HATÁRTALANul MAGYARul

4.

HOSS ALEXANDRA – VISZKET ANITA:
TALÁLKOZÁSOK
AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN 4.

HASONLÓSÁGOK ÉS KÜLÖNBÖZŐSÉGEK A NYELVBEN ÉS AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Lingua Franca Csoport
Pécs, 2020

HATÁRTALANul MAGYARul

A HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV ELEKTRONIKUS KÖNYVSOROZATA

különféle nyelvtudományi megközelítésmódok nemzetközi színvonalú, átfogó magyar nyelvészeti kutatási eredményeinek határokon átívelő publikációs fóruma

HU ISSN 2560-1393
URL: http://h-magyarul.btk.pte.hu/

Főszerkesztők: ALBERTI GÁBOR – SZŰCS TIBOR

Szerkesztőbizottság:

ALBERTI GÁBOR (PTE, PÉCS)
ANDOR JÓZSEF (PTE, PÉCS)
FANCSALY ÉVA (PTE, PÉCS)
GÚTI ERIKA (PTE, PÉCS)
HOFFMANN ILDIKÓ (SZTE, SZEGED)
KÁDÁR EDIT (BBTE, KOLOZSVÁR)
KÁRPÁTI ESZTER (PTE, PÉCS)
KOLLÁTH ANNA (ME, MARIBOR)
KUGLER NÓRA (ELTE, BUDAPEST)
KONTRA MIKLÓS (KRE, BUDAPEST)
NÁDOR ORSOLYA (KRE, BUDAPEST)
PRÓSZÉKY GÁBOR (PPKE, BUDAPEST)
RÁKOSI GYÖRGY (DE, DEBRECEN)
SZABÓ MÁRIA HELGA (SIGNALL TECHNOLOGIES, BUDAPEST)
SZŰCS TIBOR (PTE, PÉCS)

4. kötet:
HOSS ALEXANDRA – VISZKET ANITA (SZERK.): **Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben.** 2020

ISBN 978-963-429-534-1

A borítókon szereplő illusztrációkat készítette: KISS ABIGÉL

Kiadó:
PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Lingua Franca Csoport
H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6. (PTE BTK)

© Szerzők, 2020
© Szerkesztők, 2020
© PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, 2020
© Lingua Franca Csoport, 2020

A kötet a 2019. június 17-18-án Pécsett *Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben* címmel megrendezett negyedik ***Találkozások az anyanyelvi nevelésben*** konferencián elhangzott előadások írásos változatait tartalmazza.

A konferencia szervezői: Viszket Anita, Hoss Alexandra, Farkas Judit, Kárpáti Eszter, Dóla Mónika
A konferencia szervezésének segítő csapata: Szabó Veronika, Egyed Karolina, Futó Bettina, Huszics Aliz, Pozsonyi Lilla, Prohászka Zsolt

A konferencia weboldala: https://nyelvtud.btk.pte.hu/content/talalkozasok-az-anyanyelvi-nevelesben-4-2019

Köszönjük az anonim lektorok munkáját.

Köszönjük a Pécsi Történettudományért Kulturális Egyesület (PTKE), különösen Vázsonyi Ottó és a PTE BTK Oktatásszervezési Osztály, különösen Izsák Mónika támogatását.

HATÁRTALANul MAGYARul
4.

TALÁLKOZÁSOK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN 4.

HASONLÓSÁGOK ÉS KÜLÖNBÖZŐSÉGEK A NYELVBEN ÉS AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

SZERKESZTETTE: HOSS ALEXANDRA – VISZKET ANITA

PÉCS, 2020.

Kötetünket **Medve Annának**, a konferenciasorozat kitalálójának, nagyszerű tanárunknak és kollégánknak ajánljuk köszönettel és szeretettel:

a PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék oktatói

TARTALOM

Laudáció **8**
Szűcs Tibor

A Találkozások az anyanyelvi nevelésben konferenciasorozatról **10**
Szabó Veronika

A magyar formális-generatív nyelvészet mikroszkópján keresztül megpillantható csoda **13**
Alberti Gábor

Az olvasási, szövegértési kudarcok megelőzése és kezelése **27**
Demeter Gáborné, Hoss Alexandra

A nyelvmenedzselés-elmélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben **41**
Domonkosi Ágnes, Ludányi Zsófia

Nyelvtörténet és finnugor nyelvek a „hátsó ajtón” **51**
Farkas Judit

Adalékok a Facebook-kommentstruktúra információs szerkezetének megközelítéséhez **65**
Gortva Tamás

A reciprok szövegfeldolgozás módszertani szerepe az anyanyelvi nevelésben **85**
Huszár-Samu Nóra

Pedagógiai nyelvtan mint komplex hálózat **91**
Kocsis Ágnes

„Vigyázz, hogy ezeket a kifejezéseket helyesen használd!” **109**
Molnár Mária

Romani eredetű szavak a magyar anyanyelvű fiatalok nyelvhasználatában **123**
Rosenberg Mátyás

A metaszintaktikai képességek kutatásának lehetőségei **137**
Szabó Veronika

A digitális kultúra új agorája – a fordított mentoring didaktikai lehetősége **148**
Szederkényi Éva

A hát diskurzusjelölő Petőfi egyik művében **157**
Szente Gábor

A mentális lexikon vizsgálata a szóasszociáció módszerével tanulásban akadályozott gyermekeknél **169**
Tisztl-Papp Katalin, Macher Mónika

Fogalmi integráció a nyelvtanórán **181**
Varga-Sebestyén Eszter

Új magyar nyelvtan a közoktatásban? **196**
Viszket Anita, Kovács Hanna

Szövegértés határok nélkül **213**
Zs. Sejtes Györgyi

A Szépe György Emlékérem átadása
dr. Medve Anna tanárnőnek

LAUDÁCIÓ

Szűcs Tibor
PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
szucs.tibor@pte.hu

Mai Ünnepeltünk a pécsi Nagy Lajos Gimnáziumban érettségizett, magyar–orosz szakos általános iskolai tanári oklevelét a Pécsi Tanárképző Főiskolán, magyar szakos középiskolai tanári diplomáját az ELTE bölcsészkarán vette át. Később nyelvtudományi PhD-fokozatot szerzett a Pécsi Tudományegyetemen. Közben még különféle szakmai továbbképzéseken vett részt: filmelmélet tanfolyamon, komplex magyar tanfolyamon, intenzív magyar szakos továbbképzésen, a Filmakadémia filmklubvezetői tanfolyamán.

Tanári pályafutása során több helyen is dolgozott a közoktatás és a felsőoktatás színterein. Először a pécsi Mátyás Király utcai Ének-zenei Általános Iskola tanáraként, miközben ott egyben munkaközösség-vezető, majd szakvezető is lett, az osztályfőnökség és a rendezvényszervezés mellett még szaktárgyi kísérletekben is részt vett, és a főiskolai, később az egyetemi hallgatók tanítási gyakorlatát is vezette, másodállásban pedig már a Baranya Megyei Pedagógiai Intézet általános és középiskolai magyar nyelv és irodalom tantárgyi szaktanácsadójaként rendszeresen továbbképzéseket szervezett, az óralátogatások mellett különféle innovációs tevékenységeket segített, pályázatokat írt és koordinált, szerkesztette a Baranya Megyei Pedagógiai Híradó című folyóiratot, s továbbra is részt vett a NYKIT szaktárgyi kísérletben. E sokoldalú tevékenysége közben folyamatosan kapcsolatban állt a Tanárképző Főiskola, majd a JPTE magyar nyelvi és irodalom tanszékeivel, és bemutató órákat is tartott.

A közoktatás és a felsőoktatás közötti átmenet időszakában iskolai magyartanári, szakértői és szakvezetői működésével párhuzamosan rendszeres óraadó lett tanszékünkön: itt szakmódszertani és anyanyelvi nevelési specializációs órákat tartott. Ezt követően idekerült főállásba: először tanársegédként egyben kari tudományos titkár, majd adjunktus, illetve tudományos munkatárs, később egyetemi docens lett. Közben még a Veszprémi Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén is tanított.

Nálunk kezdettől a magyar grammatika és az anyanyelvi nevelés, a szakmódszertan területén tartott előadásokat és szemináriumokat a graduális és különböző másoddiplomás képzésekben, illetve a pedagógus szakvizsgára történő felkészítés keretében. Fiatal kollégákból és hallgatókból álló kutatócsoportjával kidolgozott egy generatív nyelvészetre épülő középiskolai és egy általános iskolai alkalmazásra szánt generatív modellt, majd pedig eredményeinek a felsőoktatás számára történő felhasználásán dolgozott.

Ám nemcsak a generatív nyelvészet közoktatási hasznosítása köré csoportosuló kutatócsoportnak volt vezetője, hanem a Mozgóképi és verbális kommunikáció csoportnak is, amelyben elindított egy folyóiratot, s megalapította a Virage Filmes és Kulturális

Egyesületet is. Mindkét körben szép számmal születtek újszerű szakdolgozatok, sőt színvonalas TDK-eredmények is.

Kutatási területe is alapvetően a mondattan, illetve a generatív nyelvészet oktatási alkalmazása volt. Doktori disszertációját is ezen a szakterületen védte meg, summa cum laude eredménnyel. Értekezése könyv formájában két kiadásban is megjelent. Az Oktatási Minisztérium felkérésére a kerettantervi bizottság tagja volt. A magyar nyelv és irodalom tantárgy kerettantervének egyik szerzőjeként a 11–12. évfolyamnak szóló alternatív (modern nyelvészetre épülő) anyanyelvi programot dolgozta ki.

Folyamatosan további aktív szerepeket is vállalt a tanszéki közéletben. A levelező diplomás képzés nyelvészeti koordinátora volt, s a tanszék keretében működő *anyanyelvi nevelés* specializációt is vezette. A tanszék szemináriumi struktúrájának kialakulása óta az *Általános Nyelvészeti és Anyanyelvi Nevelési Szeminárium* vezetője volt. Aktívan bekapcsolódott a Nyelvtudományi Doktori Iskola alkalmazott nyelvészeti programjába, rendszeresen részt vett különféle doktori cselekményekben (doktori szigorlati és védési bizottsági, opponensi és témavezetői feladatok vállalásával). Hasonlóképpen rendre eleget tett hasonló külső, más egyetemekről érkezett felkéréseknek is. Szerkesztette az Iskolakultúra-könyvek sorozatban megjelenő *Anyanyelvi Nevelési Tanulmányok* című évkönyvsorozatot, és egyik fő kezdeményezője a jelen konferenciasorozatnak is. A Nyelvtudományi Társaság, a Pécsi Akadémiai Bizottság, a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete, a Tanárképzők Szövetsége, a Magyartanárok Egyesülete és a Virage Filmes és Kulturális Egyesület aktív tagjaként pedig szélesebb körökben is részt vesz a hazai tudományos és szakmai közéletben.

Az említett tények időtlen konstellációjának természetesen csak egyetlen kollégánk felel meg, mégpedig a kortalan, ám korszerű Medve ANNA ÖRÖK tanárnő, aki az anyanyelvi nevelés iskolai gyakorlatában rendkívül gazdag tapasztalatokat szerzett, közoktatási és tanárképzési megújításának szentelte életét, s hivatásának gyakorlása közben mindig külön figyelmet fordított az egyéni, személyes konzultációkban kiteljesedő, fáradhatatlan tehetséggondozásra, valamint a szakmai vagy akár lelki segítségre, együttérzésre szoruló hallgatók végtelenül türelmes támogatására. Munkásságának tanszéki kötődésétől kezdve az iskolateremtő Szépe György professzor hatása többszörösen is meghatározó volt: a modern szemlélet igényességében, az újító szándék következetességében, az egyetemi szintű pedagógusi magatartás példamutató kollegialitásában – mind a diákokkal, mind a munkatársakkal kapcsolatban.

Kétség sem férhet hozzá, hogy mindezeknek alapján Medve Anna tanárnő messzemenően méltónak bizonyult a Szépe György Emlékéremre.

Pécsett, 2019. június 17-én

A TALÁLKOZÁSOK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN KONFERENCIASOROZATRÓL

Szabó Veronika
PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
szabo.veronika@pte.hu

A PTE BTK Nyelvtudományi Tanszéke 2019-ben negyedszer rendezte meg a *Találkozások az anyanyelvi nevelésben* konferenciát. A kötet válogatás a konferencián elhangzott előadások írott változataiból.

A sorozat elindításának többféle, egymással összefüggő célja volt 2013-ban, és a negyedik konferencia is illeszkedett ebbe a hagyományba. Olyan fórumot teremtettünk, ahol nyitott, kollegiális és családias légkörben cserélhetnek eszmét mindazok, akiket érdekel az anyanyelvi nevelés. Az ötlet Szépe György tanár úrtól származott, ám a gondolat rokon Ferenc pápáéval is, aki a találkozások kultúrájának fontosságát hirdeti: „A személy, a család, a társadalom számára a növekedés és a népek élete előrehaladásának egyetlen módja a találkozás kultúrája. Egy kultúra, amelyben mindenki tud valami jót adni és mindenki kaphat cserébe valami jót. A másiknak mindig van valamije, amit adhat nekem, ha közelíteni tudunk hozzá nyitott és készséges magatartással, előítéletek nélkül." (Ferenc pápa a brazil vezető réteghez 2013. július 27-én) Knausz (2018) a pápa szavait értelmezve a találkozást az (anyanyelvi) nevelés kulcsának tekinti, ahol a személyesség, az elfogadás, a másik embert elismerő beállítottság, a kölcsönösség és nem a verseny a fő szervező erő.

A konferenciasorozat célja volt az is, hogy az anyanyelvi nevelés „ernyője" alatt párbeszédet kezdeményezzen az oktatás–nevelés különböző folyamatai, szereplői, elméletei és módszertanai között. A nemzetközi szakirodalomban educational linguisticsként elterjedt gyakorlat kapcsán Hulk (2010) megjegyzi, hogy tulajdonképpen nem köthető egy tudományterülethez sem, ezért leginkább a transzdiszciplinaritás kifejezéssel írható le. Transzdiszciplináris természetéből adódóan intellektuális szabadságot biztosít, ugyanakkor mind elméleti, mind gyakorlati szempontból kihívásokat tartogat, és ez felveti az anyanyelvi neveléssel foglalkozók felelősségét is. A konferenciasorozattal tehát a transz- és interdiszciplináris szemléletmódnak igyekeztünk formát adni, amely Szépe Györgynek, a doktori iskola és a bölcsészkar egyik alapítójának is sajátja volt. Szépe így fogalmaz a híres „sárga kötetben" az anyanyelvi neveléssel kapcsolatban: „Az anyanyelvi oktatás nem vita tárgya. Ennek nemcsak az az oka, hogy a nyelvnek sajátos: nagyon sokféle módon a személyiségbe, a műveltségbe gyökerező jellege van. Fontosabb ennél az, hogy maga az anyanyelv is koordináló, sőt bizonyos fokig integráló eszköz az oktatás és a nevelés egészében." (Szépe 1979:17)

A konferenciasorozat a rá való emlékezésnek is aktív formája, a nagy érdeklődést kiváltó első konferenciánkat sajnos nem érhette meg, így az ő születésnapja környékén, a PTE BTK 20/30 jubileumi sorozat részeként rendeztük azt meg. Az 5 szekcióban 51 előadás hangzott el, változatos témáik a „pécsi iskola" szellemiségét – a „korszerűség hagyományát" tükrözték. Tanszékünkön a tanár úr példáját követve kiemelten foglalkozunk a

grammatikatanítás megújításával (lásd pl. B. Nagy 2005, Viszket 2011, Medve – Farkas – Szabó 2010), veszélyeztetett nyelvekkel és nyelvi jogokkal (pl. Gúti 2015), ezek a témák a konferencián is előtérbe kerültek (lásd Szöllősy–Prax–Hoss 2013). A megnyitón Kenesei István, a Nyelvtudományi Intézet akkori igazgatója emlékezett Szépe Györgyre; az akkor alapított Szépe-emlékérmet pedig az a Bánréti Zoltán kapta, aki nemcsak a Szépe köré szerveződő Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének volt tagja, hanem a 80-as években saját anyanyelv-tanítási programot is fejlesztett az akkori korszerű generatív szemléletre építve.

Bár a konferenciasorozatot kétévente terveztük megszervezni, a nagy érdeklődésre való tekintettel egy év múlva ismét találkoztunk. Nagy örömünkre az első konferencia sok előadója újra eljött hozzánk. A *Hagyomány és modernitás* alcímmel megrendezett esemény az előző év folytatásának is tekinthető. A változatos előadások mellett (lásd Prax–Hoss–Nagy 2015) felavattuk a Szépe-emlékszobát és –tantermet, valamint fát ültettünk a tanár úr emlékére. Az emlékérmet kollégánk, Szűcs Tibor kapta, aki plenáris előadásában többek között azt is megmutatta, hogy a magyar mint idegen nyelvi szemlélet gyümölcsözően hathat az anyanyelvi nevelésre.

Harmadik konferenciánkon, 2016-ban a *Szabályok és/vagy kivételek?* témáját járták körül új, illetve már jól ismert előadóink (Prax – Hoss 2017). Az első nap végére kerekasztal-beszélgetést szerveztünk a nyelvtantanítás kihívásairól, amelyre örömünkre különböző nyelvelméleti iskolák és az oktatási gyakorlat képviselői is elfogadták a meghívásunkat. Velünk beszélgetett Kádár Edit is, aki a romániai magyar nyelv oktatásának szakértője, így nemcsak a hazai, hanem a határon túli anyanyelvoktatás helyzetével is megismerkedhettek a jelenlévők. Az emlékérmet az Educatio Kht. anyanyelvi munkafüzeteit jegyző Kálmán László kapta, akinek nyelvi ismeretterjesztő tevékenysége is jelentős.

A 2019-es konferencián igyekeztünk reflektálni a kor kihívásaira, és olyan témákat ajánlani, amelyek az (anyanyelvi) nevelésben szükséges előrelépést segítik. Elkerülhetetlennek látszik, hogy a diákok egyedi nyelvi fejlődésére és tapasztalataira építsünk, így előtérbe kerülhet a nyelv változatosságát kiemelő szemlélet és a pragmatika (ez utóbbi terület tanszékünk egyik kutatási profilja is, lásd a ReAlis-projekt leírását[1]). Az anyanyelvi nevelés egyik fő célja a hasonlóságok és különbségek felfedeztetése nyelvek, elméletek, gyakorlatok között, ezért kapta a konferencia a *Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és a(z anya)nyelvi nevelésben* alcímet. Ezt a szellemiséget képviseli idei díjazottunk, Medve Anna is, aki a pécsi anyanyelvi nevelési kísérletek fő motorja volt, a komplex, interdiszciplináris látásmódot publikációiban és oktatóként is érvényesítette, és hallgatók százaival szerettette meg a nyelvészetet.

A többi előadás témája nemcsak a konferencia alcíméhez, de az eddigi hagyományhoz is szervesen kapcsolódott. Így előtérbe kerültek a nyelvtanoktatás megújítását célzó – különböző nyelvészeti iskolák szemléletét tükröző, illetve modellfüggetlen – javaslatok, valamint a nyelvi jogok, kisebbségi nyelvek és a nyelvi norma témaköre. Emellett hallhattunk előadást a tanulásához szükséges kognitív folyamatok és mentális fejlettség szerepéről, a technológiai fejlődés hatásairól, különböző nyelvészeti témák tanításának dilemmáiról, valamint a képességek és készségek fejlesztéséről. A kötetbe az előadások lektorált változataiból válogattunk (ezúton is köszönjük a lektorok munkáját). A hagyományt megőrizve terveink szerint két év múlva, 2021-ben ismét találkozunk.

[1] http://nyelvtud.btk.pte.hu/content/realis

Irodalom

B. Nagy Ágnes (2005): Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. Iskolakultúra, Pécs, 37– 69.

Ferenc pápa (2013): A brazil vezető réteghez 2013. július 27-én. Magyar Kurír. https://www.magyarkurir.hu/hirek/ferenc-papa-beszede-brazil-vezeto-reteghez (letöltve: 2019. június 16.)

Gúti Erika (2015): Egyenlőség és hátrányos megkülönböztetés: megjegyzések a cigány kisebbségre vonatkozóan. Romológia: Romológiai Folyóirat III. 107–110.

Hulk, Francis M. (2010): Theme-Based Research in the Transdisciplinary Field of Educational Linguistics. In: Hulk, Francis M.: *Directions and Prospects for Educational Linguistics*, Springer: 19–32

Knausz Imre (2013): Mi a nevelés? *Taní-tani Online*. 2013. november 9. http://www.tani-tani.info/mi_a_neveles (letöltve: 2019. június 16.)

Knausz Imre (2018): A találkozás kultúrája. *Taní-tani Online*. 2018. június 23. http://www.tani-tani.info/a_talalkozas_kulturaja (letöltve: 2019. június 16.)

Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika (2010): *4x12 mondat: elemzések*, Gondolat Kiadó, Veszprém

Prax Levente – Hoss, Alexandra (szerk.) (2017): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3. Szabályok és/vagy kivételek.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar (PTE BTK) Nyelvtudományi Tanszék, Film-Virage Kulturális Egyesület, Pécs

Prax Levente – Hoss Alexandra – Nagy Tamás (szerk.) (2015): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. Hagyomány és modernitás.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Film-Virage Kulturális Egyesület, Pécs

Szépe György (szerk.) (1979): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Szöllősy Éva – Prax Levente – Hoss Alexandra (szerk.) (2013):*Találkozások az anyanyelvi nevelésben.* Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs.

Viszket Anita (2011): A mondattan a közoktatásban. *Hungarológiai Évkönyv*, 12. évfolyam, 1. szám, PTE BTK, Pécs, 291–302.

A MAGYAR FORMÁLIS-GENERATÍV NYELVÉSZET MIKROSZKÓPJÁN KERESZTÜL MEGPILLANTHATÓ CSODA

Alberti Gábor
PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék,
ReALIS Kutatócsoport
alberti.gabor@pte.hu

1. Bevezetés

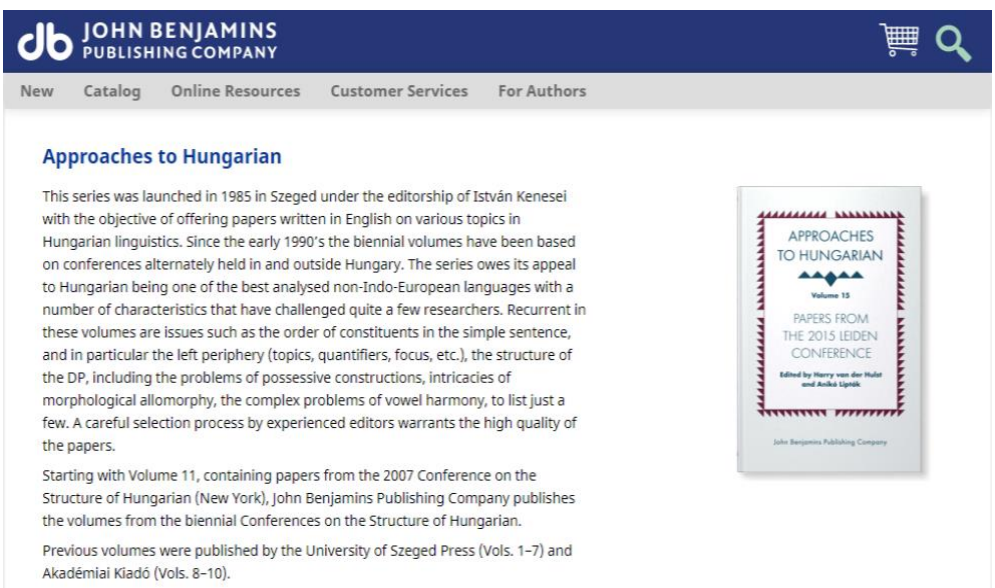
A magyar nyelvtudomány mindazon fórumain, ahol a közoktatás tananyagának megújítására befolyást gyakorolni van némi remény, érezhetően fokozódik a versengés abban, hogy mely tudományos iskolák időszerű kutatási eredményei kerüljenek be a közoktatásba.

A funkcionális-kognitív iskola (l. pl. Imrényi *et al.* 2017) kommunikációscél-központú tudományos alapvetései révén helyzeti előnyt élvez, mert szenvedélyes kiáltvánnyá kovácsolhatóak össze egyes alapelvei (Tolcsvai Nagy 2018: 9): „A statikussal szembeállítandó a dinamikus felfogás, amely a beszélőtársak aktív részvételét hangsúlyozza, a közös megértést… [K]özös jelentésképzésben kapcsolódik össze két elme, két személy…" Az ezzel szembeállított strukturalizmus ebből a nézőpontból ilyen jellemzéssel asszociálódik: „a dialógust hárító, a nem kérdezést előnyben részesítő, és ekképp az innovációt akadályozó".

A strukturalista alapokról induló, a nyelvet formális kiindulópontból vizsgáló magyar generatív nyelvészet mellett (pl. Kiefer 1992) nem szokás ily szenvedélyesen lándzsát törni, de a fent említett versengés ezt most szükségessé teszi. Kevésbé látványos az a kutatói munka, amelynek egyik alaptevékenysége: kiindulni egy mondatból, majd megváltoztatni szavainak sorrendjét, és figyelni, hogy így is értelmezhető-e, amit kapunk, és ha igen, mi változott meg (néhány alapmű a témakörben: Chomsky 1957, 1965, 1981, 1986, 1995, Riemsdijk és Williams 1986, Haegeman 1994, Webelhuth 1995). Fél évszázad szívós munkájával azonban csodálatos, csak e mikroszkóp alatt láthatóvá váló kép alakult ki a magyar nyelvről: varázslatosan gazdag szórendi lehetőségeiről, kifinomult jelentésmegkülönböztető eszköztáráról, kristálytiszta logikai műveleteiről, a társalgás résztvevőinek háttérismereteihez való igazodásáról.

Ha egyetlen kiadványt emelhetnénk ki – a *Strukturális magyar nyelvtan* sorozat *Mondattan* kötete (Kiefer 1992) és a meg-megújuló tartalmú *A nyelv és a nyelvek* (Kenesei 2011) mellett –, hogy bemutassuk a magyar generatív nyelvészeti iskola munkásságát, akkor az a Kenesei István főszerkesztői irányításával működő *Approaches to Hungarian* ('közelítések a magyarhoz') sorozat kellene, hogy legyen. Mint kiderül a Benjamins kiadótársaság mellékelt ismertetéséből (1. ábra), 1985-ben alapította Kenesei Szegeden abból a célból, hogy angol nyelvű tanulmányok formájában is be lehessen mutatni a magyar nyelvészet különféle témáit. Az 1990-es évektől kétéves gyakorisággal, felváltva külföldön és Magyarországon rendezett konferenciák állnak a kiadvány hátterében (*International Conference on the Structure of Hungarian* 'nemzetközi konferencia a magyar szerkezetéről'

címmel). A sorozatnak köszönhetően a magyart mára az egyik legmagasabb színvonalon elemzett nem indoeurópai nyelvként tartják számon, jelentős nemzetközi érdeklődést kiváltó tulajdonságokkal. Néhány visszatérő téma: az egyszerű mondat szórendje, különös tekintettel a topik-, kvantor- és fókuszkifejezésekből összeálló „bal perifériára", a főnévi szerkezet felépítése, ahol a birtokviszony kérdését övezi a legnagyobb érdeklődés, morfológiai allomorfia, magánhangzó-harmónia – hogy csak néhány témát említsünk. A sorozat „karrierjét" mutatja, hogy az első hét *Approaches* a szegedi egyetem kiadójánál jelent meg, a következő hármat a magyar Akadémiai Kiadó adta ki, a 2007-es New York-i ICSH-konferencia legjobb tanulmányai alapján íródott *Approaches*-szám óta pedig az amszterdami székhelyű Benjamins kiadó a sorozat gazdája. A nemzetközi érdeklődést mutatja, hogy olyan jelentős egyetemeken szervezték a további külföldi ICSH-konferenciákat, mint az amsterdami, a lundi, és legutóbb a potsdami.



1. ábra. Az *Approaches to Hungarian* sorozat bemutatása a *John Benjamins Publishing Company* honlapján

A magyar generatív nyelvészeti iskola másik nagy sikere az, hogy nagyjából tíz éve Kenesei Istvánt kereste meg a holland „átfogó forrásnyelvtan" alkotói csapata azzal a felkéréssel, hogy – társsfőszerkesztői irányítása mellett – a holland után legyen egy második nyelv is, amelyről több ezer oldalnyi átfogó szintaktikai elemzés készül egy egységes nemzetközi sorozatban. A magyar lett hát a második e szemléletben feldolgozott nyelv (l. 2. ábra), amelyet azóta újabb nyelvek követtek.

2. ábra. Az első magyar „átfogó nyelvtani források" (*Comprehensive Grammar Resources*) meghirdetése az amszterdami egyetemi kiadónál

2018. január 30-án az Akadémián így mutatták be a sorozat első megjelent köteteit:[2] „A *Syntax of Hungarian* a magyar nyelvtudomány jelentős nemzetközi eredménye. A holland Amsterdam University Press kiadónál megjelent, Henk van Riemsdijk (Tilburg University) és Kenesei István (MTA NYTI) által indított angol nyelvű könyvsorozatban eddig nem tapasztalt részletességgel írják le a generatív nyelvészetben jól feldolgozott nyelvek nyelvtani jellemzőit – de elméletmentesen, a konkrét nyelvi jelenségeket állítva a középpontba. A holland nyelvről szóló első sorozat után Alberti Gábor és Laczkó Tibor szerkesztésében most elkészült a magyar nyelvet nyolc témacsoportban bemutató sorozat első, kétkötetes része összesen 1257 oldal terjedelemben. A magyar nyelv a nagy nyelvészeti hagyományokkal bíró indoeurópai nyelvek (angol, német, francia) után az egyik legjobban feldolgozott más típusú nyelv, amelynek jelenléte a nemzetközi irodalomban összemérhető a nála jóval nagyobb népességű japán, kínai vagy arab nyelvével."

Az iménti bekezdésből e ponton az elméletmentesség gondolatát emelem ki. A *Comprehensive Grammar Resources* sorozat életre hívása abból a felismerésből fakadt, hogy a generatív szintakták által feltárt rengeteg nyelvi jelenség nagy részéről még a nyelvészek többsége sem tud, mert (a professzionális tudományosságnak megfelelő módon) túlnyomórészt olyan tudományos közleményekben jelennek meg, amelyeket csak generatív szakemberek olvasnak. Érdemes lenne tehát megtalálni azt a „nyelvet" – ismerték fel –, amelyen megfogalmazva szélesebb nyelvész-, sőt nem nyelvész közönség számára is elérhetővé válna a sok értékes megfigyelés.

A törekvés rokonítható Szépe György egykori pécsi törekvéseivel:[3] „Pécsett nagy hagyománya van az anyanyelvi nevelési kutatásoknak. A '70-es években számos anyanyelvi kísérlet terepe volt Pécs. A Szépe György köré csoportosuló Fiatal Nyelvészek Munkaközössége (FINYEMU) által fejlesztett korszerű tananyagok az akkor frissnek számító generatív grammatikára épültek. A FINYEMU tagja volt Bánréti Zoltán, akinek NYKIT (*Nyelvtan, Kommunikáció, Irodalom Tizenéveseknek*) alternatív programját még a '90-es években is használták (l. pl. Fiatal Nyelvészek Munkaközössége 1978). A hagyományokat folytatva korszerű nyelvészeti és pedagógiai elvekre építő tananyagokat fejlesztünk, amelyekről … [az *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* könyvsorozatban] lehet olvasni," illetve Medve, Farkas és Szabó (2002) könyvében.

Jelen tanulmány hét témakör bemutatásával szeretné felfrissíteni és újra lendületbe hozni e hagyományt, hét érv köré csoportosítva (2. szakasz) az argumentációt annak igazolására,

[2] Itt érhető el a hivatkozás: https://mta.hu/mtu_esemenynaptar/2018-01-30-syntax-of-hungarian-konyv sorozat-elsonouns-and-noun-phrases-cimu-reszenekbemutatoja-1820.

[3] A PTE BTK Nyelvtudományi Tanszékének honlapján elérhető a hivatkozás: http://nyelvtud.btk.pte.hu/content/anyanyelvi-nevelesi-kutatasok.

miszerint generatív csodáinkat nem megmutatni a közoktatásban – megbocsáthatatlan mulasztás. A 3.1–7. pontokban tárgyalom a hét kiválasztott témakört. A tanulmányt rövid összegzés zárja (4. szakasz).

2. Hét érv hét generatív nyelvészeti témakör mellett

Hogy megfogható legyen a cél, hét magyar mondattani témakör (I–VII.) többféle részletességű közoktatásbeli tárgyalására teszek javaslatot, az e mellett szóló érveket szintén hét csoportba rendezve (A–G.).

I. A *semleges mondat* változatos szórendekkel jelenhet meg a magyarban. Nem mindig van alany (*Hajnalodik*), és az alany szórendi helye jelzésértékű abban a tekintetben, hogy történést, cselekvést vagy érzelmet írunk le (3.1.).

II. Az *igekötő* igazi *jolly joker*. Az aspektust éppúgy az igekötő helyzetéből olvashatjuk ki, mint a semlegesség feladását valamely tartalom „fókuszálása" kedvéért; a hozzátartozó igei/igenévi tőtől néha meglepően távolra szakad (3.2.).

III. Egyes mondatokban egyes összetevők *rejtett mondatrészként* vannak – vagy inkább „nincsenek"? – jelen (3.3.).

IV. A bevezető szakaszban a magyar nyelvvel foglalkozó tanulmányok gyakori témájaként említettem meg a mondat „bal perifériáját" alkotó topik–kvantor–fókusz zónát. Az említett *operátortípusok* szemantikai és pragmatikai eszközökkel jellemezhetőek, és funkcióik egy logikai *bűvös négyzetbe* rendezhetőek (3.4.).

V. Ha egy mondatban felcseréljük a szavakat, megváltoz*hat* a jelentése. A generatív nyelvészet azzal magyarázza a jelentésváltozást, hogy az eltérő szórendi változatokhoz eltérő szerkezetek tartoznak: eltérő hierarchikus rendben állnak az operátorok egymáshoz képest, amivel összefüggésben eltérő a *hatókörük* (3.5.).

VI. Eldöntendő *kérdést* könnyű szerkeszteni a magyarban: venni kell egy kijelentő mondatot, és a szórendjét nem, csupán az intonációját kell módosítani; szemben az angollal, ahol általában két igei elem megfelelő felcserélésével jelezzük a kérdő jelleget. A kiegészítendő kérdésekben viszont a kérdőszavak jellegzetes pozíciót követelnek maguknak a szórendben (3.6.).

VII. *Tagadásban* a *nem* szócska helyzetét kell figyelni; ezen a területen is meglepően sokféle lehetőség kínálkozik (3.7.).

Kilencedik vagy tizedik évfolyamon egy hétszer 45 perces modulban lehetne bemutatni e jelenségeket, és hogy milyen nyelvi „mozgatórugók" feltételezhetőek a hátterükben. A tizenegyedik évfolyamon egy 14-szer 90 perces (fakultációs vagy szakköri) anyagban már az ágrajzkészítéshez (Alberti és Medve 2002/2005) szükséges szimbólummanipulációt is meg lehet tanítani. Farkas Judit egy hasonló vállalkozásra 2016-ban lehetőséget kapott a pécsi Leőwey Klára Gimnáziumban (8x90 perc tanítást 2x90 perc dolgozatírás követett), és arról számolt be, hogy ugyanolyan elemzési képességet tudott kialakítani a diákokban, mint arányos idő alatt egy átlagos pécsi magyar szakos egyetemista csoport tagjaiban (Farkas 2017). Ennek statisztikai igazolását a közeljövőben tervezzük; a tananyagok kidolgozása a szükséges előfeltételt jelenti a munkához.

A szakasz második felében hét pontban áttekintjük, hogy milyen érvek szólnak a magyar generatív nyelvészek által feltárt jelenségek közoktatásbeli bemutatása mellett.

A. Mind a hét témakör kiváló lehetőséget nyújt arra, hogy a diákok felfedezzék – ki-ki a maga szintjén –, hogy más nyelvek *másképpen* járhatnak el ugyanazoknak a jelentéselemeknek a kifejezésében; miközben valamennyi nyelv ilyen vagy olyan módon

kifejezi *ugyanezeket* a jelentéselemeket. Ahogy azt már korábban is írtuk (Alberti *et al.* 2017), a nyelvtanóra új értelmet és hasznot nyerne, ha – bemutatva a Nyelvet mint a *Homo sapiens* közös kincsét – biztos eligazodási pontokat kínálna a diáknak a sok-sok idegen nyelv körében, ami körülveszi (első és második tanult idegen nyelvként, az új osztálytárs anyanyelveként, a határon túli rokonság országának a hivatalos nyelveként, a szülővárosát látogató turisták nyelveként stb.).

B. A témák többsége arra is alkalmat ad, hogy megsejtessük a diákokkal a *strukturális teljességet* a hangtani vonásoktól a pragmatikai jellegzetességekig, középpontban a szintaxissal. A nyelvtan a közoktatásban úgy tárgyalja ezeket a nyelvleírási szinteket, hogy nem sokat mutat meg a kapcsolatrendszerükből.

C. Néhány téma kiváló alkalmat ad annak bemutatására is, hogy a különböző szófajok *hasonló* módon építkeznek maguk körül. Az igenevek átmenetiségéből pedig strukturálisan az adódik, hogy igeszerűen építkeznek maguk körül „befelé", de „kívülről" nézve úgy látszik, hogy a létrejövő szintagma egy másik szófajra jellemző környezetbe léphet be.

D. Minden témakörben érdemes számba venni, hogy a (szintaktikai és morfológiai) formához milyen *jelentéselemek* és *pragmatikai* tényezők járulnak. A nyelvi forma módszeres és aprólékos vizsgálata kiváló út a pragmaszemantikai tényezők feltárásához.

E. Pedagógiai szempontból számos előnnyel jár különösen a 14x90 perces modul elvégzése, ami a matematika és informatika tanulása során szükséges *szimbólummanipulációs* készséget fejleszti az ágrajzi elemzések révén. Továbbá szósorokat alkothatunk anyanyelvünkön, amelyek permutálása *játékos* feldolgozásra is lehetőséget kínál. A nyelv vizsgálata sajátos terület (Fiatal Nyelvészek Munkaközössége 1978): anyanyelvük lehetséges mondatairól belső intuícióval rendelkeznek a diákok, anyanyelvük szabályait tehát nem megtanulniuk kell, hanem *felfedezniük*; e felfedezések eredményeit pedig hasznosítani lehet az idegen nyelvek szabályrendszerének elsajátítása során.

F. 2020 januárjában már a tizenhatodik magyar *számítógépes nyelvészeti* konferenciára került sor, amelynek gazdag tanulmánykötetei a szegedi honlapról ingyen letölthetőek.[4] Számos nyelvtechnológiai eredményhez a nyelvi forma strukturalista vizsgálata vezetett el; a generatív nyelvészet, a grammatikák és automaták matematikai vizsgálata és a számítógépes nyelvészet egy tőről fakadt a XX. század közepén (Partee *et al.* 1990, 16.5).

G. Mint az 1. szakaszban bemutattam, a magyar generatív nyelvészeti iskola jelentős nemzetközi sikerekkel büszkélkedhet, ráadásul éppen a magyar nyelv jelenségeinek, különlegességének – ugyanakkor az általános képhez értékes részletekkel szolgáló karakterének – köszönhetően. Az eddigieken kívül É. Kiss Katalin (pl. 1983, 1987, 1992, 1998, 2001) munkásságára szeretném felhívni a figyelmet, amelyet a Magyar Tudományos Művek Tárában is érdemes átböngészni: 253 művére 3339 ismert hivatkozás érkezett 2019. október 30-án (amikor ezt olvassa, kedves olvasó, még nagyobb értékekkel találkozhat a szabadon böngészhető mtmt2 adattárban). A 3. szakaszban bemutatott jelenségek nagyrészt az ő egyszerűmondat-leírásán alapulnak (É. Kiss 1992). Fontos küldetése a közoktatásnak, hogy igazi értékeket, igazi nemzetközi sikereket mutasson a diákoknak, ellensúlyozva ezzel a látványos ezoterikus gondolatmeneteket, amelyekből a nyelvészet területén sincs hiány.

[4] Egy friss kötet elérhetősége: http://rgai.inf.u-szeged.hu/project /mszny2018/files/teljesB5.pdf.

3. Hét téma a magyar nyelv mondattani leírásának a területéről

Ebben a szakaszban ízelítőt adok a 7x45 perces modul anyagából. Összhangban ennek módszertanával, ágrajzos elemzések nem szerepelnek, csupán a nyelvi adatok, esetenként minimális strukturálással. A 14x90 perces modulban Alberti és Medve (2002/2005), illetve Medve, Farkas és Szabó (2010) generatív ágrajzait is használnánk, mert nemhogy hátrányt, de kifejezetten előnyt látunk abban, hogy szimbólummanipulációs feladatokat adunk a középiskolásoknak (2.F.). E tanulmány terjedelmi kereteire tekintettel azonban az ágrajzmentes változatot szemléltetem, továbbá a 2.A-E. érvek teljes és szisztematikus áttekintésétől is el kell tekintenem.

3.1. A semleges mondat

Egy alany, egy ige és egy tárgy a magyarban is (1b.1) ebben a sorrendben nyújta a legtermészetesebb kifejezését Péter szóban forgó cselekvésének, akárcsak az angolban (1a.1) – amit SOV szórendként szoktunk megnevezni (2.A.). Míg azonban az angolban a szórendi permutációval (2.E.) értelmetlen szósorok jönnek létre (1a.2-5), illetve egy esetben olyan szósor, ami mást jelent (1a.6) (Mari a cselekvő, aki megcsókolja Pétert), a magyarban az (1b.2-6) permutációkkal is ki lehet fejezni Péter adott cselekvését, csak kevésbé természetesen, semlegesen (l. 3.4.).

(1) a. ***Peter kissed Mary.*** / *kPM / *PMk / *kMP / *MPk / #Mary kissed Peter.
b. ***Péter megcsókolta Marit.*** / M-cs. Péter Marit. / Péter Marit m-cs. / M-cs. Marit Péter. / Marit Péter m-cs. / Marit m- cs. Péter.

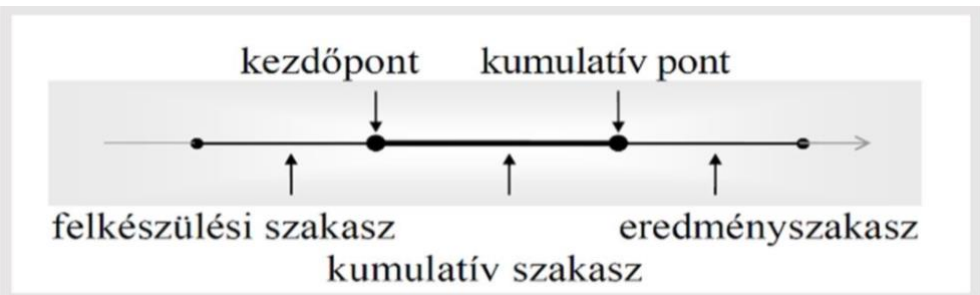
A nemzetközi összevetés vonalán továbbhaladva (2.A.), „felfedeztethetjük" (2.E.) a diákokkal, hogy a magyar mondatnak egyáltalán nem kötelező tartozéka az alany (2a), szemben az angollal (2a'), ahol minimálisan egy „helykitöltő" elemet szerepeltetni kell az alanyi pozícióban (2a").

(2) a. Havazik. a'. *Snowing. a". It is snowing.
b. ***Süt a nap.*** 474000 b'. A nap süt. 30200
c. Süt az anya. 4 c'. ***Az anya süt.*** 197
d. ***Ilit <u>érdekli a csillagászat</u>.*** 2130 d'. <u>A csillagászat érdekli</u> Ilit. 134

További szórendi érdekességek után nyomozva, érdemes elvégezni azt a kísérletet, hogy idézőjelek közé beírva találatokat keresünk a Google-ban a (2b-c') szósorokra. A (2b) változat nagyságrendnyi fölényt fog mutatni a (2b')-vel szemben (mint a 2019.11.03-án mért adatok mutatják az indexben): VS > SV, a következő példasorban viszont a (2c') lesz döntő fölényben: VS < SV. A 2. szakaszban említett háttérirodalmak annak tulajdonítják a szórendi különbséget, hogy cselekvői szerepet tölt-e be az alany, azaz Ágens-e a *Mondattan* (Kiefer 1992) terminológiájával (2c'). Az alany hajlamos az ige mögött meghúzódni, ha Természeti erő (2b), vagy Stimulus (2d), azaz érzelmet kiváltó Téma. Az érzelem hordozója (az Experiens) – összefüggésben azzal is, hogy tipikusan emberi szereplő – nem alanyi funkcióban is természetesen hangzik az ige előtt (2d). Az imént említett napon az aláhúzott szekvenciák közül a (2d)-belire nagyságrendnyivel több találatot jelzett a Google, mint a (2d')-belire.

A magyarban tehát a szórend érzékeny (2.D.) arra a jelentésfaktorra, hogy történést (2b-b'), cselekvést (2c-c') vagy érzelmi viszonyt (2d-d') ír-e le a tekintett mondat.

Az igekötő szórendi helye is (2.E.) a semleges mondatban attól a pragmaszemantikai tényezőtől függ (2.D.), amit aspektusnak, időszemléletnek nevezünk. A *hazutaztam/utaztam haza* minimálpár a befejezett/folyamatos különbséget szemlélteti, míg a *hazautazom* közeljövőt fejez ki (3. ábra). Alberti *et al.* (2017) a *Találkozások*-tanulmány 5. szakaszában alaposan érvel amellett, hogy az idő- és aspektusrendszert mennyire fontos lenne a nyelvtanórán kontrasztív nézőpontból tanulmányozni, ezzel segítve az idegen nyelvek elsajátítását (2.A.).



Haza fogok utazni. Hazautazom. Utazom haza. Már hazautaztam. Hazautaztam.

I will travel home. I am about to travel home. I am traveling home. I have traveled home. I traveled home.

3. ábra. A teljes eseményszerkezet egy reichenbachiánus modellje (Kamp *et al.* 2011, Farkas és Ohnmacht 2012)

3.2. Az igekötő mint a magyar nyelv *jolly jokere*

A 3. ábra az előző pont végén átvezet a 3.2. pont témájához, ami a magyar igekötő szórendi viselkedésének a tanulmányozása. Az aspektus meghatározásával a (tág értelemben vett) igekötő pragmaszemantikai funkciót lát el (2.D.), más területen viszont a befogadó mondatkörnyezet látszik kijelölni a helyét. Az *utál* ige például a tárgyi vonzataként felvett igekötős főnévi igenevet (*haza-utazni*) nem választja szét olyan módon, amilyen módon azt az *akar* és a *fog* teszi (3a).

(3) a. *Haza* akarok/fogok/*utálok *utazni*.
b. Most még nem így érzed, de fél év múlva *haza* fogsz akarni *utazni*.
b'. Most még nem így érzed, de fél év múlva utálni fogsz *hazautazni*.
c. BENce fog először *hazautazni* akarni.
c'. BENce fog először utálni *hazautazni*.

Megfigyelték – l. pl. É. Kiss és Riemsdijk (2004) –, hogy az igekötő egy hosszabb igenévláncon keresztül „felmászhat" a finit igére (3b), de ez megint csak a konkrét igeneveken is múlik (3b') (2.C), illetve a fókusz-konstrukcióban (l. 3.4.) úgy „csavarodnak" egymásra az igenevek, mint ahogyan régen felcsavarták a halkonzerv dobozát (3c-c'). A hasonlatok pontos kifejtése a bekezdés elején említett tanulmánykötetben megtalálható, a szórendi rejtvényekre (2.E.) adott alternatív megoldási javaslatokkal együtt; illetve az indogermán igekötő-viselkedés elemzésével együtt, amelynek nagy valószínűséggel egészen mások a mozgatórugói (2.A). A lényeg annak beláttatása, hogy sok nyelvben vannak igekötők, de szórendi elhelyezkedésükben kevés a közös vonás.

A (4) példasor azt mutatja, hogy az igető mögött megjelenő igekötő – bizonyos intonációs (4a) és morfológiai (4b) tényezőkkel együttműködve (2.B.) – sokféle szemantikai és/vagy pragmatikai funkcióra utalhat (2.D.). A nagybetűvel szedett szótag erős hangsúlyozásával a (4a)-ban azt az azonosító–kirekesztő tartalmat hordozza a mondat, hogy – azok közül, akikről úgy lehetett gondolni, hogy egy bizonyos napon hazautaztak – kizárólag Bence utazott haza. Az időhatározó hasonló „fókuszálásával" azt a többletjelentést kapjuk, hogy „a Bence hazautazásai kapcsán felmerült több lehetőség közül az az igazság, hogy tegnap történt meg, nem máskor" (4a').

(4) a. Tegnap BENce utazott haza. a'. Bence TEGnap utazott haza.
b. Utazz haza! b'. *(Nehogy) hazautazz!
c. Utaztam már haza lassúbb vonattal is! Nem is egyszer!

A felszólító mód a magyarban alapvetően igető–igekötő-sorrenddel jár együtt (4b-b'). Az alapvetőnek tekinthető igekötő–igető-sorrend csak a *Nehogy*-konstrukcióban fogadható el (4b'). Van viszont egy sajátos „egzisztenciális" konstrukció („történt már ilyen, nem is feltétlenül egyszer"), ami szintén igető–igekötő-sorrenddel jár együtt (4c); szembeállítható tehát (múlt időben) az „egyszeri konkrét" („bekövetkezett") az egzisztenciálissal („következett már be ilyesmi")

3.3. Rejtett mondatrészek

A nyelvi szintek közötti átjárás érdekes esete az, amikor egyetlen szó mondatot alkot (5a-d).

(5) a. Jaj! b. Havazik. c. Szeretlek. d. Tanár.

A négy mondat négy különböző szintaktikai szerkesztést példáz, amelyeket a (6a-d) összetevős szerkezetek mutatnak be, minimális eszköztárral, angol fordítások tapasztalatait figyelembe véve (2.A.), hogy felfedjük az esetleges rejtett mondatrészeket.

(6) a. $[_{S}$ Jaj]! a'. '**Ouch**!'
b. $[_{S=VP}$ $[_{V}$ Havazik]]. b'. '*It is* **snowing**.'
c. $[_{S=VP}$ $[_{V}$ Szeretlek] $pro_{én}$ $pro_{téged}$]. c'. '*I* **love** *you*.'
d. $[_{S=VP}$ $[_{V}$ $\varnothing_{van}$] $[_{S=NP}$ tanár $pro_{ő}$]]. d'. '*He is a* **teacher**.'

Az (5a)-beli tagolatlan mondat úgy elemezhető, hogy a testi fájdalom, szomorúság, rémület kifejezésére használt szó nem a „szokásos" szófajokba tartozik (pl. ige, főnév, melléknév), hanem eleve mondat (S) kategóriájú (6a), az angolban is (6a').

Az (5b) viszont tagolt mondat, ami azon a szokásos módon jön létre, hogy a finit ige elnyeri az általa kívánt vonzatokat. Az jelent különlegességet, hogy az adott ige (V) nem kíván jelentéses vonzatokat, az ige tehát anélkül „terjed ki" mondatnyi összetevővé (VP-vé, azaz *verb phrase*-zé), hogy csatlakozna hozzá vonzat – legalábbis a magyarban (6b). Az angolban a megfelelő igének ki kell egészülnie egy jelentéssel nem rendelkező alanyi összetevővel (6b').

Az (5c) mondat középpontjában egy kétvonzatos ige áll (V). Az angolban úgy tud mondat értékű VP-t alkotni, ha megjelenítjük a két vonzatát, az alanyt és a tárgyat (6b'). A gazdag morfológiának köszönhetően (2.B.) a magyarban a személyes névmások egy részét – az alapul vett generatív elmélet felfogásában – üres hangalakkal is kifejezhetjük (6b). A szintaktikai szerkezet tehát mindkét nyelvben tartalmaz egy alanyi és egy tárgyi összetevőt, csak a magyarban az *én* és a *téged* névmások üres hangalakkal is realizálódhatnak.

Az (5d) mondat szerkezetében ugyanígy jelen van egy alanyi névmás: az angolban *he* vagy *she* (6d'), a magyarban pedig az *ő* üres változata (6d). Azt kell továbbá feltételezni, hogy a kopula mint üres hangalakú ige (V) áll a mondat középpontjában (toldalékolás során „előbújik": pl. *tanár vagyok*, *tanár volt*), és alkot egy predikatív szerkezettel VP-t („az van, hogy tanár"[5]).

Az igének és hozzá kapcsolódó mondatrészeknek a hiánya – vagyis az *ellipszis* (Bánréti 1992) – szintén hálás téma annak megfigyelésére, hogy hogyan kap jelentést egy hangsor (2.D.). A (7a)-ban bemutatott kétszavas szekvenciához attól függően járul ilyen vagy olyan jelentés, hogy milyen bázis tagmondattal koordinálódik a hiányos tagmondat (7b,c).

(7) a. Lali Lilla, ...
b. Lali Lilla, Lilla meg Lali rajzát dicsérte.
b'. Lali Lilla rajzát dicsérte, Lilla meg Lali*ét*.
c. Lali Lilla, Lilla meg Lali iránt érdeklődött.
c'. Lali Lilla iránt érdeklődött, Lilla meg Lali *(iránt).

A két tagmondat sorrendjén múlik, hogy megjelenik-e az *-é* birtokjel (7b'), illetve hogy milyen összetevőkre terjedhet ki az ellipszis (7c').

3.4. Az operátorok logikai bűvös négyzete és a téma–réma-vonal

A magyar mondat ige előtti zónájában – a „bal periférián" – olyan logikai (és logikus) rend utalkodik (É. Kiss 1992), amiről nem túlzás azt mondani: csodájára jártak a generatív nyelvészek a világ minden táján (2.G.), ahogyan arra utaltam már az 1. szakaszban.

E rendszert oly módon a legkönnyebb megragadni, ha minden főnévi szerkezetről úgy gondolkodunk, hogy kettős referenciával bír: egy szűkebb (akár egyelemű) halmazra utal expliciten, miközben a társalgás résztvevőinek megvan az a közlés előtti (azt megalapozó) közös tudása, hogy az explicit halmaz milyen bővebb (implicit) halmaz részhalmaza, vagyis kik a „szóba jövők". A nyelv vizsgálatát a forma felől megközelítő strukturalista/generatív nyelvészek is eljutnak ahhoz a pragmaszemantikai nézőponthoz, ami az 1. szakasz elején tárgyalásunk kiindulópontja volt: „közös jelentésképzésben kapcsolódik össze két elme" (Tolcsvai Nagy 2018: 9). A (8a-b') mondatainak hátterében azok implicit halmaza áll, akikről elképzelhető az adott szituációban (a közös vagy közösnek feltételezhető háttértudás és a közös figyelmi jelenet alapján), hogy „leültek".

(8) a. LIli is LEült. ∃✓ a'. *LI*li (bezzeg) LEült. ∃¬
b. MINdenki LEült. ∀✓ b'. **LI**li ült le. ∀¬

Az *is*-sel módosított kvantorkifejezés ennek viszonylatában azt a jelentést hozza, hogy az expliciten megjelölt részhalmaz (jelen esetben Lili egyedül) nem tartalmazza a bővebb implicit halmazon belül az összes tényleges leülőt (8a). Konkrétabban fogalmazva a konkrét esetre: a beszélő azt adja a hallgató tudtára, hogy jól gondolta, hogy vannak leülők, és új információként közli, hogy Lili is köztük van. Az állítás például akkor igaz, ha a leülők halmaza: {Kiki, Mimi, Lili}. Nem igaz, ha a leülők halmaza egyedül Liliből áll, vagy a {Kiki, Mimi, Lali, Lala} csoport.

[5] „Az van, hogy" [cím] „E szavakkal szokta kezdeni kíméletlen szövegkritikáját Both Miklós *A Dal* zsűritagjaként" (https://www.es.hu/cikk/2018-02-09/msz/az-van-hogy.html).

A *minden*-nel módosított kvantorkifejezés jelentéshozadéka az (a konkrét esetre specifikálva), hogy a „bővebb implicit halmaz" egybeesik a leülők tényleges halmazával (8b). Adott esetben ez mondjuk a {Kiki, Mimi, Lili, Lali, Lala, Tütü} halmaz.

A sajátos intonációval kimondandó és *bezzeg* diskurzusjelölővel megerősíthető (2.B.) ún. kontrasztív topik jelentéshozadéka: van olyan elem (akár több is) az implicit halmazban – a szóba jöhetők között –, akire nem igaz az állítás (8a'). Tipikusan a beszédrésztvevőkre vagy egyikükre vonatkozik a célzás (pl. „mi persze nem ültünk le"). Tekintsünk ismét egy példát, az iménti bekezdésben említett csoportra vonatkozóan: leülők: {Kiki, Mimi, Lili}, és akik nem ültek le: {Lali, Lala, Tütü}. A panasz valamelyik álló személy szájából hangozhat el.

A (8b) a fókuszt szemlélteti. Ahogy az eddigi operátorok esetében is, a jelentéshozadék végső soron a bővebb implicit és a részhalmazát képező explicit jelölethalmaz különbséghalmaza révén ragadható meg: e „nem említett szóba jöhetők" ez esetben valamennyien egységesen olyanok, hogy rájuk hamis az állítás. Liliben azonosítja a beszélő a leülők halmazát, kirekesztve onnan mindenkit, aki szóba jöhetett, de nem kapott explicit említést. Maradva az eddigiekben „használt" társaságnál, ezúttal így oszlik meg a releváns halmaz leülőkre és állva maradókra: {Lili} *kontra* {Kiki, Mimi, Lali, Lala, Tütü}

A legérdeklődőbb olvasók számára jelezzük, hogy a (8) példasor (terjedelmi okok miatt ki nem fejthető) tipográfiai jelölésekkel szemlélteti, hogy a magyar nyelv milyen formai eszköztárat használ arra, hogy „olvassunk a sorok között" (2.B.) – azaz ne csak az expliciten megjelölt Liliről nyerjünk információt az adott konstrukciók hallatán. Tartalmaz továbbá néhány logikai szimbólumot, amelyek a négy tárgyalt operátor által működtetett zárt logikai rendszert hivatottak felidézni (2.D.). A fenti sorrendben így ragadhatjuk meg a négy operátort „a nem említett szóba jöhetők (különbség)halmazára" alapozva:

- vannak e különbséghalmazban olyanok, legalább egy elem (∃), akikre igaz (✓) az állítás (8a);
- a különbséghalmaz valamennyi elemére (∀) igaz (✓) az állítás (8b);
- vannak e különbséghalmazban olyanok, legalább egy elem (∃), akikre hamis (¬) az állítás (8a');
- a különbséghalmaz valamennyi elemére (∀) hamis (¬) az állítás (8b).

4. ábra. A dupla referencialitás kapcsolata a téma–réma-vonallal
(Szeteli és Alberti 2018a-b)

A 4. ábra azokat a semleges eseteket is (l. 3.1.) szemlélteti, amikor a különbséghalmazról nem tételtik állítás. Az *Ödön virslit eszik* mondat úgy tesz állítást Ödönről (a „topikról") és a virsliről (mint „igemódosítóról"), hogy nem implikálja sem azt, hogy más eszik vagy nem eszik virslit, sem azt, hogy Ödön a virsli mellett eszik vagy nem eszik mást is.

A mondat hagyományos téma- és rémarészre való felbontását úgy szokás kapcsolatba hozni az operátorrendszerrel (Varga 2016, Laczkó 2017), hogy egy (esetleg üres) topikzónát azonosítanak a témaszakasszal, a réma kezdetét az első kvantorkifejezéshez illesztve, vagy annak hiányában az azonosító–kirekesztő fókuszhoz vagy az igemódosítóhoz vagy magához az igetőhöz (9a):

(9) a. Topik*–Kvantor*(Fókusz)…
b. Leült végül mindenki / Lili is.

A kvantorok nagyobb „mozgásszabadsága” (9b) azonban felveti annak lehetőségét, hogy az operátorok valamilyen módon „két dimenzióban” rendeződnek el (Surányi és Turi 2016). Saját kutatásaink is (Szeteli és Alberti 2018a-b) erre mutatnak: szignifikáns intonációs eltéréseket mutattunk ki (2.B.) a diskurzusszerkezet alapján a témazónába sorolható kvantor-előfordulások (10b,c),…

(10) a. Köszönöm érdeklődő kérdésedet! Úgy jellemezném a barátaimat,
a’. hogy *Anti* imádja a teniszt, *Béci* szeret sakkozni és pingpongozni,
b. *Csaba is* szeret pingpongozni, Téma$_{\exists\checkmark}$
b’. *Anti* és *Csaba* lelkes komolyzene-rajongó,
c. és *mindhárom* barátom odavan Scarlett Johanssonért. Téma$_{\forall\checkmark}$

… illetve a rémazónába sorolható kvantor-előfordulások (11b,c) között.

(11)a. Azt gondolod, hogy csak *Béci* szeret pingpongozni,
a’. és csak *Anti* van oda Scarlett Johanssonért?
b. *CSAba is* szeret pingpongozni, Réma$_{\exists\checkmark}$
c. és *MINDhárom* barátom odavan Scarlett Johanssonért. Réma$_{\forall\checkmark}$

Az operátorok témakörében tehát a legfrissebb kutatások „felfedeztetésétől” sem riadnánk vissza (2.E.), akár Alberti *et al.* (2019) tanulmányával folytathatják a téma megismerését.

3.5. Operátorhatókörök

Folytatva a 3.4. pontbeli témát, alapvető vizsgálati terület (pl. É. Kiss 1992) a több kvantorkifejezést tartalmazó mondatok jelentésének a függése a szórendtől, különös tekintettel az egy- vagy többértelműség kérdésére (2.D.,E.).

(12) a. Tavaly mindhárom barátomat három alkalommal is meghívtam.
a’. Tavaly három alkalommal is mindhárom barátomat meghívtam.
b. Meghívtam tavaly három alkalommal is mindhárom barátomat.
b’. Meghívtam tavaly mindhárom barátomat három alkalommal is.

Az „ökölszabály” az, hogy az ige előtt az operátorok sorrendje kijelöl egy egyértelmű jelentést; amiből az következik, hogy ha az ige előtti mondatszakaszban felcserélünk két kvantorkifejezést, akkor eltérő jelentést kapunk. Ezt figyelhetjük meg a (12a-a’) minimálpáron. A (12a’) egyértelműen azt mondja, hogy három alkalommal együtt hívtam meg a barátaimat; a (12a) ezt nem zárja ki, de azt a jelentést is megengedi, hogy soha nem volt egyszerre két barátom is meghívva. Az „ökölszabály” másik fele szerint az ige mögötti kvantorkifejezés viszont úgy szól bele a jelentésbe, mintha az ige előtt állna (12b-b’). Mivel ez többféleképpen is lehetséges, mind a (12b), mind a (12b’) oly módon kétértelmű, hogy a (12a)-hoz kapcsolódó jelentést éppúgy társíthatjuk hozzá, mint a (12a’)-höz kapcsolódót.

A (12b-b') változatok esetében is egyértelműsít viszont az intonáció (2.B.); ennek pontos módja azonban még kurrens kutatási téma.

3.6. A kérdés

A kérdőszói kifejezésnek – egészen más módon, mint például az angolban – a magyarban is sajátos szórendi „elvárásai" vannak (2.A.,E.).

(13) a. *Ki hazautazott? a'. Ki utazott haza?
b. Lili ?(például) hazautazott. b'. Lili utazott haza.
c. Ki mikor utazott haza? c'. ?Mikor ki utazott haza?

Alapvetően mind a kérdőszó (13a'), mind a neki megfelelő válaszkifejezés (13b') az igető–igekötő-sorrenddel járó fókusz-konstrukcióban (3.4.) jelenik meg – „azonosító–kirekesztő" választ várunk el; bár a fordított sorrend lehetőségét is (13b) sok tanulmány tárgyalja (Maleczki 2006). Ez utóbbi esetben a válaszadónak célszerű egy *például*-lal jeleznie, hogy nem kimerítő választ ad.

Az 1992-es É. Kiss-fejezet legszebb elemzésének tartom a kérdőkifejezés-lánc tárgyalását (13c-c'). Arra a konklúzióra jut, hogy az első kérdőszó úgy funkcionál, mint a (8b)-ben bemutatott *mind*-kvantor (2.D.), tehát csak a közvetlenül igető előtti kérdőszó funkcionál valóban kérdezést megvalósító operátorként. A (13c) tehát ezt jelenti: „minden szóba jöhető személy kapcsán válaszolj arra, hogy mikor utazott haza!". A (13c') szórendi változat a sorkatonai szolgálat idejében lehetett releváns kérdés: „minden szabadságolásra kijelölt nap kapcsán válaszolj arra, hogy azon a napon ki utazott haza!"

3.7. A tagadás

A tagadás is sokféle érdekes szórendi lehetőséggel járhat, amivel párhuzamosan különféle jelentéshozadékokat lehet megfigyelni (2.D.,E.).

(14) a. Lili NEM ült le. a'. LIli nem ült le.
b. NEM Lili ült le. b'. NEM Lili nem ült le.

Letagadhatjuk az állítmányi részt (14a), azt állítva, hogy „Lili állva maradt"; sőt megtehetjük ugyanezt fókusszal kombinált változatban is (14a'): „Lili, és csakis ő, maradt állva." Más esetben viszont éppen azt állítjuk, hogy valaki leült (14b); a negáció ebben az esetben csupán azt a célt szolgálja, hogy azt deklaráljuk, hogy Lilitől különböző személy ült le. A kétféle tagadás társítható is (14b'), amiből adódóan így társulnak a megfelelő jelentéselemek: „Lilitől különböző személy maradt állva.

4. Összefoglalás

A magyar nyelvtudomány mindazon fórumain, ahol a közoktatás tananyagának megújítására befolyást gyakorolni van némi remény, érezhetően fokozódik a versengés abban, hogy mely tudományos iskolák időszerű kutatási eredményei kerüljenek be a közoktatásba (1. szakasz). E tanulmány hét csoportba rendezi azokat az érveket, amelyek amellett szólnak, hogy nagyon fontos és érdekes lenne – és egyáltalán nem lehetetlen – a generatív nyelvtudomány közoktatásbeli megmutatása (2. szakasz). Hét témakört emeltem ki a bemutatásra leginkább érdekesek közül (3. szakasz). Bár ez utóbbi rész elsősorban azoknak szól, akik már többé-kevésbé ismerik a magyar generatív nyelvészeti iskola alapműveit, azt remélem, hogy aki

szűz szemmel olvasta, az most kapott kedvet ahhoz, hogy elmélyüljön a nyelvészeti kutatási eredmények ama csodálatos kincstárában, amit ennek az iskolának köszönhetünk.

Irodalom

Alberti, Gábor – Dóla Mónika – Károly Márton – Rózsavölgyi Edit (2017): Magyar nyelvtan helyett Magyar nyelvtan és általános nyelvi világkép tanóra. In: Prax Levente – Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3.: Szabályok és/vagy kivételek*. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Film-Virage Kulturális Egyesület, Pécs, 9–28.

Alberti, Gábor – Dóla Mónika – Kárpáti Eszter – Kleiber Judit – Szeteli Anna – Viszket Anita (2019): Kérdéses világaink. Jelentés és Nyelvhasználat 6., 11–35.

Alberti Gábor (2006): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv* III. HEFOP Bölcsész Konzorcium. http://mek.oszk.hu/04800/04892/04892.pdf.

Alberti Gábor – Medve Anna (2002/2005): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I-II.* Janus/Books / Gondolat, Budapest.

Bánréti Zoltán (1992): A mellérendelés. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan, Mondattan.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 715–796.

Chomsky, Noam (1957): *Syntactic Structures*. Mouton, The Hague.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, Mass. Magyarul: Antal László (szerk.) (1986): *Modern nyelvelméleti szöveggyűjtemény* VI/1. ELTE, Budapest.

Chomsky, Noam (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris.

Chomsky, Noam (1986): *Barriers*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Chomsky, Noam ed. (1995): *The Minimalist Program*. MIT Press, Cambridge, Mass.

É. Kiss Katalin (1983): A magyar mondatszerkezet generatív leírása. *Nyelvtudományi Értekezések* 116. Akadémiai Kiadó, Budapest.

É. Kiss Katalin (1987): Configurationality in Hungarian. Reidel, Dordrecht & Akadémiai Kiadó, Budapest.

É. Kiss Katalin (1992): Az egyszerű mondat szerkezete. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan, Mondattan.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 79–179.

É. Kiss Katalin (1998): Mondattan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter (szerk.): *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest. 15–184.

É. Kiss, Katalin (2001): *Hungarian Syntax*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.

É. Kiss, Katalin – Henk van Riemsdijk eds. (2004): *Verb Clusters; A study of Hungarian, German and Dutch*. *Linguistics Today* 69. John Benjamins, Amsterdam / Philadelphia.

Farkas Judit (2017): Generatív mondattan középiskolásoknak. In: Prax Levente – Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3.: Szabályok és/vagy kivételek*. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Film-Virage Kulturális Egyesület, Pécs, 56–64.

Farkas, Judit – Magdolna Ohnmacht (2012): Aspect and Eventuality Structure in a Representational Dynamic Semantics. In: Alberti Gábor – Farkas Judit – Kleiber Judit (szerk.): *Vonzásban és változásban*. PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs, 353–379.

Fiatal Nyelvészek Munkaközössége (1978): *Magyar nyelv a gimnázium számára. Ember és nyelv*. Budapest – Pécs.
http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/komlosy/magyarnyelv/mf1.pdf (letöltve: 2019. április 9.; de 2020. január 29-én már nem volt elérhető a link).

