyvet Marinak odaadta. |
| 3. Marinak odaadta Péter a könyvet. | 15. Marinak Péter a könyvet odaadta. |
| 4. Marinak odaadta a könyvet Péter. | 16. Marinak a könyvet Péter odaadta. |
| 5. A könyvet odaadta Péter Marinak. | 17. A könyvet Péter Marinak odaadta. |
| 6. A könyvet odaadta Marinak Péter. | 18. A könyvet Marinak Péter odaadta. |
| 7. Péter Marinak odaadta a könyvet. | 19. Odaadta Péter a könyvet Marinak. |
| 8. Marinak Péter odaadta a könyvet. | 20. Odaadta Péter Marinak a könyvet. |
| 9. Péter a könyvet odaadta Marinak. | 21. Odaadta Marinak Péter a könyvet. |
| 10. A könyvet Péter odaadta Marinak. | 22. Odaadta Marinak a könyvet Péter. |
| 11. Marinak a könyvet odaadta Péter. | 23. Odaadta a könyvet Péter Marinak. |
| 12. A könyvet Marinak odaadta Péter. | 24. Odaadta a könyvet Marinak Péter. |

25-48. A fenti 24 mondat *adta oda* ige-igekötő sorrenddel.

pl. 25. Péter adta oda a könyvet Marinak.

49-96. Az előző 48 mondat mindegyike eldöntendő kérdésként.

pl. 49. Péter odaadta Marinak a könyvet?

97

1. ábra. Lehetséges mondatok az a, oda, Marinak, Péter, könyvet, adta elemek felhasználásával

Angolul ellenben mindössze két lehetséges mondatot kapunk az öt rendelkezésre álló szóból:

(2a) *Peter gave Mary the book.*

(2b) *Mary gave Peter the book.*

Amennyiben összevetjük a magyar és az angol mondatokban lévő elemek szintaktikai funkcióját, megállapíthatjuk, hogy a magyar esetében (szórendtől függetlenül) mindig ugyanaz a mondat alanya (aki ad), tárgya (amit adnak), illetve a részeshatározója (akinek adnak valamit); míg az angolban a szórendtől függően változik az, hogy ki adja a könyvet, és ki kapja azt. Ennek reprezentáláshoz hagyományos nyelvészeti ágrajzot (és aláhúzási mintázatot) használtam, mert az valószínűleg ismerős lesz a program futtatójának, és a releváns kérdés megvilágításához ez is elégséges. Az ágrajznak mindössze egyetlen pontján tértem el a legtöbb iskolai tankönyvben megszokott reprezentációktól: a *Magyar grammatika* mintájára az alanyt az állítmány vonzataként tüntettem fel⁸ és természetesen meghivatkoztam a változtatást.

A témát lezáró dia a fejlécben eddig is szereplő *Morfológia vagy szintaxis?* kérdést világítja meg: míg a magyarban morfológiailag (esetragokkal) fejezzük ki a szintaktikai funkciókat, addig az angolban ez szintaktikai eszköz alkalmazásával (a szórenddel) történik. Ebből következik, hogy miért azonos a szósorok alapjelentése a magyarban (a ragok egyértelműen jelölik a mondatrészi funkciót), és miért más az angolban.

3.2.4. A szórendi variációk jelentése

A soron következő négy dia (összességében a 16–19.) témája a különböző magyar szórendi variációk jelentése. A *Magyar grammatikában* az itt említettekhez hasonló szórendi variációkról a következőt olvashatjuk: „a hagyományos elemzés is különbséget tesz a fenti mondatok között a hangsúly és a szórend szempontjából, ugyanakkor szintaktikailag azonos szerkezetűnek tartja őket”. (Keszler, 2000, 378–379.) A szórenddel összefüggő jelentéskülönbségekről itt nincs szó, ahogyan arról sincs, hogy ezeket a variációkat más-más szituációkban használjuk. Ezt kívánja megvilágítani az első két dia (összességében a 16. és a 17.) egy egyszerű feladat segítségével, melynek lényege, hogy a tanulóknak meg kell találnia az előző feladatban kapott 96 szórendi variáció közül az(oka)t, amely(ek) beilleszthető(ek) az alábbi négy szituációba:

(3a) -Mi történt tegnap az egyetemen?

...

(3b) -János adta oda a könyvet Marinak?

-Nem,...

(3c) ...Nekem bezzeg nem, pedig sokszor kértem rá.

(3d) -....

-Igen, odaadta.

A (3a)-ban látható kérdésre úgynevezett semleges mondatokkal adhatunk választ: *Péter odaadta a könyvet Marinak* vagy *Péter odaadta Marinak a könyvet*; ezek semmilyen előfeltevést nem kívánnak, és szórendi jellegzetességük, hogy az igeikötő az ige előtt áll, a mondat pedig azzal a vonzattal kezdődik, amelyet az ige kijelölt arra, hogy neutrális esetben előzze meg őt.⁹

A második szituációba (3b) ellenben csak azok a szósorok illeszthetők be, amelyek tartalmazzák a *Péter adta oda* részletet: vagyis amelyekben az alany azonosító-kirekesztő jelentéstartalommal rendelkezik, másképp mondvá *fókuszban* áll. *A könyv* és a *Marinak* vonzatok helye ez esetben nem releváns, de nem szakíthatják meg az említett alany-ige-igeikötő sort.

A (3c) helyzetbe azok a szósorok illenek a legjobban, amelyekben a *Marinak* után szünetet tartunk (a pauzát # jelöli), és ezt az összetevőt

99

Mindezek után kiválasztottam egyet-egyet a négy szituációra adható válaszok közül (lásd (4)–(7) alább), és bemutattam, hogy ezeknek van egy közös jelentésrétege: minden esetben *Péter* ad, *a könyvet* adja, és *Mari* az, aki Pétertől a könyvet kapja. A mondatoknak ezt a jelentésréteget reprezentálják (lásd 2. ábra alább) a hagyományos nyelvészeti ágrajzok, amelyet ismétlésképpen ezen a dián is bemutattam. Ennek a résznek a zárásaként (összességében) a 19. dián azzal ismertetem meg a program felhasználóját, hogy mindezeket az információkat hogyan reprezentálják – kissé más formában – a generatív nyelvészeti ágrajzok az X'-elmélet keretében. Ebből is látható alább egy kép (3. ábra), hogy össze lehessen hasonlítani a 2. ábrában mutatott hagyományos reprezentációval.

Avagy azonos-e a jelentése mind a 96 mondatnak, amelyet az *a oda Marinak Péter könyvet adta* szavakból létrehozhatunk?

- Ismétlésképpen: a jelentésnek ezt a rétegét reprezentálják a **hagyományos nyelvészeti ágrajzok** a következőképpen:

$\begin{matrix} & \text{A} & \\ & / \backslash & \\ \text{A} & & \text{T} & & \text{H} \end{matrix}$

2. ábra. A (4)–(7)-ben látható mondatok közös jelentésrétegének reprezentációja
hagyományos nyelvészeti keretben

- (4) Péter odaadta a könyvet Marinak.
 (5) Péter adta oda a könyvet Marinak.
 (6) Marinak# Péter odaadta a könyvet.
 (7) Odaadta Péter Marinak a könyvet?

A szórendi variációk jelentése IV.

Hogyan reprezentálható a közös jelentésréteg a
transzformációs generatív nyelvészerben?

1. Péter odaadta a könyvet Marinak. 2. Péter adta oda a könyvet Marinak.
 3. Marinak# Péter odaadta a könyvet. 4. Odaadta Péter Marinak a könyvet?

A generatív nyelvészet klasszikus X' -elméletének keretében a következőképpen jelenik meg az, hogy az igének milyen vonzatai vannak, azaz hogy mely elemek jelenlétét követeli meg a mondatban:



Ez az ágrajzrészlet mind a 4 fenti mondat reprezentációjában szerepel (majd): így ábrázolható ebben a nyelvészeti paradigmában az a jelentésréteg, amely mindegyik szósorban közös (ki ad, mit ad, kinek adja).

3. ábra. A (4)–(7)-ben látható mondatok közös jelentésrétegének reprezentációja transzformációs generatív nyelvészeti keretben

3.2.5. Az X' -elmélet, valamint konkrét mondatok elemzése transzformációs nyelvészeti keretben

Mivel az X' -elmélet mint nyelvleírási hipotézis a közoktatásból frissen kikerült tanuló számára nagy valószínűséggel ismeretlen, a következő két dia (összességében a 20. és a 21.) általánosságban ismerteti az elmélettel kapcsolatos legfontosabb tudnivalókat. Előbb azt mutatom be, hogy az említett elmélet keretében milyen szerkezetek létrehozása lehetséges (hol és hogyan kell felvenni a vonzatokat stb.); majd a következő lépésben megismertetem a tanulót a *mozgatás* fogalmával, és annak szórendi következményeivel. Leginkább a transzformációk területén láthatók a PowerPointos program előnyei a hagyományos könyvformátumhoz képest, hiszen a mozgatás dinamikusságát papíron legfeljebb több rajz egymás alá helyezésével tudjuk visszaadni, ami azonban rendkívül hely- és költségigényes megoldás. A program ellenben nagyon látványosan és egyszerűen képes megragadni ezt a műveletet a maga dinamikusságában, sőt segítségképpen még nyilakat és hangeffektusokat is használhatunk, hogy ezekkel is megkönnyítsük a tanuló munkáját. Egyébként a programnak valószínűleg ehhez a(z) elméleti részéhez szükséges leginkább a tanári segítség, mert bár a következő

diák (22–25.) konkrét példákon keresztül mutatják be az elmélet működését a gyakorlatban, az a tapasztalatom, hogy a generatív nyelvészet alapfogalmainak önálló elsajátítása nem reális elvárás egy ifjú egyetemistától (még egy idősebbtől sem).

A soron következő négy dia annak a négy mondatnak a transzformációs generatív nyelvészeti keretben történő elemzését mutatja be (lásd (4)–(7)), amelyek a szituációs feladatok kapcsán kerültek elő, és amelyekkel a 96 lehetséges szórendi variáció közös jelentésrétegét illusztráltuk. Úgy választottam ki a mondatokat, hogy minél többféle szerkezetet illusztrálhassak a segítségükkel: az első kettőben ((4) és (5)) az ige előtt egy vonzat szerepel, de először *Topik* pozícióban, semleges helyzetben; másodszor *Fókuszként* azonosító-kirekesztő jelentéstartalommal gazdagodva. A harmadik mondatban (6) megtaláljuk a korábban többször említett *kontrasztív topik*-ot, valamint példát láthatunk arra, hogyan kell olyan mondatot elemezni, amely több ige előtti bővítményt tartalmaz. A negyedik szósor (7) pedig olyan eldöntendő kérdést mutat be, amely az igével kezdődik. Mindezek alapján a tanuló akár mind a 96 szórendi variáció elemzéséhez szükséges tudást megszerezheti, de legalábbis megsejtheti a rendszer működésének legfontosabb alapelveit.

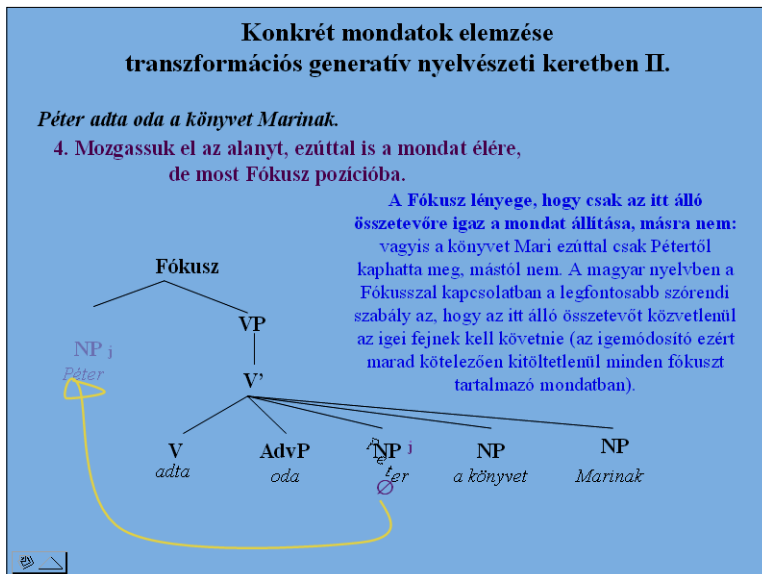
Lássuk az elemzéseket kicsit részletesebben! Mint azt korábban már említettem (és meg is indokoltam), a mondattani modellt tekintve eltértem *A nyelv és a nyelvek*-ben megjelenített rendszertől, és helyette azt a leírást használtam, amelyet a középiskolások számára dolgoztunk ki (részletesebben lásd *B. Nagy és Medve*, megjelenés alatt, valamint *B. Nagy és Farkas*, megjelenés alatt 1).

Mind a négy elemzés ugyanúgy kezdődik, hogy ezzel is közvetítse a tanulóknak, hogy a mondatok közös jelentésrétege (a mondat *mélyszerkezete*) valóban minden esetben azonos (3. ábra), és az X'-elmélet értelmében minden egyes reprezentációt célszerű az igének és annak vonzatkeretének felvételével kezdeni.

Az első mondat elemzése annyiban tér el a többi hárométól, hogy az elemzési lépések végig a képernyőn maradnak, hogy amennyiben valaki a későbbiekben utána szeretne nézni annak, hogy pontosan milyen módon is alakul ki a végeredmény (az egyes pontoknál hogyan kell továbbhaladni), az könnyen megtehesse pusztán ennek az egy diának a kikeresésével. A másik három ágrajz esetében csak azok a feliratok maradnak végig jelen a képernyőn, amelyek az adott helyzetben új információt adnak (például a *fókus* és a *kontrasztív topik* jelentéstöbblete, szórendi vonatkozásai, illetve az eldöntendő kérdés elemzésére tett javaslat indoklása).

A mondatok reprezentációinak létrahozásában igyekeztem minden esetben ugyanazokat a megoldásokat (kép- és hangeffektusokat) alkalmazni, hogy felhívjam a figyelmet az adott pontok, műveletek közti ha-

sonlóságokra. A 4. ábrában ezen mondatok elemzéséből is látható egy kiragadott kocka – a dinamizmust és a hangokat sajnos nem (teljesen) tudom érzékeltetni a papírformátum miatt, de bízom abban, hogy a cikk olvasója megtekinti a teljes csatolt bemutatót.



4. ábra. Mozgatás ábrázolása PowerPoint segítségével

3.2.6. A szabad bővítmények kezelése

A következő három dia (össességében a 26–28.) a szabad bővítmények kezelésével foglalkozik. Eddig a pontig ugyanis csak vonzatokat tárgyalt a bemutató, amelynek igen egyszerű oka van: nem szerettem volna túlságosan bonyolult szerkezeteket elemezni, mert akkor a részletek között könnyen elveszhetett volna a lényeg. Azonban nyilvánvaló, hogy a szabad bővítményekkel is foglalkozni kell, hiszen ezek is igen fontos részét képezik a mondatoknak, és több olyan (a nyelv végtelen sokaságú mondatainak számát biztosító) rekurzív szabály is van, amely ezen egységekkel kapcsolatos – például a főnév mindig kaphat újabb és újabb melléknévi jelzőket, de a bővíteni lehetőségei ettől nem változnak meg; ezzel szemben, ha például birtokosi vonzatot kap, újabb birtokos kitételére már nincs lehetőség a szerkezetében (*Péternek a Mari kalapja elveszett).

Az első dia a szabad bővítmények és a vonzatok közti különbséget tárgyalja, és meglehetősen elméleti síkon marad; míg a sorozat második és harmadik tagjában egy konkrét mondat elemzése látható, amely-

ben különböző szabad bővítmények találhatók (ezek (8)-ban és a dián egyaránt félkövér betűtípussal vannak kiemelve):

(8) *Ma az iskolában Péter kedvesen odaadta Marinak a legszebb piros almát.*

Az elemzés ugyanúgy kezdődik, mint a korábbi mondatok esetében, amiből a tanuló láthatja, hogy ezen elemek kezelése nem változtat a korábban megismert módszereken, csak bővíti azokat a csatolás műveletével. Mint említettem, két diára volt szükség a (8)-ban látható szósor elemzésének precíz bemutatásához, mivel a mondat viszonylag hosszú, és sok a diákok számára újdonságot jelentő információ. Az első mondatelemző dián a mondat szerkezetének létrehozását követheti végig a program használója, míg a második a nem triviális főnévi csoportok (*az iskolában; a legszebb piros almát*) belső szerkezetét tekinti át a névelő és a melléknévi jelzők pozíciójának ismertetésével.

3.2.7. Az egyes mondatrészi funkciók betöltése és a program lezárása

A program lényegi része annak áttekintésével zárul, hogy mi töltheti be az egyes mondatrészi funkciókat. Ennek a kérdésnek az áttekintéséhez szintén három diára (összességében a 29–31.) volt szükség, melyek közül az első a főnévi csoportokkal, a második az igékkel, a harmadik pedig a melléknévek jellegzetes szintaktikai pozícióival foglalkozik. A főnevek estében felhívja a figyelmet arra, hogy egy mondatban egy tulajdonnév (például *Péter*) helyén egy determinánssal ellátott főnév (például *a legjobb barátom; egy fiú*), vagy akár egy mellékmondati bővítménnyel rendelkező főnévi kifejezés (például *az a fiú, akit láttál*) is felbukkanhat; de nem helyettesíthető igével, főnévi igenévvel, határozószóval, tagadószóval, sőt „csupasz” főnévvel (pl. *fiú*) sem. Mindez független a főnévi csoport mondatban betöltött funkciójától: tehát akkor is igaz, ha a helyettesíteni kívánt tulajdonnév alanyi, tárgyi¹⁰ vagy részeshatározói funkcióval rendelkezik.

Az igék kapcsán azt mutatom be, hogy egy ige másikkal való helyettesítése már korántsem annyira egyszerű, mint az egyik főnév kicserélése a másikra, hiszen a mondat lelkét képező szófaj határozza meg, hogy milyen vonzatok fordulnak elő az adott szósorban. Ha tehát a *Tegnap odaadta Péter Marinak a könyvet* mondatban szereplő *odaadta* igét *találkozott*-ra cseréljük, akkor a főnévi csoportok közül többön is változtatni kell, hogy grammatikus mondatot kapjunk, hiszen ennek az igrének más a vonzatkerete: *Tegnap találkozott Péter Marival*. További két példát is hoztam a jelenség illusztrálására: egyrészt a *várt* igét, amely [valaki, valakire] vonzatkerettel rendelkezik; másrészt a *havazott* igét, amelynek egyáltalán nincs vonzata. A dia további része pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy az igék vonzatelőíró képességüket a mondat alsóbb szintjein (igenévként) is megőrzik, így hasonló változtatásokat kell végrehaj-

tanunk, ha a *Nem érdemes odaadni Marinak a könyvet* szósorban a főnévi igenevet *találkozni*-ra vagy *várni*-ra változtatjuk.

A funkciók betöltésével foglalkozó utolsó dia a két legfontosabb melléknévi szerepet ismerteti: hagyományos terminusokkal élve a jelzőről, valamint a névszói-igei állítmány névszói részéről esik itt szó. *A nyelv és a nyelvek* könyvtől itt is eltértem kissé, mert ott ezen szófajjal kapcsolatban három funkciót említenek a szerzők: a fenti kettő mellett a módhatározókat is idevéve (pl. *szép-en*); mivel azonban az általam bemutatott modell nem kíván számot adni a szintaktikai szavak belső szerkezetéről, ez utóbbi funkció beemelése a programba nem lett volna logikus lépés.

Amikor a felhasználó a dia végére ér, egy megjegyzést lát, miszerint ezzel befejeződött a mondatban legfontosabb jelenségeinek tárgyalása, és amennyiben érti is az eddigieket, akkor valóban elsajátította a mondatban alapjait.

A program utolsó előtti diáján egy rövid bibliográfia olvasható, amelyben a legfontosabb alapművek kerülnek megemlíítésre: 1. a bemutató alapjául szolgáló *A nyelv és a nyelvek* (Kenesei, 2000); 2. a *Magyar grammatika* (Keszler, 2000), ha valaki a hagyományos nyelvészeti ismereteit szeretné bővíteni; 3. a *Strukturális magyar nyelvtan* mondatnani kötete (Kiefer, 1992), amely a magyar transzformációs generatív mondatnani alapműve; 4. az *Alberti Gábor és Medve Anna* (2002) készítette *Generatív grammatikai gyakorlókönyv*, amely a legrészletesebb magyar nyelvre kidolgozott transzformációs generatív leírás; valamint 5. egy *B. Nagy Ágnessel* közös cikkünk (*B. Nagy és Farkas*, 2005), amelyből az érdeklődő a programban látható mondatnani modellről tudhat meg többet.

A bemutatót egy a PowerPointos előadásoknál megszokott dia zárja le, amely a program készítőjének nevét és email-elérhetőségét tartalmazza, hogy a felhasználók (amennyiben szeretnék) megjegyzéseiket eljuttathassák a szerzőhöz, hogy ezzel is jobba, hatékonyabbá váljék ez az oktatási segédeszköz.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen cikkben egy első éves egyetemistáknak készített digitális oktatási segédprogramot ismertettem, amely a Kenesei István által szerkesztett *A nyelv és a nyelvek* című könyv 2000. évi kiadásának *Mondatok* című fejezete alapján készült. A program célja, hogy az egyetemre újonnan bekerült diákoknak egy olyan eszközt adjon a kezébe, amelynek segítségével hatékonyabban és egyszerűbben tudják elsajátítani a fejezet témáját képező mondatnani legfontosabb fogalmait, módszereit és elemzési technikáit.

A program PowerPoint formátumban készült, és minden Windows XP-vel ellátott gépen futtatható. A számítógép dinamizmusa, valamint az általa kínált kép- és hangeffektusok segítségével bizonyos jelenségek jobban és látványosabban bemutatathatóvá válnak, a tanulás egyszerűbb és élvezetesebb lesz.

JEGYZETEK

- 1 A PowerPoint egy lehetséges felhasználásáról a készülő középiskolai anyanyelvi tananyagban lásd B. Nagy és Farkas (megj. alatt 2).
- 2 A készülő középiskolai anyanyelvi tananyag iránt érdeklődő olvasónak a következő munkákat: B. Nagy (2005b), Medve (2005), B. Nagy és Farkas (2005), B. Nagy és Medve (megj. alatt), B. Nagy és Farkas (megj. alatt 1).
- 3 Bánréti Zoltán *Nyelvtan-Kommunikáció-Irodalom Tizenéveseknek* tankönyvcsaládja szinte az egyetlen kivétel ez alól.
- 4 Az egyetemeken ma már egyre több helyen tanítanak generatív nyelvészetet a magyar szakos diákoknak: például Pécsen és Debrecenben már több éve folyik ilyen képzés.
- 5 Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az alapfogalmakról ne lehetne egy hasonló bemutatót készíteni.
- 6 Erről a kérdésről lásd még B. Nagy és Farkas (megj. alatt 2).
- 7 Arról itt nincs szó a programban, hogy az ige előtt (nem fókuszban) álló összetevőket *kontrasztív topikként* is lehet értelmezni (megfelelő intonáció esetén). Azért nem tértem ki már itt erre a kérdésre, mert akkor meg kellett volna magyaráznom az ezzel kapcsolatos fogalmakat, és ez megszakította volna a gondolatmenetet. A *kontrasztív topikról* természetesen a későbbiekben lesz szó.
- 8 Azért is előnyös az alanyt az említett hagyományos munka alapján reprezentálni, mert a később tárgyalandó generatív ágrajzokban is ezzel a felfogással találkozunk a program felhasználója.
- 9 Ez a vonzat azonos azzal, amit Alberti és Medve (2002) *természetes szubjektumnak* hív.
- 10 A tárgynál természetesen szerepel egy megjegyzés, hogy ebben a pozícióban tulajdonnevet nem helyettesíthet határozatlan főnév (pl. *egy fiú*), mert a magyar nyelv egyik jellegzetes sajátossága, hogy az ige a tárgyi vonzatával határozottság szempontjából egyeztetni kell.

IRODALOM

- Alberti Gábor – Medve Anna (2002): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv*. Janus/Books, Budapest.
- B. Nagy Ágnes (2005a): Érdekesen is lehet tanítani a nyelvtant I. Miért van szükség egy új szemléletű középiskolai anyanyelvi tananyagra? In: Cs. Jónás Erzsébet és Székely Gábor (szerk.): *MANYE XIV. Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban*. MANYE Vol. 1/2. MANYE – Bessenyei György Kiadó, Pécs – Nyíregyháza 9–16.
- B. Nagy Ágnes (2005b): Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.) *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Iskolakultúra könyvek 29. (sorozatszerk. Géczi János) Iskolakultúra, Pécs, 37–69.
- B. Nagy Ágnes – Farkas Judit: Hogyan érdemes generatív mondatant tanítani középiskolában? *Modern Nyelvoktatás* 1., 14–28.
- B. Nagy Ágnes – Farkas Judit (megjelenés alatt 1): *Generatív mondatant az oktatásban II.* Összetett mondatok elemzése középiskolában.

- B. Nagy Ágnes – Farkas Judit (megjelenés alatt 2): *Modern technika az anyanyelvi nevelésben*.
- B. Nagy Ágnes – Medve Anna (megjelenés alatt): *Generatív mondattan az oktatásban I. Egyszerű mondatok elemzése középiskolában*.
- Bánréti Zoltán (1997): *Nyelvtan-Kommunikáció-Irodalom Tizenéveseknek*. (Tankönyvcsalád) Nodus Kiadó, Veszprém.
- É. Kiss Katalin (1996): A műveltségterület változása. *Iskolakultúra*, 5. 75–80.
- Farkas Judit (2005): Érdekesen is lehet tanítani a nyelvtant II. Szövegek és feladatok. In: Cs. Jónás Erzsébet és Székely Gábor (szerk.): *MANYE XIV. Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban. MANYE Vol. 1/2. MANYE – Bessenyei György Kiadó, Pécs – Nyíregyháza*, 51–60.
- Kenesei István (szerk.) (2000): *A nyelv és a nyelvek*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Keszler Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc (szerk.) (1992): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Medve Anna: Egy készülő tananyag: részletek és dilemmák, avagy anyanyelvi nevelés tetőtől talpig. In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. Iskolakultúra könyvek 29. (sorozatszerk. Géczi János) Iskolakultúra, Pécs*. 116–138.
- Takács Viola (2000): Attitűdvizsgálat – strukturális elemzéssel. *Iskolakultúra*, 6–7. 199–201.

KÁLMÁN LÁSZLÓ

ISKOLAI NYELVI NEVELÉS ANTAL LÁSZLÓ SZELLEMEBEN

1. BEVEZETÉS

Mai mércével mérve Antal László igencsak kesztyűs kézzel bánt a hagyományos nyelvtannal. Bár egész munkásságát a klasszikus hagyományos nyelvtannal ellenkező szellem jellemzi, mégsem találunk benne indulatos kirohanásokat (olyanokat, amelyeket például tölem mindenki megszokott). Antal számára ugyanis teljesen természetes volt, hogy a több ezer éves tévhitet felváltó modern (értsd: 19–20. századi) megközelítés képviseli a nyelvtudomány korszerű irányzatát; ez egyszerűen nem vitakérdés, ahogy a kémiában vagy a fizikában sem az. Antal azt is természetesnek vette, nem tartotta szükségesnek külön hangsúlyozni, hogy a tudomány természetéből adódóan nemzetközi, még az olyan tudomány is, amely térségenként különböző jelenségeket (pl. bioszférát, földrajzi alakulatokat, nyelveket stb.) vizsgál.

A rend kedvéért idézem annak a kevés helynek az egyikét, ahol Antal mégis nyíltan kimondja a hagyományos nyelvtanról alkotott véleményét, amelyet nemcsak deklarál, hanem a *Formális nyelvi elemzésben* és az *Egy új magyar nyelvtan felében* egyaránt bőségesen alá is támaszt, meg is indokol, igazol:

A legrégebb, az ókori kezdetekre visszamenő hagyományos vagy tradicionális nyelvtan jó kétezer éven át uralta a porondot, gyakorlatilag e század elejéig. Az alsóbb fokú iskolai oktatásban a mai napig makacsul tartja pozícióit. Erre a hagyományos nyelvtanra messzemenően az volt jellemző, hogy vegyes szempontok szerint dolgozott, hol formai, hol pedig jelentésbeli-tartalmi mozzanatokat próbált előtérbe állítani. Kategóriáit és módszereit egzaktságot és következetes módon nem tisztázta, a formális-szerkezeti elvet csak igen sommásan követte. Konkrét megoldásai általában jobbakkal voltak, mint a tudatosan megfogalmazott elvei. (*Antal, 1977, 22–23.*)

(Figyeljünk a múlt időre!) Amellett, hogy nem ismerem jobb meghatározását a hagyományos nyelvtannak, mint ezt a módszertani eklektícizmusról alapulót, így ezt tanítom azóta is, felhívom a figyelmet az iskolai nyelvi nevelésre vonatkozó mondatra. Úgy látszik, minden 100 évben kimondja ezt a súlyos igazságot egy-egy magyar nyelvész (az előző Simonyi Zsigmond volt), aztán minden marad a régiben. (Igazságtalan vagyok: Simonyi megpróbálta megreformálni az iskolai

nyelvtanoktatást, csak később, valamikor a két világháború között vagy a II. világháború után söpörte el a reakció az ő eszméit.)

Antal sajnos nem foglalkozott az iskolai nyelvi nevelés reformjával. Én most arra a gondolat kísérletre vállalkozom, hogy felmérjem, mit javasolt volna, ha mégis megteszi.

2. A NYELVTAN A MAI ISKOLA SZERINT

Antal László az *Egy új magyar nyelvtan felé* legelső mondataiban, tehát a lehető leghangsúlyosabb helyen hívja fel a figyelmet a következőre:

Az iskolai emlékek hatására a legtöbb emberben az a – persze tudatosan többnyire nem megfogalmazott – elképzelés él, hogy egyféle nyelvtan van, az, amit annak idején megismert, s hogy ennek az egyféle nyelvtannak, tehát a nyelvtannak az alapján a nyelvi szerkezeteket – mondatokat, más alakulatokat – helyesen csak egy-féleképpen lehet elemezni. (Antal, 1977, 5.)

Az iskolai nyelvtanok makacsul azt az álláspontot képviselik, vagy legalább sugallják, hogy a nyelvtan olyan, mint a helyesírás vagy a KRESZ, legfeljebb abban különbözik ezektől, hogy nem egy bizottság dönt róla (bár még ez sincs világossá téve). (A tanárképzésben használt tankönyvek ennél jóval árnyaltabbak; az iskolai nyelvtanok ezekhez képest mindent problémátlanak állítanak be). Antal a nyelvi szabályrendszereket a nyelvész alkotásának, egyes jelenségek körök lehetséges modelljeinek tekinti. Rivalis modelleket képzel el, amelyeknek a leíró apparátusa is, a leíró potenciálja is eltér egymástól, amelyeknek előnyeik és hátrányaik lehetnek, de nem is álmodik arról, hogy az egyetlen jó modell valaha is kidolgozható.

Ezért Antal „új magyar nyelvtana”, ha megszületett volna, nem tartalmazott volna egyértelmű megoldásokat minden problematikus nyelvi jelenségre. Ha pedig iskolai nyelvtant is írt volna, abban a nyelvi szabályszerűségek nem a helyesírás vagy a KRESZ szabályaira hasonlítottak volna, hanem a természet vagy a társadalom megfigyelhető, de sokféleképpen magyarázható szabályszerűségeire. Antal iskolai nyelvtana nem a „nyelvi szabályok” megtanítását, hanem a nyelvi jelenségekre való fogékonyság, közkeletű szóval: a nyelvérzék fejlesztését tűzte volna ki célul. Biztos szó lett volna benne a nyelvi elemzés tudományos eszközeiről, a nyelvészeti hipotézisalkotás és -ellenőrzés módszertanáról (nem tudom, mennyi súlyt kapott volna ez, lehet, hogy sokat, lehet, hogy keveset), de biztosan nem lett volna benne készen kapott, megtanulandó szófaji rendszerezés, nem lett volna benne lista a határozók fajtáiról, viszont biztosan sok olyan játékos feladat lett volna benne, amelyeknek a megoldásakor egyszersmind a nyelvi rendszer bonyolultságába és furcsaságaiba lehet betekintést nyerni. Abban is biztos vagyok, hogy nemcsak magyar nyelvtanról lett volna szó benne,

hanem mindenféle nyelvek mindenféle érdekes nyelvi jelenségeiről, hiszen a nyelvérzék fejlesztése lett volna az elsődleges cél, nem utolsósorban az idegennyelv-tanulás megkönnyítését szem előtt tartva.

3. ADÓSSÁGAINK ANTALNAK

Az Akadémia és az akadémiai nyelvtan, a magyar tanszékek és az iskolai nyelvtanok gondosan elfelejtették Simonyi eszméit (például a helyesírásról, a nyelvhelyességről és az iskolai nyelvi nevelésről), majd 100 évvel később ugyanezt tették Antallal is. A magyar nyelv legújabb hagyományos nyelvtani megközelítésében, a *Magyar grammatikában* is meg nem történtté tették Antal munkásságát (még ha egy-két helyen lelepleződik is, hogy hallottak róla). Gondoljunk csak bele, megteheti-e egy fizikus vagy vegyész, hogy valamelyik elődjének kísérletét vagy érvét egyszerűen nem veszi tudomásul. Elvetheti az elméleti modelljét, a magyarázatát, de a megfigyelés és az érv szent. A megfigyelést csak átértelmezni, az érvet csak cáfolni szabad, ignorálni tilos. Ha a nyelvtudomány tudomány, akkor felejtjük el a nyelvtudományt, ha nem fogadjuk el ezt az alapelvet. A *Magyar grammatika* ebben az értelemben nem a nyelvtudomány, hanem a nyelvészkedés körébe tartozó iromány. Ne tévesszen meg senkit, hogy egyes fejezetek végén az irodalomjegyzékben szerepelnek Antal művei; ha kijelentem, hogy a Föld egy lapos tányér, amit négy elefánt tart, akkor hiába írom be Einsteint a cikkem végén az irodalomjegyzékbe. Sőt, némi impertinenciára vall, ha így tesztek.

Az akadémiai és egyetemi nyelvészeknek tehát súlyos adósságokat kellene törleszteniük. Be kellene vallaniuk a magyartanároknak, hogy súlyos tévedések történtek. Be kellene ismerni, hogy – sok más tantárggyal szemben – a nyelvtani tananyag nem felel meg a tudomány „mai állásának” (nagyon tágan értelmezve a „mai” szót – a fizika esetében ez úgy 60–70 évet jelent). El kellene fogadni, amit minden tanár tud, hogy a mai iskolai nyelvtananyag unalmas, haszontalan és ellentmondásos, és hogy erről nem kis részben azok tehetnek, akik tudóshoz méltatlan módon veszik semmibe a nagy elődök megfigyeléseit és érveit.

A következőkben egy-két konkrét példán mutatom be, pontosan hogyan is kellene leróni az adósságot Antal László szellemével szemben abban, amit a magyar nyelvtanról tanítunk.

3.1. AZ INFINITÍVUSZ ÜGYE

A Jól ismerjük a magyar igét? című írásában Antal így ír:

Míg egy igető és a melléknévi igenév képzője olyan szótípust eredményez, amely messzemenően egybeesik egy másik önálló szó-osztállyal, a melléknévvvel, tehát melléknévet hoz létre, az igető és a határozói igenév képzője pedig szintén létező,

önálló típust, határozószót eredményez, addig az igető és a főnévi igenév -ni képzőjének kapcsolatából olyan szótípus jön létre, amely egyetlen másik önálló szóosztályba sem illeszkedik. A melléknévi igenév lényegében melléknév, mert ragozható, fokozható, lehet jelző stb. A főnévi igenév viszont nem főnév, mert főnév módjára nem ragozható (nincs vármit, várminak stb.), s egyéb tulajdonságaiban sem egyezik a főnévvel, például nem vehet maga mellé bővítményt, jelzőt, melléknév formájában, csak határozószóként (gyors szaladás, de gyorsan szaladni). A főnévi igenév tehát – megtévesztő elnevezése ellenére – nem egy az igenevek közül, nem ugyanaz főnévben, ami a melléknévi igenév melléknévben, hanem sajátos, önálló szó-osztály, azt mernénk mondani, hogy egy külön szófaj. (Antal, 1977, 122.)

Nagyjából ezek azok az érvek, amelyeket minden leíró nyelvtannak kötelessége lenne figyelembe vennie, amióta Antal leírta őket. De most nézzük őket abból a szempontból, ahogy az iskolai nyelvi nevelésben megjelenhetnek!

Mindenekelőtt szögezzük le, hogy jó lenne, ha az infinitívusz létezéséről, használatáról szó esne az iskolai anyagban, hiszen nagyon gyakori és sokféle szerkezetben használt alakról van szó. Az irodalomban (főleg a lírában) is gyakori stíluseszköz az infinitívusz használata ragozott igealakok helyett, illetve nélkül (pl. Ady: *Sírni, sírni, sírni*; Vajda János: *A vaáli erdőben*; Pilinszky: *Infinitívusz*). Kontrasztív szempontból is érdekes az infinitívusz, hiszen sok nyelvben van hasonló szerepű alak, de persze sehol sem pontosan ugyanazok a szerepei, mint a magyarban. Például a németben az infinitívuszhoz leghasonlóbb *-(e)n* végű alak egyben nominalizáló funkciójú is (*das Leben*); az angolban hol a puszta igető, hol a *to* és az igető kapcsolata, hol pedig az *-ing* végű alak „felel meg” a magyar infinitívusznak, és így tovább.

Mikor és milyen elrendezésben jelenjen meg a tananyagban az infinitívusz? Ebben nyilván nagyon sokféleképpen lehet dönteni, és Antal Lászlónál persze erre vonatkozó utalásokat hiába keresnénk. Én azt mondanám, hogy még azelőtt érdemes bevezetni, felfedeztetni, mielőtt az igék és bővítményeik kapcsolatairól (a vonzatok és szabad határozók kérdéséről stb.) szó esik, hiszen az infinitívusz egyik funkciója, hogy igék bővítménye képes lenni (és rajtuk, a névszói szerkezeten meg a lexikálisan határozói szerepekre kijelölt szavakon kívül más nem is képes erre). Viszont az ige ragozott alakjainak és használatuknak (idők, módok, alannal és tárggyal való egyeztetésük) felfedezése után venném sorra az infinitívuszt, mint ami szintén az igékből (bármilyen igéből) alkotható, de ezeket a jelenségeket nem mutató alak. (Szintén érdemes felfedeztetni, hogy az infinitívusznak vannak személyre-számra utaló alakjai, amelyek személytelen infinitívusz-bővítményű igék bővítményeiként működhetnek, és amelyeknél a személyszám általában elhagyható jelölése az esemény olyan szereplőjére utal, amelyet egyébként *-nak/-nek* ragos névszói szerkezettel lehet kifejezni. Ezt a sajátos konstrukciót azonban elég akkor említeni, amikor már konkrétan az infinitívusz-bővítményű igékről esik szó.)

Mindez véleményem szerint valamikor a 6–7. évfolyamban történhet. Viszont a szóosztályokba való besorolás, absztrakt kategorizálás problémáinak a 9–10. évfolyam előtt nem tanácsos előkerülniük. Tehát arról, hogy milyen „szófajú” az infinitívusz, egyáltalán nem kell, hogy szó essen addig. Amikor a 9–10. évfolyamban a morfémaák disztribúciójának fogalmával, az összetevős elemzéssel megismerkednek (ezek a mai nyelvtudományban kétségtelenül fontos fogalmi a nyelvi szerkezetek felépítésének), akkor kipróbálhatják, hogy az infinitívusz milyen disztribúciós osztályba tartozik, és felfedezhetik, hogy teljesen egyedül van az osztályában (tehát fel sem merül, hogy főnévi sajátosságokat mutatna), mondattani értelemben pedig némi hasonlóságot mutat a ragozott igealakokkal (amennyiben lehetnek bővítményei), de ez a hasonlóság igen távoli, hiszen amúgy egészen mások a lehetséges szerepei. Apróbetűs megjegyzés lehet, hogy teljesen tévesen nevezik az infinitívuszt „főnévi igenévnek”, és teljesen tévesen sorolják a többi „igenevekkel” egy osztályba. Ennyi.

Nem az tehát a lényeg, hogy minek nevezzük a *-ni* végű alakot, és nem is az, hogy mekkora disztribúciós osztályokat állítsunk fel (olyan szűket, amelyben az infinitívusz egyedül van, vagy lazábbat, amelybe minden bővítményét megtartó igéből alkotott szerkezet beleesik), hanem hogy a jelenségeket tekintsük elsődlegesnek, és értsük, hogy a jelenségek rendszerezése meghatározott szempontok alapján történhet (vagy elmaradhat), tetszésünk szerint. Hogy a szófaji rendszerezést (amelyet a mai iskolában 3., 6., majd 9. évfolyamban újra „adnak le”) nem az Akadémia írja elő, hanem a saját rendszerezési szempontjaink alapján dönthetünk úgy, hogy felállítunk-e ilyeneket, és ha igen, milyen alapon.

3.2. A MONDAT SZERKEZETE

Köztudomású, hogy a legtöbb iskolai nyelvtan a mondatbeli szerkezeteknek csak az ún. függőségi ábrázolását használja. Például az *A fehér kutya ugat* mondatban „alanynak” a *kutya* szót nevezik, ennek alárendelt módosító a *fehér* (a névelővel mondat szerkezet szempontjából érthetetlen módon nem foglalkoznak). Az *ugat* szót nevezik „állítmánynak”, ehhez közvetlenül az általuk „alanynak” nevezett dolog, vagyis a *kutya* szó kapcsolódik.

Antal László több helyen is, például *A formális nyelvi elemzésben* elmagyarázza, hogy a mondat szerkezetének az a másik felfogása, amelyet összetevősnek vagy szintagma-alapúnak nevezhetünk, legalább olyan heurisztikus értékkel rendelkezik, mint a függőségi felfogás. Bár nem bocsátkozik didaktikai fejtegetésekbe, többször utal arra, hogy az iskolai nyelvtanokban a szintagma-alapú felfogás nemigen kap helyet. (pl. Antal, 2005, 143.) Nem tagadja a szintagmákon belüli és a szintagmák közötti függőségi viszonyok létezését, de amellet érvel, hogy a

formális szerkezeti elemzés révén közvetlenül a szintagmák létezése mutatható ki, s egy ennél finomabb további elemzés utalhat arra, hogy egy-egy szerkezetnek mi az ún. feje vagy főtagja.

Úgy látom tehát, hogy Antal nem egyszerűen a hagyományos nyelvtan függőségi felfogását bírálja, sőt, azt tulajdonképpen nem bírálja, hanem kifejezetten a függőségi heurisztika didaktikai hasznosságát cáfolja. (Személyes tapasztalataim is ezt igazolják: elit iskolában tanító sztártanár nem képes felfogni, hogy lehet pl. az alanynak jelzője, ha alanyon egész szószerkezetet értünk, hiszen a jelző akkor „benne van”. Neki „az alany jelzője” csak akkor értelmes kifejezés, ha a jelző az alanyhoz járuló „másik mondatrész”.) Olyan nyelvtantanítást képzel el, amelynek révén a tanulók beláthatják, hogy milyen tudományos megfontolások vezethetnek egy bizonyos szerkezet feltételezéséhez (mint ahogy az esetleges ellenérveket is mérlegelhetik, és a többféle elemzés lehetőségével is számot vetnek), nem pedig olyat, amelyben beidomítják őket egy teljesen használhatatlan „módszerre” (az ún. rákérdezés-próbára), amelynek segítségével a problematikus eseteket nem lehet tisztázni, ugyanakkor viszont azt a tévhitet erősítik bennük, miszerint bármely mondatnak van egy „helyes” elemzése. Például a fenti példamondat esetében a rákérdezés-próba nem ad választ arra, hogy a *Mit állítunk?* kérdésre miért az *Ugat*, miért nem például *A kutya ugat* vagy *A fehér kutya ugat* a „helyes” válasz, illetve hogy a *Ki ugat?* kérdésre miért *Kutya*, miért nem *A kutya* vagy *Fehér kutya* vagy *A fehér kutya*. Persze tudjuk, hogy csak egyszavas válasz fogadható el „helyesnek” (kivéve ugye az ún. „összetett mondatrészeket” vagy akár a sima *fog*-os jövő idejű igealakokat), csak éppen az egyszavas válasz igen sokszor természetellenes (nem hangozhatna el valódi dialógusban), márpedig a „rákérdezés-próba” éppen azon alapulna, hogy a keletkező dialógus „helyességét” anyanyelvi intuíciónk alapján „ellenőrizhetjük”.

Még két jellegzetes problémát említenék a „rákérdezés-próbával” kapcsolatban: egyrészt kontrasztív fókuszú tartalmazó mondatok esetében a *Mit állítunk?* kérdésre a tanulók számára a legtermészetesebb válasz, ha a fókusszal válaszolunk, nyomatékos mondat esetében pedig az igekötőt megismétlő, illetve az *Igen/Nem* ún. rövid válaszok a legtermészetesebbek. Másrészt a „rákérdezés-próba” előfeltételezi, hogy milyen típusú bővítményt keresünk. Például éppen az infinitívusz esetében előfeltételezzük, hogy nominális jellegű bővítményről van szó, amikor *Mit? Mi?* stb. kérdőszavakkal kísérletezünk. Például az *A dizőz menekülni akar* mondat infinitívuszára rákérdezhetnénk – helyesen – a *Mit akart csinálni a dizőz?* mondattal is. Azzal, hogy mégis a *Mit akart a dizőz?* kérdést használjuk, előfeltételezzük, hogy valamilyen esztragos névszói csoporttal azonos szerepű elemnek akarjuk tekinteni az infinitívuszt – ebben az esetben ezt azért lehet látszólag megtenni, mert az *akar* igének lehet tárgyi bővítménye, és az hasonló funkciójú, mint az

infinitívusz (azzal kapcsolatos, amire az alany szándéka irányul). (Főleg ezen a téves előfeltevésen alapul az, hogy az infinitívusznak „névszói sajátosságokat” tulajdonítanak.) Viszont ennek a tarthatatlansága lelepleződik például a *próbál* ige esetében: a *Mit próbál a dizőz?* kérdésre nem jó válasz az, hogy *Menekülni*, legfeljebb az, hogy *Új ruhát* vagy az, hogy *Új darabot*. (Kálmán és mtsai, 1989) (Az újabb hagyományos nyelvtanok e felett az érv felett is elsiklanak.)

Különösen eklatáns a különbség a függőségi és a szintagma-alapú szemlélet között, ha figyelembe vesszük a hagyományos nyelvtan „szófaj”- és „mondatrész”-központú nyelvtanszemléletét. Ugyanis ezeknek a központi fogalmaknak a meghatározásánál és használatánál is a függőségi szempontot előfeltételezi a hagyományos nyelvtan, s ennek súlyos következményei vannak. Egy idézet *A formális nyelvi elemzés* erre vonatkozó részéből:

Az általunk képviselt álláspontnak – a hagyományossal szemben – az tehát az egyik jellegzetessége, hogy [...] nem egy-egy szót választ külön mint alanyt és állítmányt, hanem egész szócsoportot. Ezzel kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy esetenként a hagyományos felfogás sem kerülhette el ezt, csak nem alkalmazta következetesen. Pl. a Péter és Pál jóbarátok mondatban a hagyományos elemzés is egy egész szócsoportot, tehát a Péter és Pál részt minősítette alanynak. (Antal, 2005, 147.)

Hozzátehetnénk: ha két többszavas névszói szerkezet alkot mellérendelő alanyi szintagmát (pl. *a fehér kutya vagy a cirmos cicá*), akkor végképp nem világos, hogy lehet a „rákérdezés-próba” segítségével megállapítani, mi az „alany”. *Ki vagy ki itta meg a tejet?* És mi a jelzője? *Fehér vagy cirmos?* Az újabb hagyományos nyelvtan ilyenkor „halmozott alanyról” beszél (Antal idején tudtommal még elkerülte ezt a problémát). Ennek az az oka, hogy a mondatrészek definíció szerint csak egyszavasak lehetnek (kivéve az „összetetteket”, a névutós főneveket, az igekötős igéket, a többszavas igealakokat; külön finomság ebből a szempontból az „összekapcsolt határozó”, pl. *hátizsákkal a hátán*), hiszen a függőségi szemlélet szerint mindig a szintagmák fejét, főtagját, alaptagját kell mondatrésznek nevezni. Ha ez nem így lenne, akkor nem beszélhetne a hagyományos nyelvtan a szófajokkal kapcsolatban tipikus mondatrészi szerepről, vagyis a szófajtan is „összedőlne”. Viszont nem tudom, hogy lehet megmagyarázni a gyerekeknek, hogy abban a mondatban, hogy *A fehér kutya vagy a cirmos cicá itta meg a tejet*, két alany van, de csak úgy tudunk rákérdezni, mintha egy alany lenne (*Ki itta meg a tejet?*), és hogy a két alany együtt „halmozott alanyt” alkot, ami azonban mégsem egy mondatrész.

Antal László tehát a szintagma-alapú megközelítés és nyelvtanítás mellett azzal érvel, hogy a mondattani szerepeket nyilvánvalóan teljes kifejezések töltik be, mint ahogy a nekik megfelelő jelentéstani szerepeket is a teljes szerkezetek jelöltjei töltik be. Ezzel persze a hagyományos

mányos nyelvtan is tisztában van, de a szófajtan integritása miatt nem adhatja fel az „egy mondatrész – egy szó” szemléletet. Antal nem különösen viseli a szíven a szófajtant, morfémák és morfémacsoportok disztribúciós osztályairól beszél, az pedig nem feltételezi a „egy mondatrész – egy szó” felfogást, sőt, nem is nagyon fér össze vele.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

A magam részéről lehetetlennek találom, hogy a tanárképzésben használt tankönyvek – és ennek megfelelően az iskolai nyelvtanok – valamely „modern” nyelvészeti paradigma irányvonalát kövessék. Úgy gondolom, a 60–70 éve konszenzust képező nézetekre lehet hagyatkozni, ahogy más tantárgyaknál is teszik. Az a nyelvtanfelfogás és nyelvtan-tananyag azonban, amelyeket Antal László bírált, több száz éves „hagyományon” alapul, bár időnként újításokat vezetnek be (amelyeket azonnal átvesznek az iskolai nyelvtanok, nem pedig a megkívánt több évtizedes rátartással).

Az is igaz, hogy a több száz éves beidegződést nehéz egyik napról a másikra megváltoztatni, de azt gondolom, hogy ha a jelenlegi gyakorlat olyan alapvető tévedéseken alapul, mint amilyen a benne megnyilvánuló nyelvtan-szemlélet, akkor ilyen katalizmára van szükség. Antal László olyan alakja a magyar nyelvészetnek, akinek az alapállását, eszméit alapul lehetne venni a megújulás végrehajtásában. Ez persze csak a tartalmi vonatkozásokat illeti. Ha a tanároknak szóló tankönyvek a leíró nyelvtan területén csak azt az érvelő, józan felfogást a magukévá tették volna, amelyet Antal képviselt, már sokkal jobb lenne a helyzet, mint most. Legalább a „főnévi igenévről”, a „mondatrészek” egyszavasságáról stb. szóló befogadhatatlan és haszontalan „ismerek” nem szerepelnének a tananyagban.

Ahhoz azonban, hogy az iskolai nyelvi nevelés ne csak a leíró nyelvtan vonatkozásában változzon meg, hogy ne csak logikusabb (kevésbé ellentmondásos), de érdekesebb és hasznosabb is legyen, ahhoz magáról a nyelvről és a nyelvhasználatról is más szellemben, Simonyi Zsigmond és Antal László szellemében kellene gondolkozniuk azoknak, akik tankönyveket írnak. Ez magába foglalja persze azt is, hogy a nyelv szabályszerűségeit (a „nyelvtant”) sokféle egyenrangú módon lehet rendszerezni és talán valamennyire megérteni is, de ezen kívül például a nyelvváltozatok egyenrangúságának elfogadását is, vagy azt, hogy ne keverjük össze a „nyelvtant” az ún. „nyelvhelyességgel”, és ne rendeljük alá az iskolai nyelvi nevelést az ún. „nyelvművelésnek”, amelynek célja a központi nyelvi norma ráerőszakolása az egész beszélőközösségre.

IRODALOM

- Antal László (1977): *Egy új magyar nyelvtan felé*. Magvető, Budapest.
- Antal László (2005): *A formális nyelvi elemzés; A magyar esetrendszer*. SZAK Kiadó, Bicske.
- Keszler Borbála (2000, szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kálmán László – Kálmán C. György – Nádasdy Ádám – Prószéky Gábor, (1989): „A magyar segédigék rendszere”. In: Telegdi Zsigmond – Kiefer Ferenc (szerk.), *ÁNYT XVII. Akadémiai Kiadó*, Budapest, 49–103.

A NYELVI HIÁNYELMÉLET

1. BEVEZETÉS

A nyelvi hátrány nyelvhasználati lemaradás, nyelvi gyengeség: a nyelv elvonatkoztató képességének (absztrakciójának) gyengesége. Olyan jelenségegyüttes, mely számos mutatóból áll. Hatása egyértelműen az oktatási gyakorlatban mutatkozik meg, következménye az iskolai sikertelenség, frusztráció, a továbbtanulás ellehetetlenülése.

A hátrány kimenete olyan nyelvhasználat, mely bizonyos kommunikációs helyzetekben inkompetens: a nyelvi adatközlő nem tud olyan egyéni nyelvet felmutatni, mely adott nyelvi szituációs „stílusoknak” megfelel. A nyelvi hátrány egyfajta nyelvi kommunikációs inkompetenciaként is felfogható.

A mindennapi oktatás, gyakorlat területén a nyelvben található hátrányokról egyértelműen beszélhetünk. A nyelvi hátránnyal való foglalkozásnak már nincs olyan lehetősége, mint ami volt a 60–70-es években, amikor leginkább politikai, szociálpolitikai kérdéskörbe helyezték a problémát. A nyelvi hátrány és a nyelvi deficit megjelölés felváltva jelenik meg a magyar és a külföldi szakirodalomban, az utóbbiban leginkább a deficit jelölést használva.

A nyelvi hátrány többretegű jelenség, egyfajta állapot. A deficit leginkább az oktatás területén jelenik meg, hiszen ez az a tér, mely biztosítja az egyén (a gyermek) tanulmányait, elmélyíti a család által meghatározott kulturális presztízsét. Mivel komplex jelenségről van szó, a gyermek tanulmányainak minden területét érinti. A leírás egyik oldala a társadalmi hátránnyal járó megközelítés.

Kölcsönös összefüggésben a tényezők sokasága hat, amikkel a gyerek a társas mezőben találkozik. Összhatásuk hozza létre a gyermekek beállítódását. A hatásrendszer társadalmi megjelenését esélykülönbségeknek kell felfognunk. A megváltozott társadalmi struktúra magával hozta a társadalmi rétegek, a mindennapi szocializáció átalakulását is. A szociometrikus tényezők és az iskolai teljesítmény, illetve a nyelvi képességek kapcsolatát több iskolatípusra kiterjedő vizsgálattal igazolom.

Az utolsó vizsgálatok – melyek az iskolai teljesítmény átfogóbb, szociológiai, pszichológiai megközelítésével foglalkoztak (*Pap*, 1982; *Pap és Pléh*, 1972; *Réger*, 1987) – tanúsága szerint, a nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében található különbségek a szociális helyzettel függenek össze. Az iskola gyermekkel szembeni elvárása a szituációtól független, explicit beszéd.

A társadalmi felépítmény változása mellett az iskola szerepének megváltozása, a szociokulturális mutatók, valamint a nyelvhasználat folyamatos változása is segítette egy újabb szempontokon nyugvó, nagyobb spektrumon működő vizsgálat létrehozását.

Létezik olyan vizsgálati keret, mellyel nem csak a meglévő deficit írható le, hanem segítségével meghatározható annak fejlesztési formája is. Az iskolai lemaradás minden olyan tantárgyat érint, ahol a kompetens gondolkodás, az explicit szövegalkotás, szövegértelmezés megjelenik. A logikai deficit, az implicit szövegalkotás, a gyengébb kommunikatív kompetencia, a performális erő hiánya összetetten jelentkezik. Ennek mérése és megállapítása beszélt nyelvi helyzetben, illetve képi leírás, szövegalkotás (azaz írott nyelvi formában) is lehetséges.

Az oktatás területén megjelenő deficit folyamat eredménye, nem valamely hirtelen jelentkező szociális vagy nyelvi hatásra alakul ki. Feltehetően van olyan (elsősorban) szociolingvisztikai mérési módszer, mely képes megállapítani a nyelvi deficitet, leírni annak összetevőit. Ezek között jelenik meg a látens részképesség probléma, mely egyik oka a nyelvi gyengeségnek. A fejlesztés hiánya később be nem pótolható lemaradást eredményez.

2. A NYELVI HÁTRÁNY VIZSGÁLATOK

2.1. A VIZSGÁLATOK MEGJELENÉSE ÉS ÁTTEKINTÉSE

A társadalom befolyásolhatja, meghatározhatja a nyelv struktúráját: a két rendszer együttes életet él. A közöttük fennálló viszony alapján számos elmélet, hipotézis született. Azt az állítást, hogy egy nyelv struktúrája befolyásolja beszélőinek világszemléletét, gondolkodásmódját, általában *Edward Sapir* amerikai nyelvésznek és (a szintén amerikai) tanítványának, *Benjamin Lee Whorf*nak tulajdonítják. A hipotézist Whorf-hipotézisnek, vagy Sapir-Whorf hipotézisnek nevezhetjük.

Gumperz vizsgálta először (az 50-es évek végén) a nyelv szerepét a társadalmi rétegződés összefüggésében. Feltevése szerint a társadalmi szerepek különböző kommunikációs kódokkal járnak együtt, amely eltérő kommunikációs mátrixokat eredményez. Ekkor jelentkezett az az igény, hogy a társadalmi osztályok nyelvhasználatát is vizsgálják.

Olyan elmélet, amely a hátrányos helyzetet a nyelvvel, a család és az iskola között feszülő kommunikációs különbséggel hozta volna szoros összefüggésbe, 1958-ig nem született. A társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésében a kommunikációs rendszernek, a használt nyelvi változatnak kiemelt szerepe van.

Bernstein, londoni szociológus a társadalmi egyenlőtlenség és az oktatási siker viszonyában a nyelvet jelölte ki összekötő láncszemként.

Tételei felállításakor a szocializáció, a nyelvi szocializáció folyamata érdekelte. (*Bernstein*, 1958, 1959, 1962) A 70-es években empirikus vizsgálatok készültek az elmélet ellenőrzésére, valamint iskolai programok indultak erre alapozva. Ezen kívül főleg az Egyesült Államokban dolgoztak ki (*Riesmann*), leginkább javító célú programokat.

1965-től létre jött a híres Head Start-tervezet, annak a tervezetnek a részeként, amely csökkenteni akarta a szegénység hatását. Gyermekfejlesztési központokat hoztak létre, ahol 6–12 éves gyermekeket foglalkoztattak. Ezek nyolc hetes táborok voltak, amelyekben az előre kiképzett több ezer tanár mindennel megismertette a gyerekeket, amelyekkel előtte nem találkozhattak: művészetekkel, kreativitással, tudományos ismeretekkel.

Több országban is bekövetkeztek ezek a felismerések, változtatási szándékok, bár minden esetben más alapfelismerésekből adódóan, s más-más keretek között. A szociális faktorok minden esetben eltérőek voltak.

Az a tény pedig, hogy a nyelvi hátrány problematikájának felismerése különböző országokban körülbelül azonos időben következett be, sok tényezőtől függött, azonban bizonyos, hogy Bernstein elméletei hozzásegítettek ehhez.

A későbbi tanítvány, *Denis Lawton* kritikai műveiből kiderül előde elméletével kapcsolatos legnagyobb problémája: tanára gondolataiból egyáltalán nem derül ki, hogyan függ össze társadalmi struktúra, a nyelv és a tanulás, habár ezt Bernstein később kísérleteivel megpróbálta kompenzálni. Az elmélet hibáinak bebizonyítására Lawton szintén ugyanazt az utat akarta bejárni, amit Bernstein. (*Lawton*, 1974)

A szocializáció jellegének, a kultúra átadásának módját meghatározó tényezőnek a családi kommunikációs rendszert tartotta Bernstein, amelyet a családi szereprendszer határoz meg. Ezek alapján különböztetett meg két szélsőséges szerepviszonyt, két orientációt, amelyek kapcsán elkülönítette a korlátozott és a kidolgozott kódot.

Ezek a tételek, ez a pedagógiai-társadalmi nézetrendszer egyaránt kifejthette hatását jobboldali és baloldali politikai berendezkedésű államokban. A baloldaliak közismertebbek, de a jobboldali országok között lényeges megemlíteni Angliát (ott *Lorna Bell* és a *Gahagan* házaspár nyelvfejlesztő programjait), az Egyesült Államokat (ahol a Bereiter-Engelman-féle oktatási kísérlet a félreértelmezett elmélet iga-zi nagy „bukása”), de ide sorolható *Arthur Jensen* elmélete is.

2.2 A MAGYARORSZÁGI VIZSGÁLATOK

Bernstein elméletének hazai adaptálása bőséges szakirodalommal rendelkezik (például: *Pap*, 1982; *Pléh és Vargha*, 1982; *Réger*, 1990). Amikor Bernstein elmélete megjelent az 50-es évek végén, a 60-as évek elején, Magyarországon már megtörtént a politikai, szocialista át-

alakulás kezdeti, első nagy hulláma, aminek lezárását talán az 1956-os események jelezhetik.

Az utolsó vizsgálatok, melyek az iskolai teljesítmény átfogóbb, szociológiai, pszichológiai megközelítésével foglalkoztak, 20–30 évvel ezelőttiek. (*Pap és Pléh*, 1972; *Réger*, 1987) A probléma eddigi legteljesebb leírásai, az 1960–75 közötti szociolingvisztikai vizsgálatok. Ezeknek Magyarországon legkésőbb 1982-ben már a kritikai elemzése is elkészült. (*Pap*, 1982) Magyarországon Pap Mária volt az, aki Bernstein elméletét átültette, felhasználta, rendszerezte.

Az elmélet oktatással kapcsolatos megállapításainak felülbírálatát is megkísérelte a magyarországi kritika: milyen szerepe van és lehet az iskolának a beszéd elsajátításában, illetve jellemzők-e a különbségek az értelmi fejlődés és az oktathatóság szempontjából a beiskolázás kezdetén. E tudományos kontroll egyrészről már végbement, mind szociológiai síkon (vö. *Ferge*, 1972), mind szociolingvisztikai területen (*Pap és Pléh*, 1972), másrészről ezen előzményekre visszamenve ekkor következett be. (*Pap és Pléh*, 1982)

Magyarországon ezen elmélethez kapcsolható szociológiai kutatások legfőképpen a makro- és a mikrostruktúra, a társadalom és az iskola összefüggéseit vizsgálták. Ezen vizsgálódási pontok alapvetése: a hierarchikus elrendezésű társadalmi eredetű egyenlőtlenségek csökkentése hosszú távon kívánatos és célszerű.

A vizsgálatok legfőbb eredménye, hogy az iskolakezdekéskor meglévő hátrányos helyzet egyik fontos tényezője a szituációtól független explicit beszéd hiánya, így a nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében fedték fel a szociális helyzettel összefüggésbe hozható különbségeket. A vizsgálat mindenesetre a nyelvhasználat szociálisan meghatározott különbségeit mutatta ki.

A magyarországi nyelvi hátránnyal foglalkozó mérések (pedagógiai, romológiai, szociolingvisztikai) a nyelvet mint társadalmi produktumot tekintették, ilyen keretek között vizsgálták, s értelmezik mai napig. A vizsgálatok azonban leginkább a szelektivitást szolgálták, a pedagógiában a nyelvi fejlesztés oldaláról nem lettek hasznosítva. A megközelítések csak a vizsgálati hipotézisek síkján hoztak eredményt.

Az utóbbi években Magyarországon a nyelvi hátránnyal kapcsolatos vizsgálatok, elemzések három témakörben folytak: a magyarországi kisebbség, elsősorban a cigányság nyelvi hátrányáról, a cigány gyerekek iskolai teljesítményéről (*Vámos*, 1999; *Forray R.*, 1998); a hazánkban tanuló külföldiek nyelvi problémáiról, az interferenciáról; az iskolai teljesítmények megközelítéséről, oktatásméleti és szociokulturális szempontból, elsősorban a településtípusok, valamint a státusz-diszkrepancia oldaláról.

A nyelvi hátránnak természetesen létezik kisebbségi-szociológiai megközelítése, mely nagyrészt ugyan tükröz bizonyos nyelvi, nyelv-

használati jellegzetességeket, de megmarad elsősorban szociológiai oldalú vizsgálati helyzetben. A nyelvi hátrányt nem korlátozhatjuk a cigány lakosság iskolai nyelvi hátrányára. A fogalom sokkal tágabb értelmű, maga a megjelenés sokoldalú, nem alkalmazható csupán egy népcsoportra.

A szociális hátrány és a kétnyelvűségből adódó hátrány sokszor jelenik meg érvként az iskolai nyelvi hátránynál. A gyerek természetesen hozza magával az első szocializációs terep adta nyelvhasználatot, de erről nem lehet azt mondani, hogy változatlan, vagy hogy nincs lehetőség iskolai keretek közötti változásra, javulásra, integrációra.

A témához kapcsolódnak a hazai oktatási rendszer hatékonyságával kapcsolatos vizsgálatok is. A legtöbb vizsgálat, amely a diákok tudásszintjét, teljesítményét, képességeik fejlődését elemzi, országos reprezentatív mintákkal dolgozik. Ilyenek például a nemzetközi IEA-felmérések (lásd például: *Keeves*, 1992), a magyarországi Monitor-vizsgálatok (például *Vári*, 1997), a gyerekek iskolakészültségének (*Nagy*, 1980), illetve az iskolában elsajátított készségeik fejlődésének (például: *Nagy*, 1973) országos helyzetét feltáró régebbi kutatások. Ezeknek a kimenete azonban egyértelműen pedagógiai: temporálisan meghatározni az iskolai évek tanulási hatékonyságát, a kompetenciák alakulását (elsősorban azonban a szerzett tudás alkalmazási hatékonyságát).

Az iskolai tudás leírásában *Csapó Benő* (1990, 2002) végzett hatékony vizsgálatokat. A hazai cigányság nevelésszociológiai problémáinak leírásában *Kozma Tamás* (1975) és *Forray R. Katalin* (1998) munkássága jelentős. Az iskolai teljesítmény leírásában *Reisz Terézia* (2000) nevét kell megemlíteni. A beszédészlelés és beszédfejlődés terén *Gósy Mária* eredményei (1996, 1997), *Sugárné Kádár Júlia* (1986) és *Reök György* (1987) mérései jelentősek.

3. EGY ÚJABB VIZSGÁLAT IDŐSZERŰSÉGE, A MUTATÓK MEGHATÁROZÁSA

3.1. A TÁRSADALMI RÉTEGHELYZETTEL ÖSSZEFÜGGŐ OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK

A statisztikák, felmérések (*Farkas*, 1996; *Harcza*, 1996, 1997) a mai magyar társadalom egészét nem tudják olyan egyszerűen osztályozni, mint azt megtehették a 70-es években. A társadalom rétegzettsége két irányból meghatározott: iskolai végzettség és a munka társadalmi presztízse alapján. Az anyagi és a foglalkozási viszonylatok hálójával állunk szemben, mely megköveteli az egyes osztályok rétegzettségét.

A társadalmi háttér szerepe a társadalmi helyzet továbbörökítésében, illetve az életpálya alakulásában az egyik leginkább meghatározó té-

nyező. Különösen döntő fontosságú ebben a kulturális tőke, a család kulturális meghatározottsága, irányultsága. Az iskolázottsági és a foglalkoztatási helyzet átörökítése a legerősebb tényező.

A társadalmi réteghelyezettel összefüggő oktatási egyenlőtlenségek legfontosabb jellemzője, hogy a magyar társadalom erőteljes kulturális tagoltsága tovább differenciálja az iskolázási esélyeket. A legfeljebb befejezett, illetve befejezetlen általános iskolai végzettséggel rendelkezők (a népesség mintegy kétötöde!) társadalmi környezetéből ma már csak elvétve lehet a felsőoktatás bármely területére bekerülni.

A rendszerváltozás után létrejött társadalmi változások elsősorban két követelményt támasztanak az iskolával szemben. Az egyik az oktatás minőségének biztosítása, a másik pedig a társadalmi áteresztő-képesség javítása, ami a középiskolás és a felsőfokú képzés expanzióját igényli.

A társadalmi felépítmény változása mellett az iskola szerepének megváltozása, a szociokulturális mutatók, valamint a nyelvhasználat folyamatos változása is segítette egy újabb szempontokon nyugvó, nagyobb spektrumon működő vizsgálat megvalósulását.

A vizsgálat eredményei alapján az várható, hogy a nyelvi hátrány nem azonosítható csupán a szociális hátránnyal mára már nem alkalmazhatók azok a mutatók, amelyek a 70-es években elsődlegesnek bizonyultak. A nyelvi absztrakciós deficit kialakulása nevelési folyamat eredménye, illetve a társadalom igényeinek mutatóit is érinti. A nyelvi absztrakció magasabb foka nem biztos, hogy a család anyagi helyzetével korrelál.

3.2. A MINTAVÉTEL ALAPELVEI, AZ ADATFELVÉTEL

A vizsgálat követni kívánta a korábbiakban már említett, 70-es években lezajlott magyarországi méréseket annyiban, hogy több iskolatípusra irányította, az ország különböző pontjain, szaktanárok segítségével végezte el a mérést. Azonban a tézisek között nem szerepelt egyértelműen a társadalmi osztályokba rendezettség elve.

Egy több iskolatípusra (vidék és főváros, valamint gimnázium, szakközépiskola, általános és kisegítő iskola nyolcadik osztályára) kiterjedő vizsgálatban számos szociokulturális és szociális mutatót vehettem össze a gyermek absztrakciós teljesítményével, nyelvhasználati mutatóival.

A mérés két lépcsőben zajlott. Az elsőben egy reprezentatív országos vizsgálatot végeztem, majd egy kisebb mérési mintán keresztül a tézisekben megjelenő egyik tétel igazolását hajtottam végre. Feltételezésem szerint a nyelvi gyengeség hátterében, több esetben részképeség probléma áll. Ennél a mérési fejezetnél budapesti, fővárosi peremkerületi és egy vidéki (községi) reprezentatív mintát választottam. A minta-

nagyság 200 főt érintett, 2. és 5. osztályos általános iskolai tanulókat, arányos fiú és lány eloszlásban.

A mérésben megjelent az a törekvés, hogy az lefedje az alapfokú és a középfokú intézmények egészét, a vizsgálatban egyaránt jelen legyen a főváros és a vidék is. A felmérés három különböző életkorú, közel 250 fős mintával dolgozott. Az első kettőt az általános iskola 6. és 8. osztálya adta, a harmadikat a középiskola 10. osztálya. A mintavétel egysége az osztály egésze volt.

Mindhárom életkorban törekedtem a reprezentativitásra abban az értelemben, hogy a főváros és a vidék különböző iskoláinak osztályai szerepeljenek a mintában. Az általános iskolai reprezentativitásban egy belvárosi és egy községi általános iskola 6. és 8. osztálya jelent meg. Adott iskolák esetében a szülői háttér ugyan erőteljes eltéréseket mutathat, azonban a mérés ezt nem tartotta egyedüli elkülönítő szempontnak. Az osztályokat az iskolák földrajzi presztízse alapján választottam ki.

A mérés rendelkezett egy kontrollcsoporttal, mely egy olyan 8. évfolyamos osztály volt, amely speciális matematikai tagozatú hatévfolyamos képzésben részesül már két éve. A matematika tárgya elvontabb absztrakciós gondolkodást követel. Ez a vizsgálat céljának kontrollként megfelelt.

A mérőeszköz tanulói feladatlapból és szülői kérdőívből állt. Minden diák ugyanazt a feladatlapot kapta, amiket osztálykeretben töltöttek ki. Anonim mérésben a diákok egy képleírást és egy szövegalkotási feladatot magába foglaló vizsgálati lapján túl a diákok szülei egy kérdőívet töltöttek ki.

A feladatlap három részre osztható. Először a diáknak pár kérdésre kellett válaszolnia (kor, évfolyam, meghatározott tanulmányi eredmények). A tanulmányi eredményeknél az előző év végi és félévi magyar nyelv- és irodalom, matematika, valamint az idegen nyelv jegyeire kérdezett rá a feladatlap.

A mérési lap második része egy képet tartalmazott. A fotó két férfit ábrázolt. A diákoknak mondatokat kellett alkotniuk (*Mit látsz a képen? Írj mondatokat!* – instrukcióval), 10–15 sornyi kipontozott helyre. Egy olyan képhez kapcsolódtak a feladatok, mely számos felismerhető absztrakciót mutatott.

A harmadik részben egy képsorozatot kaptak a diákok. Ennél a feladatnál összefüggő szöveget kellett alkotniuk (*Figyeld meg a következő képeket! A képsorozat alapján alkoss összefüggő szöveget!* – instrukcióval), 20 sornyi kipontozott feladathellyel. A tesztalapon mindenki megkapta a kép jó minőségű fénymásolatát, de az kinagyított formában, írásvetítőről kivetítve is megjelent. A diákok semmilyen más információt nem kaptak.

3.3. A MÉRÉS FOLYAMATA, LEÍRÁSA

A nyelvi elvonatkoztatásokat, különböző tényezők közötti felismeréseket nevezzük nyelvi absztrakciónak. (Az absztrakció mint terminus nem teljesen új lelemény, hiszen a gyógypedagógia is használja a Down-szindróma vagy az afázia leírásánál.)

A nyelv használati köre adja meg adott személy nyelvhasználati spektrumát. A személy nyelvi állapota akkor produktív, ha különböző nyelvi helyzeteket rugalmasan, igényesen, kreatívan tud megoldani. Ez pedig attól is függ, hogy a meglévő ismereteket hogyan képes alkalmazni, performálni egy másik nyelvi szituációban.

A nyelvi absztrakciónak számos mutatója van. Mindenképpen meg lehet különböztetni bizonyos szociológiai mutatókat (család, iskola, kortárs csoport). Meg lehet határozniunk grammatikai érzékenységet, grammatikai relevanciát (igei jelentések, stb), grammatikai kategóriákat és szemantikai kategóriák deficitjét (*Bird, Howard és Franklin, 2000*), családi nyelvi háttérrel (egy- többnyelvű, iskolához való viszony, tanúhoz való viszony, a kultúrához való viszony), kulturális szegmenseket, média- és magaskultúra elhatárolását, az anyanyelvi kompetencia mutatóit.

A vizsgálat követni kívánta egyrészt a már meglévő mérési kereteket, beépítve abba a társadalomszerkezet változásának irányát, ezek mellett azonban jobban kiemelve a nyelvi elvonatkozó képesség szerepét a nyelvi hátrány leírásában. Ehhez egy felállított szekvenciasor (*Függelék 1.*) és egy szövegösszetevő-leírás (*Függelék 2.*) segítségével juthatunk.

A szekvenciák, a mondatösszetevők elemtípusait az alapján határozhatjuk meg, hogy mire használja ezeket a nyelvhasználó, milyen nyelvi összetevőkből áll, milyen fogalmi keretben jelenik meg. A képleírási feladatnál adott képről kellett a diákoknak mondatformájú megállapításokat tenniük. A szövegalkotásnál valójában adott képi elemek felhasználásával történő összefüggő szövegalkotást végez a diák. Mindkét feladat kiértékelése során alkalmazható egy szekvenciasor, melynek kiértékelése alkalmával a következő kérdésekre tudjuk megadni a választ:

Milyen nyelvi állományból építkezik a nyelvhasználó nyelvi aktivitása?

Melyek azok a képi elemek, amelyeknek nyelvi megformálását képes létrehozni a nyelvhasználó?

A nyelvhasználat mennyire kompetens (azaz felel meg a képi elemeknek)?

A megnyilatkozások alkalmával mit tart fontosnak a nyelvhasználó: ítéletalkotás, logikai kapcsolatok, részletes leírást.

A szövegalkotásban nem a képek közötti elemkapcsolatokból eredő szövetségesség megalkotása volt a feladat, hiszen ilyenekkel a képek nem rendelkeztek. A kompozíciós együtthatók az absztraktivitásból, a

fantáziából, a szubjektív elfogadásból adódtak össze. Ez utóbbiban a rugalmas nyelvhasználat is kifejeződött.

A logikai kifejtések száma, az explicit megnyilatkozások típusai alapján állapíthatunk meg nyelvi jellegzetességeket. Feltételezhető volt, hogy a nyelvhasználók egyik része törekszik explicit, kifejezésre alkalmas szövegalkotásra, törekedve a logikus, adekvát leírásra. A feladat jellegéből adódóan a képek közötti összefüggés elfogadásától annak elutasításáig terjedő skála megjelenése volt várható.

A személyes vélemények, ítéletalkotások előhívására a képek bizonyos provokatív, előhívó jelleggel bírtak. A feladat nem titkolt célja produktív nyelvi megnyilatkozásra késztetés.

Mind az igei, mind a főnévi csoportnál összevettem a type/token arányokat, mely tekintetben szignifikáns különbséget vártam. Token elem az, ahányszor előfordul egy adott nyelvtani kategória (szófaj), ezzel összevetve a type csoport megadja, hogy hány szó előfordulását jelentí ez. A magas type/token szám a szöveg színességét, változatosságát jelzi.

A főnévi csoportnál két szempontot vizsgáltam. Az egyik a tartalmas szóval kifejezett képi elem, a másik pedig a képi elem kifejezési minősége. Ha a nyelvhasználó szövegalkotásában bonyolultabb (jelzős kapcsolati, tagmondattal kifejezett) főnévi struktúrák jelennek meg, a szöveg kidolgozottabbá, érzékletesebbé válik.

A szóstatistikai mutatók harmadik része a képrészletekre való nyelvi rámutatást, kifejtést vizsgálta. Ez történhet önálló vagy szerkezeti formában. A melléknevek és határozószók mellett jelennek meg a statisztikai leírásban a (névutós) határozói szerkezetek. Az elemek lokalizálása nem tartozik e vizsgálati ciklusba. Ezzel a mérés előző fejezete már foglalkozott, másrészt alacsony a lokálisan meghatározott elemek száma.

A hibás absztrakciók száma, típusai adják a szöveg redundancia mutatójának egyik összetevőjét. A verbális teljesítmény vizsgálatánál a tartalmas (kontextusfüggő, explicit) és tartalmatlan (implicit) igék használatát figyelembe vehetjük. Mind az igei, mind a főnévi csoportnál össze kell vetni a kifejező (type) és az összes (token) elemelőfordulást. A névmások használata a régebbi kutatásokban (Lawton, 1974; Pap és Pléh, 1982) igen fontos szerepet töltött be. Az exoforikussal ellentétben az anaforikus (a szöveggörnyezetből már ismert, megnevezett denotátum mellett megjelenő) névmás használata az a tartalmas kifejezési mód, mely változatosabb nyelvhasználatot mutat.

A tartalmi elemzésnél az egyik legfontosabb mutató a képi elemfelismerések száma, s az elemek beépítése a felhasználó szövegébe. Elemnek nevezhetünk minden olyan képi egységet, mely szituatív erővel bír, információt tartalmaz (*egy férfi siet valahová, a nő főz, a kis-lány sír, esik az eső, egy falevelet sodor a szél*).

A feladat során feltételezhetően megjelennek olyan (felesleges Fe; frazeológiai, Fr) elemek, melyek a képi leírás és a szövegalkotás explicitását csökkentik. Ezeken túl számos redundáns elem (R) eredményezhet minőségileg alacsonyabb szöveget, mondathasználatot. A két feladattípusban a redundancia mutatók a feladat jellegéhez igazodnak. A képleírásnál meghatározott szekvenciaskála segítségével történik a kiértékelés.

A szövegalkotási feladat esetében a szöveg explicit értéke (Sze) adja a nyelvhasználó adott feladathelyzetben mért nyelvi absztrakciós kompetenciáját. Ezt úgy kapjuk meg, hogy a teljes szöveg kifejtettségéből – azaz a szövegegész elemszámából (Xeö) – kivonjuk azon elemeket, melyek tartalmi szempontból redundáns elemeknek számítanak. A kapott értéket megszorozzuk az esemény felismerések (Ef) számával, s egyszerűsítjük. Téziseim között szerepel e kompetencia-hányados és a tanulmányi eredmény közötti összefüggés megléte.

$$\frac{Xeö - (Fe + Fr + R) \times Ef}{100} = Sze$$

A szöveg összetettségének egyes mutatói között elkülönítettem a befejezettség/lezártság, a szövegfolyamatossági hibák, a szövegjelleg meghatározása, a logikai elemek egységeit. Utóbbi azon elemek megjelentése a szövegben, melyeket a képeken nem láthatunk, de logikailag egyértelműek. A lezártság és a szövegjelleg meghatározása a magasabb szövegjellemzőkhöz tartoznak, a szöveg szerkezetének tudatos felépítésére mutat rá.

A szülői mérőlap szociális (a lakás szobaszáma, a család összetétele, szülők együttélése), szociokulturális (könyvek száma a háztartásban, olvasási szokások) tényezőkre, valamint a téma szempontjából lényeges kérdésekre (iskolára való felkészítés, a gyermek iskolához való viszonya) várt választ.

4. AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

A NYELVHASZNÁLATI SZEKVENCIÁK ÉS A SZOCIÁLIS, SZOCIOKULTURÁLIS MUTATÓK KAPCSOLATAI

A szövegalkotás magasabb szekvenciáinak (E4, E5, E7) értékei növekednek a 8. évfolyam után. A 6. és 8. évfolyamok mért értékei között nincs szignifikáns különbség, viszont ezen évfolyamok és a 10. évfolyam E5 és E7 értékei között találunk szignifikáns különbségeket.

A fogalmi absztrakció és az önálló véleményalkotás terén találunk lényeges eltérések. E területek adják a nyelvi elvonatkoztatás, nyelvi kreativitás azon szintjét, mely a különböző szövegalkotások között minőségi eltéréseket hozhat létre.

Ezek alapján adhatjuk meg a szöveg absztrakciós értékét, másképpen szövegértékét. A nyelvi kreativitás az iskolai évek alatt folyamatosan fejlődik. Ez a mérési eredmény által is igazolt fontos fejlemény. Ez megváltoztatja a nyelvi fejlesztés korai évekre koncentrálsának egyedüli fontosságát, illetve fontossá teszi a logopédiai, fejlesztő pedagógiai fejlesztést az általános iskola későbbi éveiben, de a középiskolában is. A korai és az utófejlesztés közötti különbséget nem lehet megállapítani, de a kettő együttes fontosságát igen. Az iskoláknak ugyanúgy be kell építeni a tantervbe a nyelvi fejlesztést, mint az általános iskolai – legfőképpen alsós – években.

A t-próbák alapján megállapítható, hogy a csoportabsztrakció ($t_{(63)} = 1,157$ $p > 0,05$), a helyes fogalmi absztrakció ($t_{(63)} = 0,966$ $p > 0,05$), illetve az ítéletalkotás ($t_{(63)} = 0,350$ $p > 0,05$) egyikének esetében sem áll fenn szignifikáns különbség a kontrollcsoport és a magasabb (szak-középiskolai, gimnáziumi) évfolyam absztrakciós teljesítménye között.

A 8. évfolyamos kontrollcsoport és az összes 10. osztály absztrakciós teljesítménye szignifikánsan nem eltérő. A kontrollcsoport nyelvi teljesítménye jobb eredményeket hozott a többi, nyolcadik évfolyamos osztálynál, de nem haladta meg a magasabb, középiskolai évfolyam eredményeit. Ennek tükrében a folyamatos, (általános- és középiskolai) nyelvi fejlesztés feltevése támasztódik alá.

A szöveg összetettsége (Mö, Mtö) és a lakóhely között nincs összefüggés. Budapest és vidék összehasonlításában az összetett mondatok ($t_{(132)} = -1,460$ $p > 0,05$) és a többszörösen összetett mondatok ($t_{(132)} = 0,337$ $p > 0,05$) kapcsolatában nem mutatható ki szignifikáns különbség. A budapesti és vidéki diákok nyelvi állapota így a szövegösszettség oldaláról nem közelíthető meg.

A mellérendelő mondat típus (tagmondat) az a szövegegység, amiben a diákok leginkább kifejezik gondolataikat. Minél kisebb a nyelvhasználó nyelvi absztrakciója, annál több mellérendelő mondatot használ. Adott mérési csoportok mondatcsoportjainak arányításakor elmondha-

tó, hogy a speciális (régábban kisegítő iskolának mondott) mérési osztályoknál a legmagasabb a mondattípusok közötti eltérés, körülbelül kétszer több mellérendelő mondatot használnak, mint bármelyik mérési csoport.

A már meglévő statisztikai eredményekkel együttesen megállapítható, hogy az absztraktív nyelvhasználat során a diák összességében keverten használja a mondattípusokat, bár az összetett mondatokat részesíti előnyben: ezt a mondattípust érzi a mondanivaló, a vélemény megfelelő kifejtési terének. Az objektív, lényegretörő nyelvi kifejezés helyett a hosszadalmasabb kifejtést választja. Ez valószínűleg az általános és középiskolai oktatás kifejtő típusú szövegalkotási gyakorlatából ered.

Budapest és vidék összevetésében elmondható, hogy az absztraktív gondolkodás terén több esetben kimutatható eltérés a fővárosi iskola javára, de ugyanezt elmondhatjuk a nyelvi elemszámot illetően is.

A mérés egyik megdöbbentő eredménye viszont, hogy amíg ilyen nagy szórás mutatkozott általános iskolában, addig ez nem mondható el a középiskolai eredményeknél. A vidéki és a budapesti gimnáziumi, illetve a vidéki szakközépiskolai reprezentatív osztályok esetében habár a budapesti gimnáziumi mérés minimálisan jobb eredményeket hozott, e két iskolatípus absztrakciós eredményeinek összevetésében nem találhatunk szignifikáns eltéréseket. Ezt túlságosan egyszerű lenne szociális összetevőkkel magyarázni. Emiatt is szükséges bizonyos mért teljesítményi és szociális mutatók összevetése.

A szülők iskolázottsága és a gyermek iskolai teljesítménye között kapcsolat mutatható ki. Az ANOVA-próba kimutatta, hogy az anyai iskolai végzettsége minden esetben szignifikánsan igazodik a gyermek iskolai eredményéhez. Az anyai iskolai végzettségének hatása van a matematika ($F_{(5,85)} = 2,394$ $p < 0,05$), a magyar nyelv- és irodalom ($F_{(5,85)} = 3,072$ $p < 0,05$), illetve a tanult idegen nyelvi jegyre ($F_{(5,66)} = 4,634$ $p < 0,05$).

Az eredmények alapján egyértelműen bebizonyosodott a szülők iskolai végzettségének hatása a gyermek tantárgyi teljesítményére. A magasabb iskolai végzettségű szülői háttér a gyermek jobb iskolai eredményének egyik alapja. A mérés egyik fontos eredménye, hogy leginkább az anyai iskolai végzettségének hatása jelentékeny, az apai kevésbé fontos.

Az egyetemet végzett szülők hatása gyermekük iskolai teljesítményére minden esetben sokkal erősebb, mint a főiskolát végzett szülőké. Valószínűleg az egyetemet végzett szülők látják legerősebben a tanulás fontosságát a gyermek jövőjét illetően, ők azok, akiknél a legalaposabb az iskolára való felkészítés, az iskola moráljának elfogadása, az iskolával való együttműködés.

Az ANOVA-próba alapján bebizonyosodott, hogy a jobb absztrakciós teljesítmény összefüggésbe hozható a szülők iskolai végzettségével.

Az apa iskolai végzettsége a helyes fogalmi absztrakció (E5: $F_{(5,73)} = 2,523$ $p < 0,05$) és az önálló ítéletalkotás-véleménynyilvánítás (E7: $F_{(5,73)} = 2,431$ $p < 0,05$) szekvenciáiban mutat szignifikáns eltérést.

A nyelv elvonatkoztató képességének hiányosságai jelennek meg a gyengébb iskolai teljesítmény mögött, az absztrakciós képesség magasabb foka (E4-5-7 szekvencia) jobb iskolai eredményeket vonz. Feltételezhető, hogy az iskolai lemaradás minden nem készségtárgyat érint. Az absztrakciós szekvenciák és az iskolai eredmény összehasonlításánál, a Pearson-féle korrelációs együtthatók alapján számos szignifikáns összefüggés tapasztalható.

A helyes fogalmi absztrakció és a vizsgált tantárgyak (matematika: $R = 0,350$ $p < 0,001$; magyar nyelv- és irodalom: $R = 0,287$ $p < 0,05$; idegen nyelv: $R = 0,303$ $p < 0,05$) között ugyanúgy szignifikáns összefüggés tapasztalható, mint az önálló ítéletalkotás-véleménynyilvánítás (matematika: $R = 0,387$ $p < 0,001$; magyar nyelv- és irodalom: $R = 0,335$ $p < 0,05$; idegen nyelv: $R = 0,427$ $p < 0,001$) között.

Mivel az iskolai teljesítmény és a mérésben megjelenő magasabb absztrakciós szekvenciák közt kapcsolat mutatható ki, elmondható, hogy a nyelvhasználat absztraktív oldala által leírt elvonatkoztató erő az iskolai teljesítmény alapja. A magasabb szekvenciák minden esetben korrelálnak az iskolai teljesítménnyel.

Az eltérések egyértelműen bebizonyították, hogy az anya iskolai végzettsége jelentékenyebb hatással van a gyermek iskolai teljesítményére, mint az apáé. Ez leginkább az anya időben is erőteljesebben megjelenő nevelői, illetve az iskolával szembeni kooperatívabb szerepével magyarázható. A nyelvhasználat explicit értéke függ a szülők iskolázottsági fokától.

Megemlítendő, hogy a mérés több tekintetben hozott hullámzó eredményeket. Jelen esetben az értelmiségi háttérű gyerekeknél tapasztalható volt eltérés, a félértelmiségi családban élő gyerekeknél azonban nem. Ez a hullámlás jellemző a mai nyelvhasználatra: a gyorsan változó nyelv különböző jelleggel befolyásolja a különböző szociális háttérrel rendelkező csoportokat.

A mondat típusok esetében az iskolázottabb szülői háttér nem feltételez változatosabb, kifejtettebb mondathasználatot. A mondat tere sablonosnak mutatkozott a mérés során. Más oldalról közelítve a problémához, elmondható, hogy az általános iskolai oktatási gyakorlatban a mondatformák változatossági megismerésének és felismerésének, begyakorlásának (a hetedik és a nyolcadik osztály nyelvtani tananyagának legnagyobb részét ez teszi ki!) a diák nem alkalmazza, illetve az iskolai tananyag nem alkalmazói oldalról közelíti a nyelvhasználatot, csupán a szabályok ismeretét (kompetenciáját) adja át.

A mérés egyik legmarkánsabb változási mutatója az elemproblémák esetében jelentkezett. A különböző iskolázottságú családi háttérrel ren-

delkező diákok közül a legkevesebb redundáns elemet az értelmiségi családok gyerekeinek nyelvhasználatában látni. Minden esetben kevesebb elemhibával dolgoznak e tanulók.

A helyesírási hibák szignifikanciája egyetlen esetben jelent meg a próbák során. Az alacsony iskolázottságú (egyik szülő részéről szakmával rendelkező) szülői háttér több helyesírási hibát feltételez az értelmiségi családi háttérű tanulókkal szemben.

Bebizonyosodott, hogy óriási különbséggel kell számolnunk az iskolázott és az iskolázatlan családok gyerekeinek nyelvhasználati mutatóival kapcsolatban. Az iskolázottság a főiskolát, egyetemet jelenti, s nem a középfokú végzettséget. A mérés igazolta, hogy a középiskolai háttér a legtöbb esetben ugyanolyan vagy hasonló eltérést mutat a felsőfokú iskolát végzett szülők gyerekeinek nyelvi mutatóival szemben.

A fejlettebb, kidolgozottabb nyelvhasználat, a nyelvi elvonatkoztató képesség (absztrakció) minőségileg magasabb foka számos tekintetben az értelmiségi réteg gyermekeinek sajátja, illetve ehhez képest a többi csak alacsonyabb fokot mutat. A kreatívabb nyelvhasználat az előrelépés lehetőségét vonza.

Erőteljesebbnek mondható nyelvhasználati fejlődés elsősorban az általános iskola elvégzése után következik be. A középiskola (a mérésben két gimnázium és egy szakközépiskola) tere a nyelvhasználat fejlődésének, fejlesztésének. A magas szignifikanciát mutató nyelvi absztrakciós szekvenciák az ilyen irányú, erőteljes fejlődést jelzik.

Az absztrakciós mutatók, a szövegexplicitás emelkedése, a stilaritás minőségi változása mind a nyelvi elvonatkoztató képesség folyamatos fejleszthetőségét jelzik. Az összevetés alapján megerősíthető a középiskolai végzettség fontossága a nyelvi absztrakció oldaláról.

E mellett a deficit egyik szociális-oktatási alapjaként határozhatjuk meg a szülők iskolához való viszonyának részeként megjelenő továbbtanulási presztízszt: az érettségivel nem rendelkező szülők saját nyelvhasználati deficitjüket úgy adják át gyermekeiknek, hogy hasonló iskolatípust részesítenek előnyben a továbbtanulásnál.

Ezzel a szakirodalmi elnagyolt alapvetés (a hátrány öröklődésével kapcsolatban) meghatározott kapcsolati rendszerben, immár megalapozottan jelenik meg. Ebben az esetben a hátrány csak annyiban örökletes, amennyiben a szülők nem látják a magasabb iskolai végzettség szerepét gyermekük képességeinek fejlődését illetően.

A mérés több esetben állapított meg szignifikáns eltérést a teljes és a csonka családban élő gyerekek mérési teljesítménye között. Ezek majd minden esetben azon háztartások javára hoztak jobb eredményeket, ahol a szülők együtt élnek, egy háztartásban.

A szociálisan ép háztartásokban élő gyerekek nyelvhasználati mutatói magasabbak. Az ilyen háztartásban élő gyerekeknek fejlettebb az absztrakciós képessége, explicitebb szövegalkotásra képesek.

A családi háttérmutatókat szemlélve elmondható, hogy sem az iskolai teljesítmény, sem a mérési mutatók nincsenek nagyarányú kapcsolatban a családban élő gyerekek számával.

A háztartás könyves állománya általános szignifikáns kapcsolatot mutat szinte az összes mérési mutatóval és az iskolai tanulmányi eredményekkel. Az absztrakciós, valamint a szövegexplicitást mérő mutatókkal pozitív, a redundanciát mérőkkel azonban negatív szignifikanciát mutat a háztartásban található könyvek száma.

A Sheffe-próba által is megerősített eredmény alapján elmondható, hogy a diákok sporttal, zenei próbákkal kapcsolatos szabadidős tevékenysége nincs befolyással az iskolai tanulmányi eredményekre, illetve a nyelvhasználatra, nincs szignifikáns különbség azon gyerekek nyelvhasználatára között, akik szabadidejük nagy részét otthon, illetve a barátaikkal, sportolással töltik.

Azon diákoknál, akiknél kisgyermekkorban valamilyen logopédiai terápiát kellett alkalmazni, maradványként az átlaghoz képest több elemazonossági hiba ($t_{(59)} = -2,251$ $p < 0,05$) és kevesebb határozói szerkezet ($t_{(58)} = 2,209$ $p < 0,05$) jelent meg a szövegalkotásban.

Összességében elmondható, hogy a logopédiai kezelésre szoruló, elsősorban megkésett beszédfejlődést mutató (a speciális iskola diákjai közül kikerülő) gyerekek később nagy valószínűséggel nyelvhasználati hiányosságokkal fognak küszködni, melyek leginkább a szövegkifejtettséget érintik.

A szülői kérdőívek mutatói között szerepelt az írás-olvasás kisgyermekkorban (az iskolás évek elején megjelenő) nehézsége. Ez hozta a legerősebb kapcsolatot a mérési mutatókkal, a legtöbb esetben szignifikáns eltérést jelzett. Ez a nehézség a későbbiekben ugyanúgy megtartotta tanulásnehezítő, deficitfenntartó helyzetét, azaz az iskolai oktatás ellenére a probléma nem javult. Azok a tanulók, akiknek ilyen nehézséggel kellett megküzdeniük, kisiskolás éveiket deficittel kezdték meg, s ugyanúgy megtartották hátrányukat a többiekkel szemben.

A problémával csak a kiegészítő jellegű iskolában, illetve a vidéki általános iskolában találkozhatott a vizsgálat, a fővárosi általános- és középiskola, illetve a vidéki gimnázium és szakközépiskola mért osztályai esetében egyetlen esetben sem. A deficit tehát nem szűnt meg, az iskola fenntartotta azt.

Az iskolai eredmény és a mérési mutatók kapcsolatai által elmondható, hogy a vidéki általános iskolás diákok szülői kérdőíveiben jelzett probléma, a gyermek tanulási nehézségének kezeletlensége óriási lemaradást jelent a gyermek tanulmányi eredményében. Ez a lemaradás jelenhet meg több esetben Budapest és vidék eredményeinek különbségeiben.

A különbséget maga az oktatási rendszer, illetve a vidék szakmai elátlatlansága tartja fenn. A községi, falusi szinten kimutatható logopédi-

ai ellátatlanság tehát a vidéki tanulmányi lemaradás fontos része, így a deficitet az oktatáspolitikai kívülről tartja fenn.

A szövegalkotási szekvenciák alapján meghatározhatjuk egy gyengébb nyelvi absztrakciót mutató csoport írásos szövegalkotásának jellemzőit. (1. táblázat)

1. táblázat. Gyengébb nyelvi absztrakciót mutató diákok írásos szövegalkotásának jellemzői

arányában alacsonyabb minőségű szekvenciális elemek uralkodnak
ritkábban felismert képi elemek közötti összefüggések
nehezebben következtet egyik elemről a másikra
elemek közötti kapcsolatok hiánya
ténymegállapítás jellegű közlés
egyszerű absztrakciók alkalmazása
szűkebb lexikai és grammatikai variancia
két-három mondatba (mondategészenként akár 5–8 egységbe) sűrített mondanivaló
SVO-szerkezetek monotoníája
a gondolatok csapongása
a felesleges szerkezetek száma
magasabb redundancia mutató

Regionalitás tekintetében elmondható, hogy vidék és főváros összehasonlításában nem beszélhetünk erőteljes nyelvhasználati különbségekről, illetve a fővárosi csoportokhoz viszonyítva több esetben érték el jobb eredményeket a vidéki csoportok. A szülői háttér iskolázottsági foka sem feltételez önmagában rosszabb iskolai tanulmányi eredményt.

A csoportközi következtetések közé tartozik, hogy a szakközépiskola és gimnázium diákjainak nyelvhasználati mutatóiban nem állapíthatunk meg erőteljes különbségeket. A differenciálódás csupán a tanulmányi eredmények tekintetében mutatható ki.

A szociális folyamat anyagi feltételei fontos szerepet játszanak a szocializáció és az iskolai eredmények viszonyai között. Az anyagi tényezők (jövedelmek, lakásviszonyok, kiadások) hatnak az iskolai eredményekre, akár közvetlenül, akár a normák, az értékek, beállítottságok közvetítésével.

Kedvezőbb helyzetben lévő társadalmi rétegek saját helyzetüket átörökítik az iskolán keresztül: meghatározott az iskolaválasztás, a diplomaszerezés egyértelmű célként jelenik meg. Ez leginkább azon háztartásoknál igaz, ahol mindkét szülő értelmiségi, azaz amit értelmiségi háztartásnak nevezhetünk (Család változóban 2001, KSH).

A nyelvi hátrány helyzetében potenciálisan veszélyeztetett csoport jellemzőit a 2. táblázat szemlélteti.

Nyelvhasználati, szociális és szociokulturális jellemzők

gyengébb szókészlet
alacsonyabb nyelvi absztrakció, kevesebb egocentrikus vélemény
az explicit szöveg hiánya
az írás-olvasás kisiskoláskori nehézsége
már iskolakezdetkor jelentkező gyengébb teljesítmény
kisgyermekkorai megkésett beszédfejlődés, egyéb beszédgyengeség
a szükséges logopédiai fejlesztés hiánya (elsősorban vidéken)
vidéki iskolázás, nevelkedés
mindennapi iskolai sikertelenség
nem szellemi jellegű, egysíkú érdeklődési kör
csonka családi háttér
a diáknak az iskolához való viszonya elviselő, rossz
a háztartásban kevés könyv található
alacsonyabb szülői iskolázottsági háttér
az iskolára való felkészítés hiánya, gyengesége
a lakás nagysága nem alkalmas szeparált tanulásra

5. ÖSSZEGZÉS

A nyelvi oldalról megjeleníthető elvonatkoztató képesség fejleszthető nyelvi eszközökkel. Az iskolai tananyag elrendezésének mai (elsősorban általános iskolára jellemző) formája egyes esetekben (például a mondatalkotásnál) nem segíti a mondathasználat variabilitását, az érzékletesebb nyelvhasználat kialakítását.

Az esetlegesen meglévő nyelvhasználati hiányosságok nem tűnnek el az iskolai gyakorlatban, hiszen az iskola elsősorban a szabályismeretet követeli meg a diáktól, a nyelv tényleges használata (performanciája) másodlagossá válik. A feladatok szabályismeret utáni példasorai nem eredményezhetnek fejlődést, illetve a kompetencia hiányával induló diákoknál inkább elmélyíthetik azt.

A nyelvhasználat kompetenciája leírható a mérésben megjelenő, meghatározott kiértékelési mutatókkal rendelkező írásos feladattal, feladatokkal.

A vizsgálat egyik fontos eredménye az a tény, mely szerint a magyar közoktatásban nem egyértelműen romlást, minőségromlást tapasztalhatunk, hanem sokkal inkább a különbségek kiéleződését. Ez pedig nemcsak kizárólag rossz anyagi feltételek, hanem egy másik szociális mutató, az elhanyagoló attitűd meglétét mutatja.

A gyógypedagógiai jellegű vizsgálati szakasz eredményeinek egyik kimenete így az, hogy az iskolában megjelenő nyelvi hátrány bizonyos esetekben a fejlesztés hiányát mutatja, a gyerekek egy része kimarad a logopédiai fejlesztésből (a logopédia és a fejlesztés nem kötelező jelle-

gű, a szülő felelőssége), az ebből következő hiány pedig fennmarad, elmélyül. A mérés eredményei a gyógypedagógiában és az oktatásban hasznosíthatók.

Az absztrakciós képesség magasabb foka jobb iskolai eredményeket vonz. Feltételezhető, hogy az iskolai lemaradás minden nem készségtárgyat érint. Mivel az iskolai teljesítmény és a mérésben megjelenő magasabb absztrakciós szekvenciák közt kapcsolat mutatható ki, elmondható, hogy a nyelvhasználat absztraktív oldala által leírt elvonatkoztató erő az iskolai teljesítmény alapja.