Haegeman, Liliane (1994): *Introduction to Government and Binding Theory*. 2nd edition. Blackwell, Oxford.

Imrényi András – Kugler Nóra – Ladányi Mária – Markó Alexandra – Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) (2017): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Kamp, Hans – Josef van Genabith – Uwe Reyle (2011): Discourse Representation Theory. In D. Gabbay – F. Guenthner (eds.): *Handbook of Philosophical Logic* 15. Springer, Berlin, 125–394.

Kenesei István (szerk.) (2011): *A nyelv és a nyelvek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kiefer Ferenc (szerk.) (1992): *Strukturális magyar nyelvtan, Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Laczkó Tibor (2017): *Aspects of Hungarian Syntax from a Lexicalist Perspective.* Akadémiai doktori értekezés. Debrecen.

Maleczki Márta (2006): Kérdések és válaszok a fókusz szemantikájáról. In: Kálmán László (szerk.): *KB 120: A titkos kötet: Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 317–335.

Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika (2010): *4 ×12 mondat, Elemzések.* Iskolakultúra, Veszprém. http://mek.oszk.hu/10100/10114/ 10114.pdf.

Riemskijk, Henk van – Edwin Williams (1986): Bevezetés a grammatika elméletébe. In: Antal László (szerk.): *Modern nyelvelméleti szöveggyűjtemény VI/2*. ELTE, Budapest.

Surányi Balázs – Turi Gergő (2016): Az információs szerkezet szerepe a kvantorok hatókör-értelmezésében. In: Kas Bence (szerk.): *„Szavad ne feledd!" Tanulmányok Bánréti Zoltán tiszteletére.* MTA NyTI, Budapest, 233–246.

Szeteli Anna – Alberti Gábor (2018a): Az univerzális kvantor aszimmetriája a magyar grammatika rendszerében. In: Dombi Judit – Farkas Judit – Gúti Erika (szerk.): *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok*. SZAK Kiadó, Bicske, 622–640.

Szeteli, Anna – Gábor Alberti (2018b): The interaction between relevant-set based operators and a topic–predicate dimension. *Linguistics Beyond and Within 4,* 161–172.

Tolcsvai Nagy Gábor (2018): Átadás vagy közös értelemképzés. *PeLiKon absztraktfüzet*. Eger, 9–9.

Varga László (2016): The Intonation of Topic and Comment in the Hungarian Declarative Sentence. *Finno-Ugric Languages and Linguistics* 5. Vol., 2. No., 46–77.

Webelhuth, Gert (1995): *Government and Binding Theory and the Minimalist Program*. Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA.

AZ OLVASÁSI, SZÖVEGÉRTÉSI KUDARCOK MEGELŐZÉSE ÉS KEZELÉSE

Demeter Gáborné[1], *Hoss Alexandra*[2]
[1]KE Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet,
Baranya Megyei Pedagógia Szakszolgálat
[2] PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
gaborne.demeter@gmail.com; halexa02@gmail.com

1. Összefoglalás

Az információszerzés képessége, az információk hatékony felhasználása az érvényesülés egyik fő kritériuma a XXI. században. Információt szerezni érzékszerveink segítségével vagyunk képesek, s ebben a folyamatban a látási és hallási ingerek befogadása, feldolgozása dominál. Minden feldolgozás egyben tanulási tevékenység is, mely egyrészt az érzékelés/észlelés tartalmának tudatosulása révén, másrészt az ismétlődés, gyakorlás folyamán erősíti a képzetek, összefüggések rendszerét: vagyis egyre gyarapodó tudásunkat. Napjainkban fokozatosan nő az olvasási problémákkal küzdő gyermekek, fiatalok aránya. Köztük jelentős számú az a réteg, akik alapvetően befolyásolható tényezők miatt küzdenek hátrányokkal.

Minden gyermeknek joga van ahhoz, hogy megkapja a képességeinek, fejlettségének megfelelő fejlesztést; joga van a különleges gondozáshoz, joga van ahhoz, hogy rendelkezésére álljanak azok a pedagógiai feltételek, amelyek hozzásegítik őt személyiségének, képességeinek legteljesebb kibontakoztatásához. Egyénre szabott fejlesztés akkor valósulhat meg, akkor alapozhat a gyermek aktuális képességprofiljára, amennyiben a pedagógus tudatosan, egyénre szabott módszerekkel építi fel a fejlesztés folyamatát és nem az átlagosnak ítélt fejlődésmenetből indul ki.

A műhely résztvevői rendszerbe foglalva ismerhették meg a preventív olvasástanítás legfontosabb lépéseit, valamint bepillantást nyertek az olvasástanulás szempontjából prediktív értékű nyelvi vizsgálóeljárások körébe. Emellett megismerték a digitális világ nyújtotta (IKT-s, web 2.0 -ás és 3.0-ás, mobil) eszközök és módszerek alkalmazásának lehetőségeit, illeszkedve a megismert kognitív funkciók, a különféle háttértényezők fejlesztésének támogatásához, az egyéni gyermeki képességstruktúra megismeréséhez.

2. A műhely témái

A műhely témáit a prevenció szemlélete alapján állítottuk össze, elősegítve annak a pedagógiai törekvésnek a megerősödését, amely szerint a gyermek fejlesztése nem a probléma kialakulása után kezdődik el, hanem tudatos építkezéssel megelőzi az olvasási nehézség kialakulását. Mindehhez a diagnosztika és a fejlesztés területéről válogattunk – az olvasási készségre közvetlen prediktív erővel bíró teszteket és fejlesztő módszertani megoldásokat.

Ezek alapján a műhely témái a következő fejezetek voltak:

- Korai prevenció az olvasástanításban
- Prediktív értékű nyelvi vizsgálóeljárások köre
- Digitális eszközök és módszerek alkalmazása az anyanyelvi készségek fejlesztéshez

2.1. Korai prevenció az olvasástanításban

Az olvasástanítás folyamata nem az iskoláskor éveiben kezdődik. Az a gyermek lesz sikeres és motivált olvasó, aki rendelkezik az olvasási készséget közvetlenül megalapozó funkciók, készségek megfelelő szintű fejlettségével. Az olvasás valódi – élményt és információforrást jelentő – funkcióit szem előtt tartva a fejlesztési területek közül kiemelten kell foglalkoznunk a következő tényezőkkel anélkül, hogy a gyermekekben direkt módon tudatosítanánk törekvéseinket.

MIÉRT OLVASUNK?	Motivációs bázis kialakítása az információszerzés, a későbbi olvasási tevékenység iránt	… hogy célja legyen!
MIT OLVASUNK?	Szókincs, mentális nyelvi készlet kialakítása	…hogy érthető legyen!
HOGYAN OLVASUNK?	Egyenletes, balról jobbra haladó szemmozgási beidegződés kialakítása	…hogy vizuális technikája legyen!
	A beszédhangok auditív differenciálásának kialakítása	…hogy auditív technikája legyen!
	Tudatos artikuláció, helyes ejtés és beszédritmus kialakítása	…hogy verbális technikája legyen!
	Verbális, vizuális és auditív emlékezet fejlesztése	…hogy felidézési technikája legyen!
	Asszociatív gondolkodás fejlesztése	…hogy dekódolási technikája legyen!

1. ábra. Az olvasási készséget közvetlenül megalapozó funkciók egymásra épülése

A fenti tényezők fejlesztése az utolsó óvodai évben döntő módon befolyásolja a gyermekek első iskolai élményeit. A következőkben a kiemelt területek fejlesztésének tartalmát, lényegét ismerhetjük meg.

2.1.1 Miért olvasunk?

Minden tevékenység kezdetekor felmerül bennünk a miért kérdése, hiszen az ember akkor végez el szívesen egy feladatot, akkor foglalkozik örömmel egy új lehetőséggel, ha ismeri annak célját, funkcióját. Amennyiben ezt a fontos kérdést nem vesszük figyelembe a fejlesztés során, mechanikus, örömtelen tevékenységre kényszerítjük a gyermekeket. A motiváltságot abban az esetben tudjuk felébreszteni az információszerzés iránt, ha a gyermekek életkorának megfelelő, érdekes élethelyzeteket teremtünk az információ

hiányának érzékeltetésére. Ilyen szituatív gyakorlatokra lehetnek alkalmasak a következő helyzetek: mesekönyv nézegetése – üres lapokkal, könyvespolcon könyv keresése – a könyvek gerincén üres csíkokkal, étteremben ételválasztás – üres étlappal, bevásárlás tervezése – üres bevásárló cédulával, televízió-műsorújság nézegetése – üres oldalakkal, bolt keresése – az üzletek felett üres feliratokkal, utazás tervezése – üres menetrendi táblákkal. A helyzetgyakorlatok során a gyerekek szembesülnek azzal, hogy az írott nyelv szerepe hétköznapi életünket áthatja, nélküle fontos információkról maradunk le, hiánya akadályozza mindennapi tájékozódásunkat, eligazodásunkat, kapcsolatainkat.

2.1.2 Mit olvasunk?

Az olvasási tevékenység természetesen csak akkor éri el valódi célját, ha az olvasottak érthető szavakká, mondatokká, szöveggé állnak össze a fejünkben, tehát az információkat be tudjuk fogadni és képesek vagyunk azokat értelmezni is. Az értelmezést nem bízhatjuk a véletlenre (elvárva, hogy egy adott szót már ismernie kell a gyermekeknek…) és nem halaszthatjuk el az olvasástechnika kialakításának időszakáig (majd megtanulja az iskolában…). Az olvasás technikai kivitelezése rendkívül bonyolult folyamat, sokféle képesség egyidejű működését és összehangolását kívánja.

Amikor az olvasni tanuló gyermeknek sikerül kiolvasnia egy szót, akkor annak értelme akkor fog kötődni a kimondott hangsorhoz, ha a szó képzete már korábban rendelkezésére állt (ha a kiolvasott szó képe megjelenik előtte és azt korábbi ismereteihez kapcsolni tudja). Másként a kimondott szó nem „szó”, értelmes nyelvi egység lesz számára, csak egy értelmetlen hangsor. Ha a gyermeknek a – már rendelkezésére álló – mentális nyelvi készlet egyes elemeire sikerül ráismernie, akkor már az olvasás kezdetén élményszerű, felfedező jellegű tevékenységnek fogja megélni. A szókincs gazdagsága, a nyelv- és beszédfejlődés minősége, szintje tehát már az olvasástanulás első időszakában meghatározó jelentőségű - nem csupán az összeolvasási technika kialakulásában, hanem az értő olvasás megalapozásában is. (Demeter, 2013)

2.1.3 Hogyan olvasunk?

- Az olvasás technikai kivitelezésének első állomásaként a látási élményekhez kötődő érzékszervünkkel, a szemmel foglalkozunk. Ha egy felnőtt ember olvasását figyeljük meg, a legjellemzőbb – és valószínűleg már automatizálódott – mozgássor a szem balról jobbra történő mozgása, amely minden sor váltásakor visszaugrik a sor elejére, a bal oldalra. A helyes olvasástechnika előkészítésének folyamatában a szem kontrolljának erősítése az egyik legfontosabb fejlesztési feladatunk, természetesen játékok segítségével.

  A szem kontrollját erősítő játékok lehetnek:
  - szemfixációs gyakorlatok – közeli, távoli tárgyakra nézve, bal vagy jobb oldali képekre fókuszálva vagy polcon adott játéktárgy, nagy képen adott kis részlet fixálása
  - bábparaván tetején balról jobbra haladó szereplő követése kézzel, majd szemmel
  - kirakó, ragasztás, gyöngyfűzés balról jobbra
  - egyenletes szemmozgatás gyakorlása a térben – a szőnyegen tárgyak, játékállatok kirakása több sorban, megnevezés vagy megszámlálás rámutatással balról jobbra
  - egyenletes szemmozgatás gyakorlása függőleges síkon – zseblámpa fényének követése szemmel a falon balról jobbra, majd sorváltással (a fényt lekapcsolva)
  - ecset- vagy krétahúzás balról jobbra, majd sorváltás

- egyenletes szemmozgatás gyakorlása vízszintes síkon – képek „olvasása” balról jobbra, majd sort váltva
- több egység egyszerre történő fixálása, majd a szem ugrása a következő egységre (pl. két-két játékállattal, három-három összefüggő képpel), a látótér fokozatos növelésével.

➢ Az olvasás képessége feltételezi, hogy meg tudjuk különböztetni, illetve azonosítani tudjuk a hallás útján felfogott információkat. A preventív fejlesztés során természetes hangmintáktól (zajokból, zörejekből) indulva haladunk a beszédhangok irányába. A hallási figyelem és észlelés részterületeinek fejlesztésére – a gyermekek fejlettségi szintjétől függően – feladatcsoportokat is képezhetünk.

Hangdifferenciálás fejlesztése:

- zajok, zörejek, hangok megfigyeltetése, elkülönítése közvetlen környezetünkben
- hangok felismertetése és differenciálása a következő szempontok szerint: hangos – halk, magas – mély, hosszú – rövid hangok megkülönböztetése (kétféle mozgásformával vagy kétféle jellel kísérve)

Auditív diszkrimináció fejlesztése:

- adott szó felismerése háttérzajban (először természetes zajok, zene, énekhang, majd beszéd hallatszik a háttérben)
- adott, ismétlődő szó felismerése folyamatos szövegben

A szavak auditív zártságának felismertetése

- első szótag kiegészítése értelmes szóvá
- egy szó három (majd több) szótagjának elosztása a gyermekek között: mindenki elmondja a saját szótagját: egy kívülálló végighallgatja, majd egyben kimondja a szót
- szótagok ismétlése szaggatottan, majd végül a szótagok összetolása: egyben kimondva a szót

Hallás utáni szó-, szótag és hangismétlés

Hang kihallása a szóból

- először a szavak elejéről történő leválasztás
- szógyűjtés – azonos hanggal kezdődő szavak keresése
- a szavak végéről történő leválasztás
- szógyűjtés – azonos hanggal végződő szavak keresése
- a szó belsejéből történő kihallás csak három betűből álló szavak esetében

Hang és kapcsolódó kézjel összekapcsolása

- fonomimikai kézjelek (Tomcsányiné, 1901) és a kapcsolódó képzetek használatával

a "alszom"
A fejünket félrehajtjuk, tenyerünket az arcunk mellé tesszük, mintha aludnánk

2. ábra. Részlet a fonomimikai jelkészletből (Demeter, 2018)

A hang és a kézjel asszociációs kapcsolatát már az óvodai évek végén, a beszéd- és hallásfejlesztés részeként képesek megtanulni a gyerekek. A két modalitás (auditív és motoros) összekapcsolása biztos alapot képez a hang-betű biztos társításához, mely az olvasástechnika egyik leglényegesebb eleme.

- A beszéd formai oldalának fejlesztése mindig logopédus feladata, de a napi fejlesztés részeként egy óvodai csoportban is sokat tehetünk a tudatos artikuláció és a helyes ejtés kialakítása érdekében a következő gyakorlatok, játékok segítségével:
  - légzőgyakorlatok, fújó- és szívógyakorlatok (folyadékkal, papírgolyókkal, vatta- és tollpihével, ping-pong labdával, buborékfújó játékkal)
  - a beszédszervek mozgásának tudatosítása (játékos ajak- és nyelvgyakorlatok)
  - hangerőgyakorlatok
  - visszhang-játék (hang, szótag, szó utánzásával)
  - A beszédritmus megfigyeltetése és a szótagolás szóbeli gyakorlása jelentős alapokat biztosít a későbbi olvasási ritmus kialakításához:
  - a beszéd ritmusának érzékeltetése, tapssal, dobbantással kísért szótagolás
  - a szavak szótagolása robotjátékkal, a szótagsor után minden alkalommal a szó egészben történő kimondása
  - egy-, két- és háromtagú szavak csoportosítása képekkel

- A beszéd tartalmi oldalának fejlesztése tematikus beszélgetések, párbeszédes játékok segítségével nyújt valódi élményt az óvodás számára. A hangokhoz választott mesék, történetek és az azokhoz kapcsolódó fejlesztő játékok felhasználásával a gyermek körül egyre bővülő világ információinak feldolgozása válik lehetővé, ugyanakkor mindezzel párhuzamosan a meséhez illő hang kiemelése is megtörténik. Például egy téli meséhez – h hang kiemelése, a kézjel (tenyerünkbe lehelünk) gyakoroltatása vagy egy tavaszi meséhez – z hang kiemelése, a kézjel (zümmögő méhecske köröz a fülünk mellett) gyakoroltatása.

- Amire figyelek, koncentrálok, az nyomot hagy bennem. Ha ez a nyom tudatosul, értelmet nyer, akkor el tudom raktározni az emlékezetemben. Végül pedig azt tudom felidézni, amit elraktároztam. A gondolatmenet a figyelem – észlelés – emlékezet hármas folyamatát fordítja le a hétköznapi megismerés fogalmaira. Az emlékezet fejlesztésekor ezt a hármas egységet pontosan ismernünk kell, hiszen

a felidézéskor már tudatosult és elraktározott képzetekre van szükségünk. Az olvasási teljesítményt mindig az olvasottak megértése koronázza meg. Nélküle csak jelsorok felismerésének neveznénk. Sok iskolás gyermek tanulja meg az olvasás technikáját, miközben a megértés hiányzik a sor végéről, elzárva az információk befogadásának útját. A szókincs, a mentális nyelvi készlet fontossága mellett kiemelt szerepe van ebben a folyamatban az emlékezeti kapacitásnak. Javasolt fejlesztési területek a memóriakapacitás bővítéséhez:

Vizuális minta és a látott sorrend felidézése:

- testrészek, tárgyak érintésének utánzása
- mozgássor elkülöníthető elemeinek utánzása
- színritmus utánzása emlékezetből
- építés, makett (térbeli helyzet) utánzása emlékezetből
- képek felidézése (az előzőleg látott képek kiválasztása sok másik kép közül)
- út rajzolása tereptárgyak (kisautók, épületek) előzőleg megfigyelt sorrendjében
- szereplők, meseképek sorrendjének felidézése
- gyerekek érkezési sorrendje, ételek elfogyasztásának sorrendje, ruhák felhúzásának sorrendje

Auditív minta és a hallott sorrend felidézése:

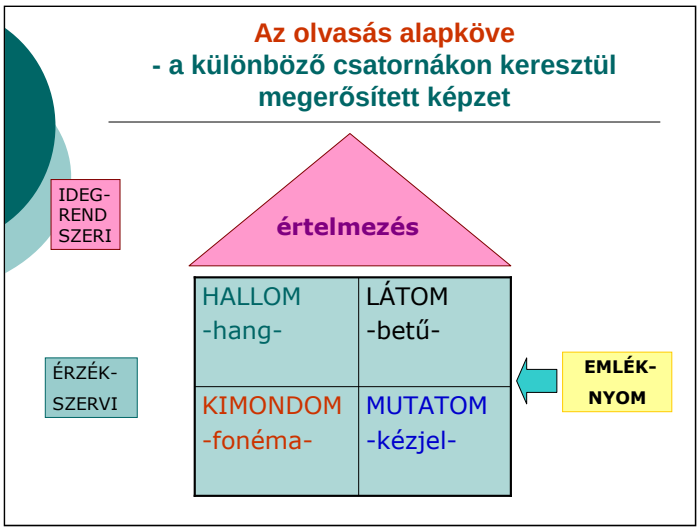
- ritmus utánzása hallás után
- hallott utasítások sorrendjében több tevékenység elvégzése egymás után
- hallási sorrend kirakása képekkel (először két, három, majd több elemmel)

Auditív minta közvetlen verbális visszaadása:

- szavak sorrendben történő visszamondása
- szótagok elismétlése, majd az egész szó kimondása egyben
- hallott hangok hallási sorrendjének ismétlése

- Az asszociatív gondolkodással tulajdonképpen kapcsolatot hozunk létre két vagy több, egymástól független dolog között. Az emberek jelekkel jelölnek sok információt a gyermek környezetében is. Kezdetben ezeket a természetes módon megismerhető jeleket figyeltetjük meg, pl. közlekedési táblákon, útburkolaton, ruhacímkéken, járműveken, játékokon, csomagolásokon. Kedvelt játék egy-egy szó képpel történő helyettesítése, mely a dekódolási folyamathoz egy másik, kreatívabb lehetőséget kapcsol: ház = sátorforma, pohár = csészevonal, víz = hullámvonal. A szó és a kapcsolódó vizuális forma párosítása egyezményes lehet egy-egy csoporton belül, a dekódolás gyakorlása bármilyen tartalmú párosítással eredményes.

- A hang és a hozzá tartozó kézjel kapcsolatának erősítése már közvetlenül az olvasást alapozó – több modalitást összekapcsoló - asszociáció kialakításának része. A gyakorlás eredményeként a kézjelekkel játékosan beszélgetni is lehet. Az óvodai fejlesztésnek nem része a betűk megismertetése, ezért a folyamatot ennél a pontnál meg is állíthatjuk. Az iskolába lépés után a legutolsó asszociációs elem: a vizuális jel kapcsolódik majd a korábbiakhoz. A megfelelően előkészített képességek tehát nagy segítségére lesznek a betűt tanuló gyermeknek, hiszen már csak az utolsó láncszemet kell a helyére illeszteni. Így válik a négy oldalról megerősített asszociáció az olvasás alapkövévé.



3. ábra. Négy oldalról megerősített modalitás mint asszociációs egység

2.2 Prediktív értékű nyelvi vizsgálóeljárások

Az iskolai teljesítmények, köztük az olvasás, szövegértés szintjének felmérése, a tünetek leírása szükséges, de nem elégséges feltétele a pontos állapotfelmérésnek. A pedagógiai diagnosztikának ki kell terjednie azoknak a tényezőknek a vizsgálatára, amelyek a tanulási teljesítményproblémák kialakulásában szerepet játszhatnak. Az olvasásvizsgálatok során a szakemberek hagyományosan az olvasási teljesítmény mutatóit elemzik.

Az olvasási teljesítmény mérésének eredményei hozzájárulnak ugyan egy gyermek fejlettségének, aktuális állapotának megismeréséhez, azonban a teljesítménymutatókat létrehozó, azokat befolyásoló háttérképességek feltérképezése nélkül a fejlesztés, beavatkozás is csak a teljesítmény – gyakran csak a gyakorlás – szintjén érvényesül.

A korszerű gyógypedagógiai diagnosztika során a tünetek és a feltételezhető mögöttes faktorok közötti logikai kapcsolat alapján: egy gyermek adottságainak-teljesítményének együttes elemzésén keresztül juthatunk el a pontos állapotmegismeréshez. Megvizsgáljuk, hogy az egyes nyelvi készségek milyen összefüggést mutatnak az olvasási teljesítmény mutatóival, egyben arra is következtethetünk, hogy a gyermekkori nyelvfejlődés során mely készségnek van prediktív hatása a későbbi olvasási teljesítményre.

Az olvasás hagyományos vizsgálóeljárásainak alkalmazásával az olvasási teljesítmény mutatóiról kapunk képet. Az olvasás elemzési szempontjai ilyen esetben a következők:

- az olvasás időtartama
- olvasás közben előforduló hibák száma
- hibatípusok
- a hibázás érintett szintjei (betű, szótag, szó, mondat, szöveg)
- balról jobbra irányuló szemmozgási beidegződés
- összeolvasási technika
- a szövegértés szintje (adatokat vagy összefüggéseket is megért-e a gyermek?)
- a hangadás tónusa
- az olvasást kísérő teljesítményszorongás jelei (Demeter, 2018)

Az olvasási teljesítmény fenti mutatóin kívül azonban jóval mélyebb elemzést tudunk végezni, illetve a fejlesztés szempontjából is előremutatóbb információkhoz jutunk, ha az olvasási készség hátterében álló háttérképességek mérését is elvégezzük. Mindehhez több olyan vizsgálóeljárás áll rendelkezésünkre, amelyek segítségével tudományos alapokon bizonyított eredményekhez juthatunk. A legfőbb vizsgálóeljárások köre a következő:

- Szóasszociációs készség vizsgálata (Cser, 1939)
- Verbális fluencia vizsgálata (Tánczos, Janacsek, Németh, 2014)
- Verbális munkamemória vizsgálata (Lukács, Németh, Pléh, Racsmány, 2005)
- Fonológiai tudatosság vizsgálata (Jordanidisz, 2009 és Lőrik-Majercsik, 2015)
- Szótagműveletek végzése (Kassai, 1999)
- Beszédészlelés és beszédmegértés vizsgálóeljárása (Gósy, 1996)
- Szemmozgások elemzése szemkamerás vizsgálat alapján (Steklács, 2019)

A háttérkészségek és az olvasási teljesítmény vizsgálatának összefüggései olyan keresztelemzésre adnak lehetőséget, amelynek segítségével egyrészt információt kapunk a fejlesztés kiemelt területeiről, másrészt pedig megfigyelhetjük az egyes tesztek prediktív hatását is.

Nyelvi/kognitív faktorok vizsgálata	Prediktív érték	Az olvasási teljesítmény mutatója
Szóasszociáció Verbális fluencia Szemmozgás	Gyors automatikus megnevezés	Olvasási tempó
Fonológiai tudatosság Logopédiai vizsgálatok	Betű–hang integráció	Betűtévesztés
Szótagműveletek	Szótagtudatosság, nyelvi szegmentálás	Összeolvasási technika
Álszóismétlés Számismétlés	Verbális munkamemória	Szótagokból szavak alkotása, szóképes olvasás
Beszédészlelés, beszédmegértés	Mentális készlet aktiválása	Szövegértés

4. ábra. Az olvasási teljesítmény és a háttérképességek vizsgálatának összefüggései

Az óvodáskori vizsgálatok a prevenciós pedagógiai beavatkozás szempontjából is értékes információt adhatnak, hiszen előrejelző erejük segítségével a betűtanítás időszakánál korábbi beavatkozást tesznek lehetővé. A pedagógiai szakszolgálatokban és a gyógypedagógiai gyakorlatban alkalmazott vizsgálóeljárások köre nem fed még le minden releváns készségterületet. Az agykutatás és a kapcsolódó neuropedagógiai vizsgálatok (Csépe, 2016) egyre szélesebb körű alkalmazása egyértelműen megerősítik a teljesítmény és a háttérképességek összefüggő vizsgálatának igényét. Ezzel párhuzamosan szükségessé vált, hogy az olvasásvizsgálat és -fejlesztés terén érintett intézményrendszer is tudjon ezekről a tudományos eredményekről és alkalmazza annak gyakorlati vonatkozásait.

2.3 Digitális eszközök és módszerek alkalmazása az anyanyelvi készségek fejlesztéshez

Napjainkban a technológiai fejlődés következtében a mindennapok ritmusa és struktúrája átalakult. A digitális világ mindenhol körülveszi az embereket: az információs társadalmak korában az infokommunikációs eszközök és technológiák alkalmazása mindenhol jelen van, így a többségi és speciális oktatás, a prevenció, a fejlesztés és a terápia területein is. A hatékony információszerzés és -felhasználás képességének kibontakoztatása, alkalmazása és fejlesztése jelentős mértékben elősegíti a társadalmi részvételt és az autonómiát. A digitális kompetencia mint kulcskompetencia jelenik meg a Nemzeti Alaptantervben (2012), akárcsak a hatékony, önálló tanulás. Mindkettő szoros kölcsönhatásban áll a ma már elcsépeltnek tűnő, de érvényes élethosszig tartó tanulás eszméjével és elvárásával, éppen ezért – bár sok a kérdés és a vita – röviden érdemes kitekinteni az anyanyelvi készségek fejlesztése kapcsán a digitális világ, az info-kommunikációs lehetőségek területére is.

A játékos készségfejlesztés és a tanulás terén a digitális éra és az info-kommunikációs technológiák (továbbiakban IKT) számos innovatív lehetőséget rejtenek magukban, ezáltal direkt és indirekt módon támogatva az eredményesebb preventív, fejlesztő és pedagógia folyamatokat, illetve ezeken keresztül megvalósítva az információhoz, tudáshoz való egyenlő esélyű hozzáférést, valamint növelve a tanulási folyamatok hatékonyságát. A digitális eszközök és módszertanok, az IKT alkalmazása a prevencióban, a fejlesztésben, a különböző pedagógiai folyamatokban, lehetővé teszi az interaktív, individualizált és többszörös asszociációkkal megerősített, élményszerű tanulási folyamatot. Alkalmazásukkal a kognitív funkciók, a finommotorika, a beszéd és az íráskészség, az érzelmi, az esztétikai és a szociális kompetencia multimodális keretek között, folyamatosan cselekvésbe ágyazva fejlődhet. A digitális világ a multimodalitás mellett erőteljesen kiaknázza az ösztönösen megvalósuló vizuális kommunikátori és a multitasking jelenkori tendenciáiban rejlő lehetőségeket. A gyermekek, tanulók attitűdje és motivációja pozitívan alakítható, a differenciálásnak új keretet és perspektívát adhat a digitális eszközök és módszertanok használata, miközben megváltozik a tanulás–tanítás környezete mellett a folyamatban szereplők viszonya, a képesség- és készségfejlesztés modalitása, a tananyag struktúrája és az ahhoz való viszonyulás is: az interaktivitás és a kollaboráció hatja át. Természetesen mindezen pozitív hatások és eredmények megvalósulásához, megvalósításához nélkülözhetetlen a megfelelő pedagógiai–pszichológia módszertan alkalmazása, a hatékonyság és a hatás szisztematikus vizsgálata, az evidenciákon alapuló gyakorlat kialakítása (Győri-Billédi, 2018).

2.3.1 Lehetőségek a mérés és értékelés területén

A digitális, az IKT eszközök és módszertanok a hétköznapokban az edukációs és diagnosztikus mérési és értékelési helyzetekben is megjelenhetnek. Miközben a kontextus és a folyamat megváltozik, a statikusabb, hagyományos megközelítések fogalmainak átvétele és jelentéstartalmuk módosítása által megjelennek a korábbi értékelési kritériumok és tipologizálási lehetőségek: így például jelen van a norma- illetve kritériumorientáltság, a formatív és szummatív idői dimenzió vagy a célok tekintetében a diagnosztikus, előismereteket vagy hiányosságokat, nehézségeket feltáró perspektíva. A hazai gyakorlatban a köz- és felsőoktatásban főként az értékeléshez kapcsolódó direkt mérések jelennek meg. Az egyén személyiség- és képességprofiljának feltárását elősegítő diagnosztikus technológiák azonban kevésbé elterjedtek, miközben hatékonyabb, megbízhatóbb, pontosabb

képet biztosíthatnak mind a diagnosztikus, mind a fejlesztő szakemberek és területek számára (Győri és mtsai., 2018).

Az egyik, pedagógusok és érdeklődők számára elérhető, a tanulás–tanítás közvetlen támogatását célul kitűző hazai diagnosztikus rendszer a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportja által fejlesztett *Elektronikus Diagnosztikus Mérési Rendszer* (eDia), ami az iskolára való alkalmasság, az iskolai felkészültség, a tanulók egyéni fejlődési útjának feltérképezésére és nyomon követésére alkalmazható online teszt- és feladatbank. A rendszer 3 fő műveltségterületen (olvasás-szövegértés, matematika, természettudomány) kínál (fel)mérési lehetőséget az 1-6. évfolyamos tanulók számára: a készségek és képességek vizsgálata lehetővé teszi a fejlődés monitorozása mellett az esetleges tanulási nehézségek és problémák jelzésértékű kiszűrését is.

Az eDia olvasás-szövegértés területére fókuszáló feladatainak a konceptuális és tartalmai kereteit meghatározó dimenziók: a pszichológiai, az alkalmazási és a diszciplináris (Steklács és mtsai., 2015). A pszichológiai dimenzióban az olvasását és szövegértést megalapozó és előkészítő, az olvasási képesség elsajátításához szükséges, az olvasástanulás kezdeti szakaszában releváns nyelvi és nem nyelvi, kognitív (alap- és rész)képességek jelennek meg (ez különösen hangsúlyos szerepet kap az eDia 1-2. évfolyamosoknak szánt feladataiban): ilyenek például a fonológiai tudatosság, a fonématudatosság, RAN (rapid automatized naming/gyors megnevezési feladat), betű-hang/fonéma-graféma megfeleltetés képessége, a munkamemória vagy a dekódolás, a vizuális és auditív észlelés, analízis és szintézis, összhangban az olvasástanulás és -tanítás korai prevenciója során hangsúlyos területekkel és a prediktív tényezőkkel. Az alkalmazás dimenziója a szövegszintű folyamatokra és megértésre helyezi a hangsúlyt, fókuszában az olvasás- és szövegértés képességének a hétköznapi alkalmazása, az eszközjellegű tudástranszfer, az interpretatív–reflektív szöveghez való viszonyulás áll, ami túlmutat az iskolai kereteken és tágabb társadalmi–kulturális keretbe helyezi azt: itt már az automatizálódott, gyakorlott olvasói szerep válik mérvadóvá. A diszciplináris dimenzió az olvasás és szövegértés tantárgyköziségére reflektál, ezáltal kitágítva annak iskolai kereteit más tudományok, tudományterületek felé. Az olvasás mint az információszerzés, mint a tanulás eszköze jelenik meg. Az olvasás-szövegértés ebben a dimenzióban kétféle módon van jelen: mint a birtokolható tudás alapjául szolgáló készség, képesség és mint az olvasással kapcsolatos metatudás. Utóbbi tartoznak a különböző olvasási és szövegértési stratégiákkal, a szövegtípusokkal és azok funkcióival kapcsolatos ismeretek, a különféle vizuális szervezők értelmezésének tárgy- és problémaköre.

Diagnosztikus, képességfelmérő jellegű, regisztrációt követően ingyenesen elérhető online kitölthető teszt a *Kognitív Profil Teszt* (http://kognitivprofil.hu), ami lehetőséget nyújt a gyermek, tanuló erősségeinek és nehézségeinek, az egyén képességstruktúrájának differenciált feltérképezésére. Fókuszában az információk felvétele és feldolgozása, az iskolai készségek szempontjából kitüntetett jelentőségű (rész)képességek állnak: például emlékezet, figyelem, szerialitás, auditív és vizuális észlelés, feldolgozás, szókincs, fonológiai tudatosság. Az értékelés során az egyéni eredményeket egy csoportátlaghoz viszonyítva jeleníti meg a rendszer. Lehetőség van csoport szinten és az egyén szintjén is a képességstruktúra megismerésére. Fejlesztési szituációban az egyén képességprofiljának feltérképezése jó alapul szolgálhat az individualizált, az erősségeket kiaknázó fejlesztési terv megalkotásához. Utóbbi azonban már túlmutat a pedagógusi kompetencián, így javasolt az együttműködés egy gyógypedagógussal vagy egy fejlesztőpedagógussal.

Professzionális felhasználásra a holland 3DM magyar nyelvre adaptált változata, *3DM-H* (Diszlexia DifferenciálDiagnózisa) áll rendelkezésre a tanulási zavarok diagnosztikájában. A szoftver különböző altesztekben (olvasás, helyesírás, fonématudatosság, betű-hang

megfeleltetés, RAN, nyelvi és téri-vizuális emlékezet, választásos reakcióidő) vizsgálja a kliens teljesítményét, lehetővé téve ezzel nemcsak a konkrét teljesítmények, hanem az egyes indikátorok mérését, a komplex képességmérést.

2.3.2 Lehetőségek a tanulás és fejlesztés területén

Az edukációs technológiák tekintetében nemcsak a szűkebb értelemben vett, kifejezetten az egyes területekhez (például olvasás, írás, matematika) kapcsolódó eszközök, alkalmazások és módszertanok érdekesek, hanem a tágabb értelemben vett, a tanulási folyamatot, az annak hátterében álló képességstruktúrát és (alap- és rész)képességeket támogató és fejlesztő lehetőségek is. A fejlesztő és asszisztív funkciót együttesen betöltő edukációs technológiákhoz kapcsolódó eszközök, módszertanok és célterületek heterogén jellegűek. Utóbbi magában foglalja az akadémikus (a matematika-számolás, olvasás, írás) képességek, a nyelvi kifejezés, a hallás utáni megértés, a kognitív, a társas, a kooperációs, a kommunikációs képességek és készségek, az önállóság, a komplex viselkedésszervezés, a belátás, az éntudatosság és önreflexió fejlesztését és támogatását is.

A kezdeti, egyértelműen az asztali számítógépeken megjelenő alkalmazások köre napjainkban jelentősen kiszélesedett. Az egyes területek, a tanulás, illetve még szűkebben az olvasás és szövegértés képességének, készségének hátterében álló kognitív háttérfolyamatok fejlesztésében (is) megjelenik a robotika, a robotok használata, amik lehetővé teszik a gondolkodás számos típusának (például probléma-megoldó, algoritmikus, kollaboratív, kritikus) fejlesztését, miközben a kooperáció, a társas készségek és a kreativitás területei is fejlődnek a cselekvésbe ágyazott, aktív, játszva megvalósuló tanulási folyamat során. Az oktatási folyamatba bevonható különféle padló-, cyber és humanoid robotok nemcsak a digitális kompetencia, a programozási, algoritmizálási képességek, hanem a komplex kognitív képességfejlesztés eszköztárának szerves részét képezhetik, miközben egy-egy speciális terület köré csoportosul az aktuális feladat (például a robot beprogramozása, hogy az útvonala során szavakat alkosson szótagokból vagy betűkből; szöveg értő feldolgozása). A robotok alkalmazásával kapcsolatos számos hasznos és kreatív ötletet lehet találni magyar nyelven Aknai Dóra Orsolya gyógypedagógustól a *Tanulj velem IKT-val* Facebook-oldalon és az *sniikt* weboldalon. Az Európai Unió egyik projektje az élethosszig tartó tanulási program keretében (*Educational Robotics for People with Learning Disability*, röviden EduRob) a tanulási zavarok, illetve az SNI diákok robotokkal támogatott, individualizált oktatási-módszertani és tartalmi kereteinek kidolgozását tűzi ki célul, amelynek fókuszában a kognitív képességek fejlődésének fokozott támogatása áll.

A *2.1.3 Hogyan olvasunk?* alfejezetében megjelenő fejlesztési lehetőségek a digitális technológiák alkalmazásával is megvalósíthatók és kiegészíthetők. Számos weboldal található, amelyek direkt vagy indirekt módon az olvasás és szövegértés hátterében álló (rész)képesség(ek) fejlesztésére, támogatására alkalmas feladatokat, játékokat tartalmaznak, illetve saját feladatok is létrehozhatók. Ilyen például a több díjat is elnyert *Ügyesedni* weboldal, ami az alap- és részképességek fejlesztését célzó interaktív játékok tárháza. Az online felület mellett lehetőség van mobil platformon és telepíthető szoftverként is megvásárolni és használni a szoftvercsomagot. Ilyen az *egyszervolt.hu* is, ahol különböző kategóriákba (vers, mese, dalok, animációk, játékok) sorolt webes tartalmak jelennek meg. A játékok menüpontban található például a *Színtaláló* vagy az *Alma vagy körte*. Előbbi amellett, hogy a színek és elnevezésük elsajátításában segít, fejleszti az auditív és vizuális észlelést és differenciálást, a szem–kéz koordinációt, a figyelmet és a gondolkodást, az általános ismereteket. Utóbbinál a vizuális és auditív észlelés és differenciálás, kategorizáció

és koncentráció képessége kiemelt terület. A memória és formaészlelés területén, valamint komplexebb fejlesztésben alkalmazható például a *Lola – Memóriajáték*, a *Gyümölcs-eső* vagy a *Katica keringő*. Kifejezetten az auditív, verbális memória és auditív észlelés és differenciálás fejlesztésre alkalmas a *Hangjáték*. Ezek mind az olvasást megalapozó, annak hátterében álló folyamatok. A *LearningApps* és az *Okosdoboz* oldalakon is számos a (alap- és rész)képességek, valamint az olvasás és szövegértés területéhez tartozó feladat található, illetve létre is hozhatók újabbak az egyéni igényeknek megfelelően.

A weboldalak mellett különböző mobilalkalmazások is játékos fejlesztőeszközként használhatók. Ilyen például az *Unblock Car* nevű logikai játék, ami komplex módon fejleszti a kognitív képességeket, köztük is alapvetően a gondolkodás és szerialitás területeit, miközben olyan részképességek mint a vizuális észlelés és figyelem, valamint az orientációs képességek is mozgósításra kerülnek. A vizuális észlelés és figyelem, rövidtávú vizuális memória fejlesztésének élvezetes módja a különböző különbségkereső játékok (például *Spot it*), amelynek számos változata található meg a különféle mobilapplikációs áruházakban. Ilyenek még a labirintus-játékok (például *Mazes & More*), de az egyes rajzalkalmazások is (például *Kids Doodle*), amik egyúttal a koordinált finommozgások területét is fejlesztik. Az auditív észlelés és emlékezet fejlesztéséhez felhasználhatók a különféle zenei szerkesztőprogramok, mint a *Garag Band*, *Walk Band* vagy a *Piano Machine*. Szókincsfejlesztéshez és helyesírás gyakorlásához, szó–kép egyeztetéséhez, beszédértés fejlesztéséhez jól alkalmazható az eredetileg idegen nyelv tanulására szolgáló *Magyar Fun Easy Learn*.

A gyakorlatban rendelkezésre állnak hazai fejlesztésű szoftverek is: ilyen például a *Varázsbetű* programcsalád, a *Beszédmester*, a *Varázsdoboz*, illetve az *Manó* oktatóprogramok vagy az *Ügyesedni* interaktív játéktára. Míg a Varázsbetű, a Varázsdoboz, a Beszédmester és a Manó sorozat megvalósításában, technológiai és grafikai háttere tekintetében ma már kissé idejétmúltnak tűnik, addig az Ügyesedni egy viszonylag új, a jelenkori felhasználói felületi trendekhez, vizuális igényekhez jobban illeszkedő grafikus interfészt kínál a felhasználóknak.

A Beszédmester a 8–10 éves gyermekek beszédjavítását és olvasásfejlesztését célozza meg a háttérképességek, így a fonológiai tudatosság, a figyelem- és memória, valamint a vizuális differenciálás területeire fókuszálva játékos aktivitások során. Ilyen például, amikor az autó zöngés hang hatására elindul, illetve a zöngésség mértékétől függő sebességgel halad, vagy a bohóc ugrási magasságának a változtatása a hangerő szabályozásával. Szintén a beszédfejlesztő programok közé sorolható a Varázsdoboz, ami a beszédhangok helyes kiejtésében, rögzítésében és automatizálásában nyújt kiegészítő támogatást. A Varázsbetű komplex képességfejlesztő szoftvercsomag, amely az olvasás és számolás képességének fejlesztését célozza meg az alap- és részképességeken, az alapvető ismeretek elsajátításán keresztül. A Manó sorozat tagjai az óvodai és iskolai tanulási-tanítási folyamat támogatása, valamint diszlexia és diszkalkulia prevenciós és reedukációs célokat kívánnak megvalósítani. Összességében fontos megjegyezni, hogy bár elérhetők, megvásárolhatók vagy akár ingyenesen hozzáférhetők ezek a szoftverek, a hatásukkal, hatékonyságukkal kapcsolatos szisztematikus, független, nagyobb volumenű empirikus adatok nem állnak rendelkezésre.

3. Összegzés

A műhely és a tanulmány tematikája az írott nyelv, azon belül is az olvasás és szövegértési készségek, az azt megalapozó, lehetővé tevő alap- és részképességek megismerésének és

fejlesztésének tematikája köré épült, hiszen az információs társadalmakban a hatékonyság és sikeresség egyik alapfeltétele az információhoz való hozzáférés és annak felhasználása, ami jelentős részben az olvasás és a szövegértés által valósulhat meg. Ezen képességek és készségek szintje nemcsak az iskolai sikeresség, az akadémiai pályafutás, hanem az egyéni életutak alakulása és az esélyegyenlőség szempontjából is jelentős tényező. A digitális korra, az információs társadalmakra jellemző megváltozott világ nemcsak a társas kapcsolatok, a szociális terek, a kommunikációs formák és eszközök területeit érinti, hanem mindezeken keresztül a tanulási környezetet, a képességek, a készségek és kompetenciák körét is, így vázlatosan, egy-egy példát kiragadva a digitális, IKT-s technológiákban rejlő lehetőségek is említésre kerültek.

Irodalom

110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor (letöltve: 2019. november 14.)

Csapó Benő – Steklács János – Molnár Gyöngyvér (szerk.) (2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. OFI, Budapest.

Csépe Valéria (2016): Az olvasó agy – „Magyarország az élvonalba kerülhetne". *Új Köznevelés*, 72/1, 16-25. http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/dr-csepe-valeria (letöltve: 2019. november 14.)

Cser János (1939): *A magyar gyermek szókincse*. Budapest.

Demeter Gáborné (2013): Az olvasás képességének tudatos megalapozása az élethosszig tartó tanulás érdekében. In: Juhász Judit – Szegedi Eszter (szerk.): *Üzenet a palackban: Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról*. Tempus Közalapítvány, Budapest, 57-70.

Demeter Gáborné (2018): *Egy moduláris, komplex szemléletű prevenciós olvasási képességfejlesztő program elméleti háttere és modellje*. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs.

Dékány Judit – Mohai Katalin (2012): *Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia)*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.

Gósy Mária (1996): A szeriális észlelés fejlődése és zavarai. In. Gósy Mária (szerk.): Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok. Nikol Kiadó, Budapest, 83–99.

Győri Miklós – Csákvári Judit – Havasi Ágnes (2018): Sajátos nevelési igények és infokommunikációs techológiák: alapfogalmak, funkciók, trendek. In: Győri Miklós – Billédi Katalin (szerk.): *Atipikus diákok, segítő appok, tudományos evidenciák*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest, 31-53.

Jordanidisz, Á. (2009): A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. In. Anyanyelv-pedagógia, 2009/4. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222 (letöltve: 2020.08.20)

Kassai, I. (1999): Szótagtudat és olvasástanulás. In. Kassai, I. (szerk.): *Szótagfogalom - szótagrealizációk*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 153–166.

Lányiné Engelmayer Ágnes (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. *Neveléstudomány*, 2014/3, 33-52.

Lőrik, J., Májercsik, E. (2015): *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata. Tesztfelvételi, pontozási és értékelési útmutató*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.

Nagyné Réz Ilona – Csepregi András – Puhala Ildikó – Bozsikné Vig Marianna (2015): *A szakértői bizottsági tevékenység protokollja*. Educatio Kft, Budapest.

Racsmány, Mihály és Lukács, Ágnes és Németh, Dezső és Pléh, Csaba (2005): A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60 évfolyam, 4. szám, 479-506.

Steklács János (2014): A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-pedagógia*, 2014/3. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=524 (letöltve: 2019. november 14.)

Steklács János (2019): A szemkamerás vizsgálati módszer lehetőségei a pedagógiai szempontú kutatásokban. In. Steklács János (szerk.): *Szemkamerás vizsgálatok a pedagógiai kutatásban*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár, 5-24.

Steklács János – Molnár Gyöngyvér – Csapó Benő (2015): Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere. In. Csapó Benő – Steklács János – Molnár Gyöngyvér (szerk.): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. OFI, Budapest, 15-31.

Tánczos, T., Janacsek, K. és Németh, D. (2014): *A verbális fluencia tesztek II. A szemantikus fluencia teszt magyar nyelvű vizsgálata 5-tól 89 éves korig*. Psychiatria Hungarica.

Tomcsányiné Czukrász Róza (1901): *Fonomimikai gyakorlatok az olvasás és írás tanításához.* Budapest.

Dr. Torda Ágnes (szerk.) (2014): *Diagnosztikus protokollok kézikönyve*. Educatio Kft., Budapest.

Internetes források

https://sniikt.wordpress.com
http://edia.hu/demo/
http://pedagogus.edia.hu
http://kognitivprofil.hu
https://kogentum.hu/3DMH
https://edurob.eu
https://ugyesedni.hu
https://egyszervolt.hu
https://learningapps.org
http://www.okosdoboz.hu
http://varazsbetu.hu
https://people.inf.elte.hu/brdsaai/manoweboldal/index.html

A NYELVMENEDZSELÉS-ELMÉLET LEHETŐSÉGEI AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

Domonkosi Ágnes[1], *Ludányi Zsófia*[1,2]
[1]Eszterházy Károly Egyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék
[2]MTA Nyelvtudományi Intézet
domonkosi.agnes@uni-eszterhazy.hu, ludanyi.zsofia@uni-eszterhazy.hu

„[...] én most tizenhét éves vagyok, és először volt ilyen beszélgetés az életembe, amikor egyáltalán szóba került ez a dolog, hogy a nyelvet hogy használjuk, és hogy […] engem mi zavar. Hát soha nem is kérdezte ezt tőlem soha senki, egy nyelvtanórán sem volt ez téma, hogy most miért használunk rövidítéseket például, vagy kit mennyire zavar az, hogy társa hogy beszél vagy hogyan ír. Ez szerintem mindenképp fontos volt, és szerintem jó lenne, hogyha ezt be lehetne iktatni [...] a nyelvtanórába is vagy a tankönyvbe."[1]
(Szabó Tamás Péter interjúja, 2012: 59)

1. Bevezetés

Az anyanyelvi nevelés, a nyelvi-kommunikációs fejlesztés komplex feladatkörébe egyaránt beletartozik (i) a nyelvvel hatékonyan bánó, megfelelő szövegalkotási, szövegértési, stilisztikai, kommunikatív kompetenciával rendelkező beszélők nevelése, (ii) a hatékony nyelvhasználathoz szükséges nyelvi tudatosság kiépítése, (iii) a nyelvi jelenségek értelmezésére alkalmas fogalmi rendszer és metanyelv közvetítése, (iv) a nyelvi tájékozottság növelése, illetve (v) mindezekre a tényezőkre építve a nyelvi attitűdök és értékítéletek formálása is.

Az anyanyelvi nevelés jelenlegi gyakorlata azonban a tapasztalatok alapján nem minden tekintetben tudja sikeresen teljesíteni ezt a sokrétű feladatkört (vö. Kerber 2002, Molnár–Nagy 2012, Kugler 2017). A problémák a tantárgyhoz való kedvezőtlen tanári és tanulói attitűdökre, a tanulói elutasítottságra (Csapó 2015) éppúgy visszavezethetők, mint a nyelvtanórák háttérbe szorulására (Kerber 2002), a tanulók nyelvjárási hátterének figyelmen kívül hagyására (Kiss 1999, Bartha 2002, Fekete 2009, Sándor 2016), a tanulók saját nyelvi tevékenységére való építés hiányára (Tolcsvai Nagy 2013, 2015), vagy a sztenderdközpontú szemlélet érvényesítének ellentmondásaira (Domonkosi 2010, Molnár 2014, Jánk 2019).

Az anyanyelvi nevelés gyakorlatának átalakulásához ezért olyan szemlélet érvényesítése és olyan módszertani gyakorlatok kidolgozása látszik szükségesnek, amelyekben a nyelvi tevékenység értelmezése és értékelése rugalmasabban, a sokrétű társas és kognitív vonatkozások figyelembevételével valósulhat meg.

Tanulmányunk alapkérdése, hogy mit adhat hozzá az anyanyelvi nevelés megújulásához a nyelvmenedzselés elmélete. A kérdéskör áttekintésének egyik célja számot vetni azzal,

[1] A könnyebb olvashatóság kedvéért a tanulmány mottójául szolgáló lejegyzett interjúrészletből elhagytuk a hezitációra utaló diskurzusjelölőket, megakadásjelenségeket.

hogy milyen hozadékai lennének annak, ha a nyelvmenedzselés-elmélet szemléletmódja érvényesülne az anyanyelvi nevelésben, másrészt javaslatokat tenni azzal kapcsolatban, hogy ez a szemléletmód milyen gyakorlatok kezdeményezését, milyen módszertani megoldások alkalmazását jelentheti. Először röviden bemutatjuk a nyelvmenedzselés-elméletet (2.), majd részletesen szólunk az anyanyelvi nevelésben való alkalmazásának lehetőségeiről (3.); áttekintve azt, hogy miként jelenhet meg az egyszerű (3.1.) és a szervezett nyelvi menedzselés (3.2.) az oktatás folyamatában. Végül a további feladatokra is kitekintve összegezzük az elmondottakat (4.).

2. A nyelvmenedzselés-elmélet (LMT)

A nyelvmenedzselés-elmélet (Language Management Theory, LMT, Jernudd–Neustupný 1987) nyelvi és kommunikációs problémák feltárására, elemzésére és kezelésére szolgáló átfogó elméleti keret, amely a nyelvtervezés-elmélet továbbfejlesztett változatának is tekinthető (Nekvapil 2006). Az utóbbi évtizedekben az elmélet a nemzetközi szakirodalomban egyre jelentősebbé vált, a magyar nyelvészetben főként Lanstyák István és Szabómihály Gizella foglalkozik a témával (Szabómihály 2005, 2007; Lanstyák 2018).

A nyelvmenedzselés-elmélet központi fogalmai: a nyelvi és a kommunikációs problémák. Az elmélet a hétköznapi beszélők diskurzusalakító tevékenységéből indul ki, értelmezése szerint ugyanis a nyelvhasználók döntik el, hogy mi számít nyelvi problémának, ellentétben más nyelvalakító célzatú tevékenységekkel (nyelvművelés, nyelvi tervezés), ahol a szakemberek jelölik ki azokat. E szemlélet értelmében nyelvi menedzselést végez az a hétköznapi beszélő is, aki nyelvi produktumokat értékel, javít (beleértve akár a saját nyelvi tevékenységének korrigálását),. A szakemberek is a beszélők nyelvi problémáinak feltárására törekszenek, azokat elemzik és kezelik (Lanstyák 2010b).

A „klasszikus" nyelvmenedzselési folyamat lépései a következők (Jernudd–Neustupný 1987: 78–80; Nekvapil 2009: 3–4): 1. a beszélők a kommunikáció során észlelik a normától való eltéréseket (noting); 2. értékelik az eltéréseket (evaluation); 3. cselekvési tervet (akciótervet) készítenek (adjustment design); 4. megvalósítják a cselekvési tervet (implementation). A nyelvi menedzselés klasszikus modelljét később kiegészítették egy 5. ponttal: visszacsatolás (feedback), amely tulajdonképpen az első lépésnek felel meg (Sherman 2007). A ciklikus modellben a visszacsatolás újabb nyelviprobléma-kezelési folyamatot indít el, ha a nyelvi problémát nem sikerült megoldani; avagy sikerült ugyan, de ennek következtében újabb megoldandó nyelvi probléma jött létre (Kimura 2014).

A nyelvi probléma eredetileg az adott diskurzusban érvényesülő normától való, kedvezőtlenül értékelt eltérést jelentette (Jernudd–Neustupný 1987: 75). Lanstyák (2007) minden olyan nyelvi vonatkozású eseményt nyelvi problémának tekint, amely a verbális kommunikáció során vagy ahhoz kapcsolódóan jelentkezik; a beszélőnek és/vagy a hallgatónak kellemetlen érzést okoz, a kommunikációban fennakadást, zavart, nehézséget, hátráltatást idéz elő, vagy akár meg is hiúsítja a kommunikációt az érintett nyelven, nyelvváltozaton, a beszélőt és/vagy a hallgatót pedig arra kényszerítheti, hogy olyan kódolási, ill. dekódolási stratégiákat alkalmazzon, melyeknek a bevetése nem állt szándékában. Tágabb értelmezésben tehát nem csupán a normától való eltérések tartoznak a nyelvi problémák közé, hanem az olyan nyelvi helyzetek is, amikor a beszélők bizonytalanok a normában.

A negatívan értékelt nyelvi jelenséget a nyelvmenedzselési szakirodalom inadekvátságnak *(inadequacy)* nevezi: abban az esetben, ha a beszédpartnerek nem

rendelkeznek rutinszerű megoldással az ilyen elégtelenségek leküzdésére, s amennyiben ez a jelenség ismétlődő jellegű, akkor az elmélet problémának nevezi azt (Nekvapil 2016). Az újabb nyelvmenedzselési szakirodalom azonban azokkal a nyelvi helyzetekkel is számot vet, amelyek során a beszélők a számukra valamilyen okból kiemelkedő, feltűnő nyelvi jelenségeket nem kedvezőtlenül, hanem semlegesen vagy pozitívan értékelik. A beszélők azonban egy adott nyelvi jelenséget pozitívan is értékelhetnek, ezt a helyzetet nevezi Neustupný (2003) gratifikációnak *(gratification).*

A nyelvi menedzselésnek két fajtája létezik: az egyszerű *(simple)* és a szervezett *(organized)* nyelvmenedzselés. Az egyszerű nyelvmenedzselés egyénekhez köthető, sok esetben csak egy adott, „itt és most" elhangzó diskurzusra vonatkozik. Ilyen például saját magunk téves szóhasználatának javítása. Ilyenkor a beszélők „online" vagy „offline" oldanak meg résztvevőknek egy szűk körét vagy akár egyetlen embert érintő problémát.

A szervezett nyelvmenedzselés jellemzői Nekvapil (2012: 167) szerint a következők: a) a nyelvmenedzselési aktusok interakciókon átívelő jellegűek *(trans-interactional),* b) valamilyen intézményhez, szervezethez kötődik, c) a menedzselésről kommunikáció zajlik, d) az elmélet és az ideológiák nagyobb mértékben és kifejtettebb módon vannak jelen, e) a nyelv mint diskurzus mellett a menedzsment tárgya a nyelv mint rendszer. A szervezett nyelvmenedzselés során a nyelvészek „offline" kezelnek nagyobb embercsoportokat érintő problémákat.

Lanstyák (2010a) nyelviprobléma-tipológiájában megkülönbözteti az egyénekhez, konkrét élethelyzetekhez kötődően jelentkező ún. eseti problémákat és az eseti problémák általánosításaként létrejött ún. típusproblémákat, amelyek offline módon kezelhetők. A nyelvi problémák kezelésének – azok megoldása mellett – többféle stratégiája létezik: a probléma elkerülése, letagadása, megszüntetése, elfogadása, tágabb értelemben a probléma elszenvedése, a következmények passzív eltűrése (Lanstyák 2010b). A lehetséges kezelési stratégiák közé tartozik továbbá a nyelvi probléma megelőzése, az anticipálás (Nekvapil–Sherman 2009).

3. A nyelvmenedzselés-elmélet alkalmazásának szintjei az anyanyelvi nevelésben

A nyelvmenedzselés-elmélet elgondolásunk szerint azért jelentheti az anyanyelvi nevelés megújulásának egyik alternatíváját, mert a tanulók nyelvi tapasztalataiból, nyelvi reflexióiból kiindulva élettel töltheti meg a nyelvvel, nyelvi jelenségekkel kapcsolatosan kiépítendő tudásanyagot, illetve motivációként szolgálhat a készségfejlesztésben is. Maga az elméleti keret a nyelvhez való közösségi viszonyulás egyik fő színterének, a nyelvi tervezésnek, a nyelvművelésnek a megújítási szándékától vezérelve jött létre (vö. Nekvapil 2006); hipotézisünk szerint így a nyelvre való közösségi reflexió másik meghatározó területén, az anyanyelvi nevelésben is hozzájárulhat a sztenderdközpontúságtól elmozduló, a valós beszélői tapasztalatokra épülő gyakorlatok kialakításához. Inspirációt jelentett elgondolásunk számára az is, hogy az idegennyelv-tanításban már van gyakorlata a nyelvmenedzselés-elmélet alkalmazásának (Mackey 2006, Bari 2018, 2020).

A megtapasztalt nyelvi helyzetek, problémák és sikeresnek ítélt nyelvi megoldások felől közelítve hipotézisünk szerint a nyelvvel kapcsolatos tudásanyag minden szintje és jelensége elérhető. Eközben pedig a tanulók nyelvszemlélete folyamatosan alakul, mert kiindulópontként mindig a beszélő ember jelenik meg, különböző társas helyzetekben, nyelvi cselekvések végrehajtójaként, nem pedig a nyelvi rendszer egységesként leírható, elvont

képzete erősödik meg. Az anyanyelvi nevelésnek a tanulói tapasztalatokból kiinduló, alulról felfelé építkező gyakorlatában a nyelviprobléma-központúság mellett meghatározónak tartjuk a megfelelő, hatékony nyelvi megoldásokra, a gratifikációra való reflexió gyakorlatát is. A Neustupný (2013) nyomán *gratifikáció*nak nevezett, pozitívan értékelt nyelvi megoldások fontossága összhangban van a jó megoldások, jó gyakorlatok megerősítését célzó pedagógiai szemlélettel.

A nyelvmenedzselés nézeteinek érvényesítése az anyanyelvi nevelésben több, egymással szorosan összefonódó szinten is lehetséges. A tanóráknak és ezen belül kiemelten az anyanyelvi óráknak a tanulók nyelvi tevékenységét és nyelvi produktumait értékelő műveletei ebben a szemléletben – bárhogy valósuljanak is meg – diskurzusalakításként, egyszerű nyelvmenedzselésként értelmezhetők. Azonban ha a nyelvi tevékenység értékelését ebben a felfogásban értelmezzük át, akkor a jelenlegi gyakorlatnál árnyaltabb, kifejtőbb, és elsősorban a beszélő helyzetére tekintettel lévő értékelési módok is kidolgozhatók. Emellett egyszerű nyelvmenedzselésként fogható fel a tanulók nyelvi tapasztalatainak, a nyelvhez kapcsolódó élményeinek az oktatásba való bevonása is. A tapasztalt nyelvi problémák, érdekes nyelvi jelenségek, furcsaságok és jól megoldott nyelvi helyzetek naplóztatása, ezek tanórai megbeszélése, feldolgozása a nyelvi tudatosság növelésének fontos eszköze lehet.

Az oktatási, anyanyelvi nevelési folyamat egésze ebben a szemléletben szervezett nyelvmenedzseléssé lényegülhet át. A tananyag felépítése, kialakítása történhet potenciális nyelvi problémák alapján, építve a nyelvi naplókból összegyűlő nyelvi problématárakra, nyelvi helyzetek adatbázisaira is. Az iskolai anyanyelvi nevelés emellett nyelvi helyzetgyakorlatok révén szimulációs keretet tud teremteni a különböző nyelvi problémák felismeréséhez, anticipálásához. A szervezett nyelvmenedzselés körébe tartozik ebben az értelmezésben az is, hogy a nyelvi helyzetek sokféleségéhez igazodó értékelési szempontok, módszerek kerüljenek kidolgozásra a tanulók nyelvi tevékenységének értékelésére. A szervezett nyelvmenedzselés eredményei, azaz pl. a problémacentrikus tananyagok, az egyén szociokulturális hátteréhez igazodó értékelési szempontsorok visszacsatolódnak az egyszerű nyelvmenedzselés helyzeteihez is, ezáltal átalakítva a konkrét tanórák gyakorlatát, jelezve a nyelvmenedzselési folyamatok körkörösségét (vö. Nekvapil 2012).

3.1. Egyszerű nyelvmenedzselés az oktatási folyamatban

3.1.1. A tanulók nyelvi tevékenységeinek értékelése, nyelvi hibáik javítása minden esetben egyszerű, a nyelvi produkcióból kiinduló nyelvmenedzsment-folyamatnak tekinthető, azonban a legtöbb esetben nem amiatt, hogy megakasztaná a felek interakcióját, hanem mert a tanár normautoritásként nem megfelelőnek, zavarónak ítél meg egy-egy nyelvi formát (vö. Bari 2020). A deklaratív hibajavítás során a nyelvi problémát a tanár jelöli ki, a megfelelő tudás letéteményeseként, tekintélyszemélyként magyarázat nélkül is javíthat.

Például ha egy szövegalkotási feladatként megírt önéletrajz szövegében a *dolgozok* forma magyarázat és kifejtés nélkül *dolgozom*-ra javítva szerepel, akkor a tanuló a saját gyakorlatának, hétköznapi tapasztalatának ellentmondó javítást csak a tekintélyszerepre utalva fogadja el. A nyelvi menedzselés folyamata ebben az esetben egyszerűen a presztízsformához való igazítás révén oldja meg a nyelvi problémát, nem növelve a tanuló nyelvi ismereteit, tudatosságát, így az adott helyzetben megoldódik a probléma, de a megoldás kevéssé járul hozzá a további hasonló helyzetek anticipálásához. A hibajavítás gyakorlata az adott nyelvi jelenség összetett, kontextualizáló értelmezése révén alakítható át. Az adott példa esetében például fontos rámutatni az önéletrajz szövegtípusának szabályozott

jellegére, a benne elvárható nyelvi regiszterre, az ikes ragozás presztízsértékére, ebben pedig korpuszok, hasonló példák felhasználása lehet az értékelő segítségére. A korpuszok adatai révén az értékelést végző személy rá tud mutatni, hogy az írott nyelvi szövegekben, a sajtónyelvben, a szépirodalomban, a hivatalos szövegekben, de még a személyes közlésekben is nagyobb az *-ik*-es ragozású formák aránya (vö. Kalcsó 2010).

Természetesen a nyelvi tevékenység iskolai értékelésének állandó feladata nem teszi lehetővé minden egyes nyelvi jelenség megfelelőségének vagy nemmegfelelőségének árnyalt értékelését, a lehetséges szempontok és módszerek kifejtését. Azonban, ha bizonyos ismétlődő jelenségtípusokhoz kapcsolódva sor kerül az értékelés szempontjainak ismertetésére, a figyelembe vett tényezők és javítási stratégiák bemutatására, az már önmagában képes növelni a tanulók nyelvi tudatosságát.

3.1.2. A tanulók nyelvi helyzetértékelésének, nyelvi tapasztalatainak a bevonása szintén értelmezhető egyszerű nyelvmenedzselésként. Az érzékelt nyelvi problémák és jól megoldott nyelvi helyzetek (gratifikáció) felismertetése, az egyedi esetek feljegyeztetése, azaz a tanulók nyelvi naplói szervezettebb feldolgozás, értékelés nélkül is hozzájárulnak a nyelvi tudatosság növeléséhez, illetve feltáró szerepűek lehetnek a tanár számára a tanulók nyelvi érzékenységének, nyelvi gondolkodásmódjának megismerése tekintetében is.

A tanórai gyakorlatban alkalmazható módszer a saját, valós nyelvi problémák, tapasztalatok megvitatása a nyelvi naplók alapján. A nyelvi napló olyan dokumentum, amely dátummal ellátott bejegyzéseket tartalmaz különféle nyelvi vonatkozású eseményekről, továbbá észrevételeket is tartalmazhat különféle nyelvi jelenségekkel kapcsolatban, olyanokat, amelyek nem köthetők egyetlen konkrét, helyhez és időhöz kötött eseményhez (Lanstyák 2007). A naplóban a tanulók olyan nyelvi vonatkozású eseményeket rögzítenek, melyeknek közvetlen részesei voltak, vagy akár olyanokat is, amelyeket mások elbeszélése alapján hallottak, és érdekesnek találtak. Az eseményleíráson kívül bármilyen érdekesnek, figyelemre méltónak tartott nyelvi jelenséggel kapcsolatos észrevételeket megfogalmazhatnak a naplóban (Lanstyák 2007, 2008, 2010). Ez a nyitottság lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók sajátjuknak érezzék a nyelvi nevelést, és vezethet el oda, hogy a nyelvleírás, a nyelvhez kapcsolódó tananyag egésze megközelíthető legyen a tanulói nyelvi megfigyelésekből, tapasztalatokból kiindulva (Domonkosi–Ludányi 2020, Ludányi 2020). A nyelvi naplók rendszeres vezetése, szisztematikus iskolai feldolgozása, a megfigyelt nyelvi jelenségek típusainak regisztrálása és kategorizálása – megteremtve a nyelvmenedzselési folyamat körkörösségét – már a szervezett nyelvmenedzselés területéhez kapcsolódik.

Akár egyetlen tanulói megfigyelés számos különböző, a tananyag részét képező nyelvészeti területhez kapcsolódhat. Például a *Lidl* áruházlánc nevét érintő kiejtési változatoknak, a kiejtés problémáinak az értelmezése több különböző kérdéskör tárgyalásáig is elvezethet: a nyelvi változatok társas jelentésének, szerepének szociolingvisztikai kérdéseitől az ejtéskönnyítő hangzók, a szótagalkotó mássalhangzók hangtani kérdésein vagy az idegen eredetű közszók és tulajdonnevek eltérő kiejtési szabályszerűségeinek nyelvérintkezési kérdésein át a tulajdonnevek toldalékolásának helyesírási kérdéseiig (vö. Horváth 2015). A saját nyelvi tapasztalatból kiindulva, az arra épülő nyelvi reflexió révén a nyelvi tudás élővé válhat, a tanulók számára is érzékelhető lehet, hogy közük van a nyelvi kérdésekhez.

A tanulók saját tapasztalataira építő nyelvi problémák, helyzetértékelések felhasználása az egyszerű nyelvmenedzselésben azért is lehet különösen hatékony, mert rugalmasan képes alkalmazkodni az adott osztályközösség nyelvi helyzetéhez: képes beemelni a tanórai munkába a nyelvjárási háttérből, a kétnyelvű környezetből, az osztályba járó kétnyelvű

tanulók nyelvhasználatából adódó, illetve bármilyen, az adott közösségre speciálisan jellemző nyelvi kérdéseket.

3.2. Szervezett nyelvmenedzselés az oktatási folyamatban

Az oktatási, anyanyelvi nevelési folyamat egésze értelmezhető sajátos nyelvmenedzselésként, azaz összességében egyrészt a nyelvi problémák intézményes kezelőjeként, másrészt pedig a nyelvi problémákra, nyelvi vonatkozású helyzetekre való felkészítésként, azok szervezett anticipálásának folyamataként. Ehhez a szervezett nyelvmenedzselési folyamathoz az oktatás összetett intézményrendszerének összetevői – a tananyagszabályzástól a tankönyvíráson át a tantervek készítéséig – nyújtják a szervezeti kereteket.