A nyelvi teljesítmény mérhető a kommunikációban. A nyelvi-kommunikációs deficit kifejti hatását a beszédbeli sikertelenségben, a nem szituációfüggő nyelvi kód használatakor. A nyelvhasználat absztraktív, elvonatkoztató jellege az elvonatkoztatott, dekontextualizált tudáshoz hasonlít. Az elvonatkoztatott tudás, illetve az egyéni tudásbázis az egyéni nyelvhasználatnak is szerves része.

Hátrányos helyzetben lévő gyerekek kiküszöbölhetik a hátrányt. Ez leginkább akkor lehetséges, ha meghatározott oktatási-nevelési időszakban a gyermek többletet kap: általános- vagy középiskolában nyelvi fejlesztésben részesül. Feltételezés szerint inkább komplex fejlesztésről kell beszélnünk, nem csupán nyelviről. Kicsi az esélye, hogy ez középiskola után lehetséges.

A nyelvi hátrány kimenetként az egyéni nyelvhasználatban megjelenő, felszínen lévő társadalmi- nevelési hátrány, mely a gyereket több oldalról éri. A nyelvi hátrány komplex nyelvhasználati hátrány. Ez nem iskolai nyelvi hátrány, viszont ez az állapot leginkább iskolai keretek között mérhető.

A nyelvhez való viszony – mely a hátrány egyik fontos összetevője – később már nem változik, csupán nem szignifikánsan módosul. A tanulmány nem kíván hidat verni a nyelvi hátrány meglétét felmutató diszciplínák, társadalmi vetületek között, nem érinti a nemzetiségi hovatartozást, de a cigánypolitikát sem.

Szociális értelemben a nyelvi hátrány nem a rosszabb anyagi háttér miatt jelenik meg, hanem elsősorban a család tanuláshoz, oktatáshoz való viszonyulása miatt. A szegényebb családok anyagi felzárkózása nem szüntetné meg a nyelvi hátrányt.

Az iskolai kudarc és társadalmi háttér kapcsolatát szemlélve az oktatáspolitikában, politikában az oktatási egyenlőtlenségekkel kapcsolatos viták egyik középponti kérdése, hogy milyen mértékű a tanulási eredményekben megmutató egyenlőtlenségek társadalmi meghatározottsága.

Az egyéni nyelvhasználatban is megjelenő elvonatkoztató/fogalmi gondolkodásbeli hiányosság a nyelvi hátrány egyik alapja. Elmondható, hogy a nyelvi hátrány állapot, elsősorban a logikai elvonatkoztatás, az absztraktív nyelvhasználat területén megjeleníthető hiányosságok és szociális faktorok kapcsolata.

Ebben az összefüggésrendszerben az iskola szerepe meghatározó: amennyiben nem ismeri fel és biztosítja a fejlesztés lehetőségét, önma- ga tartja fenn és mélyíti tovább ezt az állapotot. A legfontosabb problé- mák közül megemlítendő a hiányosságok mibenlétének fel nem ismeré- se, a szűrés hiánya, illetve a fejlesztés irányának meghatározatlansága.

A nyelvi hátrány egyik oka a nyelvi produktivitás és kreativitás hiá- nya. A nyelvi absztrakció (nyelvi elvonatkoztatás) mutatói alapján mér- hető az egyéni nyelvhasználat. A nyelvi hátrány megléte, kimutatható- sága az egyéni nyelvhasználó nyelvi absztrakciója segítségével történ- het. Nyilvánvaló tényként fogható fel, hogy az oktatásban beszélnünk kell hátrányos helyzetről.

A hátrány elemei a szociális háttérben, az iskolai fejlesztés hiányá- ban mutathatók ki. A nyelvi hátrány nem örökletes tényezőkből fakad, hanem szocializációs és nevelési végeredmény. A nyelvi hátrány nem konstans, azaz megváltoztatható, javítható, gyengíthető.

FÜGGELÉK

1. Mondatösszetevők (szekvenciák) és jellemzőik

<i>Mondat- összetevő elemek</i>	<i>Az elemtípus megnevezése</i>	<i>Jellemző</i>	<i>Példa</i>
E1	predikativitás hiánya	a mondat nem rendelkezik alany-állítmányi szerkezettel	<i>Az esernyő felett...</i>
E2	predikativitás	a mondatban található hozzárendelő szó szerkezet	<i>...az ember... van A férfi fest.</i>
E3	objektívumok	információk, ezek megfelel-nek a bővítményeknek	<i>... a járdán... ... a színeket...</i>
E4	csoport- absztrakció	a jellemzett személyt, tárgyat valamely nagyobb egység részeként jellemzi	<i>... a középkori zenész férfi... ...mindketten művészek...</i>
E5	helyes fogalmi absztrakció	időbeli, térbeli, érzeti, fogalmi következtetés, kapcsolat, elvonatkoztatás; alkalmazott ismeret; egy korábbi ismeret párosul egy új, képi struktúrához	<i>alak, forma → nagybőgő zene → művészet</i>
E6	megjelenő csoportdina- mika	szocializációs beidegződések megjelenése	<i>Egy cigány férfi áll a járdán. (cigány → zenész)</i>
E7	személyes ítéletalkotási pozíció	következtetések, vélemények csoportja	<i>Szerintem... Arra következtetek...</i>

2. Szövegösszetevők

Mérési hely (megye):

Sorszám:

Szintaktikai mutatók

Verbális teljesítmény

Tartalmas (exp.) igék: *szituációfüggő igék*

Tartalmatlan (imp.) igék: *csak a szövegalkotást segítő igék*

Ige type/token type = *tartalmas ige* / token = *összes ige*

Főnév

Főnévi szerkezet: *a főnevet szerkezettel kifejezett nyelvi egység*

Melléknév

Határozószók / határozói szerkezetek

Névmás Nex / Nan Nan = *anaforikus névmás, mely már ismert elem mellett jelenik meg*; Nex = *exoforikus névmás, nem egyértelmű a szituációból*

Kötőszók Xkv / Yö Xkv = *kötőszó típusszáma* Yö = *összes kötőszó*

Módosítószók Xmv / Yö Xmv = *a módosítószók változatosság* / Yö = *összes mód.*

Egyszerű mondat

Egyszerű mondatok aránya Xem / Yöm Xem = *egysz. mon. száma* /

Yöm = *összes mondat száma*

Kifejtettségi mutató Xe / Ym Xe = *a mondat elemszáma* / Y = *mondat*

Alárendelés

Változatosság mutató

Xav / Yö Xav = *alárendelő mondatok típusai* / Y = *összes alárendelő mondat*

Kifejtettség mutató

Xelem / Ytagmondat Xe = *a tagmondat elemszáma* / Yt = *tagmondat*

Mellérendelés

Változatosság mutató

Mv / Yö Xmv = *mellérendelő mondatok típusai* / Yö = *összes mellérendelő mondat*

Kifejtettség mutató

Xelem / Ymondat Xelem = *a mondat elemszáma* / Ym = *összes mellérendelő mondat*

Mondathosszúság Xeö / Yöm Xeö = *összes nyelvi elem* / Yöm = *összes mondat*

Teljes szöveg kifejtettsége

Xkeö / Ytö Xkeö = *összes elem* / Ytö = *összes tagmondat*

Szövegösszetettség

Grammatikai rend Xzg / Yö Xzg = *zárt gramm. egység, szintagma, ha van kapcsolata egy másik egységgel* / Yö = *összes mondat*

Logikai elemek: *a képen nincsenek, de kikövetkeztethetők*

Lezárttság: *a szöveg lezárt egész*

Folyamatossági hiba: *hiba a mondatok kapcsolataiban*

Szövegjelleg meghatározása: *a diák meghatározza a szöveg típusát, fajtáját*

Felesleges elemek: *felesleges kötőszók, névmások, egyéb elemek*

Elemhiány: *a mondatban megjelenő nyelvi, logikai elem hiánya*

Frazeológiai elemek: *frazémák, sztereotípiák használata*

Tartalmi elemzés

Esemény felismerés: *hány eseményt ismer fel a nyelvhasználó a képeken*

Redundancia mutató: *hibás absztrakciók, hibás felismerések, értelmetlen logikai egységek*

Esemény kifejtettség Xe / Yf Xe = *hány elemmel írja le a felismert eseményt* / Y = *felism. elem*

Megjegyzés

- Berstein, B. (1958): Some sociological determinants of perception: an inquiry into subcultural differences. *British Journal of Sociology*, 9, 159–174.
- Berstein, B. (1959): A public language: some sociological implications of a linguistic form. *British Journal of Sociology*, 10, 311–326.
- Berstein, B. (1962): Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and Speech*, 5, 221–240.
- Csapó Benő (1990): Integrating the development if the operational abilities of thinking and the transmission of knowledge. In: Mandl, H. – Bennett, E. – Friedrich, H. F. (eds) *Analysis of complex skills and complex knowledge domains. Learning and instruction*. Vol. 2. 2. Pergamon Press, Oxford, 85–94.
- Csapó Benő (2002): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Farkas Péter (1996): A leszakadó rétegek oktatása. *Educatio*, 1.; Ferge Zsuzsa (1972) A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*. 2. 28–39.
- Forray R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. *Iskolakultúra*, 8.
- Gósy Mária (1997): *Beszéd és óvoda*. Nikol Gmk, Budapest.
- Gósy Mária (1996): *Gyermekkori beszédészlelés és beszédmegértési zavarok*. Nikol, Budapest.
- Harcza István (1996): Az ifjúság életkörülményei. *Társadalomstatistikai Füzetek*, 17, KSH, Budapest.
- Harcza István (1997): *Oktatás, iskolázási esélyek*. Kézirat. MTA, Budapest.
- Keeves, J. P. (1992): *The IEA study of science. III. Changes in science education and achievement: 1970–1984*. Pergamon Press, Oxford.
- Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet. Egy oktatásiügyi probléma társadalmi vetületei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lawton, D. (1974): Bernstein nyelvvél és társadalmi osztállyal kapcsolatos munkásságának bírálata. In: *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Gondolat, Budapest.
- Nagy József (1973): Alapművelési számolási készségek. *Acta Universitas Szegediensis, Sectio Paed. et Psyc. Ser. Spec.*, 2. Szeged.
- Pap Mária (1982): A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. *Általános nyelvészeti tanulmányok*, 2, 24–35.
- Pap Mária–Pléh Csaba (1972): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. Szociolingvisztikai vizsgálat hat éves fővárosi gyermekek körében. *Szociológia*, 2, 211–234.
- Pléh Csaba – Pap Mária (1982): Hat éves gyerekek beszédében található társadalmi különbségek értelmezési lehetőségei. *Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis, Tom. 9/D*.
- Pléh Csaba – Vargha András (1982): Néhány nyelvfejlődési mutató, melyeket nem befolyásol a szociális helyzet. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4. 355–371.
- Reisz Terézia (2000): Az iskolai teljesítmények szociokulturális megközelítése. *Iskolakultúra*, 11.
- Réger Zita (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 24.
- Sugárné Kádár Júlia (1986): *A beszédfejlődés útjai. Beszédfejlesztés az óvodában*. Budapest.
- Sugárné Kádár Júlia – Reök György (1987): A szociokulturálisan hátrányos és az átlagos szociális helyzetű 4–6 éves gyermekek beszédképességének jellemzői. In: Sugárné Kádár Júlia és mtsai. (szerk): *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban*. Fejlődéslélektani tanulmányok. Akadémiai Kiadó, Budapest, 151–179.
- Vári Péter (1997): *Monitor 95. A tanulók tudásának felmérése*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.

KOMPLEXITÁSRA ÉPÍTŐ GYAKORLAT AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

1. BEVEZETÉS

A magyar anyanyelvi nevelés helyzetéről szóló tanulmányok általában aggódo hangvételiiek: olvashatjuk, hogy a nyelvtan tantárgy milyen szomorúan kullog a tantárgyak népszerűségi listájának végén; hogy a hagyományos szemléletre épülő közoktatási tananyagok nem tudnak igazán számot adni a nyelv valódi természetéről, és nemcsak az újabb nyelvleírási modellek eredményeit nem hasznosítják, hanem a modernebb pedagógiai elképzeléseket sem. A remény arra, hogy a helyzeten változtatni lehet, többek között éppen ebből táplálkozik: a kritikus attitűdből. A PTE BTK Nyelvtudományi Tanszékén az Anyanyelvi nevelés specializáció keretében azonban a tárgyról való kritikus gondolkodáson kívül a megoldás lehetőségeinek kereséséhez is motivációt és példát kaptam. Jelen cikkem is ennek nyomán született.

2. MIT IS ÉRTÜNK A NYELVTAN TANÍTÁSÁN?

A *nyelvtan tanítása* kifejezésről el lehet mondani, hogy birtokos szerkezet, hogy a *nyelvtan* szó rövid birtokos, rag nélkül áll a vele egyeztetett, azaz megfelelő birtokos személyraggal(jellel) ellátott *tanítása* szó előtt. A generatív szemléletű munkák még azt is elárulják, hogy a birtokos vonzat, vagyis a főnévi csoport főnévi feje mellett „születik meg”, ha a szerkezetet ágrajzban ábrázoljuk. De mi köze lehet ennek az anyanyelvi neveléshez? Csúpn annyi, hogy birtokos szerkezetünk mindkét tagja egyaránt fontos lesz a következőkben, hogy nem lehet beszélni a nyelvtanról anélkül hogy ne beszéljünk a tanításáról, és nem lehet beszélni a tanításáról, anélkül hogy a birtokszót, vagyis a nyelvtant meg ne említenénk. A nyelvtan tanításának megújítására tett kísérletnek tehát magában kellene foglalnia mind a felhasznált nyelvészeti modell megváltoztatását, mind a pedagógia eszközzrendszerének reformját.

2.1. MÍLYEN NYELVÉSZETI MODELLBEN GONDOLKOZZUNK, MIT TANÍTSUNK?

A kérdés nagyon időszerű, miután a klasszikusnak nevezett – de az igazsághoz hűen fogalmazva inkább hagyományos iskolai nyelvtannak

hívható – grammatika egyre elavultabbnak tűnhet, és szükség lenne egy olyan nyelvleírásra, amely lépést tart az újabb kutatások eredményeivel és többet mond el a nyelvről, mint az egyelőre uralkodó irányzat. Hogy erre a generatív grammatika a legalkalmasabb, azt *Bácsi János*, *B. Nagy Ágnes*, *É. Kiss Katalin* és *Medve Anna* tanulmányai¹ bizonyítják. Ennek ellenére úgy vélem, hogy bár egyre szükségesebb lenne generatív modell(ek)² tanítására a közoktatásban is, nem feltétlenül szükséges minden nyelvi szinten kilépni a hagyományos nyelvtan keretei közül. A grammatika mellé a nyelvészet egyéb ágait is „játékba vonva” és a generatív nyelvfelfogás deskriptív szemléletét szem előtt tartva új lehetőségek nyílhatnak a nyelvtan tanításában (a hagyományos nyelvtan keretein belül is, de azokat kitágítva.)

A szinkrón nyelvészet kijelentései mellett például szépen megférnek a nyelvi jelenségek történeti magyarázatát bemutató nyelvtörténeti adatok is, egyszerre mutatva meg nyelvünk mai rendszerét, és e rendszer változását. Annak felismerése pedig, hogy a nyelv lényege éppen a változás, segíti a tanulókat, hogy a nyelvtan tantárgyról ne a preskriptív iskola kijelentései mentén gondolkodjanak. (Azaz: Ne gondolják azt, hogy a nyelvtan arra való, hogy megtanuljunk helyesen beszélni, helyesen írni.)³

Ezenkívül érdemes bemutatni az alkalmazott nyelvészet különböző ágainak felfedezéseit a grammatika elméleti fejtegetései mellett. Hiszen az alkalmazott nyelvészet eredményei a mindennapokban is megjelennek, a diákok számára kézzelfoghatóbbak, így közelebb állhatnak hozzájuk. (Gondoljunk például a számítógépes nyelvészet kutatásait felhasználó internetes szótárakra, fordítóprogramokra, melyekkel valószínűleg egyre többjük találkozik.) A pszicholingvisztika és a szociolingvisztika kérdésfeltevései ugyancsak gyakorlati „hasznuk” miatt lehetnek érdekesek.

Nem felejtkezhetünk el arról sem, hogy nyelvtanórán nem kizárólag anyanyelvünkről beszélhetünk, hanem magáról a nyelvről és a nyelvek sokféleségéről is. Mivel egy igazi uniós polgár többnyelvű, és a NAT is előírja, hogy a diákok anyanyelvük mellett idegen nyelveket is tanuljanak, el lehetne gondolkodni az anyanyelvi és az idegen nyelvi ismeretek összekapcsolásáról. Hiszen ma még ott tartunk, hogy nincs párhuzamban az idegen nyelvi nyelvtanoktatás az anyanyelvi nyelvtannal, a diákok sokszor nem látják át a nyelvek összefüggéseit, nem képesek az összehasonlításra, nyelvi tudatosságuk és toleranciájuk kiforratlan. Pedig a különböző nyelvi szintekhez kapcsolódó példákat más nyelvek jelenségeivel összehasonlítva összetettebb kép alakulhat ki a tanulóknál a nyelvek univerzális és specifikus tulajdonságairól.

2.2. AZ ANYANYELVI NEVELÉS ÉS MÁS MŰVELTSÉGTERÜLETEK KAPCSOLATA

Hogyan is kapcsolható a nyelvten más műveltségterületekhez? A NAT megadja a kézenfekvő választ:

„Az anyanyelvi képzés befolyásolja a többi műveltségi terület tanítását, elsajátítását, az anyanyelvi kompetencia fejlesztése minden műveltségi terület feladata. A nyelv az emberi kommunikáció, a gondolkodás és a tanulás közege, előfeltétele és legfőbb eszköze.”⁴

A kérdést azonban más szemszögből is meg lehet közelíteni. Ha az anyanyelvet nem csak kommunikációs eszközként, hanem vizsgálati tárgyként kezeljük, akkor a nyelv mint rendszer kerül középpontba, és mindazokkal a műveltségterületekkel összefüggésbe hozható, melyek világunk természetes vagy mesterségesen alkotott rendszereivel foglalkoznak. Így szóba kerülhet a matematika-informatika nyelvének és a természetes nyelveknek hasonlósága-különbsége, a zenei nyelv sajátosságai és az irodalom formanyelve (műfajok műformák, rímrendszerek) is.⁵

Nem utolsósorban hasznos tanulságokkal szolgálhat – főként talán reál beállítottságú diákok körében – a természettudományok bevonása a nyelvten oktatásába.⁶ Segítségükkel megmutathatjuk, hogy a nyelv az élő organizmusokhoz hasonlóan vagy éppen a fizika törvényszerűségeinek analógiájára működik, és éppen olyan természetes része világunknak, mint a természeti jelenségek.

2.3. A „HOGYAN?” KÉRDÉSE

A nyelvten tananyagának kibővítésén túl gondot kell fordítani az oktatás módjának kérdéseire is. A tananyag és a tanórák szervezésekor a konstruktív pedagógia eredményeire építve, az újabb tanulóközpontú és élményorientált tanítási módszerek (felfedezéssel tanulás) segítségével növelhető a hatékonyság. Az egyes tanórák összeállításakor fontos szerepet kaphatna a diákok közti kooperáció, s ezáltal a nyelvtenóra nemcsak szakmai tartalmak átadásáról, hanem az oktatásirányítás dokumentumaiban hangsúlyozott személyiség- és közösségfejlesztésről is szólhatna. A pedagógiai szempontból átgondolt nyelvtenorák nemcsak arra alkalmasak, hogy segítsék a pozitív attitűd kialakítását, hanem kreatív, önállóan gondolkodni tudó, az élethosszig tartó tanulásra felkészült emberek nevelését teszik lehetővé.

A modern technika lehetőségeit is ki lehetne aknázni a nyelvtenorán. A számítógépes szoftverek (pl. PowerPointos bemutatók, hangfelvételek) segítenek szemléltetésre, kézzelfoghatóvá tenni az elvont jelenségeket és közel állnak a diákokhoz. Az internet segítségével előállított tananyagok aktuális és autentikus témákat hozhatnak be a nyelvtenorára, sőt maga az internetes nyelvhasználat (netszleng, chat-nyelv) is elemzés tárgyává válhat. A testhezállók példák növelik a motivációt, se-

gítségükkel a tanulók személyesen érintetté válnak és remélhetőleg pozitívabban viszonyulnak majd a nyelvtanórához.

3. FELADATOK

Az elméleti bevezető után most lássunk egy-két példát arra, hogyan lehet felhasználni, feladattá alakítani a fent említett gondolatokat a gyakorlatban!

3.1. MODERN TECHNIKÁK A NYELVTAN TANÍTÁSÁBAN

3.1.1. „*inpak tejet loha inkal knügyem ado akraf es elüf es aktrat icob icob*”

a) Olvasd fel hangosan a „szósort” és vedd fel számítógépes programmal! Voltak olyan „szavak”, amelyiket nehéz volt kimondani? Melyikiek?

b) Miért volt nehéz szerinted kimondani a megjelölt „szavakat”? Lehetnének ezek magyar szavak? Nézd meg a benne szereplő hangokat és azok kapcsolódását! Keress olyan magyar szavakat, amelyekben vannak ilyen hangkapcsolatok! Talál-tál?

c) Most fordítsd meg a szósort a programmal, és meghallod, hogyan hangzik a sor „magyarul”!

d) Miért van az, hogy a fordítva felmondott szöveg visszafordítása nem egészen az eredeti „boci, boci tarká”-t adta vissza? Hol voltak különbségek? Vesd össze a különbségeket az általad nehéz kiejtésűnek ítélt szavakkal! Hallgasd meg újra a visszafordított szöveget és figyelj az alábbi szavakra: boci, farka, megyünk, lakni! Mi a furcsa bennük? Gondolj a hangképzésre, a hangok kapcsolódásának szabályaira, a hangsúly helyére!

e) Most azt vizsgálj meg, hogy a fordított szöveg visszafordításában hol hallatszának szóhatárok? Fontos-e, hogy a szavak egy szósor részei és nem önmagukban állnak?

f) Milyen következtetést vonhatunk le a feladatból:

1. a hangok képzéséről
2. a szavakon belüli hangkapcsolatokról
3. a szavak kezdő-és véghangjaira vonatkozó kapcsolódásról
4. a hangsúly helyéről?

3.1.2. *Olvasd el a következő SMS-t!*

„Holnapún.o.napLSZ, ProgokCSakSZRdán LSZnek.
KeddN5től(Lvileg,deGYlagTuti,H.CsakKésőbb)
lehetSátratVRni.IgyKifog6unkljóHelyet+kirándul6unk.
Sztm12kör.indjunkPStre.puB”

a) Könnyű volt megérteni? Milyen eszközöket használt mondandójának lerövidítésére az üzenet küldője?

Vedd számba, mikor használ pontot, nagy betűket, számokat! Magyarázd meg, miért lehet számokat és más karaktereket használni egyes szavak helyett!

b) Írj hasonló SMS-t egy osztálykirándulás programjairól!

3.2. A NYELVTAN ÉS MÁS MŰVELTSÉGTERÜLETEK KAPCSOLATA

3.2.1. Természettudományok

3.2.1.1. a) Kémia-és biológiaórán bizonyosan hallottál róla, hogy a fehérjék meghatározott sorrendben kapcsolódó aminosavakból állnak. A DNS információkat hordoz arról, hogy az aminosavak hogyan kapcsolódjanak. A DNS-szakaszok, a gének ezektől a kapcsolódásuktól függően határozzák meg egy-egy tulajdonságunkat (pl. szemünk vagy hajunk színe, vércsoportunk...stb.) Ha ezt a hasonlatot a nyelvre is alkalmazzuk, és azt mondjuk, hogy a szavak olyanok, mint az aminosavak, akkor mivel hasonlíthatók össze fehérjék, és mivel a gének?

b) A mondatokat általában ágrajzzal ábrázoljuk. Az elnevezés oka, hogy az ábra hasonlít egy fa ágaira. A mondat ágrajzzal ábrázolt tulajdonságait azonban egy másik biológiai fogalommal is hasonlíthatjuk: a táplálékpiramissal. A csúcsragadozó közvetlen kapcsolatban áll a másodlagos vagy az elsődleges fogyasztókkal, akik pedig növényevők.

Ha a táplálékpiramis egy mondat modellje, mi állhat a csúcsragadozók, mi a másodlagos, mi az elsődleges fogyasztók helyén?

3.2.1.2. a) Kémiaórán megfigyelhettétek, hogy ha összeöntünk vegyületeket, vagy ha két vegyület bizonyos körülmények között találkozik, sokszor a két különböző vegyületből egy harmadik különböző lesz. Például a víz hidrogénből és oxigénből keletkezik. A hangok világában is történhet hasonló változás. Tudnál rá példát mondani? Magyarázd meg a kémiai példa alapján pl.: a mondja, bánja, vegyszer szó mássalhangzó-kapcsolatát! A jelenséget összeolvadásnak hívjuk.

b) A természetben az sem ritka, ha az állatok veszélyt sejtve hasonlóvá válnak környezetükhöz, hogy így rejtve maradhassanak. Ez a mimikri. Szerinted tudnak a hangok mimikrit játszani, azaz teljesen hasonlítani másikké hangokhoz? Míkor? Nevez meg egy-két esetet!

c) Ha a vizet egy gömbölyű pohárból egy hosszúkásabbba töltjük, a víz felveszi a pohár alakját, de a víz attól még víz marad, nem válik pohárrá. Ugyanígy a beszédhangoknál is: lehetnek olyan hangkapcsolatok, melyekben az egyik hang felveszi a másik hang bizonyos tulajdonságait, de egy-kettőt megőriz a sajátjából is. Ezt részleges hasonulásnak hívják. Milyen hangkapcsolatokra gondolhatok? Ilyen hangkapcsolat van az alábbi szavakban: kárpát, azonban,...Milyen tulajdonságot veszített el a hasonló hang, és melyik tulajdonságait őrizte meg?

3.2.1.3. Sokan szeretnek ősszel színes faleveleket gyűjteni. Kipróbáltad már, hogy a levél nyelétől csukott szemmel végighaladsz az apró erekig? Rendszer-e a falevél erezése? Miért gondold?

3.2.1.4. Ha télen a kabátunkra hull egy hópehely, egy-két pillanatig megcsodálhatjuk a kristályok szépségét. Ha elektronmikroszkóppal is megvizsgálunk, észre kellene vennünk, hogy a hópehely pontosan ugyanolyan szabályos kis részletekből épül fel és minden kis részlet további kis részletekből és így tovább. Ezt a természet-tudományokban fraktálszerkezetnek nevezik. Mondhatjuk, hogy a hópehely önmagában rendszer?

3.2.1.5. Csermely Péter a Mindentudás Egyetemén tartott előadásában így ír a természeti rendszerekről, hálózatokról:

„Ahogy az olvasó a számítógép előtt ül éppen most, a beleiben baktériumok hálózata vívja egymással a csatáit, és közben emészti a bekerült tápanyagot. A sejte-

ink fehérjék hálózatából épülnek fel, a fehérjéinket pedig atomok hálózata alkotja. De mi magunk is hálózatok részei vagyunk. Az emberek hálózata a társadalom. Mi, emberek és a minket körülvevő élőlények ökológiai hálózatokat alkotunk egymással, az ökológiai hálózatok összessége pedig a Föld bioszférájának teljes hálózatát, Gaiát hozza létre.”

Milyen elemek alkotják az emberi társadalmat? Van-e konkrét szabály, ami összekapcsol minket? Tudnád-e modellezni?

3.2.1.6. Kémiaórán biztosan hallottál róla, hogy az atomok külső héján olyan elektronok vannak, amelyek más atomok elektronjaival összekapcsolódva molekulákat, vegyületeket képeznek. Különböző atomok különböző számú elektronnal rendelkeznek és nem minden más atommal kapcsolódnak szívesen. Így az atomok a természetben vagy önmagukban állnak (nemesgázok), vagy más atomokkal összekapcsolódva töltik be funkciójukat. Ez a természeti jelenség jó modellje lehet a szavak viselkedésének is.

a) Mire gondolhatok? Melyek azok az elemek a nyelvben, amelyek önmagukban is állhatnak, és melyek azok, amelyek csak más elemekkel összekapcsolódva töltik be funkciójukat a beszédben?

b) Ahogy az atomok világában például az elektronvonzó képesség vagy a kapcsolódó atomok mérete dönti el, hogy az atomok kapcsolódhatnak-e vagy sem, úgy a nyelvben sem kapcsolódhat minden elem minden elemmel. Tudsz-e olyan szabályokat, melyek megszabják, melyik elem melyikkel kapcsolódhat?

3.2.2. Irodalom

3. 2.2.1. Tandori Dezső *Szonett* című alkotását láthatjátok:

A szonett

a
b
b
a

a
b
(Ennél a sornál megakadt,
b
a

c
d
d

c
d
c

(aztán mégis folytatta és befejezte.)

a) Lehet-e ez egy vers vagy egy vers modellje? Miért?

b) Mit jelölnek a betűk?

c) Írd meg a te szonettedet!

3.2.2.2.

a) Rejtő Jenő: *A Pizskos Fred közbelép* című művében Fülíg Jimmy a rá jellemző helyesírással írogatja leveleit. Olvasd el a részletet, és magyarázd meg az aláhúzott rész humoros hatását! Javítsd ki a helyesírási hibákat! Milyeneket találtál?

„Hállás köszönést vagyok bátor amiért a Holkongból érkezett rendőri átírássa felsék nem hatyta eksz kartárcsát beszárni és ügyemben ovadékok lehelyezett. Azóta nekem elutaszni is szabad. Lábrahelyeztek. Eszt mekköszönöm kiválló tisztelettel, vagyok bátor.”

b) *A Pizskos Fred, a kapitány* című Rejtő regényben többek között az alábbi táblafelirat olvasható:

CSAK A RUHATÁRBAN ELHELYEZETT TÁRGYAKÉRT NEM VÁLLAL FELELŐSSÉGET AZ IGAZGATÓSÁG

Mit jelent a felirat? Könnyű volt megértened? Miért?

c) Ugyancsak a *Pizskos Fred, a kapitány* című regényből olvashatod a következő párbeszédet. Az orvos Fülíg Jimmyt faggatja:

„– A feje fáj?

- Igen.

- Dohányzik?

- Inkább innék valamit.¹

- Nem kínáltam!

- Elég baj, mert dohányzom.

- Járt Afrikában?

- Két éve.

- Szülei élnek?

- Az anyám.

- Az apja mibe halt meg?

- Búcsúba.² Heveny lövöldözés meg minden ilyesmi...

- Iszik?

- Most, hogy meghalt, nem hiszem.³

Figyeljük meg az aláhúzott részeket! Mi okozza a humoros hatást az 1)-es, a 2)-es, a 3)-as esetben?

3.3. A grammatika kapcsolata a nyelvészet más területeivel

3.3.1. Kontrasztív nyelvészet

3.3.1.1. a) Azt mondják, hogy a magyar nyelv szabad szórendű nyelv. Hányféleképpen, hányféle szórenddel tudod elmondani a következő mondatot? *A mackó szereti a mézet.* Mi a különbség az egyes szórendi változatok között (hol a hangsúly, mi a mondat jelentése)? Fordítsd le a mondatot németre és angolra, és nézd meg, ott hányféle szórend lehetséges! Miért?/vagy: *A mackó szereti a mézet* mondat szórendi változatai:

magyar	német	angol
A mackó szereti a mézet.	Der Bär mag den Honig.	The bear likes the honey.
A mackó a mézet szereti.		
A mézet szereti a mackó.	Den Honig mag der Bär.	
Szereti a mézet a mackó.		
Szereti a mackó a mézet.		

Miért van az angolban egyetlen szórendi változat a mondatra? Mi a szerepe az angolban a szórendnek?

Miért lehet a németben a tárgyragos szó az első helyen? Figyelj a névelőre! Ha nem hímnemű szavak állnának a mondatban (pl: a macsó szereti a gyümölcsöt: Der Bär mag das Obst. Das Obst mag der Bär.) Miért nem állhat a németben a ragozott ige az első helyen?

b) Hol állhat a ragozott ige a német mondatban? Alkoss szabályt németül nem tudó barátodnak! Segítséggül megadunk néhány mondatot! (Vigyázz, az, hogy hányadik helyen áll az ige, nem feltétlenül azt jelenti, hogy hányadik szó a mondatban! Akkor mit jelent?)

1. Peter und Andreas lesen das Buch.

Er sieht Paul.

Der arme junge Mann kauft nur ein Brötchen.

2. Siehst du den Mann dort?

Könnt ihr das lesen?

Warum hast du keine Geschwister?

Was kann das bedeuten?

3. Lese den Satz vor!

Macht keine Witze!

4. Ich gehe nach Hause, weil ich krank bin.

Du kannst dir vorstellen, was er mir erzählte hat. Er *ist* nicht nach Hause *gegangen*, denn er ist betrunken.

Miért okoz problémát a németeknek az angol mellékmondat szórendje? Van-e a magyarban szabály a mellékmondat szórendjére? Neked a német vagy az angol mellékmondat szórendjét volt könnyebb megtanulnod?

c) Képzeljünk el egy nyelvet, ahol nincsenek ragok, sem előljárósók, sem névutók, ahol a mondatok egymás mellé tett szavakból állnak. Milyen funkciója lenne ebben a nyelvben a szórendnek? (Gondolj az angolra!)

Én is elképzelttem egy ilyen nyelvet. A mondatok elolvasása után próbáld meg lefordítani az utolsó mondatot! Alkoss szabályt erre a szerkezetre! Találj ki te is hasonlót!

Mem göd éri sed.

Sed göd mem éri.

Éri göd mem sed.

Sed göd éri mem.

én vesz kő te → Én veszek tőled követ.

te vesz én → Te veszel a kőtől engem.

kő vesz én te → A kő vesz tőled engem.

?

d) Sok nyelvtankönyvben olvashatod, hogy a magyar jelzős (AP-s) szerkezet tulajdonképpen egy mondatot rejt magában, átalakítható mondattá. Vajon igaz-e, hogy a szórendje is hasonlít a mondatok szórendjéhez, vagyis szabad-e a szórendje? Segítséggül nézd meg az alábbi példákat!

Mondhatom, hogy: *A testvérének ajándékot vásároló Julika*

Mondhatom-e, hogy: *Az ajándékot a testvérének vásároló Julika*

Vásároló a testvérének ajándékot Julika

Vásároló az ajándékot a testvérének Julika

Írd le, milyen mondatok állhatnak a jelzős szerkezetek hátterében!

Mondj hasonló példákat, és magyarázd meg, milyen szórend nem fordulhat elő jelzős szerkezetben? Mennyiben igaz tehát, hogy a magyar szabad szórendű nyelv?

3.3.1.2. Egyes szám 3. személyben jelen idő kijelentő módban „eltűnős van” is lehetséges a magyarban. Hogy van ez az általad ismert más nyelveken?

A következőkben angol, német és zürjén példákat olvashatsz, mindegyik mondat egyes szám 3. személyben jelen idő kijelentő módban van.

magyar: A fiú okos.

zürjén: Pi tölka. (Pi=fiú; tölka=okos)

német: Der Junge ist klug.

angol: The boy is clever.

magyar: Ez ház.

zürjén: Tajö kerka. (tajö=ez; kerka=ház)

német: Das ist ein Haus.

angol: This is a house.

a) Melyik nyelvben kötelező kitenni a nálunk eltűnős van-t?

b) Figyeld meg a mondatokban a névelőhasználatot! Mit veszel észre? (Érdekes: a zürjénben nem olyan gyakori a határozott névelő, ha mégis kiteszik, az a szó végére toldalék formájában kerül. Például: lány=nyl; a lány= nylyls)

c) Most a szórendre figyelj! A négy példa alapján tudunk-e univerzális szabályt felállítani az ilyen egyvonzatos ígékert tartalmazó semleges mondatokról?

3.3.1.3. Olvasd el a viccet, majd válaszolj az azt követő kérdésekre!

Hogyan tanuljunk egyszerűen, gyorsan németül, avagy a német nyelv szépségei...

Először is fogjunk egy német könyvet, ami a hottentották (németül Hottentotten) szokásait tárgyalja. Megtudhatjuk, hogy a kengurukat (Beutelratten) elfogják és bezárják őket olyan ketrecekbe (Kotter), amit egy ponyva (Lattengitter) fed, hogy megvédjék őket az időjárás viszontagságaitól. Egy ilyen ketrecnek az a neve, hogy ponyvával lefedett ketrec (Lattengitterkotter), és amikor a kenguru is benne van, azt úgy hívják, hogy Lattengitterkotterbeutelratten, azaz kenguru a ponyvával fedett ketrecben. Egy szép napon a hottentották elfogtak egy gyilkost (Attentäter), azzal a váddal, hogy hogy megölt egy anyukát (Mutter), aki ráadásul hottentotta volt (Hottentottenmutter), és akinek a fia buta és dadogós volt (stottertrottel). Ezt az anyukát németül úgy hívják, hogy Hottentottenstottertrottelmutter, a gyilkosa pedig a Hottentottenstottertrottelmutterattentäter. El is fogta őt a rendőrség, és becsukták egy kenguru-ketreche (Beutelrattenlattengitterkotter), de a fogoly sajnálatos módon megszökött. Amint ezt észrevették, el is kezdték felkutatni, és hamarosan rohant is a becsületes megtaláló (egy hottentotta katona), hogy ezt ordítva közölje főnökével:

-Elfogtam a gyilkost! (Attentäter)

-Melyiket? - kérdezi a főnök

-A Lattengitterkotterbeutelrattenattentäter-t! - válaszolja a katona.

-Hogyhogy a gyilkost, akit a kenguruketreche zártunk?

-Hát - válaszolja kicsit nehézkesen -, a Hottentottenstottertrottelmutterattentäter-t.

-Ő, Scheiße, mondhattad volna az elején, hogy elfogtad a Hottentottenstottertrottelmutterlattengitterkotterbeutelrattenattentäter-t!

Amint az szabad szemmel is jól látható, a német nyelv igazán egyszerű.

a) A vicc a német nyelv egyik gyakran használt, úgynevezett produktív szóalkotási eljárását teszi nevetéssé. Melyiket?

b) Milyen szóalkotási eljárásokat ismersz még a németben? És a magyarban? Segítségül megadunk néhány szóalakot, melyeknek a keletkezése hasonló módon történt. (Vigyázz, a szavak nem minden esetben egymás fordításai, csak hasonló mó-

don keletkeztek!) Hasonlítsd össze őket, mondd el, milyen szóalkotási eljárással keletkeztek!

Német	Magyar	Szóalkotási eljárás
die Schönheit	szépség	
das Laufen	-	
der Kurlaub	citrancs	
die Uni	suli	
hellblau	világoskék*	
GmbH	kft*	
das Vergissmeinnicht	nefejejs*	
die Hängematte	vigéc	
die Windmühle	szélmalom*	
der/das Tingeltangel	tinglitangli	

c) Ha megnézed a csillaggal jelölt kifejezéseket és összehasonlítod őket német megfelelőikkel, nagy hasonlóságot fedezhetsz fel. Szerinted véletlen, hogy a magyar hasonlóképpen képzi ezeket a kifejezéseket?

146

Most figyelj meg a *vigéc* és a *tinglitangli* szót! Mit veszel észre?

d) A vicc kitalált (de a német nyelv szabályainak megfelelően alkotott) szavain kívül ténylegesen is léteznek olyan hosszú kifejezések, mint például a *Donau-Dampfschiffahrtsgesellschaft* ('Dunagőzhajózási Társaság').

Az eszkimó nyelv egyik hosszúnak tűnő szava: *angyaghllangyugtuq*, ami azt jelent, hogy 'kell neki egy nagy hajó'.

Ezt a két hosszú szót a magyar leghosszabbnak tartott *megszentségteleníthetetleniségeskedéseitekért* szóval összehasonlítva, mit állapíthatsz meg a három nyelv szerkezetéről? Mitől hosszú a német szó, mitől az eszkimó és mitől a magyar?

3.3.1.4. A barátom, akit a barátnője, aki elolvasta a Harry Pottert, elhagyott, eljött a moziba.

Fordítsd le a mondatot németre! vagy Ez németül így hangzik:

Mein Freund, den seine Freundin, die den Harry Potter gelesen hat, verlassen hat, ist ins Kino gekommen.

a) Melyik nyelven könnyebb megérteni a mondatot?

b) Milyen „elem” köti össze a mondatokat mindkét nyelv esetében?

c) Mitől más a németben ez az elem?

d) Figyelj meg a két mondat szórendjét! Látsz-e különbséget a német és a magyar között? Mi ennek az oka?

e) Könnyíti-e a német mondat szórendje jelen esetben a megértést? Hozz még példát arra, mikor segít a szórend és mikor nehezíti a megértést a németben!

3.3.1.5. Mi a hangutánzó szavak lényege? Mondjatok ilyeneket! Szerintetek véletlen, hogy a hangalak hasonlít a hallott jelenségre? Nézzük meg egy-két hangutánzó szót más nyelvekben is! A magyar változat után először német, majd angol megfelelőiket olvashatjátok.

cincog=piepsen, peep
 kukorékolás=das Kikeriki, cock-a-doodle-doo
 rőfög=grunzen, grunt
 gügyög=babbeln, babble
 csiripel=zwitschern, chitter
 hapci=hatschi, atishoo
 tente-tente=heia popeia, hushaby

Találsz-e hasonlóságot a magyar és az idegen példák, valamint az angol és német példák között? Mi lehet ennek az oka? Lehetséges, hogy a magyar egér más-hogy cincog, a magyar disznó máshogy rőfög, mint a germán? Vagy a germán nyelvek máshogy hallják őket? A magyar és a német ember vajon máshogy tüszent, mit az angol? Vitakozzatok!

3.3.1.6. Ha külföldi cserediák jönne az osztályotokba és azt a feladatot kapná, hogy készíts szótárt a számára,

a) milyen szócikként szereplnének a *kehely*, a *három* szavak? Kehely-ként vagy kelyh-ként? Három-ként vagy harm-ként? Vitakozzatok! Hozzatok érveket és ellenérveket a különböző alakok mellett/ellen! Gyűjts még ilyen szavakat!

b) A „*kesztyűbe dudál*” külön szócikk lenne, vagy a *kesztyű* szóhoz vagy a *dudál*-hoz kapcsolódna? És a „*rántott hús*” hogyan szerepelne? Vitakozzatok!

c) Ha a szótár rövid, egy-két oldalas nyelvtani ismertető is tartalmazna, milyen jelenségeket említenél meg a magyar nyelvvel kapcsolatban? Szerinted mi az, ami nehéz lehet egy külföldinek? Mi az, ami a magyarban megvan és más (mondjuk germán nyelvekben) nincs meg? Gondoldj arra is, hogy nem mindig (csak) az nehéz, ami a másik anyanyelvében nem létezik!

3.3.2. Pszicholingvisztika

3.3.2.1. Kutatások azt mutatták, hogy a csecsemők, szinte bárhol jönnek is világra, a gügyögés után először valami „mama” vagy „papa”-féle hangsort fognak kimondani.

a) Szerinted lehet ez véletlen? Véletlen-e, hogy ez a hangsor éppen a szülőket jelöli?

b) Nézd meg, milyen hangok szerepelnek ezekben a szavakban! Hogyan kell ezeket képezni?

c) Hasonlítsd össze az „m” és a „p” hang képzését a pl. „k”-ével, „r”-ével! Miért nehéz ez utóbbiakat ejteni? Ismersz olyan nyelveket, ahol pl. az „r”-t nem is ejtik, vagy nem úgy ejtik, mint mi?

d) Ugyanígy: Nézd meg, az „a” (ill. rövid í) és az „ö”; „ü” közti képzési különbséget! Van-e olyan általad ismert nyelv, amiben nincs „a” vagy „í”? És olyan, amiben nincs „ö” vagy „ü”?

3.3.3. Szociolingvisztika

3.3.3.1. A *My fair Lady* című musical arról is szól, hogy Higgins professzor meg akarja tanítani Elizát, a virágáruslányt szépen angolul beszélni, hogy bebizonyítsa, a helyesen ejtett beszéd elegendő a társadalmi ranglétrán való felemelkedésre.

a) A Londonban élő Higgins professzor az emberek kiejtése alapján meg tudja állapítani, ki honnan és milyen társadalmi rétegből származik. Szerinted ha Higgins Magyarországon élne, sikerülne-e ez neki? Miért?

b) Magyarországon milyen a nyelvjárások megítélése? Tudsz példát olyan hangra, amit az ország területén másképp ejtenek? Te mit gondolsz erről a nyelvváltozatról?

c) Miért különösen nehéz a problémát németeknek megérteni? Gondolj arra, hányféle nyelvjárás van ott, és milyen ott a nyelvjárások megítélése!

d) Higgins az általam látott színházi darabban egy hangfelvétel alapján több száz magánhangzót különböztet meg. Szerinted lehetséges ez? Szerinted beszéd közben ejtünk pl. két egyforma „r” hangot? Miért? Lehet mondani, hogy akkor a magyarban többféle „r” hang van? Miért?

e) Higgins nyelvtörőket ad fel Elizának, hogy a hangok ejtését gyakoroltassa. Ezek lefordítása komoly feladat elé állítja a műfordítókat. Hasonlítsd össze a magyar és német verziót az angol eredetivel! Milyen jelenséget gyakoroltat az angol, a német és a magyar változat? (A mondat jelentését ne vedd figyelembe!)

Angol: *The rain in Spain stays mainly in the plain.*

Német: *Es grünt so grün wenn Spaniens Blüten blühen!*

Magyar: *Lent délen édes éjben édent remélsz.*

f) Te milyen jelenséget gyakoroltatnál Elizával, ha az angolul/németül/magyarul tanulna? Melyik hangok ejtését gondolod különösen nehéznek e nyelvekben/vagy a magyarban? Mitől függhet, kinek mit nehéz kiejtenie? Neked milyen hangokat nehéz kiejtened, amikor valamilyen idegen nyelvet /vagy angolul/németül tanulsz? Miért?

3.3.3.2. A nyelvjárások nemcsak hangrendszerükben vagy szókincsükben, hanem abban is különbözhetnek a köznyelvi normától, hogy egyes nyelvtani jelenségeket máshogy fejeznek ki. Nézzünk egy-két példát!

a) A nyugat-dunántúli területeken *teheneim*, *lovaink* helyett *tehenimek*, *lovankak* alakokat használnak. Magyarázd meg, mi történhetett!

b) Ugyanez a nyelvi jelenség jelenik meg akkor is, amikor magyarul azt mondjuk: „Senki nem olvas.” Hogy van ez az általad ismert nyelvekben? Gondolj a németre: *Niemand liest.* vagy az angolra: *Nobody is reading!*

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a nyelvek néha túlbiztosítják magukat, kétszer is jelölik ugyanazt a nyelvi jelenséget, de ez nem csak a magyarban van így. Nézzünk egy példát a németből is: a férfinak–des *Mannes*. Keresd még hasonló példákat a magyarból és az általad ismert nyelvekből!

c) A székelyek *havas*, *csövek* helyett *csós*, *hós* szavakat mondanak. Itt mi változott meg?

d) A Vágai nyelvjárásziget beszélői *az én házam* helyett *enyém ház*-at mondanak. Honnan, melyik nyelvből ismerős ez a jelenség?

e) *Három gyvisznók*, mondják a Horvátország területén élő magyarok. A köznyelvi norma szerint hogyan mondanánk? Hasonlítsd össze más nyelvek nomájával is!

f) Végül: Kárpátalján gyakori, hogy *ezt*, *nálunk*, *neki* helyett megjelennek olyan alakok, mint: *eztet*, *nálunknál*, *nekie*. Mi történt itt? Hasonlítsd össze az itt felsoroltakat az a) feladat példáival! Mi a különbség és mi a hasonlóság a két jelenség között?

3.3.4. Nyelvtörténet

3.3.4.1. a) Mi a határozott névelő a magyarban? El tudnád képzelni nyelvünket határozott névelő nélkül? Őseink, még az őmagyar korban sem ismerték a határozott névelőt, később alakult ki. Mit gondolsz, melyik szóból alakulhatott ki? Gondolj arra, hol kellett ennek az elemnek állnia, és milyen szófajú szóra hasonlít a határozott névelő!

b) A német határozott névelő is ugyanolyan elemből alakult ki, mint a magyar. A két névelőfajta között sok a hasonlóság, de a különbség is. A kérdések segítségével hasonlítsuk össze a két névelőt!

-Hol áll a határozott névelő a magyarban és hol a németben?

-Mit fejez ki a határozott névelő a magyarban? És a németben? Ehhez segítséggül:

1. A német névelőt egyes nyelvészek szerint két részre lehet osztani. Ha megnézed a német névelő formáit (der, die, das), te hogyan bontanád szét őket; mi az az elem, ami mindegyikben benne van?

2. Minden magyarnak gondot okoz a német névelők megtanulása. Miért? Milyen jelenség az, ami nincs meg a magyarban?

3. Mi a német névelő harmadik fontos funkciója? Megérted, ha összehasonlítod a következő alakokat:

Német: der Hund
den Hund
dem Hund
des Hundes

Magyar: a kutya
a kutyát
a kutyának (adtam a csontot)
a kutyának (a csontja)

3.3.4.2. A múlt időkről:

a) Hány múlt idő van a magyarban? És a németben?

b) Az ómagyar korban a magyarban is többféle múlt idő volt, akárcsak a németben és az angolban. Próbáld meg kitalálni, melyik múlt idő mit jelenthetett, mikor használták őket az ómagyar korban: kösd össze a régi alakokat a német példákkal!

látá
lát vala
látta volt

hat geseheh
hatte gesehen
sah

c) Hasonlítsd össze a német időbeli segédigét a magyar nyelv régi „segédigéjével”! Mi a különbség? Milyen időben áll az egyik, és milyenben a másik?

d) A németben a segédige mellett egy, a befejezett melléknévi igenévvel meg-egyező alak szerepel. És az ómagyar példában? Szerinted véletlen, hogy a németben a befejezett melléknévi igenév megjelenik múlt idejű alakban? Hogy van ez a mai magyarban? Látsz valami hasonlóságot a némettel?

Érdekeség: a komi (zürjén) nyelvben kétféle múlt idő van: az egyik azt fejezi ki, hogy 'én magam láttam', a másik: 'nem láttam, csak hallottam'.

4. ÖSSZEGZÉS

Írásom itt véget ér, de ez természetesen korántsem jelenti azt, hogy a felvetett kérdéseken ne lehetne és ne kellene tovább gondolkodni: további kérdéseket felvetni és további megoldásokat keresni. Célom is ez volt: felhívni a figyelmet egy olyan – napjainkban kihasználatlan – lehetőségre, amely talán hozzájárul az anyanyelvi nevelés elodáztatatlannak tűnő megújításához.

JEGYZET

1 Bácsi, 2002; B. Nagy, 2005; É. Kiss, 1999; Medve 2005b

2 Leginkább mondattani modellekről lehetne itt szólni.

3 Medve, 2002

4 NAT, Online, (2006. 02.25.)

- 5 A nyelvtan és az irodalom kapcsolata az eddigi tankönyvekben, tananyagokban úgy jelent meg, hogy a nyelvi jelenségeket irodalmi példákon keresztül igyekeztek megvilágítani. Ennek a gyakorlatnak nagy hátránya, hogy az irodalmi-művészi nyelvhasználat nehezen illeszthető be a „hétköznapi nyelv” szabályrendszerébe, mivel létmódja éppen a szabályok megbontása, újráirása.
- 6 Ezért volna szükséges, hogy a tanárnak készülő bölcsész hallgatók természettudományos karok kurzusait is felvehessék nem szakterületi kreditként.