3.2.1. A szemléletmódból adódóan meghatározó kiindulópontot jelentenek az beszélők által észlelt, problematizát nyelvi helyzetek; a tananyagépítés, az oktatásszervezés a potenciális nyelvi problémákra épül. A kezelendő nyelvi helyzetek sokaságának kijelölése azonban nem tehető meg pusztán a tanulók beszámolóira építve (vö. Nekvapil 2012: 170), ugyanis a tananyagszervezésben a problémákból, lehetséges nyelvi helyzetekből való kiindulás úgy értelmezhető, hogy a tananyag készítői a NAT-ban (NAT 2012) kijelölt tudás- és kompetenciaelemek mindegyikéhez igyekeznek releváns nyelvi helyzeteket társítani. Például a hétköznapi nyelvi tapasztalatokban talán legkevésbé feltűnő szintaktikai és mondattani kérdések is életszerűvé válhatnak, ha a mondatszerkezet fordíthatóságának kérdéséből indulunk ki, a tanulók idegen nyelvi tapasztalataira építve, vagy ha egy nehezen értelmezhető hivatalos szöveg problémái sarkallnak a mondat elemzésére, szerkezetének feltárására.

Egy-egy észlelt nyelvi kérdés hálózatosan többféle tudáselemhez kapcsolódhat, ráadásul a szemléletmódot követve az oktatási folyamat tipikusan részletkérdések felől jut el az általánosítható tudás kifejtéséhez, ezért egy teljes, nyelvi menedzsment szemléletű tananyag kiépítése hosszú, részben empirikus, széles körű nyelvi tapasztalatot és nagyfokú kreativitást igénylő feladat. Tanulmányunk csupán körvonalazza azokat a lehetőségeket, amelyek a nyelvi menedzsment bevezetésében rejlenek, ezen túl azonban távlati célunk – a PeLi oktatásnyelvészeti kutatócsoporttal közösen – ilyen jellegű tananyag fejlesztése és kipróbálása is.

3.2.2. A tananyag kidolgozásának elsődleges empirikus lépése lehet a meglevő típusproblémák, ismétlődő nyelvi vonatkozású helyzetek összegyűjtése és rendszerezése, a közvetítendő tananyaghoz igazodó probléma- és gratifikációtár összeállítása. Ez a gyűjtő- és rendszerező munka kétirányú folyamat, egyrészt korábbi nyelvi naplók, másrészt a tananyag problémacentrikus megközelítése alapján állhat össze. A tananyag összetettsége felől közelítve a feldolgozandó nyelvi helyzetek között fontos szerepelniük grammatikai, stilisztikai, nyelvváltozatokból adódó, nyelvérintkezési a nyelvi változásokat érintő, jelentéstani, kiejtési, helyesírási, nyelvi viselkedési, nyelvi illemtani, szövegalkotási problémáknak, jelenségeknek is. A korábbi tananyagok felhasználásának sajátos lehetősége a nyelvhelyességi feladatok átértékelése, egyes nyelvi jelenségek értékelése, minősítése, nem azok helyességét-helytelenségét vizsgálva, hanem azt a kérdést felvetve, hogy okozhatnak-e, és ha igen, milyen jellegű nyelvi problémákat.

3.2.3. A nyelvi problémák feltárásának egyik leghatékonyabb eszköze a nyelvi napló. A nyelvmenedzselési folyamat mikro- és makroszintjeinek összekapcsolódásaként (vö. Nekvapil 2012) az egyszerű nyelvmenedzselés a tanulói gyűjtések rendszeressége,

szisztematikus feldolgozása, a hibatípusok rendszerezése révén a nyelvi naplókkal való munka a tananyagszervezés eszközévé, a szervezett nyelvmenedzselés részévé válhat. A nyelvi naplókban található problémákból érdemes tehát nyelviprobléma-tárat, „nyelvihelyzet-korpuszt" építeni, amelyben az egyes bejegyzések mint tényleges vagy mint potenciális problémák szerepelhetnek, jelezve a probléma típusát, más jelenségekhez való kapcsolódását is (Lanstyák 2008). A nyelvi naplók rávilágíthatnak arra, melyek azok a problémák, nyelvi jelenségek, amelyekre ráterelődik a figyelem, s az ezekből épített helyzetkorpusz megmutatja, mely problémákkal kell a nyelvi menedzselés szervezett válfajának, jelen esetben az anyanyelvi nevelésnek foglalkoznia.

Lanstyák (2008) a nyelvi naplókból készülő problématárat (de már magukat a nyelvi naplókat is) jól használható forrásnak tartja egy leendő gyakorlati nyelvhasználati kézikönyv címszóanyagának kijelölésében, ezzel párhuzamos módon az anyanyelvi nevelésben, a nyelvi reflexió iskolai színterein, a tananyag összeállításában, tárgyalásában szintén hasznosítható forrás lehet.

3.2.4. A tananyagszerkesztői munkának a nyelvi menedzselés szemléletére épülő folyamatában külön feladat a tanulók által nem tapasztalt, de várhatóan, életük későbbi időszakában megtapasztalható nyelvi problémák anticipálása, azaz a nyelvi helyzetek változatosságára való sokrétű felkészítés. Ehhez szükséges azoknak a nyelvi helyzeteknek a feltérképezése, amelyek az adott nyelvközösségben problematikusak, eltérő normákhoz igazodnak (pl. a megszólítási formák differenciált használata), illetve amelyek nagyobb fokú nyelvi felkészültséget, illetve speciálisabb nyelvi készségeket kívánnak meg (pl. hivatalos szövegek értelmezése, alkotása). Az ilyen nyelvi problémáknak, azaz a tanulók életkorából adódóan később megtapasztalható nyelvi helyzeteknek a feldolgozása szimulációs keretet teremtve, nyelvi helyzetgyakorlatokként képzelhető el. Ilyen gyakorlat lehet például egy olyan projektfeladat megvalósítása, amely a hivatalos ügyintézési folyamatok nyelvi megoldásait készíti elő: az osztálynak egy társasjátékklubot kell szerveznie és alapítania, a hozzá kapcsolódó nyelvi cselekvések szimulált elvégzése, azaz a szükséges szövegek megalkotása révén. Az adott feladatban szükség lehet alapító okiratra, bejegyzési kérelemre, reklámplakátra, levelezésre a klubot befogadó a művelődési központtal, így a különböző valós szövegek létrehozásának feladata felkészíti a tanulókat a nyelvi helyzetekre, és akár meg is előzi a későbbi nyelvi problémákat.

E nyelvi helyzetekre felkészítő gyakorlatok során is fontos a nyelvi tudatosság növelése, a beszélői nyelvi szuverenitás érvényesítése mellett a norma, a szokásos, megfelelő megoldások forrásaihoz való fordulás tanítása (vö. Bari 2020). A szótárak és lexikonok, nyelvtanok, korpuszok, kollokációkeresés tudatos használata, illetve a mintaszövegekhez és mintabeszélőkhez való fordulás gyakorlata nemcsak az adott, szimulált nyelvi problémák megoldását segíti, hanem későbbi hasonló nyelvi menedzselési folyamatokat is előkészít.

3.2.5. Az egyes konkrét tanórai hibajavítási cselekvések (l. 3.1.1.) központjában az adott tanuló, illetve közösség áll, viselkedési, szociokulturális, ideológiai hátterével együtt (vö. Bari 2020), a szervezett nyelvmenedzselést tekintve pedig fontos az ennek keretet adó, a nyelvi helyzetek sokféleségéhez igazodó értékelési gyakorlat kidolgozása. Ha a tanulói nyelvi hibák javítása során normaautoritásként nem egyszerűen a tanári pozíció szolgál, hanem szótárakra, nyelvtanokra, korpuszokra, kollokációkra, mintaszövegekre való hivatkozás is, akkor maguk az intézményesített javítási technikák is mintául szolgálhatnak a további nyelvi helyzetek megoldása során.

4. Összegzés, kitekintés

A tanulmány a nyelvmenedzselés szemléletének érvényesítését javasolja az anyanyelvi nevelésben. Áttekintve a szemléletmód jellemzőit, alkalmazását több, egymással szorosan összefonódó szinten is lehetségesnek látjuk. Egyszerű nyelvmenedzselésként szerepe lehet a tanórai értékelő tevékenységben, a szóbeli és írásbeli diskurzusok értékelésében. Szervezett nyelvmenedzselésként pedig – részben módosítva, az oktatás feltételrendszeréhez igazítva az eredeti elképzelést – egyrészt keretet teremthet a különböző nyelvi problémák felismeréséhez; másrészt folyamatosan monitorozhatja a tanulókkal a nyelvi problémákat okozó jelenségeket, hozzájárulva egy alulról felfelé építkező, a hétköznapi nyelvi eseményekből kiinduló tananyagszervezési modell kidolgozásához.

A nyelvmenedzselés-elmélet elgondolásainak érvényesítése elképzelésünk szerint alkalmas lehet az anyanyelvi neveléshez való viszony átalakítására, a tanulói bevonódás növelésére, a nyelvi tudatosság fokozására és a sztenderdközpontú nyelvi szemlélettel való szakításra egyaránt. Jelenleg azonban ez a felvetés még csupán idealisztikus elképzelés, amelynek a gyakorlatban való kipróbálására van szükség, amely igazolhatja vagy módosíthatja majd a felvázolt koncepciót. Ennek érdekében egyrészt a magyartanárok és tanítók képzése során már alkalmazzuk a szemléletmód felsőoktatásban is érvényesíthető mozzanatait, másrészt a PeLi oktatásnyelvészeti kutatócsoporttal közösen azoknak a lehetőségeknek a felkutatásán dolgozunk, amelyek révén a közoktatásban próbálhatnánk ki a bemutatott szemlélet egyes gyakorlatait.

Irodalom

Bari Diána Éva (2018): A nyelvmenedzsment-elmélet és a hibajavítás szerepe a nyelvoktatásban. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat. Tanulmánykötet.* ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest, 263–270.

Bari Diána (2020): Visszajelzések a nyelvórán a nyelvmenedzsment-elmélet megközelítésén keresztül. In: Domonkosi Ágnes – Ján̈k István – Ludányi Zsófia (szerk.): A *nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Líceum Kiadó, Eger, 429–441.

Bartha Csilla (2002): Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra,* 12. évfolyam, 6–7. szám, 84–93.

Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra,* 25. évfolyam, 7–8. szám, 4–17.

Domonkosi Ágnes (2010): Értékítélet és szemléletformálás az anyanyelvi nevelésben. In: Zimányi Árpád (szerk): *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya.* MANYE – Eszterházy Károly Főiskola, Székesfehérvár – Eger, 289–295.

Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia (2020): Problémaalapú szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség. A Variológiai Kutatócsoport nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának előadásai.* Selye János Egyetem, Komárom. Megjelenés alatt.

Fekete Péter (2009): A nyelvjárások, a nyelvjárás és az iskolai oktatás. Papp Istvánra emlékezve. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica,* 149–157.

Horváth Péter Iván (2015): A guglizó szingli. In: *(Ny)elvi kérdések. 100 könnyed ismeretterjesztő cikk.* (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 173.) Inter Kht. – Tinta Könyvkiadó, Budapest, 122–123.

Jánk István 2019. *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben.* Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.

Jernudd, Björn H. – Neustupný, Jiří Václav (1987). Language planning: for whom? In: Laforge, Lorne (ed.): *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning.* Les Press de L'Université Laval, Québec, 69–84.

Kalcsó Gyula (2010): Mit tanítsunk az ikes ragozásról? *Anyanyelv-pedagógia,* 3. évfolyam, 3. szám. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=274 (letöltve: 2019. október 26.)

Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle,* 10. évfolyam. http://ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/magyar-nyelv-irodalom (letöltve: 2019. november 2.)

Kimura, Goro Christoph (2014): Language management as a cyclical process: A case study on prohibiting Sorbian in the workplace. *Slovo a slovesnost,* Vol. 75, No. 4, 255–270.

Kiss Jenő (1999): Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási hátterű iskolások. *Magyar Nyelvőr,* 123. évfolyam, 4. szám, 373–381.

Kugler Nóra (2017): A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelv-pedagógia helyzete a közoktatásban. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője.* Gondolat, Budapest, 336–356.

Lanstyák István (2007): A nyelvhelyesség mint nyelvi probléma. *Kisebbségkutatás,* 16. évfolyam, 2. szám. http://epa.oszk.hu/00400/00462/00034/cikk14fc.html (letöltve: 2019. november 1.)

Lanstyák István (2008): A nyelvi napló mint a nyelvi problémák feltárásának eszköze. Elhangzott: 5. Alkalmazott Nyelvészeti Műhelytalálkozó, Budapest, 2008. szeptember 18–19.

Lanstyák István (2010a): A nyelvi problémák típusai. *Fórum Társadalomtudományi Szemle,* 12. évfolyam, 1. szám, 23–48.

Lanstyák István (2010b): A nyelvi problémák kezelése. *Fórum Társadalomtudományi Szemle,* 2. évfolyam, 3. szám, 53–76.

Lanstyák István (2018): *Nyelvalakítás és nyelvi problémák.* Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda, Somorja.

Ludányi Zsófia (2020): A nyelvi variativitás vizsgálata pedagógusjelölt hallgatók nyelvi naplóiban. In: Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára.* Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 195–204.

Mackey, Alison (2006): Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics,* Vol. 27, 405–430.

Molnár Cecília Sarolta (2014): Egy nyelvváltozat mind fölött? *Taní-tani Online* 2014. március 14., http://www.tani-tani.info/egy_nyelvvaltozat (letöltve: 2019. november 2.)

Molnár Edit Katalin − Nagy Zsuzsanna (2012): Anyanyelvi készségek és képességek. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 191−240.

NAT 2012 = 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny,* 66. évfolyam, 10635−10848. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (letöltve: 2019. november 2.)

Nekvapil, Jiří (2006): From Language Planning to Language Management. *Sociolinguistica,* Vol. 20, 92–104.

Nekvapil, Jiří (2009): The integrative potential of Language Management Theory. In: Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah (eds.): *Language management in contact situations: Perspectives from three continents.* Peter Lang, Frankfurt am Main, 1–11.

Nekvapil, Jiří (2016): Language Management Theory as one approach in Language Policy and Planning, *Current Issues in Language Planning,* Vol. 17, No. 1, 11–22.

Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah (2009): Pre-interaction management in multinational companies in Central Europe. *Current Issues in Language Planning,* Vol 10, No 2, 181–198.

Neustupný, Jiří (2003): Japanese students in Prague. Problems of communication and interaction. *International Journal of the Sociology of Language,* Vol. 162, 125–143.

Sándor Anna (2016): A nyelvjárási háttér és a helyesírás. In: Tóth Szergej – Rozgonyiné Molnár Emma (szerk.): *Prózától a líráig.* Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 211–217.

Sherman, Tamah (2007): Language management on the front lines: A report from Dunajská Streda Language Management Workshop. In: Muraoka, Hidehiro (ed.): *Language Management in Contact Situations 5: Report on the Research Projects 154.* Chiba University, Graduate School of Humanities and Social Sciences, Chiba, 67–77.

Szabó Tamás Péter (2012): *„Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos". A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében.* Gramma Nyelvi Iroda, Dunaszerdahely.

Szabómihály Gizella (2005): Nyelvművelés – nyelvtervezés – nyelvi menedzselés. *Fórum Társadalomtudományi Szemle,* 7. évfolyam, 4. szám, 67–75.

Szabómihály Gizella (2007): A nyelvi menedzselés lehetséges szerepe a magyar nyelvalakításban. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről.* Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó, Dunaszerdahely–Budapest, 52–67.

Tolcsvai Nagy Gábor (2013): A kisebbségi tanulók államnyelvoktatásának nyelvtudományi alapjai. In: Ján, Gallik – Rigó Gyula – Kralina Hoboth Katalin – Vargová Zuzana (szerk.): *Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért.* Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra, 331–340.

Tolcsvai Nagy Gábor (2015): Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra,* 25. évfolyam, 7−8. szám, 18−27.

NYELVTÖRTÉNET ÉS FINNUGOR NYELVEK A „HÁTSÓ AJTÓN”

Farkas Judit
PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
juttasusi@gmail.com

1. Bevezetés

A cikk kiindulópontja az, hogy jelenleg az anyanyelvi oktatásban a diakrón szemlélet és a finnugor nyelvek kizárólag a nyelvtörténet tárgyalásánál bukkannak fel. Az ok kézenfekvő: alapvetően a szinkrón nyelvszemlélet határozza meg az oktatást, a nyelvtörténet és hozzá kapcsolódóan a rokon nyelvek kérdései kissé mostohán, azaz arányaiban kevés időben, valamint minden más nyelvi jelenségtől elszigetelten jelennek meg.

Fancsaly (2015) munkájához hasonlóan jelen tanulmány amellett érvel, hogy egyrészt ez a módszertani felosztás nem feltétlenül szükségszerű, másrészt a megváltoztatása több aspektusból is üdvös hatással lehet a diákok gondolkodásmódjára. Egyes nyelvtörténeti jelenségek több helyen és több aspektusból történő tárgyalása segíthet a tanulóknak megérteni azt, hogy a nyelv természetéhez szervesen hozzátartozik, hogy állandó változásban van, valamint hogy a nyelvi változás nem romlás, csak átalakulás. Emellett a finnugor nyelvek kiválóan alkalmasak bizonyos nyelvi jelenségek felfedeztetésére, illetve illusztrálására: a diákok ezen nyelvek vizsgálatán keresztül rádöbbenhetnek arra, hogy más nyelvekben is vannak a magyarhoz hasonló jelenségek, melyek hasonlóképpen írhatóak le, mint az anyanyelvünk esetében, vagy éppen szembesülhetnek olyan jelenségekkel is, amelyek a magyarban nincsenek meg. Ez az általános nyelvészeti tudás szélesíti a látókört, és könnyebbé teszi az idegen nyelvek tanulását is azáltal, hogy a diákok tudatában lesznek annak, hogy ha van is például magánhangzó-harmónia egy nyelvben, az nem csak úgy működhet, mint a magyarban, illetve hogy egy nyelvnek lehetnek olyan vonásai, amelyek a mi nyelvünktől teljesen idegenek (lásd a balti-finn fokváltakozást). A finnugor nyelveknek a tananyagba történő erőteljesebb bevonásával, a nyelvek megismertetésével azt is elérhetjük, hogy a diákok az évek során megszerzett nyelvészeti ismereteikkel felvértezve jobban meglátják a magyar és a többi finnugor nyelv közötti hasonlóságokat, így kevésbé „dőlnek be” esetleg hangzatos alternatív nyelvrokonsági elméleteknek.

A tanulmány a következőképpen épül fel. A második rész a kódexek tanulmányozásának egy nem szokványos aspektusára tér ki, a harmadik rész azt mutatja be, miként lehet a finnugor nyelvek bizonyos jelenségeit felfedeztető feladat formájában megfogalmazni, és ez milyen magyar, illetve általános nyelvészeti jelenség illusztrálására alkalmazható. Mivel a cikk írója a finnugor nyelvek közül a finnt beszéli, így a feladatok erről a nyelvről szólnak. A negyedik részben arra térek ki röviden bizonyos jelenségek felvillantásával, hogy a nyelv változása kapcsán azt is feltétlenül érdemes a diákokkal megbeszélni, hogy a mai magyar nyelvben is zajlanak ilyen jellegű folyamatok, a nyelv tehát nemcsak a múltban változott, de mind a mai napig ezt teszi. A tanulmányt rövid összegzés zárja.

2. A kódexek és a helyesírás

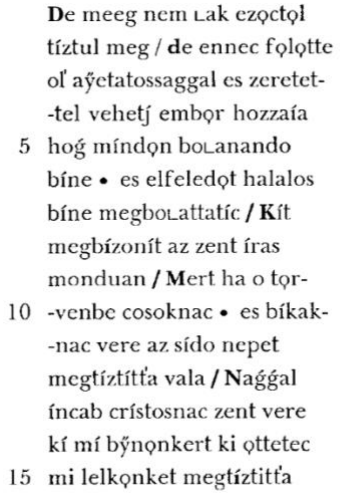
A helyesírás fontos szerepet tölt be a jelenlegi anyanyelvi oktatásban; az évek során sok diáktól lehetett hallani, hogy ennek a tantárgynak a helyesírás megtanítása az egyik lényegi feladata. Nyelvészként úgy gondolom, hogy a helyesírási szabályok ismerete valóban fontos (mint más illemszabályok ismerete is), de emellett azt is érdemes megmutatni a diákoknak, hogy a helyesírási szabályok eltérnek a nyelvi szabályoktól, mert emberek tudatos döntésein alapulnak, és így mindenképpen esetlegesek, hiszen egy adott helyzetben más emberek másképpen is dönthettek volna. Jó példa erre az, hogy a magyarral ellentétben a németben minden főnevet nagy kezdőbetűvel kell írni, az angolban pedig például a hónapok, napok vagy népek neveinél találkozhatunk nagy kezdőbetűs írásmóddal.

A helyesírás esetlegességére az egyik legjobb példát a nyelvemlékeink mutatják. A tanárok természetesen szabadon bővíthetik a szemléltetési anyagot, de az már az alábbi két részletből is kiderül, hogy az egyes hangok jelölését, az egybeírás és különírás kérdéseit mennyire másként válaszolták meg az egyes emberek az egyes korszakokban. Ehhez elég megnézni például az *ö, ő, ü, ű, gy, ty, cs, s, sz* hangok írásmódját, vagy a Jókai-kódex itt idézett részletének hatodik sorában a *meg mondottaualna* részletet.

15

erdewben ÿltenÿ edeſſegnek · negefeben Az-
ert nem akarom ewtet bantanÿ. de men-
ÿel ſkewlged nekem frater Elÿaſt ·/. mert
hallam hogÿ ÿgen belcz Azert akarok
nekÿ tennem ÿgÿ kerdeſt / De frater ma-
ſſeus mÿkort meg mondottaualna frater
yllefnek hogÿ[1] menne az hewſhewz ·/. zen-
uede zomorwan: es nem akara menÿe
keuelkeduen es haraguluan De frater ma-
ſſeus nem tudÿauala mÿt tenne ·/. mert
ha mondana hogÿ az nem ÿewhetne ÿga-
zat nem mondottuolna Sha mondottauo-
lna hogÿ meg haboroltatot ·/. feluala hogÿ
ne mutattna gonoz peldatt[2] Es mert az-
onkezbe az frater ylles kefekuala ÿewnÿe
Sazhews ezmeg czergete mÿkeppen ele
ztebe De annak vtanna frater maſſeus te-
re akkapura es monda Te hews nem
tartad en tanwſagomot az czergetefben
De az hews vala yſtennec angala ·/. ky e-
leueueueue(ſnec)[3] feleletÿt frater bernaldnac[4]
Smonda az hews Elÿas nem akar en ha
zam ÿewnÿe De menÿel zent[5] ſſerencz-
hez Es mondÿad hogÿ en ÿewtem frater
ÿlyefhez[6] bezellenem: mert nem akarom
ewtett bantanÿa Smongÿat hogÿ kewlge
hozzam frater Ilÿeſt Tehat elmene
frater maſſeus . zent ferenchez Aluan vÿ

Jókai-kódex (XIV-XV. század)
P. Balázs (1981: 50)



De meeg nem ʟak ezǫctǫl
tíztul meg / de ennec fǫlǫtte
oĺ aÿetatossaggal es zeretet-
-tel vehetʃ embǫr hozzaía
hoǥ míndǫn boʟanando
bíne • es elfeledǫt halalos
bíne megboʟattatíc / Kít
megbízonít az zent íras
monduan / Mert ha o tǫr-
-venbe cosoknac • es bíkak-
-nac vere az sído nepet
megtíztítťa vala / Naǥǥal
íncab crístosnac zent vere
kí mí bÿnǫnkert ki ǫttetec
mi lelkǫnket megtíztítťa

Nádor-kódex (1508)
Pusztai (1994: 55)

A helyesírás kapcsán szintén lehet beszélgetni a diákokkal a gy, illetve a ly betűink által felvetett kérdésekről, melyek szintén nyelvtörténeti érdekességekre világítanak rá.

A *gy* írásmódjával kapcsolatban a diákokkal el lehet olvastatni például Kálmán (2011) ezzel foglalkozó írását, amely nemcsak a konkrét kérdést és az arra adott választ fogalmazza meg teljesen közérthetően (vagyis azt, hogy a szóban forgó hangnak korábban más, *dzs*-szerű volt a kiejtése, melyet olasz hatásra vagy mintára kezdtek *gy*-nek írni), de néhány tipikus hibát is kijavít (például a hang és betű keverését), amit a nyelvészeti fogalmakban nem annyira járatos átlagemberek szoktak elkövetni.

A *ly* kérdése szintén egy nyelvtörténeti tényre vezethető vissza: korábban létezett egy palatalizált *l* hang, amely a 19. századra majdnem minden területen *j*-vé vált. Az írás azonban

máig őrzi ennek a hangnak az emlékét, így okozva jókora zűrzavart a helyesírást tanuló diákoknál. A tanulók így megérthetik, hogy nem azért nehéz az *ly*-t tartalmazó szavak írásmódját megtanulniuk, mert nem elég okosak, hanem azért, mert az így reprezentált hang ma már egyszerűen nem létezik. A retorika témakörénél az érvelés gyakorlásához vitát lehetne tartani arról, hogy milyen érvek lennének a *ly* eltörlésére, illetve megtartására; a témához kifejezetten ajánlom Fejes (2016) írásának feldolgozását.

3. Mi minden tanulható meg a finnugor nyelvekből?

Ebben a részben azt mutatom be feladatokkal illusztrálva, hogy a finnugor nyelvek, pontosabban ezek közül a finn nyelv[1] milyen nyelvi jelenségek felfedeztetésére, illetve illusztrálására használható. Természetesen az adott tanár ezen feladatok közül szabadon választhat, nem feltétlenül kell az összes példát megcsináltatni a diákokkal. Ha azonban a pedagógus csak egyet(-egyet) választ ki a 3.2 alfejezetben megadott feladatok közül, akkor figyelembe kell vennie azt, hogy a feladatok szándékosan úgy vannak összerakva, hogy egymásra épüljenek (rávezetve a diákokat arra, hogy egy nyelvben minden mindennel összefügg, és a korábban tanultakat más nyelvi jelenségeket tárgyaló esetekben is alkalmazniuk kell), így ha egy kirakódarab hiányzik, annak tanulságait (esetleg) a tanárnak kell pótolnia.

3.1. Klasszikus nyelvtörténet – a nyelv és a nyelvi változások rendszerszerűsége

Az alábbi (1) feladat első oszlopában szereplő szópárokban a diákok felfedezhetik a klasszikus magyar–finn hangmegfeleléseket, így például azt, hogy szó elején a finn *k* hangnak a magyarban *h* vagy *k* felel meg attól függően, hogy a következő magánhangzó veláris vagy palatális-e. A szabályos hangmegfelelések a nyelvrokonság bizonyításánál rendkívül fontosak, ennek ellenére például a 12. évfolyamosok számára írt *Magyar nyelv* újgenerációs tankönyv (Balázs *et al.* 2017: 23) mindössze kettőt mutat be ezek közül. Az első oszlopban felfedezett szabályszerűségek alkalmazásával a második oszlop szavai között meg lehet találni az összetartozó párokat, valamint az utolsó *kumpu ~ hab* páros révén rá lehet világítani arra, hogy nemcsak a nyelv, de a nyelvi változás maga is mennyire rendszerszerű: a [nazális+zöngétlen zárhang] kapcsolatok a magyarban általánosságban zöngésedtek és denazalizálódtak, azaz nemcsak a finn *nt* hangkapcsolat az, amelynek *d* felel meg a

[1] Azért, hogy a feladatokat minél könnyebb legyen megérteni, fontos néhány alapvető tudnivalót megosztani a finn nyelvvel kapcsolatban. A finn helyesírás nagyon nagy mértékben fonetikus, azaz szinte teljesen tükrözi a kiejtést. Vagyis alapvetően az a szabály, hogy ahogy le van írva az adott szó, azt úgy is kell kiolvasni. Ehhez azonban tudni kell azt, hogy a finnben bizonyos betűknek (*a, ä, e, y, s*) más a hangértéke, mint a magyarban. Ezen betűknek a következő hangok felelnek meg: az *a* illabiális, vagyis rövid [á]-nak felel meg, az *ä* a nyílt [e] hangot jelöli, míg az *e* a zárt [e] hangot, megközelítőleg mintha rövid magyar [é] lenne. Az *y* egyszerűen [ü]-ként ejtendő, míg a *s*-sel jelölt hang leginkább az [sz]-re hasonlít a magyarban, bár az ejtési tartománya a magyar [s]-től a palatalizált [sz]-ig terjed (mivel nincs más szibiláns a nyelvben). A hosszúságot a finn betűkettőzéssel jelöli, mely igaz a magánhangzók esetében is; egy hosszú hang körülbelül háromszor olyan hosszú, mint a rövid párja (míg a magyarban csak kétszeres ez a különbség). A finnben minden magánhangzónak van hosszú változata, így például van hosszú nyílt [e] is: *ää*, melyet leginkább ahhoz lehet hasonlítani, amikor kissé hanyagul ejtik a magyarban az *elmegy* szót, ami így [eemegy]-ként hangzik.

Egyetlen olyan eset van, amikor nem teljesen fonetikus a finn írás, és ez az *ng* hangkapcsolatnál tapasztalható. Ez a betűkapcsolat tulajdonképpen egy hosszú [ŋ] hangot jelöl: ez az a hang, amely röviden kétszer is szerepel például az angol *singing* ’éneklés’ szóban, de a magyar *hang, leng* szavak *n*-je is ilyen.

magyarban, de ez igaz az *mp* ~ *b* (valamint az itt nem illusztrált *nk* ~ *g*) hang(kapcsolat)ok esetében is. Ez a rendszerszerű változás kifejezetten erős érv ezen nyelvek rokonsága mellett.

Érzékelhető, hogy az (1) feladat szavai közül több hangzásban is kifejezetten hasonlít a két nyelvben. Azért célszerű ezeket a szópárokat tanítani (legalábbis első megközelítésben), mert a laikusok, azaz a nem nyelvészek számára is nyilvánvalóvá tehetik a két nyelv közti rokonságot, míg a bonyolultabb szabályszerűségek megértéséhez már komolyabb nyelvészeti képzettségre van szükség (lásd pl. PFU **šiŋe-re* vö. magyar *egér*, finn *hiiri*, forrás: http://www.uralonet.nytud.hu/eintrag.cgi?id_eintrag=1006&locale=hu_HU).

(1) Szabályos hangmegfelelések. Milyen szabályszerűségeket lehet megállapítani az első oszlopban felsorolt finn–magyar szópárokból? Mindezek alapján próbáld megtalálni az egymásnak megfelelő szavakat a második oszlopban (válaszodat indokold – mi alapján találtad meg őket)!

kala	hal	kota	kő
käte	kéz	kunta	lúd
kuu	hó (’hold’)	kive	száz
keri	kéreg[2]	pata	fa
pää	fő (fej)	lintu	had
tuntea	tud	puu	lélek
antaa	ad	löyly	fazék
suu	száj	sata	ház
		kumpu	hab

Az alábbi (2) feladat arra világít rá két finn hangváltozáson keresztül, hogy nemcsak a magyar nyelv változott az idők folyamán, hanem ez általánosságban igaz a nyelvekre. A feladat révén arra is rámutathatunk, hogy bizonyos régi és mai szópárokból az is megállapítható, hogy ha egy adott szót két hangváltozás is érintett, azok közül melyiknek kellett időben előbb történnie. Ha ugyanis az *i* előtt álló *t* vált volna előbb [*sz*] hanggá, és azután következett volna be a szóvégi *e* hangok *i*-vé válása, akkor a *viite* ’öt’ szó ma *viiti* lenne, nem pedig *viisi*, mivel a *ti* > *si* változás nem érintette volna nem lévén benne *ti* hangkapcsolat.

A feladat mindezek mellett arra is rámutat, hogy nem a hangtani azonosság az, amely igazán számít a nyelvrokonság bizonyításánál, hanem a szabályos eltérések szolgáltatnak döntő érvet. A magyarban ugyanis a szó belsejében álló *t* hang réshangúsodott és zöngésedett, így *z*-vé vált, míg a finnben ugyanez a hang általában nem változott (lásd az (1) feladatban szereplő *kota* ~ *ház*, illetve *pata* ~ *fazék* szópárokat). Azonban ha a finnben ezt a szó belsejében álló *t* hangot egy szó végén álló *e* követte, akkor az *e i*-vé alakulása után a *ti* > *si* változásnak köszönhetően a *t* hangból [*sz*] lett, ami hangtanilag mindössze egy zöngésségi jegyben különbözik a magyar *z*-től. Ez azonban nyelvtörténeti véletlen, és ami a rokonság igazolásánál számításba veendő, az a megfelelő finn szavak régi *t*-s formája (mely kötött tőként máig létezik), nem pedig a magyarhoz hasonlító mai alanyesetű forma.

[2] A *kéreg* szó *g*-je, illetve a *fazék k*-ja a magyarban képző volt, mely mára elhomályosult, ezért nincs megfelelője a finn szavakban. Szintén megemlítendő, hogy a *száj* szóban lévő *j* eredetileg nem volt része a szótőnek (vö. *szám, szád, szánk, szátok*), ez a 3. személyű birtokos személytoldalékos formákban eredetileg hiátustöltőként használt hang (*szája, szájuk*) csak később vonódott a szótőhöz.

(2)[3] Az alábbiakban néhány finn szó látható egy régebbi és a mai formájában. Írd le, hogy milyen szabályok hozták létre az új szavakat, és hogy mi volt a szabályok időrendje!

régi	a mai forma
tinä	sinä (te)
kive	kivi (kő)
viite	viisi (öt)
talve	talvi (tél)
kante	kansi (fedél)
nime	nimi (név)
halutin	halusin (akartam)
uutissa	uusissa (újakban)
suure	suuri (nagy)
sute	susi (farkas)
tuntin	tunsin (ismertem)
tyyne	tyyni (szélcsendes)
toti	tosi (igaz)
tehoti	tehosi (hatással volt)

Vajon mi a következő régi szavak mai alakja?

tuule (szél)	täytissä (telikben)
piene (kicsi)	ymmärtin (értettem)
tapatin (találkoztam)	järve (tó)
nuore (fiatal)	osatin (képes voltam)

Mi lehet a következő szavak mai alakja, és milyen lépésekben jött létre?

vete (víz)	käte (kéz)

3.2. Nyelvi jelenségek

Ebben a részben arra mutatok példát, hogy miként lehet bizonyos finn nyelvi jelenségeket felhasználni a szinkrón nyelvi rendszer tanításánál. Ennek megfelelően az alábbi (3) feladatot már nem a nyelvtörténet tanításához ajánlom, hanem a szinkrón hangtan témaköréhez, ugyanis a témája a magánhangzó-harmónia és -illeszkedés. A diákok ezen a feladaton keresztül egy a magyarban meglévőhöz nagyon hasonló, de annál könnyebben szabályokba foglalható rendszerrel ismerkedhetnek meg. A lényeg röviden összefoglalva úgy fogalmazható meg, hogy az *a, o, u* hangokat tartalmazó szavakhoz veláris, míg a többi szóhoz palatális hangrendű toldalék társul; továbbá hogy egy tőszón belül az *a, o, u* és az *ä, ö, y* hangok (nagyon kevés, és itt nem illusztrált kivételtől eltekintve) kizárják egymást. Vegyes hangrendű szavak tehát legfeljebb úgy állhatnak elő, ha veláris hang(ok) mellett a semleges *e*, illetve *i* jelenik meg, de ezen esetekben ezek a hangok, a számuktól függetlenül, „átlátszóak” lesznek a hangrendi illeszkedés szempontjából. Ezen egyszerű rendszer alapján a diákok számára kiderülhet, hogy a magyar nyelv megfelelő jelenségének leírása hasonló alapokon nyugszik, ám a finnél jóval bonyolultabb és szövevényesebb rendszert tár elénk (lásd például Törkenczy (2011) vagy Rebrus és Törkenczy (2015) munkáját).

[3] Ez, valamint a 3.2-ben szereplő (8) feladat Kenesei (2011)-ben is szerepel, ahol szintén tőlem származtak; lásd Kenesei (2011: 121–122, 226).

(3) A finn nyelvben 8 rövid magánhangzó létezik: *a, o, u, ä* (=nyílt e)*, ö, y (=ü), e, i*. (Mindegyiknek van hosszú változata is, melyet a finn kettőzéssel jelöl.) Nézd végig a következő példákat, és írj le mindent, amit ezek alapján megtudtál a finn magánhangzó-harmóniáról (a tőbeli mássalhangzók toldalékoláskor megváltozhatnak, ezeket hagyd figyelmen kívül)!

szótő	**tő + -ssa/-ssä** (-ban/-ben)	**tő + -lle** (-ra/-re)
kynä (toll)	kynässä	kynälle
sänky (ágy)	sängyssä	sängylle
talo (ház)	talossa	talolle
kukka (virág)	kukassa	kukalle
hölmö (bolond)	hölmössä	hölmölle
hullu (bolond)	hullussa	hullulle
tyttö (lány)	tytössä	tytölle
peili (tükör)	peilissä	peilille
pilli (síp)	pillissä	pillille
risti (kereszt)	ristissä	ristille
kirje (levél)	kirjeessä	kirjeelle
terve (egészséges)	terveessä	terveelle
silmä (szem)	silmässä	silmälle
seinä (fal)	seinässä	seinälle
tuoli (szék)	tuolissa	tuolille
lasi (pohár)	lasissa	lasille
iso (nagy)	isossa	isolle
kirja (könyv)	kirjassa	kirjalle
paperi (papír)	paperissa	paperille
ikkuna (ablak)	ikkunassa	ikkunalle
väri (szín)	värissä	värille
nenä (orr)	nenässä	nenälle

ilyen szótő nem létezhet:		
	*kalä	*tärvu
	*poly	*karjy
	*kiröta	*välo
	*heräta	*kuppy
	*olyt	*tukkö
	*töravö	*kolö

létező szótövek rosszul toldalékolva:		
	kala (hal)	*kalassä
	pöytä (asztal)	*pöydässa
	liha (hús)	*lihassä
	huone (szoba)	*huoneessä
	silmi- (szemek-)	*silmissa
	pieni (kicsi)	*pienissa
	hylly (polc)	*hyllyssa

Mi lehet a neve a Forma-1-ben versenyző finn pilótának? Lehet-e Raikkönen?

Lásd el a fenti esetragokkal az alábbi szavakat:

tyhjä hullu villi taulu terävä

A következő feladat (4) egy olyan jelenségről szól, mely a magyarban nem létezik. A fokváltakozás a balti finn nyelvek egyik jellemző vonása, melyet a finn nyelv esetében viszonylag egyszerű szabályokba foglalni. Ez egy olyan mássalhangzó-alternáció, amely a *p*, *t* és *k* hangokat, illetve ezek bizonyos hangkapcsolatait érinti oly módon, hogy magánhangzóra végződő, azaz nyílt szótag esetében az ún. erős fokú, míg mássalhangzóra végződő, azaz zárt szótag esetében az ún. gyenge fokú variáns jelenik meg. Ennek alapján a következő váltakozásokat figyelhetjük meg: *pp~p, tt~t, kk~k, p~v, t~d, k~∅, mp~mm, nt~nn, lt~ll, rt~rr, nk~ng [ŋŋ]*.[4]

(4) A balti finn nyelvek egyik nagyon jellegzetes vonása a fokváltakozás. Az alábbi példák a finn nyelvből valók (és rendre a következő jelentéssel rendelkeznek: ’megtanul’, ’vár’, ’alszik’, ’megérkezik’, ’tud’, ’olvas’, ’lő’, ’ad’, megtilt’, ’mesél’, ’horgászik’). Az aláhúzott esetekben van ún. erős fok, a többiben gyenge. Írd le ezt a fonológiai jelenséget, és fejtsd meg, mitől függ, hogy erős vagy gyenge fok szerepel a szóban!

Inf	*E/1*	*E/2*	*E/3*	*T/1*	*T/2*	*T/3*
oppia	opin	opit	oppii	opimme	opitte	oppivat
odottaa	odotan	odotat	odottaa	odotamme	odotatte	odottavat
nukkua	nukun	nukut	nukkuu	nukumme	nukutte	nukkuvat
saapua	saavun	saavut	saapuu	saavumme	saavutte	saapuvat
tietää	tiedän	tiedät	tietää	tiedämme	tiedätte	tietävät
lukea	luen	luet	lukee	luemme	luette	lukevat
ampua	ammun	ammut	ampuu	ammumme	ammutte	ampuvat
antaa	annan	annat	antaa	annamme	annatte	antavat
kieltää	kiellän	kiellät	kieltää	kiellämme	kiellätte	kieltävät
kertoa	kerron	kerrot	kertoo	kerromme	kerrotte	kertovat
onkia	ongin	ongit	onkii	ongimme	ongitte	onkivat

Mindezek alapján ragozd végig a következő igéket:
tappaa (megöl)
ottaa (elvesz)
pitää (tart)
hakea (szerez)
tuntea (ismer, érez)
ymmärtää (megért)

Felmerülhet a kérdés, hogy ha ez a jelenség nem létezik a magyarban, sőt még csak hasonlót sem találunk, akkor miért érdemes tárgyalni egyáltalán. A válasz az idegennyelv-tanulásban rejlik. Az idegen nyelvekben a diákok sok olyan jelenséggel találkozhatnak, amelyek a magyartól teljesen idegenek: ilyen például a német nyelvtani nemek kérdése, vagy a kínai tonális hangsúly. Ha felkészítjük őket arra, hogy vannak olyan jelenségek, amelyek a magyarban nincsenek meg, könnyebben tolerálják majd ezeket az idegennyelv-órákon. Ezen feladat kapcsán a diákok elgondolkozhatnak azon is, hogy milyen olyan jelenséget tudnának említeni a magyar nyelvvel kapcsolatban, amely nincs meg az általuk tanult idegen nyelvekben, és így vélhetően problémát okoz az ilyen nyelvű diákoknak, ha azok magyarul

[4] Ugyanezen szabályok érvényesek a főnevek, melléknevek és számnevek esetében is, de jelen tanulmányban az ezekre vonatkozó példákat nem szerepeltettem.

tanulnak. Klasszikus példa lehet erre az általános és határozott tárgyas ragozás megkülönböztetése.

Továbbra is maradva a szótövek és toldalékok összekapcsolódásának témájánál a következő (5) feladat arra világít rá, hogy a magyarhoz hasonlóan a finn nyelvben is vannak kötött tövek, melyek (bizonyos) toldalékok előtt bukkannak fel. Ennek kapcsán a diákok is gyűjthetnek példát kötött tövekre a magyarban (lásd például a *kéz ~ kezet, hó ~ havat* tőtípusokat), és megpróbálhatják feltérképezni, hogy mely toldalékok előtt melyik tő jelenik meg.[5]

(5) Milyen finn tőtípusokat tudsz megállapítani az alábbi szavak alapján?

alanyeset	**+-bAn**	**+-bÓl**
talo (ház)	talossa	talosta
rakennus (épület)	rakennuksessa	rakennuksesta
nuori (fiatal)	nuoressa	nuoresta
nainen (nő)	naisessa	naisesta
puhelin (telefon)	puhelimessa	puhelimesta
vaikea (nehéz)	vaikeassa	vaikeasta
taivas (ég)	taivaassa	taivaasta
kirja (könyv)	kirjassa	kirjasta
huone (szoba)	huoneessa	huoneesta
patsas (szobor)	patsaassa	patsaasta
kysymys (kérdés)	kysymyksessä	kysymyksestä
pieni (kicsi)	pienessä	pienestä
kirje (levél)	kirjeessä	kirjeestä
museo (múzeum)	museossa	museosta
avain (kulcs)	avaimessa	avaimesta
ihminen (ember)	ihmisessä	ihmisestä
tuuli (szél)	tuulessa	tuulesta
terve (egészséges)	terveessä	terveestä
pimeä (sötét)	pimeässä	pimeästä
tapaus (eset)	tapauksessa	tapauksesta

Mik lesznek az alábbi szavak ragozott alakjai a fentiek alapján?

pehmeä (puha)	kieli (nyelv)	kello (óra)
korjaus (javítás)	kappale (darab)	eläin (állat)
radio (rádió)	koira (kutya)	viisas (bölcs)
hevonen (ló)		

A következő (6) feladat a (4)-ben látott fokváltakozáshoz hasonlóan olyan jelenségre mutat példát, amely nem jellemző a magyarra: olyan ragozási mintázatot tár ugyanis elénk, amikor az egyes ragváltozatok nem a bennük lévő magánhangzó hangrendjében különböznek. A feladat második fele emellett arra világít rá, hogy a nyelv rendszerszerűsége miatt olyan alakok is kitalálhatóak, amelyekhez hasonlóra itt nincs expliciten példa megadva, de az előző (5) feladatban megismert tőtípusok és az ebben a feladatban felfedezett ragváltozatok alapján

[5] A magyarban a már nagyon régen kialakult toldalékok előtt találkozhatunk a *keze-*, *hava-* stb. kötött tőalakokkal, így például a tárgyrag, a többes szám vagy bizonyos képzők előtt, illetve például a birtokos személytoldalékok előtt (vö. *keze-k, hava-k, keze-s, hava-s, kez-ünk, hav-unk*), míg a később kialakult toldalékok már a későbbi (szótári) szótőhöz kapcsolódtak (vö. pl. *kéz-ben, hó-ban, kéz-től, hó-tól*).

kikombinálhatóak. Ez a fajta kombinációs képesség szintén rendkívül fontos az idegen nyelvek tanulása során.

(6) A finn nyelvben létezik egy illatívusz nevű eset. Itt látható néhány példa arról, hogyan kell létrehozni ezt az alakot. Állapítsd meg a szabályokat (csoportosítsd az azonosan viselkedő szavakat), és képezz a megfogalmazott szabályok alapján a többi finn szóból is illatívuszt!

Nominatívusz	**Illatívusz**	**Nominatívusz**	**Illatívusz**
talo (ház)	taloon	suu (száj)	
kukka (virág)	kukkaan	kirja (könyv)	
kirje (levél)	kirjeeseen	lasi (pohár)	
tie (út)	tiehen	halpa (olcsó)	
tyttö (lány)	tyttöön	terve (egészséges)	
maa (ország)	maahan	kuu (hold)	
päivä (nap)	päivään	tehtävä (feladat)	
kappale (fejezet)	kappaleeseen	kynä (toll)	
kuppi (csésze)	kuppiin	paperi (papír)	
tuo (az)	tuohon	pesukone (mosógép)	
huone (szoba)	huoneeseen	pöytä (asztal)	
puu (fa)	puuhun	tuoli (szék)	
sänky (ágy)	sänkyyn	lintu (madár)	
patsas (szobor)	patsaaseen	kello (óra)	

Mik lesznek az alábbi szavak ragozott alakjai a fentiek alapján?

pehmeä (puha)	kieli (nyelv)	hylly (polc)
korjaus (javítás)	kappale (darab)	eläin (állat)
radio (rádió)	koira (kutya)	viisas (bölcs)
hevonen (ló)		

Az alábbi (7) feladat azt az (5) kapcsán már tárgyalt kérdést teszi explicitté, hogy bizonyos toldalékok előtt más tőalak bukkan fel, mint más szuffixumok előtt. A finnben nagyságrendileg egyszerűbb a helyzet, mint a magyarban: az alanyesetnek megfelelő tő ugyanis csak az egyes szám partitívusznál jelenik meg (és itt sem mindig, de a feladat erre nem ad példát), az összes többi esetben az (5)-ben megismert kötött tőváltozat bukkan fel. A diákok ezen feladat kapcsán átismételhetik, illetve ha az (5) kapcsán ezt nem tették meg, akkor megpróbálhatják feltérképezni, hogy a magyarban mely toldalékok előtt melyik tő jelenik meg.

(7) A finn nyelvben létezik egy partitívusz nevű eset. Itt látható néhány példa arról, hogyan kell létrehozni ezt az alakot. Állapítsd meg a szabályokat (csoportosítsd az azonosan viselkedő szavakat), és képezz a megfogalmazott szabályok alapján a többi finn szóból is partitívuszt!

Nominatívusz	**Partitívusz**	**Nominatívusz**	**Partitívusz**
talo (ház)	taloa	kaunis (szép)	
kukka (virág)	kukkaa	kirja (könyv)	
museo (múzeum)	museota	kapea (keskeny)	
kirje (levél)	kirjettä	lasi (pohár)	
puhelin (telefon)	puhelinta	ohut (vékony)	
tyttö (lány)	tyttöä	terve (egészséges)	
lyhyt (rövid)	lyhyttä	avain (kulcs)	
päivä (nap)	päivää	tehtävä (feladat)	
nopea (gyors)	nopeata	lammas (bárány)	
mies (férfi)	miestä	keittiö (konyha)	
kappale (fejezet)	kappaletta	kynä (toll)	
kuppi (csésze)	kuppia	paperi (papír)	
rikas (gazdag)	rikasta	kirkas (ragyogó)	
huone (szoba)	huonetta	pöytä (asztal)	
televisio (televízió)	televisiota	tuoli (szék)	
sänky (ágy)	sänkyä	lintu (madár)	
		kello (óra)	
		hidas (lassú)	
		leveä (széles)	

A (8) feladat[6] annak illusztrálására használható, hogy a különböző nyelvek azonos funkciójú toldalékai eltérő sorrendben is követhetik egymást. A finnben a szótövet a magyarhoz hasonlóan a többes számot kifejező morféma (*-i-* ’Pl’) követi, mely után azonban ebben a nyelvben nem a birtokos személytoldalék következik, hanem az esetrag, és csak eztán kapcsolódik a szóalakhoz a birtokos személytoldalék (vö. pl. finn *talo-ssa-ni* ’ház-ban-am’ ~ magyar *ház-am-ban*). Az ebből a feladatból megszerezhető tudás tehát ismét elméleti nyelvészeti jellegű, és a diákokat szintén arra készíti fel, hogy az idegen nyelvek tanulásánál a magyartól eltérő sorrenddel is találkozhatnak, még a morfológiában is.

A (8) feladat második része arra világít rá, hogy a magyarban is találhatunk olyan szerkezetet, amely a finn sorrendet mutatja: a névutós konstrukciók ugyanis pontosan ennek mintájára működnek (pl. *mell-ett-em* ’szótő-lokatívusz-1Sg’), ám az ezekben szereplő helyjelölő toldalékok ma már nem produktívak a nyelvben, ezért nem könnyű ezt a szabályszerűséget észrevenni.

[6] A (8) feladat a Fiatal Nyelvészek Munkaközössége *Ember és nyelv* (1978) munkában szereplő egyik feladat mintájára készült (lásd: 121–122/(12)).

(8) Ebben a feladatban finn nyelvi példák láthatók a birtokos szerkezetre. Bontsd őket elemeikre, és állapítsd meg, milyen szavak és toldalékok találhatók bennük (ezekről írj szószedetet), majd fordítsd finnre a megadott magyar birtokos szerkezeteket!

		Szószedet:
minuntalossani	az én házamban	
hänenpullonsa	az ő üvege	
sinunpullostasi	a te üvegedből	
isäntaloista	az apa házaiból	
meidäntalomme	a mi házunk	
Kaisankarhussa	Kaisa medvéjében	
teidänpulloistanne	a ti üvegeitekből	
heidänkarhustansa	az ő medvéjükből	
sinuntalosi	a te házad	
meidänkarhuissamme	a mi medvéinkben	
teidäntalostanne	a ti házatokból	
minunkarhussani	az én medvémben	
isänpullosta	az apa üvegéből	
hänentalossansa	az ő házában	
Kaisanpulloissa	Kaisa üvegeiben	
heidäntalostansa	az ő házukból	

A fordítanivaló: az én üvegeimből
a te medvéidben
az ő medvéjéből
a mi üvegünkből
a ti házaitokban
az ő üvegeikben
az apa medvéjében
Kaisa házaiból

Mit tudtál meg a példák alapján a finn nyelv birtokos szerkezeteiről? Vesd össze a magyar birtokos szerkezettel és más általad ismert nyelvek ilyen szerkezeteivel! A magyarban a szavaknak mely csoportja viselkedik pontosan úgy (toldalékolási szempontból), mint a finn birtokos szerkezet?

A finn nyelvvel kapcsolatos feladatok sorát egy nagyon egyszerű számneves feladat zárja (9). A finnben az összetett (tíz fölötti) számnevek felépítése nagyon egyszerű, így a diákoknak nagy sikerélményt okozhat, hogy a feladatban látható mintázatok kibogozása után mindössze körülbelül tíz perc alatt mindössze tizenhat elem megtanulásával képesek lesznek elszámolni finnül 999.999-ig. A tanár ezt a feladatot jól használhatja a magyar számnevek tanításánál: a diákok összevethetik a két nyelv számneveinek rendszerét, és megvitathatják, hogy a magyar számnevek felépítésénél milyen elemek bukkannak elő, illetve hogy a magyar számnevek felépítése hol nem olyan kombinatorikus, mint finn megfelelőiké.

(9) Számoljunk! Töltsd ki az üres helyeket, majd írd le az alul látható számokat finnül.

MAGYAR	**FINN**
egy	yksi
kettő ~ két	kaksi
három	kolme

négy	neljä
öt	viisi
hat	kuusi
hét	seitsemän
nyolc	kahdeksan
kilenc	yhdeksän
tíz	kymmenen
tizenegy	yksitoista
tizenkettő	kaksitoista
tizenhárom	kolmetoista
tizennégy	
tizenöt	
tizenhat	
tizenhét	
tizennyolc	
tizenkilenc	
húsz	kaksikymmentä
huszonegy	kaksikymmentäyksi
huszonkettő	
huszonhat	
harminc	kolmekymmentä
harmincöt	
negyven	
negyvennyolc	
ötven	
ötvenhat	
hatvan	
hatvankilenc	
hetven	
hetvenegy	
nyolcvan	
nyolcvanhét	
kilencven	
kilencvenkettő	
száz	sata
százegy	satayksi
százhúsz	
száznegyvenhárom	
százhatvankettő	
kétszáz	kaksisataa
kétszáznegyvennyolc	
ötszáz	
hatszázharmincegy	
ezer	tuhat
kétezer	kaksituhatta
százezer	

79; 91; 154; 275; 716; 1.396; 3.205; 27.942; 658.298

4. Napjainkban zajló változások

Ez a rövid rész arról szól, hogy a nyelvi változásoknak van egy olyan aspektusa, amelyről például a már említett 12. évfolyamos OFI-s tankönyv (Balázs et al. 2017) egyáltalán nem tesz említést, de rendkívül fontos: ez pedig az, hogy a nyelvünk, mint ahogyan minden élő nyelv, ma is változásban van. Az ilyen jelenségek tárgyalása, elemzése rendkívül fontos, mert formálja azt a képet, ami a diákokban a nyelvről kialakul. A téma kapcsán mindenképpen érdemes beszélni arról, hogy mi az oka annak, hogy az ikes ragozás eltűnőfélben van a magyar nyelvből, vagy arról, hogy miért jelenik meg egyre több helyen a *j* a harmadik személyű birtokos személytoldalékokban a következő oppozíciót okozva: *Ez a ház oszlopa ~ Ez a világ legmagasabb oszlopja; Ez a ház ablaka ~ Ez a világ legtisztább ablakja*. Megjegyzendő, hogy a *j*-s alakok nem minden anyanyelvi beszélő számára (egyformán) elfogadhatóak, de mindenképpen lehetőséget teremtenek arra, hogy az elidegeníthetőség kérdése szóba kerüljön (a témáról részletesen lásd Farkas és Alberti (2017) írását).

A jelenleg zajló nyelvi változások kapcsán szintén lehet például beszélni a *médium ~ média ~ médiumok ~ médiák* kérdésről, vagyis arról, hogy a egyesek miért használják a *médiumok*, illetve a *médiák* formákat a latinban többes számú *média* helyett[7]. A probléma hasonló ahhoz, ami a *paradicsom* szóval történt: ez az elem ugyanis a latinból akkuzatívuszi *-m* raggal együtt került be a magyarba (Benkő 1976: 98–99), és ekképpen a középkor művelt embere számára nagyon „idegesítő” lehetett hallani a *paradicsomot* szóalakot azon okból kifolyólag, hogy miért szerepel egy tárgyrag (*-t*) egy már amúgy is akkuzatívuszban lévő alakon. A magyarban azonban nincs *-m* akkuzatívuszrag, így a nyelvi rendszerből következett, hogy tárgyesetben egy *-t* raggal kellett ellátni a szót. Ehhez hasonlóan a magyarban nincs *médium ~ média* flektáló jellegű többes szám sem, a *média* szó a nyelvi rendszerben nem tud többes számú alakként funkcionálni (nem jó például az **ezek a média*, vagy **A tegnapi eseményre eljöttek a média* kifejezések), ezért jelentek meg a (sokakat zavaró) *médiumok, illetve médiák* formák. Ezekről a jelenségekről kifejezetten érdemes és hasznos elbeszélgetni a diákokkal, mert egyrészt érdekesek, másrészről toleránsabbá tehetik őket más nyelvhasználókkal szemben, ha azok nem egészen úgy használják a nyelvet, mint ők.

5. Összefoglalás

Ebben a tanulmányban azt mutattam be feladatokkal illusztrálva, hogy a nyelvtörténet témakörén kívül miként lehet ismereteket „becsempészni” a finnugor nyelvekről, a magyar nyelvemlékekről és a nyelvtörténetről, mely témákról a tankönyvekben csak a nyelvtörténet tárgyalásánál történik említés, és csak ebből az aspektusból nézve.

Miért lehetnek hasznosak a tanulmányban szereplő jellegű ismeretek? Egyrészt mert érdekesek, és mert segítenek az idegen nyelvek tanulásában. Abból, hogy a kódexek írói többféle megoldásra jutottak bizonyos helyesírási kérdésekben, a diákok könnyebben elfogadják, hogy más nyelvek beszélői is hozhatnak más döntéseket adott esetben. A morfológiai és hangtani jelenségek kapcsán pedig rá lehet mutatni arra, hogy egyrészt más nyelvekben is vannak olyan jelenségek, amelyek a magyarban is fellelhetők, de amelyekre utóbbi anyanyelvi státusza miatt nem igazán figyelünk fel, másrészt viszont vannak olyan jelenségek is, amelyek a mi nyelvünktől idegenek, de attól még rendszerbe foglalhatóak és megérthetőek.

[7] A kérdésről bővebben lásd Nádasdy (2004) írását.

Irodalom

Balázs Géza – Forró Orsolya – Hegedűs Attila – Szoták Szilvia (2017): *Magyar nyelv 12. osztály*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger.

Fancsaly Éva (2015): Anyanyelvi nevelés és nyelvtörténet. In: Fancsaly Éva – Szabó Veronika – Viszket Anita: *A nyelvtanról három megközelítésben: Magyartanárjelölteknek*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.

Farkas Judit és Alberti Gábor (2017): Általánosítások a potenciális magyar birtokszóváltozatokra vonatkozóan. *Jelentés és Nyelvhasználat* 4: 59–79.

Fejes László (2016): Az ly fogságában. *Nyelv és Tudomány*. (2016.02.24.) https://www.nyest.hu/hirek/az-ly-fogsagaban (letöltve: 2019. augusztus 19.)

Fiatal Nyelvészek Munkaközössége (1978): *Magyar nyelv a gimnázium számára. Ember és nyelv*. Budapest – Pécs. http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/komlosy/magyarnyelv/mf1.pdf (letöltve: 2019. április 9.)

Kálmán László (2011): A gy története. *Nyelv és Tudomány*. (2011.01.14.) https://www.nyest.hu/hirek/a-gy-torteneterol (letöltve: 2019. augusztus 19.)

Kenesei István (szerk.) (2011): *A nyelv és a nyelvek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nádasdy Ádám (2004): Modern Talking (A médiumok). *Magyar Narancs,* 2004. évfolyam, 8. szám. https://m.magyarnarancs.hu/egotripp/nadasdy_adam_modern_talking_a_mediumok-55092 (letöltve: 2019. augusztus 20.)

Rebrus, Péter – Miklós Törkenczy (2015): Monotonicity and the typology of front/back harmony. *Theoretical Linguistics* 41: 1–61.

Törkenczy, Miklós (2011): Hungarian vowel harmony. In: Marc van Oostendorp – Colin Ewen – Elizabeth Hume – Keren Rice (eds.): *Blackwell Companion to Phonology*. Wiley-Blackwell, Oxford. 2963–2989.

Benkő Loránd (főszerk.) (1976): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára III. (Ö–Zs).* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Források

P. Balázs János (bevezetés, jegyzetek) (1981): *Jókai-kódex XIV-XV. század. A nyelvemlék betűhű olvasata és latin megfelelője. Codices Hungarici VIII*. Akadémiai Kiadó, Budapest. http://mek.oszk.hu/05100/05163/

Pusztai István (1994): *Nádor-kódex, 1508. A nyelvemlék hasonmása és betűhű átirata bevezetéssel és jegyzetekkel. Régi Magyar Kódexek 16.* Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.

Uralonet: http://www.uralonet.nytud.hu/

ADALÉKOK A FACEBOOK-KOMMENTSTRUKTÚRA INFORMÁCIÓS SZERKEZETÉNEK MEGKÖZELÍTÉSÉHEZ

Gortva Tamás
SZTE Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
tgortva@gmail.com

1. Bevezetés

Tanulmányom egy esettanulmányon alapuló elemzés, melynek célja a Facebook újfajta szövegtípusának, a kommentvita tematikus szerveződésének modellezése. Tanórai keretben 16-17 éves tanulókkal néhány szövegtani sajátosság megfigyelését követően különböző szövegalkotói, hozzászólói magatartásformákat képeztünk le, melyek rávilágíthatnak a téma-réma szerkezet sajátos alakulására az internetes térben. A modellezett szövegalkotói-befogadói magatartásformák mentén – hipotézisem szerint – jól elkülöníthető, tipikus információs szerkezeti mintázatok figyelhetők meg, ezen információs szerkezetek tematikus elrendeződésének modellálásával pedig láthatóvá válik a szöveg leginkább hangsúlyos, tehát legnagyobb kommunikatív dinamizmussal bíró elemeinek elrendeződése, végső soron az információk referencialitásának hálózata.

Vizsgálatom elméleti keretét a funkcionális mondatperspektíva firbasi iskolája adja, melyet párhuzamba állítok a leggyakrabban használt gimnáziumi nyelvtankönyvek szövegtani fejezeteinek idevágó elméleti és gyakorlati anyagával.

A megalkotott szövegek, illetve elemzett példák tanítási folyamatba építése mentén adalékokat kívánok nyújtani a tematikus progresszió sokszínűsége tanításának módszertani és elméleti lehetőségeihez, továbbá a tanegység (tágabb értelemben a szövegtan tematikus egység) komplexebb megközelítéséhez.

2. Elméleti keret, módszertan

2.1. Téma-réma tagolás

A kommunikatív dinamizmust alakító tényezők tematikus progresszióra gyakorolt hatásának vizsgálata a 19. század második felében került a funkcionális nyelvészeti kutatások homlokterébe. Henri Weil *The Order of Words in the Ancient Languages Compared with that of the Modern Languages* (1844/1878) című munkájában fogalmazza meg az „ismert” elem felől az ’új’ elem irányába tartó mondatépítkezés struktúrájának alapvetéseit. A világon elsőként Brassai Sámuel írja le 1852-53-ban – É. Kiss (1981: 91) összefoglalása szerint – „az úgynevezett aktuális

vagy kommunikatív mondatszerkezetet (azaz a mondatok „topic”-ra és „comment”-re, vagy másként témára és rémára való tagolódását)”, majd az egyre formálódó elméleti keret fogalmi rendszerének alapvetéseként Amman (1928) nyomán rögzül a ’téma’ (ismert elem) és a ’réma’ (új információ, az ismert elemről való közlés) terminus, melyet Mathesius (1929: 202–210) a közlésegységen belüli adott és új egység dichotómiájaként értelmezett (Kocsány 2002: 10–2). A prágai strukturalista nyelvész, Jan Firbas (1992/2004) munkásságához köthető a Functional Sentence Perspective (funkcionális mondatperspektíva, FMP (a terminusokat fordította Nagy 2015)) elméletének kidolgozása, amely új utakat nyit a tematikus progresszió daneši (1982) értelmezéséhez képest, melyet már kidolgozásának idejében is számos kritikával illettek (Békési 1982, 1986).

Daneš a szöveg téma-réma szerveződésének öt típusát különbözteti meg, így beszél (1) egyszerű lineáris progresszióról, (2) tematikus progresszióról végigfutó témával, (3) tematikus progresszióról „hipertémákból” levezetett témákkal, (4) egy többfelé ágazódó témáról és (5) tematikus progresszióról tematikus ugrással. Békési *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok* (1982) című munkájában újságcikkeken, majd *A gondolkodás grammatikája* (1986) című írásában esszészövegek szövegtani elemzésén keresztül bizonyította a tematikus előrehaladás ennél bonyolultabb szerveződését, amelyet dolgozatomban az internetes szövegek, azon belül is a Facebookon kibontakozó kommentviták struktúrájának elemzésével kívánok gazdagítani. Esettanulmány jellegű vizsgálatomban különös figyelmet fordítok a kommentvita témáját (diskurzustopikját) eltérítő elemek feltárására és a témaváltást alakító új topikok szövegszervező erejének megértésére. Eltérítő elemnek tartom elsősorban azokat a nyelvi jelenségeket, amelyek a téma folyamatos előrehaladását, a topikalizált információ egyre bővebb kifejtését gátolják. Hasonlóképpen eltérítő erővel rendelkeznek a szövegalkotói magatartásból származó, olykor a szövegalkotó attitűdjéből adódó viselkedésformák, amelyek teljes egészében kimutatnak a diskurzusvilágból. Noha e szövegalkotói magatartásformák szándékoltsága és motivációja teljes egészében nem bizonyítható, maga az eltérítés jelensége szövegtani eszközökkel kimutatható, így többé-kevésbé magyarázhatóvá válik.

Firbas (1992: 8) a kommunikatív dinamizmust olyan relatív mértéknek tekinti, amellyel egy nyelvi elem hozzá tud járulni a kommunikáció továbblendüléséhez. Ezek az elemek fontosságukat tekintve a kontextus, a linearitás (szórend), a szemantikai struktúra (dinamikus szemantika), valamint az intonáció, amelyre írott szövegek esetében csupán következtetni tudunk. Nagy (2015) tolmácsolásában Svoboda (2005) a **kommunikatív egységeket** a következőképpen tagolja:

A mondategységek információ szerinti felosztása két, ill. három részre		A kommunikatív egységek angol elnevezése és rövidítése	A kommunikatív egységek elnevezésének magyar fordítása és rövidítése
tematikus (Thematic)	tematikus – **T** (Thematic)	Theme Proper – **ThPr**	állandósult téma – **ÁT**
		Diatheme – **DTh**	diatéma – **DT**
nem tematikus (Non-Thematic)	összekötő – **Ö** (Transitional)	Transition – **Tr**	összekötő – **Ö**
		Transition Proper – **TrPr**	tulajdonképpeni összekötő – **TÖ**
	rematikus – **R** (Rhematic)	Rheme – **Rh**	réma – **R**
		Rheme Proper – **RhPr**	legrematikusabb elem – **LR**

1. táblázat. Kommunikatív egységek az FSP-ben Svoboda (2005) és Nagy (2015) alapján

A funkcionális mondatperspektíva lineáris (szórendi) tagolása ugyan kiemelt figyelmet fordít a fókuszba helyezett információra, ugyanakkor nem rögzíti a topikot, illetve témát a mondat elején, így kevésbé tematikus, azaz a kommunikatív dimanizmus szemszögéből alacsonyabb szervezőerővel bíró elemek kerülhetnek az ige utáni mondategységbe is. Az összekötő szakasz tartalmazza az igét, illetve a segédigéket, amelyek ilyetén módon már a rematikus elemekkel állnak inkább kapcsolatban. Ennek szemléltetésére álljon itt Nagy (2015: 25) példája, melyben az egyes elemeket magyar rövidítésükkel jelöli, az alattuk elhelyezkedő pontok mérete pedig azok kommunikációs dinamizmusban (KD) betöltött szerepét jelképezi.

(1) The president (T) has been elected (Ö) for the third time (R).
(2) He was reading.

Kontextusfelfogásában Firbas (1992: 22) csupán közvetlenül releváns kontextusról beszél, amely mintegy 7 operációs mezőt, vagyis 7 mondatnyi vagy adott esetben 7 mondategységnyi szöveget takar, amelyből még visszanyerhető az eredeti téma.

A szemantikai struktúrát Firbas egy színpadhoz hasonlítja, amelyen a **bemutató skálán** szereplő elem kerül reflektorfénybe, tehát a bemutató skála mintegy „bevezeti", „betolja" az új szereplőt a színpadra. Az **minősítő skálán** elhelyezkedő elemek pedig a reflektorfényt a szereplőről a cselekményre, az akcióra, az akció következményére irányítják (Adam 2007).

A funkcionális mondatperspektíva tehát **funkcionális** abban az értelemben, hogy az egyes nyelvi elemek **mondat**szintű elemzéséből kiindulva, azok kommunikációs funkcióban betöltött szerepéről kíván számot adni a szöveg egészének függvényében a tematikus alanytól a rematikus alany **perspektívá**jának irányába mutató skálán.

2.2. A szövegtopik

A funkcionális szemléletű nyelvészet ugyanolyan fontosnak tartja a nyelven belüli tényezők kölcsönhatásán alapuló összefüggések feltárását, mint a nyelven kívüli, a megismerés közegére vonatkozó elemek meglétét. E két háttér kölcsönhatása nyomán alakul ki az a **diskurzusvilág**,

amelyet a befogadó a magáévá tesz, abban elhelyezi magát, és ehhez képest alakítja ki saját viszonyulását a tárgyhoz (Boronkai 2009: 13).

A szöveg tematikus elemeinek konstans megléte biztosítja a szöveg diskurzusvilágának viszonylagos állandóságát. Ezek gyakran a legújabb információk, amelyek éppen ezért a legkönnyebben hozzáférhetők, legkiemelkedőbbek (szövegfókusz) (Rickheit–Habel 1995), ugyanakkor a szövegfókusz explicit (valamely entitásra összpontosító) vagy implicit (az entitást jellemző forgatókönyvre, háttértudásra irányuló) mivolta (Sanford–Garrod 1981, 1995) a szöveg(rész) **szövegtopikját** adja (Murvai 2002: 129). Ebben az értelmezésben a szövegtopik „a szöveg hátterének eleme, azaz többnyire már említett vagy ismert információt tartalmaz, és ezért gyakran jelöletlen és könnyen hozzáférhető" (Tolcsvai Nagy 2000: 499). Tolcsvai Nagy megfogalmazásában „[a] tematikus progresszió és a szövegtopik/szövegfókusz megoszlása a szövegbeli (pontosabban szövegvilágbeli) dolgok előtérbe/háttérbe helyezését és koreferens elrendeződését hajtja végre műveleti (előrehaladó) és szerkezeti szempontból egyaránt".

2.3. A Facebook-poszt felépítése

Egy hagyományos Facebook-poszt szerkezete az 1. ábrán látható módon tagolható. A bejegyző neve alatt közvetlenül lehetőség nyílik önálló tartalom (content) létrehozására, amely általában erősen irányítja a későbbi bejegyzők (kommentelők) viszonyulását a teljes bejegyzéshez (poszt). A bejegyzés állhat csak szövegből, képből, videóból, linkből és ezek tetszőleges kombinációjából. Link esetén automatikusan megjelenik a felületen egy, a link alatt található kép és az oldal címe, amelyre a hiperhivatkozás mutat. Ez alatt egy technikai sáv látható, amely a Facebook aktuális fejlesztéseitől függ (Tetszik-funkció, lájkok és hozzászólások száma, stb.). Mindezek alatt nyílik lehetőség hozzászólás (komment) bejegyzésére, amely alatt szövegtestében is jól elkülönülő módon kommentvita bontakozhat ki.

1. ábra. Egy Facebook-bejegyzés szerkezete

2.4. A szövegalkotói magatartásformák és a tematikus progresszió

Aszerint, hogy a hozzászólások és az esetlegesen kibontakozó kommentsor és kommentviták tematikusan mennyire kapcsolódnak a bejegyző saját szövegéhez, a bejegyzésben megjelenő vizuális és/vagy szöveges információhoz, valamint adott esetben a hiperhivatkozás mögött található tartalomhoz, a következő szövegalkotói magatartásformákat különböztethetjük meg:

i. A kommentelő csak a bejegyzés szövegét olvassa
   a. A kommentelő nem olvas kommentelőzményeket
   b. A kommentelő csak kisebb részben olvas kommentelőzményeket
   c. A kommentelő nagyobb részben vagy teljes egészében olvassa a kommentelőzményeket

ii. A kommentelő részben vagy teljesen olvassa a link mögötti tartalmat
   a. A kommentelő nem olvas kommentelőzményeket
   b. A kommentelő csak kisebb részben olvas kommentelőzményeket
   c. A kommentelő nagyobb részben vagy teljes egészében olvassa a kommentelőzményeket

Az egyes szövegalkotói magatartásformákra – természetükből adódóan – csak bizonyos téma-réma szerveződési mód lehet igaz, így:
(1) ha a kommentelők nem olvasnak kommentelőzményeket, akkor a tematikus progresszió kizárólag végigfutó témával jöhet létre, amelynek lehorgonyzott kiindulópontja a bejegyzés vagy a link mögötti tartalom,
(2) ha a kommentelők csak közvetlen kommentelőzményt olvasnak, akkor kialakulhat végigfutó téma, ugyanakkor jó eséllyel reagálnak egymás hozzászólásaira, így lineáris téma is létrejöhet,
(3) ha a kommentelők valamennyi szövegelőzmény birtokában vannak (vagy legalábbis minél többet megismertek belőle), a témához való viszonyulás okán valamennyi daneši tematikus progresszió, sőt, azokon túlmutató formák is megvalósulhatnak.

2.5. Módszertan

Az esettanulmányban 29 fő, 16–17 éves, vegyes nemű, matematika tagozatos gimnazista vett részt. Mindannyian rendelkeznek saját Facebook felhasználói fiókkal, így voltak előzetes ismereteik a műfaj kapcsán.

A tanulmányban elemzett (A1) szöveget egy padsornyi, 9 fő tanuló hozta létre, míg (B2) szöveget 10 diák alkotta meg.

Az esettanulmány során a Facebook-felhasználók kommentalkotási szokásait imitáló feladatot hajtottak végre a szövegalkotók. A vizsgálat szövegét egy hivatalos közéleti portálon (https://szeged.hu/) megjelent hír szövege adja, az (A) szöveg esetében (1. melléklet) – a Facebook-bejegyzést imitáló módon – csupán a cikk címe, egy felvezető szöveg (hírfej) és egy kép látható, míg a (B) szöveg (3. melléklet) a teljes hírtest. A kiadott szövegben meghagytam az eredeti szöveg minden tulajdonságát, beleértve az elgépeléseket és a kiemeléseket egyaránt.

A szövegalkotási feladat egy tanóra keretében zajlott, amely során ráhangoló feladat gyanánt hírportálok felépítését és a kommentek struktúráját vizsgálták meg a tanulók frontális osztálymunka és páros munka során. Megfigyelési szempontként a bejegyzés szerkezeti egységeinek (lásd 1.3.) elkülönítése és a kommentek egymásra épülésének mikéntje volt a feladat. A feladat végrehajtása számítógépen történt, így volt lehetőség akár szmájlik használatára is.

A szövegalkotás során (A) és (B) szöveghez egyaránt úgy kellett hozzászólásszerű szöveget alkotniuk a tanulóknak, hogy (1) nem láthatták egyetlen előttük megnyilvánuló szövegét sem, (2) csak a közvetlenül előttük megnyilvánuló szövegét láthatták, (3) minden előzményt megismerhettek.

Jelen tanulmány szempontjából a két szélső érték, (A1) és (B3) szövegalkotások váltak kiemelten fontossá. Első esetben a központi téma kiemelkedését vártam a kommentekből is, míg második esetben a hozzászólások és esetlegesen kialakuló kommentviták diskurzusvilágból kimutató mivoltára számítottam.

A szövegelemzés során (1) megszámoltam az egyes létrehozott szövegek karakterszámát, és (2) a szemantikai mezővel bővített szógyakoriság alapján szófelhőt hoztam létre, így szemléltetve a kiemelkedő témát. A (3) funkcionális mondatperspektíva elemzésmódját használva kinyertem a megalkotott szövegek tematikusnak (ThPr és DTh) mondható elemeit, hogy aztán (4) egy

folyamatábrán szemléltessem a tematikus progressziót és a szövegvilágból a diskurzusvilágba kimutató elemeket.

3. Eredmények

3.1. A létrehozott szövegekről általánosságban

Általánosságban megfigyelhető, hogy a szövegalkotó minél több információval rendelkezik, jellemzően annál hosszabb terjedelemben szól hozzá a bejegyzéshez. Míg (A) szöveg esetében egy hozzászólás átlagos hossza 17 szó, addig (B) szöveg kapcsán 21 szó. Érdemes ugyanakkor kiemelni az (A) szöveg esetében keletkezett leghosszabb (A3: 30 szó, 174 n) és legrövidebb (A1: 3 szó, 17 n), valamint (B) szöveg kapcsán született leghosszabb (B1: 41 szó, 308 n) és legrövidebb (B3: 7 szó, 42 n) hozzászólást is. Így vizsgálva a hozzászólások hosszának módusza 5 szó, 30 n és 35 szó, 240 n.

(A kiemelt szövegeket alább közlöm, a betű a szövegre, az arab szám a szövegalkotói magatartásformára, a római szám a hozzászóló sorszámára utal.)

A3: X. 1. Az, hogy az egyetem elöl van a rangsorban, az nem azt jelenti, hogy az átlag magyarnak jó a nyelvismerete. Ide általában egy szűk, művelt rétegből kerülnek ki emberek.

A1: IV. Hajrá SZTE!!!!

B1: II. Jónak tartom a beruházást, szerintem a hallgatók megérdemlik, hogy a legmegfelelőbb környezetben tanulhassanak, így lelkesebbek lehetnek és jobb eredményeket érhetnek el, viszont azt nem értem, miért szeptemberben kezdik, így a téli hidegben kellemetlen lesz a hallgatóknak más szokatlan helyeken tanulni.

B3: VI. Ezt a szép épületet minek felújítani??!

Az egyes szövegekhez és magatartásformákhoz kapcsolódóan a hozzászólások hosszát a 2. táblázat tartalmazza. Érdemes megfigyelni az egyes szövegek és magatartásformák egyenkénti és átlagos terjedelmét az imént kiemelt leghosszabb és legrövidebb hozzászólásokhoz, valamint azok móduszához képest. A jelentős eltérés betudható az egyes szövegalkotók érdeklődésének, illetve a feladatba való bevonódás mértékének egyaránt.

		Terjedelem			
		(A) szöveg		(B) szöveg	
1. magatartás	Nem olvas előzményeket	108 szó	691 n	208 szó	1419 n
2. magatartás	Csak közvetlen előzményt olvas	144 szó	919 n	196 szó	1317 n
3. magatartás	Teljes szöveget olvashatja	208 szó	1369 n	218 szó	1375 n
ÁTLAG (egészre kerekítve)		*153 szó*	*993 n*	*207 szó*	*1370 n*
Egy bejegyzés átlagos hossz (egészre kerekítve)		*17 szó*	*110 n*	*21 szó*	*137 n*

2. táblázat. A megalkotott szövegek szavainak és leütéseinek száma

Az (A) szöveg esetében egyértelműen megfigyelhető, hogy minél több előzetes információval rendelkeznek a hozzászólók, annál hosszabb kommenteket alkotnak, míg a (B) szöveg kapcsán viszonylagos állandóság látható a hozzászólások terjedelmében, ami a műfaj bizonyos sajátosságait (rövid, tömör) sugallják.

3.2. (A1) szövegalkotás

Az (A) szöveg (1. melléklet) 38 szónyi, szóközökkel 276 n szöveget tartalmaz összesen 2 bekezdésbe tagolva, melyekből 10 szó, 72 n a cím és 28 szó, 204 n a hírfej. Előbbi a Facebook bejegyzésben is teljes egészében megjelenik, utóbbi a bejegyző által létrehozott saját szöveget hivatott megjeleníteni.

Ehhez kapcsolódóan a tanulók 108 szó, 691 n terjedelmű kommentsort alkottak, melyet változtatás nélkül, a szövegalkotókat római számmal jelölve közlök.

I. végre valamiben jó a szegedi egyetem

II. nem tudok sokat ennek igazságáról, de ez nem hiszem, hogy sokáig lesz így, hiszen a kormány a bölcsészkart szét akarja zúzni, tehát annak színvonala csökkenni fog

III. Gratulálok az egyetem sikeres képzéseinek!

IV. Hajrá SZTE!!!!

V. Eddigis tuttam hogy a szegedi lesz az első

VI. jutúbon még mindig nem tudok lezark kepernyovel zenethallgatni valaki help pls #facebooknightmode

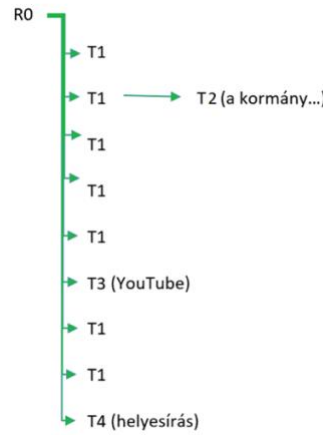
VII. Még hogy a magyar oktatással *van* a probléma! Inkább fektetne az állam több pénzt az egészségügybe!!

VIII. Gratulálok! Jó látni a magyar fiatalok sikerességét!

IX. Ha tényleg ennyire jók vagyunk nyelvekből, akkor miért *van* 2 (kettő) határozoptt névelő a „nyelvtudományok" szó előtt?

Az eredeti bejegyzés (1. melléklet) témamegjelölő címe és relatíve rövid, tömör szövege meghatározza a cikk tartalmát, lehorgonyozza a bejegyzők figyelmét, így 2 hozzászólás kivételével mindenki e témához kapcsolódik. A két „renitens" hozzászóló (troll) egyike – egy autista fiú – ugyanakkor a bejegyzésről mint szövegtestről, annak helyesírásáról fogalmaz meg állítást *(„miért van 2 (kettő) határozoptt névelő")*, noha saját szövegében is vét hibát. A másik troll vélhetően szándékosan terelné el a kommunikációt a zenehallgatásra vonatkozó kommenttel, ugyanakkor az is elképzelhető, hogy valóban információt szeretne kapni, és számára ez a fórum hiteles forrás. Rajtuk kívül egy hozzászólás érdemel említést, mégpedig a leghosszabb, amely miután reflektál a lehorgonyzott témára, kiutal a diskurzusvilágból, mintegy elterelné a tematikus progressziót. Minthogy e feladat során nem volt lehetőség egymás szövegeit megismerni, az elterelés sikertelen maradt, ugyanakkor mint azt a (B) szöveg kapcsán látjuk majd, az ilyenfajta új elemek kommunikációs dinamizmusban képviselt ereje meglehetősen magas, így a bejegyző gyakran jár sikerrel, és tudja módosítani a kommentvita szövegfókuszát, kellően erős állítással akár tematizálni is tudja a vita egy hosszabb szakaszát.

Mindezt a tematikus progresszió daneši modelljével ábrázolva a következő lineáris modell állítható fel. (R0-val a kiinduló szöveget, T-vel az egyes témákat jelölöm.)

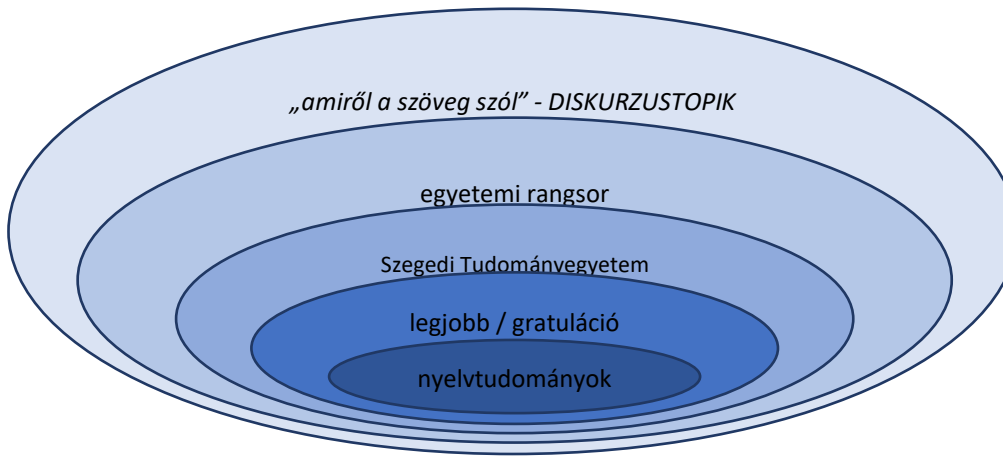


2. ábra. Az (A) szöveghez tartozó kommentek tematikus progressziója

Az (A) szöveg kommentsorának szógyakoriságát vizsgálva a 2. melléklet szófelhőjéről leolvasható, hogy a funkcionális morfémákat leszámítva a szöveg kiemelkedő elemei az *„egyetem"*, a gratuláció és a valaminek a tudására való utalás, mindezek központi, összekötő

fogalma lehet a diskurzus magvát képező, bár gyakoriságában nem kiemelkedő *„nyelvtudományok”* kifejezés. Ezek alapján megfogalmazható a kommentek szövegtopikjának is nevezhető tematikus, leginkább dinamikus elemeket tartalmazó állítása a „gratuláció a Szegedi Tudományegyetem nyelvtudományokban elér eredményéhez”. (A bejegyzést képező szöveg szógyakoriságának vizsgálata a rendkívül rövid terjedelem miatt szinte irreleváns, valódi különbségeket nem mutat.)

Ezzel együtt létrehozható a bejegyzés és a rá vonatkozó kommentek egymáshoz való viszonyulását ábrázoló halmazábra, melyből kivehető, hogy a szöveg leginkább központi eleme a nyelvtudományokról való beszéd, a legnagyobb halmazt pedig az összes hozzászólás és a bejegyzés közös diskurzusvilága adja. (3. ábra)



3. ábra. Az (A) szöveg és a hozzá tartozó kommentek témája

3.2. (B3) szövegalkotás

A (B) szöveg (3. melléklet) összesen 233 szó, szóközökkel 1697n leütés terjedelmű, a szerző címre, hírfejre és 7 bekezdésre tagolta, valamint képpel illusztrálta. A bekezdések közül a harmadikat sárga háttérrel és kerettel kiemelte, míg az első és az ötödik bekezdés leghangsúlyosabbnak tartott információját háttérszínnel (sárgával és kékkel) nyomatékosította.

Ehhez kapcsolódóan a 3. szövegalkotói magatartásforma (a szövegalkotó minden szövegelőzményt megismerhet) megvalósítói 218 szónyi, 1375 n terjedelmű kommentsort hoztak létre, melyet változtatás nélkül, a szövegalkotók sorszámát római számmal jelölve közlök.

I. ez igazán jó hír…bárcsak az összes kar ilyen támogatást kaphatna

II. kedves 1.es! kamu az egész, nincs itt semmilyen tánogatás, és azt is ellopja a városvezetés, meg a kormány, és még ha lenne is, a tanulók így sem tanulnmak meg semmit a jogi

karon, saját tapasztalatokból tudom, aztán ezek lesznek akik döntnek az ügyeinkben ☹ pff magyar valóság

III. igazadvan 2.es, de legalabb nem stadionokra koltenek lol

IV. kedves ketteske, a hejjesirást nehéz lett vna megtanulni a nyóc általanosben?, nem itt kéne lennie az ilyen ksi kilencéves túróknak

V. kedves 3-as, a pénz felét nem is erre költik, biztosan megint stadionokat fognak építeni az alföld közepére meg a migránsok, azokat is behozzák és letelepítik a szomszédba, de legalább az ország jobban teljesít!

VI. Ezt a szép épületet minek felújítani??!

VII. Kedves 5.! Maga Soros-bérenc! Hogy mondhat ilyen badarságokat? Hihetelenül megbotránkoztató! Éljen Orbán Viktor, a megmentőnk!

VIII. kedves 3.-as, akkor mi az ott a pláza mellett ami eléggé úgy néz ki mint egy stadion???

IX. Ha évi 250 millió (kettőszázötvenmillió) forint jut az oktatás fejlesztésére, akkor miért utálja az oktatási rendszert az ország legalább 90%-a?

X. kedves 7.es, majd ha annyi migráns lesz, hogy a stadionokban is ők fognak lakni, akkor meglátjuk ki a sorosbérenc… maga 4.es meg igazán figyelhetne a helyesírására, a helyesírás nem vicc

Jól látható, hogy az egyes megszólalók fontosnak tartották, hogy egymás kommentjeihez is kapcsolódjanak. Ha az egymás után kronologikusan keletkezett kommenteket a megszólítottak alapján is rendezzük, a következő kommentsor és kommentvita bontakozik ki. (A római számok a megnyilatkozót, az arab számok a hozzászólás kronologikus rendjét jelöli.)

I. ez igazán jó hír…bárcsak az összes kar ilyen támogatást kaphatna

II. kedves 1.es! kamu az egész, nincs itt semmilyen tánogatás, és azt is ellopja a városvezetés, meg a kormány, és még ha lenne is, a tanulók így sem tanulnmak meg semmit a jogi karon, saját tapasztalatokból tudom, aztán ezek lesznek akik döntnek az ügyeinkben ☹ pff magyar valóság

III. igazadvan 2.es, de legalabb nem stadionokra koltenek lol

IV. kedves ketteske, a hejjesirást nehéz lett vna megtanulni a nyóc általanosben?, nem itt kéne lennie az ilyen ksi kilencéves túróknak

V. kedves 3-as, a pénz felét nem is erre költik, biztosan megint stadionokat fognak építeni az alföld közepére meg a migránsok, azokat is behozzák és letelepítik a szomszédba, de legalább az ország jobban teljesít!

VII. Kedves 5.! Maga Soros-bérenc! Hogy mondhat ilyen badarságokat? Hihetelenül megbotránkoztató! Éljen Orbán Viktor, a megmentőnk!

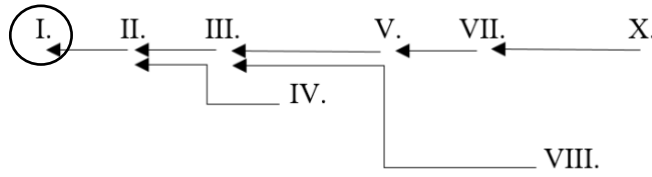
VIII. kedves 3.-as, akkor mi az ott a pláza mellett ami eléggé úgy néz ki mint egy stadion???

X. kedves 7.es, majd ha annyi migráns lesz, hogy a stadionokban is ők fognak lakni, akkor meglátjuk ki a sorosbérenc… maga 4.es meg igazán figyelhetne a helyesírására, a helyesírás nem vicc

VI. VI. Ezt a szép épületet minek felújítani??!

IX. IX. Ha évi 250 millió (kettőszázötvenmillió) forint jut az oktatás fejlesztésére, akkor miért utálja az oktatási rendszert az ország legalább 90%-a?

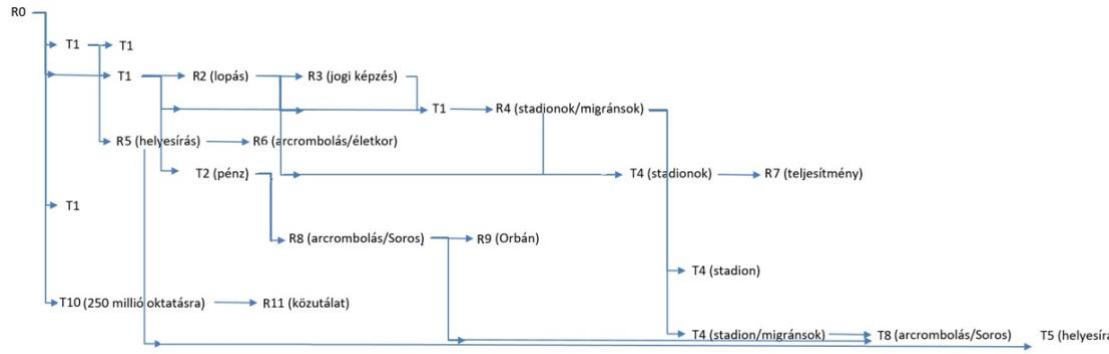
Az (I.) hozzászólónak a hírre való reflektálása alatt kommentvita bontakozik ki, amely szerveződését a 4. ábrán szemléltetek. Kitűnik, hogy a kiindító hozzászólást követő 7 résztvevő által folytatott kommentvita valamelyest tematizáló erejű kommentje a (II.) és a (III.) számú megszólalóktól származik, viszont a rájuk reflektálók már további válasz nélkül maradnak. Ennek oka, hogy a (IV.) megszólaló nem viszi tovább a tematikus progressziót, csupán rombolja (II.) arculatát, míg a (X.) megszólaló, mintegy summázva az addigi témákat – talán feladat jellegéből adódóan, érezve saját lezáró szerepét – összegzi az elhangzottakat, és igyekszik a lehető legtöbb kulcsszót felhasználva megfogalmazni álláspontját.



4 ábra. A (B) szöveg 3. magatartásformája alatt kibontakozó kommentvita

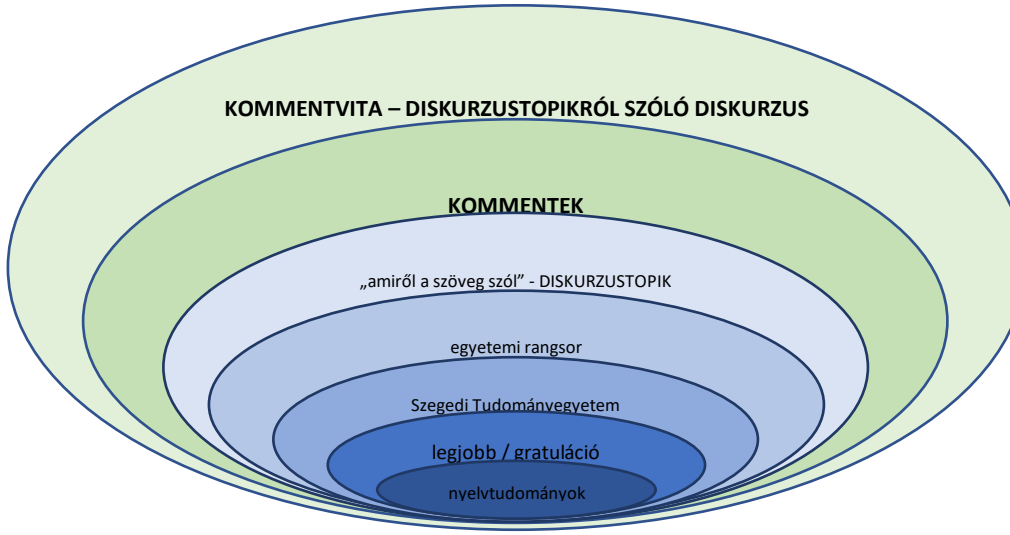
Amennyiben e kulcsszavak mentén a mondatperspektíva tematikus elemei felől közelítünk a kommentsorhoz, az alábbi sematikus ábra hozható létre a témák és rémák szerveződésének szemléltetésére. Az ábra egyes sorai a megszólalók kronologikus egymásutánját jelenítik meg,

legfölül a cikk szerepel. Az egyes hozzászólások főbb tematikus és rematikus elemeit zárójelben közlöm. (5. ábra)



5. ábra. A (B) szöveg tematikus progressziója

Az 5. ábrán is jól látható, hogy az eredeti T1 téma (támogatás) mindössze az első két megszólalónál, a 6. megszólalónál és némileg módosítva a 9. megszólalónál halad előre, a többi kommentelő azonban az egymás által behozott információkra vagy egymás arculatára reflektál, ezzel kitágítva a diskurzusvilágot. Ezt a kitágított diszkurzusvilágot, tehát a diskurzustopikról szóló diskurzus halmazát szemlélteti a 6. ábra.



6. ábra. A (B) szöveg és a hozzá tartozó kommentek témája

A téma bővülését támasztja alá az eredeti (B) szöveg és az alatta megjelenő kommentek szógyakorisága (4. és 5. melléklet), illetve a megjelenő kifejezések szemantikai mezejének viszonylagos összefüggéstelensége is. Míg a cikk szófelhőjéből némileg kiemelkednek a

tartalmat bizonyos értelemben lefedő, a kormányzatra, a támogatásra és a jogi karra vonatkozó kifejezések, addig a kommentek szógyakorisága – leszámítva a megszólítások és az udvariassági fordulatok feltűnő meglétét – nem mutat különösebb mintázatot. Ez az eltérés alátámasztja a diskurzus világának tágulását, melynek forrása a kommentvitában megjelenő új elemek kommunikatív dinamizmusban betöltött intenzitása, rendkívül magas foka.

4. Következtetések

4.1. Szövegtani vetületek

Svoboda (1981) és Hajičová–Vrbová (1981) vizsgálatai azt bizonyították, hogy még írott szöveg esetében is meglehetősen rövid, mindössze 7 operációs mezőt, tehát 7 mondatnyi vagy adott esetben 7 mondategységnyi szöveget képesek a befogadók-szövegalkotók megnyilatkozásuk referenciális kiindulópontjának tekinteni. Firbas (1992: 23) összefoglaló munkájában ezt vette alapul, mikor a **visszanyerhetőségi ív** terminust bevezette, amely szerinte nagyban befolyásolja a kommunikatív dinamizmust, így a tematikus szerveződést.

Mint azt korábban láthattuk, a (B) szöveghez kapcsolódó kommentsor esetében, talán a technikai feltételek adta műfaji sajátosságoknak köszönhetően, ez a visszanyerhetőségi ív némileg módosul. Bizonyos tekintetben szűkül, hiszen az egyes hozzászólók sok esetben csak a közvetlenül előttük álló kommentre reflektálnak, vannak azonban olyanok, akik hajlandóak hosszabb szövegegységet visszaolvasni, így önkényesen megszólíthatnak hozzászólásukkal jóval korábbi kommentalkotót is, ezzel pedig jelentősen kitágítják egyes információk visszanyerhetőségének hatókörét.

Az a hipotézisem, miszerint az egyes szövegalkotói-befogadói magatartásformák egyedi információs szerkezeti mintázatokat alakítanak ki, beigazolódott. Felmerül azonban a kérdés a szöveg összekötő (Transitional) (1. táblázat) elemeinek és kommunikatív szempontból kevésbé dinamikus elmeinek szerepét illetően, hogy mennyiben járulnak hozzá ezek a tematikus folytonossághoz, végsősoron a szövegfókusz és a szövegtopik kialakulásához. Az esettanulmányban vizsgált (B) szöveg kommentsorának szövegtopikjait tekintve 21%-nyi olyan téma került elő, amely aztán zsákutcát képezett, és válasz nélkül maradt, továbbá a megalkotott szöveg 58%-a nem az eredeti, a cikkben felvetett témához kapcsolódott, valamilyen szempontból mégis dinamikus információvá tudott válni.

Úgy vélem, a tematikus progresszió kommunikatív dinamizmusra gyakorolt hatását mindenképpen a Firbas által meghúzott 7 mondategységnyi szöveghatár fölött is érdemes vizsgálni, amihez kiváló korpuszt biztosíthat a kommentvita műfaja.

4.2. Oktatási vetületek

A szövegtan témaköre a középiskolai oktatásban meglehetősen kis hangsúlyt kap, és javarészt az elméleti információkra koncentrál.

A leggyakrabban használt középiskolai tankönyv Antalné – Raátz (2014) *Magyar nyelv és kommunikáció* című tankönyve. Ebben a szöveg fogalmának meghatározását követően

viszonylag gyorsan rátér a szerzőpáros a szövegösszetartó erő meghatározására, majd *A szöveg jelentése* alfejezetben (Antalné – Raátz 2013: 127-128.) beszélnek a szöveg témáját alkotó kulcsszavak hálózatáról és azok elrendeződéséről, valamint a szöveg izotópjairól, de a téma-réma fogalma mindössze egyetlen bekezdésben (Antalné – Raátz 2013: 130) kerül elő illusztráló példa nélkül, mindegy definíciószerűen. Mindehhez a munkafüzet feladatai társulnak, amelyek a pedagógus kreativitásának függvényében számtalan szövegtani jelenség szemléltetésére, gyakoroltatására alkalmasak lehetnek.

Az OFI kísérleti tankönyvében és munkafüzetében (Forró – Hegedűs 2016) sem sokkal jobb a helyzet. A tankönyv szövegtan fejezetének 6. leckéje, *A kohézió: jelentésbeli kapcsolóelemek a szövegben* címmel foglalkozik a *Kulcsszó és cím, Izotópok – a szövegben?, Téma és Réma, Szövegfókusz és szövegtopik* alfejezetekben az alcímekben is olvasható fogalmakkal, amit aztán 3 (a, b) elmélyítő feladat és egy 5 feladatból álló gyakorlás követ. Ami után a már megismert fogalmakra támaszkodva a következő lecke a konnexitás és a koherencia témakörét ismerteti meg a tanulókkal, ugyancsak némi elméleti felvezetés és néhány gyakorló feladat által. Noha e tankönyvben konkrétan említik a szerzők a téma-réma fogalompárt, mindössze egyetlen négysoros példán keresztül mutatják be annak legegyszerűbb (lineáris) típusát, így mondhatni a szövegszerveződés alaposabb megismertetése itt is hiányzik. A munkafüzet feladatai – bár jól kapcsolódnak a tankönyv elméleti anyagához – alátámasztják a tematikus progresszió háttérbe szorulását, hiszen e fogalmakra egyáltalán nem találhatunk gyakoroltató feladatot.

A legfrissebb tankönyvjegyzékben nem szerepel, ugyanakkor számos középiskolában és gimnáziumban Fráter (2013) *Magyar nyelv a középiskolák számára 9.* című tankönyvét használják. Ennek szövegtani fejezetében az alapfogalmak és szövegtípusok ismertetését követően egy emelt szintre szánt pragmatikai kiegészítés található, melyet *A szöveg jelentésbeli* (Fráter 2013: 160–167) és *nyelvtani kapcsolóelemei* (Fráter 2013: 167–172) alfejezetek követnek, végül egy szövegolvasási stratégiákkal kapcsolatos rész zárja a témát. Az elmélet mellett relatíve sok gyakorló feladat is helyet kapott a kötetben, ugyanakkor a szöveg tematikus elrendeződésével kapcsolatos fogalmak közül mindössze a „tételmondat, fókuszmondat, szövegtopik, szövegfókusz" kerülnek elő, a téma-réma fogalompár meghatározására a szerző nem fektet hangsúlyt.

E rövid áttekintésből is kitűnik, hogy a középiskolai tankönyvek szerzői meglehetősen kevés figyelmet fordítanak a szöveg mélyebb szerkezetének akár grammatikai, akár pragmatikai természetű megismertetésére, holott ezen összefüggések a szövegértési képesség kialakításának alapkövei lehetnének. A felszínes, csupán a fogalmat meghatározó tankönyvi magyarázatokon gyakorlatilag egyik tankönyv és munkafüzet sem lép túl, így a lexikális tudás mellett nem alakul ki valódi szövegértési-szövegalkotási gyakorlat a tanulóban.

Meglátásom szerint az általam vázolt funkcionális mondatperspektíva megközelítésmódja és a szöveg tematikus szerveződését elemző módszere gyakorlati haszonnal bővítheti a jelenleg forgalomban lévő tankönyvek elméleti tudásanyagát, és éppen az olyan újszerű (internetes) szövegtípusok, mint például a kommentsor vagy a kommentvita szerkezetének tanórai elemzése egyszerre nyújthat nyelvészeti tudást és bővítheti a tanulók hétköznapi, akár számítógép-használói kompetenciáit.

Irodalom

Adam, Martin (2007): *A handbook of functional sentence perspective FSP*. Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno.

Amman, Hermann (1928): *Die menschliche Rede. II. Der Satz.* Moritz Schauenburg, Lahr. Idézi: Nagy 2015 14–15.

Antalné dr. Szabó Ágnes – Raátz Judit (2013): *Magyar nyelv és kommunikáció 9.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 114–135.

Antalné dr. Szabó Ágnes – Raátz Judit (2013): *Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 10. évfolyam számára*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 114–135.

Békési Imre (1982): *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Békési Imre (1986): *A gondolkodás grammatikája.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Boronkai Dóra (2009): Bevezetés a társalgáselemzésbe. Ad Librum, Budapest.

Brassai Sámuel (1852–53): Tapogatódzások a magyar nyelv körül. *Pesti Napló* 802, 803, 861, 862, 877, 878, 885.

Daneš, Frantisek (1982): *Szövegstruktúra nyelvészeti elemzéséhez*. Tanulmányok, 15. füzet. Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete, Újvidék.

É. Kiss Katalin (1981): Brassai Sámuel mondatelmélete. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 13. 91–102.

Firbas, Jan (1992/2004): *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge University Press, Cambridge.

Forró Orsolya – Hegedüs Attila (2016): *Magyar nyelv 10. tankönyv*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger. 14–39.

Forró Orsolya – Hegedüs Attila (2016) *Magyar nyelv 10. munkafüzet*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger. 7–20.

Fráter Adrienne (2013): *Magyar nyelv a középiskolák számra 9*. Mozaik kiadó, Szeged. 139-176.

Hajičová, Eva – Vrbová, Jarka (1982): On the role of the hierarchy of activation in the process of natural language understanding. In: Horecký, Ján (ed.) *COLING 82: Proceedings of the Ninth International Conference on Computational Linguistics*. North-Holland. 107–114.

Kocsány Piroska (2002): Téma, réma és szöveg: kérdések. *Officina Textologica 7.* Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék. Debrecen. 9–18.

Mathesius, Vilem (1929): Zur Satzperspektive im modernen Englisch. *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen.* 155. 202–210.

Murvai Olga (2002): Téma–réma tagolás és a fordítás kérdése szövegtani nézőpontból. *Officina Textologica 7.* Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék. Debrecen. 129–140.

Nagy János (2015): A kommunikatív dinamizmus (relatív) egyensúlya a fordításban. Doktori disszertáció. ELTE-BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, Budapest.

Petőfi S. János (2009): A szöveg-összefüggőség hordozói (második közelítés): Konnexitás, kohézió, konstringencia – koherencia. *Officina Textologica 15*. Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék. Debrecen. 69–77.

Rickheit, Gert – Habel, Cristopher (1955): *Focus and Coherence in Discours Processing*. de Gruyter, Berlin. Idézi: Murvai 2002: 129.

Sanford, Andrew J. – Garrod, Simon (1981): *Understanding written language: Explorations in comprehension beyond the sentence*. Wiley, Chichester.

Svoboda, Aleš (1981): *Diatheme.* Masaryk University, Brno. Idézi: Nagy 2015 25.

Tolcsvai Nagy Gábor (2000): A kognitív nyelvészet elméleti hozadéka a szövegtan számára. *Magyar nyelvőr*, 124. évfolyam. 4. szám 499. http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1244/124411.htm (letöltve: 2019. október 5.)

Weil, Henri (1978): *The Order of Words in the Ancient Languages Compared with that of the Modern Languages.* John Benjamins, Amsterdam.

Mellékletek

1. sz. melléklet. (A) szöveg – Cikk címe és fejszöveg https://www.facebook.com/szegedponthu/ (letöltve: 2019. március 12.)

Itt a legfrissebb egyetemi rangsor: az SZTE nyelvtudományokban a legjobb

Nyilvánosságra hozta a világ legjobb egyetemeinek tudományterületi rangsorait a Quacquarelli Symonds. A listán a szegedi egyetem több képzése is szerepel. A legjobb eredményt a a nyelvtudományok érték el.

2. sz. melléklet. (A) bejegyzéshez kapcsolódó modellált „kommentek” szógyakorisága https://www.wordclouds.com/

3. sz. melléklet. (B) szöveg – Teljes cikk https://szeged.hu/hirek/27687/egymilliard-forinttal-tamogatja-a-kormany-a-szegedi-jogi-kar-fejleszteset (Utolsó megtekintés: 2019. március 15.)

Egymilliárd forinttal támogatja a kormány a szegedi jogi kar fejlesztését

A kormány több mint egymilliárd forint támogatást nyújt a Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karának helyet adó épület felújítására - közölte az igazságügyi miniszter hétfőn Budapesten újságírókkal.

Trócsányi László elmondta: **a szeptemberben induló felújítás révén a 21. századi felsőoktatás követelményeinek megfelelő infrastruktúra jön létre.** Ez a fejlesztés is azt mutatja: nem igaz az az állítás, hogy a kormányzat büntetné Szeged városát - tette hozzá.

A miniszter kiemelte: a kormányzat az ország versenyképessége szempontjából fontosnak tartja a jogászképzés fejlesztését és különös figyelmet szentel a vidéki jogászképzésnek.

Ma a 6200 joghallgató közül csaknem háromezer az öt vidéki jogi kar valamelyikén tanul; utóbbiak tanulmányait 2016 óta évente 250 millió forinttal támogatja a kormányzat jogászösztöndíj-programok keretében - jelezte.

További 250 millió forint jut évente kutatások és oktatásfejlesztési projektek támogatására, így országos szinten már több mint kétmilliárd forintnyi külön támogatáshoz jutott a jogászképzés az elmúlt években - fűzte hozzá.

Trócsányi László elmondta: **a jogi karok infrastruktúrájának áttekintése során állapította meg a kormány, hogy a szegedi karnak otthont adó épület rekonstrukcióra szorul. Ezután született meg a döntés a támogatásról** - tette hozzá.

Arról is szólt a miniszter, hogy két évvel ezelőtt a kormány már jóváhagyott 650 millió forintot a szegedi jogi kar épületének bővítésére, így immár 1,65 milliárd forint használható fel a 21. századi infrastruktúra kialakítására.

A felújítás idején a kar bérelt épületekben működik majd - közölte Trócsányi László.

4. sz. melléklet. (B) szöveg szógyakorisága https://www.wordclouds.com/

5. sz. melléklet. (B) bejegyzéshez kapcsolódó modellált „kommentek” szógyakorisága https://www.wordclouds.com/

A RECIPROK SZÖVEGFELDOLGOZÁS MÓDSZERTANI SZEREPE AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

Huszár-Samu Nóra
Eötvös József Főiskola
huszar.nora@ejf.hu

Az olvasás mint kognitív tevékenység kiemelkedően fontos helyet foglal el a tanulásban, hiszen megfelelő szintje minden további tanulás előfeltétele. Az olvasás, a szövegértő olvasás az enkulturáció kiindulópontja, a tanítás és tanulás folyamatában a szövegértő olvasásnak és az olvasás előtti stratégiák oktatásának már az alsó tagozaton fontos szerepe lenne, hiszen az olvasás esztétikai funkcióján túl a problémamegoldás eszközeként is funkcionál, elég, ha a menetrendekre, bármilyen útmutatóra, tájékoztatóra, térképre vagy egyszerűen csak más tantárgyak elsajátítására gondolunk. Az általános iskolai szövegfeldolgozási gyakorlat nem hangsúlyozza az olvasás eszköztudás voltát, nem készíti fel a diákokat az iskolán kívüli szövegek dekódolására, szövegértési stratégiák használatára.

Tanulmányomban egy új, alsó tagozatos szövegfeldolgozási módszert, a reciprok szövegértelmezést kívánom bemutatni, összehasonlítva a ma az általános iskola alsó tagozatában alapvetően használatos analitikus, azaz részenkénti szövegfeldolgozási módszerrel. A tanulmány interdiszciplináris jellegénél fogva a nyelvtudományon túl kapcsolódik a pedagógia, valamint a pszichológia tudományterületéhez is, ezért az elméleti keretben azokat a fogalmakat is bemutatom, melyek árnyaltabbá teszik a szövegfeldolgozási módszertant. A tanulmány további részében egy lehetséges, új szövegfeldolgozási módszert, a reciprok módszert mutatom be, érvelve annak a szövegértést támogató funkciója mellett.

A szövegértési modellek és a szövegértést befolyásoló, elősegítő tényezőknek a bemutatása során a szakirodalom egy szegmensét kívántam feldolgozni és a témát a szövegfeldolgozás szempontjából leszűkíteni, bár a témához szorosan hozzátartozik, nem foglalkozik a tanulmány különböző olvasási motiváció és az olvasási énkép fogalmaival foglalkozó kutatások bemutatásával (Szenci 2010, Steklács 2010).

1. Az alsó tagozatos szövegfeldolgozás elméleti keretei: olvasás és szövegértés

A szövegértés és a szövegfeldolgozás bemutatásakor érdemes először az olvasás fogalmából kiindulni. Az említett fogalom számos jelentésváltozáson és jelentésbővülésen ment keresztül napjainkig. A szakirodalom az olvasás fogalmán sokáig a hangos és kifejező olvasást értette – azaz a szöveg és a szupraszegmentumok összhangjára hívta fel a figyelmet, míg napjainkban elsősorban poétikai, hermeneutikai és kommunikációs aspektusból közelíti meg azt, azaz az olvasást interaktív folyamatként képzeli el, melyben szerepet kap az olvasó, a szöveg és a

kontextus, tehát az olvasás ebben az esetben nem más, mint interakción keresztüli jelentéskonstruálás (Kingstone 1976, Józsa és Steklács 2009). Az olvasás fogalmának egy másik aspektusára a PISA vizsgálatok hívták fel a figyelmet (Molnár, 2006, Józsa és Steklács 2009), mely az iskolai, az intézményes olvasástanításra is hatással volt. Az olvasást az említett vizsgálat olyan eszköztudásnak tekinti, mely elengedhetetlen a problémamegoldáshoz az élet bármely területén. Ez a pragmatista megközelítés nem számol az olvasás esztétikai funkciójával, a hangsúlyt elsősorban a szövegmegértésre helyezi, igazodva a társadalmi elvárásokhoz. Ezzel összhangban Nagy József az olvasást mint képességet definiálja, azaz olyan rutinoknak, készségeknek és ismereteknek a szerveződéseként, melyek komplexek, azaz számos összetevőből épülnek fel, szerveződésük hierarchikus, ha az egyik összetevő fejlődése megreked, az kihat a többi fejlődésére, így a szövegértés egészére (Nagy 2006). Ez utóbbi kognitív megközelítés az olvasás mint képesség tanításának alsó tagozatos gyakorlatára is felhívja a figyelmet: ha az olvasástanítás során az olvasás képességrendszerében egy készség elsajátítása nem megfelelő, a következő szint nem képes felépülni, így a szövegmegértés sem lesz megfelelő a felsőbb évfolyamokban.

Pszicholingvisztikai aspektusból az olvasás idegtudományi alapjainak vizsgálata az utóbbi években rendkívüli módon fejlődött, így kifinomultabb tudáskoncepció kidolgozására nyílt lehetőség, mely a fogalom meghatározásánál is elengedhetetlen. Pszicholingvisztikai szempontból különböző kognitív modellek írják le az olvasás és a szövegértő olvasás komplex természetét (Csépe 2006).

Ezek a vizsgálatok többek közt rávilágítottak arra, hogy a serdülőkor előtti funkcionális átalakulás következményeként nagyobb hatással bír a kamaszkor előtti szövegfeldolgozási- és szövegismereti élmény (Józsa és Steklács 2009). Az alsó tagozatos szövegfeldolgozási módszertan szempontjából ez a megállapítás kiemelten fontos, ugyanis a szövegértés képességének a kialakítása és támogatása az alsó tagozatos készségek elsajátíttatása mellett éppúgy fontos és meghatározó. A jó olvasó elsődleges jellemzője nem az, hogy az alacsonyabb szinten lévő készségek megfelelően felépített képességbe szerveződnek, mert ez önmagában nem elegendő, hanem az, hogy stratégiákkal közelít a szöveghez, előfeltevéseket állít fel, majd kiemeli a szövegből a lényegi információkat, azaz kivonatolja azt a kognitív szféráiban. Emellett lényeges az első és a hatodik évfolyam közötti időszak, ez ugyanis az olvasási képesség fejlődése szempontjából rendkívül érzékeny szakasz, a magyar nyelv agglutináló természete miatt a folyékony olvasást hosszabb ideig tartó és rendkívül alapos gyakorlásnak kell megelőznie. Mivel az olvasási képesség, a szövegértő olvasás komplex szerveződés, csak ezeknek az alapoknak a megfelelő elsajátítása után lehet szövegértő olvasásról beszélni (Blomert és Csépe 2012).

Az olvasási stratégiák elméleti megközelítése és gyakorlati alkalmazása kurrens téma napjainkban, a tanulmány szempontjából elengedhetetlen magának a stratégia szónak a meghatározása. Olvasási stratégiának nevezzük elsősorban a tudatosan végzett műveleteket, amelyek feladata a szöveg célunknak megfelelő szintű megértése (Steklács 2010). A meghatározásból fontos kiemelni a tudatosságot, mely implikálja, hogy ezek a stratégiák tanulhatók és taníthatók. A szövegértő olvasást tehát lehet úgy is definiálni, mint megfelelő olvasási stratégiát, mely rutinná vált.

Az olvasási stratégiák fejlődése a kezdeti szinten két hatással számol: a gyakorisági és a hosszúsághatással. A gyakorisági hatás arra a dekódolási problémára utal, mikor a tanuló a ritka

szavakat lassabban olvassa el; míg a hosszúsághatás a hosszú szavak lassabb olvasására utal. A fejlődés során dekódolást segítő készségek és a vizuális szóformalexikonhoz való hozzáférést segítő készségek csoportját kell elkülöníteni. A készségek elkülönítése a hangos olvasás fontosságára hívja fel a figyelmet, ugyanis az olvasott szavakat és mondatokat hallva felgyorsulhat a szövegértés (Józsa és Steklács 2009). Ez utóbbit az alsó tagozatos olvasástanítási programok és módszertani kézikönyvek is hangsúlyoznak.

Az eddig tárgyalt kognitív modellek, melyek a szövegértő olvasással és az információfeldolgozással foglalkoznak, többnyire figyelmen kívül hagynak számos olyan külső és belső tényezőt, melyek elengedhetetlenek a szövegértés szempontjából. Az előzetes tudás, a mentális reprezentáció és a szövegértés között dinamikus kölcsönhatás van (Csépe 2006), de ezen túlmenően az időbeli nyomás is nagymértékben hatással van magára a szövegértésre. A metakogníció tehát, a tanulás tudására vonatkozó tudás (Csíkos, 2009), nagymértékben elősegíti a tanulási folyamatok sikerességét. A metakognícióra épülő olvasási stratégiák tanításával jelentősen fejleszthető a szöveg megértése (Józsa és Steklács 2009).

A szövegértés hatékony fejlesztése a változatos szövegekre épít, és a folyamat akkor hatékony, ha a kognitív struktúrák mellett a szociális összetevőket is fejleszti. Ez utóbbi elsősorban változatos tanulásszervezési stratégiák kombinációjával valósítható meg. Az iskola intézménye a kognitív szférák gyarapítása mellett a szocialitás képességét is kedvezően befolyásolja (Tóth és Kasik 2010), s az életkor előrehaladtával a szociális kompetencia minőségi szintje magával az iskolai teljesítménnyel is szervesen összefügg (Zsolnai 1994). Az elvárás a szociális készségek tanítására elsősorban abból indul ki, hogy ha a szociális viselkedés tanult, akkor tanítható is (Zsolnai 1994). Fontos, hogy a szociális készségek elsajátítása ne a pedagógiai munka mellékterméke legyen, hanem a kognitív szféra fejlesztésével egyenrangú feladat (Zsolnai és Józsa 2002). A változatos tanulásszervezési stratégiák elsődleges előnye abban rejlik, hogy a kognitív szférák fejlesztése mellett a szociális készségek és képességek fejlesztésére is figyelmet fordít.

2.Az alsó tagozatos szövegfeldolgozás módszertana és a reciprok szövegfeldolgozás

Az anyanyelven történő szövegértő olvasás előkészítő szakaszának a módszertana megfelelően kidolgozott (Kernya 2008, Adamikné 2001), a hang- és betűtanítás módszertana épít a fonológiai tudatosság fejlődési ívére (Csépe 2006). Az olvasástanítási módszertani kultúra teret enged az élményalapú oktatásnak, a késleltetett betűtanítás támogatja a készségek elmélyítését. Ezzel szemben a későbbi évfolyamokra vonatkozó módszertan hiányosnak mondható: a leendő tanítók alapvetően két módszert sajátítanak el a szövegfeldolgozás tekintetében. Az analitikus és a globális szövegfeldolgozás alapvetően minden műnemet lefed: a globális feldolgozás a lírai művek esetében alkalmazandó és az egész mondanivalójának, hangulatának a megértésére helyezi a hangsúly; míg az analitikus feldolgozás az epikus művek feldolgozásánál ajánlott. Ez utóbbi – nevéből is adódóan – a textust részekre, bekezdésekre bontja és a részeken belül a mikroszerkezeti egységek megértésétől halad a makroszerkezet felé, azaz a hangos bemutató olvasás után kötelező megbeszélni az idegen, archaikus kifejezéseket, majd az adott résznek címet adni, és jósolni a következő tartalmi egységekben történtekre. Az alsó tagozatos

szövegfeldolgozási módszertan ezt az egy sémát adja a leendő pedagógusok kezébe, minden egyes epikai alkotás, vagy kevert típusú szöveg esetében.

Az analitikus szövegfeldolgozás alsó tagozatban megfelelő arra, hogy a diákoknak egy általános keretet adjon a szövegfeldolgozásra, segítse a szövegen belüli tájékozódást, azonban az alsó és a felső tagozat szövegtípusai közötti nagy különbség miatt ez a gyakorlat negyedik évfolyamon kevésnek mondható.

Az olvasási és a tanulási motiváció a felső tagozaton látványosan romlik (Steklács 2010), melynek oka sok esetben a szövegértés képességének a hiányossága. A meg nem értett szövegek csökkentik az iskolai sikerességet. Fontos lenne 4. osztályban olyan szövegértési stratégiákat tanítani, mely a későbbi tantárgyak és azok sajátos szövegtípusainál is jól alkalmazhatók, hangsúlyozva ezzel az olvasás problémamegoldó funkcióját és az olvasás mint eszköztudás voltát.

A reciprok szövegfeldolgozási módszertan az amerikai szerzőpáros, Palincsar és Brown nevéhez fűződik, és eredetileg hátrányos helyzetű felső tagozatos diákokon kipróbált módszeren alapszik. Elnevezése oda vezethető vissza, hogy a szöveget értelmező diákok társaikkal közösen, mintegy tanári szerepben mutatják be társaiknak saját értelmezési stratégiáikat. Számos újszerű tanulási formát szintetizál, valamint integrálja a metakognitív tudást. A reciprok tanítás kimondatja a diákokkal saját olvasási stratégiákra vonatkozó ismereteiket, melyekről a tanár is tudomást szerez. Azok az osztályok, amelyeknél ezt a módszert alkalmazták, látványos fejlődést mutattak (Palincsar, Brown, 1986 idézi Steklács 2010). A reciprok tanítás keretein belül működő stratégiák: a jóslás, kérdések feltétele, tisztázás, összefoglalás. A tanulás első szakasza frontális osztálymunkával kezdődik, amikor a tanár a szöveget olvasva kivetíti saját gondolatait, alkalmazott stratégiáit. A következőkben a gyermekek maguk teszik ezt meg a tanár irányításával, majd fokozatosan anélkül. Ezalatt gyakoribb lesz a csoportmunka, valamint használják a kooperatív tanulás módszereit (Steklács, 2010).

A szöveg feldolgozása közben a diákok négyes csoportokban a jós, a kérdező, a tisztázó és az összefoglaló szerepeket kapják. A szerepköröknek megfelelően segítséget kapnak, illetve adnak. A jósnak olyan mondatokat kell megfogalmazni vagy megfogalmaztatni, amelyek így kezdődnek: *Azt gondolom…, Szerintem…, Arra számítok…, Fogadni mernék…, Úgy képzelem el…, Úgy érzem…stb*. Szemben az analitikus feldolgozással itt konkrét szövegben lévő információkból kell kiindulniuk a diákoknak, és ahhoz igazítaniuk az előzetes ismereteiket. A kérdező az olvasott szövegrészről fogalmaz meg kérdéseket, melyet a többieknek kell megválaszolniuk. Ez utóbbi egy magasabb gondolkodási és szövegértési szintet feltételez, ugyanis ebben az esetben már nem elég magát a szöveget értelmezni, hanem a már értelmezett részt kell továbbgondolnia az olvasónak és azt kritikusan szintetizálnia. Az összefoglaló – nevéből eredően – summázza az olvasottakat; míg a tisztázó az ismeretlen szavak, kifejezések jelentését adja meg a kontextus segítségével. E két feladat a lényegkiemelés és az ismeretlen szavak szövegkontextusból való magyarázatát támogatja. A diákok a modell segítségével idővel önállóan megtanulnak tájékozódni a szövegben, önállóan kérdéseket, előfeltevéseket felállítani a szövegre vonatkozóan, valamint képesek lesznek önállóan megkeresni és megadni a számukra ismeretlen kifejezéseket, fogalmakat.

A módszer segíti az olvasót abban, hogy az olvasásnak ne csak az esztétikai funkcióját, hanem a problémamegoldó funkcióját is alkalmazza az elsajátított stratégiák segítségével.

A munkaformákat és a közösen használt fogalmakat a tanár és a diákok együtt alakítják ki, az olvasási stratégiákat folyamatosan modellezik, majd közösen alkalmazzák (Steklács 2010). A reciprok tanítás pozitív hatásait így lehet összefoglalni: gyermekközpontúság, változatosság, játékosság és tudományos megalapozottság (Oczkus 2006 idézi Steklács 2010).

3. A gyakorlati alkalmazás lehetőségei

A National Reading Panel (2000) által összeállított szövegértést fejlesztő tényezők jól lefedik a gyakorlatban, a szövegfeldolgozás során szükséges készségek és képességek rendszerét. A sikerességet több tényező befolyásolja, melyek a következők: olvasástechnika, világról alkotott háttérismeretek; a szövegtípusok ismeretének foka, a kontextuselemzés mint a kommunikációs cél megértése; az információfeldolgozás menete, mint az információ visszakeresése, tárolása és az információval történő műveletek végzése; majd makroszinten a lehetséges szövegértelmezések és különböző szövegek összehasonlítása. A panel hangsúlyozza a felsoroltak mellett a szociális tényezők fejlesztésének a fontosságát. A reciprok szövegfeldolgozási módszer az említett tényezőket műveleti szinten mind lefedi, szemben az analitikus feldolgozással, amely csak egy sémát ad. A reciprok szövegfeldolgozás, mivel félfrontális, majd a rutinná válás időszakban csoportmunkában zajlik, a szociális szférákat is fejleszti.

A reciprok szövegfeldolgozás módszertani javaslatait egy hónapig tartó fejlesztőprogramban vizsgáltuk meg 2018-ban, a Bajai Eötvös József Gyakorló Általános Iskola 4. évfolyamos diákjai és az őket tanító pedagógusok körében, a kutatás eredményeinek a kritikus elemzése jelenleg is zajlik. Jövőbeni feladatunk egy olyan módszertani segédlet megalkotása, mely konkrét óratervekkel és javaslatokkal segíti a 4. osztályban tanító pedagógusokat a stratégiák és a szövegértés megfelelő szintjének az elsajátíttatásában.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig.* Trezor Kiadó, Budapest.

Bácsi János – Sejtes Györgyi (2009): *Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához*. Anyanyelv-pedagógia. 4. sz. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu /cikkek.php?id=218. (Letöltve: 2014.06.01.)

Blomert, Leo – Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás- és mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria: *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 17–6.

Csapó Benő – Csépe Valéria (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csíkos Csaba – Steklács János (2009): Olvasásmegértés időkorlát mellett: Egy metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet követő vizsgálatának eredményei. *Iskolakultúra Online,* 1. sz. 1–11. Elérhető: http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_1-11.pdf. (Letöltve: 2014. június 3.)

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Józsa Krisztián – Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia,* 109. évfolyam, 4. szám, 365–397.

Józsa Krisztián – Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 137–188.

Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra,* 17. évfolyam, 11–12. szám, 21–37.

Kernya Róza (2008): *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános Iskola 1-4. osztály*. Trezor Kiadó, Budapest.

Kingstone, Alan (1967): Some thought son reading comprehension. In: Hafner, L. (szerk.): *Improving reading comprehension in secondary schools*. Macmillan, New York, 72–75.

Molnár Edit Katalin (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 43–60.

Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 17–42.

RAND Reading Study Group (2002): *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension.* Santa Monica, RAND. http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf. (Letöltve: 2014. június 3.)

Rotenberg, Michael (1974): Conceptual and methodological notes in affective and cognitive role taking (sympathy and empathy): An illustrative experiment with delinquent and nondelinquent boys. *Journal of Genetic Psychology*, 125. volume, 1. issue, 177-185.

Schnotz, Wolfgang és Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 87–136.

Steklács János (2010): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?folderId=279536&name=DLFE-30346.pdf. (Letöltve: 2014. június 3.)

Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia,* 110. évfolyam, 2. szám, 119–147.

Tóth Edit – Kasik László (2010): A szociális kompetencia főbb fejlesztési koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 78–97.

Zsolnai Anikó (1994): A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar Pedagógia,* 94. évfolyam, 3-4. szám, 293–302.

Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra,* 12. évfolyam, 4. szám, 12–20.

Zsolnai Anikó (2009): A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 78–97.

PEDAGÓGIAI NYELVTAN MINT KOMPLEX HÁLÓZAT

Kocsis Ágnes
ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
kocsis0agnes@gmail.com

1. Bevezetés

Napjaink tudásalapú társadalmában egyre fokozottabb az igény arra, hogy az iskolák célzottan és tudatosan fejlesszék tanulóik azon készségeit, amelyek segítik őket a mindennapi életben (NAT 2012: 10652). A valóságban azonban úgy tűnik, hogy a pedagógusok ritkán alkalmaznak olyan tanulóközpontú módszereket, amelyek ezt elősegítenék (Antalné 2006: 44, Gonda 2018: 250). Ennek következménye, hogy a diákok sokkal nehezebben tudják alkalmazni a tanultakat (Csapó 2008: 125), illetve ezzel párhuzamosan attitűdjük is negatív irányba tolódik el, különösen a nyelvtan tantárgy esetében (lásd: Csapó 2002, Takács 2001, Csíkos 2012).

Ezen problémák megoldására korábban egy olyan anyanyelv-pedagógiai módszert dolgoztam ki, amely a készségfejlesztést, problémamegoldást állítja a középpontba, tanulóközpontú, valamint informatikai eszközöket és megoldásokat von be az anyanyelvoktatásba (Kocsis 2017). Az Informatika a Nyelvtanórai Kutatásban (röviden: INK) módszer a kutatásalapú tanulás/tanítás módszeréből indul ki, ezt egészíti ki az informatikai gondolkodás fejlesztésével és a kutatásban alkalmazható informatikai eszközök bevonásával. A módszer nyelvelméleti hátterét a funkcionális kognitív megközelítés adja.

Az INK tehát módszertani alapot kínál a nyelvtanórai készségfejlesztés megvalósítására, azonban ahhoz, hogy az ilyen jellegű módszerek könnyen alkalmazhatók legyenek az órákon, a tananyagnak is támogatnia kell a tevékenységközpontú, aktív tanulási formákat. Jelen tanulmány olyan funkcionális szemléletű pedagógiai nyelvtan felépítésére tesz javaslatot, amely mind szerkezetével, mind tartalmával segíti a pedagógusokat a modern anyanyelv-pedagógiai célok elérésében. A nyelvtan figyelembe veszi az életkori sajátosságokat, az aktív tanulási formák jellemzőit, az oktatási hagyományokat, a nyelvtudomány újabb eredményeit, illetve a Nemzeti alaptanterv (továbbiakban: NAT) és a kerettantervek tartalmát. Szerkesztésmódja támogatja az egyszerű használatot, a tartalmat átláthatóan és érthetően közli. Megkísérli magába olvasztani a nyelvtan tantárgy INK módszeren alapuló oktatásához szükséges összes elméleti komponenst: a nyelvtant tárgyaló részeken túl a kutatási készségek, a problémamegoldás és az informatikai gondolkodás fejlesztését célzó tartalmakat is magába foglal. A nyelvtan tehát egyszerre integrál módszertant és tantárgyi, grammatikai ismereteket. Szerkezete hálózatos, ez a hálózat pedig komplex, azaz több hálózat egymásba fonódásából jön létre. A tervezett pedagógiai nyelvtan ugyanakkor nem törekszik a teljességre a nyelvtani ismeretek vonatkozásában. Az átláthatóság jegyében a nyelvtan ábrázolása elszakad a linearitástól, és adott esetben a nyomtatott formától is.

A tanulmány célja nem a pedagógiai nyelvtan tartalmának teljes és részletes bemutatása, hanem struktúrájának, szerkesztési elveinek felvázolása. A 2. fejezet a pedagógiai nyelvtant szervező alapelveket, elméleteket és a felhasznált módszertant tárgyalja, a 3. fejezet bemutatja a komplex hálózatot, a 4. pedig javaslatokat tesz a nyelvtan nyomtatott és elektronikus megjelenítésének kivitelezésére.

2. A pedagógiai nyelvtant szervező alapelvek, elméletek és módszertan

A cél egy olyan pedagógiai nyelvtan kidolgozása, amely konzisztens alapot nyújt a diákközpontú konstruktivista pedagógiai módszerek alkalmazásához. Egy ilyen nyelvtan egységben kezeli a tárgyi ismeretek megszerzését, a tantárgy fejlesztési céljait és a kompetenciafejlesztést. A tananyag és a módszertan integrálásával könnyen alkalmazható anyanyelvpedagógiai csomagot nyújt a pedagógusnak, épít a nyelvtudomány legújabb eredményeire, ugyanakkor teret enged a diákok előzetes gyakorlati tudásának, kreativitásának is.

Ezen célok számos problémát vetnek fel. Kérdéses, hogy egy pedagógiai nyelvtan tartalmazhat-e módszertani elemeket, illetve érdemes-e a módszertant adaptálni a nyelvtanhoz vagy éppen fordítva. A nyelvtudomány újabb eredményeinek bevonása is nehézséget okozhat. A tudomány nem csupán szilárd tényekkel dolgozik, hanem folyamatosan megkérdőjelezi, alakítja elméleteit (Tolcsvai Nagy 2018: 30). Ezzel szemben az oktatás állandónak vélt igazságként kezeli a tananyagot (Tolcsvai Nagy 2013: 351), ezért egy tudományos elmélet csak akkor épülhet be a tananyagba, ha már valamelyest megszilárdult, a tananyag tehát mindenképpen tartalmaz elavult elemeket (Tolcsvai Nagy 2004: 302). A tudományosság szempontjából az is fontos kérdés, hogy a diák gyakorlati tudása hogyan egyeztethető össze az objektiváló tudományos szemlélettel (Tolcsvai Nagy 2004: 304). A nyelvtudomány eredményeinek adaptálásakor alapvető kitétel továbbá, hogy csak olyan elemek kerüljenek be a pedagógiai nyelvtanba, amelyek a diák számára ténylegesen hasznosíthatók, könnyen értelmezhetők, ugyanakkor fontos, hogy eközben az egész nyelvtan megőrizze konzisztenciáját.

Ezen problémák feloldására a következő megoldásokat kínálom:

- A módszertan és a tananyag összeolvasztása csak részben történik meg, a kettő egymástól függetlenül is működőképes. A nyelvtani fejezetek nem tartalmaznak módszertani leírásokat és a módszertani elemek sincsenek nyelvtani tartalomhoz kötve. A tananyag és a módszertan összekapcsolása csupán lehetőség.
- A felkínált módszertan kutatásalapú tanulásra épül, így lehetőséget termet arra, hogy a diákok érdeklődéséhez igazítva újabb tudományos eredmények kerüljenek be a tanórákra. Ez a módszer továbbá lehetővé teszi, hogy a diákok maguk is állítsanak fel elméleteket, szembesüljenek azzal, hogy a tudományos kijelentések nem állandó igazságok.
- A nyelvtani részek sorrendje nem kötött, az egyes elemek nem, vagy csak részben épülnek egymásra, viszont kapcsolódnak egymáshoz. Ez lehetővé teszi, hogy a tananyag egységes maradjon, de bármikor bővíthető legyen.

Ebben a fejezetben először a kiindulási alapként szolgáló kutatásalapú módszert mutatom be, majd azokat a nyelvelméleti szempontokat és alapelveket, amelyek a pedagógiai nyelvtan tartalmát és szerkezetét szervezik.

2.1. Módszertani előzmények: az Informatika a Nyelvtanórai Kutatásban

2.1.1. A kutatásalapú tanulás/tanítás módszere

Az INK módszer a kutatásalapú tanulás/tanítás módszerére épül (vö. ang. *inquiry based learning*), azt egészíti ki a nyelvtanórai kutatást támogató informatikai elemekkel. A kutatásalapú tanítási módszert a természettudományokban már eredményesen alkalmazzák, próbálják bevezetni a tanárképzésbe és a tanártovábbképzésbe, valamint számos segédanyag készül a témában (lásd: Korom–Csíkos–Csapó 2016, Kissné 2016). A nyelvtan esetében még nincs kidolgozott program, de hozzáférhetők kutatásalapúan feldolgozható feladatok (pl. Szabó-Hoss 2018).

A kutatásalapú tanítás során a tanulók problémák megoldásán keresztül sajátítják el a tantárgyi elemeket, készségeket (Nagy 2010: 35). Mivel tapasztalati úton szerezhetik meg a tudást, ezáltal könnyebben használják fel azt a gyakorlatban. A tanórai kutatás során fejlődik a tanuló kritikai gondolkodása, problémamegoldó képessége, kreativitása, könnyebben lát meg összefüggéseket a tananyagban és egyes diszciplínák között, képessé válik saját tanulásának irányítására (Nagy 2010: 35, 44). A módszer kiváló eszköz ahhoz, hogy a diákoknak megmutassuk, hogy a nyelvvel is lehet ugyanúgy kísérleteket végezni, és a kísérletek során hasznos és használható eredményekhez jutni, mint a természettudományos órákon.

A kutatásalapú órák sikere nagyban múlik a pedagógus kompetenciáin. Mivel ez egy tanulócentrikus megközelítés, a tanár szerepe a hagyományos tanórákhoz képest átértékelődik, nem mint az információ szétosztója, hanem mint a tanulás facilitátora van jelen. Feladata, hogy a diákokat bátorítsa kérdések feltételére, segítse problémák megfogalmazását, eszközöket biztosítson a kutatáshoz (Nagy 2010: 39). A kutatásalapú órákon elmosódnak a tantárgyak határai (Nagy 2010: 39), ezért fontos a szaktanárok közötti kommunikáció minősége is. A hagyományos, szűrt információt átadó tanításhoz képest a kutatás során számos forrást, technológiai eszközt használnak fel a tanulók (Nagy 2010: 38). Megfigyelnek, kísérleteznek, ezekből pedig következtetéseket vonnak le, kérdéseket fogalmaznak meg, hipotéziseket alkotnak a tapasztaltak alapján (Nagy 2010: 35).