IRODALOM

- Alberti Gábor – Medve Anna (2002): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv*, Janus Books, Budapest.
- Bácsi János (2002): A nyelvtan-elmélet hatása az iskola anyanyelvi nevelésére. In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia I.*, Iskolakultúra, Pécs, 11–17.
- Balázs Géza – Grátsy László (2004) (szerk.): *Új jelenségek a magyar nyelvben*. Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, Budapest.
- B. Nagy Ágnes (2005): Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben, In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.*, Iskolakultúra, Pécs, 37–70.
- Csermely Péter: Hálózatok sejtjeinkben és körülöttünk. <http://www.mindentudas.hu/csermelypeter/20050911csermely1.html?pldx=1>
- Falus Iván (2003) (szerk.): *Didaktika*. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter (1999): *Új magyar nyelvtan*, Osiris, Budapest.
- Keszler Borbála (2000) (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Medve Anna (2002): *Generatív nyelvészet az oktatásban*. PhD disszertáció, Kézirat.
- Medve Anna (2005a): *Oktatott és kutatott nyelv(tan)*, In: *Nyelvészeti tanulmányok. Simonyi-émlékkülés 2003*, Révay Valéria, Iskolakultúra, Pécs, 35–42.
- Medve Anna (2005b): *Egy készülő tananyag: részletek és dilemmák, avagy anyanyelvi nevelés tetőtől talpig*, In: *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.*, B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.), Iskolakultúra, Pécs, 116–139.
- Nemzeti Alaptanterv*. <http://www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=6175&etag=articlelist&iid=1> (2006. 02. 26.)
- Kiefer Ferenc (1992) (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc (2000) (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan, Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Rejtő Jenő: *Pizskos Fred közbelép*. (Fülig Jimmy őszinte sajnálatára) <http://www.mek.oszk.hu/01000/01038/01038.htm> (2006. 02. 26)
- Rejtő Jenő: *Pizskos Fred, a kapitány*. <http://www.mek.oszk.hu/01000/01064/01064.htm> (2006. 02. 26)
- Tandori Dezső: *A szonett*. http://www.irodalmiakademia.hu/scripts/DIATxcgi?infile=diat_talalatok0.html&oid=96800&sname=Tandori%20Dezső&session=1589960421 (2006.02.26.)

AZ ISKOLÁSKORÚ TESTVÉR MINT PÉLDAKÉP A KISGYERMEK LITERÁCIÓS TEVÉKENYSÉGÉBEN

1. BEVEZETŐ

Korai olvasóknak nevezzük azokat a gyermekeket, akik már az iskolába lépésük előtt megtanulnak olvasni. A legtöbb korai olvasó túlnyomórészt magától tanul meg olvasni, és jóval kevesebb azoknak a száma, akiket a szülők célzatosan, tervszerűen tanítanak. (Persze egyáltalán nem biztos, hogy a tanítómester a szülő, hiszen sok olyan kisgyerek van, akik a nagyszülöktől, gyermekfelügyelőktől vagy idősebb testvérektől tanulnak.) Az utóbbi évtizedekben több olyan kísérleti beszámolót lehetett olvasni, ahol a kutatók lehetségesnek tartották a hatéves kort jóval megelőző írás- és olvasástanulást, akár hátrányos helyzetű gyerekek körében is (pl. *Ragnhild Söderbergh, O. K. Moore, S. Engelmann* vagy *Rachel Cohen*)¹ Csakhogy a mindennapi gyakorlat azt mutatja, hogy a direkt tanítás az iskoláskor előtti időszakban elenyészik a spontán tanulás mellett. Ennek a spontán tanulási folyamatnak azonban meghatározott feltételei vannak. A tanulmány első részében az írott nyelv elsajátításának kognitív és szociális feltételeit foglalom össze röviden, majd azt vizsgálom, hogy az idősebb, már iskolás testvérek milyen szerepet játszanak az óvodáskorú gyermek literációs fejlődési folyamatában.

2. AZ ÍROTT NYELV ELSAJÁTÍTÁSÁNAK KOGNITÍV ÉS SZOCIÁLIS FELTÉTELEI²

A kognitív feltételek vizsgálatakor az emberi személyiség kognitív megismerő funkciói kerülnek az érdeklődés középpontjába, amely sokféle képesség és készség kialakulását és begyakorlását jelenti. Az olvasástanulás folyamatának egyik fontos szakasza a szavak dekódolása. *Downing és Leong* (1982) a gyermekek szövegfelismerésének három fázisát különítették el, amelyek közül az első az olvasás funkciójának felfedezése, valamint a beszédről, a beszéd szabályszerűségeiről való ismeretszerzés. Ezt a tudást nevezik az olvasás kognitív előfeltételének. A gyermek sokszor már jóval az iskolába kerülés előtt elsajátít olyan értelmi műveleteket, amelyek megalapozzák az olvasás tanulását, például megérti az írás célját, annak természetét (a leírt dolgok jelentenek

valamit, azokat el lehet olvasni, le lehet írni az elhangzottakat, a gyermek felfedezi a direkcionalitás tényét, a szöveg kisebb egységeit stb.).

Az olvasáskutatás irodalma *metanyelvi tudatosságnak* nevezi azt a képességet, amikor a gyermek nemcsak a tartalomra, de a nyelvi megjelenési formára is képes figyelni. Ide tartozik például a szónak és betűnek felismerése. *Tunmer és Hoover* (1992) a metanyelvi tudatosság fejlődésének négy fő területét különböztette meg: fonológiai tudatosság, a szóra vonatkozó tudatosság, a szintaktikára vonatkozó tudatosság és a pragmatikára vonatkozó tudatosság. Ez utóbbi meglehetősen elhanyagolt terület a gyermekek nyelvi tudatosságának vizsgálatakor, míg a fonológiai tudatosság kialakulásának jelentős szakirodalma van (a hazai kutatásokban például *Kassai Ilona* (1983, 1998). Az olvasáskutatók egyetértenek abban, hogy a fonológiai tudatosság általában fontos kísérője az olvasástanulásnak, abban azonban megoszlanak a vélemények, hogy előfeltétele-e. A kultúrákózi kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy kialakulása kultúránként eltérő időben történhet.

A kognitív feltételek és a metanyelvi tudatosság mellett nem elhanyagolható szempont a szociális feltételek csoportja. A szociális konstrukcionizmus elmélete a tudás kialakulását az emberi társas viszonyokkal és interakciókkal magyarázza. Így kapnak fontos szerepet az adott kultúrában jellemző történetek (mesék), amelyek megismertetik a gyermeket saját kultúrájának kereteivel, az értelmezési lehetőségekkel. *Gordon Wells* és munkatársai (1986) longitudinális vizsgálatának legfontosabb eredménye, hogy a gyermekek iskolai teljesítményeinek szempontjából döntő jelentőségű az, hogy öt éves korukban milyen kapcsolatban voltak az írásbeliséggel. Jobb eredményeket értek el az iskolában azok a tanulók, akiket könyves környezet vett körül, sokat olvastak nekik. (Cs. Czachesz hivatkozik Wellsre 2001)

A bevezetőben már említettem, hogy az iskoláskor előtti direkt írás és olvasástanítás elenyészik a spontán tanulás mellett. A szülők és családtagok szerepe inkább abban áll, hogy saját olvasásukkal példát mutatnak a gyermeknek, illetve az olvasáshoz megfelelő környezetet teremtenek. Egy japán kutatás pl. kimutatta, hogy a korai olvasóknál az anyák sokkal korábban kezdtek meséket olvasni a gyermekeknek. Egy kanadai kutatás pedig azt találta, hogy a korai olvasóknak naponta olvasnak fel meséket. (*Tóth*, 2002, 20–23.)

3. AZ IDŐSEBB TESTVÉR SZEREPE A KISGYERMEK ÉRTELMI FEJLŐDÉSÉBEN

A testvérek idejük nagy részét egymással töltik, gyakran többet, mint anyjukkal vagy apjukkal. Pszichológusok állítják, és a szülők is minden bizonnyal egyetértenek velük abban, hogy a gyermekek fejlődésére a másik gyerek iránti érzelmek, valamint a személyes példa drámai hatással lehet. (Dunn, 1984, 12.) Mégis mostanáig viszonylag kevés alapos kutatómunka folyt ez irányban. Ennek az az oka, hogy a pszichológusok általában úgy vélték, hogy döntő fontossága a szülőkkel (s különösen az anyákkal) való kapcsolatnak van. Ugyanakkor a 7–8 hónapos baba már utánozza idősebb testvérét, ami idővel egyre gyakoribbá válik. A kistestvér, az idősebbet utánozva, jóval érettebb szinten játszik, mint máskor, amikor magában van. Az effajta utánzás általában fontos lehet a gyermek értelmi fejlődésében, hiszen közvetlen hatással lehet arra, hogy a gyerekek miképpen játszanak, és hogyan tanulnak meg bánni a körülöttük lévő tárgyakkal. A kisebbek inkább tekintik mintának az idősebb testvéreket, mint fordítva. Amikor pedig a kicsi utánozni kezdi a nagyobbik gyereket, annak egyre nagyobb öröme telik a bámuló és könnyen elkápráztatható közönségben, ráadásul az együttes cselekvés különlegesen izgalmas élmény. (Dunn, 1984, 13–26.) A testvérek idejük jó részét utánzással töltik. Az egyik gyermek megismétli a másik cselekvését, hogy mutassa, ő is éppen olyan jól tudja – vagy még jobban. Ez arra vezethető vissza, amit *Alfred Adler* úgy fogalmazott meg, hogy a másodszülött a nála idősebb testvérével állandó versenyben levőnek érzi magát, szeretne egyenrangú lenni vele, sőt szeretne az élre kerülni. (Adler, 1998, 18. 103.)

4. ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEK ÉS SZÜLEIK KÖRÉBEN VÉGZETT FELMÉRÉS

4. 1. A FELMÉRÉS KÖRÜLMÉNYEI

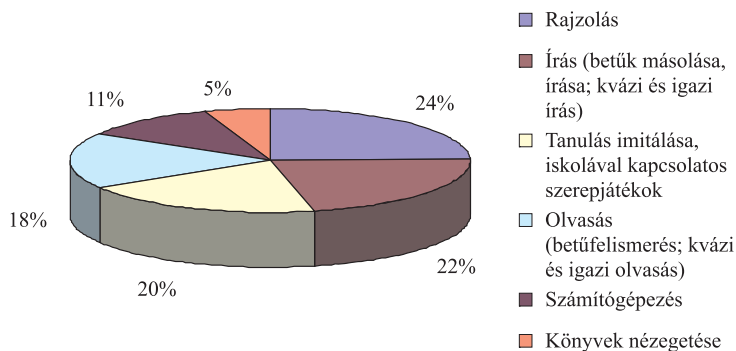
2005 tavaszán az ország 11 óvodájában (3 fővárosi, 4 vidéki nagyvárosi és 4 falusi) szülők és óvodapedagógusok bevonásával 317 olyan családot vizsgáltam, ahol nagycsoportos korú gyermek nevelkedett, közülük 118-nak volt iskolás testvére. A kérdőíves felmérés a család szociokulturális hátterére, literációs jellemzőire, valamint az óvodás gyermek írásbeliséggel kapcsolatos ismereteire kérdezett rá. Ez utóbbi vizsgálatához a gyermekkel foglalkozó óvodapedagógus segítségét kértem, aki a kérdőíven jelölte a kisgyermekre érvényes megállapításokat.

4. 2. EREDMÉNYEK

4. 2. 1. Utánzás

Többek között arra voltam kíváncsi, hogy miben utánozza a kicsi a nagyobbat. A fejlődés folyamatában sokféle tanulás működhet, köztük a habituáció, a klasszikus kondicionálás, az operáns kondicionálás és az utánzás. Az utánzásról általánosan elterjedt nézet, hogy mind a gyerek-, mind a felnőttkori tanulásnak fontos módja. *Piaget* elmélete szerint egy korábban megfigyelt cselekvés utánzása (*késleltetett utánzás*) például az egyik kulcsfontosságú bizonyítéka annak, hogy a gyerek rendelkezik a mentális eseményreprezentáció képességével. Ugyancsak szoros a kapcsolat a késleltetett utánzás és a szótanulás között. (*Cole és Cole*, 2003)

A nyitott kérdésre a 118 családból 66-an válaszoltak, az értékelhető válaszok száma 97, ami ebben az esetben azt jelentette, hogy a felsorolásban megfogalmazottak az iskolai élethez, az írás és olvasás eseményéhez köthetők.



1. ábra

A leggyakrabban előforduló válasz a *rajzolás* volt, ami témánk szempontjából azért fontos, mert az írás nagy valószínűséggel a rajztevékenységből fejlődik ki, a filogenetikus írásfejlődést is a rajzolás kezdetétől számítjuk.

Négy éves kortól a gyermek rajztevékenységének meghatározó vonása az ún. kvázi-írás, ami az írást utánzó firka magasabb szinten történő kivitelezése. Ennek lényege, hogy a gyerek az írószerrel túmozgást végez, amelyet hullámos, ívelt, hurkolt vonalvezetés jellemez. A kvázi-írás kialakulásához egy lényeges értelmi művelet kell, nevezetesen annak megértése, hogy az írással közlünk valamit. (*Feuer*, 1992, 8.) Ugyanakkor már óvodáskorban megjelenhetnek betűelemek, ill. nyomtatott nagybetűk a gyermek rajzain. Ennél többet nem is várhatunk el, hiszen

a kéz csontosodása csak 6–7 éves korra fejeződik be, ráadásul az írás folyamatának elsajátításához szükséges az agyi vezérlés megfelelő fejlettsége, s mindazoknak a területeknek és részfolyamatoknak a megfelelő érettsége, amelyek ezt a tevékenységet biztosítják. (Gósy, 1997, 75.)

Harmadik helyre került az iskolai tevékenységekre épülő szerepjátékok csoportja. A tanulás mint tevékenység kifejezetten iskolai minta, ezt az óvodás gyerekek az ennek a korosztálynak készült munkáltató füzetek révén imitálják. A szakirodalmi leírások szerint ugyanakkor a testvérnek szóló felolvasás (pontosabban kvázi-olvasás) már egészen korai életkorban megjelenhet akár az édesanyát, akár az óvónőt utánozva. (Dunn, 1987)

Az olvasás kategóriába soroltuk a kvázi-olvasást, ami a korábban már említett funkció felismeréséből fakad, vagyis annak tudatosulásából, hogy az írott (nyomtatott) szöveget el lehet olvasni. A betűfelismerés, illetve szófelismerés egy magasabb szintet jelent, nevezetesen a dekódolását, amelyet Downing és Leong az olvasástanulás gyakorló fázisának nevezett. (Cs. Czachesz idézi Downing és Leongot 2001)

A számítógépezés azért került a literációs tevékenységek közé, mert napjainkban az írott/nyomtatott szövegeken és az elektronikus tömegtájékoztató eszközökön kívül a számítógép (szövegszerkesztés, Internet, számítógépes játékok stb.) is az írásbeliség közvetítője. 2000 végén a felnőtt népesség mintegy negyede használt különböző okokból számítógépet, az e-mail és Internet használók aránya 10 %-ra volt tehető. (Gereben, 2002, 64.) Felmérésünkből kiderült, hogy az idősebb testvérek számítógép használata megközelíti a szülőkét (4. ábra), de olyan családok is akadtak, ahol a családtagok közül egyedül az idősebb testvér használta a számítógépet!

A könyvek nézegetése minden olyan családban előfordul, ahol a könyvek körbeveszik a felnőtteket, gyerekeket. Kezdetben a kisgyerek a könyvet csupán tárgynak tekinti, játék számára a „párna-könyv”, a leporelló, a képeskönyvekben a szövegnek úgyszólván nincs is jelentősége. A három-négy évesek képeskönyvében azonban a képek mellett egyre nagyobb szerepet kapnak a szövegek is, amelyek a közös mesélések során kapják meg jelentésüket.

4. 2. 2. Mesemondás, meseolvasás

A kisgyerek számára a mesélés legtöbbször örömforrás, a megnyugvás eszköze (pl. betegség idején), vagy a szülővel való kapcsolattartás lehetősége (esti mese mint a lefekvészi szertartás része). Meseolvasás közben megtanulják, hogyan „működik” az írott szó, hogyan viszonyul egymáshoz a szöveg és a valóság, hogyan lehet „lefordítani” az egyiket a másikra. Megtapasztalják, hogy az írásban más tér-idő keret érvényes. A gyerek megérti az olvasott könyvek tartalmára vonatkozó kérdéseket, válaszol is ezekre, utal az írott forrásból származó ismeretek-

re. Már azelőtt értő, kritikus olvasóként viselkedik, hogy konvencionális értelemben megtanulna olvasni. Mire iskolába kerülnek azok a gyerekek, akiknek könyvből mesélnék, már többéves tapasztalattal rendelkeznek az írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban. Számos olyan nyelvhasználati és interakciós – kapcsolatteremtő, együttműködési készséget sajátítanak el, amelyek alapvetően fontosak az írott nyelvre építő kommunikáció megtanulásához. (Réger, 1995.) Ez leginkább az írásbeliségre épülő ún. verbális kultúra iskolaorientált családjaira jellemző, míg a szóbeliségen alapuló orális kultúra a könyv nélküli mesélést preferálja.

A felmérés tanúsága szerint a 118 családból 50 esetben az iskoláskorú testvér is aktívan kivette a részét a meseolvasási szertartásból, vagyis a szülők, nagyszülők és más rokonok mellett az idősebb gyermek is olvasott könyvből mesét a kicsinek. Ez az arány valamivel nagyobb, mint a könyvnélküli mesélésé, ami 34 iskoláskorú testvérré volt jellemző. A családtagok mindegyikénél elmondható, hogy jellemzőbb a könyvből való mesélés.

4. 2. 3. Iskoláskorú testvérek, szülői attitűd és a gyermekkönyvek száma

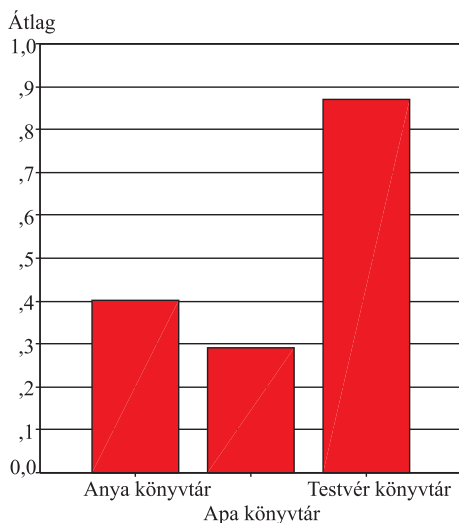
A könyveknél maradva, kíváncsi voltam arra, hogy van-e összefüggés a testvérek száma, az iskoláskorú gyermek jelenléte a családban, valamint az otthoni gyermekkönyvek száma között. Ezt a Pearson-féle korreláció vizsgálattal néztem meg.

Sem a testvérek száma és a gyerekkönyvek száma, sem az iskoláskorú gyermek jelenléte és a gyermekkönyvek száma között nem fedezhető fel összefüggés, korreláció van viszont a szülők írásbeliséggel szembeni attitűdjé³ és az otthoni gyermekkönyvek száma között (1–2. melléklet), tehát ebben az esetben erősebbnek bizonyult a szülők beállítottsága, mint az iskolás testvér hatása a családi könyvtárra. A felmérés jellegéből adódóan nem vizsgáltam gyermektelen házaspárokat, a hazai kutatások azonban egyértelműen kimutatták, hogy a gyermek jelenléte a családban pozitívan befolyásolja a felnőttek könyvvásárlási aktivitását. (V. Kulcsár-Mándi, 1983; Gereben, 1991)

4. 2. 4. Közkönyvtár-használat és az írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységek

Ami figyelemre méltó még a kisgyerek írásos környezete szempontjából, az az egyes családtagok közkönyvtár-használata.

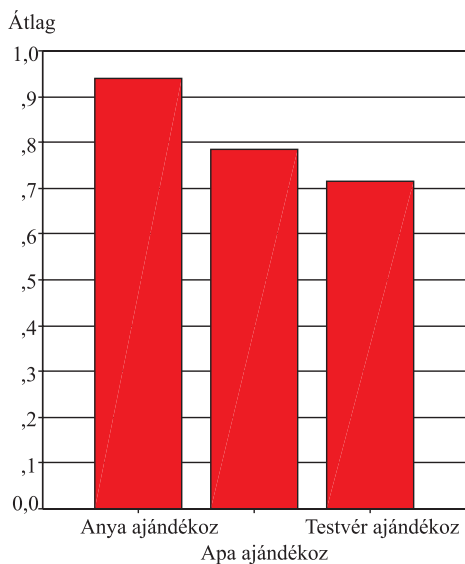
A nemzetközi kutatások szerint az intenzív könyvtárhasználat terén Magyarország elmaradást mutat. A könyvtárakba beiratkozottak arányát Gereben Ferenc a 90-es évek végén a lakosság 15-20%-ában jelezte meg (Gereben, 1998, 129.), a 21. sz. elejére ez az arány 12%-ra csökkent. (Gereben, 2001, 55.) Mivel nő a lemorzsolódók aránya, va-



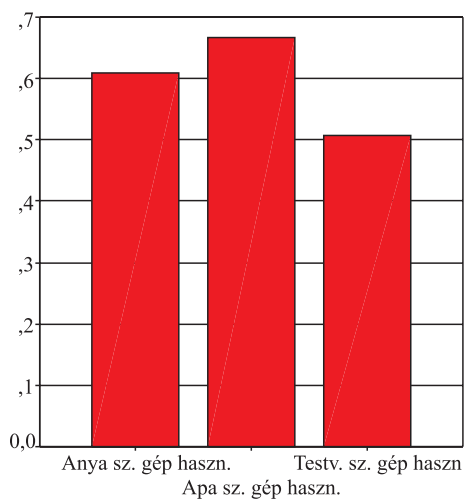
2. ábra

lőszíniileg jogos a következtetés, hogy a könyvtárak nem tudják hosszú ideig megtartani olvasóikat. Gereben Ferenc szerint nem elsősorban a könyvtárak kerüléséről van szó, ami egy tudatos negatív döntés eredménye lenne, sokkal inkább egy közömbös (nem)olvasói magatartásról, ami a könyvtárhasználatot a mindennapi életben szükségtelennek ítéli. A nők gyakrabban iratkoznak be könyvtárba, a 2. ábrán is látjuk, hogy az anyák az apáknál gyakoribb könyvtárhasználók, az pedig már régóta ismert összefüggés, hogy a fiatalok és iskolázottabbak nagyobb valószínűséggel lesznek könyvtári tagok, és maradnak is könyvtárlátogatók, mint az idősebbek és iskolázatlanabbak (a legmagasabb könyvtári tagsági arányt a szakirodalom szerint a 11–14 éves korcsoport érte el). Az ábrából kitűnik, hogy a családon belül a testvérek a legaktívabb könyvtárhasználók, az iskoláskorúak mintegy 86,7%-a, ami az iskolai élet, a tanulás természetes velejárója (kötelező olvasmányok, információkeresés, adatgyűjtés stb.)

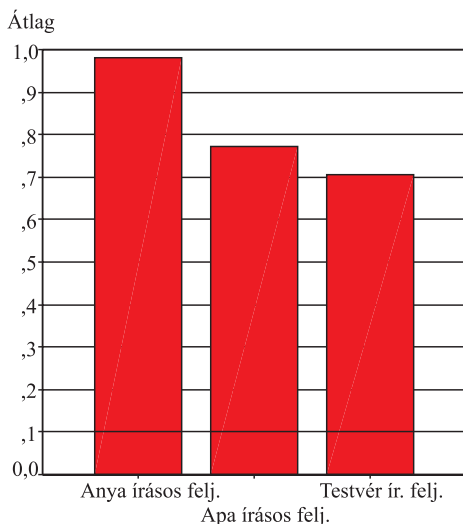
A legszembetűnőbb különbség a családtagok között ezen a területen mutatható ki a testvérek javára, az egyéb – írásbeliséggel kapcsolatos - tevékenységek, úgy mint könyvek ajándékozása, írásbeli feljegyzések készítése, számítógép használata – a tevékenységek jellegéből adódóan – a szülők körében gyakoribb. (3–5 ábra)



3. ábra



4. ábra



5. ábra

4. 2. 5. Metanyelvi tudatosság és az írásbeliséggel kapcsolatos ismeretek

Az óvónők segítségével minden kisgyerekről készítettünk olyan adatlapot, amelyen az óvodás írásbeliséggel kapcsolatos ismereteit rögzítettük az alábbi kategóriák mentén:

1. Nyelvi tudatosság (szótagolás; a mondat, szó fogalmának ismerete; a hangok helyzetének megállapítása a szavakban; a beszédhangok és nyomtatott jelek közötti összefüggés ismerete).
2. Az írásbeliség funkciójának ismerete.
3. A vizuális kommunikáció szokásai (pl. az írásbeliség eszközei; lapozás; direkcionalitás; kvázi-olvasás és -írás).
4. Az írás-olvasás esemény gyakorisága.

Ugyancsak rögzítettük a nagycsoportos gyermek aktuális olvasási és írásszintjét, ahol az óvodapedagógusok az alábbi kategóriák közül választhattak:

Az olvasás szintje

1. A gyermek nem ismeri a betűket.
2. Felismer, azonosít betűket.
3. Felismer, azonosít szavakat.
4. A szavaknál hosszabb egységeket olvas, de elválík egymástól a dekódolás és a megértés.
5. Folyamatosan olvas, az olvasottak értelmét is felfogja.

Az írás szintje

1. A gyermek rajzain nem jelennek meg betűszerű ábrák.
2. Rajzain megjelennek betűelemek.
3. Le tud írni néhány nyomtatott nagybetűt.
4. Értelmes szavakat ír (pl. a nevét).
5. A szavaknál hosszabb, olvasható, jelentéssel bíró írásbeli produktumokat hoz létre, amelyek mondat- vagy szövegszerűek (jellemző a tagolás, a többé-kevésbé arányos elrendezés).

Az írás szintjén ezúttal elsősorban nem az írásmozgás-koordináció fejlettségi fokát értettük, vagyis nem voltunk tekintettel a betűelemek, betűk, leírt szavak és szövegek alakjára, méretére és esztétikai kivitelezésére. A vizsgálat középpontjába sokkal inkább az írás funkcionális értelemben való megjelenése került.

Jelen téma kapcsán kíváncsi voltam arra, hogy az iskoláskorú testvér jelenléte vagy hiánya a családban szignifikáns eltérést jelent-e a kisgyerekek tudásának, ismereteinek előbb említett területein. Miután megnéztem a szórást a két csoportban, a kétmintás t-próba, valamint a Welch-próba alapján kerestem az átlagok közötti szignifikáns eltérést 95%-os szinten. Ezt egy területen lehetett felfedezni, mégpedig az írás szintjénél. (3. melléklet) Itt szeretnék visszautalni az utánzás diagramjára, ahol a rajzolás és írás utánzásának művelete kiemelkedő szerepet kapott a testvérek utánzó tevékenységében. Ez alapján valószínűsíthető, hogy az írás előkészítése, az írásbeliség funkciójának tudatosítása a rajzoláson és betűíráson keresztül megvalósuló finommotorika fejlesztése nemcsak a szülők és természetesen az óvoda révén jön létre, de az írni-olvasni már tudó testvérek akaratlanul is segíthetik a fejlődési folyamatot.

5. BEFEJEZÉS

Jelen írásban a környezeti hatásokról, azon belül is a testvérek szerepéről volt szó, akik az iskolás szerepjátékok, saját literációs tevékenységük révén mintát adnak a kicsiknek, jó esetben részesei az írásbeliséggel szembeni pozitív attitűd kialakításának.

Nem elhanyagolható tényező, hogy a családon belül általában az iskolás gyermekek a legintenzívebb könyvtárhasználók, ami az iskolai oktató-nevelő munka jellegéből adódik. Ugyancsak figyelemre méltó az óvodás gyermekek korai funkcionális írásfejlődése az idősebb testvért (is) nevelő családokban. Nem lehet azonban elégszer hangsúlyozni, hogy témánk központi kérdése a közvetett, nem pedig a direkt tanítás/tanulás. Nem szabad elfelejteni, hogy a korai olvasók általában jóval az átlagon felüli intellektuális képességekkel rendelkeznek. Ez teszi lehetővé, hogy olyasmit is megvalósítsanak, amire mások csak ké-

sőbb válnak éretté, abban a korban, amikor iskolába lépnek. Magyarországon az iskoláztatás nem véletlenül kezdődik hat éves kor körül. Előtte az írásbeliséggel való találkozás legtöbbször spontán, így a gyermek életkori sajátosságaival összeegyeztethető folyamat. Ez esetben a gyermek természetes érdeklődését kár lenne figyelmen kívül hagyni. Mielőtt azonban a feltételek adottá válnának, az írás és olvasás elsajátításának erőltetése felesleges, sőt bizonyos esetekben káros lehet, ugyanis megzavarhatja a részfolyamatok normális fejlődését, illetőleg pszichés következményekkel járhat. (Gósy, 1997, 75.) Az iskolásító tendenciákat sutba vágva az óvodák és óvónők jelentős része ma már szerencsére ebben a szellemben végzi nevelő munkáját.

JEGYZETEK

- 1 Mihály Ildikó (2001) tanulmánya alapján.
- 2 Cs. Czachesz Erzsébet (2001) tanulmánya alapján.
- 3 Szinger Veronika (2002): Óvodáskorú gyermekek szüleinek írásbeliséghez kapcsolódó attitűdje. *Modern Nyelvoktatás*, 4, 55–62.

IRODALOM

- Adler, Alfred (1998): *Életismeret*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Cole, Michael-Cole, Sheila (2003): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt. <http://opkm.hu/konyvesnevelas/2001/2/cikk4.html>
- Dunn, Judy (1990): *Testvérek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Feuer Mária (1992): *A gyermekrajzok pszichológiai vonatkozásai*. Génius Kft, Budapest.
- Gereben Ferenc (1991): Olvasás és könyv a családban. In: *Könyvtáros*, 6. 318–324.
- Gereben Ferenc (1998): *Könyv, könyvtár, közönség. A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében*. Országos Széchényi Könyvtár, Budapest.
- Gereben Ferenc (2002): Olvasáskultúránk az ezredfordulón. *Tiszatáj*, február 61–72.
- Gósy Mária (1997): *Beszéd és óvoda*. Nikol Gmk, Budapest.
- Kassai Ilona (1983): A fonéma realitása a korai gyermeknyelvben. *Magyar Nyelvőr*, 107. 467–468.
- Kassai Ilona (1998): A beszédhanghallás szerepe a kommunikációban. *Beszédgyógyítás*, 2. 6–14.
- Mihály Ildikó (2001): Rachel Cohen, a korai olvasástanítás elkötelezettje. *Új Pedagógiai Szemle*, 11.
- Réger Zita (1995): Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 24. 102–106.
- Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft, Debrecen.
- V. Kulcsár Júlia – Mándi Péter (1983): *Könyvek otthon. Egy országos felmérés eredményei a könyvvásárlásról és a családi könyvtárakról*. Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülése, Budapest.

MELLÉKLET

1. melléklet

		<i>Testvérek száma</i>	<i>Gyerekkönyvek száma</i>
Testvérek száma	Pearson Correlation	1,000	,025
	Sig. (2-tailed)	.	,655
	N	315,000	315,000
Gyerekkönyvek száma	Pearson Correlation	,025	1,000
	Sig. (2-tailed)	,655	.
	N	315,000	317,000

2. melléklet

		<i>Van-e iskolás-korú testvér</i>	<i>Gyerekkönyvek száma</i>	<i>Attitűd</i>
Van-e iskolás korú testvér	Pearson Correlation	1,000	,023	-,006
	Sig. (2-tailed)	.	,678	,920
	N	317,000	317,000	293,000
Gyerekkönyvek száma	Pearson Correlation	,023	1,000	,331(**)
	Sig. (2-tailed)	,678	.	,000
	N	317,000	317,000	293,000
Attitűd	Pearson Correlation	-,006	,331(**)	1,000
	Sig. (2-tailed)	,920	,000	.
	N	293,000	293,000	293,000

3. melléklet
Group Statistics

	<i>Van-e iskolás korú testvér</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
Nyelvi tudatosság	Nincs isk. testv	169	2,9349	1,15543
	Van isk. testv	106	3,0755	1,16044
Írásbeliség funkciójának ismerete	Nincs isk. testv	193	,9378	,24210
	Van isk. testv	117	,9573	,20313
Vizuális kommunikáció szokásai	Nincs isk. testv	188	5,0638	1,06784
	Van isk. testv	111	5,1261	1,07971
Írás-olvasás esemény gyakorisága	Nincs isk. testv	193	1,9845	,99727
	Van isk. testv	113	2,0973	,99968
Írásbeli kommunikáció	Nincs isk. testv	160	10,9063	2,55947
	Van isk. testv	100	11,1500	2,66809
Olvasás szintje	Nincs isk. testv	193	2,1200	,81100
	Van isk. testv	118	2,2500	1,00600
Írás szintje	Nincs isk. testv	194	2,6700	1,21900
	Van isk. testv	118	2,9700	1,32000

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means									
		Levene's Test for Equality of Variances									
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Nyelvi tudatosság	Equal variances assumed	,007	,931	-,980	273,000	,328	-,1406	,14340	-,42286	,14174	
	Equal variances not assumed			-,979	222,428	,329	-,1406	,14354	-,42343	,14231	
Írásbeliség funkcionális ismerete	Equal variances assumed	2,151	,143	-,727	308,000	,468	-,0194	,02674	-,07205	,03317	
	Equal variances not assumed			-,759	277,487	,449	-,0194	,02562	-,06987	,03099	
Vizuális kommunikációs szokásai	Equal variances assumed	,348	,556	-,485	297,000	,628	-,0623	,12835	-,31488	,19029	
	Equal variances not assumed			-,484	228,845	,629	-,0623	,12872	-,31592	,19132	
Írás-olvasás események gyakorisága	Equal variances assumed	,077	,781	-,955	304,000	,340	-,1129	,11823	-,34555	,11977	
	Equal variances not assumed			-,954	234,167	,341	-,1129	,11831	-,34598	,12020	
Írásbeli kommunikáció	Equal variances assumed	,943	,333	-,735	258,000	,463	-,2438	,33165	-,89684	,40934	
	Equal variances not assumed			-,728	203,678	,467	-,2438	,33486	-,90398	,41648	
Olvasás szintje	Equal variances assumed	9,708	,002	-1,299	309,000	,195	-,14	,104	-,340	,070	
	Equal variances not assumed			-1,234	208,411	,219	-,14	,109	-,351	,081	
Írás szintje	Equal variances assumed	1,815	,179	-2,015	310,000	,045	-,30	,147	-,585	-,007	
	Equal variances not assumed			-1,976	232,047	,049	-,30	,150	-,591	-,001	

SZÜLŐI VÉLEMÉNYEK AZ ALSÓ TAGOZATOS ANYANYELVI NEVELÉSRŐL: A TANANYAG TARTALMÁNAK ÉS A SZÜLŐK SZEREPÉNEK ELEMZÉSE EGY FŐVÁROSI FELMÉRÉS ALAPJÁN

1. A VIZSGÁLATRÓL ELŐJÁRÓBAN

A címbeli témakör vizsgálata érdekében 2005 őszén több budapesti általános iskolát megkerestem azzal a kéréssel, hogy 4. osztályos tanulók szüleit lehetőség szerint nyerjék meg egy kérdőív kitöltésére.¹ Arra voltam kíváncsi, milyen anyanyelvi és anyanyelvvel kapcsolatos tudást tartanak fontosnak a fővárosi szülők az alsó tagozat végén, továbbá azt a sejtésemet akartam igazolva vagy cáfolva látni, hogy a mai anyanyelvi oktatás túl nagy terheket rak a szülők vállára. Ezeken a közvetlen célokon túlmenően tápláltam egy halk reményt, hogy az adatokból esetleg következtetni lehet írás- és olvasástanításunk kudarcainak egyes okaira.

A kérdőív 23 pontja egy-egy követelményt fogalmazott meg a 10 éves gyerekekkel szemben, és mindegyikről két szempontból kért véleményt, egyrészt arról, hogy *a követelménynek mennyire fontos teljesülnie*, másrészt arról, hogy *a gyerek megtanítása kinek a feladata*.

A vártnál nagyobb arányban érkeztek vissza a kérdőívek, a szülők fontosnak tartották az ügyet. Bár a megkérdezetteket nem lehetett úgy összeválogatni, hogy reprezentatív mintát alkossanak, *a követelmények fontosságáról kialakult kép valószínűleg elég jól tükrözi a negyedikesek szüleinek általános véleményét*, ezzel a vizsgálat az első célját elérte. A válaszok feldolgozása közben úgy tűnt, hogy az iskola és a szülő közötti feladatmegosztás kapcsán a szülők túlságosan igyekeztek megfelelni a „jó szülő” fogalmának. 2006 elején lebonyolítottam tehát egy módosított kisebb felmérést, hasonló szülői körben. Ennek során csak 8 követelményről kértem véleményt, elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy a szülők *ténylegesen mennyit segítenek a gyerekeknek*. A kérdőívek még nagyobb arányban jöttek vissza, és lassan világossá vált, hogy az első felmérés inkább a szülők *elvi véleményét*, a második a *napi gyakorlatot* tükrözi. A vizsgálat a második célját részben érte el: *nem igazolódott a szülők túlterheltsége*, de tényleges feladataikkal kapcsolatban bőven maradtak kérdőjelek.

A módszertani tapasztalatokra a kérdőívek ismertetése kapcsán, a tartalmi tanulságokra a további fejezetekben térek ki. Úgy gondolom,

hogy az adatok önmagukban is értéket képviselnek, rejtett összefüggésekre világíthatna rá teljes körű számítógépes statisztikai elemzésük, illetve jelen formájukban is további következtetések alapjául szolgálhatnak például gyakorlór alsó tagozatos pedagógusok számára.

Az adatok fényében úgy látszik, hogy az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés bajainak a gyökereit az első felmérés vonalán nem, a második felmérés vonalán azonban lehet keresni, indokolt lenne ennek célirányosan módosított változatát a jövőben több követelményre kiterjeszteni. A szülők kikérdezése mindenképpen helyes útnak mutatkozik. A szülők keresik a fórumokat, ahol valami eredmény reményében elmondhatják az oktatási rendszerrel kapcsolatos véleményüket, ennek a vizsgálatnak a kérdőíveit is felhasználták ilyen célra. Lépnünk kellene végre abba az irányba is, hogy *agyonismételt elemi igazságai ne újra meg újra pusztába kiáltott szavak maradjanak.*

2. A KÉRDŐÍVEK ISMERTETÉSE

2.1. AZ ELSŐ KÉRDŐÍV

166

A 2005 őszen szétosztott kérdőív a 10 éves gyerekekkel szemben elvileg támasztható alábbi követelményeket kínálta fel véleményezésre (minden követelmény után zárójelben és idézőjelek között a dolgozat későbbi táblázataiban használt rövid megjelölés szerepel) :

1. Tudjon magában, hangtalanul olvasni, és értse is, amit olvas. („néma olvasás”)
2. Szeressen olvasni, önszántából olvasson a korának megfelelő gyermek- és ifjúsági irodalmat. („olv. szeretete”)
3. Legyen képes a korának megfelelő szövegek értelmes hangos felolvasására. („hangos olvasás”)
4. Gond nélkül tudjon szöveget kézírással másolni, ne kövessen el közben helyesírási hibákat. („másolás”)
5. Gond nélkül tudjon diktálás után kézírással írni, tudja alkalmazni a legfontosabb helyesírási szabályokat. („helyesírás”)
6. A keze alól kikerülő írások külalakja tetszetős legyen. („külalak”)
7. Tudjon írni a számítógép billentyűzetén. („számítógép”)
8. Tudjon sms-t írni/olvasni. („sms”)
9. Legyen képes a mondanivalóját írásban megfogalmazni (például levelet írni a nagymamának; értelmes írott üzenetet hagyni a konyhasztalon a családtagoknak stb.). („fogalm. írásban”)
10. Legyen képes a mondanivalóját élőszóban megfogalmazni (például beszámolni az osztálytárs születésnap bulijáról; elmesélni a szomszéd néninek a vasárnapi családi kirándulást; segítséget kérni a bolti eladótól stb.). („fogalm. szóban”)

11. Ismerje a művelt magyar köznyelvi beszéd legfontosabb szabályait (például legyen képes kerülni a suk/sükölést, a nem-e láttad? típusú szerkezeteket stb.). („művelt köznyelv”)

12. Ismerje a gyakori szokványos helyzetek nyelvi fordulatait (például tudja alkalmazni a megfelelő köszönési formákat; tudjon bemutatkozni; tudja, hogyan lehet felvenni a telefont, illetve hívó félként elindítani a párbeszédet; ismerje a jókívánságok kifejezésének bevett formáit stb.). („szokv. fordulatok”)

13. Legyen képes alkalmazkodni a beszédhelyzethez (például tudja, hogy más kifejezésekkel kell beszámolni a Vidám Parkban töltött délutánról a jó barát osztálytársnak és az érdeklődő doktor bácsinak stb.). („beszédhelyzet”)

14. Legyenek egyszerű nyelvtani ismeretei (például a korának megfelelő szinten tudja, hogy mi a hang és a betű, mi a szó és a mondat stb.). („egysz. nytan”)

15. Legyenek bonyolultabb nyelvtani ismeretei is (például ismerje a fontosabb szófajokat: ige, főnév, mellléknév stb., a fontosabb mondatrészeket: alany, állítmány stb.). („bony. nytan”)

16. Tudja, mire való a szótár, és használja is ismeretlen szavak értelmének kikeresésére (például az Ablak-Zsiráfot vagy az Értelmező kéziszótárt). („szótár”)

17. Tudjon kívülről (vagyis fejből, könyv nélkül) mondókákat, verseket, rövidebb prózai szövegeket. („memoriter”)

18. Ismerjen nyelvi játékokat (például *Grétsy László* gyűjteményéből), és legyen kedve is hozzájuk. („nyelvi játékok”)

19. Ismerje az „anyanyelv” fogalmát, tudja, hogy Magyarországon a magyaron kívül milyen anyanyelveket beszélnek. („anyanyelv”)

20. Tudja, hogy mik a szomszédos országok nyelvei, ismerje a világnyelveknek legalább a nevét. („más nyelvek”)

21. Legyenek minimális fogalmai a siketek jelnyelvéről. („siketek”)

22. Legyenek minimális fogalmai a vakok írásáról. („vakok”)

23. Legyenek általános ismeretei az emberi nyelvről az érdekességek szintjén (például miben különbözik az emberi nyelv a méhek „társalgásától”; mennyire lehet megtanítani a csimpánzt „beszélni”; miben azonos minden emberi nyelv és milyen lényeges különbségek lehetnek közöttük stb.). („ált. ismeretek”)

Hangsúlyozom, hogy véleményezésre felkínált követelményekről van szó, szerepeltetésük nem azt jelenti, hogy mindegyiket feltétlenül szükségesnek látnám az alsó tagozat tananyagában (még a mellettük szóló érvelés sem jelenti ezt).

Minden követelmény alatt szerepelt egy felsorolás, amely a fontosságot rangsorolta:

- elengedhetetlen,
- fontos,

– jó, ha sikerül elérni,

– nem fontos,

valamint egy felsorolás arról, hogy kinek a feladata lehet a gyerek megtanítása:

– egyértelműen az iskola feladata,

– az iskola feladata, de tapasztalatom szerint a szülői ház segítségére is szükség van,

– elsősorban a szülői ház feladata,

– nem feladat.

A szülőknek a véleményükkel leginkább megegyező 1–1 választ kellett aláhúzniuk.²

Amennyire magától értetődőnek tartottam, hogy a szülőnek mindig van alapvető segítségnyújtási kötelezettsége, hogy a kérdőívbe ez *expressis verbis* nem került bele. Több szülő válaszüzenetben tett hitet amellett, hogy semmi nem lehet egyedül az iskola feladata, a szülőnek az iskolával mindenben együtt kell működnie. Az „egyértelműen az iskola feladata” választás tehát azt jelenti, hogy az adott követelmény megvalósítását „*nagyon az iskola dolgának*” tartják. Mint utóbb kiderült, a válaszlehetőségek túlságosan elméletiek voltak ahhoz képest, amit meg kellett volna tudni belőlük, hiszen például bármennyire az iskola feladata a nyelvtani fogalmak tanítása, adott gyerekeknek nagyon is szüksége lehet segísége, és fordítva is igaz, bármennyire tudja a szülő, hogy főként rajta múlik a gyerek olvasó emberré nevelése, nem feltétlenül jut erre ideje. A szülők az adatok tanúsága szerint *elméleti válaszokat* adtak, amelyekből nem lehetett megállapítani a tényleges leterheltségüket. Nem kellett aláírni a kérdőívet, de elvi akadály nem volt, hogy az iskola azonosítsa a beküldőket, a szülők a hasonló vizsgálatok törvényszerűségének megfelelően igyekeztek „helyes” véleményt nyilvánítani.³

A 3. követelményt kétféleképpen lehetett értelmezni, ezért a válaszokat ki kellett hagyni az értékelésből (ld. az 5.1.3. pontban).

Ezeknek a tapasztalatoknak a birtokában került sor a második felmérésre.

2.2. A MÁSODIK KÉRDŐÍV

A 2006 elején szétosztott kérdőív az első változat 1–6. és 14–15. kérdését tartalmazta (a 3. kérdést új formában). A követelmények alatt 3 feleletsből kellett választani. Az első ismét a követelmény fontosságát értékeltette. A második felet sor a gyerekek más gyerekekhez képest nyújtott teljesítményéről érdeklődött, hangsúlyozva, hogy ha az iskola és a szülő megítélése eltér, akkor a szülő véleménye a mérvado, a lista:

– kiemelkedően jó,

– jobb az átlagnál,

- átlagos,
- átlag alatti,
- nagyon gyenge,
- ??? – nem tudom megítélni.

A harmadik felelet sor tartalmazta, hogy ezt a teljesítményt a gyermek

– iskolán kívüli segítség nélkül (nagyon ritkán minimális segítséggel) éri el, mert

- nincs szüksége segítségre,
- nem tudjuk segíteni (időhiány stb. miatt),
- iskolán kívüli segítséggel éri el,
- nagyon sok iskolán kívüli segítséggel éri el.

A kérdőívek kiosztását-összegyűjtését ismét a pedagógusok bonyolították le, de minden kérdőívhez borítékot mellékeltem, és a választ névtelen lezárt borítékban kértem vissza. Az alábbiakban látható lesz, hogy ez a felmérés a várakozásnak megfelelően *gyakorlati válaszokat* eredményezett.

3. A VÁLASZADÓK BEMUTATÁSA

3.1. AZ ELSŐ FELMÉRÉS RÉSZTVEVŐI

169

A főváros különböző régióiból 7 iskola vállalta a felmérésben való részvételt, törekedtem arra, hogy kisvárosias területek is képviseltessék magukat.⁴ 5 iskola adatai alapján megbízható becslés, hogy a szülőknek a kisebbik fele válaszolt a kérdésekre (2 iskolától nem sikerült megtudni a kiosztott kérdőívek számát), ez az arány felülmúlta a várakozásaimat, összesen 184 kitöltött kérdőívet kaptam vissza. Figyelemre méltó a válaszok minősége is, a szülők kevés kivétellel gondosan töltötték ki a lapokat, különösen tanúskodnak az alapos megfontolásról a precízen kivitelezett javítgatások. Előfordult, hogy a két szülő közösen döntött a válaszokról. A kérdőív rákérdezett a válaszadó iskolai végzettségére (feleletválasztással), ha mindkét szülő végzettségét megjelölték, akkor a magasabb végzettséget regisztráltam. Amint az megjósolható volt, a magasabb iskolázottságúak nagyobb arányban válaszoltak. A válaszadók megoszlása:

- egyetem/főiskola 72 fő (39%)
- érettségizett 52 fő (28%)
- egyéb 60 fő (33%)

Az „egyéb” csoport igen vegyes, felsőfokú szakirányú végzettségűek, szakmunkások, félbehagyott középiskolával rendelkezők, általános iskolát (vagy azt sem egészen) végzetek alkotják, néhányan pedig nem jelölték meg a végzettségüket. Egy-egy ilyen alcsoportban annyira kevesen vannak, hogy a véleményük nem reprezentálja az adott iskolázott-

sági szintet. Az iskolákban tilos nyilvántartani a szülők végzettségét, ezért elvileg lehetetlen volt az iskolázottsági arányoknak megfelelő minta összeállítása. (Arra sem láttam esélyt, hogy bárholnan megtudhassam a budapesti 10 évesek szüleinek ilyenfajta megoszlását.) Az eredmények bemutatásakor az alábbiakban 3-féle adatot közlök, az összesített adatok mellett az egyetemet/főiskolát végzettek és az érettségizettek adatait.⁵ Szigorúan véve a diplomások és az érettségizettek sem egészen hűen reprezentálják társaik teljes közösségét, mert nyilvánvalóan mindegyik körből a gyermekükkel jobban törődő szülők válaszoltak.

3.2. A MÁSODIK FELMÉRÉS RÉSZTVEŐI

A lényegesen kisebbre tervezett⁶ második felmérésben 5 iskola vett részt, a lehetőségekhez képest hasonlóan képviselve Budapest különböző területeit.⁷ Ez alkalommal 194 kiosztott kérdőívből 135 érkezett vissza, csaknem 70%. Talán annak tulajdonítható az eredmény, hogy feleannyi döntést kellett hozni, mint az első kérdőív esetében, a kisebb feladatot pedig még több szülő felvállalta. Az első felmérésnél mondottak kivétel nélkül itt is érvényesek, csak a válaszadók megoszlása tér el:

- egyetem/főiskola 46 fő (34%)
- érettségizett 50 fő (37%)
- egyéb 39 fő (29%)

4. AZ EREDMÉNYEK ÁTTEKINTÉSE

4.1. A KÖVETELMÉNYEK FONTOSSÁGA

A követelmények fontosságáról alkotott véleményeket az *1. táblázat* foglalja össze, az első felmérés alapján. A fontosságot úgy értékeltem, hogy minden „elengedhetetlen” válasz 3 pontot, minden „fontos” válasz 2 pontot, minden „jó, ha sikerül elérni” válasz 1 pontot kapott.⁸ A táblázat bal oldali tömbje tartalmazza az összes kérdőív alapján kapott sorrend adatait, a középső tömb az egyetemet/főiskolát végzett szülők sorrendjét, a jobb oldali tömb az érettségizettek sorrendjét tükrözi. A követelmények fontosságuk csökkenő sorrendjében szerepelnek, az „A” oszlopok a sorszámot, a „B” oszlopok a követelmény rövid azonosítását, a „C” oszlopok a pontszámot tartalmazzák. A sorszámok az áttekintés megkönnyítésére szolgálnak. A pontszámok érzékeltetik, hogy hol vannak a követelmények között nagy ugrások, illetve véletlennek is tekinthető igen csekély különbségek.

A követelmények fontosságuk szerint 3 nagy, illetve 8 kisebb blokkba csoportosulnak. Ezek a blokkok mindhárom listában ugyanazokat a követelményeket tartalmazzák, csak blokkon belül van sorrendi kü-

lönbség. Messze kiemelkedik az 1. helyen álló néma értő olvasás fontossága. A 2–16. helyek között kétségtelen ugyan a belső blokkosodás, de a kisebb blokkok között komoly különbségeket csak az összesített lista mutat. A következő igazi nagy szakadék a 16. és 17. hely között található, a 16. hely utáni ismeretek messze lemaradnak az előzőektől.

1. táblázat. A követelmények fontossága az első felmérés alapján

Összes, 184 fő, 100%			Egyetem/Főiskola, 72 fő, 39%			Érettségi, 52 fő, 28%		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
1.	néma olvasás	502	1.	néma olvasás	201	1.	néma olvasás	142
2.	egysz. nytan	459	2.	fogalm. szóban	182	2.	fogalm. szóban	131
3.	fogalm. szóban	453	3.	szokv. fordulatok	176	3.	egysz. nytan	129
4.	másolás	446	4.	egysz. nytan	175	4.	másolás	125
5.	szokv. fordulatok	442	5.	másolás	172	5.	szokv. fordulatok	122
6.	helyesírás	435	6.	művelt köznyelv	171	6.	helyesírás	120
7.	művelt köznyelv	408	7.	helyesírás	169	7.	bony. nytan	116
8.	bony. nytan	405	8–9.	fogalm. írásban	160	8.	fogalm. írásban	115
9.	fogalm. írásban	404	8–9.	olv. szeretete	160	9.	memoriter	114
10.	memoriter	395	10.	bony. nytan	156	10–11.	művelt köznyelv	112
11.	olv. szeretete	393	11.	memoriter	155	10–11.	beszédhelyzet	112
12.	beszédhelyzet	387	12.	beszédhelyzet	147	12.	olv. szeretete	108
13.	szótár	379	13.	szótár	143	13.	szótár	106
14.	anyanyelv	347	14.	anyanyelv	134	14.	más nyelvek	103
15.	külsőalak	334	15.	más nyelvek	124	15–16.	anyanyelv	98
16.	más nyelvek	333	16.	külsőalak	121	15–16.	külsőalak	98
17.	nyelvi játékok	245	17.	nyelvi játékok	88	17.	nyelvi játékok	73
18.	ált. ismeretek	180	18.	számítógép	68	18.	ált. ismeretek	57
19.	számítógép	172	19.	ált. ismeretek	65	19–20.	számítógép	51
20.	sms	151	20–21.	sms	51	19–20.	sms	51
21.	siketek	137	20–21.	vakok	51	21–22.	siketek	40
22.	vakok	130	22.	siketek	50	21–22.	vakok	40

A néma olvasás első helyezése nem meglepetés. A nyelvtani ismereteket a várákozásaimhoz képest előbbre sorolták a szülők, főképpen az lep meg, hogy a bonyolultabb nyelvtani fogalmakat is fontosabbnak tartják például az olvasás szereteténél, a beszédhelyzethez való nyelvi alkalmazkodás képességénél, sőt egy hajszállal a szabatos írásbeli önkifejezés is hátrébb került (bár ebben az esetben inkább holtversenyről beszélhetünk). Az előbeszéd, a helyes szóbeli önkifejezés és a szokványos

nyelvi helyzetek fordulatainak megfelelő alkalmazása az írásbeliségnél fontosabbnak bizonyult, ami 10 éves gyerekek esetében reális, legfeljebb a helyesírás (diktálás utáni helyes írás) felől nézve gondolkodtat el egy kicsit. Az írással kapcsolatos feladatok közül a másolás előkelő helye az életkorra való tekintettel szintén indokolt. Sajnálatos, hogy az olvasás szeretete csak a félvonalra került, öröndetes viszont a szótárhasználat jelentőségének felismerése. Teljesen egyet lehet érteni azokkal a szülőkkel, akik szerint a számítógépes írás és az sms ebben a korban még nem fontos, más kérdés, hogy azért a gyerekek írnak a számítógépen és sms-eznek is. Az emberi nyelvre vonatkozó általános ismereteket a szülők még az érdekességek szintjén sem tartják szükségesnek, de az is feltehető, hogy a néhány példából nem igazán értették meg, miről lenne szó. Kifejezetten szomorú, mennyire elutasítják a fogyatékkal élők kommunikációjára vonatkozó minimális információkat is.⁹

A második felmérés 8 követelménye az összesítésben kialakult fontossági sorrend szerint: 1. néma olvasás, 2. másolás, 3–4. egysz. nytan és helyesírás, 5. olv. szeretete, 6. bony. nytan, 7. felolvasás, 8. külalak. A felolvasás a legmagasabban kvalifikáltaknál és az érettségizetteknél 6. helyezett. A feladatok fontossága szempontjából nem mutatkoztak érdemi különbségek az 1. felméréshez képest, az érettségizetteknél az olvasás szeretete sajnos a külalaknál is hátrébb, az utolsó helyre szorult, bár minimális, véletlennek tekinthető különbséggel.

4.2. A FELADATOK MEGOSZLÁSA AZ ISKOLA ÉS A SZÜLŐ KÖZÖTT

A követelményeket 3 szempont szerint állítottam sorba:

(1) aszerint, hogy a szülők hány százaléka minősítette őket egyértelműen az iskola feladatának,

(2) aszerint, hogy mennyien minősítették őket az iskola és a szülői ház közös feladatának,

(3) felállítottam az „elsősorban a szülői ház feladata” minősítés szerinti listát is.

A 2. táblázat ezt a három sorrendet mutatja be. A balszélső blokk ugyanúgy sorolja fel a követelményeket, ahogyan az 1. táblázat bal oldalán szerepelnek, azaz fontossági sorrendben, ez a sorrend viszonyítási alapul szolgál. Az „iskola” fejléces blokk az (i) „egyértelműen az iskola feladata” lista adatait tartalmazza: minden követelmény mellett megtalálható, hogy ebben a listában hanyadik helyre került, és az is, hogy a szülők hány százalékának a szavazatával, tehát az 1. helyezett a bonyolultabb nyelvtan, a 2. helyezett az egyszerű nyelvtan, a 3. helyezett a helyesírás stb. Az „isk + szülő” fejléces blokk az (ii) „az iskola feladata, de tapasztalatom szerint a szülői ház segítségére is szükség van” lista adatait tartalmazza ugyanígy, az 1. helyezett a néma értő olvasás, a 2. helyezett a memoriter (rövid verses és prózai szövegek ismerete

„könyv nélkül”) stb. A „szülő” fejléces blokk értelemszerűen a (iii) „elsősorban a szülői ház feladata” lista adatait tartalmazza ugyanilyen rendszerben.

A fontossági lista első felének követelményei többnyire megtalálhatók vagy az „iskola” lista, vagy az „isk + szülő” lista első felében. A nagy kivétel a szokványos helyzetek nyelvi fordulatainak ismerete, ezek elsajátíttatását a válaszolók 62%-a elsősorban a szülői ház feladatának tartja, a „szülő” listát ez a követelmény vezeti. A szóban forgó tudás nagy részét jó esetben már az iskolába lépéskor viszi magával otthonról a gyermek, ezért az eredmény érthető, de ha onnan nézzük, hogy az iskola és a szülői ház közös feladatának csak 35% minősítette, akkor az iskola csekély szerepvállalását érzékeljük, ami nem felhőtlen tapasztalás. Valamivel nagyobb, de nem elég nagy az iskola szerepe a szóbeli fogalmazás terén. Különösen oda kell figyelni erre annak ismeretében, hogy – mint az 1. táblázatból láttuk – a szóbeliséget a szülők fontosabbnak minősítették az írásbeliségnél. A 2. táblázat azt sugallja, hogy a gyerekek gondolataik helyes szóbeli kifejezéséhez az iskolában kevés segítséget kapnak. Közismert, hogy az iskolában eluralkodott az írásbeliség (feladatlapok, tesztek stb.), de az alsó tagozatban ennek még nem szabadna ennyire érvényesülni.

Csaknem minden feladat kapott olyan megítélést, hogy egyértelműen az iskola feladata, kivétel szerencsére az olvasás szeretetére nevelés (valamint az sms-ezés megtanítása, utóbbinál a szülők minden bizonnyal csak az sms-ezés technikai oldalára gondoltak). A listát a nyelvtani fogalmak (bonyolultabbak és egyszerűbbek) megértetése vezeti, ettől érezhetően tartanak a szülők. Mint már említettem, furcsállom, hogy nagy fontosságot tulajdonítanak a kisgyerek fejében olyasminek, aminek a terén saját kompetenciájukat viszonylag korlátozottnak érzik. Kivétel nélkül minden követelmény kapott olyan megítélést, hogy az iskola és a szülő közös feladata megtanítani a gyereket (az sms esetében technikai hiba következtében lemaradt a kérdőívről ez a választási lehetőség). Végül csaknem minden feladat kapott olyan szavazatot, hogy elsősorban a szülő feladata, kivétel a helyesírás és a bonyolult nyelvtan.

A táblázatról első ránézésre még két dolog szökik szembe. Az első momentum teljesen logikus: azt az egy-két pontot, amelyeket leginkább az iskola egyértelmű feladatának tartanak, szinte senki nem tartja elsősorban szülői feladatnak, és viszont, az elsősorban a szülői ház feladatának minősített pontokat szinte senki nem tartja egyértelműen az iskola feladatának. Azért érdemes ezt észrevenni, mert igazolja, hogy a szülők távolról sem vaktában húzogatták alá a feleleteket. A második momentum fontosabb: *a gyerek megtanítását a szülők igen nagy százalékban érzik az iskola mellett a saját feladatuknak is.* Ezeket a számokat ijesztőnek találtam, amíg ki nem derült, hogy *elvileg értendők, nem jelentenek ténylegesen ilyen mértékű segítséget.*

2. táblázat. A feladatok megoszlása az első felmérés alapján

	Követelmény	Iskola		Isk. + szülő		Szülő	
		sorsz.	%	sorsz.	%	sorsz.	%
1.	néma olvasás	15.	8	1.	90	19–20.	1
2.	egysz. nytan	2.	49	13.	48	18.	2
3.	fogalm. szóban	18–20.	1	12.	51	3.	44
4.	másolás	4.	26	4.	71	19–20.	1
5.	szokv. fordulatok	18–20.	1	16–17.	35	1.	62
6.	helyesírás	3.	29	6.	69	21–22.	–
7.	művelt köznyelv	7.	12	7.	66	11–14.	17
8.	bony. nytan	1.	54	15.	43	21–22.	–
9.	fogalm. írásban	16.	7	8.	60	6.	29
10.	memoriter	14.	10	2.	76	15.	13
11.	olv. szere tete	21–22.	–	9.	59	4.	38
12.	beszédhelyzet	18–20.	1	16–17.	35	2.	60
13.	szótár	7–8.	14	5.	70	16.	11
14.	anyanyelv	7–8.	14	10.	55	10.	20
15.	külsőalak	9–11.	13	3.	73	17.	7
16.	más nyelvek	13.	11	11.	54	8–9.	21
17.	nyelvi játékok	5.	17	14.	45	11–14.	17
18.	ált. ismeretek	9–11.	13	18.	28	8–9.	21
19.	számítógép	19.	4	19.	21	7.	23
20.	sms	21–22.	–	x	x	5.	32
21.	siketek	9–11.	13	20.	14	11–14.	17
22.	vakok	6.	15	21.	11	11–14.	17

Mivel volt egy „nem feladat” válaszlehetőség is és mivel egy-egy feleletválasztás időnként hiányzik a lapokról, a 2. táblázat soraiban nem kell összesen 100% eredményt várni. A százalékokat mindenütt egész számra kerekítettem az áttekinthetőség érdekében. (Más táblákban az alábbiakban csupán ezért is előfordulhat 99% vagy 101% összérték.)

A 3. táblázat a tényleges iskolán kívüli segítség mértékéről tájékoztat. A második felmérésben szereplő követelményeket az előző táblázatokhoz hasonlóan fontosságuk szerint veszi sorra. (Az első felmérésben nem értékelt hangos olvasás az utolsó sorba került.) A jobbszélű két oszlop fejléce önmagáért beszél, az oszlopokban feltüntetett számok azt mondják meg, hogy az adott követelmény teljesítése érdekében a gyerekek hány százaléka kap iskolán kívüli segítséget, illetve nagyon sok iskolán kívüli segítséget.¹⁰ Azonnal látszik, hogy a diktálás utáni helyes íráshoz kapják a gyerekek a legtöbb támogatást. Gyakorlatilag ugyanezt az értéket mutatja az olvasás szeretetére nevelés, de ebben az esetben egészen más természetű segítségről van szó.

Hasonlítsuk össze ezeket a számokat a 2. táblázat adataival. Ott a néma olvasás támogatására a szülők 90+1%-a érzi indítatva magát, a gyakorlatban 25% segít. Az egyszerű nyelvtan tanításában 48+2% jelzi a

szülői szerep fontosságát, a gyakorlatban 18% segít. A másolásnál 72%–22% az arány, a helyesírásnál 69–37% és így tovább. *Ha feltesszük, hogy az első felmérésben a szülők jó okkal, konkrét tapasztalataik alapján válaszoltak úgy, hogy szükség van az ő segítségükre, akkor ez az iskolára nézve szomorú, és ha hozzávesszük, hogy gyakorlatilag sokkalta kevesebbet segítenek, akkor ez a gyerekekre nézve szomorú,* és talán errefelé is kell keresni az alsó tagozati anyanyelvi sikertelenség okát. Az arányokon még akkor is el kell gondolkodni, ha tekintetbe vesszük az első felmérésben a „jó szülőnek akarok mutatkozni” effektust, valamint hogy a kérdéseket általánosságban lehetett értelmezni, nem szükségképpen a saját gyerekekre. Hangsúlyozom, hogy a megoldást véleményem szerint tilos a fokozottabb szülői szerepvállalásban keresni!

3. táblázat. Iskolán kívüli segítség a második felmérés alapján

Követelmény	„Nincs szüksége” %	Segítség nélkül %	„Nem tudjuk segíteni” %	Össz. %	Segítség %	Nagyon sok seg. %
néma olvasás	57	12	4	73	23	2
egysz. nytan	62	13	4	79	16	2
másolás	58	11	7	76	20	2
helyesírás	40	13	7	60	33	4
bony. nytan	53	19	4	76	24	2
olv. szeretete	47	8	7	62	33	2
külalak	51	12	10	73	19	2
felolvasás	57	12	5	74	22	1

Ezek az adatok nem mutatják, hogy mire viszik a gyerekek a segítséggel, a részletes adatok az egyes követelmények tárgyalásánál találhatók. Még fontosabb ezt szem előtt tartani a táblázat bal oldalának értelmezésekor. Itt azokról van szó, akik nem kapnak segítséget, százalékarányukat az „össz.” oszlop mutatja. (Egyes kérdőívekről egyes válaszok hiányoznak, ezért a segítettek és nem segítettek összesen 100%-nál kevesebben is lehetnek.) A nem segítetteken belül külön feltüntettem azokat az eseteket, ahol a szülő aláhúzta a „nincs szüksége segítségre” választ (ismétlem, ettől még lehet gyenge a gyerek teljesítménye, bár természetesen nem ez a jellemző). Ha ezeket az arányokat hasonlítjuk össze a 2. táblázatban mutatott szülői szerepvállalással, akkor már elég talányos a kép, annyi biztos, hogy az ellentmondást nem lehet a két vizsgált szülői csoport különbségével magyarázni. A „segítség nélkül” oszlop mutatja azokat az eseteket, amikor a gyerek segítség nélkül éri el az (olyan, amilyen) eredményét, de a szülő nem indokolta

meg, miért nincs segítség. A „nem tudjuk segíteni” oszlop adatai a fejlecnek megfelelő válaszokat regisztrálják. Ezeket a szülőket úgy tekintjük, hogy szükségét érzik a segítségnyújtásnak, ilyen értelemben összevonhatók lennének a segítségadókkal, de annyira kevesen tartoznak ebbe a kategóriába, hogy kevés értelme lenne tovább foglalkozni velük.¹¹

A részleteket bemutató táblázatokból az egyes követelmények tárgyalásánál látható lesz, hogy leginkább az átlagosnak minősített teljesítmények mögött van iskolán kívüli segítség. A szülőktől természetesen nem a gyerek objektív értékelését vártam, hanem arra voltam kíváncsi, hogy a gyerek gyengébb teljesítménye mennyire vonja maga után a fokozott támogatást. Ilyen összefüggés nem igazán mutatható ki, mert az átlagnál gyengébb és nagyon gyenge teljesítményű gyerekek szinte csak mutatóba akadnak. A kép akkor is irreális, ha figyelembe vesszük, hogy a leggyengébbek szülei valószínűleg kisebb arányban töltötték ki a kérdőívet.

5. AZ EREDMÉNYEK RÉSZLETEZÉSE

Az alábbiakban az „a” típusú táblázatok a követelmény fontosságára vonatkozó adatokat közlik az első felmérés alapján (az egyetlen kivételt jelzem).

A „b” típusú táblázatok azt mutatják, hogy mennyien minősítették a gyerek megtanítását egyértelműen az iskola, az iskola és a szülő közös, illetve elsősorban a szülő feladatának, szintén az első felmérés alapján (az egyetlen kivételt jelzem).

A „c” típusú táblát annál a 8 követelménynél közlöm, amelyek a második felmérésben szerepeltek. A tábla baloldala a gyerekek teljesítménye szerinti bontásban mutatja az iskolán kívüli segítség adatait. A tábla jobboldala külön kiemeli a segítség nélküliek két alcsoportját: azokat, akiknek a szülő szerint egyértelműen nincs szükségük segítségre, és azokat, akiket a szülő saját közlése szerint nem tud segíteni (bármilyen okból). A kis számok esetén a % adatok nem igazán informatívak, ezért ezekben a táblázatokban zárójelben megadom a tanulók számát is.

5.1. AZ OLVASÁS

5.1.1. *A gyerek tudjon magában, hangtalanul olvasni, és értse is, amit olvas*

A 4. osztály végén elengedhetetlen lenne a néma értő olvasás, ezért meglepő, hogy a diplomás szülőknek is majdnem egyötöde csak fontosnak minősítette. Az egyetlen „jó, ha sikerül” válasz is diplomástól jött, ebben bizonyára az adott gyermek egyéni sajátosságainak van szerepe.

Mivel a nagyobb gyerekek nem kis hányada köztudottan olvasási nehézségekkel küzd, figyeljünk fel a 4/c táblázat adataira: a szülők az esetek 46%-ában átlag fölöttinek tartják a gyerekük olvasását, és ami még fontosabb, senki nem érzékelte úgy, hogy a gyereke az átlagosnál gyengébb lenne. Semmi nem készítette a szülőket a valóság szépítésére, ezért a természetes elfogultság figyelembevétele mellett is arra kell gyanakodnunk, hogy a szülők egy része nincs tisztában a követelményekkel.^{12,13}

4/a táblázat. Néma olvasás

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	81	18	1	–
érettségizett szülőknél	73	27	–	–
az összes szülőnél	73	26	1	–

4/b táblázat. Néma olvasás

	<i>Iskola %</i>	<i>Isk+szülő %</i>	<i>Szülő %</i>	<i>Nem feladat %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	11	89	–	–
érettségizett szülőknél	6	92	–	–
az összes szülőnél	8	90	1	–

4/c táblázat. Néma olvasás

	<i>Segítség nélkül % (tan)</i>	<i>Segítség- gel % (tan)</i>	<i>Nagyon sok segítség- gel % (tan)</i>	<i>„Nincs szüksége segítség- re” % (tan)</i>	<i>„Nem tudjuk segíteni” % (tan)</i>
kiemelkedő- en jók	16 (21)	1 (1)	2 (2)	15 (20)	–
az átlagnál jobbak	30 (41)	7 (10)	–	27 (36)	–
átlagosak	27 (37)	14 (19)	1 (1)	16 (21)	4 (6)
átlag alattiak	–	–	–	–	–
nagyon gyengék	–	–	–	–	–
???	–	1 (1)	–	–	–
összesen	73 (99)	23 (31)	2 (3)	57 (77)	4 (6)

5.1.2. A gyerek szeressen olvasni, önszántából olvasson a korának megfelelő gyermek- és ifjúsági irodalmat

A követelmény a 11. helyen áll a fontossági listán, a diplomás szülők az átlagnál feljebb rangsorolják, de így is csak kevesebb mint egyharmaduk tartja elengedhetetlennek, hogy a gyerekből „könyves ember” legyen, ráadásul az egyetlen „nem fontos” minősítés is diplomás szülőtől jött. Mindemellett az „elsősorban a szülői ház feladata” listán ez a pont örvendetes módon az előkelő 4. helyet foglalja el. A 3. táblázaton láttuk, hogy a gyakorlatban is viszonylag nagy a szülői odafigyelés, az 5/c táblázat részleteket is közöl (megjegyzendő, hogy ennyi átlag alatti gyereket másutt csak a külalagnál találunk).

A szülői kommentárok több esetben kitérnek az olvasás fontosságára, és ezzel összhangban néhányan az iskola szerepét is hangsúlyozzák. 32 éves érettségizett anyuka: „Ebben a korban az a legfontosabb, hogy szeressen olvasni!” 50 éves érettségizett édesapa: „Különösen fontosnak tartom az olvasás, a könyv szeretetét. Pillanatnyilag nincs még olyan médium ebben az elektronizált világban, amely a könyvet pótolhatná.” 35 éves főiskolát végzett nő: „Az olvasási készség alakulásához, fejlődéséhez elengedhetetlen volt, nagyban hozzájárult a tanító néni követelményrendszere (nem rohanó!) motivációja. A gyerek egyéni képességeinek fejlődését gyakran nem a központi elvárásokhoz, hanem önmagához mérten értékelte. A négy év folyamán több gyermek szép-irodalmi művet olvastak el és dolgoztak fel együtt az osztállyal (nem csak a kötelező olvasmányt). Ez nagyban motiválta az önszántából történő olvasásra.” 30 éves érettségizett nő: „Az én általános iskolámban alsó tagozaton volt egy úgynevezett „olvasmánynaplóm”, ebbe a naplóba egy olvasmányt kellett feldolgozni a saját koromhoz illően, amit vagy a tanár ajánlott, vagy én választottam. Ezzel úgy érzem, hogy befolyásolta eddigi életem, mind szókinszben, mind pedig a könyvekhez kötött szeretetemben. Azóta is imádok olvasni. A mai gyerekeknél is nagyon fontos, hogy szeressenek és tudjanak olvasni. Az én kislányomat is erre próbálom ösztönözni.”

Figyeljünk oda egy 38 éves érettségizett édesanya megjegyzésére: „Keveset olvasnak a gyerekek órákon. Nem alakul ki bennük az olvasás szeretete. A pedagógusok nem fektetnek erre elég hangsúlyt. Gyenge olvasási képességgel is négyes-ötös osztályzatot kapnak a gyerekek.” Érdemes lenne ebben az irányban is vizsgálni, az 5.1.1. pontban vélelmezett szülői tájékoztatlanságnak egyik oka lehet a túlságosan elnéző osztályozás.

5/a táblázat. Az olvasás szeretete

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	28	68	3	–
érettségizett szülőknél	25	56	17	–
az összes szülőnél	25	64	10	1

5/b táblázat. Az olvasás szeretete

	<i>Iskola %</i>	<i>Isk+szülő %</i>	<i>Szülő %</i>	<i>Nem feladat %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	–	57	40	1
érettségizett szülőknél	–	58	39	2
az összes szülőnél	–	59	38	1

5/c táblázat. Az olvasás szeretete

	<i>Segítség nélkül % (tan)</i>	<i>Segítség-gel % (tan)</i>	<i>Nagyon sok segítség-gel % (tan)</i>	<i>„Nincs szüksége segítségre” % (tan)</i>	<i>„Nem tudjuk segíteni” % (tan)</i>
kiemelkedően jók	10 (13)	2 (2)	1 (1)	10 (13)	–
az átlagnál jobbak	16 (21)	4 (5)	–	15 (20)	–
átlagosak	33 (44)	25 (34)	2 (2)	21 (28)	4 (6)
átlag alattiak	3 (4)	2 (3)	–	2 (2)	2 (2)
nagyon gyengék	1 (1)	–	–	–	1 (1)
???	1 (1)	–	–	–	1 (1)
összesen	62 (84)	33 (44)	2 (3)	47 (63)	7 (10)

5.1.3. A gyerek legyen képes a korának megfelelő szövegek értelmes hangos felolvasására

Az első felmérés adatainak elemzése során a néma olvasás és a hangos olvasás megítélésének összevetéséből kiderült, hogy a hangos olvasást nem is kevesen fontosabbnak tartják a néma értő olvasásnál. A hangos olvasásra vonatkozó kérdés a 4. osztály végén a *kifejező*, „*tolmácsoló*” olvasásról akart érdeklődni, de a megfogalmazás nem vette figyelembe, hogy a tanulók egy részénél még ebben a korban is a *néma olvasás előfeltételét* jelentő hangos olvasás a feladat. Így a válaszok mögött kétféle (egyaránt indokolt) értelmezés állhatott. Az egyik szerint a hangos olvasás elengedhetetlen, mert nélküle nincs néma olvasás sem, a hangos olvasáson lehet lemérni, hogy a gyerek mennyire tud olvasni,

ennek az alapján lehet javítani a hibákat, gyakoroltatni az olvasást. A másik szerint hangos olvasáson a 4. osztály végén már emeltebb szintű előadásmódot kell érteni, amelynek kétségtelenül kisebb a jelentősége. Következésképpen az eredményeket nem lehet érdemben értékelni.

A második felmérésben a kérdés így módosult: „Legyen képes korának megfelelő szövegek „tolmácsoló” felolvasására (hallgatóság számára).” A néma olvasás (első felmérésbeli) fontosságától a felolvasás fontossága érthető módon elmarad.

6/a táblázat. Hangos olvasás, a második felmérés adatai

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	24	61	15
érettségizett szülőknél	28	60	12
az összes szülőnél	26	62	12

6/c táblázat. Hangos olvasás, a második felmérés adatai

	<i>Segítség nélkül % (tan)</i>	<i>Segítség- gel % (tan)</i>	<i>Nagyon sok segítség- gel % (tan)</i>	<i>„Nincs szüksége segítség- re” % (tan)</i>	<i>„Nem tudjuk segíteni” % (tan)</i>
kiemelkedően jók	15 (20)	1 (1)	1 (1)	15 (20)	–
az átlagnál jobbak	21 (29)	2 (3)	–	21 (28)	–
átlagosak	36 (48)	17 (23)	–	21 (28)	4 (6)
átlag alattiak	1 (1)	2 (2)	–	–	–
nagyon gyengék	–	–	–	–	–
???	2 (2)	1 (1)	–	1 (1)	1 (1)
összesen	74 (100)	22 (30)	1 (1)	57 (77)	5 (7)

5.2. A KÉZÍRÁS

5.2.1. A gyerek gond nélkül tudjon szöveget kézírással másolni, ne kövessen el közben helyesírási hibákat

A fontossági lista előkelő 4. helyére sorolt másolás nem önálló feladat olyan értelemben, hogy a gyerekek az életben nem lesz ilyen tevékenysége. Segédfeladatról van szó, amely a fizikai írástutint fejleszti, emellett az olvasást és a helyesírást gyakoroltatja. Megjegyzendő, hogy az érettséginél alacsonyabb végzettségűek körében jóval magasabb a presztízse a 7/a táblázat adatainál, közülük 51% elengedhetetlennek, 49% fontosnak minősítette, de a csoport kis létszáma miatt az

eredménynek nem lehet nagy jelentőséget tulajdonítani. Érdekes, hogy a másolást a szülők kevésbé érzik saját hatáskörükbe tartozó feladatnak, igen mérsékelten segítik, pedig a gyakoroltatása más feladatokkal szemben nem igényel szaktudást. Ez azzal függhet össze, hogy az írást általában kevésbé tartják fontosnak az olvasásnál, és ezért a gyerekek ott-honi korrepetálását könnyebben mellőzik.

7/a táblázat. Másolás

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	43	53	4	–
érettségizett szülőknél	40	60	–	–
az összes szülőnél	46	51	3	–

7/b táblázat. Másolás

	<i>Iskola %</i>	<i>Isk+szülő %</i>	<i>Szülő %</i>	<i>Nem feladat %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	40	58	–	1
érettségizett szülőknél	15	79	2	–
az összes szülőnél	26	71	1	1

7/c táblázat. Másolás

	<i>Segítség nélkül % (tan)</i>	<i>Segítség- gel % (tan)</i>	<i>Nagyon sok Segítség- gel % (tan)</i>	<i>„Nincs szüksége segítségre ” % (tan)</i>	<i>„Nem tudjuk segíteni” % (tan)</i>
kiemelkedően jó	13 (17)	–	–	13 (17)	–
az átlagnál jobb	26 (35)	4 (5)	1 (1)	23 (31)	1 (1)
átlagosak	36 (49)	13 (18)	1 (1)	21 (29)	6 (8)
átlag alattiak	–	3 (4)	1 (1)	–	1 (1)
nagyon gyengék	–	–	–	–	–
???	–	–	–	–	–
összesen	76 (103)	20 (27)	2 (3)	58 (78)	7 (10)

5.2.2. A gyerek gond nélkül tudjon diktálás után kézírással írni, tudja alkalmazni a legfontosabb helyesírási szabályokat

Ez már a napi életben is fontos feladat. Természetesen beletartozik az a követelmény is, hogy a gyerek a saját közlendőjét komoly helyesírási hibák nélkül tudja leírni. Ennek ellenére a szülők kevésbé tartják fontosnak a másolásnál. A feladat presztízse itt is magasabb a legkevés-

bé iskolázott szülők körében, közülük 49% elengedhetetlennek, 51% fontosnak minősítette, de a kis csoportlétszám ezeket az adatokat is megkérdőjelezi.

Az írásnak az olvasás mögé szorulását (1. táblázat, 4.1. pont) talán az is magyarázza, hogy a gyerekek a további tanulás során az olvasásra óriási szüksége lesz, anélkül teljes kudarcra vagy legalábbis rettentő kínlásra van ítélve (a szülővel együtt). Az írásnak viszont az ismeretek visszaadásában lesz szerepe, ahol a szóbeliség sokkal többet segít, mint az ismeretek elsajátításában. Megjegyzendő, hogy a kézírás szerepe napjainkban rohamosan csökken, ezért került be a kérdések közé a számítógépes írás (l. 5.3.1. pont), de a vele kapcsolatos válaszok alapján úgy látszik, hogy az írás fontosságának megítélésénél a szülők erre a tendenciára nem gondoltak.

Az 5.1.2. pont végén idézett édesanyának a helyesírás kapcsán ugyanaz a kommentárja, mint az olvasást illetően: „Első osztályban már gyakorolják a helyesírás szabályait, de még 4. osztályban sem sajátítják el azokat. Alapvető helyesírási hibákkal is négyes-ötös osztályzatot kapnak a gyerekek.”

8/a táblázat. Helyesírás

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	44	46	10	–
érettségizett szülőknél	40	50	–	–
az összes szülőnél	45	47	8	–

8/b táblázat. Helyesírás

	<i>Iskola %</i>	<i>Isk+szülő %</i>	<i>Szülő %</i>	<i>Nem feladat %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	40	60	–	–
érettségizett szülőknél	15	83	–	–
az összes szülőnél	29	69	–	–

	<i>Segítség nélkül % (tan)</i>	<i>Segítség- gel % (tan)</i>	<i>Nagyon sok segítség- gel % (tan)</i>	<i>„Nincs szüksége segítség- re” % (tan)</i>	<i>„Nem tudjuk segíteni” % (tan)</i>
kiemelkedő nők	7 (10)	1 (1)	2 (2)	7 (9)	–
az átlagnál jobbak	23 (31)	6 (8)	–	20 (27)	–
átlagosak	27 (36)	24 (32)	2 (2)	12 (16)	6 (8)
átlag alattiak	2 (3)	2 (3)	–	1 (1)	2 (2)
nagyon gyengék	–	–	1 (1)	–	–
???	–	–	–	–	–
összesen	60 (81)	33 (44)	4 (5)	40 (54)	7 (10)

5.2.3. A gyerek keze alól kikerülő írások külalakja tetszetős legyen

Ez a követelmény a fontossági listán a 15. helyre szorult. A feladat egyébként csak érintkezésben van az anyanyelvi neveléssel (mint az írással kapcsolatos szempont), valójában a környezeti kultúrára, a tisztaságra és rendszeretetre nevelés része. A számítógép térhódításával a jelentősége egyre csökken, de mint az előző pontban is említettem, a szülők ezt valószínűleg nem vették tekintetbe. Itt is szembeszökő a követelmény magasabb presztízse a legkevésbé iskolázott szülők körében: 11% elengedhetetlen, 77% fontos.

A kézírással kapcsolatos 3 követelmény megítélése kapcsán – a kevésbé iskolázottak kis létszámából adódó bizonytalanság ellenére – megkockáztatható az a hipotézis, hogy a magasabban kvalifikált szülők jobban bíznak a jövőben, magától értetődőnek tekintik, hogy a gyerek előbb vagy utóbb mindenképpen megtanul elfogadhatóan írni, az iskolázatlan szülők számára fontosabb, hogy az iskola időben megadja ezt a tudást.

9/a táblázat. Külalak

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	1	64	33	–
érettségizett szülőknél	14	60	25	–
az összes szülőnél	8	64	27	–

9/b táblázat. Külalak

	Iskola %	Isk+szülő %	Szülő %	Nem feladat %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	18	71	6	4
érettségizett szülőknél	4	77	10	–
az összes szülőnél	13	73	65	2

9/c táblázat. Külalak

	Segítség nélkül % (tan)	Segítség- gel % (tan)	Nagyon sok segítség- gel % (tan)	„Nincs szüksége segítség- re” % (tan)	„Nem tudjuk segíteni” % (tan)
kiemelkedően jó	8 (11)	–	–	8 (11)	–
az átlagnál jobb	19 (26)	2 (3)	1 (1)	16 (22)	–
átlagosak	38 (51)	13 (18)	–	25 (34)	5 (7)
átlag alattiak	6 (8)	2 (2)	1 (1)	1 (1)	4 (5)
nagyon gyengék	2 (2)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)
???	–	1 (1)	–	–	–
összesen	73 (98)	19 (25)	2 (3)	51 (69)	10 (13)

5.3. A LEGÚJABB KOR KÖVETELMÉNYEINEK MEGÍTÉLÉSE

5.3.1. A gyerek tudjon írni a számítógép billentyűzetén

Az első kérdőív 7. kérdése a követelmény fontossága kapcsán az alábbi válaszlehetőségeket sorolta fel:

- szükség van a tíz ujjas gépelésre,
- legyen képes bepötyögni egy-egy szót pl. játékokhoz vagy egy-egy parancshoz,
- 10 év alatti gyerek ne a képernyő előtt töltsen az idejét.

A 10 ujjas gépelést a 184 szülő közül mindössze 12 tartja fontosnak, és a legmagasabban kvalifikált szülők mutatják a legalacsonyabb arányt. Nem tudok róla, hogy 4. osztályban tanítanak-e valahol szabályos gépelést, 5. osztályban számítástechnikára specializált osztályokban már igen. A gyerekek kezét biztosan nem erőltetné meg. Teljességgel elfogadható az a vélemény is, hogy a tízévesek minél kevesebbet üljenek a képernyő előtt. A szülőknek csaknem a fele azonban szükségesnek tartja, hogy a gyerek egy-egy parancs begépelése erejéig tudja használni a klaviatúrát, és a képernyőellenesek között is akadt, aki bevallotta, hogy sajnos a gyerek mégis ott ül a gép előtt. A mai gyerekek 18 éves koruk után már ritkán fognak kézzel írni, rohamosan nő a lap-

topon jegyzetelők tábora, mutatóba akad olyan munkahely, ahol még szükség van kézírásra. A vakon gépelés óriási előnyt jelent. A szülőkben tudatosítani kellene, hogy a billentyűzeté a jövő, és hogy a hatékony 10 ujjas vakon gépelést viszonylag könnyű megtanulni. (Szép számmal akadnak gyerekek, akik könnyedén és jól írnak a számítógépen, bár nem szabályosan 10 ujjal. Esetleges újabb vizsgálat során ezt a szintet is meg kell említeni.)

10/a táblázat. Számítógép

	10 ujjal %	Pötyögés %	10 év alatt ne %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	3	56	39
érettségizett szülőknél	12	42	46
az összes szülőnél	7	48	44

A feladat kiosztására az alábbi lehetőségek szerepeltek:

- egyértelműen az iskola feladata;
- az iskola feladata, de a szülői ház segítségére is szükség van;
- elsősorban a szülői ház feladata;
- a gyerek összeszedi a tudást a környezetéből;
- nem feladat.

A 10/b táblázat nem derül ki néhány figyelemre méltó részlet. A 12 „modern gondolkodású” szülő közül csak 1 (érettségi nélkül) bízna az iskolára a 10 ujjas gépelés megtanítását, teljes rejtély az az 1 (diplomás) szülő, aki kifejezetten a saját feladatának gondolja, 9 az iskola és a szülői ház közös feladatának érzi, holott a gépirás tanítása igazán szaktanári tevékenység (1 szülő nem nyilatkozott). A „pötyögés” megtanítását pártoló szülők 37%-a azt vallja, hogy a gyerek összeszedi a tudást a környezetéből külön tanítás nélkül is, nagy valószínűséggel nekik van igazuk.

10/b táblázat. Számítógép

	Iskola %	Isk+szülő %	Szülő %	Környezet %	Nem feladat %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	4	15	24	28	29
érettségizett szülőknél	–	17	29	25	23
az összes szülőnél	4	21	23	23	23

5.3.2. A gyerek tudjon sms-t írni/olvasni

A kérdőív 8. kérdése a követelmény fontossága kapcsán az alábbi válaszlehetőségeket sorolta fel:

- elengedhetetlen,
- fontos,

- jó, ha tudja,
 - 10 év alatti gyerekek nem fontos.
- A feladat kiosztására az alábbi lehetőségek szerepeltek:
- egyértelműen az iskola feladata,
 - a szülői ház feladata,
 - a gyerek összeszedi a tudást a környezetéből,
 - nem feladat.

Az sms-ezést többen (67%) tartják szükségesnek valamilyen szinten már 10 év alatt, mint a számítógép billentyűzetének használatát (55%), és többen mondják, hogy a megtanítása nem feladat a szülők szerint az sms-ezést könnyebben összeszedi a gyerek a környezetéből (33% szemben a számítógépnél mutatózó 23%-kal). Természetes, hogy senki nem tekinti egyedül az iskola feladatának, „az iskola és a szülő közös feladata” válaszlehetőség pedig lemaradt a kérdőívről. Jó sms-t fogalmazni nem könnyű, röviden és lényegre törően kell írni. A szülőktől és a környezettől a technikai tudnivalókat valóban játszva összeszedheti a gyerek, még a sajátos „sms-helyesírást” is, de a velős fogalmazást az iskola is taníthatná.

11/a táblázat. SMS

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha tudja %</i>	<i>10 év alatt nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	1	6	56	38
érettségizett szülőknél	2	12	48	37
az összes szülőnél	2	9	56	31

11/b táblázat. SMS

	<i>Iskola</i>	<i>Szülő</i>	<i>Környezet</i>	<i>Nem feladat</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	–	32	29	36
érettségizett szülőknél	–	29	37	31
az összes szülőnél	–	32	33	30

5.4. A FOGALMAZÁS

5.4.1. *A gyerek legyen képes a mondanivalóját írásban megfogalmazni* (például levelet írni a nagymamának; értelmes írott üzenetet hagyni a konyhaasztalon a családtagoknak stb.)

A feladat a fontossági listán a 9. helyre került, szemben a szóbeli önkifejezés 3. helyével. Az eredmény reális, ha arra gondolunk, hogy a tízéves gyerek ma már ritkán ír levelet a nagymamának és ritkán hagy

cédulát a konyhaasztalon, gyakrabban a mobiljáról telefonál. Nehéz volt a mindennapi életből való igazi egyszerű írásbeli fogalmazási feladatokat találni példának a kérdőívre. Nem tartom realitásnak viszont, hogy a szülők csaknem harmada elsősorban a saját feladatának tekinti a fogalmazástanítást (a kérdőívekre írott kommentárokból kiderül, hogy a szülők fogalmazásán is akad csiszolnivaló¹⁴). Az iskolának fel kell készítenie a gyerekeket a későbbi írásbeli feladatokra, kérdés, mikor kell ezt komolyan elkezdni. A véleményem szerint túlzott szülői szerepvállalás abból is fakadhat, hogy az iskola nem nyújt annyit, amennyit a szülők elvárnának.

12/a táblázat. Fogalmazás írásban

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	33	56	11	–
érettségizett szülőknél	29	64	8	–
az összes szülőnél	29	61	9	–

12/b táblázat. Fogalmazás írásban

	<i>Iskola %</i>	<i>Isk+szülő %</i>	<i>Szülő %</i>	<i>Nem feladat %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	8	64	25	3
érettségizett szülőknél	10	54	33	–
az összes szülőnél	7	60	29	1

5.4.2. *A gyerek egyen képes a mondanivalóját élőszóban megfogalmazni* (például beszámolni az osztálytárs születésnapj bulijáról; elmesélni a szomszéd néninek a vasárnapi családi kirándulást; segítséget kérni a bolti eladótól; stb.)

A feladat a diplomások és az érettségizettek fontossági listáján a 2. helyre, az összesítésben a 3. helyre került. Mind a feladatnak, mind a szülő szerepének a fontossága megkérdőjelezhetetlen. A kérdés az, hogy mi történjék azokkal a gyerekekkel, akikre otthon nem jut idő és energia. Kérdés továbbá, hogy az egyéb tantárgyak óráin mennyire tud figyelni a pedagógus a gyerekek szóbeli kommunikációs képességének fejlesztésére (kínálja magát a környezetismeret, de még a matematika is), ez a feladat ugyanis semmiképpen sem csak az anyanyelvi órák feladata. A téma önálló elemzések sorát igényelné.¹⁵

13/a táblázat. Fogalmazás szóban

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	53	47	–	–
érettségizett szülőknél	52	48	–	–
az összes szülőnél	48	50	1	1

13/b táblázat. Fogalmazás szóban

	<i>Iskola %</i>	<i>Isk+szülő %</i>	<i>Szülő %</i>	<i>Nem feladat %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	1	46	50	–
érettségizett szülőknél	–	52	44	–
az összes szülőnél	1	51	44	1

5.5. A BESZÉD

5.5.1. *A gyerek ismerje a művelt magyar köznyelvi beszéd legfontosabb szabályait* (például legyen képes kerülni a suk/sükölést, a nem-e láttad? típusú szerkezeteket stb.)

Nincs még egy olyan követelmény, ahol megközelítőleg ekkora különbség lenne az egyetemet/főiskolát végzettek és az érettségizettek „elengedhetetlen” minősítése között. Mint ismeretes, a nyelvész-társadalom megosztott abban a tekintetben, hogy a kérdésben példaként felhozott, kétségtelenül terjedő jelenségek mennyire kárhoztathatók. A „művelt nagyközönség” egyelőre elutasítja ezeket a formákat. A mai tízévesek életében ezek az alakok valószínűleg nem lesznek még szalonképesek, a későbbi felnőtt megítélését hátrányosan befolyásolhatja, ha a beszédébe ilyen hibák vegyülnek.¹⁶ Nagyon fontos követelményről van szó, 7. helyezése az én várakozásaimtól elmarad, illetve lehetséges, hogy a helyezés már ezeknek az alakoknak a terjedését és fokozatos elfogadását tükrözi...

Viszonylag kevesen érzik úgy, hogy a gyerek megtanítása elsősorban a szülői ház feladata (ennek a listának a második felébe került a követelmény). Itt ellentmondásba ütközünk. Mivel a gyermekben iskolás korára az anyanyelv elsajátításának részeként rögzülnek az idevágó szabályok, *a szülői ház szerepe akarva-akaratlan óriási, valószínűleg sokkal nagyobb, mint bármely másik követelmény esetén*, ugyanis a helytelenül rögzült szabályokon az iskolában már nehéz változtatni. A szülők viszont feltehetően érzik saját nyelvhasználati bizonytalanságukat, tehát hajlanak arra, hogy az iskolára testálják a feladatot. Kodály Zoltán igazsága érvényes: a gyerek anyanyelvi nevelését a szüleinek az

anyanyelvi nevelésével kell elkezdni, az ország lakosságának és különösen a középiskolásoknak a nyelvi művelése *a következő generációk nyelvhasználatára szempontjából* alighanem még annál is fontosabb, amit alsó tagozatban tenni lehet.

14/a táblázat. Művelt köznyelv

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	49	42	8	1
érettségizett szülőknél	27	64	8	2
az összes szülőnél	37	50	11	2

14/b táblázat. Művelt köznyelv

	<i>Iskola %</i>	<i>Isk+szülő %</i>	<i>Szülő %</i>	<i>Nem feladat %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	11	63	24	1
érettségizett szülőknél	12	71	15	2
az összes szülőnél	12	66	17	2

5.5.2. *A gyerek ismerje a gyakori szokványos helyzetek nyelvi fordulatait* (például tudja alkalmazni a megfelelő köszönési formákat; tudjon bemutatkozni; tudja, hogyan lehet felvenni a telefont, illetve hívó félként elindítani a párbeszédet; ismerje a jókívánságok kifejezésének bevett formáit stb.)

A követelmény teljesítését nagyon fontosnak és elsősorban a szülői házra tartozónak minősítik. A fontossági listán az összesítésben és az érettségizetteknél az 5. helyet, a diplomásoknál a 3. helyet foglalja el. Ez az a pont, amelyet a legtöbben tekintenek elsősorban a szülői ház feladatának (sokkal többen, mint az iskola és a szülő közös feladatának, és szinte senki nem tekinti egyértelműen az iskola feladatának). Tapasztalatból tudjuk, hogy nagy különbségek vannak a gyerekek között ezen a téren, a kérdés ugyanaz, mint a szóbeli fogalmazásnál: mennyire tud segíteni az iskola a rászorulóknak.

15/a táblázat. Szokványos nyelvi fordulatok

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	50	44	6	–
érettségizett szülőknél	39	58	4	–
az összes szülőnél	45	50	5	–

15/b táblázat. Szokványos nyelvi fordulatok

	Iskola %	Isk+szülő %	Szülő %	Nem feladat %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	1	29	68	1
érettségizett szülőknél	2	39	60	—
az összes szülőnél	1	35	62	1

5.5.3. A gyerek legyen képes alkalmazkodni a beszédhelyzethez (például tudja, hogy más kifejezésekkel kell beszámolni a Vidám Parkban töltött délutánról a jó barát osztálytársnak és az érdeklődő doktor bácsinak stb.)

A feladat rokonságban van a helyes szóbeli fogalmazással. A fontossági listának a középmezőnyébe került, viszont a szokványos beszéd-fordulatok után ezt a pontot tekintik a legtöbbnek úgy, hogy elsősorban a szülői házban kell megtanítani a gyereket. Mivel a szóbeliséggel kapcsolatos feladatok (az ingoványos talajt jelentő művelt köznyelvet kivéve) mind az „elsősorban a szülő feladata” lista élére kerültek, el kellene gondolkodni azon, hogy csupán a feladatok jellegéből természetesen adódó helyzettel állunk szemben, vagy esetleg az iskola nem képes a gyerekek szóbeliségének megfelelő fejlesztésére és a szülők erre is reagálnak (illetve a két eshetőség nem zárja ki egymást).

16/a táblázat. Beszédhelyzet

	Elengedhetetlen %	Fontos %	Jó, ha sikerül %	Nem fontos %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	15	74	11	—
érettségizett szülőknél	25	65	6	2
az összes szülőnél	20	70	9	1

16/b táblázat. Beszédhelyzet

	Iskola %	Isk+szülő %	Szülő %	Nem feladat %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	—	32	68	—
érettségizett szülőknél	2	35	58	2
az összes szülőnél	1	35	60	1

5.6. NYELVTANI ISMERETEK

5.6.1. A gyerekeknek legyenek egyszerű nyelvtani ismeretei (például a korának megfelelő szinten tudja, hogy mi a hang és a betű, mi a szó és a mondat stb.)

A kérdés nem határozta meg az „egyszerű” nyelvtani ismereteket, csak példákat adott. A követelmény fontosságát a szülők a várakozásainál sokkal magasabb 2. helyre rangsorolták. Az olvasás hatékony tanításához szükség van bizonyos fogalmak ismeretére, egyébként szerintem erősen megkérdőjelezhető a hagyományos „nyelvtan” fontossága az alsó tagozaton, ebben egy 40 éves egyetemet végzett édesanya kommentárja támogat: „*Véleményem szerint 4. osztály végére a gyerekeknek az alapvető írás-olvasás készséggel kellene rendelkezniük és nem feltétlenül szaktárgyi tudással. (A negyedikes nyelvtan tananyagot sokszor irreálisnak tartom.)*”. Vegyük észre, hogy az iskolai végzettség emelkedésével párhuzamosan az elvárások az „elengedhetetlen” kategóriából átsúsznak a „fontos” kategóriába, ha nem is markáns különbségekkel.

Az „egyértelműen az iskola feladata” listában ez a pont került a 2. helyre, csak a bonyolultabb nyelvtan előzi meg. (Csakis a két nyelvtani követelmény esetén állt elő olyan helyzet, hogy többen tartják őket egyértelműen az iskola feladatának, mint az iskola és a szülő közös feladatának.) Mivel a második felmérés 8 feladata közül ehhez adják a legkevesebb iskolán kívüli segítséget, feltehetjük, hogy az iskola jól el látja a feladatát. (Mielőtt arra gyanakodnánk, hogy a szülők a „szaktudás” hiánya miatt segítenek kevésbé, nézzünk előre a bonyolultabb nyelvtanra, az a 3. helyen áll a 8 feladat közül.)

17/a táblázat. Egyszerű nyelvtan

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	46	51	3	–
érettségizett szülőknél	50	48	2	–
az összes szülőnél	51	47	2	–

17/b táblázat. Egyszerű nyelvtan

	<i>Iskola %</i>	<i>Isk+szülő %</i>	<i>Szülő %</i>	<i>Nem feladat %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	63	36	1	–
érettségizett szülőknél	44	54	2	–
az összes szülőnél	49	48	2	–

17/c táblázat. Egyszerű nyelvtan

	<i>Segítség nélkül % (tan)</i>	<i>Segítség- gel % (tan)</i>	<i>Nagyon sok segítség- gel % (tan)</i>	<i>„Nincs szüksége segítség- re” % (tan)</i>	<i>„Nem tudjuk segíteni” % (tan)</i>
kiemelkedően jók	21 (29)	–	–	19 (26)	–
az átlagnál jobbak	22 (30)	2 (2)	–	19 (25)	1 (1)
átlagosak	35 (47)	15 (20)	2 (2)	24 (33)	3 (4)
átlag alattiak	1 (1)	–	–	–	1 (1)
nagyon gyengék	–	–	–	–	–
???	–	–	–	–	–
összesen	79 (107)	16 (22)	2 (2)	62 (83)	4 (6)

5.6.2. *A gyerekek legyenek bonyolultabb nyelvtani ismeretei is* (például ismerje a fontosabb szófajokat: ige, főnév, melléknév stb., a fontosabb mondatrészeket: alany, állítmány stb.)