Az osztálytermi kutatómunkának több típusa lehetséges attól függően, hogy milyen készségek fejlesztését célozza, illetve a diákok tevékenysége és a tanár irányítása milyen arányban oszlik meg. A kutatás lehet irányított (Csíkos–Korom–Csapó 2016: 21), ha a tanár veti fel a problémát, biztosítja a megoldásához szükséges lépéseket, eszközöket, azonban nem mondja el a várható eredményeket (Nagy 2010: 43, Csíkos–Korom–Csapó 2016: 21). Ha a tanár csak az eszközöket és a kutatási kérdést biztosítja, azonban a tanulókra bízza a megoldást, korlátozottan irányított kutatásról beszélünk (Csíkos–Korom–Csapó 2016: 22). A kutatás nyitottnak mondható, ha a tanár szerepe visszaszorul, és a tanulók fogalmaznak meg kutatási kérdéseket, illetve ők jelölik ki a megoldás eljárásait és az ehhez használt eszközök körét (Nagy 2010: 43, Csíkos–Korom–Csapó 2016: 22).

A nyelvtanórákon zajló kutatások – különösen a nyitott kutatás – a nyelvészeti kutatásokhoz hasonlóak. Középpontjukban mindig egy nyelvvel kapcsolatos probléma áll. Ezt a problémát a diákok és a tanár is felvetheti. A hipotéziseket, kérdéseket mindig nyelvi adatok alapozzák meg, tehát fontos részét képezi a kutatásnak az adatgyűjtés. Az adatok alapján hipotéziseket

fogalmaznak meg, amelyek ellenőrzésére feldolgozzák az adatokat: műveleteket végeznek rajtuk, mintázatokat keresnek, következtetéseket fogalmaznak meg. Az eredményeik rendszerezését követően fontos azok bemutatása is. A bemutatók során a tanulók ismertetik eredményeiket társaikkal, megvitatják azokat. Ez fejleszti a diákok retorikai, érvelési képességeit, amely a magyar nyelv és irodalom kerettantervek egyik fejlesztési célja (Kerettanterv 2012).

2.1.2. Az informatikai gondolkodás

Az INK a kutatásalapú oktatást informatikai elemekkel egészíti ki. Ez nem csupán informatikai eszközök használatát jelenti, hanem olyan összetett, az informatika tantárgy keretein belül is fejlesztett készségek előtérbe helyezését, amelyek a kutatás során is hasznosak lehetnek. Ilyen például a problémamegoldó képesség fejlesztése, amely a kutatásalapú tanítás egyik kiemelt célja. Ez a képesség az informatikai gondolkodás fejlesztésével is erősíthető.

Az informatikai gondolkodás több egymáshoz kapcsolódó fogalmat olvaszt magába, mint például a digitális kompetencia, az információs műveltség, az algoritmikus gondolkodás és a problémamegoldás. Ezek nagy része független a technológiától (Kampylis–Punie 2016: 15). Az informatikai gondolkodás elsajátítására építő módszerek lényege, hogy ne csupán az eszközhasználat kerüljön az informatika szaktárgy fejlesztési céljainak középpontjába, hanem a problémamegoldó kompetenciák fejlesztése is. Ezek a kompetenciák képessé teszik az egyént bizonytalan, összetett helyzetekben való munkára és tervezési folyamatok kivitelezésére (Kampylis–Punie 2016: 15, 19). Bizonytalan helyzetek alatt olyan szituációkat kell érteni, amelyeknek kimenetele nem egyértelmű. Ilyen például a kísérletezés, kutatás, kreatív alkotás. Az informatikai gondolkodást fejlesztő módszerek tehát segíthetnek a kutatási készségek elsajátításában és a kreativitás kibontakoztatásában is.

Az informatikai gondolkodást fejlesztheti az informatikai eszközök használata, amennyiben a cél nem maga az eszközhasználat, hanem valamilyen problémamegoldás annak segítségével. Számos eszköz nemcsak megkönnyíti a kutatást végzők munkáját, hanem olyan gondolkodási sémák, készségek kialakításában és fejlesztésében is segítséget nyújt, amelyek a kutatáshoz elengedhetetlenek. Ilyen többek között a logikus gondolkodás, modellezés, problémamegoldás képessége. Az 1. táblázatban összefoglalom, hogy az informatika kerettantervben szereplő informatikai gondolkodásra épülő tevékenységek hogyan kapcsolhatók a tanórai kutatási fázisokhoz.

Kutatási fázis	**Informatika kerettanterv tematikai egysége**
Kutatási kérdés, probléma felvetése	Az e-szolgáltatások szerepe és használata (pl. ötletek, kérdések összegyűjtése különböző webes alkalmazások (pl. Padlet) segítségével)
Adatgyűjtés	Adatbázisokból, számítógépes hálózatokból való információszerzés megismerése Adatok tárolásához szükséges egyszerű adatbázis kialakítás Önálló információszerzés

	Médiainformatika Az információkezelés jogi és etikai vonatkozásai Az e-szolgáltatások szerepe és használata Könyvtártípusok, információs intézmények Információkeresés Forráskiválasztás Bibliográfiai hivatkozás, forrásfelhasználás
Hipotézisalkotás	Az e-szolgáltatások szerepe és használata (pl. gondolattérkép-készítő alkalmazások)
Kutatás megtervezése	A problémamegoldáshoz szükséges eszközök kiválasztása
Adatok feldolgozása	Problémamegoldás táblázatkezelővel Statisztikai számítások Adatkezelés táblázatkészítővel Az e-szolgáltatások szerepe és használata
Mintázatok keresése	Algoritmizálás és adatmodellezés Egyszerűbb folyamatok modellezése Fejlesztői környezet megismerése Az e-szolgáltatások szerepe és használata
Eredmények bemutatása	Dokumentumok létrehozása, átalakítása, formázása Hangszerkesztés Multimédiás dokumentumok készítése Interaktív anyagok, bemutatók készítése Térinformatikai alapismeretek Az információk közlési célnak megfelelő alakítása, a manipuláció megismerése Az e-szolgáltatások szerepe és használata Bibliográfiai hivatkozás, forrásfelhasználás

1. táblázat. Az egyes kutatási fázisokhoz felhasználható informatika kerettantervi tematikai egységek

Az informatikával támogatott kutatások mellett az INK módszer fontos komponense a nyelvelméleti háttér. Ahhoz, hogy hatékony kutatásokat végezhessünk a nyelven, olyan nyelvelméleti keretre van szükség, amely a nyelv működésével analóg, ezért a diák számára is érthető és alkalmazható leírást tesz lehetővé, teret enged a diákok tapasztalatainak, kérdésfeltevéseinek, nem deduktívan alkalmaz olyan elméletet, amelyet előzetesen ki kellene építeni teljesebb tudományos, fogalmi rendszerében. A kutatásalapú tanuláshoz ezért kedvező közeget biztosít a nyelv funkcionális kognitív értelmezése.

2.2. A funkcionális kognitív nyelvtan és oktatási vonatkozásai

A funkcionális kognitív nyelvfelfogás a nyelvhasználatból kiindulva írja le a nyelvet (Tolcsvai Nagy 2017: 58). A beszélőt, annak közlendőjét mint a nyelvi szerkezetek szervezőjét helyezi a középpontba (Tolcsvai Nagy 2005: 349, 351). Minden szöveg valamilyen céllal jön létre, ennek eszközeként formálódik meg valamilyen módon, tehát mindig valamilyen nézőpontból, valamilyen funkció betöltésére konstruálódik meg (Tolcsvai Nagy 2013: 357, Tolcsvai Nagy 2017: 58). Ennélfogva ez az elmélet nem szabálykészletként írja le a nyelvet, hanem olyan stratégiák készleteként, amelyek segítik a beszélő szándékának és a helyzetnek megfelelő kommunikációt (Tolcsvai Nagy 2005: 354). A nyelvi tevékenység ezért kreatív folyamat, problémamegoldás, amely a funkcióhoz leginkább illő nyelvtani kifejezés megtalálását jelenti (Tolcsvai Nagy 2004:311) A nyelvi szerkezetet strukturáló fő tényező tehát nem a forma, hanem a funkció, a jelentés (Tolcsvai Nagy 2013: 357). A diákok már hivatalos anyanyelvi képzés előtt is beszélnek, vagyis jelentéseket alkotnak és tesznek hozzáférhetővé mások számára. A használatalapú, a kreativitást nyelvtani szervezőként előtérbe állító funkcionális nyelvtan lehetővé teszi, hogy a diákok saját valós nyelvhasználatukon keresztül közelíthessék meg a nyelvtant. Emellett azt is figyelembe kell venni, hogy a nyelvi tudás, kommunikációs képesség tudatosan fejleszthető, ez pedig az anyanyelvoktatás fő feladata. A nyelv bemutatása tehát egyszerre kell, hogy rendszerében és funkciójában is megtörténjen (Tolcsvai Nagy 2018: 31).

2.3. A nyelvtan szerveződése a funkcionális elméleti keretben

A funkcionális megközelítés a nyelvet több szinten is hálózatként írja le (Imrényi 2013: 40). A nyelvi szerkezetek a konvenció alapján képeznek hálózatot, vagyis a nyelvi interakció során megvalósítható, jelentést hozzáférhetővé tevő szerkezetek a kontextus és a beszédhelyzet alapján valószínűségi hálót alkotnak (Tolcsvai Nagy 2013: 33). A nyelvi szerkezetek tulajdonképpen a világról való ismeretek, amelyeket a megismeréshez hasonló absztrakciós és kategorizációs műveletekkel rendezünk jelentésszerkezetekbe (Tolcsvai Nagy 2013: 113). A világ entitásait tehát csoportokba, kategóriákba rendezi elménk valamilyen feldolgozó mechanizmus révén (Tolcsvai Nagy 2013: 114). Ez a csoportba rendezés a prototípuselv alapján történik. A kategória középpontjában állnak a prototipikus tagok, amelyek a kategóriára vonatkozó összes vagy legtöbb tulajdonságot tartalmazzák, a periférián pedig a kevesebb kategóriára jellemző tulajdonsággal rendelkező tagok helyezkednek el. A kategórián belüli kapcsolatok a családi hasonlóság elvén jönnek létre (Tolcsvai Nagy 2013: 115), és hálózatot alkotnak. A fogalmak

dinamikusan alakuló hálózatából következik a nyelvi kifejezések szemantikai pólusa, így a maga a jelentés is hálózatosan szerveződik (Tolcsvai 2013: 74).

Ha egy természetes, a nyelvhez közeli nyelvleírást kívánunk megvalósítani, a leírásnak is a nyelvhez hasonlóan hálózatosan kell felépülnie. Az itt felvázolt pedagógiai nyelvtan is ezt a szerkesztésmódot követi.

2.4. A pedagógiai nyelvtan tartalmára vonatkozó vizsgálatok

Egy pedagógiai nyelvtannál fontos, hogy csak olyan elemeket tartalmazzon, amelyek az oktatás szempontjából relevánsak, igazodnak a tanulók igényeihez és a tantárgy fejlesztési céljaihoz (De Knop–De Rycker 2008: 2, Langacker 2008: 38). Ezen szempontokat figyelembe véve a nyelvtan tematikájának kijelöléséhez négy magyar nyelvtan és két magyar nyelv tankönyvcsalád tematikáját hasonlítottam össze, majd ezeket a funkcionális elvekkel összevetve választottam ki azokat az elemeket, amelyek mindegyik műben hangsúlyosak, és a pedagógiai nyelvtan alapelveivel is összhangba hozhatók.

A négy összehasonlított magyar nyelvtan a tanárképzésben használatos *Magyar grammatika* (Keszler 2000), és három funkcionális keretben íródott nyelvtan, a *Magyar nyelvtan* (Hegedűs 2005), a *Magyar nyelv* (Kugler-Tolcsvai Nagy 2015) és az *Osiris Nyelvtan* (Tolcsvai Nagy 2017). A *Magyar grammatika* pedagógiai nyelvtannak készült, elsősorban felsőoktatási használatra, de iskolai tankönyvek írásához is ajánlják a szerzők (Keszler 2000: 19). A könyv ma is a magyartanárok képzésének legáltalánosabban használt tankönyve, a felsőoktatásban alkalmazott nyelvtanok közül ennek a hatása mutatható ki a legerőteljesebben az Oktatási Hivatal tankönyvrendelési listáján elérhető tankönyvekben. A *Magyar grammatika* klasszikus leíró és előíró, besoroló és kategorizáló nyelvtan (Keszler 2000: 21), nem funkcionális nyelvelméletet képviselő munka. Pedagógiai vonatkozása abban is megmutatkozik, hogy elemzési segédletet, ragozási és összefoglaló táblázatokat tartalmaz.

Hegedűs Rita *Magyar nyelvtan*a a magyar nyelvet idegennyelvként tanítóknak készült. Amiért mégis fontos egy funkcionális szemléletű pedagógiai nyelvtan szempontjából, az a funkciók beható tárgyalása, amely ezt a könyvet szervezi. Külön tartalmaz formális és funkcionális leírást, majd egy összefüggéseket tárgyaló fejezetet, amelyben az idegen nyelvet tanuló szemszögéből tárgyalja a funkciók és formák közti viszonyokat.

A *Magyar nyelv* (Kugler–Tolcsvai Nagy 2015) tankönyvi monográfia, a magyar nyelv tantárgy anyagát modulkora bontva tartalmazza. A nyelvi témákat a funkcionális szemlélet alapján a rendszer és a használat összefüggésében törekszik bemutatni (Kugler-Tolcsvai Nagy 2015: 17). A nyelvi tartalmak hálózatosan kapcsolódnak egymáshoz, méghozzá olyan módon, hogy minden rész kapcsolódik a többi részhez (Kugler-Tolcsvai Nagy 2015: 17). A kötet célja az volt, hogy ne csak egyetlen állami tantervet elégítsen ki a nyelvtan, hanem bárhol alkalmazható legyen, ahol magyar anyanyelvi oktatás folyik, így a tartalom nem évfolyamokra bontott, hanem a tudományos rendszerezést követi, az adott tantervhez szabadon igazítható (Kugler-Tolcsvai Nagy 2015: 17).

Az *Osiris Nyelvtan* a jelenleg létező legátfogóbb funkcionális keretben írt magyar nyelvtan. A nyelvet hálózatosan írja le, a jelentést és a pragmatikát hangsúlyosan tárgyalja (Tolcsvai Nagy 2017: 19). A tárgyalt területek mellett több egyéb nyelvészeti területet is beépít a nyelvleírásba,

mint pl. a dialektológia, szociolingvisztika, szövegtan, stilisztika, lexikológia (Tolcsvai Nagy 2017: 24). Magát úgy írja le, mint „funkcionális kognitív grammatika, használatalapú rendszerleírás" (Tolcsvai Nagy 2017: 24).

A négy nyelvtan tematikáját a 2. táblázat foglalja össze. A táblázat csupán a fő témaköröket jelöli. Félkövér kiemelés jelzi azokat az egységeket, amelyek a tőle balra levő oszlopban még nem szerepeltek, de érdemes lehet őket beépíteni a pedagógiai nyelvtanba. Szürke háttérszínt azok a témák kaptak, amelyek a leendő nyelvtanba nem önálló fejezetként épülnének be. Jól látható, hogy a *Magyar grammatika* hierarchikus nyelvi szintekből építi fel a nyelvet építőkocka elven. Ezzel szemben a Hegedűs Rita féle *Magyar nyelvtan* már nem hierarchikus viszonyban tárgyalja az egyes nyelvi elemeket. A Kugler–Tolcsvai Nagy könyv újítása, hogy a nyelvi jellel és a jelentéssel már külön fejezetben foglalkozik, nemcsak más fejezetek részeként. Itt a stílus és a szövegtan is megjelenik. Az *Osiris Nyelvtan* az előzőekhez képest pragmatika fejezettel is rendelkezik. A nyelvet egészében ismerteti a mű elején, majd egyes részletekre is kitér, végül a pragmatikai nézőponttal ismét a nyelv egészét tárgyalja, illetve összekapcsolja a korábban tárgyalt elemeket. A szövegben utalások jelzik az egyes részek közti kapcsolatokat, tehát a szerkezet a nyomtatott forma ellenére nem lineáris, hanem hálózatos.

Magyar grammatika 2000	**Hegedűs Rita: Magyar nyelvtan 2005**	**Kugler-Tolcsvai Nagy: Magyar nyelv 2015**	**Osiris Nyelvtan 2017**
nyelvi szintek	szavak	kommunikáció	hangtan
alaktan	szóképzés	**a jel, a nyelvi jel és a nyelvi rendszer**	jelentéstan
szófajtan	képzők	a beszéd hangzása	alaktan
szóalkotás módjai	szóösszetételek	**jelentés**	mondattan
szintagmatan	szófajok	a mondatok	**pragmatika**
mondattan	mondattan	a magyar nyelv változatai	
	szövegösszefüggés	a beszélő ember viszonya a nyelvváltozatokhoz	
	hangtan	**a szöveg**	
		a stílus	
		retorika	
		nyelvtörténet	

2. táblázat. A négy magyar nyelvtan tematikája.

Érdemes megnézni a jelenleg használatban lévő tankönyvek tartalmát is az oktatási hagyomány szempontjából. Az összehasonlított tankönyvek az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) kiadványai. A két tankönyvcsalád Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit munkája, a *Magyar nyelv és kommunikáció* (Antalné–Raátz 2017a, Antalné–Raátz 2017b, Antalné–Raátz 2017c, Antalné–Raátz 2017d), illetve az Újgenerációs tankönyvsorozat különböző szerzők által írt *Magyar nyelv* tankönyvei (Hegedűs et al. 2016, Forró–Hegedűs 2016, Aczél et al. 2016., Balázs

et al. 2016.). Mindkét sorozatnak a 9–12. osztályig terjedő köteteit vizsgáltam tematikus bontás szempontjából.

A 3. táblázatban foglalom össze a két tankönyvcsalád témarendszerét. A szürke háttérszínnel jelölt témák azok, amelyeket nem érdemes külön témaként beépíteni a pedagógiai nyelvtanba, mert azok egyéb fejezetekbe beépülve vagy kapcsolódó témákként jelenhetnek meg.

Antalné-Raátz	**Újgenerációs - Magyar nyelv**
tömegkommunikáció	jelek és jelrendszerek
hangtan	beszédhangok, szóelemek, szavak, mondatok
alaktan	kommunikáció
szavak, szószerkezetek, mondatok	szövegtan
helyesírás	stilisztika
szövegtan	helyesírás
jelentéstan	ember és nyelv
stilisztika	beszédhelyzetek
retorika	nyilvánosság, retorika, média
nyelvváltozatok	nyelvtörténet
nyelvi tervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés	nyelv és társadalom
nyelv és az ember	
nyelvtörténet	
általános ismeretek a nyelvről	

3. táblázat. A magyar nyelv tankönyvek tematikái

Az INK-et magába építő pedagógiai nyelvtan témarendszerét a fenti összehasonlításokat és a funkcionális nyelvészet alapelveit figyelembe véve jelölöm ki. A jelentéstan és a pragmatika kiemelkedő fontosságú a funkcionális szemlélet számára, így ezek kiegészítik a hagyományos nyelvi szintek szerinti tematikát. A nyelvi rendszer elemei itt nem tényleges nyelvi szintekként jelennek meg, hanem egyenrangúnak számítanak, egymáshoz hálózatosan kapcsolódnak. A stilisztika külön fejezetben való tárgyalása azért szükséges, mert hozzáilleszthetők a kerettanterv által is kijelölt kommunikációs fejlesztési területek mint pl. a retorika, szövegalkotás stb. Ez a fejezet egyrészt rendszerezné a jelentéssel, pragmatikával és a nyelvi rendszerrel kapcsolatos ismereteket, másrészt azokat segítene gyakorlatba ültetni. Az 4. táblázat első oszlopa tartalmazza a nyelvtan fő témaköreit, a második oszlop pedig azokat a tartalmakat, amelyek ezekhez hozzákapcsolhatók, de nem szerves részei a kidolgozandó pedagógiai nyelvtannak. A táblázat oszlopai közt nincs összefüggés, a kapcsolódó elemek több fő témához is kapcsolódhatnak, körük bővíthető.

Az INK Nyelvtan fő témakörei	**Kapcsolódó elemek**
Jel és nyelvi jelek	kommunikáció, tömegkommunikáció
Hangtan	retorika
Jelentéstan	nyelvváltozatok
Alaktan	nyelv és társadalom
Mondattan	nyelvtörténet
Szövegtan	szövegalkotás
Pragmatika	szövegértés
Stilisztika	helyesírási ismeretek
	nyelvi tervezés
	nyelvpolitika
	nyelvművelés

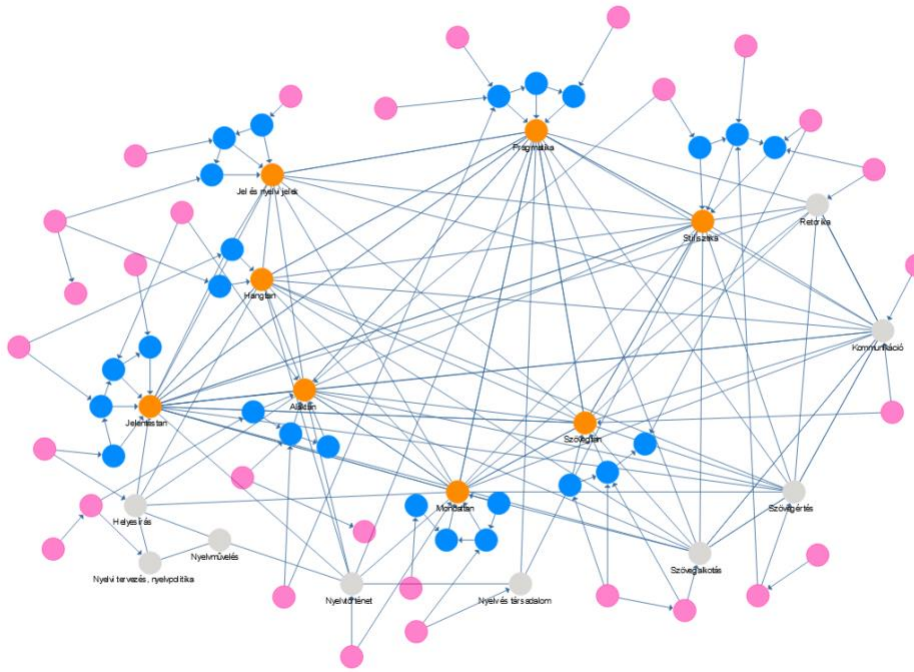
4. táblázat. A pedagógiai nyelvtan fő témakörei és a hozzájuk kapcsolható témák

3. A pedagógiai nyelvtan felépítése: a komplex hálózat

A funkcionális nyelvszemlélet szerint a nyelv hálózatosan szerveződik, amely szerkezet a nyelvi rendszer minden elemére kiterjed. A nyelvleírás is a nyelvnek megfelelően hálózati rendszerben történik, a nyelvi kategóriák közti viszonyok megjelölésével (Tolcsvai Nagy 2017: 68). Az itt vázolt pedagógiai nyelvtan szerkezete is követi ezt a hálózatos modellt, amely lehetővé teszi, hogy a hálózat egyes elemei viszonylag tetszőleges sorrendben tárgyalhatók legyenek az anyanyelvi órán. A hálózat egyik pontjából több úton keresztül juthatunk el egy másikba, mivel minden elem összekapcsolódik a többivel bizonyos pontok mentén. Ez a szerkesztésmód azonban nemcsak a grammatika leírására alkalmazható, hanem a pedagógiai nyelvtan minden komponensére. A kutatásalapú oktatás elemei és az informatikai elemek is leírhatók hálózatos modellel, mivel alkotórészeik nem hierarchikusan kapcsolódnak egymáshoz, hanem több a többhöz kapcsolatként. Ez a szerkezet illeszkedik a pedagógiai nyelvtan céljaihoz is amennyiben össze tud kapcsolni úgy módszertani és tantárgyi elemeket, hogy azok külön-külön is alkalmazhatóak legyenek. A pedagógiai nyelvtan szerkezete tehát célszerűen egy összetett, komplex hálózat, amelynek komponensei szintén hálózatok.

3.1. A grammatika hálója

A pedagógiai nyelvtan grammatikai témahálóját a 4. táblázatban foglalt témakörök adják. Ennek hálózatos szerveződése úgy valósul meg, hogy a hálózat egyes csomópontjai a nyelvtani témakörök, amelyek szintén hálózatot alkotnak az egyes altémákkal. A fő témakörök és altémáik kidolgozottak a nyelvtanban, a hozzájuk kapcsolható pedagógiai vonatkozású témák (4. táblázat *Kapcsolódó elemek*) kidolgozása nem a nyelvtan feladata, azonban megjelöli a kapcsolódási pontokat. Az egyes fő támákhoz kutatási témák gyűjteménye is tartozna az INK alapú nyelvtanban, amelyek szintén a hálózat részét képeznék megkönnyítve a kutatásalapú órák tervezését. A grammatika hálóját tehát a nyelvi kategóriák, témakörök, azok altémái, a hozzájuk kapcsolható külső témák és a kutatási témajavaslatok adják. Ezeket az 1. ábrának megfelelően lehet hálózatban modellálni. A narancs pontok jelölik a fő témákat, a kékek az altémákat, a szürkék a kapcsolható témákat, a rózsaszínek pedig a kutatási témákat. A gráf pontjai és címkéi illusztrációk, így számuk és a kapcsolatok sem pontosak közöttük.



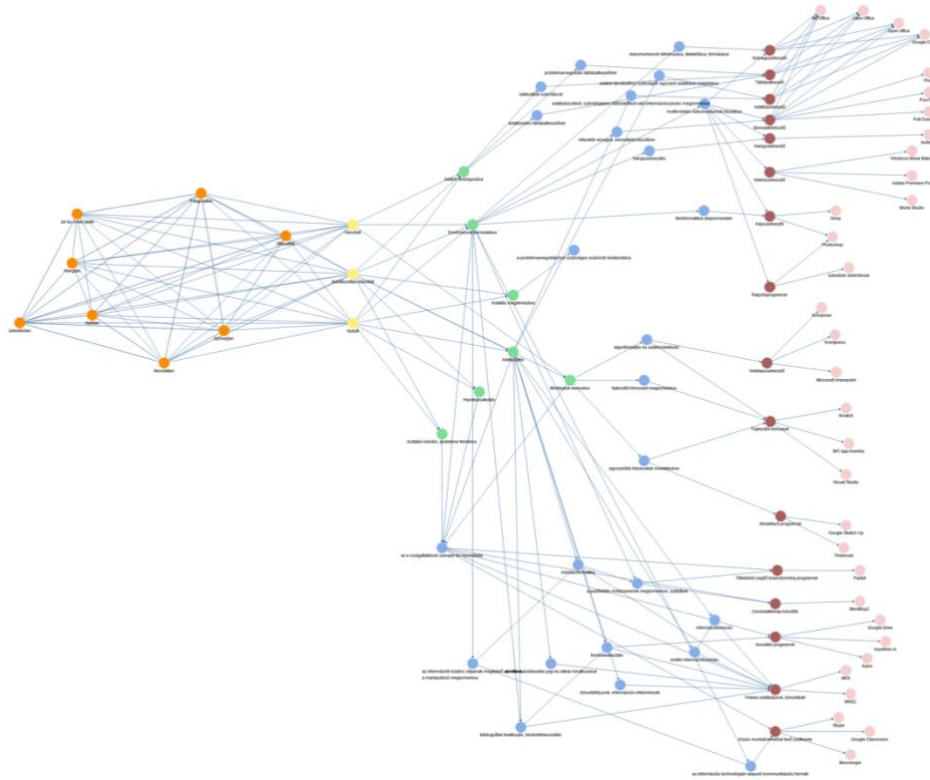
1. ábra. A grammatikai háló ábrázolása

3.2. Az informatika hálója

Ez a komponens négy rétegből áll: az 1. táblázatban felsorolt kutatási fázisok rétegéből (2. ábra, zöld pontok) és a hozzájuk kapcsolható informatikai tevékenységek szintjéből (kék pontok), amelyhez kapcsolódik az egyes tevékenységek során felhasználható eszköztípusok, programtípusok szintje (bordó), illetve az egyes programtípusba tartozó konkrét programok (rózsaszín).

3.3. A kutatásalapú oktatás hálója

A kutatásalapú tanítás hálója az egyes kutatási fázisokat és tevékenységeket a kutatás típusa (irányított, korlátozottan irányított, nyitott) szerint strukturálja. Az egyes kutatástípusokhoz (3. ábra, sárga) egyrészt kapcsolódnak a tevékenységek (zöld), másrészt az összes grammatikai elemmel (narancs) összeköthetők, hiszen bármelyik téma tárgyalható bármelyik kutatási típus segítségével.



2. ábra. A pedagógiai nyelvtan hálózatos ábrázolása

3.4. A komplex hálózat és ábrázolása

A fentiekben felvázolt komplex hálózatos szerkezet számos lehetőséget nyújt az oktatásban. A szerkezet rugalmas, csomópontjai, elemei szabadon mozgathatók, köztük újabb kapcsolatok alakíthatók ki. Az egyes csomópontok és rétegek között függőségi viszonyok is létrehozhatók, amelyek segíthetik tanmenetek, tanórák megtervezését. Ezt az ábrázolásban nyilakkal jelölhetjük. Ez a fajta bővíthetőség és a rugalmasság teszi ezt a struktúrát igazán használatra alkalmassá.

A hálózat adatstruktúra gráfként ábrázolható 2. ábrán látható módon. A gráfot különböző utakon járhatjuk be a kapcsolatok mentén, ezáltal flexibilis a szerkezet. Adatai egyszerűen tárolhatók adatbázisban, amely megkönnyíti a nyelvtan használatát, mivel a teljes tartalmat kereshetővé teszi paraméterek mentén. Ez azt jelenti, hogy a pedagógus a saját oktatási céljainak megfelelően választhat ki tananyagot a rendszerből, amely automatikusan hozzárendeli a

módszertani javaslatokat is. Ez a rendszer mind nyomtatásban, mind elektronikusan is leképezhető.

4. A megjelenítés lehetőségei és problémái

A felvázolt összetett szerkezetű nyelvtan nehezen jeleníthető meg lineáris szövegként. Nyomtatásban szükségszerűen térben egymás után következnek a fejezetek, viszont ez nem kell, hogy azt jelentse, hogy egymásra is épülnek, és hogy a sorrendjük kötött. A sorrend rugalmasságát erősíthetik a szövegben tett utalások, táblázatok. A könyv fő vázát a nyelvtani témák adnák, amelyek az 5. táblázatban látható sorrendben követnék egymást. A fejezetek alfejezetekre bomlanak, majd minden fejezet és alfejezet végén összefoglaló táblázatok tartalmazzák a kapcsolódási pontokat más fejezetekkel. A fejezetekhez kapcsolódik egy kutatási témákat összegyűjtő táblázat is, amely segíti az INK órák tervezését. A nyelvtani elemek tárgyalása után következnek a kutatásalapúsághoz kapcsolódó fejezetek és az ehhez köthető informatikával foglalkozó részek, illetve a kutatási javaslatok gyűjteménye. Az ezek közötti kapcsolatok szintén táblázatokkal jelölhetők a fejezetek végén.

A témák és kapcsolatok sokasága azonban meglehetősen bonyolulttá teszik egy könyv szerkesztését, és az ebben való kiigazodást. A cél az lenne, hogy a pedagógus a táblázatok alapján saját utakat építsen ki a tananyag és a módszer világában, azonban ez bonyolult lehet a könyvektől megszokott linearitáshoz képest. Egy elektronikus kiadás nagyban megkönnyítené ezeket a folyamatokat. Az adatbázisban történő ábrázolás lehetővé teszi, hogy a nyelvtan kereshető legyen, ezáltal az olvasó szabadon mozogjon a tartalmak között, adott esetben saját magának állítsa össze az egyes részek sorrendjét. Az adatbázisos ábrázolás közvetlenül implementálható elektronikus felületen, amely lehet offline alkalmazás vagy weboldal.

Az elektronikus kiadás célja az, hogy egy olyan eszközt adjon a pedagógus kezébe, amely segíti őt a kutatásalapú vagy éppen hagyományos módszerekkel kivitelezett funkcionális szemléletű nyelvtanórák megtervezésében. A korábban bonyolult tervezési folyamat ilyen módon részben automatizálhatóvá válna. Ez azt jelenti, hogy ha a jövőben például 9. évfolyamon szeretnénk a nyelvi jelről tanítani, és tudjuk, hogy diákjaink éppen honlapszerkesztésről tanulnak az informatika órákon, akkor egyszerűen meg kell csak adni keresési feltételnek a nyelvi jel témát és a webszerkesztő programtípust, a rendszer pedig automatikusan kilistázza a témához tartozó tananyagot, fogalmakat, kutatási témajavaslatokat, felhasználható informatikai eszközöket.

5. Összegzés

A tanulmány olyan pedagógiai nyelvtan tervét vázolta fel, amelynek szerkesztésmódja és tartalma a szokványostól eltér. A nyelvtan a funkcionális nyelvleírás alapelvei szerint épül fel, azonban integrál módszertani elemeket is. Ezt a módszertani alapot az Informatika a Nyelvtanórai Kutatásban (INK) módszer adja, amely egy kutatásalapú nyelvtantanításra építő, az informatika tantárgy módszereit és eszközeit aktívan bevonó metódus. Ahhoz, hogy a kutatásalapú tanulás és tanítás módszerei aktív részévé váljanak tanítási kultúránknak, fontos lenne, hogy a tananyag is támogassa a konstruktivista pedagógiai módszereket. A hagyományos nyelvtanok építőkocka elvű felépítése nem teszi lehetővé azt, hogy a diákok szabadon gondolkodhassanak egy adott

nyelvi jelenségről, mert az egyes nyelvtani elemeket szigorú szabályok mentén keretbe zárja, csak a teljes tananyag elsajátítása után van lehetőség komplex összefüggések tárgyalására. A funkcionális szemlélet a nyelvet hálózatként írja le, és magát a nyelvleírást is hálózatosan alakítja. A hálózat teret enged az egyes nyelvi kategóriák, nyelvi jelenségek, témakörök közti szabad átjárásnak, mivel az elemek nem hierarchikusan épülnek egymásra.

Az itt vázolt nyelvtan épít a funkcionális szemlélet hálózatelvű elgondolására, azt kiterjeszti az anyanyelvoktatás minden komponensére, amelybe a nyelvtani részen túl beletartoznak az INK alapját képező kutatási és informatikai elemek is. A pedagógiai nyelvtan tehát egy komplex hálózatot alkot, amelynek egyes komponensei szintén hálózatos belső szerkezettel rendelkeznek. Ezt a szerkezetet gráfként ábrázolhatjuk, adatait adatbázisban tárolhatjuk, amely lehetővé teszi mind a nyomtatott, mind az elektronikus megjelenést. Egy ilyen nyelvtan létrejötte és fejlesztése jelentősen megkönnyítené a pedagógusok munkáját, a diákok tanulási folyamatait egy olyan világban, ahol alig jut idő a tanultak gyakorlatba ültetésére, és a diákok azt hiszik, hogy a nyelvtan egy haszontalan tantárgy.

Irodalom

Antalné Szabó Ágnes (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében.* A magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226, Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.

Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit (2017a): *Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv a 9. évfolyam számára*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit (2017b): *Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv a 10. évfolyam számára.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit (2017c): *Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv a 11. évfolyam számára.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit (2017d): *Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv a 12. évfolyam számára.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* [2. kiadás] Osiris Kiadó, Budapest, 45–90.

Csapó Benő (2008): A magyar iskolarendszer adaptációs problémái: a tudás minősége. In: Fazekas Károly (szerk.): *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, 113–131.

Csíkos Csaba – Korom Erzsébet – Csapó Benő (2016): Tartalmi keretek a kutatásalapú tanulás tudáselemeinek értékeléséhez a természettudományokban. *Iskolakultúra*, 26. évfolyam 3. szám, 17–29.

Csíkos Csaba 2012. Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra* 21. évfolyam 1. szám, 3–13.

De Knop, Sabine – De Rycker, Teun (szerk.) (2008): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. A Volume in Honour of René Dirven,* Mouton de Gruyter. New York–Berlin.

dr. Aczél Petra–dr. Forró Orsolya–dr. Hegedűs Attila–dr. Pelczer Katalin (2016): *Magyar nyelv 11. tankönyv.* Eszterházy Károly Egyetem, Eger.

dr. Balázs Géza–Dr. Forró Orsolya–Dr. Hegedűs Attila–Szoták Szilvia (2016): *Magyar nyelv 12. tankönyv.* Eszterházy Károly Egyetem, Eger.

dr. Forró Orsolya–dr. Hegedűs Attila (2016): *Magyar nyelv 10. tankönyv. Eszterházy Károly Egyetem,* Eger.

dr. Hegedűs Rita–Szerecz György–dr. Forró Orsolya–dr. Hegedűs Attila (2016): *Magyar nyelv 9. tankönyv.* Eszterházy Károly Egyetem, Eger.

Falus Iván (szerk.) (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Gonda Zsuzsa (2018): A grammatikatanítás szemléletformái az anyanyelvi órákon. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat tanulmánykötet*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest, 245–255.

Hegedűs Rita (2005): *Magyar nyelvtan.* Tinta kiadó. Budapest.

Imrényi András (2013): A magyar mondat viszonyhálózati modellje. (Nyelvtudományi Értekezések 164.) Akadémiai Kiadó. Budapest.

Kampylis, Panagiotis–Punie, Yves (szerk.) (2016): *Developing Computational Thinking in Compulsory Education. Implications for policy and practice,* Publications Offie of the European Union, Luxembourg.

51/2012. (XII. 21) számú EMMI rendelet 3. melléklete

Keszler Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Kissné Gera Ágnes (2016): Élmények és értékek a kutatásalapú tanulás kipróbálása során. *Iskolakultúra* 26. évfolyam, 3. szám, 89–100.

Kocsis Ágnes (2017): *Szakdolgozat. Informatika a nyelvtanórán,* Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest.

Korom Erzsébet – Csíkos Csaba – Csapó Benő (2016): A kutatásalapú tanulás megvalósításának feltételei a természettudományok tanításában. *Iskolakultúra* 26. évfolyam, 3. szám, 30–42.

Kugler Nóra–Tolcsvai Nagy Gábor (2015): *Magyar Nyelv*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyitra.

Langacker, Ronald W. (2008): The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. In: De Knop, Sabine – De Rycker, Teun (szerk.): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. *A Volume in Honour of René Dirven,* Mouton de Gruyter, New York–Berlin.

Nagy Lászlóné (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás (’inquiry-based learning/teaching’, IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra Online 1*, 31–51.

Szabó Veronika – Hoss Alexandra (2018): A kutatásalapú grammatikaoktatás felé. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat tanulmánykötet. Budapest: ELTE BTK Magyar Nyelvi Tanszék, Inter Nonprofit Kft., MSZT. 177–188.

Takács Viola (2001): Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia* 101. évfolyam, 3. szám, 301–318.

Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) (2017): *Nyelvtan.* Osiris Kiadó, Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor (2004): A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Nyelv, érték, közösség*. Gondolat Kiadó, Budapest, 296–322.

Tolcsvai Nagy Gábor (2005): Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr.* 129. évfolyam, 3. szám, 348–362.

Tolcsvai Nagy Gábor (2013): *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe.* Osiris Kiadó, Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor (2018): Nyelvtudomány és anyanyelv-pedagógia: feszültségviszony és összhang In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.) *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat tanulmánykötet.* ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest, 245–255.

„VIGYÁZZ, HOGY EZEKET A KIFEJEZÉSEKET HELYESEN HASZNÁLD!” AZ ELŐÍRÓ SZEMLÉLET HATÁSAI 21. SZÁZADI ISKOLAI ANYANYELVI NEVELÉSÜNKBEN

Molnár Mária
molnar0430@gmail.com

1. Bevezetés

A címben szereplő idézet a 6. évfolyam számára készült ún. kísérleti tankönyv (első változatából) való (Valaczka–Vitézi 2014: 30). Ezzel kívántam reprezentálni azokat a preskriptív szemléletre utaló felszólításokat, figyelmeztetéseket, amelyek kontextustól függetlenül hibásnak tekintenek bizonyos nyelvi formákat, kifejezésmódokat. Úgy tűnik, a nyelvhelyesség, az élő nyelv tanításának ignorálása, a nyelvi sokszínűség nyelvhasználat, illetve nyelvhasználó felőli megközelítésének hiánya iskolai anyanyelvi nevelésünket még a 21. században is az előíró szemlélet, illetve a lingvicizmus árnyékában tartja, és azokhoz a múltbeli tankönyvi szemléletekhez kapcsolja, amelyek (olykor erős) preskriptív szemléletmóddal írták elő a diákok számára, hogyan kell – kontextustól függetlenül – használni az anyanyelvet.

Napjainkban újítást eszközölnek az iskolai anyanyelvoktatás grammatikai szemléletében (elsősorban a szintaxisban), a szemantikában; bekerülnek lassanként a kommunikációelmélet, a nyelvtörténet és a stilisztika új eredményei is a tankönyvekbe. Azonban a nyelv- és normaszemléletbeli változások nem hatják át egy-egy taneszköz teljes anyagát. A normapluralizmus explicit kifejeződése nem jár együtt a nyelvi helyénvalóság nézetével, sőt sok esetben a deskriptív szemléletmóddal sem. Ehelyett az a fajta nyelvhelyességi szemlélet az uralkodó, amely a sztenderd nyelvi variáns normáját kontextustól függetlenül helyezi előtérbe. Sőt a legtöbb tankönyvi szemléletben ezt az egyetlen elfogadható lehetőségnek tekintik minden szituációban – többször előíró jelleggel.

Márpedig ily módon az a nyelv, amellyel a tanulók az anyanyelvi órán a vizsgálat tárgyaként találkoznak, nem ugyanaz, mint amely a hétköznapi nyelvi praxisban körülveszi őket. Nem tapasztalhatják meg a diákok az őket a társadalmi praxisban naponta körülvevő, élő nyelvhasználat heterogenitását, valamint egyénre és közösségre szabott flexibilis jellegét. Úgy vélem, anyanyelvoktatásunk így még ma sem töltheti be feladatát. Pedig alapvető társadalmi szükséglet lenne, hogy anyanyelvi nevelésünk végre megfeleljen korszakunk kommunikációs és nyelvhasználatbeli kihívásainak.

Az anyanyelvoktatásban napjainkban használatban lévő tankönyvekből vett példák felsorakoztatása során a fentiekben megjelenített szemléletmód veszélyeit és következetlenségeit kívánom feltárni, majd javaslatokat teszek a tankönyvek nyelv- és normaszemléletbeli megváltoztatásának módjára is.

2. A nyelvhelyességi szemlélet előíró jellegű megjelenése nyelvtankönyveinkben – tankönyvi szövegrészletek bemutatása

2.1. Az egynormájúsággal társuló nyelvhelyességi szemlélet

2.1.1. A tanulmány címében szereplő idézet a következő tankönyvi szövegrészlethez tartozik:

„Lehet, hogy előfordult már veled, hogy azt mondtad: a hét kerületben lakom, vagy hat cés vagyok. Pedig helyesen a 7., azaz a hetedik kerületben, és 6.c osztályos, azaz hatodik cé osztály. Vigyázz, hogy ezeket a kifejezéseket helyesen használd!” (Valaczka–Vitézi 2014: 30)

Az idézet arra mutat rá, hogy ebben a tankönyvben a nyelvhelyességi szemlélet az egynormájúsággal társul, ahogy a preskriptív szemléletmód is megjelenik benne. Ennek alapján állítható, hogy a tankönyv a nyelvi helyesség jegyében ignorálja a diáknyelv kifejezésformáit, azt hirdetve és megkövetelve a tanulóktól, hogy a sztenderd nyelvváltozat *hetedik kerület* vagy *hatodik cé osztály* kifejezése a legjobb, így azt kell használni minden egyes szituációban.

A tankönyvi szövegrészletet már Domonkosi Ágnes is kritikával illette (Domonkosi 2015: 30), és – többek között – arra hivatkozott, hogy a tanulót elbizonytalanítja az általa is használt variáns nyelvi formáinak negatív megítélése.

Emellett szeretném azt is hangsúlyossá tenni, hogy ez a fajta attitűd különösen veszélyes a generációk egymástól való eltávolodásának megakadályozására tett fáradozásaink korszakában, amikor a Z generáció tagjai digitális kompetenciájuk mellett, nyelvi performanciájukat tekintve is egyre inkább elkülönülnek a korábbi generációktól. Szükséges láttatni a diákokkal a kommunikációs helyzetek szerinti nyelvhasználatot. Azt, hogy egyes helyzetekben a *hat cés vagyok* kifejezés is helyénvaló, mert éppen ez vezet sikerre a kommunikációban. De azt is, hogy vannak olyan helyzetek, amikor valóban a köznyelvi formák használata a helyzethez illő nyelvhasználati mód, hiszen a szituáció (idősebb generációhoz tartozó partner, formális helyzet) ezt „követeli” meg tőlük.

Fontos lenne megértetni a diákokkal példák felsorakoztatásával (már az általános iskolában is), hogy ha nem a helyzetnek megfelelő nyelvváltozat normáját követik, akkor milyen következményekkel számolhatnak. Például kommunikációs zavar is bekövetkezhet. Ilyen esetben szükséges a normaváltás. Azaz például a *hatodik* cé *osztály* kifejezés formális szituációban helyénvalóbb, mert így találkozhat nyelvhasználatuk az idősebb generáció nyelvszokásával.

Úgy gondolom, kötelességünk azt is megmutatni a tanulónak, hogy milyen szituációkban használhatja úgy a diáknyelvet, illetve a szlenget, hogy vagy sikeres legyen a kommunikációja, vagy kifejezhesse hovatartozását az adott nyelvi formákkal. És azt is, hogy mindez nyelvhasználati alapú döntéseket igényel tőle mint nyelvhasználótól minden helyzetben.

Az ideális nyelv használatának (minden szituációban működő) megkövetelése helyett át kellene térnünk a diákokat körülvevő valós nyelvi praxis megjelenítésére a tananyagban.

2.1.2. A következő tankönyvi szövegrészekben megint a sztenderd variáns grammatikája jelenti az egyetlen normát minden egyes szituációban:

„Súlyosan vét a nyelvhelyességi szabályok ellen az, aki a felé névutót részeshatározóként használja. Hibás: Az osztály felé javaslom…Helyes: Az osztálynak, az osztály számára…” (Lerchné 2017 (7.évf.): 74)

A tankönyvek könyvtári állományba vétele, majd továbbadása miatt ebből a tankönyvből még ma is tanítanak az iskolákban, tehát a diákok találkozhatnak ezzel a preskriptív szemléletű megállapítással, melynek – véleményem szerint – a legsúlyosabb következménye, hogy a diákok számára megerősíti azt a köztudatban élő nyelvi magatartásformát, hogy a nyelvi formákat értékelni lehet és kell is. Az értékelést a helyesség-helytelenség tengelye mentén végzik majd el a tanulók. Az ő olvasatukban teljes mértékben szituációtól függetlenül lesznek majd „hibás” és „helyes” alakok, és ennek megfelelően ítélik majd meg a saját és mások nyelvhasználatát is.

Saját nyelvhasználati módjuk szituációtól független megítélési módja elbizonytalanodáshoz vezet, a mások nyelvhasználatával szembeni megítélő magatartás pedig erős diszkriminatív nyelvi viselkedés kialakulását eredményezeti. Következményként nyelvi stigmatizációval is számolnunk kell.

Javaslatot teszek a Lanstyák István által bevezetett és alkalmazott „nyelvi helyénvalóság” (többek között: Lanstyák 2010: 119; 2011:145) fogalmának használatára magyar nyelvi taneszközeinkben. *Helyesség* helyett *helyénvalóság*ot szerepeltessünk, hogy világossá tegyük: minden, beszélők által használt nyelvi formának megvan a maga helye. Amit tehát meg kell tanítanunk az, hogy milyen helyzetben, mely nyelvi formák illenek bele az adott nyelvi környezetbe, illetve szituációba, a többi pedig miért nem megfelelő.

2.1.3. Egy következő, egynormájúsággal társuló nyelvhelyességi szemléletet előíró példa: „A szóbeli kommunikációnak mindig pontosan megfogalmazottnak, nyelvileg helyesnek kell lennie.” (Lerchné 2017 (7.évf.): 21)

Ez a kijelentés explicit formában írja elő a nyelvhelyesség szempontját a diákok számára: minden beszédhelyzetben a sztenderd grammatikai szabályainak megfelelően kell beszélni.

A szóbeli kommunikáció említése miatt a nyelvhelyességi szemlélet az egynormájúsággal társul ebben a tankönyvben. Hiszen éppen a nyelvjárások azok, amelyek szóbeli nyelvváltozatok. A nyelvjárási beszéd márpedig nem (minden esetben) igazodik a sztenderd grammatikai rendszeréhez. Miért is igazodna? A nyelvjárást beszélők más nyelvtani szabályokat alakítottak ki a maguk számára. Helytelen tehát a nyelvjárási beszéd? Nincs olyan beszédhelyzet, amikor a nyelvjárás használata a helyénvaló? Egy nyelvjárást nem is lehet „helyesen” beszélni?

Ezek a kérdések merülhetnek fel a tanulókban, amikor hasonló kijelentéseket olvasnak. Különösen akkor, ha ők maguk is nyelvjárási beszélők.

Nagy szükség lenne arra, hogy a tankönyvek ismeretanyagából száműzzük a nyelvi helyesség fogalmát, a gyakorlati tudásanyagból pedig ezt a szemléletet. Ma már nyilvánvaló nyelvészeti tény, hogy minden nyelvjárásnak megvan a maga normarendszere, melyekhez alkalmazkodunk, amikor különböző helyzetekben használjuk a nyelvet. Így egy adott nyelvjárást beszélő személy, adott szituációban alkalmazkodhat a szóban forgó szubsztenderd variáns normájához, mely abban az adott helyzetben sikeres kommunikációt eredményez. Nyilvánvalóan ilyenkor a beszélő megsérti a sztenderd variáns normarendszerét, azaz mondanivalója, a sztenderd grammatikája felől nézve, nem lesz nyelvileg helyes. Mégis sikeres kommunikációt eredményez; továbbá a beszélő a megfelelő nyelvi formák használatával identitását is kifejezheti.

2.2. Az élő nyelvi praxis ignorálása

2.2.1. „Ne halmozd a hasonló jelentésű kötőszókat (*de azonban, de viszont stb.*)!” (Lerchné 2017 (8.évf.): 44) – így szól egy következő tiltás. Ezzel kapcsolatban mindössze annyit tennék hozzá az előző példa kapcsán kialakított álláspontomhoz, hogy nyelvi példáinkat kívánatos lenne a valós nyelvi praxisból válogatni.

Ugyanis az első, idézetben megjelenített példáról nem gondolom, hogy gyakori előfordulása lenne az élő nyelvhasználatban, a másodikkal viszont egyre többször találkozunk. Olyannyira, hogy *A magyar nyelv nagyszótárá*ban is szerepel már a *deviszont* mint összetétel (A magyar nyelv nagyszótára V. 2014: 1214). A szótári anyag összegyűjtésekor ugyanis valós nyelvi adatokkal dolgoztak a szótárírók. Úgy gondolom, a tankönyvíróknak is így kellene eljárnia, amikor a jövő generációi számára készítik a magyar nyelvi taneszközöket.

2.2.2. „Különböztesd meg az *aki, ami, amely, amelyik* kötőszókat…” (Lerchné 2017 (8.évf.): 44) – olvasható egy következő felszólítás ugyanebben a tankönyvben.

Itt újra elvárható lett volna a valós nyelvi praxis figyelembe vétele, de különösen az *amely/ami* névmások élőnyelvi használatának megjelenítése. Ebből a szempontból ez a 21. századi (több kiadást is megélt) tankönyv egy elmaradottabb állapotot képvisel, mint a nyolcvanas évek általános iskolai magyar nyelvi munkafüzete, amely a következőt tartalmazta: „…gyakran előfordul azonban – és nem is helytelen –, hogy a hivatalosabban, ünnepélyesebben hangzó *amely* névmás helyett az *ami* névmást mondjuk vagy írjuk: *Elhoztam a könyvet, amit kértél.*” (Takács–Török 1983 (8.o.): 64/3)

Igaz ugyan, hogy a fenti munkafüzet és a hozzá tartozó Takács Etel-féle tankönyvcsalád a helyesség-helytelenség tengelye mentén értékelte a nyelvi formákat, a szerzők időnként mégis számot vetettek a valós nyelvi praxissal.

2.3. A nyelvváltozatok tanítása az egynormájúság jegyében

Az előzőekben vázolt, egynormájúsággal társuló nyelvhelyességi szemlélet tükröződik a következő szövegrészletből is:

„Sajátos színű az ifjúság nyelve (orvosi nyelv, futballisták nyelve, vadászok nyelve stb.), amely lehet játékos, szellemes, olykor azonban igénytelen vagy durva. A legkevésbé ajánlhatjuk az alvilág nyelvét, az argót. (Lerchné 2017 (8. évf.): 70)

Az egyes nyelvváltozatok szituációtól független megítélése a legszembetűnőbb sajátossága ennek a tankönyvi részletnek. Sőt a tankönyvíró esztétikai kategóriák alapján hozza meg az értékítéletet az egyes nyelvváltozatokkal kapcsolatban, figyelmen kívül hagyva a nyelvhasználati és a nyelvhasználói szempontokat, ajánlást megfogalmazva az egyik nyelvváltozat használatáról.

Nyilvánvalóan az én célom sem az, hogy a diákok az argót használják, mégis úgy vélem, joguk van tudni: milyen nyelvhasználati színtéren, illetve helyzetben elfogadható ennek a használata, és melyek azok a helyzetek, amelyekben e nyelvi variáns normája nem helyénvaló.

Megállapítható, hogy ez a tankönyvi szemlélet semmit sem változott a 20, vagy akár a 120 évvel ezelőtti szemléletekhez képest, amikor ilyen jellegű szövegrészletekkel találkoztak az akkori tanulók:

A diáknyelvről: „A közhelyek, a töltelékszavak, a bugyuta ‘diáksóder’ nem fejezi ki, amit gondolsz. Ne ragaszkodj hozzá!” (Lerchné 2001 (Tk. 5.évf.): 67)

Az ifjúság nyelvéről: „Az ifjúság nyelvében előforduló durva nyelvi formák, trágár szavak nyelvi igénytelenségről, gondolkodásbeli szegénységről árulkodnak.” (Antalné–Raátz 2001 (Tk.9-10.): 178)

A szlengről és az argóról: „Igénytelen nyelvváltozatok a szleng és az argó.” (Antalné–Raátz 2001 (Tk.9-10. évf.): 179)

Álljanak itt hasonló példák a 20. század első felének tankönyveiből, hogy szemléltethessem: keveset változott a mai tankönyvek nyelv- és normaszemlélete az évtizedek során!

Az argóról: „A „meló”, „haver” és társai nem valók művelt ember szájába. Ezek legfeljebb a kültelki csibészeknek és csavargóknak lehetnek „irtó” szépek”. (Károly 1941: 29)

„A merőben új szavak használata szintén a megértés rovására megy. Különösen mellőzzük a nagyvárosi nyelv torz szavait! Ezek nemcsak értelmetlenek, hanem csúf hangzásúak is: bunyó, szajré, meló, hirig.” (Dobos–Szakál 1947: 239)

A felsorolt példák mindegyike esztétikai alapon, az igényességre alapozva, valamint a műveltség alapján tiltja a diákok számára a szubsztenderd (a felsorolt példákban: a társadalmi nyelvváltozatok) használatát.

2.4. A műveltség és az igényesség mint a normativitás alapjai

Észre kell vennünk, hogy a napjainkban használt tankönyvek egy része beilleszkedik abba a magyar nyelvi tankönyvírási hagyományba, amely a nyelvet önmagában, a használattól és használóitól függetlenül, azaz a pragmatikai és szociolingvisztikai szempontoknak mindössze kismértékű figyelembe vételével szemléli. Kovalovszky Miklós egykor így írt: „A nyelvművelés voltaképpen a nyelven mint művészi anyagon dolgozik…A nyelv helyessége tehát szépség kérdése is… (Bárczi 1952: 420-21, idézi: Kovalovszky 1975: 303).

A nyelvhelyesség nemcsak az irodalmi nyelvre korlátozódott akkor, hanem minden egyes gondolatközlésre is (vö. Bárczi 1952). Nem volt elég a megértés megvalósulása, hanem az igényesség, a jólformáltság, a szabatosság a grammatikai értelemben vett helyességgel együtt fontos kritériumnak számítottak a 20. századi nyelvművelés nézete szerint.

A szépség, az igényesség és a műveltség azonban tudományon kívül eső kategóriák. Brassai Sámuel a 19. század végén, előrelátó tudós módjára így nyilatkozott: „A nyelv szóhoz a szép jelzőt nem tehetjük” (Brassait idézi Gál 1927: 9).

Fontos megértenünk, hogy a szépség esztétikai szempont, és nem nyelvészeti kategória. Az igényesség is, illetve az igényes nyelvhasználatra törekvés (a szépséghez hasonlóan), mely több mai tankönyvünkben is megjelenik, stilisztikai kategória. Minden nyelvváltozatot lehet ugyanis igényesen vagy éppen igénytelenül beszélni – ahogy ez az írásbeli használatra is vonatkozik.

A műveltséggel társított norma, azaz maga a sztenderd variáns, annak is az írott változata, az ún. irodalmi nyelv jelentette évtizedeken át az eszményt, de egyben a normát is. Szóbeli változata, a köznyelv „az erősen művelt hagyomány és az irodalmi nyelv hatása alatt van, azért némileg azzal együtt a nemzeti nyelv eszményi, mintának vehető változatát képviseli” (Tompa 1961 I: 26-27).

Hogyan jelenik meg mindez a napjainkban használt tankönyvekben?

2.4.1. „A hivatalos, művelt nyelvhasználatban leginkább a -néket szoktuk használni, holott a magánhangzó-illeszkedés törvénye alapján a -nák lenne helyénvaló, ennek viszont

nyelvjárási színezete van. Magánbeszélgetésben tehát mindkettő helyes.” (Baloghné–Baranyai–Forró 2016: 114).

Egyrészt felcseréltem volna a *helyes* és a *helyénvaló* kifejezéseket, másrészt nem használtam volna a *művelt nyelvhasználat* kifejezést. Ugyanis mindez azt implikálja, hogy ha van helyes, akkor helytelen is; ha pedig van művelt nyelvhasználat, akkor műveletlen is. Ez utóbbi pedig – a tankönyvi szövegrész szerint – nyilvánvalóan a nyelvjárás.

2.4.2. Ugyanerről a tankönyvi oldalról való a következő idézet is – csak most az ikes igékről olvashatunk: „Ma az ikes igék ragozása az általános ragozásba illeszkedik, és csak egyes számban mutat eltérést. A feltételes módból már teljesen eltűnt, csak kijelentő és felszólító módban használjuk, ott sem minden ikes igénél! Elsősorban a művelt köznyelv része.” (uo.) Ebből az következik, hogy aki nem így használja, műveletlen nyelven beszél, illetve maga is műveletlen. A preskriptív szemlélet burkolt formájáról van szó mindkét utóbbi idézetben.

2.4.3. A sztenderd normaként való jelenlétét nemcsak a műveltséggel, hanem az igényességgel is társítják egyes tankönyvek. Az igényesség jegyében előírásokat fogalmaznak meg a diákok számára – sok esetben tiltások formájában:

„Ne beszéljünk *suksük, szukszük* nyelven, vagyis ne cseréljük föl a *–t* végű igék kijelentő és felszólító módú alakjait az igényes nyelvhasználatban!” (Lerchné 2016 (6.évf.): 101)

„Az igényes nyelvhasználatban meg kell különböztetned néhány ragot egymástól! Hová kérdésre -ba, -be ragot használunk: *Este színház**ba** megyünk.* Hol kérdésre -ban, -ben raggal felelünk: *Tegnap színház**ban** voltunk*.” (Lerchné 2017 (7. évf.): 48)

Az igényes nyelvhasználat jegyében történő tiltás következménye egyrészt a nyelvi diszkriminatív viselkedés lehet: szituációtól függetlenül megbélyegzik majd a tanulók azokat a nyelvhasználókat, akik az ilyen formákat használják. Másrészt, amennyiben saját nyelvváltozatuk normájának is részét képezik ezek a formák, elbizonytalanodnak saját és beszélőközösségük nyelvhasználatát illetően is. A suksüköléssel ugyanis a tanulók biztosan találkoztak már a hétköznapi nyelvi praxisban; a tankönyv pedig a pragmatikai és szociolingvisztikai tényezőket figyelembe vevő, valós nyelvi praxisra épülő magyarázat adása helyett tiltást, illetve előírást fogalmaz meg.

Úgy gondolom, a magyarázat hiánya hatványozottan jelenik meg a határozóragok használatára vonatkozóan, ugyanis e kétféle ragnak a használata a sztenderd beszélt változatában igencsak ingadozó ugyanúgy, ahogy az *amely/ami* vonatozó névmások alakjai is.

2.5. Nyelvhelyességi szemlélet és preskripció – részösszegzés

Mi történik tehát több tankönyvünkben?

Figyelmen kívül hagyják a tankönyvírók a szubsztenderd helyzettől függő normatív jellegét, vagyis a pragmatikai szemléletet, valamint a szociológiai (szociolingvisztikai) nézőpontot.

A nyelvhasználat felől nézve, az egyes szituációk határozzák meg, hogy a nyelvet használó egyén melyik nyelvváltozat normájához igazodjon annak érdekében, hogy sikeres legyen a kommunikációja. Azonban emellett még számolnunk kell azzal is, hogy a beszélő mindig egy, de leginkább több közösséghez tartozik, melyet nyelvhasználata által is ki akar fejezni. Ennek az identitásbeli szerepnek a nyelvi megjelenítése éppen olyan fontos a nyelvhasználó számára, mint a kommunikáció sikere. Sőt vannak olyan helyzetek, ahol a

beszélő az előbbit fontosabbnak ítéli meg, és ettől teszi függővé egy-egy nyelvi variáns megválasztását egy adott helyzetben.

Tankönyveinkben az úzus még mindig a (sztenderd) grammatika alárendeltje. E nézet szerint a nyelvhasználó nem a nyelvi praxisból elvont szabályrendszerhez igazodhat, hanem egy nem minden szituációban érvényes, előre rögzített, nyelvészek által (mesterségesen) megállapított szabályok rendszeréhez kényszerül alkalmazkodni nyelvhasználat közben. Ezt teszik tehát a tankönyvek a diákokkal, ilyen nyelvhasználókat nevel napjaink anyanyelvi nevelése.

Pedig a nyelvhasználat egy sor másféle szabályrendszert is tartalmaz, amelyek összefonódva, egymást kiegészítve jelennek meg a nyelvi gyakorlatban, és amelyek nem feltétlenül csak nyelvi jellegűek. Tolcsvai Nagy Gábor többek között ide sorolja a közösségi vagy az interakciós természetű tényezőket, amelyek egy adott megnyilatkozásban a grammatikai szabályokkal együtt hatnak, és a grammatika tulajdonképpen csak másodlagos a többi tényezőhöz képest (Tolcsvai Nagy 1998:11).

A többi tényező is szabályként működik, de nem olyan előírt, kodifikált törvényekként, mint a strukturalista nyelvleírás szabályrendszere, amely természeténél, jellegénél fogva nem ismeri a változatosságot, a nyelvi variabilitást (Sándor 1999: 145-47).

3. A normapluralizmussal társuló nyelvhelyességi szemlélet – következetlenségek, ellentmondások

A nyelvi változatosságról, a magyar nyelvközösség tagoltságáról a tankönyvek szólnak ugyan, azonban ez nem mindig jár együtt a normapluralizmus tényének kimondásával, de főleg nem a nyelvhasználat, illetve a nyelvhasználó felől megközelített szemléletmóddal. Érdekes megfigyelni, hogy a tankönyvszerzők sokszor ellentmondásokba keverednek. Nézzünk erre néhány példát!

3.1. Középiskolai tankönyvek

3.1.1. „Nem általában a nyelvnek van normája, nem is csupán az irodalmi nyelvet lehet normának tekinteni, hanem a nyelven belül minden nyelvváltozatnak, sőt beszélőközösségnek megvan a maga normarendszere. Az egyes nyelvváltozatok nyelvi normái közötti viszonyt a tekintély és a megítélés értékei irányítják.” (Balázs–Forró–Hegedűs–Szoták 2016: 53)

Egy oldallal később, ugyanebben a tankönyvben ezt olvashatjuk: „Mivel az irodalmi nyelv meglehetősen félreérthető, újabban inkább nyelvi eszményről, normáról és sztenderdről (régebben: standard) beszélnek.” (Balázs–Forró–Hegedűs–Szoták 2016: 54)

Egy későbbi fejezetben teljesen világossá válik a diák számára, hogy egyetlen nyelvi norma létezik, amely nem az előzőekben félreérthetőnek titulált irodalmi nyelv (a terminust tekintve valóban félreérthető lehet a diákok számára), hanem a fentiekben eszményinek tekintett sztenderd, azaz az igényes köznyelv:

„A nyelvi norma az ún. igényes köznyelvnek megfelelő szabályrendszer. A nemzeti nyelv normatív változata az ún. sztenderd, amely minden változat felett áll.” (Balázs–Forró–Hegedűs–Szoták 2016: 90)

3.1.2. Egy másik tankönyv így vall a sztenderdről: „Az írott köznyelv, a standard társadalmi szempontból a legfontosabb nyelvváltozat, amely a magyarban is a sikeres kommunikáció alapja. (Fráter 2013 (12. évf.): 48)

A megállapítás első fele a valós nyelvi praxisnak megfelelő, hiszen a sztenderd vitathatatlanul a legnagyobb presztízzsel rendelkezik a társadalomban. A második része azonban megkérdőjelezhető. Ez ugyanis azt implikálja, hogy a szubsztenderd használata nem vezet sikerre a kommunikációban, amely egyfelől tudománytalan megállapítás, másfelől ellentmond a valós nyelvhasználatnak. Vannak olyan helyzetek, amikor éppen egy-egy szubsztenderd variáns használata által kommunikálunk sikeresen – ha egyáltalán (csak) ez a szempont vezeti a nyelvhasználót. Lehetséges, hogy saját identitását, hovatartozását vagy éppen egy adott közösségtől való elhatárolódását szeretné a nyelvhasználatával kifejezni egy adott kommunikációs helyzetben.

Diákok esetében különösen jellemző ez utóbbi megállapítás. Ez a korosztály ugyanis azonnal rácáfol a tankönyvi megállapításra, mivel minden pillanatban csetel a közösségi oldalakon – és nem köznyelven! Sőt ezáltal szeretne is elhatárolódni a köznyelvet beszélőktől. És mennyire sikeres a kommunikációja! Ugyanakkor a nyelvváltozat megválasztásával (ha nem is mindig tudatosan, de) szeretne azonosulni is az ott megjelenő közösséggel.

A tankönyvcsalád 10. évfolyam számára készült részében viszont még úgy tanította a szerző, hogy a beszélőnek lehetősége van, sőt kötelessége választani az adott kommunikációs helyzet függvényében:

„**Minden nyelvváltozatnak megvan a maga szabályrendszere**, és ehhez az adott nyelvváltozat beszélőinek igazodniuk illik. A mindenkori szabályrendszer ismerete alapján tudja a beszélő, hogy egy adott közösségben és környezetben hogyan kell megfogalmaznia a mondanivalóját, azaz milyen normát kell követnie.” (Fráter 2011 (10. évf.): 54; kiemelés az eredetiben)

Vagy:

„Minden nyelvben **több nyelvváltozat**, s mindegyik nyelvváltozatban **több nyelvhasználati mód** is van. A beszélők ezek közül válogatnak a mindenkori kommunikációs helyzet függvényében.” (Fráter 2011 (10.évf.): 54, kiemelés az eredetiben)

Vagyis a tankönyvszerző a normapluralizmus elvét vallja, miközben az előbb a sztenderd nyelvváltozat normáját emelte a többi fölé, amely minden kommunikációs helyzetben a legmegfelelőbb. A problémát a következetlenségen kívül az okozza, hogy a nyelvhasználó felőli megközelítés nem teljes: mindössze a kommunikációs helyzetekről olvashatunk, azonban a nyelvi hovatartozás kifejezésének szempontja nem jelenik meg.

3.2. Általános iskolai tankönyvi példák

Nézzük, hogy szerepel mindez az általános iskola felső tagozatának kísérleti tankönyvcsaládjában!