A követelmény 8. helye a fontossági rangsorban véleményem szerint irreális. Mivel a „bonyolultabb” nyelvtani ismeretek mibenléte is meg lehetőségen homályban maradt, megkockáztatom a feltevést, hogy a szülők nem igazán tudták, miről is lehet szó, és ha már az anyanyelvi nevelés a téma, igyekeztek kellő tiszteletet adni a kérdésnek. Ezt a sejtést látszik támogatni az a tény, hogy a legmagasabban kvalifikált szülők a többiekénél jóval kisebb arányban minősítették elengedhetetlennek a követelmény teljesítését, az ő fontossági rangsorukban csak a 10. helyet kapta. Egy főiskolát végzett 45 éves anyukával értek egyet: *„Olyan bonyolult nyelvtani ismereteket kell elsajátítaniuk, ami nem korosztályuknak megfelelő. Ezeket a nyelvtani logikai műveleteket, szabályokat felső tagozatban v. középiskolában kellene megtanulniuk! Ilyen kisgyermek korban inkább szókincsbővítést, nyelvhelyességet, mint szabályok bemagolását tartom helyesebbnek!”*

18/a táblázat. Bonyolultabb nyelvtan

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	28	61	8	1
érettségizett szülőknél	39	48	12	2
az összes szülőnél	34	53	10	2

18/b táblázat. Bonyolultabb nyelvtan

	Iskola %	Isk+szülő %	Szülő %	Nem feladat %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	63	35	–	3
érettségizett szülőknél	50	50	–	–
az összes szülőnél	54	43	–	1

18/c táblázat. Bonyolultabb nyelvtan

	Segítség nélkül % (tan)	Segítség-gel % (tan)	Nagyon sok segítség-gel % (tan)	„Nincs szüksége segítség-re” % (tan)	„Nem tudjuk segíteni” % (tan)
kiemelkedő-en jók	16 (21)	2 (2)	1 (1)	13 (18)	–
az átlagnál jobbak	23 (31)	5 (7)	–	19 (25)	–
átlagosak	33 (44)	15 (20)	–	21 (28)	3 (4)
átlag alattiak	2 (2)	2 (3)	1 (1)	–	2 (2)
nagyon gyengék	–	–	–	–	–
???	–	–	–	–	–
összesen	73 (98)	24 (32)	2 (2)	53 (71)	4 (6)

5.7. SZÓTÁRHASZNÁLAT

5.7.1. A gyerek tudja, mire való a szótár, és használja is ismeretlen szavak értelmének kikeresésére (például az Ablak-Zsiráfot vagy az Értelmező kéziszótárt)

Ezzel a ponttal kezdődően olyan kérdésekről érdeklődtem, amelyek a köztudatban nem kötődnek automatikusan az anyanyelvtanulás és –tanítás fogalmához.

A szótárhasználattal kapcsolatos adatokat öröndetesnek tartom.

19/a táblázat. Szótárhasználat

	Elengedhetetlen %	Fontos %	Jó, ha sikerül %	Nem fontos %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	22	56	21	1
érettségizett szülőknél	17	69	14	–
az összes szülőnél	22	63	15	1

19/b táblázat. Szótárhasználat

	Iskola %	Isk+szülő %	Szülő %	Nem feladat %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	13	72	11	4
érettségizett szülőknél	21	64	14	2
az összes szülőnél	14	70	11	3

5.8. MEMORITER

5.8.1. A gyerek tudjon kívülről (vagyis fejből, könyv nélkül) mondókákat, verseket, rövidebb prózai szövegeket

A feladat 10. helye a fontossági listán véleményem szerint szintén üdvözlendő, különös tekintettel arra, hogy a „nem fontos” és „nem feladat” válaszlehetőségeket senki nem húzta alá.

20/a táblázat. Memoriter

	Elengedhetetlen %	Fontos %	Jó, ha sikerül %	Nem fontos %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	24	68	8	–
érettségizett szülőknél	31	58	12	–
az összes szülőnél	27	61	12	–

20/b táblázat. Memoriter

	Iskola %	Isk+szülő %	Szülő %	Nem feladat %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	14	74	11	–
érettségizett szülőknél	8	75	15	–
az összes szülőnél	10	76	13	–

5.9. NYELVI JÁTÉKOK

5.9.1. A gyerek ismerjen nyelvi játékokat (például Grétsy László gyűjteményéből), és legyen kedve is hozzájuk

A feladattal kapcsolatban semmiféle előfeltevésem nem volt, a kérdést a tiszta kíváncsiság vetette fel. Fontosság szempontjából a 17. helyre került, igen nagy pontkülönbséggel maradván le az öt megelőző feladatoktól. (A szakirányú felsőfokú végzettségűek listáján is és az érettségivel nem rendelkezők listáján is a 17. helyen van. Úgy tűnik, hogy a kisebb csoportok az alacsony létszámok ellenére nem csak véletlen eredményeket produkáltak. A nyelvi játékokon kívül egyedül a néma olvasás helye azonos valamennyi listán.)

21/a táblázat. Nyelvi játékok

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	–	32	57	10
érettségizett szülőknél	–	46	48	6
az összes szülőnél	1	42	46	10

21/b táblázat. Nyelvi játékok

	<i>Iskola %</i>	<i>Isk+szülő %</i>	<i>Szülő %</i>	<i>Nem feladat %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	25	42	11	21
érettségizett szülőknél	16	48	15	19
az összes szülőnél	17	45	17	17

5.10. ANYANYELV, IDEGEN NYELV

5.10.1. *A gyerek ismerje az „anyanyelv” fogalmát, tudja, hogy Magyarországon a magyaron kívül milyen anyanyelveket beszélnek*

A követelmény a fontossági listán a 14. helyre került. Valószínűleg sokakéval egyezik egy főiskolát végzett anyuka véleménye: „*A kérdés első része fontos, a második kevésbé. Nem érdemes összevontan értékelni.*” Úgy gondolom, hogy az anyanyelv fogalmának megértéséhez elengedhetetlen tudni, hogy másoknak más az anyanyelvük. A gyerekek 10 évesen többnyire már tanulnak idegen nyelvet, tehát nem valami nagy feladatról van szó. Ha pedig anyanyelv, akkor igenis kapcsoljuk össze a nemzetiség fogalmával, a nemzetiségeink nyelveivel és egyúttal a szomszéd országok nyelveivel (l. a következő pontban). Az ún. nyelvtannál sokszorta fontosabb rendet teremteni a gyerekek fejében – az ő szintjükön – néhány olyan kérdésben, amelyekről feltehetően sokat és főleg sokfélét hallanak a környezetükben. A követelmény természetesen túlmutat az anyanyelvi nevelésen, az lenne a cél, hogy a következő generáció anyukái számára a velünk együtt élő népek elemi fokú ismerete magától értetődő követelmény legyen. A számok tanúsága szerint a szülők nagyobbik fele örömdetes módon tisztában van ennek a jelentőségével.

22/a táblázat. Anyanyelv

22/b táblázat. Anyanyelv

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	21	44	31	4
érettségizett szülőknél	14	67	14	6
az összes szülőnél	20	53	22	4

5.10.2. A gyerek tudja, hogy mik a szomszédos országok nyelvei, is-

	Iskola %	Isk+szülő %	Szülő %	Nem feladat %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	18	43	29	10
érettségizett szülőknél	15	54	17	8
az összes szülőnél	14	55	20	7

merje a világnyelveknek legalább a nevét

A szomszédos országok nyelveiről az előző feladat kapcsán már szó volt. A világnyelv fogalmának tisztázása nem igényel többet pár percnél, az európai világnyelveknek a nevét a gyerekek valószínűleg ismerik, három vagy négy további nyelv nevét gond nélkül meg tudják tanulni, különösen ha például a nyelvek beszélőit és az országokat bemutató jellegzetes képeket is látnak közben, meghallgathatnak félpercnyi kínai vagy arab beszédet is. Ez a követelmény sem azért került a listába, mert feltétlenül szükségesnek látnám az alsó tagozat tananyagában, de feltétlenül hasznosabbnak tartom, mint például a nyelvtani logikai műveleteket. A szülők viszonylag kis különbséggel az anyanyelv mögé sorolták a feladat fontosságát, az érettségizettek fontossági listáján meglepő módon megelőzi az anyanyelvet.

196

23/a táblázat. Más nyelvek

	Elengedhetetlen %	Fontos %	Jó, ha sikerül %	Nem fontos %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	17	42	39	3
érettségizett szülőknél	21	56	23	—
az összes szülőnél	19	45	32	3

23/b táblázat. Más nyelvek

	Iskola %	Isk+szülő %	Szülő %	Nem feladat %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	8	50	25	13
érettségizett szülőknél	8	60	25	2
az összes szülőnél	11	54	21	8

5.11. A FOGYATÉKKAL ÉLŐK KOMMUNIKÁCIÓJA

5.11.1. A gyerekek legyenek minimális fogalmai a siketek jelnyelvéről

A legnagyobb kíváncsisággal a siketek jelnyelvének és a Braille-írásnak a fogadtatását vártam. Mindkét követelmény tartalmazza a „minimális fogalmak” kifejezést, de így is elutasították őket a szülők, a

fontossági listák két utolsó helye eleget mond. Néhányan megjegyezték, hogy korainak tartják a témát, illetve hogy akkor lehet rá igény, ha a gyerek környezetéből (család, barátok) adódik. Úgy gondolom, hogy ha a gyerek a családban vagy a baráti körben találkozik ilyen fogyatékkal élő emberrel, akár kortársával, akár felnőttel, szinte automatikusan megszerzi a követelményben elképzelt minimális tájékozottságot. Az életkor nem ellenérv, a 10 éves siket vagy vak gyerekek már tudnak beszélgetni és írni. Olyan elzárkózást érzek, ami bizonyos rokonságot mutat a hazai nemzetiségi nyelvek minimális megismerésének (nevük megtanulásának) elutasításával. Ezek a követelmények is túlmutatnak az anyanyelvi nevelésen, az lenne a céljuk, hogy lerombolják a fogyatékosokkal szembeni tartózkodó alapállást, sőt lehetőleg megelőzzék annak kiépülését.

Némileg meglepő, hogy az összesítésben a jelelés előbbre került a Braille írásnál, de a különbség annyira kicsi, hogy véletlenszerűnek tekinthető.¹⁷

24/a táblázat. A siketek jelnyelve

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	–	10	50	39
érettségizett szülőknél	–	10	58	33
az összes szülőnél	–	10	51	36

24/b táblázat. A siketek jelnyelve

	<i>Iskola %</i>	<i>Isk+szülő %</i>	<i>Szülő %</i>	<i>Nem feladat %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	17	6	25	51
érettségizett szülőknél	10	15	15	58
az összes szülőnél	13	14	17	49

5.11.2. A gyerekeknek legyenek minimális fogalmai a vakok írásáról

Lásd az 5.11.1. pontot.

25/a táblázat. A vakok írása

	<i>Elengedhetetlen %</i>	<i>Fontos %</i>	<i>Jó, ha sikerül %</i>	<i>Nem fontos %</i>
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	1	10	47	42
érettségizett szülőknél	–	10	58	33
az összes szülőnél	1	10	47	40

	Iskola %	Isk+szülő %	Szülő %	Nem feladat %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	17	4	22	54
érettségizett szülőknél	14	12	17	56
az összes szülőnél	15	11	17	51

5.12. AZ EMBERI NYELV

5.12.1. A gyerekeknek legyenek általános ismeretei az emberi nyelvről az érdekességek szintjén (például miben különbözik az emberi nyelv a méhek „társalgásától”; mennyire lehet megtanítani a csimpánzt „beszélni”; miben azonos minden emberi nyelv és milyen lényeges különbségek lehetnek közöttük; stb.)

A 22 követelményből álló listán a 18. hely megfelel a várakozásaimnak, reálisnak tartom.

26/a táblázat. Általános ismeretek a nyelvről

	Elengedhetetlen %	Fontos %	Jó, ha sikerül %	Nem fontos %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	1	14	57	26
érettségizett szülőknél	4	19	58	17
az összes szülőnél	2	17	55	23

26/b táblázat. Általános ismeretek a nyelvről

	Iskola %	Isk+szülő %	Szülő %	Nem feladat %
egyetemet/főiskolát végzett szülőknél	13	22	29	33
érettségizett szülőknél	6	29	17	39
az összes szülőnél	13	28	21	31

6. ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK

Törekedtem rá, hogy a dolgozat ne tükrözze, hogyan töltöttem volna ki a kérdőívet saját magam. Egy tekintetben tértem el ettől az elvemtől, képtelen voltam elhallgatni, mennyire túlzottnak találok a „nyelvtan” arányát a tananyagban.¹⁸

A vizsgálatnak nem volt célja, hogy a követelményeket, illetve a szülők fontossági sorrendjét összevesse a különféle anyanyelvi oktatási programok követelményrendszerével, még a NAT-tal sem kívántam egyeztetni. Tanulságosnak és szükségesnek látnék ilyen vizsgálatot is,

erre egy más alkalommal kerülhet sor. Az eredményeket meg kellene vizsgálni továbbá a rokon jellegű, részben országos vizsgálatok kontextusába helyezve is.

Hosszasan a dolgozat mottójában tartottam egy 44 éves egyetemet végzett édesanya megjegyzését: „*Meddő dolog a szülői ház segítségére várni, hiszen az esélyek korántsem egyenlők.*” Idővel be kellett látnom, hogy itt és most nincs mód az elvi szülői szerepvállalásnak, a napi gyakorlatban nyújtott szülői segítségnek és az iskola részéről elvárt szülői segítségnek az érdemi elemzésére.¹⁹

A fontossági lista markáns különbségeket mutat egyes feladatcsoportok között, mégis az a véleményem, hogy a szülők kevésszer mondtak határozott „nem”-et.²⁰ A vizsgálat eredményeiből úgy tűnik, hogy a szülők sem tudnak mit kezdeni az iskola közhelyes dilemmájával: rengeteg dolgot fontos lenne megtanítani, így végül a legfontosabbakra nem jut elég idő és energia. A valóságban nyilván nem ez a helyzet, több kommentár utal arra, hogy a szülők az elemi dolgok alapos elsajátíttatását várják a gyerekek nyakába zúduló sokféle ismeret helyett. *További vizsgálatokra, sokkal konkrétabb kérdésekre lesz szükség, hogy objektív mérőszámokra alapozva tehessünk javaslatokat a tananyag módosítására.*

JEGYZET

- 1 Az ötlet Medve Annától származik, a PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola egyik kurzusán ő hívta fel a figyelmet arra, hogy a szülők véleményét még soha nem kérdezték meg az anyanyelvi nevelésről.
- 2 A 7. és 8. követelmény esetében kicsit eltértek a választási lehetőségek, lásd az 5.3. pontban.
- 3 Egy iskola valóban felírta a lapokra a családnevet.
- 4 Köszönet illeti az iskolák vezetőit, a 4. osztályok tanítóit és mindenekelőtt a válaszadó szülőket. Bel-Buda: Kosztolányi Dezső Általános iskola és gimnázium, I. Attila út 135. – Belváros: Szemere Bertalan 12 évfolyamos iskola, V. Szemere u. 3/5. – Buda-Hegyvidék: Kiss János általános és középiskola, XII. Kiss János altbnagy u. 31. – Ferencváros: Molnár Ferenc Általános Iskola, IX. Mester u. 19. – Nagytétény: Hugonnai Vilma általános iskola, XXII. Nagytétényi út 291. – Terézváros: Terézvárosi Kéttan nyelvű Általános iskola és Gimnázium, VI. Pethő Sándor u. 4. – Újpest: Angol tagozatos általános iskola, IV. Főti út 66.
- 5 A közölt adatokból éppenséggel az „egyéb” csoport adatai is kiszámíthatók, de ez a csoport senkit nem képvisel.
- 6 A rendelkezésre álló idő rövidsége miatt szorítottam kisebb vállalkozásra, csupán mutatóba vártam néhány adatot. A végeredmény a szülők lelkesedésének köszönhető.
- 7 Azonos köszönet jár a második felmérés résztvevőinek. Bel-Buda: Szent Gellért Katolikus Általános Iskola és Gimnázium, I. Gellérthegy u. 7. – Buda-Hegyvidék: Tamási Áron Általános Iskola és Gimnázium, XII. Mártonhegyi út 34. – Kőbánya-Kertváros: Keresztury Dezső Általános Iskola Kertvárosi Tagintézmény, X. Jászberényi út 89. – Nagytétény: Bartók Béla Általános Iskola, XXII. Bartók Béla út 6. – Pesterzsébet: Ady Endre Általános Iskola, XX. Ady Endre u. 98.

- 8 A számítógépes írás esetében a „10 ujjas gépelés” 3, a „pötyögés” 1,5 pontot ért, lásd az 5.3. pontban.
- 9 Az érdekesség kedvéért az egyes követelmények kifejezett elutasítását, a „nem fontos” válaszok számát mutatja az alábbi táblázat. (Nem tartalmazza a számítógépes írásra és az sms-re adott elutasító válaszokat, ezek a gyerekek életkorából következően másképpen értékelendők.) Az „A” oszlop a követelmény fontosságának sorszámát tartalmazza az összesített lista szerint.
- 10 A második felmérés a „szülői ház segítsége” helyett a pontosabb „iskolán kívüli segítség” kifejezést használta, bár a „szülői ház” segítségével is belefért a korrepetáló nagydíák vagy nyugdíjas tanító néni.
- 11 Az alábbi táblázat a második felmérés alapján bemutatja, hányan vannak, akik 0,1,2,...,8 követelmény teljesítéséhez kapnak segítséget. 135 kérdőív közül valamilyen szempontból hiányosan volt kitöltve 10% (14 tanuló adatai). A kis számok miatt a % mellett zárójelben a kérdőívek, azaz a tanulók számát is megadom. 37% semmiből nem kap segítséget, ezen belül külön szerepelnek azok, akik a szülő szerint kifejezetten nem szorulnak segítségre egyetlen vizsgált ponton sem, 2% azaz 3 tanuló esetén a szülő minden pontra azt írta, hogy nem tudja segíteni a gyereket, a fennmaradó 19% sem kap segítséget semmiből, de esetükben nem egységes a kép, az egyes pontoknál más-más indoklás szerepel, vagy éppen semmilyen se.
- 12 Idézésre érdemesnek tartom egy szakirányú felsőfokú képesítésű 35 éves anyuka kommentárját: „Gyermekek saját magától úgy tanult meg olvasni, hogy megkérdezte tőlünk az egyes betűket. Önállóan kezdte másolni a nyomtatott betűket. Szerintem nagyon fontos, hogy mikor a gyermek érdeklődni kezd, válaszoljunk neki. Szomorú, hogy vannak még pedagógusok, akik szerint nem kell egy nagycsoportos betűkre vonatkozó kérdéseire válaszolni, majd mikor a gyermek bekerül az iskolába, rohamtempóban próbálják beleszulykolni a betűket, az olvasást. Szóval, előbb törjük le a gyermek természetes érdeklődését „majd ráérsz az iskolában megtanulni” felkiáltással, majd stresszeljük az „elég nagy vagy, ezért kerültél iskolába, karácsonyra olvasnod kell” hozzáállással végképp elvéve a gyerek kedvét az olvasástól. Hiszen ami muszáj, az ritkán okoz örömet. Nekünk szerencsénk volt...”
- 13 A következő táblázatokra is érvényes, hogy az egész százalékokra kerekítés következtében az értékeket összeadva egyes esetekben 99% vagy 101% az eredmény, illetve néhány hiányzó vagy értékelhetetlen válasz következtében az összérték 100% alatt maradhat.
- 14 A dolgozatban a szülői megjegyzéseket szükség szerint javított helyesírással és megfogalmazással idézem.
- 15 Ijesztőnek találom Albertné Herbszt Mária mérési eredményeit 4. osztályosok óráin. „A tanár-diák együttműködés” Albertné, 2005, 15–36. különösen a Melléklet adatai 33–36.
- 16 2006 márciusában az internetes HIX TIPP levelezőlistán egy – az ikes ragozással kapcsolatos – apró apró kérdés nyomán laikusok élénk vitája alakult ki e tárgyban, melynek során kiderült például, hogy van cég, ahol titkárnővel kezdve és onnan felfelé esélytelen az az álláskereső, aki a felvételi beszélgetésen ilyen típusú hibát követ el.
- 17 A 8. jegyzetben közölt táblából látható, hogy a vakok írása mennyivel több ellenszavazatot kapott, mint a siketek jelbeszéde. A legkevésbé iskolázott, érettségivel nem rendelkező 24 szülő közül 19 mondott nemet az előbbiekre, utóbbiakra csak 14.
- 18 Gyakorló nagymamaként időnként kötelességem megoldani egy-egy negyedikes nyelvtan-házifeladatot.
- 19 Egy szülői kommentárt mégis idézek, mert meghatónak és szomorúnak tartom, hogy a 33 éves szakmunkás édesanya, aki minden ponton a „nem tudjuk segíteni” választ húzta alá, szükségét érzi a mentetődzésnek: „Sokszor este 7 és 8 óra között érünk haza. Időhiány miatt csak hétvégén tudunk együtt tanulni. Addig mamáéknál vannak, munkából megyek értük. Messze lakunk, így későn érünk haza, és egyedül is nevelem őket (2), ez az oka.” Az anyuka egyébként 6 „átlagos”, 1 „jobb az átlagnál” és 1 „át-

lag alatti” minősítést adott a gyermekének. Valóban elvárjuk a szülőtől és gyerektől, hogy a hétvégéből időt szakítsanak közös tanulásra?

- 20 Ez a megállapításom látszólag ellentmondásban van az 5. pont minden olyan megjegyzésével, amely sajnálja a követelmény viszonylagos elutasítását, de mint a dolgozat elején leszögeztem, étlapot kívántam nyújtani, és ha sajnálom az érdektelenséget egy-egy fogás iránt, az nem azt jelenti, hogy mindent végig akarnék etetni.

IRODALOM

- Adamikné Jászó Anna (2002): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. 2. kiadás. Trezor Kiadó, Budapest.
- Albertné Herbszt Mária (2005): Tanár-diák együttműködés. In: B. Nagy – Szépe, 2005, 15–36.
- Horváth György (1996): *Vélemények mérlegen*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 279.
- Horváth György (2004): *A kérdőíves módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Liskó Ilona (2000): Szülői vélemények az általános képzés meghosszabbításáról. *Iskolakultúra*, 6–7, 3–14.
- B. Nagy Ágnes és Szépe György (2005, szerk.). *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Iskolakultúra, Pécs, 199.
- Szabó Balázs Gábor (2000): Az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás az Európai Unióban. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2.
- Szépe György – B. Nagy Ágnes (2005, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Iskolakultúra, Pécs.
- <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2000-02-eu-Szabo-Iskolai>
- Szépe György (1998): Anyanyelvi nevelés a többnyelvű világban. In: Lengyel Zsolt és Navracsics Judit (szerk). *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok. Közép-Európa*. II. 1–9. Veszprém.

A MAGYAR SZAKOS KIEGÉSZÍTŐ (LEVELEZŐ) TANÁRKÉPZÉSRŐL

„Grammatika, ahová rossz éjszakákon az álmok kormányozhatatlan léghajója szokott elvinni, Katekizmus és Matematika közt fekszik, száznyolcvan fokra a Vidámság délkörétől, s a legrémesebb országok egyike, amelyek Pedagógiában találhatók...”

(Móra Ferenc: Utazás Grammatikában. In: Móra Ferenc művei. A fele sem tudomány. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1980. 299.)

Ezzel a sokatmondó látomással kezdődik Móra Ferenc 1924-es írása az iskolai nyelvtanról. De vajon szükségszerű-e, hogy tanár és diák még ma is ilyennek látja a nyelvtant? Valószínűleg mindenképpen, ha ez a tantárgy öncélúan, a beszélő embertől és az eleven nyelvhasználattól elfordulva kíván dogmatikus „szabályokat” és nem kevésbé katekizált „kivételeket” listába foglalni. Sajnos, sokáig, a hazai közoktatásban szinte egészen a közelmúlt korszerű anyanyelvi nevelési kísérleteinek, majd nyomukban a tantervi reformokat képviselő alternatív tankönyveknek a megjelenéséig ez volt a helyzet. S korábban ilyen körülmények között persze még azt is különösebb csodálkozás nélkül meg lehetett érteni, miért is képviselt a nyelvtan az irodalomnál eleve lényegesen kisebb jelentőségű részt a magyarórákon belül, s hogy a magyartanárok – a maguk hatáskörében – még ezt is tovább zsugorították.

Ma azonban már nem kellene így lennie. Napjaink változatosan gazdag nyelvészeti kutatásai – a hazai felsőoktatásban folyó tanárképzés közvetítésével – immár szolgálni tudnak olyan szemléletmóddal, amelynek köszönhetően – jelentős fordulatként – az anyanyelvi nevelés iskolai tantárgyának koordinátái teljesen átrendeződhetnek, hogy e nemzeti ügy az oktatás-nevelés méltán kitüntetett helyére kerülhessen a maga sokrétű kötődéseivel. Hogy érzékel(tet)ni lehessen mind a nyelv működő valóságát (a matematikára emlékeztető végtelen mélységeiben és változatosságában), mind a nyelvet beszélő ember élettel telített nyelvhasználatának színes világát (történelmi-társadalmi és lélektani kapcsolatrendszerében, a különféle jelrendszerek, illetve a művészet összefüggéseiben). Mindezt átfogni csak olyan anyanyelvi nevelés lehet képes, amely az alkalmazás szintjén egyesíteni tudja magában a formális-strukturális és a funkcionális-kommunikatív szemlélet hasznosítható eredményeit, következetesen épít a tanulók aktív kreativitására, eleve számol az emberközpontúságból adódó egyénítés kihívása-

ival, s – a tantárgyon belül és kívül kínálkozó kapcsolatrendszer mozgósításával – interdiszciplináris nyitottság is jellemzi.

Ekként az anyanyelvi nevelésbe bevitt alkotó játék – a magában a nyelvben kódolt nyitott kreativitás kifejtő kiterjesztéseként – már intellektuális komolyságra tesz szert, s jócskán meghaladja a hagyományosan csupán epizódyszerűen becsempészett ún. nyelvi játékokat, amelyek afféle kikapcsolódásra szánt idegen elemekként régebben még nem válhattak igazán szerves részévé a folyamat egészének. A kíváncsi új szemléletmód viszont az alkotás és a fölfedezés állandó örömeivel ajándékozza meg azt, aki így közeledhet az emberi nyelv igazi világa felé.

Régóta itt az ideje ezt a megújulást a felsőoktatásban, a tanárképzésben kellőképpen megalapozni. Az innen kikerülő magyartanárokon múlik, hogyan sikerül az anyanyelvi nevelést a közoktatásban – a fentiek szellemében – valóban tömegesen korszerűsíteni. Hazai felsőoktatásunk – közvetlenül a bolognai képzési rendszer bevezetése előtt állva – most még a nálunk nagy hagyományokkal rendelkező főiskolai-egyetemi szint kettősségével szembesül, ami a közoktatásra levetítve egyben még az általános iskola és a középiskola számára megcélzott tanárképzés meglehetősen éles elkülönülését jelenti. Mindmáig voltaképpen eleve ebből a helyzetből adódott a hazai pedagógustársadalomnak az az igénye (önként), illetve kötelezettsége (munkahelyi kényszerként), hogy főiskolai tanulmányai után még egyetemi oklevelet is szerezzen ugyanazon a tanári szakon. Hagyományos megoldásként akár még azzal a nem túl vonzó körülménnyel is számolva, hogy helyenként kényszerűen meg kell ismételni bizonyos tantárgyakat, néha kissé magasabb szinten újra kell tanulni egyes ismeretanyagokat, s mindettől a minőségi többlet helyett itt-ott esetleg csak némi mennyiségi gyarapodás várható (természetesen az így megszerzett diploma vágyott rangján túl).

Ez a mechanikus építkezés azonban nem szükségszerű. Tanszékünk – új helyi tanterv kifejlesztésével és akkreditáltatásával – a 90-es évek közepén tervezte, illetve szervezte meg és indította be a magyar szakos kiegészítő levelező képzést, amely kezdetétől – máig – annak az alapgondolatnak a szellemiségére épített, hogy a főiskolai oklevéllel érkező magyartanároknak egyetemi szintű, korszerű ismereteket nyújtó többletkínálat lehetőleg valóban kerülje a fölösleges tantervi ismétlődéseket, vagyis – a „kiegészítő” jelleget a minőség érdekében szó szerint értelmezve – következetesen szakmai újdonságokkal szolgáljon a felsőoktatás szintjén az anyanyelvi nevelés nagy kihívásokkal szembeálló gyakorló pedagógusai számára. Egyébként ehhez az ügyhöz sikerült megnyernünk az érintett tanárképzési program többi összetevőjének (irodalom, kommunikáció, pszichológia) felelős kollégáit is. Az eredeti koncepció kimunkálása a nyelvészeti és tártudományi összetevők részéről *Szépe György* professzor, az irodalmi programot illetően pedig *Kulcsár-Szabó Ernő* professzor nevéhez fűződik.

Ennek megfelelően már eredetileg is a következőképpen határoztuk meg a magyar szakos egyetemi kiegészítő képzés levelező tagozatának képzési célját: „olyan szakemberek felkészítése, akik a magyar nyelv és irodalom szakterületének elméleti és gyakorlati kérdéseiben egyaránt járatosak, e szakterület tudományos kutatására, valamint a közoktatásban történő oktatására alkalmasak. A kiegészítő képzés ehhez ténylegesen azt a minőségi különbözetet, illetve mennyiségi többletet kívánja nyújtani, amellyel a tanárképző főiskolán magyar szakos oklevelet szerzett tanár kollégák valóban egyetemi szintű felkészítést kaphatnak.”

Tantervi programunk vázlatos áttekintésben az alábbiak szerint épül fel:

Alapozó tárgyak:

1. Az általános nyelvészet időszerű kérdései
2. Szimbolikus logika
3. Az irodalomelmélet időszerű kérdései

A törzsképzés tantárgycsoportjai:

1. Nyelvtudományi tantárgyak

alkalmazott nyelvészet; szociolingvisztika; pszicholingvisztika; a mai magyar nyelv szerkezeti kutatása; uralisztika; szövegtan; stílustörténet; a világ nyelvei és a magyar nyelv; a nyelvtudomány története

2. Irodalomtudományi tantárgyak

az irodalomtudományi gondolkodás és értelmezési gyakorlat iskolái; a jelenkori irodalomelmélet és interpretációs gyakorlat; irodalompszichológia; egy-egy jelentős irodalomtörténeti probléma (1848 előtt; 1848–1945; 1945 után)

3. Szakpedagógia

modern nyelvészet / finnugrisztika az anyanyelvi nevelésben; az irodalmi nevelés időszerű kérdései

4. Tártudományok

szemiotika; közvetlen emberi kommunikáció; kulturális antropológia; szociálpszichológia

A tanulmányok zárása:

Szigorlatok: két elméleti szigorlat (nyelvtudomány; irodalomtudomány)

Szakedolgozati szemináriumok (1–2.)

Szakedolgozat

Záróvizsga (védéssel)

A hat féléves képzés (kölségtérítéses tanfolyamszerű) szervezeti keretét félévenként 60 kontaktóráss konzultációs sorozatok jelentik (4–4 alkalommal, csütörtöki-pénteki tömbösítésben). Minthogy a fölvétel-

nek voltaképpen csupán formális föltétele van (ti. a magyar szakos főiskolai oklevél), a fölvételi vizsga formája egyszerű szakmai beszélgetés. (Azonban már ekkor fölmérhetjük, hogy a jelöltek milyen elvárásokkal, igényekkel érkeznek, sőt néha még az is körvonalazódik, hogy – motivációjuk alapján – várhatóan melyik szakterületben kívánnak hangsúlyosabban elmélyedni.) Az egy-egy évfolyamra ekként beiskolázottak korábban (átlagosan 30 fő körül) még főként a középkorú pedagógusokból, újabban pedig (átlagosan 15–20 fő körül) inkább a friss főiskolai diplomásokból kerültek ki.

Ami a képzés intézményi hátterét illeti, a szakgazda szerepét hivatalosan – a szervezés szintjén is – a Nyelvtudományi Tanszék (benne a Finnugor Szeminárium), valamint a Klasszikus Irodalomtörténeti és Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék, továbbá a Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tanszék közösen látja el. A következőkben értelemszerűen inkább a nyelvészeti (jellegű) tantervi összetevőkről esik szó.

A fentebb ismertetett tantervi vázlat is arról tanúskodik, hogy a főiskolai előismeretek föltételezésével eleve – és a bevezetésben jelzett koncepció szerint tehát tudatosan – kiküszöböltük az ún. leíró nyelvtan egyébként szokásos (a nyelvleírás klasszikus szintjei szerint tagolódo) tantárgyszerkezetének kényszerű lineáris végigkövetését, illetve az irodalomtörténet ugyancsak szokványos (korszakolás mentén történő) végigfuttatását. Ezek helyett mindegyik esetben inkább bizonyos kritikus (ebben az értelemben a mai tudományos paradigmákban kiemelt érdeklődésnek örvendő és oktatási vetületében is újszerűen megközelíthető) csomópontok mentén igyekszünk – kutatósmódszertani és tantárgypedagógiai szempontból tehát egyaránt – tanulságosnak ígérkező „mélyfúrásokat” végezni, vagyis az extenzív teljesség helyett az intenzív elmélyedést választjuk – éppen annak érdekében, hogy a hallgatónak valódi újdonságokkal szolgálhassunk.

E törekvésünk az egyes érintett tantárgyakat illetően a kimeneti teljesítmények tükrében is célravezetőnek, hasznosnak, eredményesnek bizonyult. Erről a képzés menete és zárása során folyamatosan meggyőződhattunk: mind a programban oktatóként, illetve hallgatóként részt vevő kollégák többnyire egyértelműen pozitív visszajelzéseiből (ez utóbbi körből például az időnként – a MAB vagy a HÖK részéről – hivatalosan végzett objektív elégedettségi kérdőívek és a személyes megnyilatkozások együttes tanulságaként), mind az eredményeknek túlnyomórészt színvonalas szakdolgozatokban és meggyőző záróvizsgai védésekben megnyilvánuló mutatóiból. Eddigi tapasztalataink tehát egyértelműen meglehetősen kedvezőek. Számos kollégánk idevágó beszámolója kifejezetten egybecseng abban, hogy a kiegészítő levelező képzés hallgatói rendszerint elkötelezett érdeklődésükkel, lelkes fölkészültségükkel, gyakorlati tapasztalatukból adódó problémaérzékenysé-

gükkel és újdonságok iránt tanúsított nyitottságukkal tűnnek ki. Ez nyilvánvalóan nem a véletlen műve, hiszen ők munkájukhoz folyamatosan igénylik is a megújulást, vagyis ebből adódóan tudják is, mire van szükségük. Fáradásaikhoz részünkről meg is érdemlik tehát az ehhez a fentiek szerint hozzásegítő koncepcióban rejlő megtiszteltetést.

A továbbiakban a tantervi építkezés egyes elemeihez és kapcsolódásaikhoz fűzök különféle megjegyzéseket, amelyeknek eredői remélhetőleg az olvasó látószögéből is végül összefutni tűnnek fent ismertetett törekvésünk példáiként.

Az alapozó tárgyak körét bevezető általános nyelvészet eleve az idevágó főiskolai előismeretekre épít, s az itt érintett széles tematikából ezúttal néhány időszerű kérdéskört mozgósít: olyan elméleti problémafölvetéseket és nyelvtipológiai vonatkozásokat, amelyek előkészítik a továbbiak nyelvtudományi elmélyüléseit, s egyben ízelítőt kínálnak a kreatív problémamegoldáshoz. Az ugyanitt szereplő szimbolikus logika a formális gondolkodást iskolázva hivatott megalapozni a strukturális-generatív szintaxist.

A törzsképzésben erre épül tehát a mai magyar nyelv szerkezeti kutatása, mégpedig két szakaszban: az elsőben a generatív mondatnán sűrített elméleti, a másodikban didaktizált gyakorlati kérdéseinek feldolgozásával. Nyilvánvaló célja a korszerű nyelvreírás bemutatása, illetve a középiskolai anyanyelvi nevelés grammatikai szemléletmódjának megújítása. Az idevágó műhelykutatások éppen tanszékünk egyik jelenlegi erősségét képviselik.

Az uralisztikai tanulmányok a főiskolai finnugrisztikai és nyelvtörténeti előismeretek korszerű bővítését, a rokon nyelvek és kultúrák alaposabb megismerését szolgálják a legújabb kutatási eredmények tükrében – és ugyancsak a közoktatás tanítási gyakorlat vetületére is tekintettel (tehát szintén két félét felölelő szakaszolásban).

A további tárgyelemeket illetően a szövegtan a komplex szemiotikai textológia és a pragmatika friss eredményeivel szolgál, az újdonság értékű stílustörténet pedig áttekintő-rendszerező kiegészítője a hagyományos leíró stilisztikai előtanulmányoknak.

„A világ nyelvei és a magyar nyelv” című tantárgy nyelvünk tipológiai helyét kívánja kijelölni (kontrasztív nyelvészeti szempontjaival egyébként termékenyen hasznos együttműködést kínálva az anyanyelvi nevelés és az idegennyelv-oktatás nyelvpedagógiai kapcsolatrendszerében); a nyelvtudomány története pedig rendszeres tudománytörténeti szintézisbe emeli az egyes korszakok és irányzatok részben ismert és részben újnak számító fejleményeit.

A törzsképzés további nyelvtudományi tantárgycsoportját az alkalmazott nyelvészet alkotja. Az ennek újabb kérdéseit és fejleményeit tárgyaló alapkursuson túl külön szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai kurzusokat is kínálunk egy-egy félév erejéig – mindkét

esetben a legújabb kutatási eredmények megismertetésének szándékával. Egyébként az alkalmazott nyelvészeti program háttérében működő – szintén a tanszék erősségét képviselő – kutatásaink elsősorban a képzésben is kiemelt jelentőségű nyelvoktatási alkalmazásra összpontosítanak (alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben, az idegen nyelv-tanításban és a magyar mint idegen nyelv közvetítésében), s emellett jelentős a szociolingvisztika (illetve nyelvpolitika, nyelvi tervezés, nyelvi jogok) és a pszicholingvisztika (nyelvvelsajátítás, gyermeknyelv, kétnyelvűség) aspektusainak szerepe is. Közülük a magyar mint idegen nyelv (hungarológia) szakterülete időközben már a levelező tagozaton is működő külön szakká terebélyesedett (másoddiplomás képzésként), s van is már arra élő példánk, hogy magyar szakos (kiegészítő) levelezős hallgatónk ezt a képzési kínálatunkat is igénybe vette.

A szakpedagógiai modul kapcsán ezúttal csak visszaatalunk két különösen hangsúlyos tantárgycsoportunk megfelelő alapegységeire, a szinkron és a diakrón nyelvészeti tanulmányokat (két-két félév során) egyaránt elmélyítő tárgyra; ennek jegyében az ezekre épülő tantárgypedagógiai kiegészítésünket (külön-külön megvalósuló kurzusként) „modern nyelvészet / finnugrisztika az anyanyelvi nevelésben” címmel jelöljük.

Az ún. társtudományok közül – a magyar nyelv és irodalom szakterületét illetően – a következők kapnak külön tantárgyi képviselést (egy-egy féléves kurzus formájában): a szemiotika; a közvetlen emberi kommunikáció; a kulturális antropológia; a szociálpszichológia. Ezek körében abból indulhatunk ki, hogy – éppen nyelvészeti vonatkozásban – különösebben nem is támaszkodhatunk rendszeres főiskolai előismertetekre, illetve a magyartanári gyakorlathoz egyébként is fontosnak kell tartanunk ezeknek a szakterületeknek a naprakész követését.

A tanulmányokat záró szakaszban – a nappali tagozatos képzéshez hasonlóan – bevezettük a szakdolgozati szemináriumot, mégpedig ezúttal kétlépcsős változatban (azaz a 4. és az 5. félév egymást követő tantervi rendjében). Minthogy a főiskolán már úgyis mindenkinek kellett szakdolgozatot írnia, nem tartottuk szükségesnek a nappali képzés ennél több szinten történő építkezésének alkalmazását (különösképpen a tudományos írásmű – afféle előkészítő fázisként történő – külön megalapozását). Ugyanakkor arra nagyon is törekszünk, hogy a témaválasztást mindenkinél a főiskolai témától lehetőleg eltérő irányba tereljük, hiszen végül éppen ebben a fontos tantervi zárómozzanatban szeretnénk látni az egyetemi képzés keretében nyújtott ismeretanyag és szemlélet egyéni lecsapódását, illetve kutatómódszertani kiteljesedését.

Talán méltán érezhetjük úgy, hogy mindezzel – a főiskolai bemerítet a tudatosan rá tett különbözőzettel (és egyben tehát a főléssleges ismétlődések kiküszöbölésével) végül egyetemi kimenetté alakítva – voltaképpen elébe mentünk a bolognai képzésben várhatóan kiteljesedő egymásra építkező modell megvalósításának.

Egyébként – kitekintésként végül megjegyezve – a kiegészítő képzésen túl immár másoddiplomás (ugyancsak magyar szakos) levelező képzés, továbbá magyar nyelv és irodalom szakos (pedagógus szakképzésre felkészítő) tanári továbbképzés is gazdagítja gyakorló (általános és középiskolai) tanárok számára felkínált szakmai ajánlatainkat. Ez utóbbi nyelvészeti programja újabban rendszeresen két modulból áll: szociolingvisztikai (30 óra) és történeti nyelvészeti (15 óra) összetevőkből (3x15 órás konzultációs sorozat keretében). A közeljövő egyéb képzéseit illetően pedig utalhatunk arra is, hogy jelenleg – éppen az érintett kollégáktól régióinkból érkezett egyre tömegesebb igény kielégítésére – a két (magyar–angol/francia/német/olasz/spanyol stb.) tannyelvű iskolák sajátosan komplex jellegű tanári továbbképzésének tervezetén is dolgozunk.

MELLÉKLET

Az eredeti tanterv – jelenleg érvényes – aktualizált változata

1. A képzést leíró összefoglaló adatok

¹ A szak (képzési program) megnevezése:	Magyar nyelv és irodalom
² Az oklevélben szereplő szakképzettség megnevezése:	Okleveles magyar nyelv és irodalom szakos tanár
³ A képzés jellege:	K = kiegészítő képzés
⁴ Képzési forma (tagozat):	L = levelező
⁵ A szak kódja:	MNI-KL 01
⁶ A képzési cél megfogalmazása: <i>Olyan szakemberek képzése, akik a tanárképző főiskolán előzetesen szerzett ismereteiket – mind irodalmi és nyelvészeti, mind pedig módszertani tekintetben – korszerű és alkotó módon továbbfejlesztve képesek a magyar nyelv és irodalom (különféle iskolatípusokban történő) tanítására.</i>	
⁷ A képzés szintje:	E = egyetemi szintű alapképzés
⁸ A képzés nyelve:	Magyar
⁹ A szakterületi ismeretekből megszerzendő kreditek száma:	45 (= egyetemi 140 – főiskolai 95)
¹⁰ Képzési idő (szemeszterekben):	6
¹¹ A szakgazda tanszék(ek) megnevezése:	Klasszikus Irodalomtörténeti és Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék, Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tanszék, Nyelvtudományi Tanszék
¹² A gyakorlati képzés aránya:	49 %
¹³ Tanári képesítés szerzhető-e?	Igen
¹⁴ A felvétel körülményei:	Egyszakos
¹⁵ A szaktantervi szakértő, tanácsadó neve:	Dr. Szűcs Tibor egyetemi docens

2. A Követelmények (Mérőföldkövek) rendszere.

Sor	K	A	Megnevezés	minKr.	maxKr.	Szakirány
MK-1	K		Alapozó ismeretek	2		
			Kötelező:	MNIL01		
			Választható:			
MK-2	K		Nyelvtudomány	5		
			Kötelező:	MNIL02		
			Választható:			
MK-3	K		Irodalomtudomány	5		
			Kötelező:	MNIL03		
			Választható:			
MK-4	K		Szakpedagógia	2		
			Kötelező:	MNIL04		
			Választható:			
MK-5	K		Társtudományok	2		
			Kötelező:	MNIL05		
			Választható:			
MK-6	K		1. szigorlat (nyelvtudomány)	2		
			Kötelező:	MNIL06		
			Választható:			
MK-7	K		2. szigorlat (irodalomtudomány)	2		
			Kötelező:	MNIL07		
			Választható:			
MK-8	K		Szakkolgozat	25		
			Kötelező:	MNIL08		

3–4. A tantárgycsoportok és tantárgyak

Modul Kód:	Modul név:
MN1L	Magyar nyelv és irodalom
*A modulba tartozó tantárgycsoportok képzéshez kötődő előfeltétel mérföldkövek:	

MN1L01	Alapozó ismeretek			
kr: 2		B. Előf:	*K. Előf:	*M. Előf:
Felelős tanszék:		Nyelvtudományi Tanszék		
Felelős oktató:		Dr. Szűcs Tibor		

MN1L0101	Az általános nyelvészet időszzerű kérdései			Tip:	
kr: 1		Előf:	Párhf:	Cikl: O	*Szem: 1
MN1L0102	Szimbolikus logika			Tip:	
kr: 1	Köt	Előf:	Párhf:	Cikl: O	*Szem: 1
MN1L0103	Az irodalomelmélet időszzerű kérdései			Tip:	
kr: 1		Előf:	Párhf:	Cikl: O	*Szem: 1

MN1L02	Nyelvtudomány			
kr: 5		B. Előf:	*K. Előf:	*M. Előf:
Felelős tanszék:		Nyelvtudományi Tanszék		
Felelős oktató:		Dr. Gúti Erika / Dr. Terts István		

MN1L0201	A szociolingvisztika időszzerű kérdései			Tip:	
kr: 1		Előf:	Párhf:	Cikl: O	*Szem: 1
MN1L0202	A pszicholingvisztika időszzerű kérdései			Tip:	
kr: 1		Előf:	Párhf:	Cikl: T	*Szem: 2
MN1L0203	A mai magyar nyelv szerkezeti kutatása			Tip:	
kr: 1	Köt	Előf: MN1L0102	Párhf:	Cikl: T	*Szem: 2
MN1L0204	Az uralisztika időszzerű kérdései			Tip:	
kr: 1	Köt	Előf:	Párhf:	Cikl: T	*Szem: 2
MN1L0205	A magyar nyelv történetének kutatása			Tip:	
kr: 1		Előf:	Párhf:	Cikl: O	*Szem: 3
MN1L0206	Bevezetés a magyar stílustörténetbe			Tip:	
kr: 1				Cikl: T	*Szem: 4/6
MN1L0207	A szövegtani kutatások újabb eredményei				
kr: 1				Cikl: T	*Szem: 4/6
MN1L0208	A világ nyelvei és a magyar nyelv				
kr: 1				Cikl: O	*Szem: 3/5
MN1L0209	A nyelvtudomány története				
kr: 1				Cikl: T	*Szem: 4/6

MN1L03	Irodalomtudomány			
kr: 5		B. Előf:	*K. Előf:	*M. Előf:
Felelős tanszék:		Modern Irodalomtörténeti és Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék		
Felelős oktató:		Dr. Mekis János		

MNIL0301	Az irodalomtudományi gondolkodás és értelmezési gyakorlat iskolái			Tip:	
kr: 1	Köt 1	Előf:	Párhf:	Cikl: O	*Szem: 1
MNIL0302	A jelenkori irodalomelmélet és interpretációs gyakorlat			Tip:	
kr: 1	Köt 1	Előf:	Párhf:	Cikl: O	*Szem: 3
MNIL0303	Interpretációs gyakorlat			Tip:	
kr: 1	Köt 1	Előf:	Párhf:	Cikl: O	*Szem: 3
MNIL0304	Irodalompszichológia			Tip:	
kr: 1		Előf:	Párhf:	Cikl: O	*Szem: 3/5
MNIL0305	Egy jelentős irodalomtörténeli probléma a régi (1848 előtti) magyar/világirodalomból			Tip:	
kr: 1		Előf:	Párhf:	Cikl: T	*Szem: 4
MNIL0306	Egy jelentős irodalomtörténeli probléma az 1848 és 1945 közötti magyar/világirodalomból			Tip:	
kr: 1		Előf:	Párhf:	Cikl: O	*Szem: 5
MNIL0307	Egy jelentős irodalomtörténeli probléma a jelenkori (1945 utáni) magyar/világirodalomból			*Tip:	
kr: 1		Előf:	Párhf:	Cikl: T	*Szem: 6

MNIL04	Szakpedagógia			
kr: 2		B. Előf:	*K. Előf:	*M. Előf:
Felelős tanszék:		Nyelvtudományi T.		
Felelős oktató:		Dr. Medve Anna		

MNIL0401	Modern nyelvészet az anyanyelvi nevelésben			Tip:	
kr: 1		Előf: MNIL0203	Párhf:	Cikl: O	*Szem: 3
MNIL0402	Finnugrisztika a nyelvi nevelésben			Tip:	
kr: 1		Előf: MNIL0204	Párhf:	Cikl: T	*Szem: 4
MNIL0403	Az irodalmi nevelés időszerei kérdései			Tip:	
kr: 1		Előf: MNIL0301	Párhf:	Cikl: O	*Szem: 5

MNIL05	Társtudományok			
kr: 2		B. Előf:	*K. Előf:	*M. Előf:
Felelős tanszék:		Nyelvtudományi T.		
Felelős oktató:		Dr. Kárpáti Eszter		

MNIL0501	Szemiotika			Tip:	
kr: 1		Előf:	Párhf:	Cikl: O	*Szem: 3
MNIL0502	Közvetlen emberi kommunikáció			Tip:	
kr: 1		Előf:	Párhf:	Cikl: T	*Szem: 4
MNIL0503	Kulturális antropológia			Tip:	
kr: 1		Előf:	Párhf:	Cikl: O	*Szem: 5
MNIL0504	Szociálpszichológia			Tip:	
kr: 1		Előf:	Párhf:	Cikl: T	*Szem: 6

MNIL06	1. szigorlat (nyelvtudomány)				
kr: 2		B. Előf:	*K. Előf:	*M. Előf:	
Felelős tanszék:		Finnugor T.			
Felelős oktató:		Dr. Fancsaly Éva			
MNIL0601		Nyelvtudományi szigorlat			
kr: 2	K	Előf: MNIL0203, 0204			*Szem: 3-4
MNIL07	2. szigorlat (irodalomtudomány)				
kr: 2		B. Előf:	*K. Előf:	*M. Előf:	
Felelős tanszék:		Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti T.			
Felelős oktató:		Dr. Gilbert Edit			
MNIL0701		Irodalomtudományi szigorlat			
kr: 2	K	Előf: MNIL0301, 0302			*Szem: 4-5
MNIL08	Szakdolgozat				
kr: 25		B. Előf:	*K. Előf:	*M. Előf:	
Felelős tanszék:		Nyelvtudományi T.			
Felelős oktató:		Dr. Szűcs Tibor			
MNIL0801		Szakdolgozati szeminárium 1.			
kr: 10	K		Cíkl: T	*Szem: 4	
MNIL0802		Szakdolgozati szeminárium 2.			
kr: 15	K	Előf: MNIL0801	Cíkl: O	*Szem: 5	

LACZKÓ TIBOR

ALBERTI GÁBOR – MEDVE ANNA: GENERATÍV GRAMMATIKAI GYAKORLÓKÖNYV I-II.

(RECENZÍOTANULMÁNY)

1. BEVEZETÉS

Egy olyan könyvről írok most, amely szakmai szempontból talán nem is állhatna közelebb hozzám. Egyrészt az egyetemen én magam is tanítom azt a generatív elméletet, amelynek keretében a szerzők kialakították saját modelljüket. Tanítom angolul is és magyarul is, az angol és a magyar nyelv jelenségeire egyaránt összpontosítva. Másrészt, abban a kötetben, amely ennek a könyvnek a deklarált kiindulópontjául szolgált, egy fejezetnek társszerzője voltam. Harmadrészt, az egyik szerzőnek a könyv néhány fejezetéből álló értekezését opponáltam egy doktori cselekményben. Mindebből kifolyólag úgy vélem, hogy az átlagnál sokkal inkább „belülről” is véleményt tudok alkotni a műről, és így talán hasznos információkat nyújthatok az olvasóknak és – reményeim szerint helyenként – a szerzőknek is.

A mű elsődlegesen egyetemi tankönyvnek készült a chomskyánus magyar generatív mondatlan oktatásához. Már a terjedelme is komoly tiszteletet parancsol. A 347 oldalas első kötet, amely a *Szabályok és magyarázatok* alcímet viseli, jelenségek körül jelenségre haladva bemutatja az elméletet, fokozatosan felépítve a szerzők magyar generatív szintaktikai modelljét. A fejezetcímek a következők: *I. Közvetlen összetevős szerkezetek, újrairó szabályok II.; Semleges mondatok III.; Nem-semleges mondatok IV.; Operátorok és hatókörök; V. Inherens operátorok VI.; A főnévi szerkezet VII.; Alárendelés VIII.; A mellérendelés és az ellipszis IX.; A továbbblépés útjai.* Az *Ágrajzok* alcímű, 300 oldalas második kötet pedig egy hatalmas fastruktúra-gyűjteményt ad, amely az első kötet elemzéseit és az összes gyakorlat megoldását szemlélteti.

A könyv számára az alapmű a Kiefer Ferenc által szerkesztett *Strukturális magyar nyelvtan* mondatlan kötet, Kiefer (1992), de felhasználja az újabb magyarországi szakirodalom releváns munkáit is. Az elméleti keret vázát a Noam Chomsky nevével fémjelzett irányvonal, a kormányzás és kötés modell (GB) alkotja, de a szerzők figyelembe veszik az irányzat újabb változatának, a minimalista programnak (MP) azon elemeit, amelyek beépítésével a magyar jelenségek roppant széles köre még megfelelőbb hatékonysággal írható le.

Azonnal le kell szögezni, hogy a könyv a kitűzött célt figyelemre méltóan magas színvonalon valósította meg. Ezáltal igen lényeges szempontokból, Kiefer (1992)-höz és minden eddigi generatív tárgykörű munkához képest hézagpótlónak és hiánypótlónak tekinthető. Hézagpótló, mert Kiefer (1992) különböző szerzők által írt fejezeteit egy teljesen egységes, koherens platformra hozza, és azokat egy sokkal szélesebb jelenségkör elemzésének a szolgálatába állítja. Kinyilvánított célja annak igazolása, hogy egy megfelelően kidolgozott generatív elmélet képes tetszőleges bonyolultságú konstrukciók érdemi elemzésére. Hadd álljon erre itt egy kiragadott példa, az egyik kedvencem (amely távolról sem a legkomplikáltabb a könyvben elemzettek közül):

(1) Az olimpiai közvetítéseket minden éjjel álmoságukat hősiesen legyőzve végignéző emberek másnap fáradtan esnek be a munkahelyükre. (GY4.3.i.)

A mű két alapvető tekintetben is hiánypótló. Egyrészt részben a fentebb említett hézagpótló törekvésének eredményeként a tudományos előzményeket felhasználva és kreatív módon továbbgondolva-továbbfejlesztve kidolgozta a – tudomásom szerint – eddigi legteljesebb, leg-részletesebb chomskyánus magyar mondattani modellt (felvállalva a széles körű elméleti és empirikus problémákkal való szembesülés feladatát), másrészt ezt egyetemi szinten jól tanítható tankönyvi anyag formájában találta.

Nagy vállalkozásról van szó, és az eredménye lenyűgöző. A könyv szerkezete világos és logikus. A fejezetek mintaszerűen illeszkednek egymáshoz. Az elvek, szabályok és elemzések meggyőző, koherens modellt alkotnak. A szerzők sok helyen elegáns és sziporkázó elméleti és gyakorlati megoldásokkal szolgálnak. A példákhoz és a gyakorlatokhoz adott kimerítő magyarázatok kétségtelen erőnei a munkának. A hatalmas gyakorlatanyag roppant hasznos, és egyben minden további általános megjegyzés helyett ékesen bizonyítja, hogy egy kellően kidolgozott generatív modell mekkora empirikus területet képes hatékonyan, igényesen és nyelvészeti-nyelvhasználói intuíciónkat is kielégítő módon lefedni. A könyv gördülékeny, élvezetes stílusban íródott, ugyanakkor elméleti nyelvészeti szempontból is igényesen.

Úgy vélem, ennek a kimagasló szellemi produktumnak az értékét és roppant előnyös vonásait mindössze elhanyagolható mértékben csökkentik az alábbiakban kifejtendő kritikai észrevételeim. Ezeknek egy része eleve csupán ésszerűnek tűnő alternatívák körvonalazását jelenti. Mindezek ellenére alább azért fejtem ki őket viszonylagos részletességgel, mert máris megjósolható, hogy a könyv a maga kategóriájában bestseller lesz, és minden bizonnyal több kiadást is meg fog érni. A magam szerény eszközeivel megpróbálok hozzájárulni ahhoz, hogy egy esetleges későbbi átdolgozás során a szerzők helyenként tovább javíthassanak a már most is kiváló színvonalán. Természetesen teljes mér-

tékben rájuk van bízva, hogy mely megjegyzéseket ítélik ebből a szempontból figyelembe veendőnek.

Mielőtt rátérnék a részletekre, hadd idézzek néhány olyan mondatot a *Bevezető* 24. oldaláról, amelyeket én kiemelten fontosnak tartok: „[...] szeretnénk túllépni a hagyományos magyar mondat- és a magyar generatív szintaxis szembeállításának a káros gyakorlatán, ami a magyar nyelvészet érdekelt területének nem igazán szerves fejlődéséből fakad (a tényleges időbeni átmenet és az összekötő „láncszem” szerepét betöltő kutatók hiányából). A hagyományos elemzés a mondatrészi funkciók viszonyrendszerének egy szűkebb körét ábrázolja; ez a feltárt információ pedig (ma már) maradéktalanul átültethető a generatív elemzésbe, hasznosítható alapot nyújtva. A generatív elemzés pedig minden apró részletében olyan szőrendre, hangalakra, jelentésre, pragmatikai tényezőkre vonatkozó tényleges információ többletet nyújt, amit csak kivételes előítéletekkel lehet a (magyar) nyelvre rákényszerített üres keretnek tartani.” Szívemből szóltak a szerzők...

Tanulmányom felépítése a következő. A 2. pontban felsorolom az általam fajsúlyosabbnak ítélt megjegyzéseimet. A 3. pontot a főneves szerkezetekkel foglalkozó VI. fejezet tárgyalására fordítom. A 4. pontban néhány kisebb horderejű észrevételt teszek. Ezután egy-két záró gondolat következik az 5. pontban.

2. LÉNYEGI ÉSZREVÉTELEK

Alább pontokba szedem a könyv erőnyeit (2.1), majd néhány – megítélésem szerint – nem kifejezetten előnyös jellemzőjét (2.2).

2.1. ERŐNYEK

2.1.1. A szerzők a modell kifejtését a monoton építkezés elve szerint tervezik, és igen figyelemreméltó következetességgel úgy is hajtják végre. A jelenségek vizsgálatában és a szabályok felállításában az egyszerűbb felől haladnak a bonyolultabb felé, a koncentrikus körök gyűrűihez hasonlatosan megőrizve-bővítve a korábbi eredményeket. Ehhez világosan kialakított rendszer, koncepció és fegyelmezett, precíz kivitelezés szükségeltetik. A két szerző minden kétséget kizáróan maradéktalanul megfelelt e kívánalmaknak. Mindössze egy-két szoros kivételt fogok ebből a szempontból a 2.2. alpontban szóvá tenni, dehát egy ekkora vállalkozás esetén ennyi „hibaszázalék” messze a túréshatáron belül marad (és természetesen az sem biztos, hogy az általam problematikusnak ítélt mozzanatok valóban egyértelműen azok).

2.1.2. Az előző pontban általánosságban említett következetességre hadd említsek itt egy olyan példát, amely nekem a legjobban tetszett!

Azt szemlélteti, hogy a szerzők igyekeznek a tárgyalás sokszor szerteágazó szárait is gondosan elkötni. A 142. oldalon az SZ kategóriájú részben azt olvassuk, hogy a datívuszi DP birtokos kimozgatása a mátrix DP-ből csak a [SPEC,DP] pozíción keresztül történhet. Néhány sorral lejjebb (ugyancsak az SZ-ben) viszont már arról van szó, hogy a birtoklásmondat generálása során egy ilyen birtokos egy NP-ből mozog ki. Ezen a ponton a recenzens kezdi dörzsölni a kezét, és lejegyzí magának a következtetlenséget. A 143. oldalon ismét azt látja, hogy csak DP-ből lehetséges ilyen kimozgatás. Aztán eljutunk a 161. oldalra, ahol a szerzők elkötik a szálát és lehűtik a bírálót: az elemzésnek „egy gyenge pontját vélheti felfedezni az éles szemű olvasó: D-módosítói pozíció híján az *Adynak* birtokost egyetlen lépésben mozgattuk el N melletti vonzatpozíciójából V melletti hamisvonzathelyére, amit eddig csak markáns esetjelöléssel bíró vonzatoknak engedtünk meg. Ezt a problémát azonban könnyű elhárítani. A birtokos-vonzat az NP határolóburokot eddig is átgrotta, a D-módosítóra mint „vészkijáratra” a DP határolóburokon való átjutáshoz volt szükség – a tárgyalat elemzésben pedig nincsen ilyen burok a tárgyi kifejezés körül.” A bírálónak tehát ebben az esetben nem (sem) sikerült következtetlenségen érnie a szerzőpárost, és csupán azzal vigasztalódhat, hogy – mivel felfigyelt az eddig elvarratlan szálra – a szerzők értékítélete alapján is „éles szemű olvasónak” minősül.

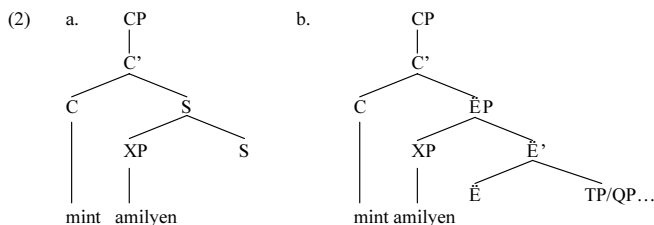
2.1.3. Teljes mértékben egyetértek annak az É. Kiss-féle feltevésnek a megőrzésével, amely szerint a magyarban a vonzatszerkezet szintaktikai reprezentációja nem hierarchikus, vagyis „lapos”, l. a 45. oldalt.

2.1.4. Mindenféleképpen indokolt az 1992 utáni magyar szakirodalomból bizonyos funkcionális kategóriáknak (és természetesen azok kiterjesztéseinek) az átvétele. Az egyik legfontosabb hozadéka ennek az, hogy az igemódosító [SPEC,VP] és a fókuszált összetevő [SPEC,FP] következetesen és rendszerszerűen szétválasztható (vö. *János most könyvet olvas – János most 'könyvet olvas, és nem újságot*). Ezek szerencsétlen módon egybeestek É. Kiss (1992) egyszerűbb modelljében.

2.1.5. Az V. fejezetet kiemelkedően jónak ítélem. Széles körű, részletes és meggyőző elemzések sorát nyújtja.

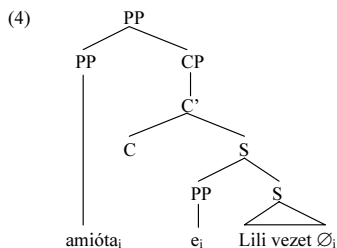
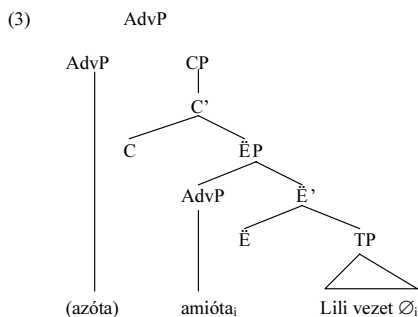
2.1.6. A 113. oldalon szerintem nagyon találó szemantikai magyarázatot kapunk arra, hogy miért marad az igekötő az ige mögött mondattagadáskor: ezzel letagadjuk a cselekvés befejezettségét.

2.1.7. Intuitív és elméleti szempontból egyaránt elegánsnak és meggyőzőnek gondolom a VII. fejezetben az alárendelő mondatok szerkezeti elemzését, amely módosítja Kenesei (1992) klasszikus felfogását, vö.:



Amint azt (2b) mutatja, Alberti–Medve egy operátorszerű funkcionális fej kiterjesztésének (EP-nek) fogja fel a beágyazott mellékmondatot, és erre megfelelő szemantikai érvet is szolgáltat. Számomra azért kifejezetten szimpatikus ez a megközelítés, mert a (tagmondatból ki-mozgatott) vonatkozó névmásnak kiváló helyet biztosít a EP specifikáló pozíciójában (egy klasszikus operátorpozícióban). Ezzel szemben Kenesei (1992) jobb híján az S-hez kénytelen csatolni ezt a névmást, ami közel sem olyan természetes, elvszerű eljárás, vö. (2a).

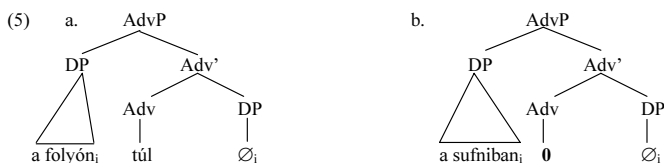
2.1.8. Határozottan könnyednek és teljes mértékben meggyőzőnek tartom azt az eljárást, ahogyan a szerzők az olyan vonatkozó mellékmondatos szerkezeteket elemzik, amelyekből hiányzik az oblikvuszi utalószó (pl. *Amióta Lili vezet, egészen megváltozott*). Vessük össze az ő megoldásukat (3) Keneseiével (1992) (4)!



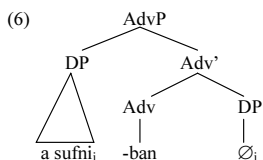
Megítélésem szerint (3) óriási előnye, hogy semmiféle módosítást nem vezet be a vonatkozó mellékmondat kötőszavának (amióta) a kezelésébe az ilyen esetekben sem. Az ugyanúgy kimozog a TP-ből (QP-ből stb.) a $\bar{E}P$ specifikáló pozíciójába, és csupán annyi „rendkívüli” történik, hogy az utalószó (azóta) választhatóan törölődik a fonológiai komponensben. Ezzel szemben Kenesei rendhagyó módon a kötőszót az utalószó pozíciójába illeszti be, és ilyenkor nála a „tényleges” kötőszó szerepét egy láthatatlan operátorszerű elem (4) tölti be. Mindezek alapján az Alberti–Medve-féle megoldást egyszerűbbnek, elvszerűbbnek és nem utolsó sorban olvasóbarátabbnak találom.

2.1.9. Ésszerű és kellően megalapozott egyszerűsítésnek vélem, hogy a *hogy* kötőszós mellékmondatokat (HKM-eket) tartalmazó deverbális főnévi fejes szerkezeteket egyéb HKM-es konstrukciók mintájára elemzik, és nem vezetnek be újabb altípusokat.

2.1.10. Tetszik a névutós frázisok és a „tartalmas” oblikvuszi esetragos DP-k egységes kategoriális kezelése AdvP-ként (a 191. és 244. oldalon), hiszen ezt a koordinálhatóságuk szinte egyenesen előírja (vö. *a ház mögött és a sufniiban*). Én ugyanakkor a DP-k esetében egy lépéssel tovább mentem volna a minimalizmus útján. (vö. *Bartos*, 2000) Először lássuk az Alberti–Medve-féle megoldást!



Kiváló elgondolásnak tartom, hogy a magyar frázisok fej–komplementum relációjának egységes kezelése érdekében az Adv kategóriájú névutó vonzataként, tőle jobbra születik meg a DP, aztán az AdvP specifikáló pozíciójába mozog, és így áll elő a megszokott felszíni sorrend (vö. (5a)). A ragos DP-k esetében pedig a szerzőpáros azt teszi fel, hogy egy hangalak nélküli névutói (Adv) fej van a szerkezetben (0), vö. (5b). Ez utóbbival kapcsolatban úgy látom, hogy minden további nélkül fel lehetne ruházni magát az esetragot az Adv fej szerepével, és csak annyit kellene kikötni, hogy mivel ez az elem kötött morféma (rag), kötelező jelleggel hozzá kell tapadnia egy megfelelő tőhöz, amely kézenfekvő módon a DP-ben található NP feje, vö.:



Szerintem így közvetlenebbül és természetesebben ragadható meg a tartalmas oblikvuszi esetragok és a névutók funkcionális és (ebből következő) feltételezett kategoriális azonossága.

2.1.II. Határozottan ötletes, eredeti megoldásnak ítélem azt, hogy bizonyos elliptikus szerkezetek kezelésére *Bánréti* (1992) eredeti megoldását módosítva a szerzőpáros egy hangalak nélküli *w* komponáló igét vezet be (l. a 208. oldalt). Nagyon szépen bemutatják, hogy ennek az eszköznek kialakult egy alapvető funkciója az MP-ben az angol és a hozzá hasonló nyelvek jellemzésére. Ezután rámutatnak arra, hogy a magyarban miért logikus másfajta szerepkörrel ellátni egy ilyen igetípust, és arra, hogy mindezt a nyelvek közötti parametrikus eltérések univerzális grammatikái síkjára emelhetjük. (Egy két konkrét részletet l. a 3.3.2. alpontban.)

2.2. NÉHÁNY KEVÉSBE ELŐNYÖS VONÁS

2.2.1. Véleményem szerint a könyv címéből hiányzik az utalás arra, hogy itt lényegében egy *mondattani* modellről van szó, hiszen – legalábbis a mai szóhasználatban – a generatív grammatika kifejezés jóval tágabb értelmű. Az alapvető mondattani célkitűzést egyébként a könyv a 12. oldalon maga is megfogalmazza: „...teljességre törekvő mondat-elemző vizsgálódásra hívjuk az olvasót”. Természetesen a „mondat-elemzést” értelmezhetnénk tágabban is, úgy, hogy a vizsgálódás során nem csupán egy koherens szintaktikai modell fejlődik ki, hanem egy fonológiai, morfológiai és szemantikai is. Erről azonban távolról sincs szó. Ezen túlmenően az is belekerülhetett volna a főcímbe, hogy ez egy *magyar* modell. Ez ugyan szerepel az alcímben (*Magyar transzformációs generatív nyelvészeti elemzések*), ám az nem jelenik meg a külső borítón. A főcím és az alcím együttese helyett nekem a következő címjavaslatom lenne: *Magyar generatív mondattani gyakorlókönyv / elemzések*.

2.2.2. A *Bevezető* a 13. oldalon a kezdő olvasó feltételezett tudásszintjeként a következő munkák ismeretét jelöli meg: Kiefer (1992) *Grammatikaelméleti bevezetője* (É. Kiss és Szabolcsi, 1992), a kötetnek az egyszerű mondat szerkezetével foglalkozó, É. Kiss Katalin által írt fejezete (É. Kiss, 1992), valamint É. Kiss–Kiefer–Siptár (1998)-nak az ugyancsak É. Kiss Katalin által jegyzett mondattani fejezete (É. Kiss, 1998) – ezzel kapcsolatban l. még a 3. lábjegyzetet a 20. oldalon. Ebből az alapfeltevésből fakadóan a könyv nem ad összefüggő elméleti bevezetőt, ismertetőt vagy összefoglalót. Elvárja, hogy akár a legkezdőbb olvasó is a fent említett három munkát előzetesen tanulmányozza át, és erre a háttérismeretre támaszkodva, az egyes fejezetek megfelelő részleteiből öntevékenyen rakja össze az új modellt.

Két komoly gondom is van ezzel az eljárással. Egyrészt a Kiefer (1992)-féle *Grammatikaelméleti bevezető* deklaráltan nem didaktikus,

tankönyvszerű bemutatása a kormányzás és kötés elméletnek, ezért módszere homlokegyenest ellenkezik például a könyv módszerével. Emiatt szerintem nem szerencsés egy teljesen kezdő olvasót ebbe a mélyvízbe dobni, ráadásul úgy, hogy ehhez a kalandhoz az olvasó nem (feltétlenül) kap tanári/szakértői segítséget. Több éves saját oktatói tapasztalat mondatja velem, hogy a szóban forgó fejezet – tömörsége és töménysége miatt – egy kezdőt segítség nélkül könnyen elkedvetleníthet és visszatántoríthat. Ráadásul ha a kezdő olvasó mégis sikerrel vette ezt az első háttérismeret-elsajátítási akadályt, akkor viszont a didaktikailag egyébként gondosan felépített könyvet nem egy esetben meglehetősen „szájbarágósnak” találhatja.

2.2.3. Véleményem szerint sokkal jobb lett volna, ha a könyvet teljes mértékben önjáróvá, önállóvá formálják a szerzők, és függetlenítik más forrásoktól. Egy kezdő olvasó igényeit ez sokkal jobban kielégíthette volna. Másrészt úgy vélem, a könyvben kódolt modellt mindenképpen szükséges lett volna összefüggően kifejteni. A tárgyalás menetéből és szelleméből adódóan ezt a könyv vége felé tartottam volna megfelelőnek.

2.2.4. A *Bevezető* 17. oldalán ezt olvashatjuk. „A könyvet lezáró index a szokásos tárgymutatóknál fontosabb szerepet játszik. Pótolni hivatott egy definíciókat és egyéb grammatikaelméleti ismereteket kínáló külön kötetet vagy fejezetet.” Ez az idézet szerzői válasznak is tekinthető az előző pontban szereplő megjegyzéseimre. Ennek ellenére továbbra is határozottan úgy látom, hogy jót tett volna egy összegző, lezáró fejezet, amely a modell felépítését, összefüggérendszerét áttekinti. Ezt egy betűrendes tárgymutató csak elenyésző mértékben képes pótolni.

Ráadásul mindehhez az társul, hogy megítélésem szerint ez az index ilyen formában sokkal nehezkesebben használható, mint egy hagyományos. Sőt, itt erőteljesebben kell fogalmaznom: reménytelenül rosszul használható. A gondot a következő idézet világítja meg (341. oldal, 1. lábjegyzet). „A könyv jellegéhez illeszkedve nem oldalszámokat adunk meg az egyes témák mellett, hanem az adott témáról tanulságos információt nyújtó funkcionális részek [...] számát, a könyv időrendjében.” Ez azt jelenti, hogy ha egy utalást ki akarunk keresni, akkor nem a jól bevált módon az oldalszámokat pörgetve jutunk el a kívánt oldalra, hanem először – feltehetőleg legegyszerűbben a fejléc segítségével – betájoljuk a megfelelő fejezetet (ennek a számát egyértelműen jelzi a kód), majd a fejezetek általános felépítésének ismeretében türelmesen (vagy egyre türelmetlenebbül) előre vagy hátra lapozgatva eljutunk a megfelelő funkcionális részhez (SZ, G, P stb.) és – ha ez több oldalas – akkor megint türelmesen (vagy egyre türelmetlenebbül) lapozgatva-keresgélve eljutunk a megfelelő rész megfelelő oldalára (esetleg oldalaira). Az I. fejezet esetében például rendkívüli módon megnehezíti az ilyen index

szerinti tájékozódást, hogy a különböző kódjelű részek többször is előfordulnak, tehát még valamiféle linearitási rend sincs közöttük.

Nem vitatom, hogy a funkcionális kódok hasznos többletinformációt hordozhatnak, ezért úgy látom, hogy ezt az új utalási módszert és a hagyományosat ötvözni kellett volna, hogy a keresés hatásfoka ne csökkenjen ilyen komoly mértékben: a kódok mellett az oldalszámokat is meg kellett volna adni. Ez főleg azért lett volna elengedhetetlenül fontos, mert a mű a szokásosnál jóval központibb szerepet szán az indexnek. Ezt a szerepet azonban e miatt a nehézkesség miatt aligha tudja így betölteni. Ehhez kapcsolódóan rá kell mutatnom, hogy egyetlen fogódzóként a *Tárgymutató* segítségével igyekeztem egy-egy fogalom használatának vagy egy-egy jelenség elemzésének utánajárni a könyvben, de egyáltalán nem vagyok biztos benne, hogy a megadott címszavak minden releváns előfordulását megtaláltam (vagy volt türelmem – találomra – megkeresni) az oldalszámok hiánya miatt.

2.2.5. Először talán a 26. oldalon találkozunk azzal a felfogással, amely szerint a melléknévi igenév melléknévi szófaji kategóriájú (A), a határozói igenév határozói szófaji kategóriájú (Adv), a főnévi igenév pedig Inf kategóriájú. Úgy vélem, a generatív irodalomban összehasonlíthatatlanul erőteljesebb az a nézet (vö. *Bresnan*, 1982; *Komlósy* 1992; *Kenesei*, 2000; *Laczkó*, 2000 stb.), amely mindhárom igenévi formát igei (V) kategóriájúnak fogja fel. A 27. oldalon ezzel kapcsolatban a következők olvashatók. „Az (át-)érezve fejet igéből képeztük ugyan, de hagyományos határozói igenévi besorolása is azt fejezi ki, hogy határozói szerepben vesz részt a szintaktikai szerkezetben.” Úgy vélem, ez a felfogás ebben a munkában azon ritka esetek egyike, amelyekben a szerzők elvetik (vagy felülbírálják) annak az irányzatnak a széles körben bevett nézetét, amelynek a szellemiségét egyébként következetesen képviselik. Ennek a problematikának csak egy-két részletéről fogok alább szólni. A szerzőket és az érdeklődőket *Komlósy* (1992)-höz és *Kenesei* (2000)-hez utalom. Ezek a munkák számos meggyőző érvet vonultatnak fel az igenevek V kategóriájú besorolása mellett és azellen, hogy melléknévi, határozói stb. címkével lássuk el őket.

A 42. oldalon a szerzők röviden megindokolják, hogy a főnévi ige-nevet miért Inf és miért nem V kategóriájúnak tekintik (szemben például *Kiefer* (1992)-vel vagy mondjuk *Kenesei* (2000)-rel). Az egyetlen megfontolás az, hogy nem kívánnak ($\pm$ finit) jegyekre hivatkozni (vö. $V_{[+fin]}$ vs. $V_{[-fin]}$), hanem a ragozott és nem ragozott ige közötti különbséget kategóriálisan kívánják megragadni. Ez utóbbi esetben nem hiszem, hogy a kategoriális megkülönböztetés számottevően egyszerűbb vagy könnyebben emészthető a kezdő olvasó számára. Szerintem abban is van legalább ugyanannyi logika, hogy a ragozott és nem ragozott igék közötti számos és nagyon lényeges hasonlóságot kategoriális egyezéssel ragadjuk meg, és az ebből a szempontból másodlagosabb-

nak tekinthető különbségeket jegyekkel fejezzük ki. Igazából a szerzők sem tudják megspórolni bizonyos jegyek alkalmazását az adott területen sem, hiszen például náluk a főnévi igenes szerkezetekhez speciális, testre szabott funkcionális fejek (és azok projekciói) rendelendők. A különbségtételre pedig a szerzők a kategoriális indexelést használják, pl. F_{Inf} , Q_{Inf} stb.

Arra is fel szeretném hívni a figyelmet, hogy a legújabb leíró nyelv-tan, *Keszler* (2000) sem ejti egybe a határozói igenévi, illetve melléknévi igenévi kategóriákat (szófajokat) a határozó(zó)i, illetve melléknévi kategóriákkal (szófajokkal), hanem külön (átmeneti) szófajokként tartja őket számon. Ezért úgy vélem, hogy a szerzőpáros eljárása túlzottan leegyszerűsítő az általuk emlegetett „hagyományos” grammatikához viszonyítva is. Természetesen kiválóan meg lehet vele ragadni például azt, hogy egy melléknévi igenes szerkezet és egy melléknéves kifejezés „kifelé”, funkcionálisan hasonlóan viselkedik, viszont teljességgel elveszítjük a két fej közötti, szerkezeten belüli különbség formai kódolásának a lehetőségét (vö. *Komlósy*, 1992, 386–387). Például egy melléknévnek soha nem lehet tárgyi bővítménye, egy melléknévi igenevet viszont nem fokozhatunk, vö.:

(7) *Ez volt a Jánost lehangolóbb hír.

Itt azért elfogadhatatlan a kérdéses kifejezés, mert a fokozás egyértelműen azt jelzi, hogy melléknévvel van dolgunk, egy melléknévnek viszont (szemben egy melléknévi igenévvvel) nem lehet tárgya, és ez feloldhatatlan kategoriális ellentmondáshoz vezet. *Komlósy* (1992) alapján azt is tudjuk, hogy a két kategóriának „kifelé” sem teljesen egyforma a viselkedése, mert közönséges körülmények között a melléknévi igenes kifejezések nem használhatók állítmányi szerepben, vö.:

(8) *Tegnap délután a diák a leckéjét író volt.

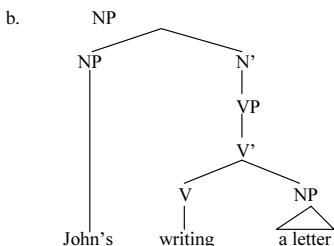
Mindezek alapján határozott meggyőződése, hogy valamilyen különbségtételre mindenképpen szükség lenne Alberty–Medve rendszerében is. Ezt úgy látnám a legegyszerűbben kivitelezhetőnek, hogy az átmeneti szófaji jelleget egy kategoriális indexszel jelölnék: A_V és Adv_V . Ez úgy lenne értendő, hogy a főkategóriát tekintve melléknévekkel vagy határozószókkal állunk szemben, de e nagy osztályon belül egy sajátos „alkategoriális” osztályt alkotnak. Ilyen kategoriális indexelésre a könyvből épp az imént mutattam példát (F_{Inf}). Vessük össze ennek szemléltetésében a *lehangoló* szó besorolását az alábbi példapárban!

- (9) a. a részletes, de kissé lehangoló (A) tájékoztató
- b. az unalmas és Jánost kissé lehangoló (AV) tájékoztató

(9a)-ban a *lehangeló* egyértelműen melléknév (A), hiszen hiányzik mellőle a kiinduló ige kötelező tárgyi bővítménye, és egyébként fokozható is: *a részletes, de az átlagosnál kissé lehangelőbb tájékoztató*. (9b)-ben pedig a fent mondottak értelmében minden kétséget kizáróan melléknévi igenévvvel (A_V) állunk szemben. Azért választottam a (9a) példát, mert az a II. kötet első oldalán található, elsőként elemzett mondatban szerepel. A szerzők „melléknévi igeneves” modorban kezelik a *lehangeló* szót: olyan AP-szerkezetet tesznek fel, amelyben az igekötő (*le*) az AP specifikálójában van (természetesen mozgatással kerülve oda). Itt szerintem mindenképpen egy közösleges A fej alá kellett volna helyezni a teljes szót – igekötőtől. Azért érdekes ez a példa, mert úgy látom, hogy ilyen esetekben jól jönne az Alberti–Medve-megközelítés számára is az A « A_V megkülönböztetés. A (9a)-ban szereplő *lehangeló* (igenévből képzett) A kategóriájú önálló szótári tétel, ugyanolyan jellegű, mint az *unalmas* vagy a *részletes* melléknevek (vö.: *lehangelőbb, unalmasabb, részletesebb*). Ezzel szemben a (9b)-ben felbukkanó *lehangeló* alakot Alberti–Medve saját rendszerében már teljes joggal elemezhetné úgy, ahogy (szerintem helytelenül a (9a)-belit kezelték). Ehhez természetesen szükségük lenne az említett (a)kategóriális különbségtételre.

Röviden megemlítek még egy alternatív elemzési lehetőséget. Egyrészt van rá külföldi szakirodalmi példa, másrészt könnyen beilleszthető lenne a szerzők modelljébe is. Az az alapötlet, hogy a „belül X kategória, kifelé Y kategória” relációt közvetlen szintaktikai kódolással ragadjuk meg. Ezzel a megoldással kezelik sokan az angol igei gerundiumos szerkezeteket, l. az alábbi példát és a leegyszerűsített, kissé ódivatú ábrázolást (amely a céljainknak tökéletesen megfelel):

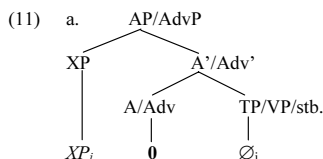
- (10) a. John's writ-ing a letter
 János.gen ír-GER egy levelet
 szó szerint: 'Jánosnak egy levelet (meg)írása'
 'egy levélnek a János általi (meg)írása'



A példában *John's* ('Jánosnak') genitivuszi birtokos, az *-ing* végződés az igei gerundium képzője (GER), az *a letter* pedig tárgyi funkció-

jú főneves kifejezés, ahogyan az közönséges tárgyas igék mellett is lenni szokott. Itt tehát egy igei frázis van egy külső NP burokbán.

Egy ilyen jellegű megoldást azért is tartanék könnyen beépíthetőnek Alberti–Medve elméletébe, mert a szemantikailag tartalmas oblikvuszi esetragos DP-eket sajátos szintaktikai kategóriaváltó eljárással kezelik, l. (5b)–t. Annak az analógiájára véleményem szerint itt is feltehetnénk egy Adv vagy A kategóriájú **0** fejet, amely az igei frázist (VP-t) vagy annak valamely funkcionális projekcióját (TP-t, FP-t stb.) venné komplementumául, vö. (5b)–t és a sematikus (11)–et.



A szerzők védelmében e kérdéskör lezárásaként arra hívom fel a figyelmet, hogy a tőlük megszokott átgondoltság jegyében ők is tudatában vannak annak, hogy bizonyos megfontolások esetleg az ő rendszerüket is rákényszeríthetik egy ilyen értelemben vett árnyaltabb megközelítésre: „... szükség esetén melléknévi igenévi vagy határozói igenévi kategóriák bevezetéséhez is folyamodhatunk” (42. oldal). A fő különbség közöttünk csupán annyi, hogy én a fenti gondolatmenet alapján úgy látom, hogy ezt a „folyamodást” célszerű lett volna máris végrehajtani.

2.2.6. Úgy vélem, hogy a „természetes szubjektumnak” a közönséges topiktól való elkülönítésére legalábbis a könyvben található formában nem lett volna igazán szükség. Megítélésem szerint inkább megzavarhatja a (kezdő) olvasót, mintsem biztos fogódzót nyújtó, további elemzési árnyalatokat megragadni képes eszközt adna a kezébe.

A könyvben egy helyen kissé pontatlanul megfogalmazott jellemzés szerint a természetes szubjektum „természetesen”, a közönséges topik pedig „mesterségesen” nyújtja ugyanazt a diskurzus-funkciót ugyanolyan eljárás eredményeképpen ugyanabban a pozícióban (az idézetet l. alább). Úgy vélem, a könyv bonyolultabbá teszi azt, amit É. Kiss (1992) a topik kezelésére alkalmaz (a kontrasztív topik nála is élesen elkülönül a közönségestől). É. Kissnél a topikba emelhetőségnak különböző szempontjai vannak, és jelöletlen esetben pontosan az az argumentum lesz a „befutó”, amelyet a könyv természetes szubjektumnak nevez. Ugyanakkor az É. Kiss-féle többi szempontot a könyv nem igazán veszi szisztematikusan figyelembe. Vagyis a szerzők nem mutatják be azokat a tényezőket, amelyek az ő fogalmaik szerinti („mesterséges”) topik kiválasztását befolyásol(hat)ják – vagy ha igen, ezt nem elég hangsúlyosan teszik, mert én nem bukkantam rá (persze az is le-

hetséges, hogy a *Tárgymutatónak* a 2.2.4. alpontban említett hiányossága miatt idő előtt feladtam ennek a témának a körbejárását). Mindezek előrebocsátása után lássuk a részleteket!

A „természetes szubjektum” első szöveges említésére a 49. oldalon kerül sor. A szerzők elvetik É. Kiss „logikai alany” parafrázisát a topikra, és helyette vezetik be ezt a szakkifejezést a következő, standardnak tekinthető értelmezéssel: az így megnevezett szereplőről szól a mondat. Viszont már itt meglehetősen elbizonytalanítják a (kezdő) olvasót. „Hogy ez intuitív tartalmán túl mit jelent, arról nagyon sokat nem fogunk tudni mondani [...], de az tény, hogy a diskurzus-szerveződésben relevánsnak bizonyuló, régóta ismeretes, de a klasszikus logikai eszköztárral leírhatatlannak tűnő fogalomról van szó”. További terminológiai bizonytalanságként érzékelem (és gondolom, a többi olvasó is), hogy kezdetben É. Kiss „logikai alanyát” az ő „természetes szubjektum” fogalmukkal váltják ki, aztán később, az 51. oldalon kissé indirekt módon kikövetkeztethő, hogy náluk a „természetes szubjektum” nem azonos az általánosságban vett topikkal, hanem igazából a következő megfelelésekről van szó: É. Kiss topikja = Alberti–Medve szubjektuma, É. Kiss topikjának (egy kitüntetett argumentum théta-szerepén alapuló) megnyilvánulása = Alberti–Medve természetes szubjektuma. Erre a következtetésre az 51. oldal alábbi mondatai alapján juthatunk. „Úgy tűnik, a szubjektum–predikátum tagolódáshoz valóban szubjektum, cselekvő vagy átélő entitás szükséges [...]. [...] célszerű a nominatívuszi vonzat és a mondat szubjektuma közt különbséget tenni.” Mindezek miatt szerintem nem igazán következetes a könyv topik-terminológiája. Bár a szabályokban és az ágrajzokban gyakorlatilag mindig a topik « (természetes) szubjektum szembenállás szerepel, a szerzők felfogásának inkább a következő kategorizálás felel meg: lenne: topik = szubjektum és ezen belül természetes topik (szubjektum), mesterséges topik (szubjektum) és kontrasztív topik (szubjektum). Egy ilyen szellemű felosztásra szinte véletlenül rá is bukkantam a 91. oldalon.

A könyv legfontosabb mondandója a természetes topikról a következő. Bizonyos igei és egyéb predikátumok (és a predikátumok túlnyomó többsége ilyen) ún. kategorikus állítástípusban szeretnek előfordulni. Egy ilyen állítás – a szerzők által semlegesnek nevezett mondatban – természetes szubjektum ~ predikátum alapszórendet igényel. A predikátumok pedig egyedileg, önállóan jelölik ki azt az egy argumentumot, amelyet a legszívesebben látnak ilyen szerepkörben. Ezt az információt a lexikai tételükben rögzíteni kell. A választás alapja az argumentum théta-szerepe. Ezzel kapcsolatban az a (további) gondom, hogy a théta-szerepekkel, azok rendszerével általában is meglehetősen mostohán bánnak a könyv, és itt is mintegy futólag teszi a következő megjegyzést az 51. oldalon. „Úgy tűnik, a szubjektum–predikátum tagolódáshoz valóban szubjektum, cselekvő vagy átélő entitás szükséges (kategorikus ál-

lítástípus).” Az az alapvető kérdés, hogy csak ágens és experiens lehet-e természetes szubjektum, vagy esetleg még más szerepű argumentumok is. Ezt határozottan ki kellene mondani! Bizonytalanságunk csak fokozódik a 68. oldalon, ahol a könyv a következő példát elemezve nem dönti el egyértelműen, hogy benne a *tandíj* természetes szubjektum-e vagy sem.

(12) A tandíj be van fizetve. (P2.8.i.)

A szerzők ezt írják: „a tandíj ebben az esetben nem minden kétséget kizáróan természetes szubjektuma az állításnak.” Az elbizonytalanított olvasó nem is érti, hogy az eddig mondottak fényében egyáltalán hogyan vetődhet fel az a lehetőség, hogy természetes szubjektumnak tekintsük ezt az argumentumot, hiszen ő garantáltan nem ágens vagy experiens. A „nem minden kétséget kizáróan” megfogalmazás viszont köznap i olvasatában leginkább azt sugallja, hogy „nagy valószínűséggel”.

A 89. oldal első bekezdése pedig egy elvibb szinten bizonytalanít el bennünket nagy mértékben. A következő mondat topikjáról van benne szó.

(13) Péter minden alkalommal több barátját is meghívta.

A bekezdés lényege így szól. „Topikként is értelmezhetnénk éppen az alanyt [...], de célszerűbbnek látszik a topikmódosítót olyankor felhasználni, amikor az előtérbe állítást nem teszi meg maga a nyelv (pl. a *Marit minden alkalommal meghívta Péter* mondat esetében, ahol „mesterségesen” kell Marira irányítanunk a figyelmet). A természetes szubjektum pozíciójába pályázó összetevő topicalizálása szemantikailag ártatlan dolog, de redundáns, mert nem világos, hogy milyen eltérő jelentéstartalmat tudnánk ennek a lépésnek tulajdonítani, ezért ne kövessük ezt az utat.” Ezzel kapcsolatban két megjegyzésem van. a) Szerencsétlen fordulatnak tartom azt a metaforikus sugallatot, hogy a természetes szubjektumos mondat létrehozásáról maga a nyelv gondoskodik, a mesterséges szubjektumosról pedig valami vagy valaki más. b) Az az elvi problémám, hogy a bekezdés alapján egyáltalán nem látom indokoltnak a korábban sokkal nagyobb ívűnek indult megkülönböztetést. A természetes szubjektumos mondatokról eddig azt mondták a szerzők, hogy azok alapesetben semlegesek, a közönséges (mesterséges) szubjektumosak pedig soha nem semlegesek. Ebből kifolyólag két különböző fejezetben is tárgyalják őket. Ez a bekezdés viszont azt mondja, hogy nem világos, milyen eltérő jelentéstartalmat állapíthatnánk meg. Akkor viszont az nem világos, hogy mitől semleges az egyik mondat és nem-semleges a másik. Számomra a bekezdésnek az a legfőbb tanulsága, hogy É. Kiss (1992) topik kiválasztási általánosításai részletesebb, koherensebb rendszert alkotnak. Nála is nagy befolyásuk

van a théta-szerepeknek, de egyéb tényezők felülbírálnakják őket. Elképzelhetőnek tartom, hogy a szerzőpáros újszerű megközelítése árnyaltabb elemzést tenne lehetővé, de ehhez érzésem szerint alaposabban és egyértelműbben kellett volna azt kidolgozni.

A 60. és a 63. oldalon egyebek között arról van szó, hogy egy pro-val kifejezett alanyt tartalmazó, VP burokkal megjelenő mondat is (lehet) kategorikus értelmezésű. A könyv modelljének alapáltalánosítása ugyanakkor az, hogy legalábbis a lexikailag kifejezett alanynak a „természetes szubjektum” pozícióját kell elfoglalnia, és ez automatikusan egy TP burkot jelent. Véleményem szerint a modell egységesebb és következetesebb lehetett volna, ha felteszi, hogy a pro alany is felmozog a TP specifikálójába. Ily módon nem lett volna szükség egy speciális VP burkos alszabályra. A 17. lábjegyzet ezt mondja: „[...] testetlen összetevőt csakis akkor vetünk alá mozgatásnak, ha ezt kifejezetten kikényszeríti valamilyen *szemantikai* ok.” Nos, megítélésem szerint a természetes szubjektumos, TP burkos értelmezéshez szükséges közvetlen információknak a pro mozgatásával történő kódolása bőségesen elégséges szemantikai ok.

Ehhez kapcsolódóan a szerzőknek azzal az általánosításával sem értek egyet, amely szerint ha megjelenik egy hangalakkal bíró névmás topik pozícióban, akkor a mondat (automatikusan) elveszíti a semlegességét. Számomra például az alábbi mondatnak minden további nélkül lehet semleges (sima kategóriális állításos) értelmezése.

(14) Én imádom a töltött káposztát.

A topikokkal kapcsolatban végezetül még egy megjegyzésem lenne. É. Kiss (1992) merőben másként elemzi a kontrasztív topikot, mint a közönségest. A transzformációkra vonatkozó, általánosan elfogadott megszorítások alapján amellett érvel, hogy az előbbit a mondat eleji pozíciójába kell beilleszteni, és a szemantika számára a neki megfelelő, tagmondaton belüli pozícióban egy vele összeindexelt, hangalak nélküli operátorszerű elemet kell generálni. A közönséges topikot viszont mozgatással juttatja a felszíni helyére. Alberti–Medve modelljében nincs ilyen generálási szembenállás a topikokra vonatkozóan. Mindez véleményem szerint megérdemelt volna legalább egy rövid SZ kategóriájú kitekintést.

2.2.7. A könyv 61–63. oldalán arról van szó, hogy a PRO marad a bázisgenerált pozícióban. Ez szembenáll a Kiefer (1992)-ben kifejtett felfogással (l. a 70. és a 71. oldalt), amely a PRO-t kormányozatlan topik-helyzetbe mozgatja abból a megfontolásból, hogy a chomskyánus elmélet idevágó felfogása szerint a PRO a kormányozatlan pozíciókat kedveli. Ez a kérdéskör részszolgált volna egy rövid lélegzetű tárgyalásra – legalább az SZ-rovatban. A pro-ról l. az előző pontot.

2.2.8. A 70. oldal utolsó bekezdése elveti É. Kiss (1998)-nek azt az feltevését, hogy főnévi fejet módosító melléknévi igeneves szerkezetek egy PRO-t tartalmaznak, mert ezt a PRO-t a teljes mátrix főnévi csoporttal (DP-vel) kellene kontrolláltatni, vö.: [_{DP} a [_{AP} vérengző PRO]_i kutya]_i. Ezzel szemben Williams (1994) externális argumentum felfogását részesíti előnyben: [_{DP} a [_{AP} vérengző] kutya]. Egyrészt ez utóbbival kapcsolatban teljesen kifejtetlenül marad az, hogy a szerzők mit értenek azon, hogy így is „tekinthetjük a szintaxisba bekódoltnak azt a tényt, hogy nem akárki vérengző ám, hanem az (AP-hez képest externálisan) említett kutya.” Másrészt ha a szerzők megengedik azt, hogy az AP fejének az argumentumigényét egy X⁰ (esetünkben N⁰) elem elégítse ki, akkor nem látom elvi akadályát, hogy ugyanerről az elemről (és nem a teljes DP-ről) tegyék fel, hogy ő kontrollálja É. Kiss (1998) PRO-ját.

Ráadásul a szerzőpáros nem is alkalmazza következetesen a fenti elemzési eljárást. Az alábbi példa a könyv 211. oldaláról származik.

(15) [_{DP} az elejtett vad húsát boldogan és mohón faló marcona harcosokat]

Erről a szerzők egyebek között ezt mondják: az AP (értsd: melléknévi igeneves szerkezet) „feje a *faló* folyamatos melléknévi igenév, amelynek ágensére maga az AP-t befogadó teljes DP utal”. Ez szerintem kétségkívül nyelvbtlás a szerzőpáros részéről, mert az ő elveik pontosan ezt a relációt zárják (zárnák) ki.

2.2.9. Nekem – egy alternatív generatív keretből, a Lexikai-Funkcionális Grammatikából (LFG-ből) szemlélődve – szimpatikusak a nominatívuszi és a datívuszi birtokosok Alberti–Medve-féle kezelésének bizonyos elemei (pl. az, hogy a datívuszi nem a nominatívuszi pozíciójából vagy azon keresztül jut el az ő [SPEC, DP] pozíciójába, illetve az, hogy a két alakot egyazon grammatikai funkció alternatív kifejezéseinek tekintik), vö. 141. oldal. Ugyanakkor rá kell mutatnom, hogy a szerzők tévesen jellemzik úgy a Szabolcsi-féle elképzelést, hogy abban (nominatívusz → datívusz) „esetváltás” történne. Szabolcsi hangsúlyozza (Szabolcsi és Laczkó, 1992. 220), hogy a datívuszi rag itt nem esetvégződés, hanem operátorjelölő, és egy érdekes japán párhuzamot is említ, amelyben egy fókuszoperátor testes esetragokat is képes kiutni egy szó végéről (szemben a visszafogottabb magyar datívusszal, amely csupán egy zéró alakú esetragot tartalmazó tőhöz kapcsolódik)

2.2.10. A 143. oldalon a főneves szerkezetek tárgyalásakor azt olvasuk, hogy a rövid birtokosba nem férnek bele a „túl nagy birtokosok”, pl. egy hosszú birtokos szerkezet: **Péternek a húga könyve*. Szerintem ez a „túl nagy” jellemzés nem túl egzakt. Itt az eredeti Szabolcsi-féle magyarázat sokkal elvszerűbb. Azt mondja, hogy a hosszú birtokos

szerkezetnek a SPEC pozíciója ki van töltve, így az egész DP [+operátor] jegyű lesz, ezért nem maradhat [SPEC,NP]-ben, hanem kötelezően operátorpozícióba törekszik, és a [SPEC,DP]-be mozog: *Péternek a húgának a könyve*. Nem világos számomra, hogy a szerzők miért nem vették át Szabolcsitól ezt az ötletet. A „túl nagy” kitételekre visszatérve, azt hiszem, elég „nagy” a következő birtokos, mégis maradhat a („rövid”) helyén: *A tanárát kimondhatatatlanul utáló diák könyve az asztalon van*. A 152. oldalon viszont az *ez a lány* DP-t kell „nagyak, telítettnek” nyilvánítaniuk, ahelyett hogy Szabolcsi nyomán az *ez* operátor jellegére hivatkoznának: **ez a lány barátja – ennek a lánynak a barátja*.

2.2.II. A 146. oldalon egy rövid eszmefuttatás található egy sarkalatos elméleti problémáról. Arról nevezetesen, hogy a szerzőpáros által kidolgozott modellben a mozgások irányára vonatkozó alapszabályítás mindig érvényesül: felfelé mozgat, ugyanakkor a háttérelmélet szigorú nyomvezérlési elvét a szerzők megközelítése nem mindig elégtí ki. Ez azt jelenti, hogy bizonyos többszörös mozgások során egy nyom feljebb kerülhet a szerkezetben, mint a vele láncot alkotó antecedens, amit a klasszikus elvek nem tennének lehetővé. A szerzők érzékelik a problémát, szóvá teszik, és szakavatottan három módot is felvázolnak arra, hogy jelenlegi keretük hogyan viszonyulhat hozzá, de ők nem végzik el az alternatívák közötti választást. Teljes joggal járnak el így, mert egyrészt a célközönség számára mindez teljesen elvont, szinte követhetetlen elméleti okfejtéssorozat lenne, másrészt a probléma természetéből adódóan a szerzőknek alapos és kiterjedt háttérkutatást kellene végrehajtaniuk egy megalapozott válasz kidolgozásának az érdekében.

A 182. oldalon azt az érvet hozzák fel a szerzők egy bizonyos transzformációs művelet mellett, hogy egy transzformálódott összetevőnek k-vezérelnie kell a nyomát. Az előző bekezdésben ezzel szemben rámutattam, hogy más helyeken viszont bevallottan megsértik ezt az elvet. Emiatt az érveket így meglehetősen gyenge lábakon állónak vélem. Esetleg az segíthetne, ha világosan behatárolnák azokat az eseteket, amelyekben tudatosan megsértik ezt az elvet, és az itteni jelenségről kimutatnák, hogy ez más természetű, és erre meg igenis érvényesíteni akarják az elvet.

2.2.I2. A II. fejezet 55. oldalán vezetik be a szerzők a hamisvonzathely fogalmát. Ennek az a lényege, hogy például egy igei predikátum mellett, a V' alatt nem feltétlenül csupán az adott ige vonzatai számára generálnak helyet, hanem szükség esetén egy más predikátum vonzataként beillesztett összetevő számára, ha az átmenetileg vagy véglegesen ezt a pozíciót fogja egy transzformációs művelet eredményeként elfoglalni. Tudomásom szerint ez a GB klasszikus elveivel teljes mértékben ellenkező eljárás. Azok az elvek (egyebek között a théta-elmélet és a projekciós elv) ugyanis csak olyan komplementumpozíciók generálását

engedik meg, amelyeket már a kiinduló szerkezetben betöltünk, és az oda beillesztett összetevők az illetékes predikátumtól megkapják a maguk théta-szerepét. Egyébiránt ez a fő oka annak, hogy a GB nem tart(hat)ja meg a korábbi chomskyánus elmélet alanyból tárgyba emelő transzformációját. (A GB csupán a kitüntetett alanyi pozíció „üres” generálását teszi lehetővé a kiterjesztett projekciós elv szellemében.)