Az 5. évfolyam számára készült tankönyvben, úgy vélem, egy korosztálynak megfelelő módon megfogalmazott rész szerepel, melynek első fele tulajdonképpen elfogadható (bár itt még nincs elkülönítve a beszélt és az írott változat elnevezése), hiszen a valós nyelvi praxis figyelembevételével készült: „A mai magyar nyelv közérthető és mindenki számára közös beszélt és írott nyelvváltozatát köznyelvnek nevezzük. Ezen a nyelven intézkedünk, és ezen a nyelven értjük meg legjobban egymást, bár a köznyelv is időről időre változik.” (Baloghné–Baranyai–Tóth 2016: 17)

A második mondat első két tagmondata azonban megkérdőjelezhető, hiszen egyfelől az intézkedés nem tisztázott fogalom ebben a részben, másfelől nem a valós nyelvhasználatot tükrözi az a kijelentés, hogy ennek a nyelvváltozatnak (és nem nyelvnek) a használata jelenti a legsikeresebb kommunikációt, illetve garantálja a megértést, hiszen mindez szituációfüggő. Bár a köznyelv közös nyelvként való felfogása, mely variáns legfőbb funkciójának a többi változat közti közvetítést tartja, elfogadható álláspont lenne, azonban a 8.-os tankönyvből kiderül, hogy egyáltalán nem erről van szó: „Normatív nyelvváltozatnak tekintjük a magyar beszélők számára mintaként, normaként szolgáló köznyelvet és ennek választékosabb, írott változatát, az irodalmi nyelvet. A köznyelvhez igazodunk a mindennapi ügyintézés során, az iskolában, de ezt a nyelvváltozatot beszélik a rádió- és tévéadások műsorvezetői, ez jelenik meg az újságok, magazinok cikkeiben is.” (Hegedűs–Méhes 2016: 138)

Vagyis az egyetlen normaként a köznyelv, illetve az irodalmi nyelv explikálódik, azaz szó sincs több normáról, vagy a sztenderdnek a többi nyelvváltozattól elkülönülő, deskriptív szemléletű közvetítő szerepéről. Az irodalmi nyelv definíciója pedig ugyanolyan valós nyelvi praxist ignoráló szemléletmóddal készült, ahogy például ebben a régebbi tankönyvünkben is szerepelt (ahol ráadásul az írásbeli variánst szerepeltetik a szóbeliség nyelvhasználati színterein): „Az írásbeli köznyelv választékosabb, igényesebb formáját irodalmi nyelvnek nevezzük. Ezt használják általában a sajtóban, a bemondók a televízióban, a rádióban.” (Antalné–Raátz 2001: 176)

4. A valós nyelvi praxis mint a normativitás alapja, avagy egy szociolingvisztikai-pragmatikai jellegű normaszemlélet és deskriptív szemléletmód

Létezik olyan tankönyv is, amely a kommunikációs szempontok, a szituációfüggőség mellett a valós nyelvhasználatból kiinduló és a nyelvhasználó egyéb érdekeit is szem előtt tartó, szociolingvisztikai-pragmatikai jellegű normaszemlélettel dolgozik. Ezt a tankönyvet (tankönyvcsaládot) azonban nem Magyarországon használják, hanem a romániai magyar anyanyelvi oktatásban tanul belőle az általános iskolás korosztály.

Eszerint: „A különböző csoportok, amelyekhez tartozunk, meghatározzák nyelvváltozatunkat. Így az, ahogyan szólunk másokhoz, sok mindent elárul rólunk.” (Bartalis–Köllő–Orbán–Szőcs–Tamás 2017: 200)

A tankönyv az ötödik osztályosok anyanyelvi neveléséhez készült, így az ő szintjükön fejezi ki azt a tudományos álláspontot, hogy a nyelvi variabilitás megléte a beszélőközösségek létéhez kötött, és szituációfüggő módon befolyásolja nyelvi döntéseinket.

Fontosnak tartom ugyanis azt láttatni a tanulókkal, hogy nem eleve adott, tőlünk, nyelvhasználóktól függetlenül létrejött szabályrendszerekhez kell vagy illik alkalmazkodnunk egy-egy szituációban, hanem a nyelvhasználók maguk is normaalakítók azáltal, hogy egy-egy beszélőközösséghez tartoznak. A nyelvhasználó saját döntése értelmében az adott közösséghez való tartozását jelzi nyelvhasználata által egy-egy beszédhelyzetben, miközben internalizált szabályokat követ és alkot az adott közösség nyelvszokása alapján társas interakciói során. Ez a nyelvi sokszínűség alapja.

A nyelvhasználatból kiinduló és a nyelvhasználói oldalt figyelembe vevő normafogalom mellett érvelek. Az így felfogott norma szociokulturális és pragmatikai meghatározottsága mellett a kognícióra is irányul, hiszen a beszélőnek a közösségből származó, praktikus jellegű tudása, nyelvi formák kiválasztása, megítélése, maga a döntési helyzete ugyanolyan jelentőséggel bír az értelmezésben, mint a közösségi vagy a nyelvi és kommunikációs

jellemzők. Az egyén saját szükségletei szerint dönt, igazodik és alkot interakciója minden pillanatában. Ebben rejlik a nyelvi normativitás állandó dinamizmusa és egyénre, illetve közösségre szabott kreatív jellege.

A normát egy kontinuumként felfogva nyelvi elemek összességének tekintem, amelyek az adott nyelv produktív szabályrendszeréhez igazodnak és/vagy elterjedtnek minősíthetők az adott közösségben (Molnár 2015a: 283). Egy ilyen, vagy ehhez hasonló normafogalommal vélem kialakíthatónak a tanuló normakövető és normaalkotó magatartását az anyanyelvi nevelés során.

Az iskolai anyanyelvi nevelésben, a normaközvetítés során ugyanis fontos felismerni, hogy a tanulót nemcsak normakövetővé, hanem normaalkotóvá is alakítani kell. Az oktatató- és nevelőmunka során olyan egyéneket kell nevelni, akik nyelvközösségük és beszélőközösségeik tagjaiként nyelvi tevékenységük során képessé válnak közösségi normák követésére, alakítására, megújítására és létrehozására (Molnár 2015a: 77).

Ahhoz, hogy ez ténylegesen megvalósuljon, a tankönyvek elméleti ismeretanyaga és gyakorlati tudásanyaga nyelv- és normaszemléletének megváltoztatására lenne szükség.

5. Javaslatok magyar nyelvi tankönyveink nyelv- és normaszemléletének átdolgozására

5.1. A tantervi előírások

Javaslataim megfogalmazása előtt szükséges áttekinteni, hogy milyen szemléletet engednek meg az érvényben lévő oktatáspolitikai dokumentumaink, a tantervek, hiszen a tankönyvíróknak elsősorban ezeknek kell megfelelniük.

Átvizsgálva mind a Nemzeti alaptantervet, mind a kerettanterveket, megállapítható, hogy amikor azok „a mai magyar nyelv árnyalt és igényes használatához szükséges nyelvi ismeretek” (Kerettanterv 2012 A, B – 9-10. évf.) elsajátítását, illetve a „nyelvileg igényes beszéd”-et (NAT 2012) írják elő, akkor azt a sztenderd (kodifikált) normájának a társadalomban betöltött fontos szerepe érdekében teszik. A grammatika tanítása mellett azonban a kommunikációs, szövegtani, stilisztikai, nyelvi tervezéssel kapcsolatos vagy szociolingvisztikai és pragmatikai ismeretek is hangsúlyos szerepet kapnak. Így már nemcsak a grammatikai szabályok által meghatározott nyelvi normakövetésnek adnak teret a hétköznapi kommunikációban. (A tanulmány írása idején jelent meg a legújabb Nemzeti alaptanterv, valamint részben már a kerettantervek is, azonban ezek még nem szolgálhattak alapul az itt vizsgált tankönyvek megírásához.)

Úgy vélem, hogy a nyelvhelyesség tantervi előírása mellett, a gyakorlat számára esély nyílhat a magyar nyelvközösség teljes normarendszerének (a köznyelvi, tájnyelvi stb. normakülönbözőségeinek) bemutatására mind az elméleti, mind a gyakorlati tudásanyag szintjén; valamint egy tudományos jellegű, ugyanakkor a valós nyelvhasználaton alapuló normaszemlélet és normaközvetítési mód kialakítására is.

5.2. Múltbeli követendő példák a nyelvhelyességi szemlélet átértelmezésére

A nyelvhelyesség állandó ellenőrzése mellett, a sztenderd norma nyelvközösségben kiemelt szerepének, társadalmi presztízsének szem előtt tartásával is lehetséges normakövető és normaalkotó tanulók nevelése.

Simonyi Zsigmond a 19. század végén, illetve a 20. század elején készült és használt tankönyveinek normaszemléletét ez a felfogás jellemezte: „…nem eshetik kifogás alá egy-egy olyan szó vagy szólás sem, mely kisebb vidéken járatos, ha egyébiránt megfelel az általános analógiáknak.” (Simonyi 1905: 48) Tankönyvei, korukat sokszorosan meghaladó módon, egy dinamikus, kontinuumként felfogott, a műveltség, a morál, az esztétikum és az érték kategóriájától „megtisztított”, szociokulturális alapú és pragmatikai szemléletű normát tártak a tanuló elé, hogy az anyanyelvoktatás képessé váljon arra, hogy a diákot a valós nyelvhasználatba szocializálja (Molnár 2015b).

A sztenderdről pedig azt vallotta, hogy az nem más, mint *„köznyelv* vagyis közös nyelv” (Simonyi 1905: 37), amely Bánréti Zoltán tananyagaiban azzal egészül ki, hogy „…nem jobb, mint bármelyik dialektus vagy szociolektus.” (Bánréti é.n.: 142)

Követendő példának tartom még a Kugler–Lengyel–Tolcsvai Nagy- munkacsoport nyelvváltozat-meghatározását is:

„A nyelvváltozat nem egyszerűen a hangtani, szókészleti, nyelvtani, vagy jelentéstani különbségek által jön létre, hanem azáltal, hogy ezek a különbségek viszonylag következetesen kapcsolódnak valamilyen földrajzi vagy társadalmi réteg, csoport (vagy mindkettő) nyelvhasználatához, ill. valamilyen beszédhelyzethez.” (Kugler–Tolcsvai Nagy 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 148).

A fenti szerzők beszélőik felől közelítették meg az egyes nyelvváltozatokat. A beszélő döntése tehát az egyetlen mérvadó abban, hogy az általa használt nyelvi variánst elkülöníti-e a többitől, illetve ugyanazon nyelv részének tekinti-e (Sándor 1999: 162).

5.3. Konkrét javaslataim

5.3.1. Szükséges lenne megjeleníteni a nyelv kommunikációs funkciói mellett az egyéni és közösségi identitásjelzésbeli szerepét is a tankönyvek általános nyelvészeti és/vagy nyelv és társadalom fejezeteiben.

5.3.2. Azt is hangsúlyossá kellene tenni, hogy az adott nyelvközösségben működő több norma léte azok beszélői felől értelmezendő (vö. Molnár 2015a: 286). A nyelvjárások tanításánál például a nyelvi-szerkezeti szempontokon kívül „szükség van a beszélőközösség szubjektív véleményére”(Balázs–Benkes 2007 (10. évf.): 48). Így írt erről egy 2000-es évek első évtizedében használatban lévő tankönyvünk.

Simonyi Zsigmond a következőképpen tárta a tanulók elé a nyelvi sokszínűséget – majdnem 140 évvel ezelőtt:

„Többnyire úgy mondják: talán, különös, vagyonos, józan, bizonyos, de néhol így ejtik ki: talám, külömös, vagyomos, józam, bizomos.”(Simonyi 1882: 9)

A Romániában használt magyar nyelvtankönyv is hasonlóképpen mutatja be a nyelvi változatosságot:

„Figyeld meg az alábbi szópárokat, szósorokat! Találkoztál-e mindegyik változattal?...szép – szíp – szjep; lábom – lábam; jöttök – jösztök ...” (Bartalis–Köllő–Orbán–Szőcs–Tamás 2017: 132)

5.3.3. Nyelvhasználati (pragmatikai) tényezők bevonására lenne szükség ahhoz, hogy a nyelvi formák funkcióit láttatni tudjuk. A jelentés elsődlegessége és a hozzá rendelhető nyelvi kifejezésmódok bemutatása több norma együttes jelenlétére utal az oktatás során. Ugyanakkor azt az információt is hordozza, hogy nem a grammatikai szabályok irányítják a nyelvhasználatot, hanem a beszélőközösség nyelvszokása az elsődleges, amely magát a szabályt is életre hívta és szüntelen alakítja (vö. Brassai 1895).

Így oldja ezt meg a fentiekben említett, a romániai magyar anyanyelvi oktatásban használatos nyelvtankönyv:

„Figyeld meg, mi a különbség az alábbi mondatpárok között! Te melyiket használod? Találkoztál-e a másik változattal? Ha igen, milyen helyzetben?

- Van itthon valaki? – Van-e itthon valaki?
- Mindjárt jön, épp most akasztja fel a kabátját. – Mindjárt jön, épp most akassza fel a kabátját.
- Megint találkoztam Péterrel. – Megint találkoztam a Péterrel.
- Mi a hagyma zöldjét is megesszük. – Mi a hagyma zöldjét is megegyük.
- Holnap nem kell menjek edzésre. – Holnap nem kell mennem edzésre.” (Bartalis–Köllő–Orbán–Szőcs–Tamás 2017: 133)

5.3.4. A szituációfüggő tanítási-tanulási folyamatban számolni kellene a tanulók normaalkotó képességével is; meg kellene mutatni, hogyan, miként lehetséges eltérni az egyes normáktól, és ez milyen következményekkel járhat (vö. Bánréti 1990: 21).

5.3.5. Az élő nyelv tanítását technikai lehetőségeink alkalmazásával javaslom megvalósítani. A 21. századi anyanyelvoktatás egyik hiányosságának tekintem, hogy a mai technika magas fokán már elvárható követelmény lenne a nyelvi valóság hű tükreként felfogható hangfelvételek használata az anyanyelvi órán (Molnár 2015a: 291).

5.3.6. Végül tudományos-szakmai összefogás megteremtését, szakmai viták megrendezését, majd a fenti szemlélet alapján, a kárpátaljai anyanyelvoktatásban alkalmazott tantárgypedagógiához (Beregszászi 2012) hasonló szemléletű, a nyelvi heterogenitást és flexibilitást funkcionális keretben közvetítő tantárgypedagógia kidolgozását javaslom.

Irodalom

A magyar nyelv nagyszótára V. kötet (2013): MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Bárczi Géza (1952): A nyelvművelés elvi kérdéseihez. *Magyar Nyelv,* 48, 10-18.

Beregszászi Anikó (2012): *A lehetetlent lehetni*. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5-9. osztályában. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Brassai Sámuel (1895): Qui bene distinguit, bene docet. *Fővárosi Lapok*, 1895. március 18.

Domonkosi Ágnes (2015): A szociolingvisztika szemlélete a kísérleti magyar nyelvi tankönyvekben. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig*. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból. Líceum Kiadó, Eger. 23-35.

Gál Kelemen (1927): *Brassai küzdelmei a magyartalanságok ellen*. Erdélyi Tudományos Füzetek 1/10. 3-37. http://mek.oszk.hu/07300/07394/07394.pdf (letöltve: 2019.10.31.)
Kovalovszky Miklós (1975): A nyelvművelő Bárczi Géza. *Magyar Nyelvőr*, 99. 302-13.
Lanstyák István (2010): A moralizmus mint nyelvhelyességi ideológia. Csernicskó István–Fedinec Csilla–Tarnóczy Mariann–Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.): *Utazás a magyar nyelv körül. Írások Kontra Miklós tiszteletére.* Tinta Könyvkiadó, Budapest. 58-67. http://web.unideb.hu/~tkis/li_moralizmus.pdf (letöltve: 2019.10.31.)
Lanstyák István (2011): Az elitizmus mint nyelvhelyességi ideológia. Kozmács István – Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.): A csitári hegyek alatt. Írások Sándor Anna tiszteletére. Arany A. László Társulás–Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra. 145-55. http://web.unideb.hu/~tkis/li_elitizmus.pdf (letöltve: 2019.10.31.)
Molnár Mária (2015a) *Normakövető és/vagy normaalkotó tanulók nevelése? A nyelvi norma személete és közvetítése magyar nyelvi tankönyveinkben*. PTE BTK NYDI, Pécs. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15447/molnar-maria-phd-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Molnár Mária (2015b) Simonyi Zsigmond normaszemléletének tükröződése anyanyelvi oktatásra szánt nyelvtankönyveiben. In: Prax Levente – Hoss Alexandra – Nagy Tamás (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. Hagyomány és modernitás.* PTE Bölcsészettudományi Kar, Film-Virage Kulturális Egyesület, Pécs, 115-21.
Sándor Klára (1999): Szociolingvisztikai alapismeretek. In: Galgóczi László (szerk.): *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. Szeged. 134-71.
Tolcsvai Nagy Gábor (1998): A nyelvi norma. *Nyelvtudományi Értekezések* 144, Akadémiai Kiadó, Budapest.
Tompa József (szerk.) (1961-1962): *A mai magyar nyelv rendszere I-II*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Hivatkozott tantervek

Kerettantervek (2012) (módosítva: 34/2014. (IV.29.) EMMI rendelet 4. mellékletének megfelelően) http://kerettanterv.ofi.hu/ (letöltve: 2019.10.31.)
Nemzeti alaptanterv (2012): Magyar Közlöny 2012. 66. sz. 10639-10847. http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf (letöltve: 2019.10.31.)

Hivatkozott tankönyvek

Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit (2001): *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9-10. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (7., átdolgozott kiadás)
Balázs Géza–Benkes Zsuzsa (2007): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 10. évfolyama számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
Balázs Géza–Forró Orsolya–Hegedűs Attila–Szoták Szilvia (2016): *Magyar nyelv*. OFI, Budapest.
Baloghné Biró Mária–Baranyai Katalin–Tóth László (2016): *Magyar nyelv. Tankönyv 5*. OFI, Budapest.
Baloghné Biró Mária–Baranyai Katalin–Forró Orsolya (2016): *Magyar nyelv. Tankönyv 6*. Eszterházy Károly Egyetem (OFI), Eger,
Bánréti Zoltán (1990): *Nyelvtan–Kommunikáció–Irodalom–Tizenéveseknek. Programleírás*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.

Bánréti Zoltán (é.n.): *Nyelvtan és kommunikáció II. (Szövegtan, nyelvelmélet, generatív mondattan) 7-9. osztály*. Nodus Kiadó, Veszprém.
Bartalis Boróka–Köllő Zsófia–Orbán Zsuzsa Lilla–Szőcs Hedviga–Tamás Adél (2017): *Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv) V. osztály.* Kreatív Könyvkiadó, Marosvásárhely.
Dobos László–Szakál János (1947): *Magyar könyv a VII. osztály számára*. Budapest.
Fráter Adrienne (2011): *Magyar nyelv a középiskolák számára. 10.* Mozaik Kiadó, Szeged.
Fráter Adrienne (2013): *Magyar nyelv a középiskolák számára. 12*. Mozaik Kiadó, Szeged.
Hegedűs Attila–Méhes Edit (2016): *Magyar nyelv. Tankönyv 8*. Eszterházy Károly Egyetem (OFI), Eger.
Károly Pál (1941): *Vidám magyar nyelvtan és helyesírás*. Budapest.
Kugler Nóra–Tolcsvai Nagy Gábor (1998): *Magyar nyelv*. *Tankönyv 14-15 éveseknek*. Korona Kiadó, Budapest.
Lerchné dr. Egri Zsuzsa (2001) *Anyanyelv felsősöknek*. Tankönyv 5. Mozaik Kiadó, Szeged.
Lerchné dr. Egri Zsuzsa (2016): *Anyanyelv felsősöknek*. Tankönyv 6. Mozaik Kiadó, Szeged.
Lerchné dr. Egri Zsuzsa (2017): *Anyanyelv felsősöknek*. Tankönyv 7. Mozaik Kiadó, Szeged.
Lerchné dr. Egri Zsuzsa (2017): *Anyanyelv felsősöknek*. Tankönyv 8. Mozaik Kiadó, Szeged.
Simonyi Zsigmond (1882): *Kis magyar nyelvtan mondattani alapon*. I-II. A középiskolák I-II. osztálya számára. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest. (4. átdolgozott, gyakorlatokkal bővített kiadás).
Simonyi Zsigmond (1905): *Magyar nyelvészet a középiskolák legfelső osztályainak és a tanítóképző intézeteknek*. Athenaeum, Budapest.
Takács Etel–Török Imre (1983): *Magyar nyelvi munkafüzet az általános iskola 8. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest. (6. kiadás)
Valaczka András–Vitézi Annamária (2014) *Magyar nyelv és kommunikáció. 6. évfolyam*. OFI, Budapest.

ROMANI EREDETŰ SZAVAK A MAGYAR ANYANYELVŰ FIATALOK NYELVHASZNÁLATÁBAN[1]

Rosenberg Mátyás
Nyelvtudományi Intézet
matyas.rosenberg@gmail.com

1. Bevezetés

1.1. A romani átvételekkel foglalkozó diskurzus

A magyar nyelvben található romani jövevényszavak mibenlétével foglalkozó művek a téma tárgyalását az elmúlt 100-120 évben több kérdés köré építették fel. Az egyik legtöbbször felvetett probléma az átvett szavak számának pontos megállapítása, mely kérdésben a nyelvészek és a tudományt szakmai iskolázottság nélkül űzni kívánók között egy lassú harc folyik (vö. Schirm 2006: 149; Boros – Szűts 1986). Míg a TESz. mindössze 16 szót tart maradéktalanul cigány eredetűnek, addig Kakuk Mátyás *Cigány közvetítésű jövevényszavak a magyar nyelvben* (1997) című könyvében több, mint 300 szóról állítja ugyanezt. Az előbbi minimalista, utóbbi maximalista felfogást tükröz (részletesebben lásd Arató 2016: 71).

A romani eredetű szavak magyar nyelvben elfoglalt helyének, rétegeinek elemzését végző nyelvészeti kutatások elsősorban a szleng két irányából közelítik a témát: az egyik a diákszlengkutatás, mely elsősorban a fiatalok nyelvét veszi górcső alá, a másik a börtönszlengkutatás, mely a fogvatartottak nyelvhasználatát vizsgálja. „A szleng szókészlete nagyon mobilis, a szavak hol megjelennek, hol eltűnnek, új jelentésben és más területeken születnek újjá, majd ismét eltűnnek, kifacsaródnak, a paronímiai attrakció alapján kereszteződnek stb., stb. (…) Egyes tegnapi szlengszavak elveszíthetik stilisztikai színezetüket, s holnap beolvadhatnak a köznyelvbe." (Jelisztratov 1998: 17). Ahogy Szabó Edina *A magyar börtönszleng szótára* c. munkájában is reflektál Jelisztratov munkájára, összefoglalva elmondhatjuk, hogy gyakran nehéz eldönteni, melyek azok a szavak, amelyek a szlenghez tartoznak, hol keletkeztek (pl. a börtönben, vagy azon kívül), és melyek azok, amelyek ott aktivizálódtak újra. „Bonyolítja a helyzetet az is, hogy a börtönszleng szavainak egy része szövevényes kapcsolatot mutat a katonai szlenggel, a tolvajnyelvvel és nem utolsó sorban a cigány szavakkal" (Szabó 2008: 34). Fontos azonban tudni, hogy a tény, hogy bizonyos romani

[1] A tanulmány a K 129378 számú, „*Udvariasság, kapcsolati rítusok és viszonyulás a romani és a beás interakcióban*" című projekt keretében, a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által biztosított támogatás segítségével valósult meg.

eredetű szavak a fogvatartottak nyelvhasználatában (is) megtalálhatók, egyáltalán nem jelenti azt, hogy ezek a köznyelvbe a börtönszlengen keresztül érkeztek és érkeznek.

1.2. A szleng és a diáknyelv kapcsolata

Jelenlegi ismereteink szerint a mai értelemben vett szlengkutatás Péter Mihály 1980-ban megjelent cikkéhez köthető, tekintve, hogy a magyar nyelvészeti terminológiában e formában ő szerepelteti először. A szleng kutatása azonban ezt jóval megelőzően kezdődött, a 19. század végén elsősorban az akkor diáknyelvnek nevezett ifjúsági nyelvváltozatok vizsgálatával (Kis 1991: 10, 1997: 256, Pusztai 1994: 419). Dobos Károly 1898-ban megjelent *A magyar diáknyelv szótára* c. műve az első önálló szlengszótár Magyarországon. Noha tudományos művekben ritkán volt ez expliciten kimondva, az ifjúsági nyelv fókuszba állításának lehetősége praktikus szempontok alapján minden más szlengtípus vizsgálatánál könnyebben kínálkozott és kínálkozik a mai napig. Ezért aztán nem csak a fiatalok nyelvhasználatáért aggódó generációk gondolják úgy, hogy a szleng és a vele – úgy tűnik, elkerülhetetlenül – kéz a kézben járó, az alacsony presztízsű beszédmódtól a viselkedésig, öltözködésig és az életformáig húzódó jellegzetességek a felsőbb korosztályra nem jellemzőek. Az a tendencia, hogy a kutatói érdeklődés ma is az ifjúság által használt szlengre irányul, hozzájárulhat annak a mítosznak a fenntartásához, amely a szlenget elsősorban a fiatalok nyelvhasználati sajátosságának tekinti, már-már egyenlőségjelet feltételezve a szleng és a diákok nyelvhasználata között (vö. Parapatics 2008).

1.3. Luxusjövevényszavak

A romani jövevényszavakat gyakran luxusjövevényszavaknak tartják (vö. Schirm 2006: 150; Nyomárkai 2013), ezt a kategóriát Nyomárkai ekképp definiálja: „Az ilyenfajta átvételeket, melyekre tulajdonképp nem volt szükség, amelyek semmiféle szókincsbeli űrt nem töltöttek be, luxusjövevényszavaknak szokták nevezni” (2013). Általános tapasztalat azonban, hogy a nyelvben nincs két teljesen azonos jelentésű szó – még az igen hasonló jelentésűek között is szokott lenni stilisztikai eltérés (Fejes 2013).

1.4. Célkitűzés

Kutatásomban olyan kérdésekre igyekszem választ adni, amiket eddig nem vizsgáltak, holott korábban nem csak több ismeretünk lett volna a témáról, de más irányba is terelődhetett volna az erről folytatott diskurzus. Igyekszem megvizsgálni, hogy milyen tendenciák figyelhetők meg a romani jövevényszavak ismertségében és használatában, különösen a fiatalabb generáció nyelvhasználatát tekintve, összevetve azt más generációk nyelvhasználatával. Külön fejezetben vizsgálom meg, hogy egy-egy a médiában előforduló szónak van-e mérhető hatása a magyar beszélők nyelvhasználatára, és ha igen, milyen mértékű az eltelt idő viszonyában. Kitérek azokra az areális hatásokra, melyek szavanként eltérőek lehetnek, végül egybevetem az eredményeimet azokkal a szakirodalmi állításokkal, melyek a szleng, az argó és a börtönszleng témáját is érintik.

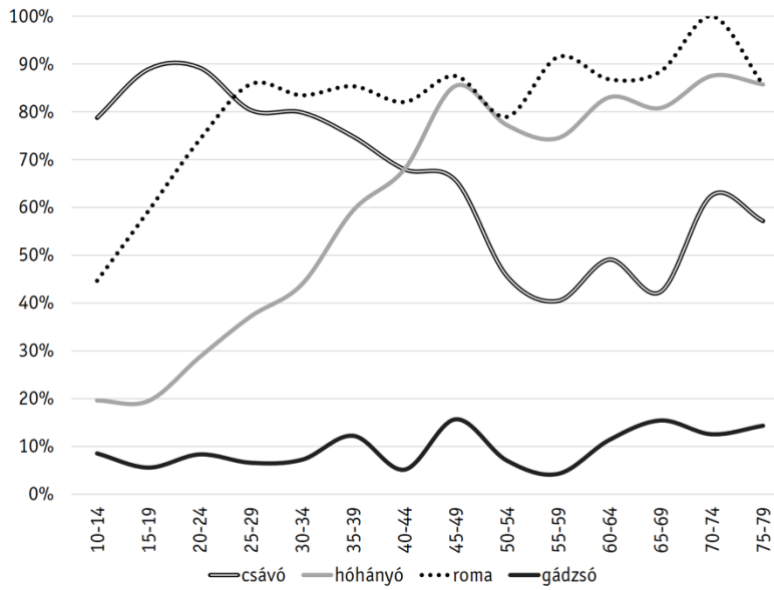
2. A kutatás leírása

Egy olyan kérdőíves vizsgálat képezi a jelen tanulmány alapját, mellyel a többségi társadalmi beszélők körében a romani vagy beás eredetű – vagy annak tartott – szavak ismertségét és használatuk egyes jellemzőit fel lehet tárni. A papíralapú és internetes kérdőív 32 szó ismertségét, jelentését, alakváltozatait, valamint a magyar nyelvbe való beágyazottságát vizsgálta. A résztvevőknek az egyes romani vagy beás eredetű lexémákhoz rokon értelmű szavakat kellett rendelniük, megkértem őket arra, hogy alkossanak olyan mondatot, amely tartalmazza ezeket a szavakat, továbbá értékeljék, milyen gyakran használják az adott szót. Ezen felül 10 szó alakváltozatának ismeretét is vizsgálom. A kutatás során eddig 1500 véletlenszerűen kiválasztott 11-79 év közötti adatközlő eredményeit vizsgáltam meg Magyarországon, a határon túli nyelvközösségekben, valamint a külföldre vándorolt magyar beszélők körében. Az adatok egyelőre nem reprezentatívak, de a tendenciákat jól mutatják.

3. A kutatás eredményei

3.1. Általános változások az életkor függvényében

Az életkort figyelembe vevő vizsgálatokhoz a kutatás egy pontján arra kértem a megkérdezetteket, hogy önbevallás alapján mondják meg, az adott szót gyakran, ritkán használják-e, vagy nem használják, esetleg egyáltalán nem is ismerik azt. Az alábbi ábrán a sok közül négy romani eredetű szót szerepeltetek: *csávó* 'srác' (< *čhāvò* 'fiú'), *hóhányó* 'szélhámos' (< *xoxamnò* 'hazudós'), *roma* 'cigány' (< *ròma*$_{\text{SG.M.VOC}}$ v. *romà*$_{\text{M.PL.NOM}}$ < *řom* 'cigány, férfi, ember'), *gádzsó* 'férfi' (< *gādžò* 'nem cigány férfi').



1. ábra. A *csávó, hóhányó, roma, gádzsó* szavak használata a teljes mintában, százfokú skálán

Az ábrán összevontam a gyakori és a ritka használatot, így leolvasható, hogy a szót az adott korosztályban használják-e egyáltalán, vagy sem. A *csávó* 'fiú' főként a fiatalabb korosztályban használatos, a 15-24 évesek között eléri a 90%-ot és folyamatosan csökken, 50 év felett csökken 50% alá. A *hóhányó* ezzel éppen ellentétes, a használata a fiataloknál viszonylag alacsony (20%), de az életkor előrehaladtával folyamatosan emelkedik, míg 45-49 éves korra eléri a maximumát (85%), onnantól fogva kis kilengésekkel stagnál. A *roma* esetében a teljes népességben magas használatot tapasztalunk, azonban a fiatalok a szót folyamatosan tanulják: 10-14 éves, illetve 25-29 éves kor között a használat a duplájára nő (44,6%-85,8%). A *gádzsó* esetében ennek épp a fordítottját látjuk: a szót ritkán használják, a teljes népesség mindössze 9,5%-a nyilatkozott úgy, hogy legalább időnként használja. Láthatunk tehát emelkedő (*csávó*), csökkenő (*hóhányó*) tendenciát is, ahogy stabilan magas (*roma*), illetve stabilan alacsony (*gádzsó*) használatú szavakat is.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy a kutatás ezen részében elemzett adatokhoz a válaszadók önbevallása alapján jutottam, így elsősorban a saját nyelvhasználatukról alkotott véleményüket vizsgálhatjuk, mintsem magát a nyelvhasználatukat. Egyes szavak megítélését azonban számos tényező befolyásolhatja pozitív és negatív irányban egyaránt, különösen amiatt, hogy az eredmények alapján azt is láthatjuk, hogy az említett négy szó egészen más karakterű. A *hóhányó* esetében a népetimológiai érintettség miatt a legtöbben nem is sejtik, hogy romani átvétellel van dolguk, a referense pedig gyakran 'fiú, gyerek' mezőre korlátozódik (a romani nyelvben az alak hímnemű, de életkori megkötés nélkül használható). Más szavak, pl. *csávó*, ill. még inkább *gádzsó* romani eredetével a beszélők többnyire tisztában vannak, utóbbi esetében sokan meg is

jegyzik, hogy ez elsősorban a cigányok magyar nyelvhasználatában gyakori, a *roma* pedig a hivatalos nyelvhasználatba emelve immár mesterséges utat jár be.

3.2. Szemantikai eltérések

A kutatás eredményei azt igazolják, hogy a romani jövevényszavak és a vele eseteként helyettesíthető alakok nem csak stilisztikailag, de szemantikailag sem teljesen azonosak. A *séró* (< romani *šērò*) jelentése eredetileg 'fej', mára azonban szinte minden esetben új, 'haj, frizura' jelentéssel fordul elő, pl. „A fodrász most nagyon jól belőtte a séródat.", ugyanakkor jóval kötöttebben, de megmaradt a 'fej' értelme is, pl. „Az egész sztorit séróból nyomta.". A *piál* (< romani *pijèl*) szó eredeti jelentése 'iszik', a magyarban azonban szinte kizárólag alkohol fogyasztására utalva használatos, pl. „Folyton csak piál, utána meg csodálkozik, hogy nincs normális élete.". A *dzsal* (< *džal*) szó eredeti jelentése 'megy', jelentése a magyarban meghonosodott jövevényszóként 'siet, elhúz, rongyol, teper', pl. „Dzsaljunk, már nincs sok idő.", vagy „Dzsaljunk el innen!" (lásd még Arató 2016: 74).

Tekintve, hogy a romani jövevényszavakat a beszélők eltérő stílusértékkel és jelentéssel használják, mint a köznyelvi szinonimáikat, ezért azt nehezen lehetne állítani, hogy „semmiféle szókincsbeli űrt" ne töltenének be, ezért inkább Fejes (2013) állítását látom igazolva. Lehetségesnek tartom azonban, hogy nem a romani szavak luxusjövevényszó csoportba sorolásával van probléma, hanem azzal, hogy magát a kategóriát nem definiálták megfelelően. Könnyen belátható, hogy a szerbhorvát *čipka* 'csipke' a cseh *byzogan* 'buzogány', a lengyel *szyszak* 'sisak', vagy az ótörök *arslan* 'oroszlán' szavaknak nem olyan a szerepük, mint a romani *lōvè* 'pénz' szónak, és ezzel a beszélők is rendre tisztában vannak. Amíg a *csaj* szóra számos köznyelvi szinonimát tudnak a beszélők, pl. *lány, lányzó, leány, leányzó, hölgy, kislány*, sőt szlengbeli szinonimákat is ismernek, pl. *bige, bula, buksza, spiné, suna*, addig a szláv eredetű *ablak* és a francia eredetű *garázs* szavakra ez nem igaz. Ha úgy határozzuk meg, hogy luxusjövevényszó az, amelyre van más egyenértékű (akár szleng) megfelelő, akkor valószínűleg közelebb járunk az igazsághoz. Ezek után fölmerül, van-e egyáltalán olyan romani eredetű szó kifejezés, mely minimális mértékben sem szleng és nem is luxusjövevényszó.

3.3. Homonímia és az arra visszavezethető változások

Egyes szavak elemzését megnehezíti, hogy több jelentéssel bírnak, amelyek eltérő szavakra vezethetők vissza, így pl. magyar *bula* 1. 'nő'; 2. 'fenék'; 3. 'női nemi szerv' jelentéssel is rendelkezik: vö. „Két bula sétál az utcán. Minden pasi megfordul utánuk." ill. „Tedd arrébb a buládat!" Megfigyelhető a 2. és a 3. jelentés keveredése, amely a szónak homályosságot kölcsönöz. A keveredést a szó tabujellege adja: a beszélők többsége sokszor nincs tisztában a szó pontos jelentésével, csak annak vulgaritásával. A bula etimológiájára több elképzelés is létezik. Az egyik lehetséges magyárazat szerint a *bula*[1] szerbhorvát jövevényszó (< *bùla* 'muszlim nő') mely eredetileg török (< *bula ~ bola*), míg a *bula*[2] romani eredetű szó (< *bul* 'fenék'), az azonban természetes, hogy a mára inkább ismertebb jelentést érzi a szóba beszélő, mint az elavult dialektálisat (vö. HJP.). Egy alternatív elképzelés szerint jelentésbővülés zajlott le, így a romani

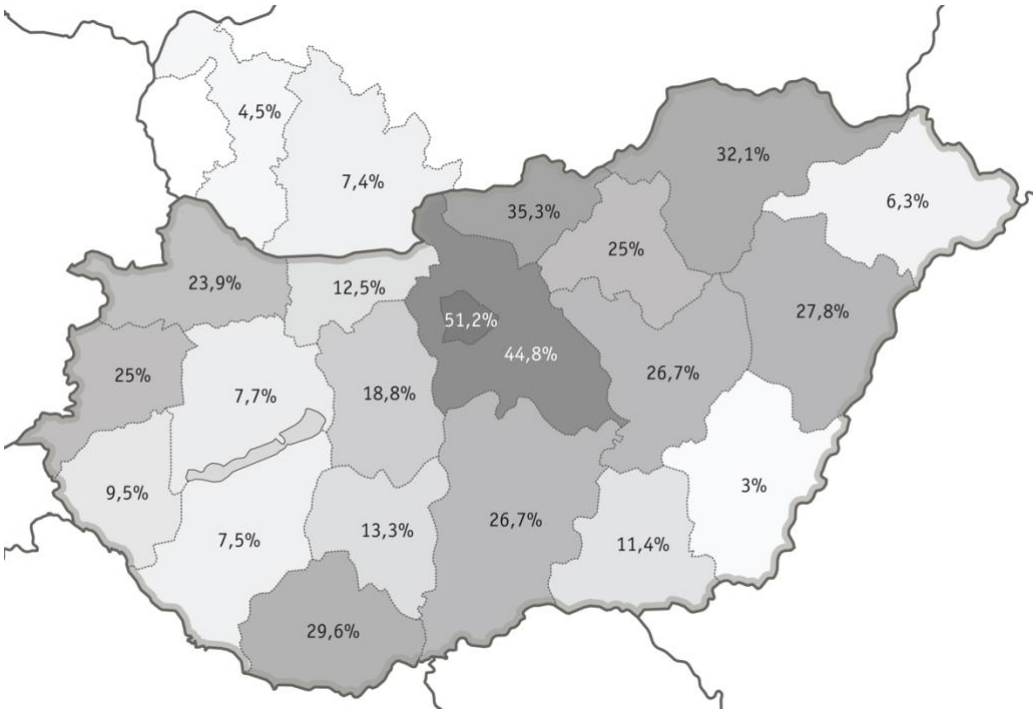
eredetű *bula*[2] elkezdett ’nő’-t is jelenteni. Előfordul ugyanakkor egy 4. jelentés is, mely az 1. és a 2. jelentés keveredése, azaz ’női fenék’.

A *góré*[1] ’kukoricatároló’, ill. *góré*[2] ’főnök’ etimológiája is két külön szóra vezethető vissza, de a szemantikai mezők távolsága miatt nem történik keveredés (részletesebben lásd Arató 2016: 77). Nem csak az azonos hangalak, hanem a hasonló hangzás is elég ahhoz, hogy a jelentés megváltozzon: a *sukár* (< romani *šukār* ’szép’) értelme a beszélők többségénél nem változott, azonban kb. 2%-uk ’magas’ jelentésben ismeri, minden bizonnyal a *sudár* ’magas, karcsú, nyúlánk’ szó hatása révén.

Vegyünk egy másik példát: a cigány jövevényszóként számontartott *gizda* a kutatás eredményei alapján legalább két értelemmel bír: 1. ’sovány’; 2. ’vagány’, az eredete azonban szerbhorvát (< *gȉzdav*) és a romani nyelvben is megtalálható *gizdavo* alakban, melynek forrása ugyanez. A második jelentés terjedni látszik a első rovására, azonban a folyamat nem csak életkor függvényében megy végbe, a területi megoszlása még szembetűnőbb.

3.4. Areális hatások

A kutatási eredmények több érdekességre is rávilágítanak a *gizda* szóval kapcsolatban. Ha megvizsgáljuk azokat a válaszokat, melyeket rokon értelmű megfelelőjeként kapunk, akkor jelentésük alapján három nagyobb csoportba sorolhatjuk őket. Leggyakrabban a ’sovány’ (illetve ’vékony’, ’gebe’, ’cingár’ stb.) fordul elő, tehát valamilyen ember vagy állat konkrét fizikai tulajdonságáról van szó, a szót ismerők 59%-a ebben a jelentésben ismeri. A második nagy csoportot az egy fokkal homályosabb ’vagány’ (illetve ’menő’, ’laza’, ’király’ stb.) jelentésmező alkotja, amely éppúgy lehet egy adott tárgy attribútuma, pl. „Eléggé gizda ez az új cipőd.”, mint valakinek a viselkedése, pl. „Mióta megvette az új autóját, nagyon gizda lett!”. Ez a csoport 30%-ot képvisel. Mindkét jelentésének ismeretét mindössze 4% jelölte meg. A harmadik, jóval kisebb, egészen diffúz csoportot (6%) pedig azok képviselik, akik szinte teljesen vegyesen általában valamilyen negatív viselkedést jelölő megfelelőt adtak meg, pl. ’idegesítő’, ’erőszakos’, ’kicsinyes’, ’sóher’, ’gáz’, ’szánalmas’ stb. Ha a ’vagány’ jelentést térképen ábrázoljuk, több észrevételt is tehetünk (lásd a 2. ábrát):



2. ábra. A *gizda* szó ’vagány’ jelentésének területi disztribúciója a teljes népességben, százfokú skálán

Budapest és a vidék összevetése során láthatjuk, hogy a *gizda* jelentésének földrajzi megoszlása igen kiegyensúlyozatlan, ugyanis míg Budapesten és Pest megyében a beszélőknek körülbelül a fele a ’sovány’, fele a ’vagány’ jelentésben használja a szót, addig a Pest megyével szomszédos Nógrád megyében a ’vagány’ jelentés aránya mindössze 35,3%. A Pest megyében mért adatot (44,8%), amely közelít a budapestihez, a megye agglomerációs jellege magyarázza, de a szó ’vagány’ jelentésének terjedése a rendelkezésre álló adatok szerint Budapesthez köthető, ahol a *gizda* lexéma ’vagány’ jelentése elterjedtebbé vált, mint a ’sovány’. Jól látható a Balaton környékén, valamint Szabolcs-Szatmár-Bereg és Békés megyében a ’vagány’ jelentés alacsony használata, míg a középső országrészben előfordulása jóval gyakoribb. Megfigyelhető, hogy a Szlovákiában élő magyarok körében[2] egyrészt szinte a magyarországinál is alacsonyabb részarányt tapasztalunk, másrészt a két kerület közötti (egyébként elhanyagolható) különbséget az is okozhatja, hogy a Nyitrai kerületben (*Nitriansky kraj*) lakók közelebbi kapcsolatban vannak a Pest megyeiekkel és a budapestiekkel, mint a Nagyszombati kerületben (*Trnavský kraj*) élők. Az eredményekből az is kiderül, hogy a szónak a ’vagány’ értelme terjed a többi rovására.

[2] A kutatás kiemelt figyelmet fordít a határon túl és a külföldön élő magyar közösségek nyelvhasználatának vizsgálatára, azonban egyelőre mindössze két szlovákiai kerületből áll rendelkezésre elegendő mennyiségű adat.

Ráadásul igen nagy mértékben, hiszen a Budapest és vonzáskörzetében élő fiatalok körében azon 15-30 év közötti beszélők közt, akik nemcsak Budapesten élnek, de ott is születtek, a szó 71%-ban jelent 'menő'-t, 24%-ban 'sovány'-at, és 4% említette, hogy mindkét jelentésben ismeri.

3.5. A média hatása

A romani jövevényszavak használatát más szavakhoz hasonlóan nagyon sok tényező befolyásolja. A média hatása az élet számos területén érzékelhető, így nem kétséges, hogy szavak elterjedéséhez, meghonosodásához is hozzájárulhat, a hatást pedig a kutatás eredményei is visszaigazolhatják. Annak tükrében, hogy a játékfilmek, sorozatok viselkedésmintákat közvetítenek, több tekintetben is hatást gyakorolhatnak a szocializációnkra (pl. fogyasztói gyakorlatokra, ízlésre stb.), ezért feltételezhetjük, hogy a nyelvi szocializációnkra is hatással vannak. A romani jövevényszavak megjelenése lehet véletlen, vagy szándékos: pl. egy interjúalany spontán szóhasználata lehet kevésbé tudatos, a szerzők és a fordítók szóhasználata esetén viszont több esetben szándékos használatot lehet felfedezni, különösen akkor, ha egy régi kifejezés felelevenítéséről van szó.

Három olyan filmkultúra okozta hatást vizsgáltam meg, melyek eltérő időben, eltérő életkorú csoportokra voltak hatással és egy romani kifejezés újraaktivizálása köthető hozzájuk, ugyanis a szavak kapcsán többször maguk az adatközlők is az adott filmre hivatkoztak.

Az *Annie Hall* 1977-ben debütált romantikus komédia Woody Allen rendezésében, melyet Magyarországon 1980-ban mutattak be. A film egyik jelenetében a főszereplő arról beszélget barátjával, hogy New York antiszemita város. Sorolja is a példáit. Elmeséli többek közt, hogy nemrégiben együtt vacsorázott néhány sráccal, leette magát, és odaszólt a pincérnek, hozzon neki valami oldószert. Mire az asztaltársaság egyik tagja odasúgta a felszolgálónak: ne oldószert hozzon, hanem biboldószert. Nem oldó, biboldó[3] – melegszik bele a főszereplő, mire barátja előáll a megoldással: költözzön Kaliforniába, ott minden jobb lesz.

A *South Park* egy 1997-ben indult, Magyarországon 2000-től sugárzott amerikai televíziós számítógépes animációs sorozat. A sorozat négy alsó tagozatos fiú és családtagjaik, valamint a többi városi lakos szürreális kalandjait mutatja be, akik a coloradói South Park kisvárosban élnek. A felnőtt nézőknek szánt műsor elsősorban szatirikus és trágár hangvételéről, illetve a napi események, valamint a popkultúra és az amerikai közélet szereplőinek gyakori kifigurázásáról vált hírhedtté. A sorozat egyik, a közönséget igen megosztó mellékszereplője Kula bácsi (az eredetiben *Mr. Hankey*), egy beszélő emberi ürülék[4], aki egyben a Mikulás trágárabb változata a sorozatban[5].

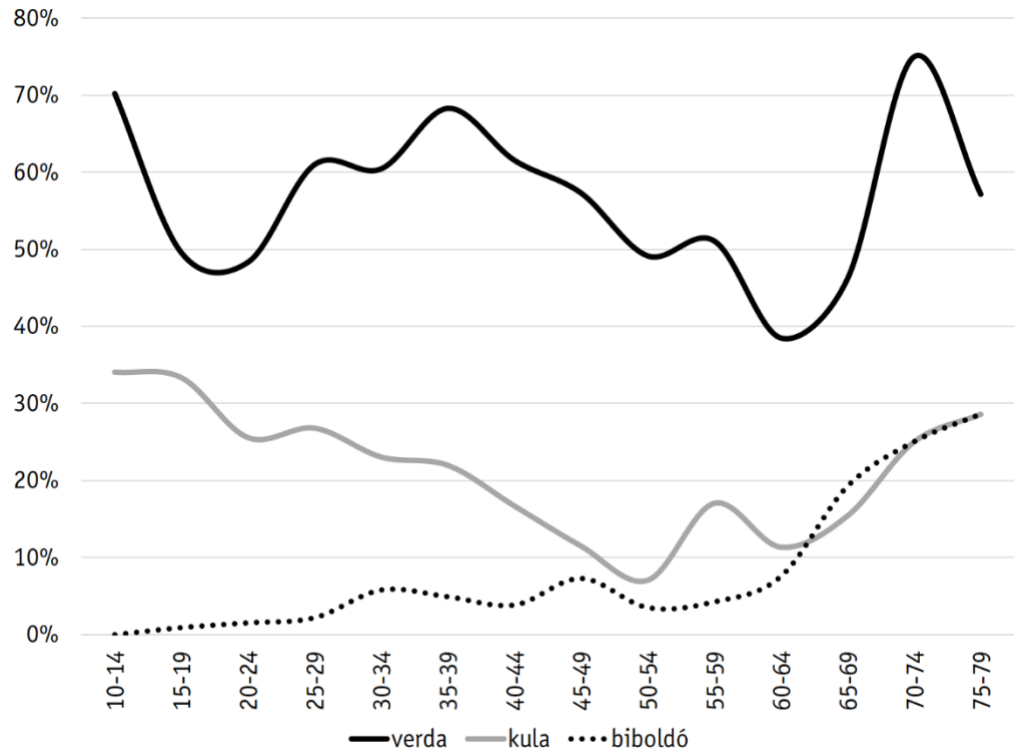
A *Verdák* (eredetileg *Cars*) című számítógépes animációs film, amely a Verdák-trilógia 1. része. A film 2006-ban debütált, a magyarországi bemutató az amerikaival egy évben történt.

[3] Az eredeti szövegben nem jövevényszó, hanem egy hangtani jelenség okozza az áthallást: *You know, I was having lunch with some guys from NBC, so I said ... uh, "Did you eat yet or what?" and Tom Christie said, "No, didchoo?" Not, did you, didchoo eat? Jew? No, not did you eat, but Jew eat? Jew. You get it? Jew eat?* (Allen – Brickman 1977).

[4] A szó több más jelentésben is használatos, elsősorban a Dunántúlon előforduló 'köpet', ennek aránya azonban azok között, akik a szót legalább ritkán használják, kevesebb, mint 2%.

[5] Érdekesség, hogy a FOX televízióhálózattal tárgyalni kezdtek az alkotók a South Parkot megelőző rövidfilm sorozattá bővítéséről, akkor az elutasítás elsődleges okát épp Kula bácsi karaktere jelentette (NBC 1998).

A történet egy antropomorfizált autók és más járművek által benépesített világban játszódik. A *Verdák* cím fordítása esetén jól érzékelhető a szándékosság, hiszen a fordítónak az *autó* szó helyett a *verda* szóra esett a választása, holott éppúgy választhatta volna a *kocsi*, vagy *járgány* szót is.



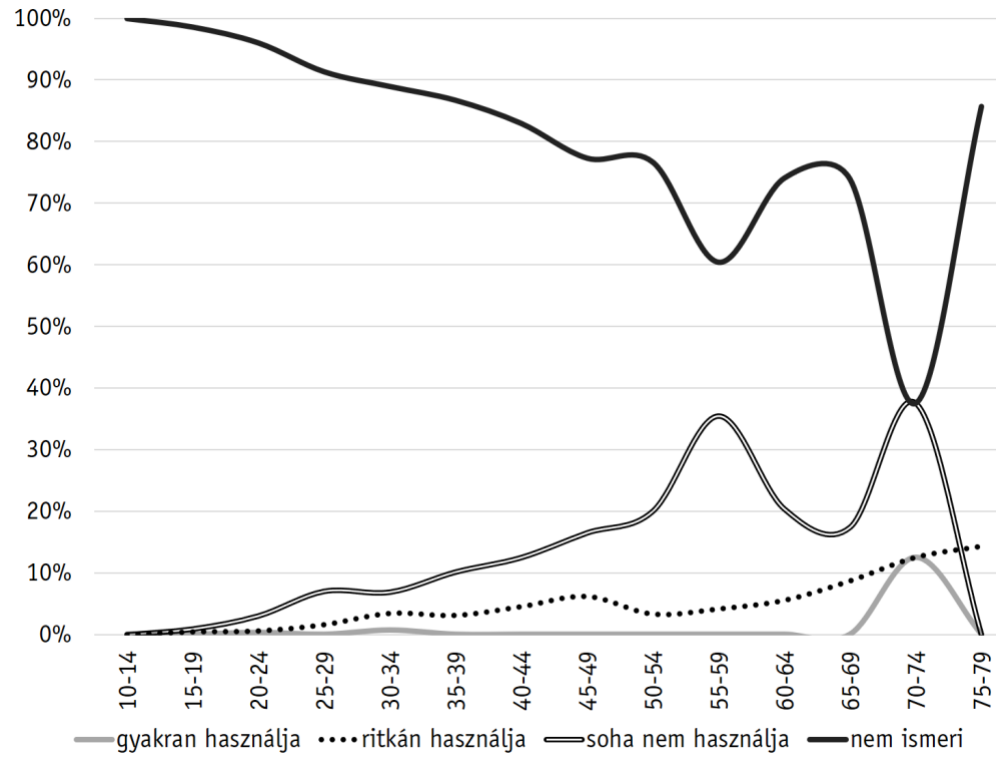
3. ábra. A *verda, kula, biboldó* szavak bármilyen mértékű használatának megoszlása életkor alapján a teljes mintában, százfokú skálán

A három vizsgált szó általános elterjedtsége szembetűnő (lásd a 3. ábrát), a *verda* szót a beszélők több mint fele (55%), a *kula* és a *biboldó* szavakat pedig 23,5% és 4% legalább minimális gyakorisággal használta. A *Verdák* c. film megjelenése kézenfekvő magyarázatot adhat arra a jelenségre, hogy a 10-14 éves korosztályban a *verda* használata a 15-19 évesekhez képest 20,67%-kal nagyobb, miközben a 10-14 évesek között a romani jövevényszavak használata általában ritkább, mint más vizsgált korosztályoknál. További emelkedés figyelhető meg a 35-39 éves korcsoportban, akik épp egy generációval idősebbek, ezért rájuk is hathat a film (a vizsgálatból kiderül, hogy még a 35-39 éves nők esetében is 9%-os emelkedés figyelhető meg a 25-29 éves korosztályhoz képest, holott a *verda* használata kifejezetten a férfiakra jellemző: gyakori használata háromszor magasabb a férfiaknál).

A *kula* esetében már nem ennyire egyértelmű a helyzet. Ha azonban úgy számolunk, hogy a South Park nézőközönségét a 2000-ben körülbelül a 10-30 éves korosztály jelentette, akkor a mai 30-50 éveseket kell vizsgálnunk. Ugyanakkor azt is figyelembe kell venni, hogy a sorozat még fut, Kula bácsi pedig visszatérő szereplő, így nem meglepő, hogy a *kula* szó használatának mélypontját épp az 50-es generáció jelentette, onnantól azonban minél fiatalabbakat vizsgálunk, annál gyakrabban használják.

A *biboldó* szót a gyakorlatban sem halljuk fiatalabbaktól, így nem meglepő, hogy a 3. ábráról sem olvasható le egyértelműen, hogy különösebb használatban lenne. Az idősebb generációnál (70 évnél idősebbeknél) történő előfordulásra és a fokozatos eltűnésre magyarázat lehet, hogy felfutása főként a nyilas időszakra tehető, azonban a hatalom nyílt antiszemita megnyilvánulásai a Nyilaskeresztes Párt, illetve a Hungarista Mozgalom 1945. évi betiltásával jelentősen csökkentek.

Felmerül azonban a kérdés, hogy míg egyes, inkább pozitív jelentésű szavak használata és ismertsége között nincs lényeges különbség, addig a negatív jelentésű szavak, különösen a tabuszavak használatánál, vagy azok esetében, melyeket a beszélők cigányokra jellemző beszédmód elemeként definiálnak, a beszélők mekkora arányára lehet igaz, hogy az adott szót ismeri ugyan, de sosem használja. A *kajál* és *csaj* szavak esetében a beszélők 94,4%-92%-a valamilyen rendszerességgel használja a szót, a kutatás során egyetlen adatközlő sem nyilatkozott úgy, hogy e két szó jelentésével ne lenne tisztában. Ezzel szemben a *dzsal* szót 27,1% használja legalább minimális gyakorisággal, azonban 76% teljesen tisztában van a jelentésével. Ha megvizsgáljuk, hogy a *biboldó* esetében milyen mértékű a gyakori, illetve a ritka használat, valamint azoknak az aránya, akik sosem használják, de értik, választ kapunk a kérdésre.



4. ábra. A *biboldó* szó használata és ismerete közötti összefüggések életkor alapján a teljes népességben, százfokú skálán

Az Annie Hall bemutatása óta épp 39 év telt el és témájából adódóan ez az akkori 18 év körülieket érdekelhette leginkább. Az akkori 18 évesek ma 57 évesek, a grafikonon pedig épp akkor következik be egy szignifikáns emelkedés a szót ismerők, de sosem használók csoportjában. Fontos eredmény, hogy egyes tabuszavak esetében a szó és a jelentés ismertté válik, de nem kezdik el (újra)használni – ezt jól mutatja az is, hogy míg az 55-59 éves korosztályban az Annie Hall idején kizárólag a szót ismerők, de azt sosem használók száma emelkedett meg, addig a 70-74 éves korosztályban (az 1944. körül születtek), akik szüleiktől még hallhatták ezt a szót, a használat is emelkedett (minimális gyakorisággal 25%-uk használja a szót). A grafikonról az is leolvasható, hogy egyes irodalmi, filmbeli előfordulások (egyelőre) nem állították meg a szó teljes kihalását és ezen nem változtat a becézett *bibsi* alak politikai fórumokon történő használata sem.

3.6. A romani jövevényszavak egy lehetséges csoportosítása

A kutatás egyik fontos eredménye, hogy a beszélők visszajelzése alapján a romani átvételek több csoportra is oszthatók a magyarban – bár a felosztásom teljesen önkényes és nem kizárólagos, a későbbiekben mindenképpen pontosításra szorul és számos eltérő megoldás is létezhet. Az egyik csoportot képviselik a magyarba teljesen beépült, köznyelvi, már-már stílusérték nélküli szavak (pl. *pimasz, hóhányó, uzsgyi*) – melyeknek egyébként etimológiájuk is sokszor homályos, vagy problematikus (vö. Arató 2016: 77; Sass 2017: 276). Használatukban lassú csökkenés figyelhető meg. A második csoportot alkotják azok a szavak, amiknek bár stílusértéke kötöttebb, cigány eredetük a magyar beszélők számára általában nem ismert (pl. *kajál, piál, csór*). Használatuk rendkívül gyakori, ismeretük szinte az egész magyar nyelvközösségre kiterjed. A harmadik csoportba azokat sorolom, amelyek alig-alig ismertek, esetleg dalokból lehetnek ismerősek, használatuk azonban alig mérhető, viszont ismeretük jelenleg nem korlátozódik egy adott társadalmi csoportra sem (pl. *sunázik, rányi, biboldó*). A negyedik csoportot pedig azok a szavak alkotják, melyek széles társadalmi közegben teljesen ismeretlenek, kifejezetten csak egyes társadalmi csoportokhoz köthetők. Ezeket a szavakat leginkább a börtönszlengben és a tolvajnyelvben használják, nem tudjuk, milyen gyakorisággal (pl. *jákó, kastáló*). Fontos azonban megjegyezni, hogy a legkevésbé használt szavakat is aktivizálhatja bármely olyan mű, mely a szélesebb közönséghez is eljut (lásd a 3.5 fejezetet). Az ötödik csoportba pedig olyan romani átvételek tartoznak, melyek a romani nyelvben eleve magyar jövevényszavak, így a magyar beszélők számára minden további nélkül érthetők (*mulatási, kutatási*). Ez utóbbi kategória elsősorban a fiatalok beszédére jellemző. Hatodik csoportba pedig azok a szavakat sorolnám, melyekkel kapcsolatban a kutatás eredményei alapján felmerül a kérdés, hogy a nem roma beszélők számára ezek egyáltalán a magyar nyelv szókészletének részét képezik-e, vagy inkább csak a cigány beszéd imitálására, parodizálására szolgáló elemek, diskurzusjelölők, amelyeknek jelentését nem (pontosan) ismerik (pl. *more, dik, zsamó*).

4. Összegzés

A romani eredetű szavak használata terén a magyar nyelvben több tendenciát is látunk, egyes szavak eltűnnek, míg mások divatossá válnak – akár természetes és folyamatos nyelvi folyamatok révén, akár a média hatásának következtében. Azt is látjuk, hogy különbség figyelhető meg aközött, hogy egy szót valaki aktívan használ, vagy csak passzívan ismer, mindez pedig nem független annak jelentésétől. Egyes szavak elterjedése kifejezetten helyhez és életkorhoz köthető, míg mások általánosan ismertek életkortól és területtől függetlenül. Nemcsak a szavak ismertsége és használata múlhat ezeken a tényezőkön, de jelentéseik terén is komoly különbségeket fedezhetünk fel. A határon túli és a magyarországi magyar anyanyelvűek beszéde között eltérés figyelhető meg a romani jövevényszavak terén is, ugyanakkor belső területi különbségek is megfigyelhetők. Ezen kívül bizonyítást nyert, hogy ezek a szavak vagy nem tekinthetők ún. luxusjövevényszónak, vagy a luxusjövevényszavak kategóriájának definícióját szükséges pontosítani. Számos szó használati gyakorisága pedig azt támasztja alá, hogy sem a szleng ismerete, sem annak használata nem kizárólagosan a fiatalok beszédére jellemző, ugyanis ez szavanként és jelentésenként is változó.

Felhasznált szakirodalom

Arató Mátyás (2016): A romani és beás eredetű szavak alapkérdései és alapproblémái a magyar nyelvben. In: Bagyinszki Szilvia – P. Kocsis Réka (szerk.) *Anyanyelvünk Évszázadai 2. – Studia Iuvenum Chronolinguistica 2.* ELTE Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék, Budapest, 71–82.

Boros József – Szűts László (1986): *A mai magyar argó kisszótára.* Idegenforgalmi és Propaganda Kiadó Vállalat, Budapest.

Dobos Károly (1898): *A magyar diáknyelv és szótára.* Budapest.

Fejes László (2013): A szlávokról szól, de ne olvassuk! *Nyelv és Tudomány.* http://www.nyest.hu/hirek/a-szlavokrol-szol-de-ne-olvassuk (letöltve: 2019. november 4.)

HJP. = Hrvatski Jezični Portal. http://hjp.novi-liber.hr (letöltve: 2019. november 4.)

Jelisztratov, Vlagyimir (1998): *Szleng és kultúra.* (Szlengkutatás 2. sz.). Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Kakuk Mátyás (1997): *Cigány közvetítésű jövevényszavak a magyar nyelvben. Jászkunsági füzetek 10.* Magyar Tudományos Akadémia Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Testület, Szolnok.

Kis Tamás (1991): *A magyar katonai szleng szótára (1980–1990).* (A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 60. sz.), Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Kis Tamás (1997): Szempontok és adalékok a magyar szleng kutatásához. In: Kis Tamás (szerk.): *A szlengkutatás útjai és lehetőségei.* (Szlengkutatás 1. sz.). Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 237–296.

Nyomárkay István (2013): *Szláv szomszédaink.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Parapatics Andrea (2008): *Szlengszótár. A mai magyar szleng 2000 szava és kifejezése fogalomköri szinonimamutatóval.* Tinta Kiadó, Budapest.

Péter Mihály (1980): Szleng és költői nyelvhasználat. Magyar Nyelvőr, 104. szám, 273–81.

Pusztai Ferenc (1994): Leíró lexikográfiánk változó és változatlan feladatai. *Magyar Nyelv*, 90. szám, 413–21.

Schirm Anita (2006): A magyar nyelv cigány eredetű jövevényszavai. *Nyelvtudomány*, 2. szám, 149–163.

Szabó Edina (2008): *A magyar börtönszleng szótára.* (Szlengkutatás 5. sz.). Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

TESz. = Benkő Loránd (főszerk.). 1967–1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára 1–3.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Sass Bálint (2017): Keresés korpuszban: a kibővített Magyar történeti szövegtár új keresőfelülete. In: Forgács Tamás – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.) *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei.* 9. kötet. Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék, Szeged, 267–277.

Egyéb források

Allen, Woody – Brickman, Marshall (1977): *Annie Hall.* (forgatókönyv)
Parker, Trey – Stone, Matt (1998): *The Tonight Show with Jay Leno*. Interview with Jay Leno, NBC.

A METASZINTAKTIKAI KÉPESSÉGEK KUTATÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

Szabó Veronika
PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
szabo.veronika@pte.hu

Bevezetés

Amikor spontán beszédben szintaktikai hibát ejtünk (például nem egyeztetjük az igét az alanyával), és önkéntelenül kijavítjuk magunkat, szintaktikai képességeink automatikusan működésbe lépnek. Képesek vagyunk azonban arra is, hogy meg is magyarázzuk, miért javítottuk ki magunkat, ilyenkor tudatosan reflektálunk saját nyelvi tevékenységünkre. Ez utóbbi képességünket lehet metaszintaktikainak nevezni, ugyanakkor korántsem egyértelmű, hogy pontosan mit is értünk *metaszintaktikai képesség*en.

A tanulmány elsődleges célja, hogy a nemzetközi szakirodalom alapján áttekintést nyújtson a metaszintaktikai képességek meghatározásának kísérleteiről (elsősorban Simard és mtsai (2017) modellje alapján), és a metaszintaktikai képességek mérési lehetőségeiről (Bialystok (2001) modelljét felhasználva).

A tanulmány második részében a nemzetközi szakirodalomból válogatott kísérleteket mutatok be. A mérések tanúsága szerint a metaszintaktikai képességek kiemelkedő fontosságúak mind az anyanyelv, mind az idegen nyelvek elsajátításában. Az első kísérlet a metaszintaktikai képességek és az idegen nyelvi tudás közti korrelációra hoz bizonyítékokat (Renou 2001), míg a második a téma egyik legkutatottabb aspektusát vizsgálja: a metaszintaktikai képességek és a szövegértés szoros kapcsolatát igazolja (Tong és McBride 2017).

Az utolsó fejezetben arra keresem a választ, hogyan volna érdemes tesztelni a metaszintaktikai képességeket magyar adatokon, kitérek az általános metodológiai problémák mellett (pl. a mérőeszköz kiválasztása) egyes nyelvspecifikus kérdésekre is.

1. A témaválasztás indoklása

A Chomsky elméletén alapuló kompetenciadefiníció szerint az anyanyelvi beszélő nemcsak végtelen számú grammatikus szósor létrehozására és megértésére képes, hanem azt is el tudja dönteni, hogy egy adott szósor anyanyelvének mondata-e (Lukács és Kas 2006). Azaz a produkció és a percepció mellett rendelkezünk egyfajta nyelvi intuícióval, vagyis implicit metanyelvi tudással is.

Ennek relevanciája van az anyanyelvi nevelésben is. Ahogy Bánréti (2002) fogalmaz: „a 10 éves gyerek mint anyanyelvi beszélő teljes nyelvtani kompetenciával rendelkezik”, ebből pedig adódik, hogy az iskolai nyelvtan feladata nem más, mint ennek az implicit tudásnak az explicitté tétele (Bánréti és Pap 1990). Ha elfogadjuk ezt az érvelést, akkor elengedhetetlen, hogy ismerjük ennek az implicit tudásnak a természetét.

De valóban tudjuk-e, mit tud például egy tipikusan fejlődő iskolaérett magyar kisgyermek a magyar mondatról? A gyermekek kritikus elemi képességeit Magyarországon a DIFER teszt segítségével diagnosztizálják, amely az anyanyelvi képességek közül a beszédhanghallást (fonológiai tudatosságot) és a relációszókincset méri a percepció szintjén (Apró 2013). A komplex iskolaérettség mérésére alkalmazott tesztek egy része is tartalmaz nyelvi modult (pl. az MSSST – Meeting Street School Szűrőteszt, amely többek között a fogalmazási készséget is vizsgálja), de mondattal végzett műveleteket egyik sem tartalmaz.

A mondattani képességek fejlődésének jó mutatója lehet a beszédprodukció vizsgálata (Neuberger 2014). A gyermekek spontán beszédének elemzése azonban csak közvetve utal arra, milyen tudattalan illetve tudatos folyamatok zajlanak a háttérben (pl. a nyelvbotlások, az önjavítás, és a hezitációk megfigyelésével). Ugyanígy indirekt módon következtethetünk a metanyelvi tudatosságra a mondatmegértés tesztelésével (lásd pl. Pléh 1998).

Gyerekek szintaktikai ítéleteinek értelmezésével viszonylag kevés kutatás foglalkozik Magyarországon (ilyen pl. Pintér 2017 kutatássorozata a fókusz értelmezése kapcsán), de mivel általában itt sincs szó tudatos reflexióról, illetve szintaktikai struktúrák interpretációja van a középpontban, ezek nehezen tekinthetők metaszintaktikai méréseknek. A metanyelvi vizsgálatok nem érintik a mondattan szintjét, míg más nyelvi szintek kapcsán már történtek mérések hazai adatokon (a metamorfológiai tudatosságról lásd Török és Hódi 2015, a metatextológiairól Zs. Sejtes 2018). A *metaszintaktikai* kifejezés nincs is jelen a magyar szakirodalomban, sőt, Adamikné (2006) a *meta-* előtag használatát kifejezetten károsnak tartja (mivel nyelvi tudatosságon ő kizárólag kontroll nélküli, implicit tudást ért). A *szintaktikai tudatosság* terminussal is csak a kétnyelvűségi kutatásokban találkozunk (Göncz 2004).

2. A metaszintaktikai képességek meghatározása

Első és legfontosabb feladat tehát annak meghatározása, mit is tekinthetünk *metaszintaktikai képességnek*. A nemzetközi szakirodalom alapján a téma megosztja a kutatókat is, számos kérdés és probléma merül fel a definíciós kísérletek során.

Az nyilvánvaló, hogy a metaszintaktikai képességek összefüggnek a szintaktikai képességekkel, a kettő csak együtt kutatható. De mégis, hol a határ a két képességtípus között? Az idegen nyelvek tanulásában régóta központi téma, hogy el lehet-e különíteni implicit és explicit tanulást, és ha igen, egy kontinuum két végpontjáról van-e szó, vagy két teljesen különböző mechanizmusról. Kérdéses, hogy a tanulás és az elsajátítás folyamán az explicit tudás internalizálódik, vagy éppen ellenkezőleg, az implicit tudás válik egyre explicitebbé, reflektáltabbá. Azok, akik szerint a dichotómia létezik (pl. Ellis és mtsai 2009), az implicit tanulás egyszerű, természetes és tudattalan folyamat, amely nagyobb részben statisztikai alapon működik, vagyis a beszélő a produkció során a nyelvi jelenségek gyakorisági mutatóira, nyelvi mintázatokra támaszkodik. Míg explicit tanulás során fontos szerepet kap a tudatosság, a tanuló hipotéziseket alkot és tesztel a nyelvi struktúrákkal kapcsolatban. Ez utóbbi nagyjából megfeleltethető a metanyelvi tudatosság megnyilvánulásának. N. Ellis (2015) amellett érvel, hogy bár a két folyamatot szükséges elkülöníteni, a nyelvi produkció során mindkettő egyszerre van jelen, és erre érdemes építeni a nyelvtanításban is.

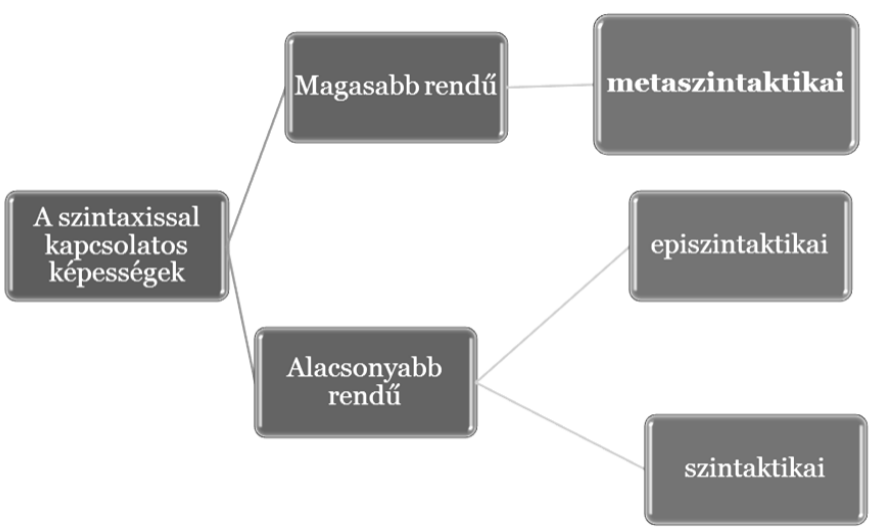
Úgyszintén kérdéses a metaszintaktikai és az egyéb metanyelvi képességek (metafonológiai, metamorfológiai, metapragmatikai) viszonya. Vajon elhatárolható-e egymástól ez a sokféle képesség, és ha igen, hogyan? Az valószínűnek látszik, hogy a mondat

formájával végzett műveleteket (pl. szavak mondatba helyezése, egyeztetés, frázisstruktúra-szabályok megértése és alkalmazása, a szavak sorrendjének megállapítása) el kell különítenünk attól, amikor a mondatok jelentésével és használatával kapcsolatos tudásunkat mozgósítjuk; annak ellenére, hogy a szórendi variánsok gyakran a diskurzus szempontjából releváns információkat hordoznak.

Nincs egyetértés a fogalomhasználatban sem. Míg egyesek tudásról (*knowledge*), mások tudatosságról (*awareness, consciousness*), megint mások pedig képességről (*ability*) beszélnek (Simard és Gutierrez 2017).

A sokféle nézet közötti eligazodást segíti Simard és mtsai (2017) összefoglaló tanulmánya, amelynek modelljét ez a tanulmány is mintaként használja, mivel a kellően differenciált tipológiát a szerzők mérésekkel is alá tudták támasztani. Simard és mtsai (2017) például következetesen képességként tekintenek a vizsgált jelenségre, mert ezt tartják egyedül tesztelhetőnek. A tudatosságot mentális állapotnak tekintik, a tudást a hosszú távú memóriában tárolt információnak, a képesség ebből következően pedig a tudáshoz való aktív hozzáférés feladathelyzetben.

Simard és mtsai (2017) a szintaxissal kapcsolatos képességek széles körét bevonják a vizsgálódásba. Modelljükben a tudatosság szintjeit követve megkülönbözetnek magasabb és alacsonyabb rendű képességeket (lásd az 1. ábrát). Az alacsonyabb rendű képességekhez tartoznak a szintaktikai és az úgynevezett episztintaktikai képességek (Gombert 2003 alapján). Míg előbbiek a mondatprodukció és -percepció tudattalan, implicit, verbálisan nem hozzáférhető komponensei, utóbbi esetében már implicit szabályfelismerés zajlik. Erre utalnak például a spontán beszéd önkorrekciós folyamatai, ilyenkor a beszélő automatikusan monitorozza saját beszédtevékenységét. Az episztintaktikai képesség még nem férhető hozzá verbálisan, azaz öntudatlanul működik, ezt neuropszichológiai kutatás is megerősíti. (Batterink és Neville (2013) vizsgálatában az alanyoknak grammatikus és agrammatikus mondatokat kellett felolvasniuk úgy, hogy a hibák előtt és mögött figyelemelterelő hangot hallottak. A kísérleti alanyok agya akkor is reagált a grammatikai hibára, ha a figyelemelterelő hang miatt az alanyok tévesen ítélték meg a mondat helyességét, azaz a hibafelismerés impliciten, tudattalanul történt).



1. ábra. A szintaxissal kapcsolatos képességek Simard és mtsai (2017) alapján

A valódi metaszintaktikai képességek viszont olyan magasabb rendű műveletek elvégzését teszik lehetővé, amelyekben a beszélő tudatosan reflektál nyelvi tevékenységére, figyelmi kontroll és a deklaratív memória használata jellemzi.

A kellően differenciált modell képes megkülönböztetni a reflexió különböző fajtáit: verbalizáció nélküli a reflexió, amikor egy agrammatikus mondatot kell megismételnünk, hiszen működik a tudatos kontroll, ugyanakkor nem kell a nyelvi szabályt expliciten kimondanunk. A szintaktikai struktúrákra való szóbeli reflexió pedig lehet informális (amikor a beszélő egy tanult vagy megfigyelt szintaktikai sajátságot fogalmaz meg a saját szavaival), illetve formális (amikor a beszélő a nyelvészeti terminológiát használja). A 2. ábra a metaszintaktikai képességek típusait foglalja össze.

2. ábra. A metaszintaktikai képességek Simard és mtsai (2017) modellje alapján

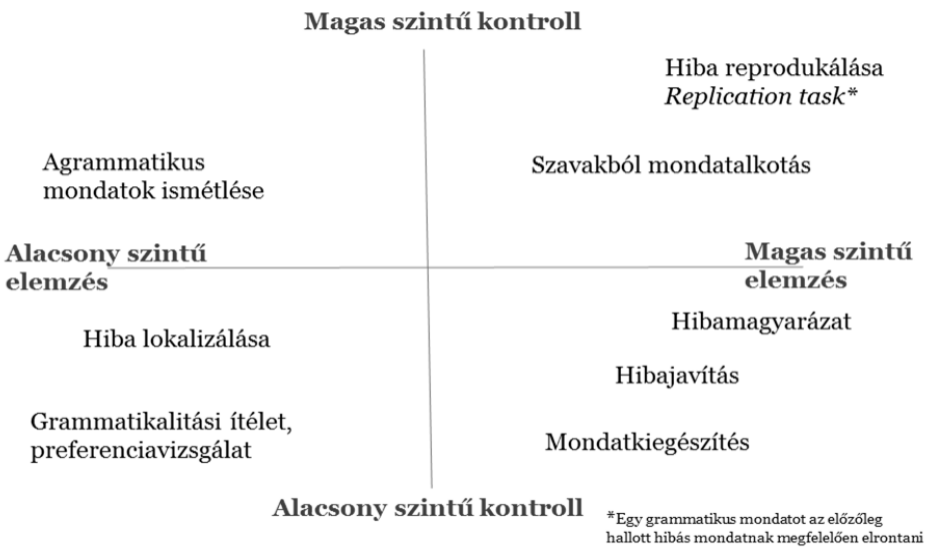
Kissé talán leegyszerűsítve azt lehet mondani, hogy a szintaktikai és a metaszintaktikai képességek a tudatosság tekintetében egy skálán helyezhetők el, a teljesen tudattalan mondatprodukciótól és –percepciótól a még nem tudatos önkorrekción át a mondat struktúrájára való egyre tudatosabb reflektálásig. A metaszintaktikai képességek kutatásában tehát a választott módszernek is érzékenynek kell lennie erre a gradualitásra.

3. A metaszintaktikai képességek kutatásának módszerei

A mondattani képességek kutatásában a grammatikalitási ítéletek a legelterjedtebbek. Ugyanakkor számos probléma felmerül a módszerrel kapcsolatban, különösen, ha azt a metaszintaktikai képességek mérésére szeretnénk használni. Már az is kérdéses, mennyire megbízható ez a teszttípus, hiszen számos egyéb tényező befolyásolhatja az eredményeket. Ilyen döntő faktor lehet az életkor: óvodáskorú gyerekek nehezen tudnak a struktúrákra koncentrálni, ítéleteiket leginkább a szemantika vezérli (lásd Ivády és Nagy-György 2005),

és mivel szóban kapják a feladatokat, a munkamemória nagysága is szerepet játszik az elért teljesítményben.

Simard és mtsai (2017) modelljük finom megkülönböztetéseihez egy minden szempontot figyelembe vevő módszertani modellt választottak, amely a mondattani műveleteket is aszerint tipologizálja, milyen szintű kontrollt és elemzést végez a tesztalany. Ez a modell Bialystok (2001) feladattipológiája, amely megkülönböztet magas és alacsony kontrollal, vagyis figyelmi aktivitással járó kognitív műveleteket, valamint az elemzés magas (az explicit strukturális tudást mozgósító) és alacsony szintjét megkövetelő feladatokat (A Bialystok alapján készült, kiegészített modellt lásd a 3. ábrán).



3. ábra. A metaszintaktikai feladatok tipológiája Bialystok (2001) alapján

A legalacsonyabb szintű feladattípus mind az elemzés, mind a kontroll szintjén a grammatikalitási ítélet, amely Simard és mtsai (2017) szerint az episzintaktikai képességeket méri, hiszen nincs szó figyelmi kontrollról. A szerzők megjegyzik, hogy ez addig van így, amíg szemantikus mondatokat alkalmazunk a tesztben. Halandzsa mondatokkal, illetve szemantikailag inkongruens mondatokkal végzett kísérletekben az alanyok tudatosan fókuszálnak a nyelvi formára. Úgyszintén inkább episzintaktikai képességeket mér az a teszt, amikor hibás mondatot kell helyesen megismételni, hiszen már a nyelvelsajátítás során is megfigyelhető, hogy a gyerekek automatikusan javítanak egy mondatismétléses tesztben. Ha azonban a javítást írásban kérjük felnőtt nyelvtanulóktól, az automatikus folyamatok tudatosítása zajlik. Az agrammatikus mondat ismétlése már egyértelműen tudatos folyamat, a legmagasabb szint pedig a hiba reprodukálása, vagyis amikor az alany egy grammatikus mondatot az előzőleg hallott hibás mondat mintájára elront. Egyes kutatók szerint csupán ez az a feladattípus, amely a valódi metaszintaktikai képességet méri, ugyanakkor ez kisebb gyermekeknél nehezen alkalmazható.

4. A metaszintaktikai képességek kutatásának alkalmazási területei

A (meta)szintaktikai képességek vizsgálatának többféle iránya lehetséges. A leíró kutatásokban felnőtt adatközlők válaszainak elemzésével próbálják feltérképezni a metaszintaktikai képességek természetét, míg a nyelvfejlődési kutatásokban különböző életkorú alanyokat vizsgálnak (pl. Edwards és Kirkpatrick 1999). Általánosságban elmondható, hogy a nyelvelsajátítás viszonylag késői szakaszában kezdődik ennek a képességnek a fejlődése, vagyis 7–8 éves korban, beindulásában nagy szerepe van az intézményes oktatásnak (különösen az olvasástanulásnak). Egyes kutatók főként Piaget elméletére alapozva azt állítják, hogy a gyerekek csak 10–12 éves korban értenek meg olyan absztrakt fogalmakat, mint például *mondat* (Roehr-Brackin 2018). A metaszintaktikai képességek fejlődése, hasonlóan más metanyelvi képességekhez, fiatal felnőtt korig (és még tovább) tart.

Mivel a téma nagy figyelmet kapott az idegen nyelvek elsajátításának kutatásában, a két- és többnyelvűségi vizsgálatok mellett fontos kutatási téma a metaszintaktikai képességek fejlettsége és a nyelvtudás foka (language proficiency) közötti kapcsolat (pl. Renou 2001, lásd később). Nem meglepő, hogy minél jobban tud valaki egy idegen nyelven, annál valószínűbb, hogy képes tudatosan reflektálni annak mondattani struktúráira.

Ezen kívül számos készséggel és tényezővel kapcsolatban végeztek korrelációs vizsgálatokat. Pozitív korrelációt mutattak ki a metaszintaktikai képességek és a szókincs, valamint a munkamemória nagysága között, a metaszintaktikai képességek és más metanyelvi képességek (fonológiai, morfológiai tudatosság, pl. Fortier és Simard 2017) között, illetve a metaszintaktikai képességek és az általános nyelvérzék, nyelvi elemző készség (language aptitude) között (Tellier és Roehr-Brackin 2013).

Az egyik legkutatottabb téma a metaszintaktikai képességek és az olvasás viszonya mind anyanyelven (pl. Cain 2007, Tong és McBride 2017), mind idegen nyelven (pl. Simard és mtsai 2014). Az eddigi eredmények alapján úgy tűnik, hogy kölcsönös viszony van a két képesség között: a fejlett metaszintaktikai képességek előrejelzik a jó olvasási teljesítményt, a jó olvasók pedig nagyobb valószínűséggel érnek el jó eredményt a metaszintaktikai képességet mérő feladatokban.

Az idegen nyelv tanulásának módszertana is befolyásolhatja a metaszintaktikai képességek fejlettségét. Minél több explicit grammatikai magyarázatot kap a nyelvtanuló, annál jobban tud maga is reflektálni a tanult nyelv mondattani jellemzőire (pl. Roehr-Brackin 2018, Ellis és mtsai 2009).

A fenti témák közül két nagyon különbözőt emelek ki, hogy betekintést nyújthassak a kutatások széles spektrumába: az egyik az idegen nyelv tanulásához, a másik az anyanyelv-elsajátításhoz kapcsolódik.

4.1. A metaszintaktikai képességek és az idegen nyelvi tudás (Renou 2001 kísérlete)

Renou (2001) kísérlete jó példa arra, miként lehet a metaszintaktikai képességek szerepét vizsgálni az idegen nyelv tanulásában. A kísérlet hipotézise szerint haladó szinten szignifikáns korreláció van a grammatikalitási ítéletek magyarázatai, valamint a nyelvtudás mértéke között. A kísérlet alanyai angol anyanyelvű egyetemisták voltak, akik haladó szinten beszélték a franciát. A szerző a vizsgálatban egyrészt egy általános nyelvi tudást mérő tesztet alkalmazott, amely az alanyok hallás utáni értését, szövegértését, valamint szókincsét és

grammatikai tudását mérte fel (két utóbbit úgynevezett „lyukas szöveg", vagyis cloze test módszerrel). Másrészt egy alapvetően a grammatikalitási ítéletekre alapozó feladatsort állított össze, amely a metanyelvi képességeket mérte. A tesztmondatok morfológiai, morfoszintaktikai és szintaktikai hibákat tartalmaztak. Az írásban, illetve szóban elhangzott mondatokról nemcsak ítéletet kellett hozni, hanem az agrammatikus mondatot ki is kellett javítani, valamint a hiba okát is meg kellett magyarázni. Emellett arról sem feledkezett meg a szerző, hogy egy kérdőívben az alanyok előzetes, alapfokú és középfokú oktatásban szerzett nyelvtanulási tapasztalatait is rögzítse. A szerző a vizsgálatot Kanadában végezte, a francia nyelv tanulásának alapvetően két módját határozta meg. Az úgynevezett kommunikatív programban kommunikációközpontú nyelvoktatás zajlik, a tanulók a grammatikai ismereteket indirekt módon sajátítják el. A nyelvtani programban a tanulók explicit grammatikai ismereteket kapnak.

A kísérlet eredményei alapján szignifikáns korreláció volt a metanyelvi teszten elért magas pontszám (vagyis a hibajavítás sikeressége) és a nyelvtudásmérő teszten elért összeredmény között globálisan. Ha azonban az első teszt feladatait külön-külön is megvizsgáljuk, Renou csak a cloze teszttel talált szignifikáns korrelációt, az olvasási képességgel és a hallás utáni értéssel, vagyis a receptív készségekkel nem. Azt is megállapította, hogy azok a hallgatók, akik a nyelvtanulás során több grammatikai magyarázatot kaptak, sikeresebbek voltak a metaszintaktikai teszten, olyannyira, hogy ha csak a kommunikatív csoportot vizsgáljuk, az ő metanyelvi képességeik globálisan nem mutattak szignifikáns korrelációt nyelvtudásuk mértékével. Az írásban kapott mondatok esetén a nyelvtani program tanulói teljesítettek jobban, a szóban elhangzott mondatoknál pedig a kommunikatív csoport. Renou végkövetkeztetése, hogy az idegennyelv-tudás magasabb fokain különösen fontos volna a grammatikai tudatosság fejlesztése a nyelvórákon.

4.2. A metaszintaktikai képességek és az olvasás (Tong és McBride 2017 kísérlete)

Tong és McBride (2017) a metaszintaktikai képességek kutatásának egyik legfontosabb témakörét, az olvasás és a metaszintaktikai képességek kapcsolatát vizsgálja. Hipotézisük szerint a metaszintaktikai képességek fejlettsége és az olvasás elsajátítása egymást kölcsönösen meghatározzák. 10 éves longitudinális kísérletükben 129 kínai gyerek vett részt, akiknek nyelvi fejlődését különböző életkorokban különböző tesztek segítségével dokumentálták. 4 éves korban Raven-teszt segítségével mérték a nonverbális intelligenciát. 8 évesen vizsgálták a morfológiai és fonológiai tudatosságot (szóösszetétel alkotásával, fonéma-törlési és szótagtörlési feladatokkal), a szókincset (definícióalkotással), valamint a szóolvasási képességet (hangos felolvasással), míg 11–12 évesen a szövegértő olvasást és a metaszintaktikai képességeket. A szövegértési feladatsor 3 rövid esszéhez kapcsolódott, a gyerekeknek egyszerű és többszörös választós tesztet kellett kitölteniük. A szintaktikai és metaszintaktikai képességeket grammatikalitási ítéletekkel és hibajavítással mérték, valamint az úgynevezett kötőszóteszttel, amelyben két összetett mondat között hiányzó kötőszót kellett pótolni.

A vizsgálat kimutatta, hogy mind a grammatikalitási ítéletek, mind kötőszóteszt korrelált a 11 és 12 éves szövegértési képességgel. Sőt, a két metaszintaktikai teszt is korrelált egymással. A metaszintaktikai teszten elért eredmény a többi metanyelvi képesség (morfológiai, fonológiai) kiküszöbölésével is korrelált az olvasási teljesítménnyel, ebből az következik, hogy a metaszintaktikai képesség önálló, független faktor. A kísérlet az olvasás

és a metaszintaktikai képességek szoros együttjárását mutatta ki: a jó metaszintaktikai képességekkel rendelkező gyerekek jobban értették a szöveget, de fordítva is van kapcsolat: a 11 éves korban mért fejlett metaszintaktikai érzék előrejelzi a 12 éves jó olvasási teljesítményt. Úgy tűnik, hogy minél jobban tud valaki reflektálni a szintaktikai struktúrákra, annál jobban tudja monitorozni megértési tevékenységét. A kutatás azt is igazolja, hogy az iskoláskor előtti beszélt nyelvi szakasz után a komplexebb mondattani szerkezeteket tartalmazó írott nyelvvel való találkozás (vagyis az olvasás) serkenti a nyelvi tudatosság fejlődését.

Tong és McBride kutatása, valamint más nem angol nyelvű vizsgálatok eredményei azt valószínűsítik, hogy az olvasás és a metaszintaktikai képességek viszonya nem nyelvspecifikus, és nem függ az adott nyelv ortográfiájától sem, hanem univerzális. (A szerzők szerint az angol és a kínai között ugyan vannak hasonlóságok – a szórend rendkívül fontos szerepet tölt be a mondatalkotáskor – ugyanakkor a különbségek is szembeötlőek, amelyek egyrészt az eltérő ortográfiából, másrészt nyelvtipológiai sajátságokból adódnak. A kínai erősen izoláló nyelv csekély morfológiával és diskurzusfüggő szófaji kategóriákkal.)

5. A metaszintaktikai képességek lehetséges kutatása magyar adatokon

Mivel magyar adatokon még nem vizsgálták a metaszintaktikai képességeket, az első lépés egy nyelv-, nyelvtudás- és életkorspecifikus mérőeszköz kidolgozása és validálása volna.

Kétféle megoldás kínálkozik. Ha egyetlen tesztet használnánk minden korosztályban, illetve magyar mint idegen nyelv esetén az európai referenciakeret minden szintjén, az nagyban segítené az összehasonlíthatóságot. A tesztelés megkönnyítése érdekében a kiválasztott példamondatokhoz többféle, a tudatosság egyre magasabb szintjeit érintő kérdést lehetne feltenni. Így az első szinten a mondat grammatikalitásának megítélését, majd a hiba lokalizálását, aztán a hiba javítását, végül magyarázatát lehetne kérni az alanyoktól. Az utolsó szinten pedig a nem grammatikusnak ítélt mondat alapján egy grammatikus mondatot kellene elrontani (ez a Bialystok-féle *replication task*). Ha a példamondatok és az instrukciók kellően egyszerűek, ezt a feladatsort bármilyen korosztályban és a nyelvtudás bármely fokán alkalmazni lehet, legfeljebb az alanyok egy része nem ad értelmezhető választ az utolsó kérdésekre.

A másik megoldás, hogy más-más tesztet dolgozunk ki a nyelvtudás fokának és az életkornak megfelelően. Az eltérő/hiányzó nyelvészeti terminológia miatt elképzelhető, hogy a magyart idegen nyelvként tanulóknak egyszerűsített instrukciókat kell adni, és anyanyelvi adatközlők esetén is célszerű adaptálni a tesztet a megfelelő életkorokra, hiszen például egészen fiatal (7–8 éves) gyerekeknek csak a tudatosság alacsonyabb fokát feltételező feladatok (pl. grammatikalitási ítélet, hiba felismerése) adhatók. A munkamemória befolyásoló szerepét pedig csak akkor lehet kizárni ebben a korosztályban, ha a tesztmondatok megfelelően rövidek, hiszen az éppen olvasni tanuló gyerekek még szóban kapják az instrukciókat és a tesztmondatokat. Cél lehetne tehát egy olyan feladatbázis létrehozása, amelyben az egyes itemeket a nyelvtudás/életkor szerint lehetne rendezni.

Ami a kérdések tartalmát illeti, a magyar nyelv gazdag morfológiai sajátosságait figyelembe véve mindenképpen több itemet kell szánni az egyeztetési jelenségeknek (alany–állítmány, tárgyhatározottság, birtok–birtokos), valamint az irányhármasság kifejezésének mind a szuffixumok, mind az igekötők kapcsán. A magyart idegen nyelvként tanulók körében

az egyik legproblematikusabb a magyar szórend megértése. Az angol nyelvű kutatásokban előszeretettel alkalmazott mondatalkotási feladat ugyanakkor nem alkalmazható, mivel a magyarban adott szavakból számos grammatikus szórendű mondat alkotható – az ige bal perifériáján lévő elemek sorrendje nem független a diskurzustól. Egy mondatalkotási feladatnál a megfelelő kontextus elengedhetetlen volna, ha azonban már nem csak mondatokat, hanem rövid szituációkat elemeztetünk az alanyokkal, óhatatlanul belép a pragmatika és a szemantika szintje, nem lehetünk tehát biztosak abban, hogy a mérőeszköz (csak és kizárólag) a metaszintaktikai tudatosságot méri. Ezért nem kérhetünk interpretációt sem az alanyoktól, és a szemantika kiküszöbölése érdekében megfontolandó a halandzsa mondatok használata. Emellett fontos az olyan diskurzustól független jelenségek előtérbe helyezése, mint amilyen a kötött szórendű főnévi csoport (névelők, determinánsok, jelölt és jelöletlen birtokos pozíciója, a jelzők sorrendje), illetve egyértelmű és invariáns szórendi jellemzők, mint pl. a *csak* partikulával jelölt strukturális fókusz, a mondatrésztagadást tartalmazó vagy a felszólító mondatok szerkezete, illetve az emelő igék tulajdonságai.

6. A kutatási terület hasznosítása a(z anya)nyelvi nevelésben

A metaszintaktikai képességek vizsgálatának fontos szerepe lehetne a(z anya)nyelvi nevelésben. A fejlődési vizsgálatok eredményei adalékul szolgálhatnak az iskolai grammatikatanításhoz, illetve a magyar mint idegen nyelv grammatikájának tanításához. A legoptimálisabb az volna, ha az iskolai nyelvtan tartalmi elemeit nem a hagyomány vagy valamely nyelvleírási iskola koncepciója, hanem a szintaktikai és metaszintaktikai képességek fejlődésének iránya adná. Ha a gyerekeknek nem kellene idejekorán olyan absztrakt fogalmakkal találkozniuk, amelyeknek a megértése még nem várható el tőlük (mint ahogyan ez a jelenlegi alaptanterv esetében történik), talán nem volna olyan alacsony a magyar nyelv tantárgy presztízse sem.

A korrelációs vizsgálatok pedig adalékul szolgálhatnak az olvasás, a szövegértés és a szövegalkotás tanításához, akár a diszlexiaprevencióhoz is. Hiszen ha kimutatható a metaszintaktikai és az olvasási képességek kapcsolata, akkor érdemes kidolgozni a metaszintaktikai képességek fejlesztésének módszertanát a sikeresebb olvasástanítás érdekében.

7. Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy a nemzetközi szakirodalom releváns kutatásainak ismertetésével felhívja a figyelmet a magyar adatokon még nem kutatott metaszintaktikai képességekre, és kijelölje a lehetséges továbblépési irányokat a magyar kutatások számára. A kutatás következő szakasza a megfelelő mérőeszköz kidolgozása, és a pilot study elvégzése lesz, ennek eredményéről egy későbbi tanulmányban számolok be.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna (2006): A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során. *Alkalmazott nyelvtudomány,* 6. évfolyam, 1–2. szám, 5–23.

Apró Melinda (2013): A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra.* 13. évfolyam, 1. szám, 52–71. http://real.mtak.hu/56531/1/EPA00011_iskolakultura_2013_1_052-071.pdf (letöltve: 2019. október 12.)

Bánréti Zoltán – Pap Ágnes (1990): *Tanítás és tanulás*. Nodus Kiadó, Veszprém.
Bánréti Zoltán (2002): Modern nyelvészet és korszerű oktatáspolitika. Elhangzott *A magyar nyelv kutatása az ezredfordulón* címmel rendezett tudományos ülésszakon. http://www.nytud.hu/forum/anyanyelv.htm (letöltve: 2019.október 12.)
Batterink, Laura – Neville, Helen J. (2013): The Human Brain Processes Syntax in the Absence of Conscious Awareness. *The Journal of Neuroscience*, 33. évfolyam, 19. szám, 8528 – 8533.
Bialystok, Elllen (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition.* Cambridge University Press, New York.Cain, Kate (2007): Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28. évfolyam, 4. szám, 679–694.
Edwards, Harold T. – Kirkpatrick, Anita G. (1999): Metalinguistic Awareness in Children – A Developmental Progress. *Journal of Psycholinguistic Research* 28. évfolyam, 4. szám, 313–329.
Ellis, Nick (2015): Implicit AND Explicit Language Learning. Their Dynamic Interface and Complexity. In: Rebuschat, Patrick (szerk.): *Implicit and explicit learning of languages.* John Benjamins, Amsterdam, 3–23. https://pdfs.semanticscholar.org/d56d/8c27b80cdc26415657fe276615ac39399e1d.pdf (letöltve: 2019. október 12).
Ellis, Rod – Loeven, Shawn – Elder, Catherine – Reinders, Hayo – Erlam, Rosemary – Philp, Jenefer (2009): *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Multilingual Matters, Bristol.
Fortier, Véronique – Simard, Daphnée (2017): Exploring the contribution of phonological memory to metasyntactic abilities in bilingual children. *Language Awareness,* 26. évolyam, 2. szám, 78–95.
Göncz Lajos (2004): *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége*. MTT, Szabadka.
Gombert, Jean-Émile (2003): Implicit and explicit learning to read: Implication as for subtypes of dyslexia. *Current Psychology Letters*, 10. évfolyam, 1. szám, 2–8.
Ivády Rozália – Nagy-György Judit (2005): Tartalmi és formai tényezők kölcsönhatása a nyelvi ítéletekben, avagy van-e a mondatnak flörbje? In: Gervain Judit – Kovács Kristóf – Lukács Ágnes – Racsmány Mihály (szerk): A*z ezerarcú elme: tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 135–152.
Lukács Ágnes – Kas Bence (2006): „A kutya kerget a macskát", avagy mit mondanak a grammatikalitási ítéletek a nyelvtani kompetenciáról? In: Kálmán László (szerk.): *KB 120. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Tinta Könyvkiadó, Budapest, 399—411.
Neuberger Tilda (2014): *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. ELTE, Budapest.
Pintér Lilla (2017): *A kimerítő értelmezés elsajátítása különböző fókusztípusok esetén.* PPKE, Budapest (doktori disszertáció).
Pléh Csaba (1998): *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó, Budapest.
Renou, Janet (2001): An Examination of the Relationship between Metalinguistic Awareness and Second-language Proficiency of Adult Learners of French, *Language Awareness*, 10. évfolyam, 4. szám, 248–267.
Roehr-Brackin, Karen (2018): *Metalinguistic awareness and second language acquisition*. Routledge.

Simard, Daphnée – Labelle, Marie – Bergeron, Annie (2017): Measuring Metasyntactic Abilities – On a Classification. *Journal of Psycholinguistic Research* 46. évfolyam, 2. szám, 433–456.

Simard, Daphnée – Gutierrez, Xavier (2017): *The study of metalinguistic constructs in second language acquisition research.* Garrett, Peter – Cots, Josep, Maria (szerk.): The Routledge Handbook of Language Awareness, Routledge, 205–221.

Simard, Daphnée – Foucambert, Denis – Labelle, Marie (2014): Examining the contribution of metasyntactic ability to reading comprehension among native and non-native speakers of French. *International Journal of Bilingualism,* 18. évfolyam, 6. szám, 586–604.

Tellier, Angela – Roehr-Brackin, Karen. (2013): The development of language learning aptitude and metalinguistic awareness in primary-school children: A classroom study. *Essex Research Reports in Linguistics*, 62. évfolyam, 1. szám, https://www1.essex.ac.uk/linguistics/external /errl/errl62-1.pdf (letöltve: 2019. október 12.)

Tong, Xiuhong – McBride, Catherine (2017): A reciprocal relationship between syntactic awareness and reading. *Learning and Individual Differences*, 57. évfolyam, 33–44.

Török Tímea – Hódi Ágnes (2015): A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás-szövegértéssel való kapcsolata. *Anyanyelv-pedagógia*, online, 8. évfolyam, 1. szám http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551 (letöltve: 2019. október 12.)

Zs. Sejtes Györgyi (2018): A nyelvi, metanyelvi tudatosság elemei a szövegértési képességfejlesztés folyamatában. In: Tódor Erika-Mária –Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség II.: Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség.* Scientia Kiadó, Cluj-Napoca, 227–239.

A DIGITÁLIS KULTÚRA ÚJ AGORÁJA – A FORDÍTOTT MENTORING DIDAKTIKAI LEHETŐSÉGE

Szederkényi Éva
PTE BTK Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet,
szederkenyi.eva@pte.hu

Kutatásunk célja a családon belüli párbeszéd, megértés támogatása a fordított mentoring módszerével. Szeretnénk elősegíteni, hogy a iGeneráció (Twenge, 2018:16) tagjai ahelyett, hogy lesötétített szobákban virtuális pseudo-közösségekben létezzenek, ismét megtalálják a hangot családjukkal; a szülők pedig ne érezzék teljesen írástudatlannak magukat a digitális kultúra közegeiben, hanem annak kommunikatív előnyeit élvezhessék iGenerációs ifjaikkal. Kiindulási pontként használjuk az evolúciós pszichológia kutatás kiváló eredményeit (Héjj 2011: 13-30). Konkrétabb célunk, hogy a szülők is megismerjék a iGeneráció tudását, nézőpontjait és saját kommunikációs kompetenciájukat így fejlesszük. Szeretnénk egy olyan nemzedékek közötti dialógust beindítani, ú.n. „felfedező közeledést" (Héjj 2011: 27), ami a iGeneráció eltérő kulturális preferenciáit, módszertanát megismeri és hasznosítja.
Hipotézisünk független változója az előzetes vizsgálatok során kifejlesztett kommunikációs és érzékenyítő tréning online tanulási környezetben, amivel mind a szülőket, mind gyermekeiket a másik nemzedékkel fennálló kommunikációs csatorna „akadálymentesítésére" szenzibilizáljuk. Függő változó a tréningek hatékonyságát igazoló jobb megértés, illetve a résztvevő nemzedékek virtuális tereinek „egybenyitása", végső soron a család összetartásának fokozása. Hipotézisünk tehát: A megfelelő [az iGeneráció nemzedék virtuális kommunikációs kompetenciáját és szokásait figyelembe vevő] szenzibilizációs tréning [független változó] segítségével fokozható a családon belüli megértés és a család összetartása [függő változók].
Kulcsszavak: anyanyelv, kommunikációs csatorna, akadályok, iGeneráció

1. A probléma meghatározása

Kutatásunk célja a párbeszéd, megértés elősegítése, a iGenerációhoz tartozók és az idősebb generációk közötti párbeszéd támogatása az ún. „CoolSpace" modellel. Elsősorban a 14–18 éves fiatalokat választottuk ki kutatási mintavételhez, azaz a 2001–2004 között születetteket, vagyis a köznevelés 10. osztályától a 14. osztályig vizsgáljuk majd a tanulókat és a szüleik (40–50 éves) korosztályát. A vizsgálat módszerei: (a) félig strukturált interjúk (b) kérdőívek (c) esettanulmányok. Konkrétabb célunk, hogy a szülők és a pedagógusok ne csak jobban ismerjék a iGeneráció tudását, nézőpontjait, de saját kommunikációs kompetenciájukat is fejleszthessék. Szeretnénk egy olyan nemzedékek közötti dialógust tovább fejleszteni, ami az iGeneráció (eltérő) kulturális preferenciáit, módszertanát megismeri és hasznosítja. Az anyanyelvi nevelés a családban szimultán, azaz párhuzamosan elsajátított nyelvek az egy személy-egy nyelv elve alapján erős alapokat adhatnak akár a második nyelv elsajátításához (Klein 2014). Ez az erős alap meglátásunk szerint nemcsak a kisgyermekkorban, de a

kamaszkorban is támaszt adhat az anyanyelvi neveléshez a családban. Ehhez azonban közelíteni kell a kamaszok, vizsgálatunkban az iGeneráció és szüleik nyelvhasználati szokásait. Egy kommunikációs és érzékenyítő tréning online tanulási környezetben motiváltakká teheti az iGeneráció képviselőit, mert mentorokként működhetnek közre, aktív tervezőjeként, fejlesztőjeként, létrehozójaként a tréningprogramnak.

2. A hipotézis felállítása

Hipotézisünk független változója az előzetes vizsgálatok során kifejlesztett „CoolSpace" tréning, amivel a mind a szülőket, mind a gyerekeket a másik nemzedékkel fennálló kommunikációs csatorna „akadálymentesítésére" szenzibilizáljuk. Függő változó a tréningek hatékonyságát igazoló jobb megértés, illetve a résztvevő nemzedékek virtuális tereinek „egybenyitása", végső soron a közösségi tanulás és a családon belüli kommunikáció és anyanyelvi nevelés összekapcsolása a lentebb vázolt, a fordított mentoring módszertanára épülő didaktikai modell.

3. A fordított mentoring intergenerációs lehetőségei

Módszertanunkban a generációelméletek (Straus–Howe 1997; 2000) alapján Művészeknek, Alkalmazkodóknak, Netgenerációnak vagy Digitális bennszülötteknek, Twenge (2018) alapján iGenerációnak nevezett kohort és szüleik kommunikációjának fejlesztése a didaktikai cél. Kísérleti jelleggel egy érzékenyítő modell létrehozását tervezzük a fordított mentoring módszerével, amely az iGeneráció új digitális metanyelvéhez, tanulási stílusához igyekszik alkalmazkodni.

3.1. Generációs elméletek és értelemzési tartományaik

Dolgozatunk egyik fő célja, hogy bemutassa, miképpen lehet a generációk között létező természetes különbségeket egyensúlyba hozni úgy, hogy minden szereplő növekedésének és kibontakozásának meglegyen a lehetősége. Ehhez nélkülözhetetlen a generációkutatások igen rövid áttekintése. Mind a szociálpszichológia, mind pedig a szociológia, a pedagógia, az andragógia, az antropológia felfedező kutatásokat végez, hogy megértse az egyes korcsoportok egymáshoz való viszonyát és jellemzőit. A generációkutatások tudományközöttisége különleges lehetőség. Az 1960-as évektől kezdve különös figyelem fordult a generációk megértésére; a leírt csoportok viselkedését, valláshoz való viszonyát, belső dinamikáját, fogyasztási szokásait számos tudományág vizsgája. Ezek közül kiemelkedik William Strauss és Neil Howe *Generations. The history of America's future, 1584 to 2069* című munkája.

Érvelésük szerint a generációk egyes tagjainak életében meghatározók az együttesen átélt élmények, amelyek hasonló, csoportos, úgynevezett személyiség mintákat hoznak létre, és az adott csoportba születő egyének meglehetősen hasonló életpályát futnak be. Az angolszász, pontosabban az egyesült államokbeli értelemzési tartományra vonatkoztatva Strauss és Howe (1991, 1997, 2000) kimutatták, hogy a történelmi események szimbiotikus, egymást feltételező kapcsolatban vannak a generációkkal. A szerzőpáros C. G. Jung elméletére építve archetípusokat feltételez, melyeket négyféle jelzővel lát el. Kezdetben az idealista, a reaktív, a polgári, az alkalmazkodó jelzőkkel írják le az életkori kohortokat, amelyeket később próféta, nomád, hős, és művész megnevezésekre módosítanak. Az

archetípusok szimbólumok formájában rögzülnek, egyfajta a „pszichés élményhalmaz kvinteszenciái és a tudatos –tudattalan közti átjárás szerepét töltik be" (Pais 2013: 5). A szimbólumok felmenőink életében évezredeken keresztül alakultak, változtak. Vagyis ennek alapján „érthetővé válik számunkra a generációs szakaszokban fellehető ciklikusság, hiszen tulajdonképpen őseink archetípusai között zajlik az életünk. A mindenkori generációk viselkedésmintázata, cselekvései a környezet leképezései, tehát valójában a potenciálisan létező archetípusok mobilizálódását jelentik" (Pais 2013:5).
Neil Howe és William Strauss szerint, mint a legtöbb más társadalmi kategória – a vallás, a politikai párt, a jövedelem, a foglalkozás, a faj –, a generációs kategóriák is nehezen behatárolhatók. A generáció egy olyan kohort csoport, amelynek hossza felöleli egy teljes életfázis szakaszát, továbbá határait a kortárs személyiségjegyek határozzák meg (Howe–Strauss 1991: 60). A generáció hatalma évszázadok óta nagy kérdés volt a filozófusok és költők, a történészek és a szociológusok számára. A 20. század elején Jose Ortega y Gasset „a generációt a történelem legfontosabb koncepciójának" nevezte (Strauss–Howe 1991: 59). Sokan osztották ezt a nézetet. Az Ótestamentumban éppúgy, mint az ógörög bölcseletben a születés és halál ciklikussága, a dinasztiák és nemzetek felemelkedése és bukása sorsfordító erőket jeleztek. Az életfázist a következőkben ábrázolták, ld. 1. táblázat.

ÉLETFÁZISOK	KÖZPONTI SZEREP
• **IDŐSKOR (66-87 év)**	gondnokság (felügyelői magatartás, mentorálás, adományok csatornázása, értékek átadása)
• **ÉLETKÖZÉP (44–65 év)**	vezetői szerep (gyermeknevelés, oktatás, irányítás intézmények vezetése, értékek felhasználása)
• **KITELJESEDŐ FELNŐTTKOR (22-43 év)**	aktív tevékenységek (munka, családalapítás és megélhetés biztosítása, intézmények kiszolgálása, értékek tesztelése)
• **IFJÚSÁG, GYERMEKKOR (0–21 év)**	függőség (növekedés, tanulás, elfogadás, védelem és ápolás, a megsebződés elkerülése, az értékek megszerzése)

1. táblázat. Életkorok és életfázisok (Forrás: Strauss–Howe 1991: 60-61, saját szerkesztés)

Azaz minden egyes szülőtől gyermekig tartó láncolat úgynevezett családi időt eredményez, de millióik esetében ez már társadalmi időnek nevezhető (Strauss–Howe 1991: 61). Elméletük szerint minden generáción belül a társadalmi közösség érzése, amelyet az idősek elvárásai megerősítenek, létrehozhat valamit, ami hasonlít a gravitációra, és beemeli a csoportokat egy ú.n. „common peer personality" csoportkohézióba, egy közös kortárs személyiségbe (Strauss és Howe 1991: 61). Meglátásunk szerint éppen erre a közös kortárs személyiségre építhetünk a kortárscsoportok közötti dialógus élénkítéséhez. Strauss és Howe tovább finomították a koncepciójukat, és 1997-ben *The Fourth Turning: An American Prophecy* címen publikált könyvük szerint a meghatározott korosztályhoz tartozók azonos attitűdök, értékek és szervezeti megoldások mentén gondolkodnak. Joan M. Twenge: *iGeneráció* (2018) című kutatása a Strauss és Howe szerzőpáros *Z generációnak* nevezett, a 3. táblázatban zölddel kiemelt korcsoportját – mely kutatásunknak is célcsoportja –, találóan iGenerációnak vagy iGen-nek nevezi. Ezt az elnevezést szerencsésebbnek tartjuk, így ezt a

fogalmat fogjuk alkalmazni a 1995–2012 között születettekből álló generációra (Twenge 2018: 192). Miben mások, miben különböznek e kohort képviselői? Különböznek abban, hogy a szabadidőt hogyan töltik el, valamint különbözik a vallás, a szexualitás és a politika iránti hozzáállásuk. Teljesen új módon szocializálódnak, visszautasítják az „szentesített" társadalmi tabukat. A biztonság megszállottjai, elsősorban a toleranciára összpontosítanak. Twenge 11 milliós mintán végzett primér és szekunder kutatásai alapján kiemeli: mivel az iGen első tagjai a főiskolát épp most fejezik be, mindannyiunk érdekében meg kell értenünk őket. A barátoknak és a családnak jobban oda kell figyelnie rájuk; az üzleti vállalkozásoknak, a munkaerőpiacnak új feladatokkal kell szembenézni, és nem csaka COVID-19 válság hatásai miatt. Új toborzási technikákat kell kialakítaniuk, a főiskoláknak és az egyetemeknek pedig fel kell készülnie a gyorsan változó munkaerőpiaci kihívásokra. Mindezt csak akkor érdemes, ha valóban oda szeretnénk figyelni a munkába lépő generációk érzéseire, motivációira, gondolatvilágára. Enélkül aligha képzelhető el érdemi dialógus.

3.2. A fordított mentoring módszertana

A fordított mentorálás elsősorban az emberi erőforrás területén alakult ki. Meghatározása szerint a fiatalabb, junior alkalmazott mentorként jár el, hogy megossza tapasztalatait egy idősebb, magas rangú kollégával. Az General Electric egykori vezérigazgatója, Jack Welch 1999-ben kezdte el a fordított mentorációs programot. Ötszáz felsővezetőjét bízta meg, hogy keressenek fiatalabb munkatársakat, akik megtaníthatják nekik az internet alkalmazását (Greengard 2002). Azóta a fordított mentorálás „bevált gyakorlattá" vált számos nagyvállalatnál, köztük a Dell, a Procter & Gamble (Greengard 2002) körében. A szervezetek számára a fordított mentorálás egyértelmű előnye a fiatal munkatársak szakértelmének és technológiai hozzáértésének igénybevétele. A fordított mentorálás ugyanakkor elősegíti a vezetői folyamat felépítését, a nemzedékek közötti jobb kapcsolatok előmozdítását, fokozza a sokféleséggel kapcsolatos kezdeményezéseket és ösztönzi az innovációt. A fordított mentorálás a résztvevők számára a tanulás lehetősége, továbbá kreatív módszer a munkatársak bevonására. Mivel a munkavállalók legfiatalabb csoportja az ezredéves generáció tagjaiból kerül ki, azaz 1978-tól 1999-ig születtek közül, ez jelenleg 76 millió alkalmazottat jelent és egy igen gyorsan növekvő munkaerő-szegmenst tesz ki (Murphy 2012). A fenti logika alapján a szülő-iGenerációs gyermek kapcsolatban a fordított mentoring, ahol gyermek „oktat" szülőt, (1) az infokommunikációs eszközök használatára, (2) a digitális kultúra rétegnyelvére egyaránt megkönnyítheti a szülő-gyermek dialógust. A mentorálás történhet formális (szervezett) és informális (természetes) keretek között. Az informális mentorálás esetünkben a gyermek és a felnőtt között közvetlen módon jön létre, míg a formális mentorálás szervezett formában valósul meg. A formális mentoráláson belül (Kovács 2015) több megvalósulási formát lehet megkülönböztetni: (a) a tradicionális mentorálás esetén egy felnőtt mentorál egy fiatalabbat, (b) a csoportmentorálás esetében több fiatalt egy felnőtt mentorál, (c) a csapatmentorálásnál több felnőtt látja el a mentori feladatokat egy vagy több fiatallal, míg (d) a kortárs mentoráláskor horizontálisan egy fiatal mentorálja a társait. Ötödik elemként (e) az e-mentorálást kell megemlítenünk, mentor és mentorált túlnyomórészt az interneten keresztül kommunikál (Fejes, Kasik és Kinyó 2009: 41-42). A „CoolSpace" esetében szervezett keretekre épülne a folyamat, mivel azonban családon belüliek a folyamat szereplői, otthon folytatódhat a mentorálás. Vagyis módszertanunk az e-mentorálás és a fordított mentorálás módszerét használja.

3.3. A „CoolSpace” módszertani modul bemutatása

Az alábbiakban felvázoljuk a módszertani modul elemeit (lásd. 2. táblázat). Összesen 60 órás modult terveztünk, melyben három módszertant igyekszünk alkalmazni. Egyfelől tanításmódszertan alapján a blended learninget alkalmazzuk. A feldolgozás módszertana tréning, az alkalmazás módszere pedig fordított mentoring lesz. Kontaktórákon a mentorok az iGen tagjai lesznek, a mentoráltak pedig a szüleik generációja. Együttműködésük keretét egy szimuláció adja, azaz egy elképzelt „újvilág” létrehozása. A csoportok maguk találják ki, s hozzák létre szabályaikat (csak 10 szabályban lehet megyegyezni) a saját közös világukról (lehet egy új bolygó vagy város, vagy időutazás stb.) A szimuláció segítségével mentor és mentoráltközösen alakíthat ki szabály- és együttműködési rendszert, játékos formában alakítva és „akadálymentesítve” egy új kommunikációs csatornát.

Mentorok: iGeneráció tagjai	Mentoráltak: a szülők vagy az Y generáció tagjai
Előismeretek	Előismeretek
Haladó szintű jártasság: okostelefon, applikációk	Felhasználói szintű jártasság: okostelefon, applikációk
Tanulási képességek és szokások	
Felnőttoktatási szempontok	Felnőtt tanulási szempontok
Alkalmazott módszer: blended learning	
1. kontaktóra (tréning) – 2x3 nap, azaz 2x18 óra kiscsoportos megbeszélések páros és egyéni gyakorlatok online tesztek kitöltése és értelmezése interaktív TED Talk prezentáció, a motivációs videó bemutatása, megbeszélése 2. önálló tanulás – 18 óra interaktív TED Talk prezentáció - motivációs videó bemutatása, megbeszélése Kahoot kérdőív kitöltése blog írása 3. egyéb feladatok – 6 óra közös kirándulás, szabadulószoba	
Online tanulási környezettel támogatott tanulási feladatok, melyeket a mentorok adaptálnak a tantervbe	*Online tanulási* környezettel támogatott tanulási feladatok, melyeket a mentorok segítségével sajátítanak el a mentoráltak
1. Közösségi felület használata csoportos tanulásra. (1) Facebook, (2) Instagram, (3) Pinterest, (4) Twitter, (5) Tumblr, (6) LinkedIn 2. Feladat- és kérdőívszerkesztő felületek, elsősorban a (1) Google űrlap, a (2) Quizlet és a (3) Kahoot és a (4) Surveymonkey használata	

3. A produktív használat, videómegosztás kérdés területén elsősorban TEDx jellegű videókészítés 4. A blogfelületek használata
Disszeminációs e-learning tananyagfejlesztés
„Digitális szótár, nyelvtan és pragmatika az „újvilágban” 1. a 20 legfontosabb szó az „újvilágban” 2. a 10 legfontosabb kifejezés 3. az 5 tiltott szó, amit sosem lehet az „újvilágban” kimondani 4. „újvilági stílustan”, etikett

2. táblázat. A „CoolSpace” – a digitális közösségi térmódszertani modul terve (Forrás: saját szerkesztés)

Fontos eleme a tréningeknek az o*nline tanulási* környezettel támogatott tanulási feladatok önálló tanulási útvonalra terelése, valamint harmadik elemként közösségi programot tervezünk (kirándulás, szabadulószoba, paintball stb.). Disszeminációra e-learning tananyag fejlesztés ad módot. Ötletbörzével ú.n. „Digitális szótár, nyelvtan és pragmatika felnőtteknek” címmel készülhet szó- és kifejezésgyűjtemény. A módszertan keretein belül a hatékony kommunikáció, a konfliktuskezelés, a motiváció, az együttműködési készség kerülnek előtérbe. A tréningmódszer a munka az e-learning támogatottságát felhasználva a tapasztalati tanulás elvére és a saját élményszerzés megélésére épül.

3.4. Kommunikációs és érzékenyítő tréning online tanulási környezetben

Az iGenerációt fel kell készíteni, hogy felnőtt tanulókkal fognak dolgozni. Két generáció, az iGen és az Y eltérő e-learning preferenciái fogják kijelölni a módszereket. Ezért alkalmazzuk terveink szerint a tréning során a blended learning, vagyis a vegyes tanulás módszertanát is. Fontos megjegyezni, hogy felnőttkorban a tanulás idegrendszeri feltételei nem változnak, de a tanulási igények, a motívumok, a módszerek és a helyzetek igen. A felnőttkori tanulás szituációfüggő és alkalmazásorientált. Nem a biológiai életkor előrehaladása, hanem az identitás, a szocio-kulturális környezet megváltozása, a foglalkoztatás, a tanulási feladatok megszűnése okozhatnak tanulási nehézségeket. Végül a tanulási képességek fenntartásában a folyamatos gyakorlásnak és motivációnak van nagy szerepe. Erre lenne mód az e-learning tananyagok terveink szerinti fejlesztésével, amelyet az mentorok, az iGen képviselői készítenek majd. A motiváció ebben a tanulási folyamatban is lényeges elem. David McClelland **„**teljesítmény, hatalom, kapcsolat” motivációs modelljét tekintve három szükségletet különböztet meg a kutató, amelynek ismeretében könnyebben elemezhető motiváció összetettsége (Bakacsi 2010). *Kapcsolat motivációnak* (affiliation need) az elfogadottság, szeretettség iránti vágyakat nevezik. A *teljesítmény motiváció* (achievement need) belső hajtóerővel visz a sikerre. A *hatalmi motiváció* (power need) pedig az a vágy, hogy hatással, befolyással legyünk másokra, kontrolláljunk másokat.

Célok	Fejlesztendő kompetenciák a blended learning segítségével
• digitális környezetben felhasználói szintű jártasság • az intergenerációs kommunikációs kapuk és csapdák felismerése • az egyes karakterek motivációs szükségleteinek felismerése • a karakterek fejlesztési szükségleteinek beazonosítása • a motivációs szükségletek felismerése • az együttműködési kompetenciák beazonosítása	• digitális környezetben felhasználói szintű jártasság • a digitális nyelv készségszintű működtetése • hatékony kommunikációs képesség • hatékony konfliktuskezelés képessége • tolerancia, empátia képességének fejlődése • képesség a személyközi konfliktusok felismerésére

3. táblázat. Célok és fejlesztendő kompetenciák (Forrás: saját szerkesztés)

Ezek a fenti elemek – meglátásunk szerinti sorrendben alkalmazva – motiválhatják a felnőtt tanulókat, azaz a szülők generációját. A tréningmódszertan ebben segíthet, hiszen nagy nyomaték van az interperszonális kommunikáción, de az önálló tanulási fázis is jelentős hangsúllyal bír (audiovizuális elemek használata a felkészülésben ld. tudástárak használatát (pl. Ted Ed), képzés-menedzsment rendszerek (LMS), ppt. A tréning segítséget nyújt abban, hogy az iGeneráció tagjai speciális módszertan segítségével gyakorolhassák a fordított mentoring módszerét, sikerélményük legyen, a szülők generációja pedig betekintést nyerhet a gyerekeik nyelvhasználati és szocio-kulturális szokásaiba. Összefoglalva, célként jelöljük meg a holisztikus és rendszerszemléletű tanulási környezet megteremtését (Papp–Danka 2014).

4. Várható eredmények, az új módszer előnyei

Mód nyílik egy intergenerációs dialógus kialakítására is négy horizonton: a (1) mentor-mentorált között, (2) horizontálisan, a mentoráltak-mentoráltak között, (3) a mentorok tágabb szocio-környezete között (a tanult e-learning módszereket nem formális tanulással továbbadhatja a környezetében a mentor, ha lesz sikerélménye), valamint (4) a mentoráltak tágabb szocio-környezete között (a tanult e-learning módszereket nem formális tanulással továbbadhatja a környezetében a mentorált, ha lesz sikerélménye). Vagyis a kurzussal a digitális tanulástámogatottság elsajátítása mellett a másik nemzedékkel fennálló kommunikációs csatorna „akadálymentesítésére" is szenzibilizáljuk a résztvevőket. A tréningek hatékonyságát igazoló jobb megértés, illetve a résztvevő nemzedékek virtuális tereinek „egybenyitása", végső soron, a generációs összetartás fokozása.

Irodalom

Bajusz Klára (2000): *A felnőttkori tanulás motivációi. Felnőttkori tanulási képességek.* Esély 2000-konferencia. OKI, Budapest https://ofi.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/felnottkori-tanulas#main (letöltve: 2019. október 30.)

Bakacsi Gyula (2010): *A szervezeti magatartás alapjai*. Gondolat Kiadó. Budapest. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_543_07_A_szervezeti_magatartas_alapjai/ch06.html#id510396 (letöltve: 2019. november 10.)

Bittner Zoltán, Kehl Dániel és Szűcs Krisztián (2013): Az országos megkérdezés eredményei. Kutatási jelentés. TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016. *Tudománykommunikáció a Z-generációnak*. http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok (letöltve: 2019. október 3.)

Fejes József Balázs, Kasik László és Kinyó László (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 19. évfolyam, 5-6. szám, 40-54.

Fodor Mónika (2015): Generációelméleti kutatások és alkalmazási lehetőségek. In: Kutatási beszámoló. (TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0012, „*Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képességfejlesztéshez*"), PTE Műszaki Informatikai Kar, Pécs.

Greengard, S. (2002). Moving forward with reverse mentoring. *Workforce, 81*. 15.

Andreas Héjj (2013): Mikor figyel a diák?: Egy kibernetikai modell és a valóság. In: Andl Helga –Molnár-Kovács Zsófia (ed.) *Iskola a társadalmi térben és időben: 2011-2012 I. kötet*. Pécs, 2011. május 17-18. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 11-30. (2.)

Hewlett, S. A. –Sherbin, L.–Sumberg, K. (2009). *How Gen Y and boomers will reshape your agenda*. *Harvard Business Review*, 8(7/8), 71–76.

Klein Ágnes (2013): *Utak a kétnyelvűséghez*. *Nyelvek elsajátítása iskoláskor előtt*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Komár Zita (2017): Generációelméletek. *Új Köznevelés*, 73. évolyam, 8-9. szám, 14-16. http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/generacioelmeletek (letöltve: 2019. október 11.)

Kovács Krisztina (2015): Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Pécs.

Kutatási jelentések (2015): *Szakmai tanárképzés országos módszertani-* és képzésfejlesztése. TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0012. Pécsi Tudományegyetem, Műszaki Informatika Kar, Pécs.

Lénárd András (2015): A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés*, 3. évfolyam, 1. szám, 74-83.

Murphy, W. M. (2012): Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, Vol. 51, No. 4., 549–57. https://academicaffairs.rutgers.edu/sites/default/files/Murphy_Reverse_Mentoring_2012.pdf (letöltve: 2019. november 1.)

Pais Ella Regina (2013): Alapvetések a iGeneráció tudomány-kommunikációjához. TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016. *Tudománykommunikáció a Z-generációnak*. http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok (letöltve: 2019. november 1.)

Papp-Danka Adrienn (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest. http://www.eltereader.hu/media/2015/01/Papp_Danka_A_Online_tanulasi_READER.pdf (letöltve: 2019. október 31.)

Prensky, M. (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants*. Part 1–2. http://bit.ly/Cdgmv (letöltve: 2019. október 31.)

Simonics István (2015): *Felnőttek szakképzése*. Óbudai Egyetem, Budapest. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_felnottek_szakkepzese/tananyag/JEGYZET-15-2.2._Felnottek_tanulasa__moti.scorml (letöltve: 2019. november 9.)

Strauss, W.– Howe, N. (1991): *Generations: the history of Americas future, 1584 to 2069*. Harper Perennial, New York.

Strauss, W. – Howe, N. (2000): *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage, New York.

Szederkényi Éva (2018): Transzverzális készségfejlesztés az oktatói gyakorlatban – A szinergikus mentorálási folyamat szerepe a munkaerőpiacra való kilépésben. In: Fodorné Dr. Tóth Krisztina – Németh Balázs: *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés –innováció*. MELLearN, Pécs, 58-72. http://mellearn.hu/wp-content/uploads/2018/11/teljes_v3.pdf (letöltve: 2019. október 31.)

Székely Levente (2018): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Enigma2001 Kiadó, Budapest.https://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf (letöltve: 2019. október 3.)

Tari Annnamária (2017): *Bátor generációk*. Tericum Kiadó, Budapest.

Twenge, J. M. (2018): *iGeneráció*. Édesvíz Kiadó, Budapest.

A HÁT DISKURZUSJELÖLŐ PETŐFI EGYIK MŰVÉBEN

Szente Gábor
PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
szenteg8@gmail.com

1. Bevezetés

A *hát* a spontán beszédben leggyakoribb diskurzusjelölőnk (Dér–Markó 2007: 63). Jelenkori és régebbi alkalmazásait különféle korpuszokban vizsgálták: parlamenti felszólalásoktól (Schirm 2009) népdalokon át (Schirm 2016) egészen óvodások társalgásaiig (Kondacs 2016). Azonban még feltárandó, hogyan funkcionál irodalmi alkotásokban.

Az iménti célra nem minden szépirodalmi szöveg felel meg, mivel a *hát* inkább a beszélt nyelvben fordul elő. Petőfi Sándor életművében érzékelhető a törekvés kora élőnyelvi megnyilvánulásainak használatára. Ez sok esetben diskurzusjelölők felbukkanását is eredményezte.

Egy átfogó kutatás részeként megvalósított pilot-vizsgálatban pragmatikai analízisnek vetettem alá *A nagyapa* (1847) című elbeszélést. Az elemzési keretet a ℜeALIS (Alberti 2011) reprezentacionalista dinamikus pragmaszemantikájában felvázolt intenzionális profilok és a szemafor-hatás (Alberti 2016) alapján kidolgozott tíz *hát*-típus képezte (Szeteli et al. 2019). Munkámat öt független annotátor segítette.

Megközelítésem mögött az a hipotézis áll, hogy az eltérő *hát*-ok kimondott alakja más-más akusztikai tulajdonságokkal írható le. Ezért az első fázist a szöveg hangoskönyvszerű változatának elkészítése követte (egy amatőr színművész közreműködésével). Az ebből Praat szoftverrel végzett analízissel nyert adatokat összehasonlítottam három annotáló által felolvasott részletek fonetikai elemzésével, ami ezúttal kizárólag a különböző funkciójú *hát*-ok időtartamára korlátozódott.

Az eredményekből kiindulva szakirodalmi kategóriákra vonatkozó konklúziókat fogalmaztam meg. A tapasztalatok fényében a kutatás további irányának néhány kritériumát is meghatároztam.

2. Elméleti háttér

A *hát* diskurzusjelölő/partikula kapcsán – a kétféle besorolásra ezen a helyen nincs lehetőségem kitérni – egyetértés mutatkozik abban, hogy sajátossága az erős multi- vagy polifunkcionalitás (Dér–Markó 2017, Dér 2017). Olyan nyelvi elemről van szó, amely „**egyazon aktuális használatában** több diskurzusszintet érintő feladatokat lát el, és ez a jellemző rá általában" (Dér–Markó 2017: 105, kiemelés a szerzőktől).

A *hát*-tal (is) foglalkozó korábbi tanulmányok (a teljesség igénye nélkül: Kiefer 1988, ill. Németh T. 1998) ma már nem alkalmazott diskurzusjelölő-típusokat feltételeztek. Szemléltetésül az elsőként tárgyalt kérdésbevezető szerepnél Kiefer (1988: 114) megjegyzi, hogy a *hát*-tal kezdett szónoki kérdések (példái: *Hát megjöttél?*; *Hát meg akarsz teljesen*

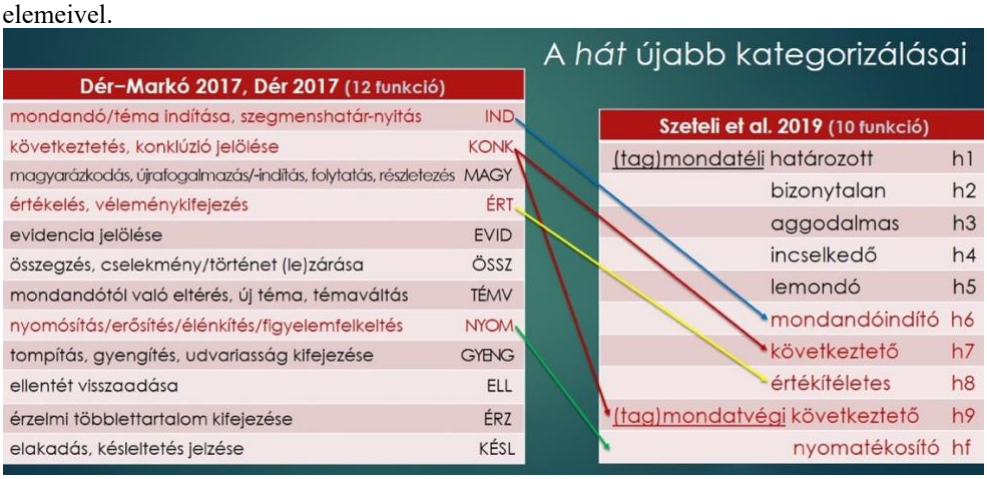
őrjíteni?) a *hát* nélkül is retorikusak, mindössze érzelmi hozzájárulást valószínűsít. Németh T. (1998: 328) ezt vitatja, a diskurzusjelölőnek a retorikusság erősítését tulajdonítva.

Kárpáti–Dóla–Szeteli (2019) kéziratában a *vajon*-kérdést taglalva jut el a retorikai kérdésig, amelynek címzetti autoritáshiányát a ReALIS nyomán a feladóhoz köti. Úgy tűnik, a szónoki kérdés Szeteli et al. (2019) *hát*-kategóriáiban is leválasztható, mivel itt csak határozott funkcióban (h1) képzelhető el – míg a valódi kérdés bizonytalan (h2) és aggodalmas (h3) is lehet.

A frissebb szakirodalomban is találunk nehezen használható *hát*-típust. Ilyen a Dér (2017: 171) által felvett evidencia jelölése szerep (*hát hívd meg őket tee és akkor egyszerű*). Ennek létjogosultsága önálló előfordulásának hiányában vitatható (az előbbi, egyetlenként említett példa két másik kategóriába is besorolást nyert).

Részben a *hát*-funkciók markánsabb elkülönítésének céljával mutatta be Alberti Gábor (2016: 22–24, 26) néhány típus intenzionális profilját a ReALIS elméleti keretében. Írásának egyik alapvetése a szemafor-hasonlat, amely szerint a – feladói/címzői szerepet magára öltő (Oishi 2016: 338–339) – beszélő a határozott (h1), a bizonytalan (h2) és az aggodalmas (h3) közül egy opciót valósíthat meg egyidejűleg; hozzátéve negyedik elvi lehetőségként a (tag)mondatvégi nyomatékosítást (hf) (Alberti 2016: 22–23).

Ennek folytatásához szervesen kapcsolódik egy kísérletsorozat, amelyben eddig több tucat adatközlő olvasott fel tesztdialógusokat a Szeteli Annával közösen vázolt öt (Szeteli–Alberti 2017, Szeteli 2019, Szeteli–Gocsál–Alberti 2019), majd tíz kategóriát (Szeteli et al. 2019) megszólaltatva. A résztvevők által hangzóvá tett *hát*-ok akusztikai analízisét statisztikai próbák egészítették ki, amelyek az ejtési hosszúságon túl az elő- és utószünetek időtartamára, illetve ezek összefüggéseire fókuszáltak. Eredményeik révén feltárásra kerülhet a vizsgált diskurzusjelölő poliszém rendszere. Az 1. ábrán jelzem, hogy Dér és Markó (2017) tanulmányában is alkalmazott funkciókból melyek rokoníthatók a mondaton belüli pozícióra nagyobb súlyt helyező Alberti–Szeteli-féle eszköztár egyes elemeivel.



1. ábra. Módosított és új *hát*-típusok

A kutatás alapkérdése, hogyan használhatók a jobb oldalon látott szerepkörök szépirodalmi művekben lévő *hát*-ok esetében. Tervezem a későbbiekben egy kortárs író szövegeinek ilyen irányú feltérképezését – azonban a diskurzusjelölők alakulástörténetének szempontjait is figyelembe véve, 20. század előtti szerzővel kezdem a vizsgálódást.

Választásomat nemcsak Petőfi fent említett beszélt nyelvi elköteleződése indokolta. A kánonban elfoglalt helyének is köszönhetően az oktatás különböző szintjein találkozunk számos alkotásával (köztük a diskurzusjelölőkben gazdag *János vitéz*zel).

A nagyapa című népies elbeszélésének 7 583 szavára 41 *hát* esik. Pragmatikai elemezhetősége mellett szól még prózai formája, valamint nem túlságosan sok szereplője, akiknek viszonyrendszere és motivációi követhetők. Nem közismert mű, tehát mentes a kidolgozott és rögzült értelmezésektől.

3. Módszerek

3.1. Annotálás

2019 februárjában a PTE öt hallgatója (a vizsgálatkor 20 év körüliek, három férfi és két nő) vállalkozott arra, hogy a szóban forgó tíz *hát*-funkció megismerése és a Petőfi-szöveg elolvasása után megállapítsa a műből származó részletek diskurzusjelölőinek lehetséges típusait. Az annotálás folyamán minden itemet maximum három kategóriába sorolhattak be kis táblázatok kitöltésével (ahol az 1-es jelentette a legvalószínűbbnek tartott opciót). Továbbá ezek alsó felében közölhették észrevételeiket.

Az elbeszélésbeli előfordulásuknak megfelelően N1-től N41-ig számozott szövegrészletek révén az adott *hát* rendszerint legalább 40 szavas kontextusba ágyazódva helyezkedett el. A következőkben mindezt az első szemelvénnyel mutatom.

N1

Be boldog ilyenkor, kinek jó meleg a szobája! **hát** még ki szobájában nem egyedül, hanem családostul melegszik!

És a faluban többen vannak ilyen boldogok, de egy sem boldogabb kegyelmednél, Pergő Péter uram! kegyelmed nemegyszer vallotta meg maga, hogy senki sorsával nem cserélne széles e világon. De meg sem érdemelné az isten áldását, ha megelégedve nem volna, mert kegyelmed kilencedmagával ül jó meleg szobában terített asztalhoz.

mondandó-indító (h6)	(tag)mondatéli						(tag)m.éli következtető (h7)	(tag)m.végi nyomatékosító (hf)	nem-(t.)m.é. következtető (h9)
	határozott (h1)	bizonytalan (h2)	aggodalmas (h3)	incselkedő (h4)	lemondó (h5)	értékelő (h8)			
megjegyzések, egyéb ötletek:									

1. táblázat. Az annotáláshoz használt részlet (Petőfi 1974: 87)

A kutatásnak ebben a szakaszában a táblázat struktúrájával is jeleztem a mondandóindítónak (h6) más (tag)mondatéli típusoktól, főleg a határozott-tól (h1) történő elválaszthatóságát, hangsúlyozva előbbi erősen metatalk jellegét (Asher–Lascarides 2003: 333–335). Az elbeszélés nagy hányadát kitevő dialógusokban a megszólalók gyakran soronként váltakoznak, ami új témák megjelenéséhez is vezet. Valamint többször megfigyelhető, hogy egy szereplő kezdeti kitérőt követően újra belefog hosszabb mesélnivalójába. Ezért kísérletképpen a kategóriák jellemzésében témaváltó és újraindító

alfunkciókkal egészítettem ki a mondandóindítót (Dér–Markó 2017 nyomán, vö. az 1. ábra bal oldali oszlopával).