Én itt igazából nem ennek az új hamisvonzatos eszköznek a bevezetését kifogásolom (bár vannak fenntartásaim vele szemben, mert túlságosan erőteljesnek, a jelenlegi formájában meglehetősen korlátozatlannak látom), hanem azt hiányolom, hogy a szerzők nem mutattak rá erre az elméleti problémára. Ha valahol, akkor itt igazán indokolt lett volna legalább egy SZ kategóriájú tárgyalás. Továbbá az a kérdés is felmerült bennem, hogy nem lehetséges-e, hogy Alberti–Medve modelljében zömmel (vagy kizárólagosan) éppen a hamisvonzathelyeket is használó transzformációk vezetnek a nyomvezérlési elveknek az előző pontban említett megsértéséhez. Ennek a megvizsgálására itt még felületesen sem tudok vállalkozni.

2.2.13. A könyv nagy hiányosságának tartom azt, hogy gyakorlatilag nem foglalkozik a GB esetelméletével, illetve annak a magyarra való alkalmazhatóságával (a *Tárgymutatóban* nem szerepelnek olyan fogalmak, mint az *esetelmélet* vagy az *esetadás*). A kérdéskör csak érintőlegesen bukkan fel a 70. oldalon, valamint a 199. oldalon a mondatátszövődés tárgyalása közben, és szerintem ebből következően meglehetősen követhetetlen lehet egy kezdő olvasó számára. Ha viszont a lelkiismeretes kezdő átrágtá magát Kiefer (1992) *Grammatikaelméleti bevezetőjén*, akkor erőteljes hiányérzete támadhat az esetelmélet tárgyalásának hiánya miatt. Ezenkívül megjegyzem, hogy a mondatátszövődéses esetadási jelenségeket a könyvben bemutatottól lényegesen eltérő módon kezeli az alapműnek tekintett Kiefer-kötet Kenesei-fejezete. A különbség szóvá tétele megérdemelt volna legalább egy SZ kategóriájú eszmefuttatást.

2.2.14. További fajsúlyos hiányosságnak ítélem azt, hogy a könyv lényegében nem tárgyalja (alkalmazza) a kötéselméletet, pedig ez meghatározó komponense a GB-nek, ráadásul a magyar roppant fontos elméleti kérdéseket vet fel vele kapcsolatban. A *Tárgymutatóból* az ezzel az al elmélettel kapcsolatos szakkifejezések is hiányoznak. Egyedül a 176. oldalon említi a könyv legalább a C kötéselvet az alárendelő mondatok felvezetéséhez Kenesei (1992) nyomán. Úgy vélem, hogy ez a bekezdés túlságosan elvontra sikeredett egy kezdő olvasó számára. A részletekért itt a *Grammatikaelméleti bevezetőhöz* utal bennünket. A kezdő olvasó, a *Grammatikaelméleti bevezető* és a hiányérzet viszonyáról l. az előző pontot!

2.2.15. Tovább növeli az általános hiányérzetemet az, hogy elenyészően kevés szó esik a szótári komponensről és a szótári reprezentáci-

óról (a *Tárgymutatóban* újfent nem találunk idevágó szakkifejezéseket). Pedig a szerzők nyugodtan támaszkodhattak volna Kiefer (1992) Komlósy-féle fejezetére (Komlósy, 1992).

2.2.16. Ha az eredeti GB modell alapelveit és főbb komponenseit számba vesszük, még az is feltűnik, hogy az egyébként szintén hangsúlyos szerepű Logikai Forma tárgyalása (vagy legalábbis említése) ugyancsak hiányzik könyvből (vö. *Tárgymutató*). Mivel a magyar jól dokumentáltan olyan nyelv, amely minimális mennyiségű feladatot bíz a Logikai Formára (szemben mondjuk az angollal), ennek a komponensnek a hiányát nem érzem jelentősnek. Az előbb említett három komponens tárgyalásának, illetve használatának a fogyatékoságait anélkül inkább.

3. A VI. FEJEZETRŐL – RÉSZLETESEBBEN

Ez a fejezet a főnévi szerkezettel foglalkozik. Tekintettel arra, hogy egyrészt ez nekem az egyik fő kutatási területem (Kiefer, 1992) ilyen témájú fejezetének voltam a társszerzője), másrészt a jelenségkör meglehetősen bonyolult, ezzel a fejezettel kapcsolatban van a legtöbb elméleti indíttatású megjegyzésem. Ez indokolja azt, hogy külön pontban fogalmazom meg a fejezetre vonatkozó legfontosabb észrevételeimet.

3.1. SZERKEZETI KÉRDÉSEK

A szerzők felfogása szerint a főnévi fej minden vonzata a fej mögött, az N' csomópont alatt, vagyis az NP komplementumpozíciójában generálódik. É. Kiss (1998)-at is megemlíti mint hasonló nézetű elemzést, É. Kiss (2000) pedig rájuk is hivatkozik. Egy ilyen megközelítés kétségtelen előnye, és ezt természetesen megfelelően hangsúlyozzák is a szerzők, az, hogy így a modell felteheti, hogy a magyarban egy tetszőleges lexikai kategóriájú predikátum (pl. V, Inf, A, N stb.) vonzatai egyenesen az adott fej mögött, az X' alatti komplementumpozícióba illeszthetők be. Annyi különlegessége azonban mindenképpen van a főnévi vonzatok viselkedésének, hogy É. Kiss (2000) modelljében kötelező jelleggel, Alberti–Medve megközelítésében pedig meglehetősen gyakran el kell mozogniuk a fej mögötti pozíciójukból. É. Kiss a kötelező elmozgást egy esetelméleti szűrő bevezetésével ragadja meg. Nálam, ha egy vonzat lineárisan a főnévi fej után fordul elő a felszíni szerkezetben, akkor az kivétel nélkül extraponált pozícióban van. Ez utóbbi feltevessel Alberti–Medve vitatkozik, és az ő rendszerükben egy ilyen vonzat vagy az eredeti vonzatpozícióban vagy egy extraponált (hamisvonzathelyes) pozícióban található. Az adott kérdést illetően én a szerzőpáros felfogásával értek egyet (vö. Laczkó, 2002), tehát szerin-

tem is előfordulhatnak vonzatok (és szabad módosítók) a főnévi fej után a DP-n belül. A részleteket tekintve azonban lényeges eltérések is vannak megközelítéseink között. Laczkó (2002, 2003)-ban amellest érvelek az LFG elméleti keretében, hogy a vonzatok (és a szabad bővítmények) kanonikus pozíciója a főnévi fej előtt van. Ha a fej után fordulnak elő, akkor vagy a teljes NP-hez (DP-hez) vannak csatolva, vagy rajta kívül helyezkednek el. Ez a felfogásom Szabolcsi (1994) nézőpontjával rokon, mivel mindketten alapvetően hasonló építkezésű (balra ágazó) konstrukcióknak tartjuk a főneves és a melléknévi igeneves kifejezéseket (dl. még *Szabolcsi és Laczkó*, 1992, 280).

Az, hogy az általam javasolt LFG-beli elemzésben a főnévi fejet kanonikus esetben megelőzik a vonzatai, míg egyéb magyar frázisokban esetleg fordított a fej-komplementum sorrend, az adott elméleti keret elveivel teljes mértékben összeegyeztethető. Ebben a modellben ugyanis a predikátum–argumentum viszony kódolása nem (feltétlenül) konfigurációsán és egyáltalán nem théta-szerepek (és esetek) kiosztása révén történik. Úgy vélem, hogy az általam (és *Szabolcsi*, 1994 által) feltett főnévi kifejezéses alapszórend sokkal inkább összhangban van az ilyen szerkezetek mindenféle korlátozás nélküli előfordulási lehetőségével (szemben a „hátravetés” kifejezetten behatárolt jellegével), valamint a hagyományos leíró nyelvtani és nyelvtörténeti adatokkal és általánosításokkal is. Ugyanakkor el kell ismernem, hogy az általuk választott GB/minimalista keretben Alberti–Medve és É. Kiss kiemelkedően következetesen járnak el, amikor minden magyar frázistípusra egyöntetűen kiterjesztik a fej-komplementum szerkezeti sémát. Ebből a szempontból elvszerűbb az ő eljárásuk mint Szabolcsié (1994). Amint alább részletesen kifejtem, Alberti–Medve könyvének főnévi szerkezetes fejezetével kapcsolatban nem is ezzel a szerkezeti felfogással van gondom, hanem azzal, hogy a vonzatoknak a főnévi fej előtt való előfordulásával (és annak két fő változatával) még az említés szintjén sem foglalkoznak.

3.2. AZ OBLIKVUSZI ARGUMENTUMOK ÉS AZ ADJUNKTUMOK KIFEJEZÉSÉRŐL

Szabolcsi (1994), amely Szabolcsi–Laczkó (1992)-n alapul, a nem-birtokos vonzatoknak a DP-n belüli három fő előfordulási lehetősége közül a főnévi fej előtti jelzősítetlen típust részletesen tárgyalja, és annak koherens leírását adja a GB elméleti keretén belül (pl. *János Pécsre érkezése*). A jelzősített típust (pl. *Jánosnak a Pécsre való megérkezése*) szintén részletesen bemutatja (annál is inkább, hogy az ő rendszerében a *való*, a legkiemelkedőbb jelzősítő elem kulcsfontosságú szerepet játszik két deverbális főnévfajta, az ’esemény’ és az ’eredmény’ jelentésű változat megkülönböztetésében). Ugyanakkor elismeri, hogy az

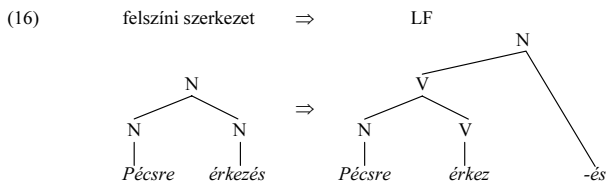
adott elméleti keretben nem tudja megfelelően jellemezni (ezt csak annak a bemutatásával enyhíti, hogy a logikai szemantika keretei között milyen irányban lehetne keresni a megoldást). A „hátravetett” típust (és a nem-birtokos vonzatok extraponálását) pedig érintőlegesen és informálisan említi (a szerkezeti ábrázolásra és a mozgatószókra vonatkozó részleteket egyáltalán nem taglalja).

Számomra teljességgel érthetetlen módon a könyv egyetlen szót sem szól azokról az esetekről, amikor a főnévi predikátumot megelőzi egy vagy több oblikvuszi vonzata. Ezt annál is inkább furcsállom, hogy – az előző bekezdés tanúsága szerint – a feldolgozandó „alapműnek” tekintett Kiefer-kötet Szabolcsi–Laczkó fejezete (amelynek releváns része Szabolcsi Anna munkája) alaposan áttekinti a két szerkezetípust: a) *János Pécsre érkezése*; b) *Jánosnak a Pécsre való megérkezése*. Az a) típus a predikátumoknak egy viszonylag szűk csoportját érinti, de ezen a körön belül teljes mértékben produktív, a b) típus pedig messze a legproduktívabb, legkorlátozatlanabb megjelenítési formája a főnév oblikvuszi vonzatainak (szemben a főnévi fej utáni előfordulással). Mindezek miatt a két szerkezet teljes „elhallgatását” komoly hiányosságnak, tematikus hibának vélem egy olyan könyvben, amely egyébként mintaszerűen törekszik a meghatározó magyar szerkezetípusoknak és azok altípusainak a rendszeres és módszeres bemutatására és elemzésére.

E hiány lehetséges okain gondolkodva nem tudok szabadulni attól a feltételezéstől, hogy a szerzők esetleg a két szerkezetípus kivételesen bonyolult jellegéből adódó komplikációktól akarták megkímélni a gyanútlan olvasót. Eljárásukat azonban még ebben az esetben sem tartom szerencsésnek, mivel a könyv egyéb helyein hasonló bonyolultságú jelenségek elemzésére is vállalkoztak (még hozzá sikeresen), illetve helyenként őszintén beismerték, hogy csupán formális leírást (szabályt) tudnak adni mindenféle mélyebb összefüggés és magyarázó erő nélkül. Szerintem ez így is van rendjén, és ez „belefér” az ő chomskyánus keretük alapfilozófiájába is: egy adott nyelv jelenségei vagy a „magba” vagy a „perifériába” tartoznak, és univerzális elvekből levezetett, magyarázó erejű jellemzést jellegzetesen a (jelenségek zömét alkotó) magról adhatunk. A két szerkezetfajta bonyolultságát mindennél ékebben jelzi az, hogy Szabolcsi az a) típus GB-beli elemzésekor egy kifejezetten jelölt megoldáshoz folyamodik, a b) típust pedig bevallottan nem képes az adott elméleti keretben kezelni.

Az a) típus Szabolcsi által javasolt elemzése egyébként kifejezetten tetszetős, és más nyelvek részben hasonló jelenségeinek a nemzetközi szakirodalomban egy időben nagyon népszerű ötleten alapul: egy további absztrakt (szemmel már nem látható, füllel már nem hallható) szintaktikai ábrázolási szinten, a Logikai Formában (LF-ben) végez mozgatószói műveletet (ez a szerkezeti szint szolgál közvetlen bemenetként a szemantikai komponens számára). A megközelítés lényege, hogy az *-As*

képző a szótárban csak a kiinduló igehez járul, a szokásos szintaktikai szerkezetben összekapcsolódik az őt megelőző jelzősítetlen oblikvuszi argumentummal (amely igei konstrukciókban is speciálisan viselkedik, hiszen ott az Alberti–Medve-féle rendszerben közönséges esetben kötelezően a VP módosító (specifikáló) pozíciójába kerül), aztán az LF-ben a képző felfelé mozog úgy, hogy az igeen kívül ezt a kitüntetett



oblikvuszi argumentumot is a hatókörébe vonja, vö.:

Ez a megoldás számot tud adni arról, hogy miért bizonyos igeek kitüntetett vonzatai szerepelhetnek jelzősítetlenül, és arról is, hogy miért nem kell őket jelzősíteni. (vö. Szabolcsi és Laczkó, 1992, 281–284)

A teljes mértékben produktív b) típusról, a *való* igenévi formát tartalmazó szerkezetekről Szabolcsi először is kimutatja, hogy bennük a *való* nem (argumentumszerkezettel rendelkező) igenév, hanem egy speciális formaszó. Aztán megjegyzi, hogy a jelenlegi GB keretben nincs megfelelő eljárás mód a szerkezet típus jellemzésére. Végül jobb híján egy informális logikai szemantikai leírást ad. (vö. Szabolcsi és Laczkó, 1992, 285–288.) Később azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy ez a logikai szemantikai elemzés is csak a vonzatoknak a *való-val* való jelzősítésére alkalmazható meggyőzően, a szabad módosítók ilyen jelzősítésére már nemigen. (vö. Szabolcsi, 1994, 260–261.)

Az alábbiakban azt vázolom fel röviden, hogy Alberti–Medve modelljében milyen „olvasóbarát” megoldásokat látok e két szerkezet típus elemzésére.

3.3. JAVASLATOK A KÖNYVBEN NEM TÁRGYALT KÉT SZERKEZETFAJTA KEZELÉSÉRE

3.3.1. A jelzősítetlen típus

Ami ezt a változatot illeti, a Logikai Formát segítségül hívó Szabolcsi-féle elemzés átvételét (én is) elvetném azért, mert a szerzők elméleti kerete egyáltalán nem foglalkozik ezzel az ábrázolási dimenzióval (l. a 2.2.16. alpontot). Úgy gondolom azonban, hogy a könyvnek egy későbbi kiegészítése, átdolgozása során két felszínibb, gyakorlatiasabb alternatívát is lehetne mérlegelni (mindkettőt részletesen kifejtettem már korábbi munkáimban LFG-keretben, vö. Laczkó (1992, 2003), és véleményem szerint az alapötletek a könyv modelljébe is átültethetők).

A) Feltehető, hogy ennek a szerkezettypusnak az esetében a kitüntetett oblikvusz argumentum már a szótári komponensben összekapcsolódik az igével (komplex predikátumot alkot vele), és az *-As* képző már a szótárban ehhez a komplex predikátumhoz kapcsolódik. Az így nyert nominalizált forma aztán a főnévi fej N^0 csomópontja alá illesztődik be. Egy ilyen eljárás is képes ennek a sajátos szerkezettypusnak a legfőbb jellegzetességeit megmagyarázni. Egyedüli gyenge pontja az, hogy a szótári folyamatokról általánosan elfogadott nézetet némileg módosítania kell, mert meg kell engednie, hogy esetenként (mint például (16)-ban) frázis szintű vonzattal kapcsolódjon össze az ige a szótári komponensben. A könyvben ezt azért nem látom problematikusnak, mert ennek a komponensnek a jellemzői és működése egyáltalán nincs kidolgozva, tehát egy ilyen intuitívnek, heurisztikusnak (és egyúttal morfológiai szempontból jelöltnék) tekinthető megoldás semmiféle általános elvvel nem kerül összeütközésbe, mivel egyáltalán nincsenek ilyen elvek. Csupán minimális szótári reprezentációs mutatóval található a 46. oldalon (l. még a 2.2.15. alpontot).

B) Ha az első megoldási javaslatot mégis elvetjük (akár a fentebb említett morfológiai jelöltsége miatt, akár más okból), megfontolható a következő alternatíva. A főnévi kifejezésekre vonatkozó általános újraíró szabályokat módosíthatjuk úgy, hogy N' alatt az N^0 fejtől balra generálunk egy speciális pozíciót, amelyet csak bizonyos igékből képzett főnévi predikátumok kitüntetett vonzatai tölthetnek be mozgatas útján. Ezek közé a vonzatok közé tartoznak egyebek között az igekötők is. Az igék pedig azok az igék, amelyek a mondat szerkezetben komplex predikátumot alkotnak egy kijelölt vonzatukkal. Ezt az információt az adott igék lexikai tétele kell, hogy kódolja. A javasolt megoldásnak két összetevője van. Egyrészt a könyv 144. oldalán található 6.K1 újraíró szabályt kell módosítanunk a következőképpen.

- (17) a. az eredeti szabály (6.K1): $N' \rightarrow N \text{ ZP}^*$
 b. a módosított változat: $N' \rightarrow (XP) N \text{ ZP}^*$

Másrészt szükségünk van egy új transzformációs szabályra, amely a főnévi fej elé viszi a kitüntetett vonzatot:

- (18) $N_k \text{ XP} \rightarrow \text{XP } N_k$

A szabályban N_k -val azt jelöltem informálisan, hogy (kizárólag) komplex predikátumot alkotó igékből képzett főnévi fejek váltják ki

- (19)
-
- ```

graph TD
 N_prime[N'] --- XPi1[XPi]
 N_prime --- N[N]
 N_prime --- XPi2[XPi]
 N_prime --- ZP_star[ZP*]
 XPi1 --- meg[meg-]
 XPi1 --- Pecsre[Pécsre]
 XPi1 --- zoldre[zöldre]
 N --- erkezés[érkezés]
 N --- festés[festés]
 XPi2 --- empty1[∅]
 XPi2 --- empty2[∅]
 XPi2 --- empty3[∅]

```

ezt a mozgatót. Az eljárás lényegét az alábbi (részleges) ágrajzzal és példákkal szemléltethetjük.

Úgy vélem, ezek minimális és a lehetőségekhez képest elvszerű módosítások az alapmodellen. Komoly előnyüknek tartom, hogy kézenfekvő és formailag egyszerűen megragadható párhuzam vonható az Alberti–Medve-féle [XP,VP] pozíció és az itt bevezetett [XP N ...]N' pozíció között. Az utóbbi betöltésének lehetőségét (sőt kényszerét) az előbbi betöltési lehetőségének (kényszerének) az „örököltetésével” közvetlenül kódolhatjuk a főnévképzés során.

### 3.3.2. A való-s kifejezések

Ezzel a szerkezetípussal kapcsolatban a következő elemzési alternatívákat javaslom végiggondolásra.

A) A legkézenfekvőbb, legproblémamentesebb és teljesen elvszerű megoldást az jelentené, ha a *való-t* ezekben a szerkezetekben (is) fel lehetne fogni argumentumszerkezettel rendelkező melléknévi igenévi predikátumnak. Akkor alapvetően ugyanúgy lehetne elmezni az alábbi három kifejezést.

- (20)
- a. a Pécsre járó professzor
  - b. a Pécsre büszke professzor
  - c. a Pécsre való megérkezés

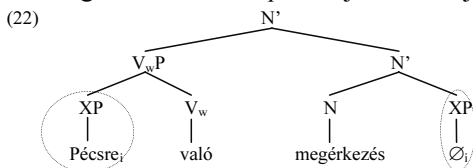
(20a)-ban és (20b)-ben az igenévi és a melléknévi predikátumnak a *Pécsre* egyértelműen az egyik vonzata, és ezeknek a jelzős szerkezeteknek a rejtett alanyát a főnévi fejjel azonosítjuk. (20c)-ben azonban a *való-t* nem tekinthetjük az előző kettőhöz hasonló predikátumnak. A *Pécsre* oblikvuszi frázis minden kétséget kizáróan a *megérkezés* főnévi fej vonzata. Ezt két tényező is valószínűsíti. Egyrészt azt, hogy a *való* ilyen szerkezetekben milyen határozói funkciójú kifejezésekkel társul, kizárólag a főnévi predikátum argumentumszerkezete és szemantikája határozza meg. Ne feledjük, hogy a *való-s* frázisok szabad módosítókat is kifejezhetnek: *a rendőri kísérettel való megérkezés*. Sőt alkalmanként a *való* egyszerre jelzősíthet egy vonzatot és egy szabad bővítményt: *a rendőri kísérettel Pécsre való megérkezés*. Másrészt ha a *való* igenév volna, akkor a kérdéses főnévi kifejezéseknek lehetne ragozott igés parafrázisuk (ez egyébként Szabolcsi (1994) fő érve a *való* igenévként való felfogása ellen), vö.:

- (21)
- a. A professzor Pécsre jár.
  - b. A professzor büszke Pécsre.
  - c. \*A megérkezés Pécsre volt.

B) Komolyan megfontolandó elemzési lehetőségnek tartom a következőt. A könyv VIII. fejezetében bizonyos elliptikus szerkezetek kezelésére a szerzők bevezetnek egy hangalak nélküli ún. komponáló igét (w), vö. 2.1.11. alpont. Ennek az a feladata, hogy egy V' alatti V + argumentumai

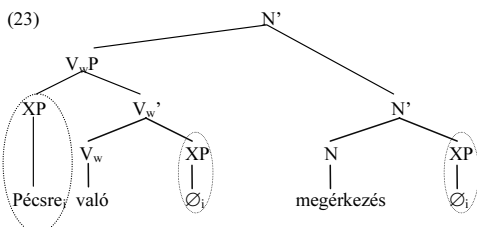
alakulattal transzformáció útján szintaktikailag kombinálódva létrehozson egy olyan komplex predikátumot, amely az argumentumok közül is tartalmaz egyet vagy többet (mintegy inkorporálja őket), és ennek a komplex predikátumnak a tényleges nyitott argumentumát vagy argumentumait a „maradék” jelenti. A 208. oldal informális példája: V: *kölcsönkap* (valaki valamit valakitől)  $\rightarrow$  w+V: *kölcsönkap valaki valakitől* (valamit). A *kölcsönkap* eredendően háromargumentumú predikátum. Ha a w-vel kombinálódik, akkor ennek eredményeként egy olyan komplex predikátum jön létre, amelybe a három közül két argumentum már beleágyazódott (valaki valakitől), és csak egy nyitott (szabad) argumentumhelye maradt (valamit).

Ennek a műveletnek a nem túl távoli analógiájára esetleg fel lehetne tenni, hogy a *való* szintén valamiféle komponáló igenév (és még hangalakokkal is rendelkezik). A szerepe pedig az, hogy megfordítsa a főnévi fej és az ő oblikvuszai vonzata között fennálló predikátum–argumentum viszonyt. Az argumentumból („jelzői” szerepű predikátumot hoz létre), amelynek argumentumigényét a főnévi fej elégíti ki. (Alább az analógia miatt ezt a komponáló predikátumot  $V_w$ -ként jelölöm, de megjegyzem, hogy Alberti–Medve rendszerében melléknévi igenév-ként az  $A_w$  kategóriális besorolást kapná.) Ennek a megoldásnak megítélésem szerint az is figyelemreméltó erőnye, hogy a Szabolcsi-féle logikai szemantikai elképzelést (a „típusemelést”, amelynek során predikátumból argumentumot állítunk elő és viszont) GB-s eszközökkel képes megragadni. Igazából egy komolyabb ellenérvet látok ezzel a megközelítéssel kapcsolatban. Azt, hogy ha ezt a komponáló predikátumot az ő legtermészetesebb pozíciójába illesztjük be a főnévi fej elé, és



mozgatással juttatjuk el hozzá a főnévi fej mögött generált vonzatot, akkor ezzel a művelettel megsértjük a nyomvezérlési elvet, vö.:

Az ábrán világosan látszik, hogy az elmozgatott összetevő nem vezérli a nyomát. Megítélésem szerint ezen a helyzetet alapvetően az sem



változtat, ha a  $V_W$ P-nek a szerzők által minden magyar frázisra általánosított hierarchikus szerkezeti sémát tulajdonítjuk, vö.:

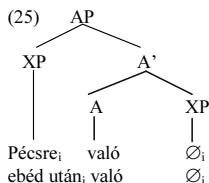
(23)-ról egyértelműen leolvasható, hogy az elsőként hátrahagyott nyomot sem a közbülső nyom, sem az elmozgatott összetevő nem vezérli. Továbbá azt is könnyű belátni, hogy akkor sem oldódik meg ez a probléma, ha a w-kombinálást a főnévi fej mögött hajtjuk végre, és a  $V_W$ P-t onnan mozgatjuk a fej elé.

Amint arra a 2.2.11. alpontban már rámutattam, a szerzők bizonyos egyéb esetekben eltekintenek a nyomvezérlési megköthés következetes alkalmazásától. Végül is esetleg dönthetnek úgy, hogy itt is eltekintenek tőle.

C) Úgy vélem, a legjobb megoldás az adott keretek között a következő (ez az én LFG-beli elemzésem alapötletére támaszkodik, vö. *Laczkó*, 2003) Feltehetjük, hogy a *való* szintaktikai melléknevesítő elem, egy sajátos szószintű melléknévképző, amely ragozott DP-kból vagy PP-kből AP-eket hoz létre. Mivel itt egy (szintaktikai) képzőszerű elemről van szó, tehát ő mindenképpen „rendhagyóan” viselkedik, elképzelhetőnek tartom a könyvbeli modellben is annak a feltevését, hogy az ilyen elemek speciális újraíró szabályok segítségével integrálódnak az őket tartalmazó mondatokba, vö.:

(24)  $AP \rightarrow DP/PP A$

Egy ilyen eljárás esetén természetesen valamilyen megszorítással gondoskodni kell arról, hogy az adott konfiguráció csak „kiváltságos” A kategóriájú elemek számára elérhető. Van azonban egy alternatív megoldás is, amely a mellékneves kifejezések általánosított szerkezeti sémáját alkalmazza. Feltehetjük, hogy az A kategóriájú *való* fej a melléknevektől és egyéb kategóriáktól megszokott módon a komplementumpozícióban ve-



szi maga mellé a PP-t vagy a ragos DP-t, és az közönséges körülmények között mozog onnan a módosító (specifikáló) pozícióba, vö.:

Természetesen felvetődik a kérdés, hogy miért van szükség melléknevesítésre (jelzősítésre) a főnévi fej előtti tartományban (pontosabban annak egy bizonyos részében). Ahogyan arra Szabolcsi (1994) is és én is több helyen rámutatok (vö. *Laczkó*, 2003), mélyebb magyarázattal nemigen lehet szolgálni. A magyar nyelv történetének korábbi szaka-

szaiban ez nem volt kötelező érvényű. A jelenlegi tényt egy egyedi megszorítás formájában mindenképpen külön rögzíteni kell a főneves kifejezések összetevős szerkezetére vonatkozó szabályokban. *Chris Piñón*nak egy 1992-es ötletét (sz. k.) megfelelő módosítással felhasználva és a szerzők modelljéhez igazítva mondhatjuk azt, hogy az [XP N']<sub>N'</sub> zónában az XP kategoriális értéke a vonzatok és szabad módosítók körében csak melléknévi lehet. A könyv szerzői szerint a melléknévi igenevek is A szótári kategóriájúak, így a főnévi fejet megelőző összetevő az alábbi három példa mindegyikében AP:

- (26) a. a [nagyon váratlan] összeomlás  
 b. az [ebéd után való] összeomlás  
 c. a [szakértőket is meglepő] összeomlás

Ha pedig a melléknévi igeneveket a generatív szakirodalomban elfogadottabb módon V kategóriájúnak tekintjük, akkor a módosított általánosítás úgy szól, hogy a kérdéses összetevőnek [+V] jegyűnek kell lennie. Ez magában foglalja az A és a V kategóriákat, mert azok [+N,+V], illetve [-N,+V] jegyűek, és kizárja az NP/DP és PP kategóriákat, mivel ők [+N,-V], illetve [-N,-V] jegyűek.

Összefoglalóan a deverbális főnévi predikátumok oblikvuszi argumentumainak kezelését az Alberti–Medve-féle rendszerben a következőképpen képzelem el. Ezek a vonzatok egyöntetűen a fej mögött (és N' alatt) generálódnak két fő kategoriális változatban: vagy DP-ként/PP-ként vagy AP-ként (például DP/PP + *való* kombinációban). Ezután az alábbi folyamatok részeseivé válnak. A) Ha AP kategóriájúként születnek meg, akkor kötelező jelleggel az N' tartománynak a fej előtti részébe kell mozogniuk. Ez azért kötelező érvényű, mert úgy tűnik, hogy egy további általánosítással megragadandó összefüggés értelmében a főnévi fejet sem AP kategóriájú vonzat, sem AP kategóriájú szabad módosító nem követheti a felszíni szerkezetben (vö. [*a nagyon büszke anya*]<sub>DP</sub> – \* [*az anya nagyon büszke*]<sub>DP</sub>). B) Ha DP-ként/PP-ként jönnek létre, és a főnévi fejet olyan igéből képeztük, amely kitüntetett vonzatának előírja, hogy közönséges körülmények között az [XP, VP] pozícióba vándoroljon, akkor ugyanez a vonzat kötelezően a főnévi fej elé mozog (N' alatt). C) Ha DP-ként/PP-ként generálódnak, de nem teljesül rájuk a B) pontban kifejtett feltétel, akkor vagy maradnak eredeti pozíciójukban, vagy extraponálódnak.

E gondolatkör lezárásaként arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy a *való* szerepe nem merül ki a pusztá melléknemesítésben. Termékeny módon 'esemény' jelentésű deverbális főnevek oblikvuszi vonzatait, illetve szabad bővítményeit alakíthatja át melléknévi frázisokká (*a házban való találkozás*). Ritkábban 'eredmény' értelmű deverbális főnevekkel is kombinálható (*az Alberti–Medve szerzőpárosra való hivatkozások*), de közönséges főnevekkel sohasem (\**a ház mögött való ga-*

rázs). Alapvetően hasonló funkciójának tekinthető két további (általános vagy inkább kiüresedett jelentésű) igenévi forma: a *történő* és a *történt*. A *való*-tól az különbözteti meg őket, hogy csak [+dinamikus] jelentésmozzanatú deverbális főnévi fejjel kombinálódnak (*Jánosnak a csoporthoz való/\*történő/\*történt tartozása*). Kettejük között pedig az a fő különbség, hogy alapvetően az előbbi egyidejűsége, az utóbbi pedig előidejűsége utal (*az elnöknek a tegnapi mise után történt/\*történő beiktatása – az elnöknek a holnapi mise után \*történt/történő beiktatása*). Természetesen klasszikus melléknevesítő elemként idetartozik még az *-i* képző is abban a használatában, amikor PP-ből állít elő AP-t. (Valójában úgy képezem el a folyamatot, hogy az *-i* már a szótárban melléknevesíti a névutót, és az így nyert alak a kategóriaváltástól eltekintve öröklí annak egyéb tulajdonságait.) A PP-i formájú vonzatok és szabad bővítmények deverbális és közönséges főnévi fejekkel egyaránt kombinálhatók (*a ház mögötti találkozás/garázs*). A lényeg tehát az, hogy a négy melléknevesítő elem nem csupán kategóriát változtat, hanem fontos kapcsolódási információt is kódol (a további részleteket ld. Laczkó, 2003-ban).

## 4. APRÓBB MEGJEGYZÉSEK

### 4.1. TARTALMI VONATKOZÁSÚ ÉSZREVÉTELEK

**4.1.1.** Az I. kötet 143. oldalán szereplő példáról (*Soha senki meg ne tudja az igazat!*) a könyv azt mondja, hogy ez nem tartalmaz felszólító operátort, mert az ige és az igekötő sorrendje kötőmódra utal. Nem világos számomra, hogy miért ne lenne lehetséges/érdemes itt egy felszólító operátort feltenni a következő szerkezetben: [<sub>FP</sub> meg [<sub>F</sub> ne [<sub>F</sub> tudja]]].

**4.1.2.** A 34. oldalon a 12. lábjegyzet a *szép lassan, jó magasra* típusú szerkezetek elemzéséhez felteszi, hogy bizonyos melléknevek Adv kategóriájúak is lehetnek, és ezek adverbiumként csak adverbiumhoz járulhatnak, igéhez nem, vö. *\*szép felolvasta*. Szerintem ez kiegészítésre szorul, hiszen az említett szavak melléknevekkel is összekapcsolhatók: *szép nagy, jó magas*.

**4.1.3.** Nem hiszem, hogy a *pro<sub>nekem</sub>*, illetve a *nekem* névmásokat helyénvaló részeshatározói névmásoknak nevezni az 57. oldal következő példájában: *el kellett mennem (nekem)*. Én helyesebbnek gondolnám a datívuszi névmás elnevezést.

**4.1.4.** Egy apró terminológiai megjegyzés. Szerintem az angol *specifier* terminus magyar megfelelőjeként helyesebb lett volna következetesen a *specifikáló* szakszót használni, és nem a *módosító*-t. Az alapműként kezelt Kiefer (1992) *Glosszáriumában* is a *specifikáló* címszó

szerepel elsődlegesen, és csak zárójelben szerénykedik mögötte a *módosító*. Ezenkívül Kiefer (1992) különböző fejezeteiben az esetek elszórt többségében a *specifikáló* vagy (rövidítve) a SPEC formával találkozunk. Megítélésem szerint a *módosító* a szakember és a tanuló olvasó számára is egyéb (nemkívánatos) terminológiai asszociációkat eredményezhet. Egyetlen komolyabb érvet látnék a *módosító* előnyben részesítése mellett: sokkal magyarosabb. Akkor viszont nem voltak következtetések a szerzők, mert a másik fő funkcionális (pozicionális) kategóriának megtartották az ugyancsak idegenül hangzó *komplementum* elnevezését, pedig itt a *vonzat* szakszót minden asszociációs komplikáció nélkül használhatták volna.

## 4.2. NÉHÁNY MEGJEGYZÉS A TÁRGYALÁSI TECHNIKÁRÓL

Előjáróban sietek leszögezni, illetve az 1. pont idevágó részét megismételve kijelenteni, hogy a könyv roppant átgondolt, koherens szerkesztű, didaktikailag is példamutató. Kiváló, gördülékeny és igényes stílusban íródott. Csupán egy-két jobbító szándékú apróság jutott eszembe a bemutatás technikájára vonatkozólag.

**4.2.1.** Az egyes összetevős szerkezeti és transzformációs szabályokat (a G pontokban) egyszerű (részleges) ágrajzokkal érdemes lett volna szemléltetni – a maguk absztraktságában – az első kötetben a bevezetésük (tárgyalásuk) helyén, vagy ha ott nem, akkor a másodikban.

**4.2.2.** Megítélésem szerint a 70. oldalon egy kezdő olvasó számára túlságosan tömörre, töményre és elvontra sikeredett az a bekezdés, amely a speciális magyar „láthatatlan” passzíválással, valamint az ágensnek a szemantikailag történő egzisztenciális lekötésével foglalkozik, amelyet a generatív irányzatok gyakran a passzíválás általános velejárójaként fognak fel.

**4.2.3.** A 86. oldalon a nagyon sommás 9. lábjegyzet az angol passzíválás és a topicalizációs igény közötti kapcsolatra vonatkozóan egy kezdő (és angolul esetleg nem tudó) olvasó számára meglehetősen elvont és kevésbé emészthető lehet.

**4.2.4.** Amint azt a 2.2.11. pontban már említettem, a 146. oldalon egy rövid eszmefuttatás található arról az elméleti problémáról, hogy a szerzőpáros által kidolgozott modellben a mozgatások irányára vonatkozó alapmegszorítás mindig érvényesül: felfelé mozgat, ugyanakkor a háttérelmélet szigorú nyomvezérlési elvét a szerzők megközelítése nem mindig elégíti ki. Úgy vélem, hogy az egyébként didaktikailag is roppant igényes könyv ebben a részben kifejezetten szerencsétlenül találja a témát. Az alapkérdést a maga elméleti elvontságában, a megfelelő szakkifejezésekkel vezeti be, ami rendjén van. Ezután következnek mindennek a gyakorlati szemléltetése. A szerzők – megítélésem szerint helytelenül – egy, a fejezet végén szereplő, az olvasó által elemzendő

mondatra utalnak. Ezt több szempontból is kifogásolhatónak ítélem. a) A (kezdő) olvasó számára a probléma további tárgyalása követhetetlen lenne a példa áttanulmányozása, vagyis a mondat elemzése és annak a második kötetben megadott megoldással való egybevetése nélkül. Mivel még a fejezet legelején járunk, abban sem vagyok biztos, hogy az olvasó fel van vértézve minden fontos információval ahhoz, hogy sikeresen megoldhassa a feladatot. b) Ha meg is birkózik a feladattal, mindez jókora kizökkenést jelenthet számára az adott problémakörből. c) Esetleg úgy próbálhatja meg áthidalni a gondot, hogy egyből a feladat megoldását tartalmazó második kötet releváns pontjához folyamodik. Akkor viszont elvész a feladat feladat jellege. d) Szerintem sokkal célravezetőbb lett volna egy egyszerű, nyilakkal ellátott ágrajzos példával a könyv megfelelő helyén szemléltetni a problémát, vagy ha ez egyéb prezentációs elvekkel ütközött volna, akkor az említett példát önálló rajtszámmal a második kötetbe kellett volna beilleszteni.

**4.2.5.** Úgy vélem, az SZ és az O részek tartalma nem lett mindig megfelelően megválogatva. Többször előfordul, hogy teljes mondatok (mondat sorok) egybeesnek, például a VIII. fejezetben a 204–206. oldalakon. Szerintem arra, ami az O-ban szerepel, maximum egy rövid elvi utalás lenne megfelelő az SZ-ben, vagy még az sem, hiszen a szerzők eredeti szándéka szerint a két szöveg rendeltetése homlokegyenest eltér: az egyik a tanult szakembernek, a másik a tanuló olvasónak szól(na).

## 5. ZÁRÓ GONDOLATOK

Az 1. pontban szereplő részletes méltatás megismétlése helyett e tanulmány végén csak a legfontosabb értékelő gondolatokat kívánom hangsúlyozni. A szerzők hatalmas vállalkozásba fogtak, és minden elismerés megilleti őket, mert kimagasló eredménnyel teljesítették a célkitűzéseiket. Hiánypótló művet alkottak, amely minden bizonnyal nagyszerű pályát fog befutni. Nagy esélyt látok arra, hogy ez a tan-könyv érdeklődők igen népes táborát nyeri majd meg a tartalmas nyelvészeti vizsgálódás ügyének. Köszönet és gratuláció a két szerzőnek és munkatársaiknak!

## IRODALOM

- Bánréti Zoltán (1992): A mellérendelés, In: Kiefer, 1992, 715–796.  
 Bartos Huba (2000): Az inflexiók jelenségek szintaktikai háttere, In: Kiefer, 2000, 653–762.  
 Bresnan, Joan szerk. (1982): *The Mental Representation of Grammatical Relations*. The MIT Press, Cambridge, Mass.  
 Butt, Miriam – Tracy H. King szerk. (2003): *Nominals: Inside and Out*. Stanford: CSLI

Publications.

- É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter (1998): *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest.
- É. Kiss Katalin – Szabolcsi Anna (1992): Grammatikaelméleti bevezető. In: Kiefer, 1992, 21–77.
- É. Kiss Katalin (1992): Az egyszerű mondat szerkezete, In: Kiefer, 1992, 79–177.
- É. Kiss Katalin (1998): Mondattan, In: É. Kiss – Kiefer – Siptár, 1998, 15–184.
- É. Kiss Katalin (2000): The Hungarian noun phrase is like the English noun phrase, In: Kenesei – Alberti, 2000, 119–149.
- Kathol, Andreas – Jill Beckman szerk. (1992): *Papers from the Fourth SCIL Conference 1992, Ohio State University. MIT Working Papers in Linguistics. Volume 16*. Cambridge, MA.: MIT.
- Kenesei István (1992): Az alárendelt mondatok szerkezete, In: Kiefer, 1992, 529–713.
- Kenesei István (2000): Szavak, szófajok, toldalékok, In: Kiefer, 2000, 75–136.
- Kenesei István – Alberti Gábor szerk. (2000): *Approaches to Hungarian. Volume 7. Papers from the Pécs Conference*. JATEPress, Szeged.
- Kenesei István – Siptár Péter szerk. (2002): *Approaches to Hungarian. Volume 8*. JATE, Szeged.
- Keszler Borbála szerk. (2000): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc szerk. (1992): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc szerk. (2000): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc–É. Kiss Katalin szerk. (1994): *The Syntactic Structure of Hungarian. Syntax and Semantics 27*. Academic Press, New York.
- Komlósy András (1992): Régenek és vonzatok, In: Kiefer, 1992, 299–527.
- Laczkó Tibor (1992): Complex predicates in Hungarian – A case of lexical incorporation. In: Kathol – Beckman, 1992, 57–71.
- Laczkó Tibor (2000): A melléknévi és határozói igenévképzők. In: Kiefer, 2000, 409–452.
- Laczkó Tibor (2002): The structure of Hungarian DPs revisited. In: Kenesei – Siptár, 2002, 61–80.
- Laczkó Tibor (2003): On oblique arguments and adjuncts of Hungarian event nominals. In: Butt – King, 2003, 201–234.
- Szabolcsi Anna – Laczkó Tibor (1992): A főnévi csoport szerkezete. In: Kiefer, 1992, 179–298.
- Szabolcsi Anna (1994): The noun phrase. In: Kiefer – É. Kiss, 1994, 179–274.
- Williams, Edwin (1994): *Thematic Structure in Syntax*. MIT Press, Cambridge, Mass.

## UTÓSZÓ

**1.** 2005 őszen jelent meg az Anyanyelvi nevelési tanulmányok köréből egy kötet, amelynek címe után – merészen – odaírtunk egy I. számot. Ez jelezte, hogy szívesen folytatnánk ezt a vállalkozást. *Géczi János*, az Iskolakultúra Kiadó vezetője is így gondokozott. Ez a II. kötet voltaképpen az ő ösztönzéséből jött létre.

A két kötet fogadtatása fogja eldönteni, hogy van-e szükség a témakör tanulmányainak periodikus (évenként történő) megjelenésére, valamint azt is, hogy épp ezeknek a köteteknek a szellemi és szervezeti kerete erre alkalmas-e.

Az Iskolakultúra folyóirat s a vele azonos nevű kiadó könyvsorozata: az Iskolakultúra-könyvek – ahogy látom – a magyarországi szellemi életben, különösképpen annak a közoktatás ügyét is fontosnak tartó részében olyan szintet és profilt alakított ki, amelyben szívesen veszünk részt. Ennek sajátossága az, hogy – óvatosan írjuk – közérthető tudományos szintézisek, illetve szintézis értékű gyűjtemények válnak hozzáférhetővé a kor színvonalán levő vizuális formában (kiegészülve az internet-hozzáféréssel is).

**2.** Jelen kötetünkben folytatjuk az erőfeszítéseinket abban az irányban, hogy az anyanyelvi nevelés szakadatlan frissítésre szoruló – interdiszciplináris – szakterületének a nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti vonatkozásait összegyűjtsük, s felajánljuk más szakmák művelői számára, s természetesen a közoktatás számára (beleértve a fejlesztőket, tantervkészítőket és magukat az érdeklődő gyakorló tanárokat)

Jól tudjuk, hogy nem egyszerűen nyelvészeti a téma: a neveléstudomány, a megismerésben összefogó szakmák és általában a társadalomtudományok segítségével nélkül nem működhet a legjobb nyelvészet sem az iskolában. (S mondjuk mindezt a nyelvre irányuló vizsgálatok olyan – kibontakozó – új szakaszának az elején, amikor az ember nevű társas lénynek teste, idegrendszere is egyre jobban azonosítható a nyelv és a kommunikáció szempontjából.)

**3.** A kötetben 12 írást gyűjtöttünk össze. Ezek több aspektusból közelítik meg az anyanyelvi nevelés összetett témáját. A kooperatív szerkesztés ebben az esetben ismét betűrendet eredményezett (azonos műfajon belül, a kötetben ugyanis megjelenik egy új műfaj: a szemle).

*Baumann Timea*, a Pécsi Tudományegyetem [a továbbiakban PTE] magyar és kommunikációs szakos hallgatója, a Nyelvtudományi Tanészék demonstrátora. Az ő írása révén jelentkezik a magyarul beszélő kárpát-aljai gyermekek közel egy harmadának problémája: a kétnyelvű szocializáció.

A következő két tanulmány párt alkot. Az elsőt *Medve Anna*, a PTE Nyelvtudományi Tanszék tudományos munkatársa és *Nagy Ágnes* ugyanezen tanszék munkatársa (és ösztöndíjas doktorandusza) készítette együttesen, mint látni fogjuk: ők a kötetnek szerkesztői is. Az egyszerű mondatok – generatív szemléletű – elemzését mutatják be. – *Nagy Ágnes Farkas Judittal* ennek folytatását: az összetett mondat elemzését prezentálják.

*Dóla Mónika*, ugyanezen tanszék tanársegédje a magyartanári szakmájának egy új nézőpontját, a magyarnak mint idegen nyelvnek a szemléletét kapcsolja be abba a gondolkodási folyamatba, amelyben számos mozzanat nem került kifejtésre, mivelhogy magától értetődő volt az anyanyelven belül maradva.

*Farkas Judit* – a jelenleg Helsinkiben tartózkodó – ösztöndíjas doktorandusz PowerPoint formátumban készített demonstrációs eszközt mutatja be, amely egyelőre a felsőoktatásban látszik hasznosíthatónak. Várható, hogy néhány éven belül a közoktatás több szintjén az ilyen tananyagok is felhasználhatók lesznek.

*Kálmán László* az MTA Nyelvtudományi Intézetének kutatója. Egy – Antal László nyelvészetével foglalkozó – konferencián tartott előadásának szövegét közöljük. (A későbbiek során jutott tudomásunkra, hogy az az irányzat, amellyel Kálmán kollegánk vitázik, szívesen reagált volna a konferencián erre az előadásra. Erre nyilván lesz alkalom, ha újabb kötetet állítunk össze, akkor annak keretében is sorra kerülhet a reakció.)

*Oláh Őrsi Tibor* a Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium tanára, aki a PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Programja keretében készített doktori értekezésének témáját mutatja be. A magyarországi iskolai szociolingvisztikának mintegy három évtizede szünetelő hagyományának felújítására törekszik – új interdiszciplináris keretben.

*Szabó Veronika*, a PTE magyar – német szakos hallgatója, a Nyelvtudományi Tanszék demonstrátora az iskolai anyanyelvoktatás grammatika komponensének legkonkrétabban vett gyakorlathoz ad gyakorlat- és feladattípusokat.

*Szinger Veronika*, a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karának tanársegédje, doktorandusz, a literáció (vagyis a betűhöz szoktatás) csáládi szocializációs keretű modelljét mutatja be.

*Szöllősy Éva* doktorandusz, a PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Programjának keretében készítette azt a felmérést, amellyel az alsó tagozatos tanulóknak egy (budapesti) szülői csoportjának véleményét gyűjtötte össze és elemezte az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésről.

*Szűcs Tibor*, a PTE Nyelvtudományi Tanszékén egyetemi docens arról a pécsi egyetemi kiegészítő magyartanári képzésről ír, amely egyik

ma is működő magyarországi előzménye a „bolognai folyamat”-nak.

Laczkó Tibor, a Debreceni Egyetem nyelvész docense „recenziótanulmány” keretében mutatja be Alberti Gábor és Medve Anna *Generatív grammatikai gyakorlókönyvét*. (A két kötetes mű a Janus/Books kiadásában jelent meg Budapesten, 2002-ben; azóta ez a kiinduló-pontja a magyar nyelvre vonatkozó generatív szemléletű tananyag-készítésnek és tanárképzésnek. Második kiadása 2005-ben a Gondolat Kiadónál jelent meg.)

4. Itt jegyezzük meg, hogy egy szakma, diszciplína szempontjából igen fontos szerepük van a recenzióknak. Amennyiben kezdeményezésünk folytatódik, akkor kísérletet teszünk az anyanyelvi nevelés körében megjelenő művek (beleértve tananyagok) recenzió keretében történő bemutatására.

Hasonló ellátatlan feladatnak tartjuk a magyar anyanyelvi nevelésre vonatkozó publikációk és tananyagok bibliográfiai-dokumentációs bemutatását. (Nyilvánvaló, hogy ennek a feladatnak az elvégzésére egyedül nem vállalkozhatunk.)

5. A kötetünk számára készülő írások közül a későbbiekre marad néhány egyéb írás. Ilyen – készülöben levő – munka az alsó tagozatos tantermi kommunikáció, az anyanyelvi nevelés elveinek a kommunikációkutatással történő konfrontálása, a felnőttek iskolázásának anyanyelvi kérdésköre, valamint a témakör neveléstörténeti áttekintése. Tervezzük, hogy a digitalizációnak az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepével is foglalkozunk.

Míndeaz, természetesen, töredékes benyomást kelt – bennünk is. Éppen ezért tervezzük, hogy az 1970-es éveinek szellemében – a Fiala Nyelvészek Munkaközössége és az akkori MTA-OM Anyanyelv-oktatási Munkabizottság példája nyomán – újra megvizsgáljuk, hogy voltaképpen melyek az alapelvei az anyanyelvi nevelésnek. Ebben nyilvánvalóan megkerülhetetlen lesz a Zsolnai-modellnek (ami jóval több, mint anyanyelvi nevelés), a *Bánréti*-modellnek (amely több, mint alkalmazott nyelvészet), valamint egyéb belföldi és külföldi eredményeknek az elemzése. Az anyanyelvi nevelésre – külön a nyelvre, az anyanyelvre és a nevelésre – vonatkozó ismeretek ugyanis szakadatlanul fejlődnek; gyökeresen megváltozott a harminc-negyven év előttihez képest a feladatkör társadalmi funkciója (kialakítván a kérdéskör emberjogi kereteit is); végül hihetetlenül fejlődött az a technikai környezet, amelyben élünk, amelyben a gyermekek élnek, s amelyet az iskola csak bizonyos fáziskéséssel tud felhasználni.

6. A kötetet a három generációt képviselő szerkesztő együttesen készítette. Medve Anna valamennyi írást lektorálta; a másik két szerkesz-

tő is részt vett a lektorálásban. Szépe György a kötet összeállításában vállalt nagyobb feladatot, Nagy Ágnes pedig a kötet formai szerkesztésében.

7. S továbbra is fogjuk az előttünk járó generáció kezét. Ezt a kötetet a nyolcvanadik évét betöltött *Rónai Béla* pécsi professzornak ajánljuk, aki több mint fél évszázada a „Temesi-Rónai-Varga”-féle *Anyanyelvünk* című kötet megjelenésétől kezdve mind a mai napig műveli a szakmát: saját tankönyv-sorozatot is írt a fordulat után.

*Szépe György*