Fontos tényező még, hogy Petőfi *A nagyapa* írásakor is kiaknázta a magyar szórend kínálta lehetőségeket, így a konkluzív *hát*-ok (tag)mondatbeli helyének meghatározása problémásnak bizonyult. Ahogy a fenti táblázatban is látszik, könnyebb kezelhetőség céljából a h9-es típus nevét a pilot-vizsgálatban nem-(tag)mondatéli következtetőre módosítottam.

Az alábbi táblázatban az elbeszélésnek azokat a diskurzusjelölőit szedtem össze közvetlen szövegkörnyezetükkel, amelyek nem-tagmondatkezdő pozícióban vannak, továbbá minimum egy konkluzív annotátori szavazatot kaptak. A listában a negyedik az egyedüli, amely tagmondatot zár (bár a mondat folytatódik).

Szemelvény	A h7/h9-esként (is) kategorizált nem-tagmondateleji *hát*-ok
N8	– Nem mehetek, látod […], mert **hát** Erzsit majd le kell fektetnem, ha elalszik. (Petőfi 1974: 89)
N17	– De **hát** miért? (92)
N18	Ez **hát** abbamaradt; az úrfi vállat rántott, mintha neki mindegy volna […]. (93)
N22	– De csak szeretnéd tudni, ugye? valld meg. Megmondom **hát**, megállj. (93)
N26	– No **hát** hisz-e szavamnak az úrfi? (98)
N31	– Úgy **hát** együtt megyünk. (99)
N32	[…] most **hát** a legjobb alkalma lesz megmutatni, mennyire lelkemmé vált az ő lelke […]. (100)
N34	[…] hanem jertek **hát** közelebb a tűzhöz […]. (102)
N37	– Ez a gazdaság **hát** félig-meddig az enyém; megosztod-e velem, Péter? (105)
N39	– Így **hát** nem válunk el egymástól? (105)

2. táblázat. Opcionálisan következtető nem-(tag)mondatéli *hát*-ok *A nagyapá*ban

Jelzem, hogy az imént említett N22-esén kívül nincs a műben tagmondatvégi *hát*. Emiatt a hallgatók a nyomatékosító funkciót (hf) egyik diskurzusjelölőnél sem választották.

A kutatási kérdést pontosítva vetődött fel, hogy az annotálással megállapított szerepek az elbeszélés mondatait hangosan olvasva, fonetikailag is elkülöníthetők lesznek-e. Másképp fogalmazva: a tesztdialógusos kísérletekben mért *hát*-időtartamokhoz (Szeteli et al. 2019) mennyire illeszkedő eredményeket kapunk, amikor megszólaltatjuk a szöveget.

Ennek tisztázása érdekében az annotátorok elsődleges besorolásainak összesítésével meghatározott típusokat hozzárendeltem a mű 41 *hát*-jához. Majd ezek néhány akusztikai jellemzőjét vizsgáltam egy hangoskönyvszerű produktumban és az annotálók által hallhatóvá tett részletekben.

3.2. Hangzó anyag

Márciusban diktafonnal rögzítettük az elbeszélést egy amatőr színművész felolvasásában. Az ekkor 23 éves férfi pályafutását gyerekszínészként kezdte, azonban a mostanihoz hasonló tapasztalata nem volt.

Munkánkat technikai felelős segítette, aki saját példányában jelölte a tévesztéseket. Egyetlen szünetet iktattunk közbe; a befejezés után pedig pár perc pihenőt tartva, felvettük az elrontott mondatok javításait. Sem a színművészt, sem a segítőt nem tájékoztattam a kutatás témájáról.

Ebben a fázisban arra kerestem a választ, hogy előzetes információk nélkül létrehozott, folyó szöveges hangzó változatban kimondott *hát*-ok hosszai alátámasztják-e a hallgatók osztályozásait. A következő lépést tehát az anyag Praat-elemzése jelentette. A hangoskönyv

később kifejtendő kötöttségei miatt korlátozott mennyiségű valid adat végül csak egyes eltérések statisztikai leírására bizonyult alkalmasnak.

3.3. Annotálók által felolvasott részletek

Júniusban a vizsgálat annotátorai közül hárman (két férfi és egy nő) megszólaltatták az elbeszélés tizenkét szemelvényét. Mindegyikükkel ugyanazt a hat-hat részletet rögzítettük: az első csoportba olyanokat gyűjtve, amelyeknél az összes annotáló azonosan választott legvalószínűbb *hát*-kategóriát; a másodikba viszont olyanokat, ahol háromféle 1-es opció született. Korábbi döntésüket a felvételhez használt papírokon jeleztem számukra.

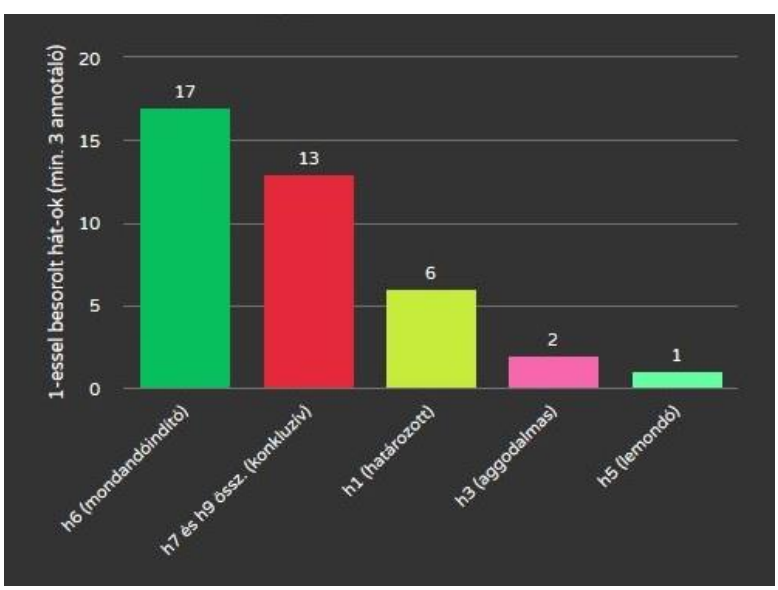
Jelen szakasz célja annak kiderítése volt, milyen fokú korreláció van a vázolt *hát*-okat ismerő befogadók révén meghatározott szerepek és azok általuk történt hangos megvalósítása között. A fonetikai szoftveres műveletek eredményeit itt is a legutóbbi kutatás (Szeteli et al. 2019) adataival vetettem egybe.

4. Eredmények

Terjedelmi okokból a továbbiakban a mondandóindító (h6) és a határozott funkció (h1) kapcsolatára, valamint a már érintett konkluzív *hát*-okra (h7 és h9) fókuszálok. Ezekhez kötődően a Praat programmal végzett mérésekből kizárólag a *hát* hangsor kiejtésének hosszára vonatkozókat tárgyalom.

4.1. Az annotálás eredményei

Az 1-es számmal jelölt annotátori kategóriák összegzése komplex képet mutat. *A nagyapa* 41 *hát*-jából 39 egyszerű többséggel típusba osztható: az öt hallgatóból legalább hárman ugyanolyan szerepűnek tartották – amint az a 2. ábrán megfigyelhető.

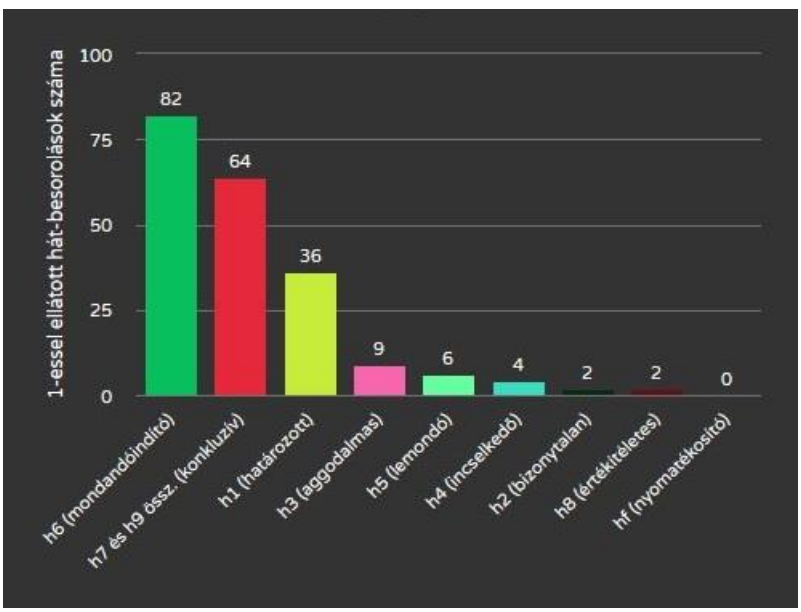


2. ábra. Konszenzusos elsődleges *hát*-funkciók *A nagyapa* c. elbeszélésben

A fennmaradó két diskurzusjelölő kategorizálásában nagyobb szórást tapasztaltam. Ezekből szintén a mondandóindító (h6) került ki győztesen (19-re növelve a darabszámot), ellenben csak két-két szavazattal.

Az ábra második oszlopa magyarázatra szorul. A *hát* 3.1-ben jelzett változatos mondaton belüli pozíciójának köszönhetően az annotálók önmagukhoz képest konzekvensen, ám egymástól eltérően alkalmazták a kétfajta következtető típust; ezen a módon 11 (tag)mondatéli (h7) és 2 nem-(tag)mondatéli (h9) előfordulást azonosítva. Így ezek az adatok együtt értelmezhetők, ezért a folytatásban is többnyire közösen szerepelnek.

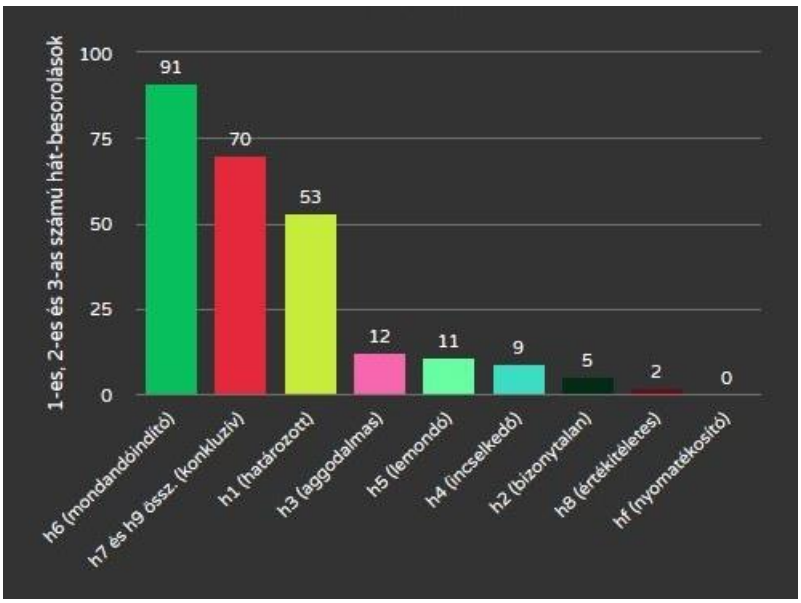
Ha szövegrészletektől függetlenül nézzük a 205 elsődleges voksot, hasonló eloszlást találunk. A szembeötlő különbség újabb funkciók megjelenése lesz (lásd a 3. ábrát).



3. ábra. Elsődleges *hát*-kategóriák *A nagyapá*ban

Az iménti két ábrából kitűnik még, hogy az öt leggyakrabban használt típus és azok sorrendje változatlan. Ezenkívül arányuk is nagyjából állandónak nevezhető. Kivételt képez a határozott (h1), amely a megelőző két oszlophoz és az aggodalmas szerephez (h3) viszonyítva is növekedést ért el. Utóbbi pedig a legkevésbé gyarapodott a mezőny első felében.

A másod- és harmadlagos osztályozás lehetőségével nem egyformán éltek az annotátorok: hárman alig alkalmazták ezeket, ketten jóval bátrabban (egyikük egy 4-est is beírt). Ennek eredménye a 253 összesített szavazat, amelyek alakulása az alábbi ábrán tekinthető meg.



4. ábra. Az összes *hát*-funkció megoszlása az elbeszélésben

Erről a korábbiak fényében leolvasható, hogy a határozott kategória (h1) jelenléte tovább erősödött, ahogyan az aggodalmas (h3) gyengülése is folytatódott. Ezek mértékénél látványosabb javulás észlelhető a lemondó (h5), az incselkedő (h4) és a bizonytalan (h2) típusok esetében – itt azonban egyre kisebb számokról beszélünk.

Az eddigiek alapján kiemelem, hogy a hallgatók a határozott funkciót (h1) aránylag sokszor tartották a leginkább valószínűnek, ebben mégis alacsonyabb konszenzus mutatkozott. Valamint ezt a kategóriát egészen nagy eséllyel ismerték fel nem-elsődlegesként.

Az annotáláshoz használt táblázatokban rögzített megjegyzések éppen a kettő vagy három típusba sorolt itemeknél bizonyultak a legfontosabbnak. Segítettek tisztázni, hogy a kitöltő milyen viszonyt lát aktuálisan az adott szerepkörök között.

Hárman reflektáltak arra, hogy a mondandóindítót (h6) helyettesítőként is kezelték. Ha azt gondolták, a vizsgált *hát* nem illik egyik funkcióba sem, különösebb határozottságot vagy bizonytalanságot sem éreztek vele kapcsolatban, akkor „jobb híján” mindössze ide osztották be.

Többször találkoztam annak fejtegetésével, hogy ugyanazt a hosszú mondanivalót, illetve a téma újraindítását „lehet határozottan kezdeni, de bizonytalanul vagy aggodalmasan is”. Az ilyen észrevételekkel kísért *hát*-okat 1-es számmal a mondandóindító kategóriába (h6) sorolták, 2-essel rendszerint az említett típusok (h1, h2, h3) valamelyikébe. Ellenben néha az annotátor ezekből egyet megszavazott másod-, egyet harmadlagos opciónak – jelezve, hogy így két alternatív értelmezés jön létre. Hangsúlyozandó, hogy az idézett állítás implikációja: a határozott (h1), a bizonytalan (h2) és az aggodalmas (h3) funkció közti választásban a beszélő is kötelezően kizárja a másik kettőt; amiben tetten érhető a tárgyalt diskurzusjelölő szemafor jellege.

Nem meglepő, hogy leggyakrabban a határozott (h1) és a mondandóindító kategória (h6) került együtt alkalmazásra, viszont ehhez tartozik a fentitől eltérő magyarázat és inverz

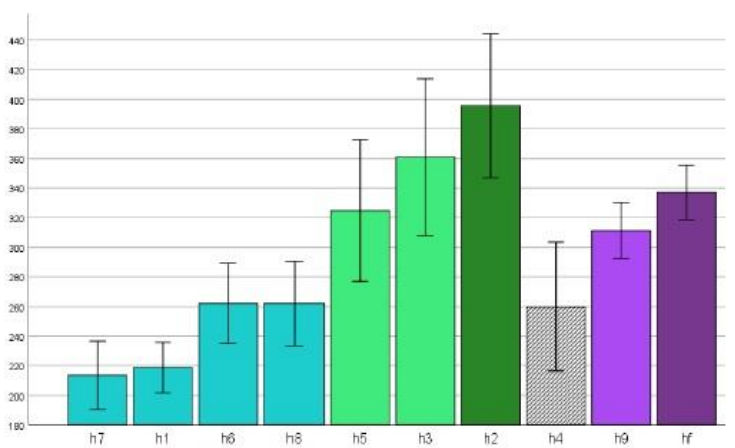
osztályozás is. Néhány dialógusos résznél érvelt úgy egy annotáló, hogy az egyik megszólaló tesz egy határozott állítást (ezért a h1-hez írta az 1-est), amely hosszabb távon a beszélgetés témájává válik (a h6-hoz pedig a 2-est).

Összegzésképpen: a hallgatók a szemafor-hatás ismerete nélkül felfedezték azt három *hát*-típust érintően. Ezenfelül rugalmasan bántak a mondandóindítóval (h6): önálló és multifuncionális előfordulásokat is azonosítva, utóbbiak esetén ráépülő és elsődleges kategóriaként is kiosztották.

4.2. Eredmények a hangzó anyag kapcsán

*A nagyapá*ban a jelöletlen külső elbeszélő mellett húsz szereplőnek van szövege, tehát az alkotást interpretáló színész számára egy hangoskönyv készítésekor is felmerülő probléma adódott: világosan el kellett különítenie az egyes alakokat. Ehhez főleg a beszédtempó és a hangszínezet paralingvisztikai tényezőit használta. Továbbá a mondatok közötti, valamint bizonyos szavak előtti/utáni szünet időtartamát is igyekezett változatosan alkalmazni. Mindezek alól a mű diskurzusjelölőinek többsége sem kivétel. Egyetlen példát hozva: felolvasónk a *hát* és azt megelőző és/vagy követő szünetek hosszúságával is érzékelteti, hogy a címszereplő jelenbeli figuraként, az általa elmesélt történet narrátoraként vagy ebben a sztoriban felbukkanó ifjúként szólal-e meg.

Ezekből kifolyólag a Praat-elemzés után rendelkezésre álló kevés nyers adat nem igazolta az annotátori funkcióbesorolásokat. Az azonos típusba kerülő *hát*-ok időtartama igen nagy szórást mutatott, és átlagaik sem illeszkedtek Szeteli et al. (2019) vonatkozó számaihoz – amelyek a lenti ábrán megtalálhatók.

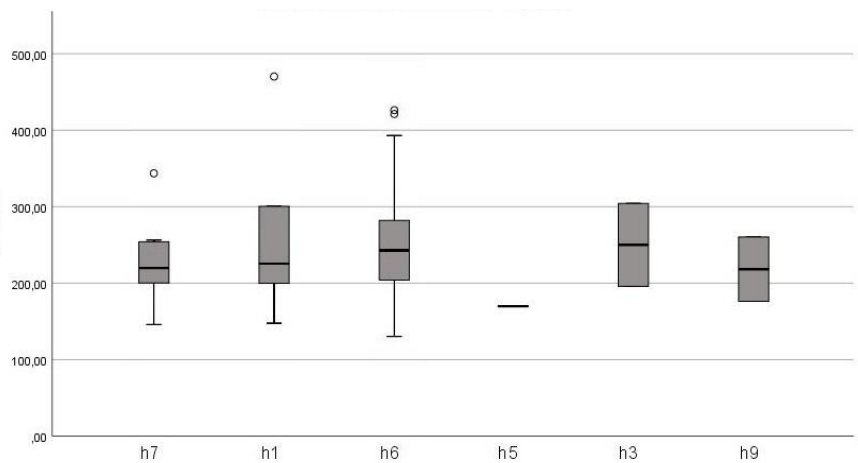


5. ábra. A *hát*-kategóriák hosszának középértékei (ms) (Szeteli et al. 2019)

Elegendő valid adat hiányában a kalkulációk sikertelenek maradtak, ahogyan az SPSS statisztikai szoftverrel készült egyszerűbb elemzések is. A mondandóindító (h6) és a határozott funkció (h1) sem tért el egymástól szignifikánsan.

Ezt követően a szereplők között létrehozott tempóbeli különbségek ellensúlyozására olyan exploratív analízist készítettem, amelyben a diskurzusjelölőt használó 13 figura által kimondott *hát*-okból az ugyanolyan típusúak időtartamát ezúttal megszólalók szerint

rögzítettem: két lépésben számolva ki az egyes kategóriák átlagát (szintén SPSS-t alkalmazva). Az ennek eredményét ismertető kvartilisjelölő dobozdiagram (6. ábra) a h7-es és h9-es konkluzív *hát*-okat kivételesen nem együtt jeleníti meg – az 5. ábrával történő összevethetőség érdekében.



6. ábra. *Hát*-funkciók időtartama (ms) a „hangoskönyvben”: szereplőnkénti csoportosítás alapján

Látható, hogy a kis minta annotálás révén leggyakoribb típusai esetében – a 11-szer előforduló (tag)mondatéli következtető (h7), a 6-szor fellelhető határozott (h1) és a legtöbb megjelenéssel rendelkező mondandóindító (h6) – Szeteli et al. (2019) vizsgálatához képest: eltérő szórás mellett, hasonló értékek születtek. A h5, h3 és h9 kategóriába sorolt *hát*-ok hosszúsága ellenben nem illeszkedik ennek adataihoz.

4.3. A felolvasott részletek elemzésének eredményei

Három annotátort kértem tizenkét szemelvény megszólaltatására. Előbb hat olyat szűrtem ki, amelyek diskurzusjelölőjét elsődlegesen mind az öten azonos funkcióba osztották (a 2. ábrán szereplő összes típust képviselte szövegrész – megint szétválasztva a két konkluzívat).

Az érdekelt, hogy a kategóriák időtartama elkülönül-e a hallgató saját besorolásán nyugvó felolvasásában (vö. Szeteli 2019: 370), továbbá szinkronban van-e Szeteli et al. (2019) kutatásának átlagaival (5. ábra). Praat szoftver segítségével a határozott (h1) és a mondadóindító (h6) *hát*-ok hosszát vizsgáltam, az egyedüli tisztán tagmondatvégi következtetőt (h9) referenciapontként kezeltem. Ezeknél a részleteknél (N5, N29 és N22) másodlagos szavazat nem volt.

A fennmaradó hat szemelvényt azok közül választottam, ahol a kitöltők háromfajta 1-es számú opciót jelöltek. A sokféle kombinációból itt csak annak a szakasznak (N6) a hangzó verzióit mértem, amely két újabb adattal szolgált az említett *hát*-ok elhatárolásához.

Az alábbi táblázat felolvasónként mutatja a szerepkörök időtartamát. Megegyező kategóriájú itemek esetén feltüntettem azok átlagát.

Annotátor 01			
Szöveg-részletek	Funkciók idő-tartama (ms)		
	h1	h6	h9
N5	212		
N22			***308***
N29		***199***	
N6	202		
h1 átlaga	***207***		

Annotátor 03			
Szöveg-részletek	Funkciók idő-tartama (ms)		
	h1	h6	h9
N5	***233***		
N22			***325***
N29		246	
N6		248	
h6 átlaga		***247***	

Annotátor 04			
Szöveg-részletek	Funkciók idő-tartama (ms)		
	h1	h6	h9
N5	***206***		
N22			***297***
N29		***252***	

3. táblázat. Három annotáló által megszólaltatott *hát*-ok hosszúsága

A fenti 11 eredményből 10 többé-kevésbé illeszkedik Szeteli et al. (2019) megfelelő adataihoz (vö. 5 ábra). Az egyetlen outlier az első hallgató mondandóindítója (h6), amely határozottnak (h1) is némileg gyors.

A lendületesen olvasó annotáló minimális eltéréssel ejtette a két típus *hát*-jait – amelyek így nem is különíthetők el itt. Viszont nyújtottabban mondta a konkluzívat (h9), ez jól igazodik a korábbi értékekhez.

A második adatközlő szinte egyforma mondandóindítóitól enyhén elmarad a határozott *hát*, tagmondatvégi következtetője pedig bőven a legterjedelmesebb. A vonatkozó eredményekkel mindegyik még elfogadható összhangot mutat.

A harmadik résztvevő által megszólaltatott határozott *hát* hossza csak kissé, a mondandóindítóé pontosabban illeszkedik a hivatkozott forrás adott átlagához. A viszonylag rövid konkluzív azonban a megbízhatósági tartomány alsó határát közelíti. (Az innen hiányzó N6-os részlet diskurzusjelölőjét a hallgató aggodalmasként (h3) osztályozta – ez kiejtve 332 ms lett.)

Végül a felolvasóknál kiemelt eredmények alapján rögzítettem a kategóriák időtartamának számtani közepét. A 4. táblázat tükrözi, hogy a mondandóindító értéke kívül esik az előző kutatásban megállapított konfidenciaintervallumon (lásd 5. ábra). A kevés adat mellett ehhez vezethetett a h6 helyettesítő funkcióként történt sorozatos alkalmazása. A konkrét esetben elképzelhető, hogy az első kitöltő felismerte a *hát* járulékos mondandóindító jellegét, de határozottként olvasta a szót.

határozott (h1)	mondandóindító (h6)	konkluzív (h9)
215	**233**	**310**

4. táblázat. A három annotátornál mért típusok átlagai (ms)

5. Következtetések

A kísérletes mondatokkal vizsgált *hát*-ok irodalmi művekbeli működésére jellemző, hogy néhány kategória felülreprezentált, nevezetesen a határozott (h1), a mondandóindító (h6) és a tagmondatéli konkluzív (h7). Ám ugyanakkor olyan empirikus terepnek tűnik, ahol több szerepkör kifejezetten alacsony előfordulást mutat. Ennek okait igyekszem majd feltárni. Eddig kizárólag a *hát*-tal megvalósított incselkedésnél merült fel a perifériikus jelenség lehetősége (Szeteli 2019: 370).

A többször felbukkanó opciók közül a mondandóindító (h6) kapcsán arra a következtetésre jutottam, hogy az annotálóknál – metatalk attribútuma ellenére – a gyakori

önálló használata részben a kiegészítésként rögzített témaváltó alfunkció hatása. Ezt ugyanis sokszor indokolatlanul vették igénybe. Emiatt ezt a kutatás folytatásában nem alkalmazom.

A nagyapa egyik epikai sajátossága, hogy a címszereplő történetmesélése meg-megszakad, ennek ismételt elkezdését pedig szívesen vezeti be a *hát* diskurzusjelölővel. Ebből adódóan a h6-os típust mondandó(-újra)indítóként veszem fel az osztályozáshoz.

A szépirodalomban többnyire érvényesül a szórendi szabadság. A (tag)mondatvégi konkluzív (h9) átnevezése ellenben nem könnyítette a hallgatók feladatát, ezért visszatérek a korábbi kategóriához. Ennek (és a hf-nek) mondaton belüli helyzetére tekintettel a h7-es funkciót fogom nem-(tag)mondatvégi *hát*-ként is feltüntetni az annotálásnál használt táblázatban (lásd az alábbit).

(tag)mondateleji / nem-(tag)mondatvégi								*(tag)mondatvégi*	
határozott (h1)	bizonytalan (h2)	aggodalmas (h3)	incselkedő (h4)	lemondó (h5)	mondandó-(-újra)indító (h6)	következtető (h7)	értékelő (h8)	következtető (h9)	nyomatékosító (hf)
megjegyzések, egyéb ötletek:									

5. táblázat. Az alkalmazandó új dokumentum

A pilot részét képezték Petőfi egyéb prózai alkotásainak elemzései, amelyek várhatóan hasonló eredményekre vezetnek. A kutatást folytatom a szerző további epikai és drámai szövegeinek, valamint Háy János *A Gézagyerek* című művének pragmatikai feldolgozásával.

Végül szándékozom a vizsgálatba újabb résztvevőket bevonni. A fonetika analízis kiterjesztése céljából szeretném a jövőbeni annotátorokat felkérni az általuk besorolandó összes szemelvény megszólaltatására.[19]

Irodalom

Alberti Gábor (2011): ℜ*eALIS. Interpretálók a világban, világok az interpretálóban.* Akadémiai, Budapest.

Alberti Gábor (2016): Hát a *meg* meg a *hát*. In: Kas Bence (szerk.): *„Szavad ne feledd!”. Tanulmányok Bánréti Zoltán tiszteletére.* MTA NYTI, Budapest, 17–27.

Asher, Nicholas – Lascarides, Alex (2003): *Logics of Conversation.* CUP, Cambridge.

Dér Csilla Ilona (2017): A *hát* multifunkcionalitása a beszédműfajok és a diskurzusjelölő-társulások függvényében. *Beszédkutatás* 25. évf.,169–184.

Dér Csilla Ilona – Markó Alexandra (2007): A magyar diskurzusjelölők szupraszegmentális jelöltsége. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): *Nyelvelmélet – nyelvhasználat.* KJF – Tinta, Székesfehérvár–Budapest, 61–67.

[19] Hálával tartozom Viszket Anitának és Alberti Gábornak, hogy segítettek a kutatás és a pilot tervezésében. Köszönöm Szeteli Anna több munkafázisban adott számos észrevételét, ahogy Gocsál Ákos javaslatát is.
A „hangoskönyv” Kovács Mátyásnak köszönhető. A felvétel koordinálása Simon Nóra érdeme.
Köszönöm az annotálást Kmetty Beatrix, Lénárd Álmos Péter, Pap Attila Gábor, Pető-Katona Viktória és Pollmann Norbert egyetemi hallgatóknak. Külön köszönet jár Álmosnak a próbafelolvasásért; Vikinek, Norbinak és Attilának a részletek megszólaltatásáért.

Dér Csilla Ilona – Markó Alexandra (2017): A *hát* funkciói a prozódiai megvalósulás függvényében. *Beszédkutatás,* 25. évfolyan, 105–117.
Kárpáti Eszter – Dóla Mónika – Szeteli Anna (2019): *Mondattípus, illokúciós aktus, perlokúciós hatás*. Kézirat.
Kiefer Ferenc (1988): Modal particles as discourse markers in questions. *Acta Linguistica Hungarica,* 38. évfolyam, 1-4. szám, 107–125.
Kondacs Flóra (2016): *A hát diskurzusjelölőről az óvodai diskurzusokban.* In: Váradi Tamás (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből.* Bp.: MTA NYTI. 45–58.
Németh T. Enikő (1998): A *hát*, *így*, *tehát*, *mert* kötőszók pragmatikai funkciójának vizsgálata. *Magyar nyelv,* 94. évfolyam, 3. szám, 324–331.
Oishi, Etsuko (2016): Austin's Speech Acts and Mey's Pragmemes. In: Allan, Keith et al. (eds.): *Pragmemes and Theories of Language Use.* Springer International, Cham, 335–350.
Schirm Anita (2009): A diskurzusjelölők a parlamenti beszédekben. In: Kukorelli Katalin (szerk.): *Hatékony nyelvi, idegen nyelvi és szakmai kommunikáció interkulturális környezetben.* DF, Dunaújváros, 168–175.
Schirm Anita (2016): A diskurzusjelölők a népdalokban. In: Tóth Szergej – Rozgonyiné Molnár Emma (szerk.): *Prózától a líráig. Írások Nagy L. János tiszteletére.* SzEK – JGyFK, Szeged, 87–95.
Szeteli Anna (2019): Towards Describing the Extremely Multifunctional Hungarian Discourse Marker *hát*. In: Emonds, Joseph – Janebová, Markéta – Veselovská, Ludmila (eds.): *Language Use and Linguistic Structure.* Palacký Univ, Olomuc. 355–372.
Szeteli Anna – Alberti Gábor (2017): The Pragmasemantic Contribution of the "noise word" *hát* in Hungarian, Which Can Mean Everything and Its Opposite. Paper presented at BLINC 2, Budapest.
Szeteli Anna – Gocsál Ákos – Alberti Gábor (2019): Szemafor *hát*! *Jelentés és Nyelvhasználat,* 6. évfolyam, 1. szám, 33–63.
Szeteli Anna – Gocsál Ákos – Szente Gábor – Alberti Gábor (2019): Vocal Differentiation of Segmentally Identical Expressions in Hungarian. Paper presented at ICSH 14, Potsdam.

Forrás

Petőfi Sándor: A nagyapa. In: Uő. *Összes prózai művei és levelezése.* Szépirodalmi, Budapest, 87–106.

A MENTÁLIS LEXIKON VIZSGÁLATA A SZÓASSZOCIÁCIÓ MÓDSZERÉVEL TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT GYERMEKEKNÉL

Tisztl-Papp Katalin, Macher Mónika
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,
Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet
pappkatus@gmail.com, macher.monika@barczi.elte.hu

1. Bevezetés

A beszédfejlődés során a beszédészlelés és -megértés megelőzi a beszédprodukciót. A szókincs a percepció során alakul ki, ezért az észlelés és megértés nehezítettsége esetén a mentális szótár kialakulása, növekedése korlátozódik. A mentális lexikon méretének, elemei elrendeződésének, a szavakhoz való hozzáférési stratégiáknak fontos szerepe van az alap kultúrtechnikák elsajátításában, további ismeretek megszerzésében, a tanulási képességek fejleszthetőségében. A szegényes szókincs, a szavak mentális hálójának kialakulatlansága az iskolai előmenetelt hátrányosan befolyásolhatja. Emiatt a gyermekek kommunikációs képességeinek preventív megközelítésű vizsgálatán belül szükség van a mentális lexikon több szempontból történő megismerésére, a szókincs alakulásának nyomonkövetésére. Korábbi hazai kutatások alátámasztották, hogy – egyebek mellett – a mentális lexikon nagyságára, felépítésére is következtetni lehet a szóasszociáció módszerével történő vizsgálatok eredményeiből (pl. Gósy–Kovács 2001; Laczkó 2014). A sztenderdizált, strukturált, nyelvi képességeket mérő tesztek mellett ennek a módszernek a különböző változatai is képet nyújthatnak az iskolai előmenetelben fontos szerepet játszó képességekről. Jelen kutatás célja feltárni tipikusan és atipikusan fejlődő tanulók szóasszociációs teljesítményét, rámutatni olyan jellegzetességekre, különbségekre, melyek a tanulásban akadályozott tanulók oktatásában, nevelésében, fejlesztésében a pedagógusok segítségére lehetnek.

2. Szakirodalmi előzmények

A mentális lexikon elemeihez való hozzáférés módjait nemcsak tapasztalati tényezők, hanem egyéb körülmények is befolyásolhatják. A lexikon felépítésének kérdése és az elemei közti kapcsolatok kérdése szorosan összefügg, hiszen az előhívási folyamatokat alapvetően ezek együttesen határozzák meg. A mentális szótár kutatása a pszicholingvisztikában érinti a szavak felismerésének és a szavakhoz való hozzáférésnek, a szótár és nyelvtan viszonyának, a mentális szótár szerveződésének, illetve a szókincs elsajátításának mechanizmusát (Lukács–Pléh–Kas–Thuma 2014). A lexikális hozzáférés vizsgálatára leggyakrabban használt módszerek a megakadásjelenségek elemzése, a szóasszociációs vizsgálatok, a kép- és szómegnevezés és a percepciót vizsgáló eljárások (Vargha 2010).

Pedagógiai szempontból azért fontosak a mentális lexikon működését feltáró vizsgálatok, mert a szókincs mérete és szerveződése szerepet játszik az iskolai előmenetelben is. Az alap kultúrtechnikák elsajátításához, további ismeretek megszerzéséhez, a tanulási képességek fejlesztéséhez elengedhetetlen a mentális szótár bővülése, szerkezetének folyamatos változása.

Iskoláskor előtt a gyermeki szókincs növekedésének elsődleges forrása a környezetében hallott szöveg. A gyermek a kontextusból igyekszik kikövetkeztetni a számára még ismeretlen szavakat, próbálja azokat beépíteni mentális szótárának hálójába. Hétköznapi tapasztalatok és kutatási eredmények is azt mutatják, hogy a rendszeres szülői felolvasás elősegíti az önálló olvasási készség kialakulását. Az a gyermek, akinek sokat – többnyire mesét – olvasnak szülei, a dekódolás elsajátítását követően sikeresebben tud önállóan olvasni úgy, hogy az új szavak jelentését kikövetkezteti, ezáltal képes ismereteit bővíteni, önállóan tanulni (Cs. Czachesz, 2004, Wember–Greisbach 2018). A mentális lexikon hallott szöveg alapján történő növekedéséhez is szükséges a különböző kognitív funkciók megfelelő működése. A szavak elsajátításában az észlelés, a figyelem, az emlékezet fontos szerepet töltenek be, csökkent működésük vagy hiányuk esetén a szókincs fejlődése korlátozódik, ami a későbbi iskolai nehézségekhez is hozzájárul. Tehát már az iskolás kort megelőzően érdemes hangsúlyt fektetni ezen funkciók eltérő működésének kiszűrésére, így később elkerülhető lehet a tanulási korlátok kialakulása, csökkenhet azok megjelenésének esélye. Mivel a tanulásban akadályozott tanulókra jellemző különböző képességeik eltérő működése a szókészlet iskolai előmenetel szempontjából optimális kialakulását is hátráltatja, a tanulásban akadályozott tanulók esetén különösen fontos ezekkel a képességekkel foglalkozni. Az észlelés, a figyelem és az emlékezet célirányos fejlesztése így közvetve járulhat hozzá a mentális lexikon növekedéséhez.

A lexikon elemeinek száma és azok kapcsolati mechanizmusainak változása nem feltétlenül alakul lineárisan a gyermek életkorával (Lukács 2014). Az utóbbi évtized kutatásai megerősíteni látszanak azt a feltételezést, hogy a szókincs kiépülésében az artikulációs és akusztikai lenyomatok mellett a fonológiai leképeződések is szerepet játszanak. Ez azt jelenti, hogy a beszédészlelés során kialakult „szókincs” és a percepciós képesség elindítja a fonológiai szerveződést, ami az első szavak produkálásához szükséges (Gósy – Kovács 2001). A mentális lexikon nagysága, valamint elemeinek aktivizálhatósága – megfelelő ingerre való előhívása – döntő jelentőségű az iskolai sikeresség szempontjából, az olvasási képesség elsajátításának egyik meghatározó eleme (Józsa–Fazekasné–Szenczi–Szabó 2014). A lexikális hozzáférés folyamata a beszédprodukcióban az adott szándék szerinti beszédjel megtalálása; a beszédmegértésben pedig az a műveletsorozat, melynek során megfeleltetés történik a szót reprezentáló akusztikai jelsorozat és az egyén mentális lexikonának egy adott egysége között. A lexikális hozzáférés során töltődik fel az éppen aktivált szókincs. A hozzáférés folyamata, a szófelismerés függ az akusztikai szerkezettől, a szógyakoriságtól, az artikuláció tempójától, a kontextustól (Gósy 2005). A lexikális hozzáférés sikertelensége fokozott érzelmi állapotban, különösen szorongás vagy fáradtság esetén még szembetűnőbb lehet. A lexikális hozzáférést a szavak használatának gyakorisága is nagymértékben befolyásolja, ennek megfelelően általánosságban kimondható, hogy a nagy gyakoriságú szavakhoz gyorsabban hozzáférünk (Józsa–Fazekasné–Szenczi–Szabó 2014).

A tanulásban akadályozottságra jellemző a tartós és átfogó iskolai tanulási nehézség. Megjelenési formája az akadályozottságot kiváltó számos külső és/vagy belső ok, illetve a környezeti tényezők soktényezős jellege miatt egyénenként eltérő, individuális atipikus fejlődési folyamatban alakul ki. A tanulásban akadályozott gyermekek a kognitív képességek fejlődésében különböző mértékű elmaradást mutatnak. Az értelmi működést megvalósító

kognitív folyamatokat két nagy csoportba sorolhatjuk, a közvetlen (érzékelés, észlelés, figyelem) és a közvetett (emlékezés, képzelet, gondolkodás) megismerő folyamatokra (Keményné 2006). A kognitív képesség fejlődése elősegíthető a rendszeres fejlesztés útján. A tanulási akadályozottság pedagógiai-gyógypedagógiai értelemben tágabb körnek tekinthető, mint az enyhe fokú értelmi fogyatékosságban (enyhe intellektuális képességzavarban) érintett személyek köre (Mesterházi 2019; Szekeres 2019). Mercer és Mercer (2005) a nehezen tanuló gyerekeknél megfigyelte, hogy igen korlátozott a szókészlet, amelyet használnak, különösen a jelzők, határozók és névmások terén, ezek nagymértékben nehezítik az írás és olvasás eszközszintű használatát (Werning 2018). Más vizsgálatok (Macher 2007, 2016) alapján megfogalmazható, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek szókincs aktiválási folyamatai mind mennyiségi, mind minőségi szempontból elmaradnak a tipikus fejlődésű gyermekek szintjétől. Szóasszociációs képességükről nincs információnk.

3. A kutatás

3.1. Célkitűzések, hipotézisek

Kutatásunk célja feltárni, hogy milyen az alsó tagozatos, tipikusan és atipikusan fejlődő tanulók mentális lexikonja a szóasszociációs teljesítményükben; vannak-e csoportszintű jellegzetességek a fogalomköröket tekintve; valamint tapasztalhatunk-e jelentős különbségeket a két csoport között a fentiekben. Szeretnénk rávilágítani olyan eltérésekre, amelyek irányt mutathatnak a tanulásban akadályozott tanulók – integráltan, szegregáltan, illetve egyéni vagy csoportos foglalkozás keretében történő – oktatásához, neveléséhez, fejlesztéséhez.

Korábbi kutatások (Macher 2007, 2016) megállapították, hogy a tanulásban akadályozott tanulók szótanulási és szóaktiválási problémákkal küzdenek. Ezekre az eredményekre támaszkodva feltételeztük, hogy (1) vizsgálatunkban a tanulásban akadályozott tanulók a kontrollcsoport tanulóihoz képest szóasszociációs feladat során is kevesebb szót képesek aktiválni, ami egyebek mellett kisebb szókincsre is utalhat. Feltételeztük továbbá, hogy (2) a kontrollcsoport tanulóihoz képest a tanulásban akadályozott tanulóknál mérhetően többször fordul elő ismétlés egy-egy hívószó kategórián belül. A gyakoribb ismétléseket a tanulásban akadályozott gyermekekre jellemző kognitív funkciók (emlékezet, figyelem) eltérő működéséből eredeztetjük.

(3) A tanulásban akadályozott tanulók szóasszociációiban a kontrollcsoport asszociációihoz képest vélhetően gyakrabban fordulnak elő a hívószó kategóriába nem illeszkedő szavak. Ezt a feltételezést a tanulásban akadályozott gyermekeknél tapasztalható észlelési, beszédmegértési problémákra alapoztuk. Feltételezzük, hogy a kognitív képességek eltérő fejlődése miatt a hívószó értelmezése nehézséget jelenthet, ezért előfordulhat, hogy a tanuló nem a hívószónak megfelelő szavakat aktivál.

(4) Feltételezzük, hogy a kis minta és a jelentős egyéni különbségek ellenére néhány jellegzetesség, típushiba kimutatható a tanulásban akadályozott tanulók szóasszociációiban is, mivel a tanulásban akadályozott tanulók szótanulásában és szóaktiválásában korábbi kutatások (Macher 2016) típushibákat tártak fel.

3.2. Anyag

Szülői nyilatkozatokat készítettünk, melyben a szülők iskolai végzettségét és a gyermek életkorát kérdeztük, valamint a szülők hozzájárulását kértük ahhoz, hogy gyermekük a kutatásban részt vehessen. A nyilatkozatokat az iskolák igazgatóin/igazgató helyettesein, illetve az osztályfőnökökön keresztül juttattuk el a szülőkhöz.

A felvételeket a gyerekekkel egyesével, az intézmények kisebb termeiben készítettük Olympus VN-713PC típusú digitális hangfelvevő készülékkel, délelőtti tanítási időben. A hanganyagokat Word dokumentumba gépeltük, majd egy, a jelen kutatáshoz készült számítógépes programban rögzítettük a gyermekek adatait és az általuk sorolt szavakat. Ezt követően az eredményeket csoportonként és a hívókategóriák szerint a programból Excel táblázatba másoltuk, ahol sorba rendezés és függvények segítségével nyertünk információt az adatok összességéből.

3.3 Vizsgálati módszer

A gyermekek szókincsének vizsgálatához a gyermekekkel szóasszociációs feladatot végeztettünk. A szóasszociációs feladatnál szabad szóasszociáció helyett hívószóként 5 kategóriát választottunk korábbi szóasszociációs vizsgálatok (pl. Gósy–Kovács 2001; Laczkó 2014) eredményeiként keletkezett kategóriák alapján. Ezek a következők: állatok, növények, színek, ennivalók, testrészek. A kiválasztásnál arra törekedtünk, hogy mindegyik csoport számára érthető hívószavakat használjunk. Ezenkívül próbáltunk olyan fogalomköröket választani, amelyekhez tartozó szavak a korábbi tanulmányok szerint magas százalékban kerültek előhívásra. A szakirodalomban általánosan jellemző, hogy az ilyen jellegű kategória alapú szóaktiválás során a résztvevők több szót mondanak, tehát ez könnyebbnek tekinthető, mint a betűfluencia-feladat, ahol kezdőhang alapján kell szavakat sorolni (Mészáros et al. 2011). A feladat megtervezésénél ez is fontos szempont volt.

A gyerekek feladata tehát az volt, hogy mondjanak minden kategóriához annyi szót, amennyit tudnak. Idői korlátot nem jelöltünk ki, amikor a hosszabb szünet miatt úgy éreztük, nem tudnak több szót mondani, megkérdeztük, hogy tovább léphetünk-e, illetve sok esetben a gyerekek mondták, hogy „ennyit tudok”, „nem jut most több eszembe”. A gyermekek által előhívott szavakat megszámoltuk. A számolásnál Mészáros és munkatársai (2011) által javasolt kategória-fluencia feladat értékelésének módszerét vettük alapul, de bizonyos pontokon eltértünk tőle. Például jelentőséget tulajdonítunk a szavak kategóriákon belüli ismétlésének. Az ismétlések jelenségére az eredmények bemutatásánál részletesebben kitérünk. A kategóriákba nem illeszkedő szavak jelentenek még hibát az értékelés szerint, ilyen szavakat csak egy esetben, tanulásban akadályozott tanulónál tapasztaltunk. A különböző italok korábbi tanulmányokban is az ennivaló kategóriába tartoztak, így nem számoltuk őket hibának (vö. Gósy–Kovács 2001).

A szavak számának meghatározásánál elemzésünk abban is eltér a Mészáros és munkatársai (2011) által javasolttól, hogy az ő értékelésük szerint egy állatfaj eltérő fejlődési szakaszainak vagy a nemi változatoknak a különböző elnevezései egy válasznak számítanak, ugyanígy a főfogalom és annak speciális aleseteinél csak az alesetek jelentenek pontot, valamint a szinonimák és a mitológiai lények vagy mesehősök sem számítanak (Mészáros et al. 2011). Elemzésünk szerint viszont külön szónak számít minden eltérő lexikai elem, így pl. egy állatfajon belül külön számoljuk a *csibe, tyúk, kakas* szavakat, fő fogalom és alesetei is külön pontot érnek (pl. 3 szónak számít a *fa, almafa, cseresznyefa* szósor), ugyanígy a

szinonimák, becézett formák (pl. *macska, cica*). Mitológiai lények vagy mesehősök nem fordultak elő az asszociált szavak között, egyetlen esetben a *dinoszaurusz*, illetve a *dínó*, mint már nem létező élőlény, ami elemzésünkben pontot jelentett.

3.4. Résztvevők

Kísérletünk résztvevői Baranya megyei általános iskolák 3-4. évfolyamos tanulói. A vizsgálatban résztvevő tanulásban akadályozott diákok eltérő tantervű általános iskola tanulói, a kontrollcsoportot alkotó gyermekek pedig egy többségi általános iskolából kerültek ki. A tanulásban akadályozott tanulók közül kettő tanulónál beszédhibát tapasztaltunk, egy tanuló pedig hallássérült, hallókészülékkel rendelkezik. A kontrollcsoportot tipikus fejlődésmenetű, ép beszédű, ép hallású tanulók alkotják. Az eredmények elemzésekor 18-18 tanuló anyagát használtuk fel. A résztvevő tanulók átlagéletkora a betöltött életkor alapján mindkét csoportban 10 év, hónapok szerint 9;5 a tanulásban akadályozott tanulóknál, 10;6 a kontrollcsoportnál.

A tanulásban akadályozottak csoportját és a kontrollcsoportot is 8 lány és 10 fiú alkotja. A vizsgált gyermekek szocioökonómiai státusza egyformán átlagosnak mondható mindkét csoportban. Erre a személyes tapasztalat és a pedagógusok elmondása mellett a szülők iskolai végzettségéből lehet következtetni. Utóbbi a szülők által kitöltött nyilatkozatokból derül ki.

4. Eredmények

4.1. A kísérlet során asszociált szavak száma

A szóasszociációs feladat során a 18 tanulásban akadályozott tanuló összesen 905 szót mondott az öt kategóriában, ez a szám az ismétléseiket nem számítva 836. Ez tanulónként átlagosan 50, illetve ismétlések nélkül 46 szót jelent. A kontrollcsoport összesen 1103 szót hívott elő, ami tanulónként átlagosan 61 szó. Ismétlések nélkül a tipikus fejlődésű gyermekek szavainak száma összesen 1091, ami tanulónként átlagosan 60,6 szót jelent. Tehát a kontrollcsoport esetében az ismétlések száma elenyésző. A szóasszociációs feladatot ugyanezekkel a hívókategóriákkal elvégeztetve tipikus fejlődésmenetű 6-7 éves óvodásoknál azt tapasztaltuk, hogy ők átlagosan 41 szót hívtak elő (Tisztl-Papp, 2018). Ebből arra következtethetünk, hogy a tanulásban akadályozott tanulók szóasszociációs teljesítménye nem sokkal előzi meg a 6-7 éves óvodások eredményeit, vagyis körülbelül 3-4 év elmaradásra utal kategóriák szerinti szóasszociációban. Legalább ilyen mértékű elmaradást korábbi kutatások a nyelvi képességek más területein is kimutattak (Macher 2007, 2016).

A legtöbb előhívott szó a tanulásban akadályozott tanulók között 102, ismétlések nélkül 92 szó. A legkevesebb szót soroló gyermeknél 21 lexikai elem szerepel, nála nem fordulnak elő ismétlések. A kontrollcsoport legtöbb szót aktiváló tagja 123, a legkevesebb szót felsoroló tanulója pedig 39 szót mondott. Az egyéni különbségek tehát hasonlóan nagyok mindkét csoportban.

Az ismétléseket számolva is jelentősen kisebb a tanulásban akadályozott tanulók által aktivált szavak száma. Tapasztalataink alapján a szóismétlések gyakran hezitáláskor, szünetkitöltő szerepben jelentek meg. Véleményünk szerint ez utalhat a tanulásban akadályozott tanulók bizonytalanabb, illetve kevésbé tudatos felsorolására.

Növények kategóriában hívta elő a legkevesebb szót mindkét csoport, a legnépszerűbb kategória pedig az állatok volt, hiszen erre a hívószóra a tanulásban akadályozott tanulók az

ismétléseket nem számolva 248 szót tudtak mondani összesen, a kontrollcsoport tanulói pedig 310 szót aktiváltak. Kategóriák szerint az összes előhívott szót mutatja az 1. táblázat.

	ÁLLATOK	NÖVÉNYEK	SZÍNEK	ENNI-VALÓK	TEST-RÉSZEK	ÖSSZESEN
Tanulásban akadályozott tanulók	248	76	198	145	169	836
Kontroll-csoport	309	141	227	196	218	1091

1. táblázat. Az asszociált szavak száma kategóriánként (ismétlések nélkül)

A szóasszociációs feladatokban aktivált szavak számából következtethetünk a mentális lexikon működésére és nagyságára (Gósy–Kovács 2001), jelen esetben arra, hogy a tanulásban akadályozott tanulók feltehetően kevesebb szót ismernek, szókincsük kisebb, illetve lassúbb és kevésbé sikeres hozzáférési folyamatok jellemzik őket, mivel jelentősen kevesebb szót hívtak elő összességében és fogalomkörök szerint is.

4.2. Az eredmények bemutatása fogalomkörök szerint

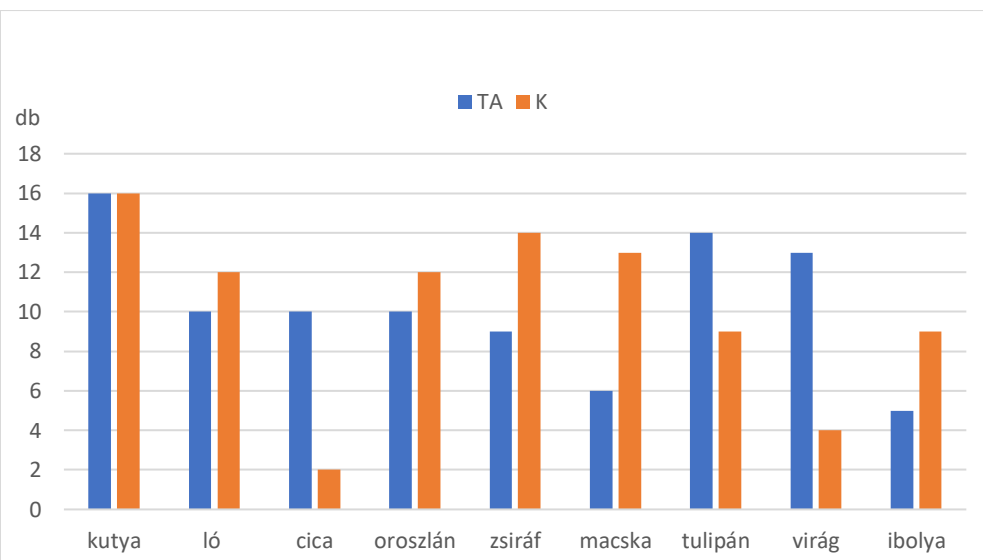
A következőkben a szóasszociációs feladat eredményeit fogalomkörök szerint mutatjuk be.

Az állatok kategóriában a leggyakrabban, 32-szer említett szó a *kutya* volt a tanulók mindkét csoportjában. Összesítve a legtöbbet aktivált állatnevek ezt követően: *zsiráf* (23), *ló* (22), *oroszlán* (22), *macska* (19), *elefánt* (18), *tigris* (16), *krokodil* (13), *cica* (12), *medve* (11), *víziló* (11), *zebra* (11), *tehén* (10). A tanulásban akadályozottak a *kutya* szót követően legtöbbször a *cica* (10), *oroszlán* (10), *elefánt* (9), *zsiráf* (9), *medve* (8), *víziló* (7), *tigris* (7), *nyuszi* (6), *macska* (6) szavakat mondták. A kontrollcsoport leggyakoribb állat megnevezései némi hasonlóságot mutatnak a tanulásban akadályozott gyermekek legtöbbször előhívott szavaival ebben a kategóriában: *zsiráf* (14), *macska* (13), *ló* (12), *oroszlán* (12), *krokodil* (9), *elefánt* (9), *tigris* (9), *zebra* (6), *egér* (6), *kígyó* (6).

A tanulásban akadályozott tanulók körében gyakran jelennek meg becézett, a gyermeknyelvre jellemző formák (pl. *cica, nyuszi, őzike, koalamaci, paci* stb.), a kontrollcsoportnál csupán egy-egy alkalommal fordulnak elő a *cica, süni* és *kutyus* lexémák. Ez szintén hasonlóságot mutat a korábbi vizsgálatban tapasztalt, az óvodások és iskolások aktivált szavai közötti különbségekkel (Tisztl-Papp 2018). A tanulásban akadályozott gyermekek összesen 106, míg a kontrollcsoport tagjai 126 különböző szót (mentális egységet) soroltak az állatok kategóriában. Ennél a hívószónál a két csoport összesen 95 olyan szót sorolt, ami csak egyszer hangzott el. Az ilyen egyedi előfordulások száma a tanulásban akadályozott tanulóknál 59, a kontrollcsoport tanulóinál 71. A tanulásban akadályozott gyermekek egyedi előfordulású szavainak csoportját többnyire becézett formák (*halacska, mézesmackó* stb.), többesszámú alakok (*kutyák, macskák, hörcsögök* stb.) és többesszámú gyűjtőfogalmak (*vadállatok, halak*) alkotják, csak néhány ritkábbnak vélt állatnév fordul elő (pl. *sólyom, leopárd, szarvasbogár, piton*). A kontrollcsoport egyedi előfordulású szavai között viszont jellemzően kevésbé elterjedt állat megnevezések szerepelnek: *szurikáta, leguán, szalamandra, fehérfejű rétisas, ecsetfülű disznó, fehértigris, napfény platti, csalogány, tengericsillag* stb. Érdekesség, hogy a *vaddisznó* és az *őzike* szavak egyedi előfordulású szavak a kontrollcsoportnál, míg a tanulásban akadályozott tanulók között 5 alkalommal jelenik meg mindkét szó, tehát viszonylag gyakorinak számít.

Mindezekből következtetni lehet arra, hogy mivel a kontrollcsoport tagjai több különböző mentális egységet hívtak elő és náluk magasabb az egyedi előfordulású szavak száma, az ő szókincsük nagyobb, mentális lexikonjuk hálózata feltehetően szerteágazóbb.

A növények fogalomkörben hívták elő összességében a legkevesebb szót a tanulók. A tanulásban akadályozott gyermekek ismétléseket nem számítva átlagosan 4,2 szót mondtak ebben a kategóriában, de köztük volt olyan tanuló is, aki nem sorolt egyetlen növényt sem. A kontrollcsoport átlagteljesítménye ennél a hívószónál 7,8 szó. A növények hívószóra leginkább virágokat soroltak a gyerekek, ritkábban, de megjelentek fafélék, zöldségek, gyümölcsök is. Mindegyik gyerekcsoportban és összesítve is a leggyakrabban előforduló szó a tulipán, ami 23 alkalommal jelent meg. Ezt követik a *virág* (17), *rózsa* (16), *ibolya* (14), *fa* (13), *fű* (10), *hóvirág* (6), *nárcisz* (6) szavak. A leggyakoribb szavak száma állat és növény kategóriában az 1. ábrán láthatóak szerint alakult a tanulásban akadályozott tanulóknál és többségi társaiknál.



1. ábra. A leggyakrabban megnevezett állatok és növények

Elmondhatjuk, hogy a legtöbbször előforduló szavak szinte megegyeznek a két csoportban. Az egyedi előfordulások számát tekintve megállapítható, hogy a kontrollcsoport tanulóinál a tanulásban akadályozott gyerekekhez képest közel kétszer annyi alkalommal jelennek meg egyedi előfordulású szavak, ami ebben az esetben is utalhat a kontrollcsoport diákjainak gazdagabb szókincsére.

A színek hívókategóriában átlagosan 13,1 szót mondtak a kontrollcsoport tanulói, a tanulásban akadályozott tanulók átlaga itt is kevesebb: 12,4 asszociált szó. A leggyakrabban elhangzó színnevek a *piros* (40), *zöld* (38), *kék* (36), *fehér* (35), *lila* (31), *fekete* (31), *sárga* (24), *narancssárga* (24), *barna* (23), *rózsaszín* (23), *szürke* (22). Ebből a tanulásban akadályozott gyermekek között leggyakrabban a *piros* (23), *zöld* (21), *kék* (19), *fehér* (15), *lila* (14), *rózsaszín* (13), *fekete* (13), *sárga* (11), *narancssárga* (11), *barna* (10), *citromsárga* (9), *szürke* (9) szavak jelentek meg. A kontrollcsoportnál a *fehér* (20), *fekete* (18), *zöld* (17), *piros* (17), *lila* (17), *kék* (17), *barna* (13), *sárga* (13), *narancssárga* (13), *szürke* (13), *rózsaszín* (10) megnevezések voltak a legjellemzőbbek.

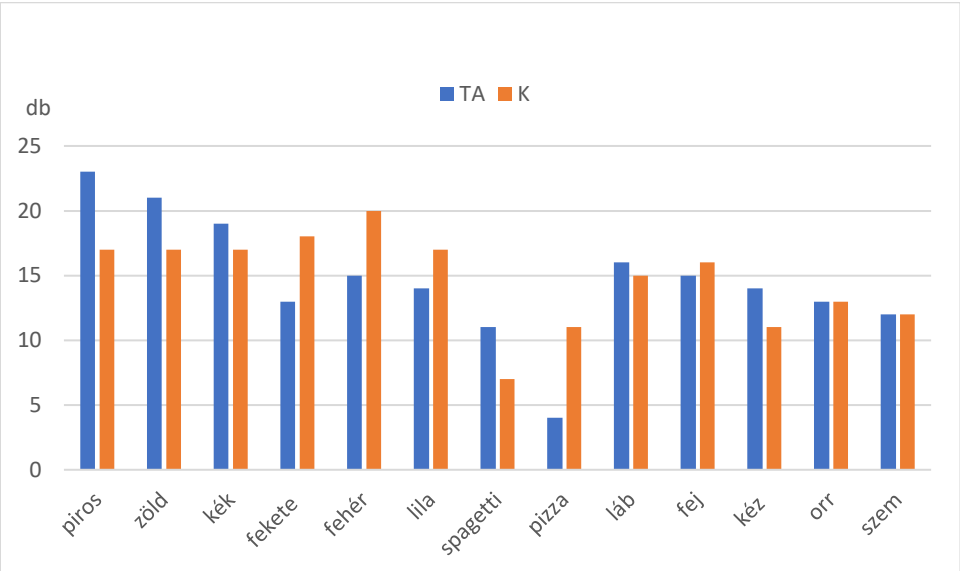
Mindkét csoport sorolt különböző árnyalatokat is, de a kontrollcsoportnál a „világos-" és „sötét-" előtagokon kívül megjelent a „neon-", illetve olyan árnyalatok, mint a *halványlila, ibolyalila, babarózsaszín, türkizkék* stb. Ebben a fogalomkörben az egyedi előfordulások száma majdnem megegyezik a két csoportban. Itt meg kell jegyeznünk, hogy az egyik tanulásban akadályozott kislány az általa sorolt színek mindegyikéhez hozzátette a *szív* (nem szín!) utótagot, így az ő ilyen típusú színnevei is az egyedi előfordulású szavak számát növelték ebben a fogalomkörben. A kontrollcsoportnál tapasztalt kifinomultabb árnyalatokra utaló elnevezésekből következtetni lehet kiépültebb mentális lexikonra. Korábbi kutatásban (Tisztl-Papp 2018) az egyedi színmegnevezések, a különböző árnyalatok előhívása a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeire volt jellemző az óvodás és az általános iskolás korosztályban is.

A színek fogalomkör leggyakoribb elemei nagyjából megegyeznek a korábbi asszociációs kísérletek eredményeivel. Laczkó (2014) például a magyar nyelvben a *piros, fekete, fehér* szavakat találta a legsűrűbben előfordulónak. Gósy és Kovács (2001) kutatása 24 különböző színmelléknevet azonosít, köztük a leggyakoribbak (betűrendben, nem előfordulás szerint): *barna, citromsárga, fehér, fekete, hupilila, kék, lila, narancssárga, piros, rózsaszín, sárga, szürke, vörös, zöld.* Ezek közül a *hupilila* viszont jelen kutatásban csak egy esetben fordult elő.

Az ennivalók kategória nagyon változatos képet mutat. A kész főtt ételeken kívül megjelennek sütemények, édességek, italok, zöldségek, gyümölcsök is. Utóbbiak átfedést jelentenek a növények kategóriával. A jelen vizsgálatban a leggyakoribb ételek: *spagetti* (18), *pizza* (15), *lasagne* (10), *hamburger* (9), *gyros* (6), ezeket 5-5 előfordulással követték a *hús, pörkölt, alma, narancs, hotdog, répa, kenyér, rántotthús, spenót, palacsinta, krumplistészta* szavak. Az *alma* például korábbi szóasszociációs vizsgálatokban is magas számban jelent meg, prototipikusnak mondható (vö. Gósy & Kovács 2001; Laczkó 2014; Neuberger 2008). Érdekes viszont, hogy jelen kutatásban a *narancs* szó is ugyanennyiszer jelent meg, és minden alkalommal tanulásban akadályozott tanuló mondta. Az ennivalók kategóriában különösen igaz, hogy a körülmények befolyásolhatják az aktivált szavakat (pl. mi volt a tízórai az adott intézményben a vizsgálat napján). Az egyedi előfordulások száma a tanulásban akadályozott tanulóknál ebben a fogalomkörben is valamivel alacsonyabb (70), mint a kontrollcsoportnál (91).

A testrészek fogalomkörben a két leggyakrabban előforduló szó a *láb* és a *fej*. A tanulásban akadályozott gyermekek között a legtöbbet asszociált szavak ebben a kategóriában: *láb* (16), *fej* (15), *kéz* (14), *orr* (13), *szem* (12), *száj* (8), *fül* (8), *boka* (7), *nyak* (6), *haj* (6). A kontrollcsoport legtöbbször előforduló testrész megnevezései hasonlóságot mutatnak: *fej* (16), *láb* (15), *orr* (13), *fül* (13), *szem* (12), *kéz* (11), *has* (11), *nyak* (8), *száj* (8).

Az egyedi előfordulások száma ebben a fogalomkörben a legkevesebb és majdnem megegyezik a két csoportban. A kontrollcsoportnál ebben a kategóriában két értelmetlen szó található: *nyakcső, almacsuklya*. Csoportonként a leggyakrabban megnevezett színeket, ennivalókat és testrészeket mutatja a 2. ábra.



2. ábra. A leggyakrabban megnevezett színek, ennivalók és testrészek

Megfigyelhető, hogy a legtöbb fogalomkörben az egyedi előfordulások száma alacsonyabb a tanulásban akadályozott tanulóknál. Az egyedi előfordulások magasabb száma a kontrollcsoportnál utalhat arra, hogy a tanulásban akadályozott gyermekekhez képest ezeknek a tanulóknak nagyobb és változatosabb a szókincse.

A fogalomkörökbe egyáltalán nem illeszkedő vagy értelmetlen szavak száma minimális, mindegyik csoportban csupán egy-két ilyen szót azonosítottunk. Például egy tanulásban akadályozott tanulónál a *madár* szó a növények kategóriában, a kontrollcsoportnál pedig az *almacsuklya* és a *nyakcső*, mint testrész került felsorolásra.

4.3. Az ismétlések jelentősége

Vizsgálatunkban szóismétléseket szinte kizárólag a tanulásban akadályozott tanulók felsorolásaiban tapasztaltunk, ezért ezt egyfajta típushibának gondoljuk. Az ismétlések egyik jellemző előfordulása, amikor a szósorok első néhány elemeként jelennek meg. Pl. *kéz, kéz, láb, fej, nyak* vagy *ló, ló, disznó vadmalac, tehén,…* Egy esetben az adott kategória utolsó szavát ismételte meg egy gyermek. Előfordul az is, hogy a felsorolás közben egy-egy szót újra mond a tanuló, mint például a *tulipán, hóvirág, ibolya, ibolya, rózsa* vagy *rózsavirág, harangvirág, fa, levelek, fű, tulipán, tulipán, illatosvirág, gomba* szósorok esetében. Egy-egy kategórián belül a kisebb, 2-3 szóból álló szócsoportok ismétlésére is volt példa: *tigris, oroszlán, kígyó, piton, elefánt, róka, madarászkígyó, madár, tehén, bika, kutya, macska, kutya, macska, papagáj, nyúl, hiúz; rózsa, tulipán, rózsa, tulipán, rózsa; nyak, fej, comb, nyak, fej, comb, lábfej, boka, kar.* Úgy érzékeltük, hogy az ilyen jellegű ismétléseknek általában hezitációt jelző, szünetkitöltő szerepük van. Az ismétlések leggyakoribb megjelenési formája viszont mégis az, amikor a szavak aktiválása során egy vagy több szó a felsorolásban később is megjelenik. Pl. *piros, fehér, zöld, kék, citromsárga, narancssárga, zöld, rózsaszín, kék, sötétzöld, világoszöld, fehér, barna, sötétbarna, világosbarna.*

Véleményünk szerint ez a típusú ismétlés a kognitív képességek (emlékezet, figyelem) tanulásban akadályozott gyermekekre jellemző eltérő működésével lehet összefüggésben.

A szóismétlések száma összefügghet az összteljesítménnyel olyan módon, hogy aki több szót aktivál, annál jellemzőbb az ismétlés (Gósy & Kovács, 2001). A korábban bemutatottakhoz képest jóval több elemből álló szósor tartalmaz ismétlést a kontrollcsoport egyik tanulójánál: *fekete, lila, piros, rózsaszín, sárga, narancssárga, zöld, sötétzöld, türkizkék, sötétkék, sötétlila, ibolyalila, világoslila, halványlila, rózsaszín, babarózsaszín, neonrózsaszín, neonzöld, neonsárga, fehér, krémszínű, barna, kakibarna, világos barna.* Jelen kutatás eredményei azonban többnyire azt mutatják, hogy a szavak újra aktiválása rövidebb szósorokban fedezhető fel.

4.4. Jellegzetes mintázatok a felsorolásokban

A kategóriafluencia feladatok esetében általában jellemző, hogy a válaszadók a szavakat futamokban generálják, egy-egy menetben előhívott szavak között pedig szemantikai kapcsolat fedezhető fel (Mészáros et al., 2011). Idői elemzés során a rövidebb szünetek a szavak, a hosszabb szünetek a szócsoportok (klaszterek) közötti váltást jelzik, ami sokszor a jelentésbeli elkülönítést is segíti. Jelen kutatás nem tér ki a temporális elemzésre, viszont a felsorolt elemek között több ponton szemantikai összekapcsolódást, alkategóriákat fedeztünk fel, leginkább az állatok és a testrészek fogalomkörökön belül. Mivel egyes elemzési protokollok szerint két vagy több szó már csoportnak tekinthető (Mészáros et al., 2011), eszerint az elv szerint kerestünk kapcsolódást a gyerekek szósoraiban. Szavak tipikus egymás melletti előfordulását sikerült kiemelnünk. A *kutya* és a *macska* szavak – vagy változataik, pl. *kutyus, cica* – együttes megjelenése a tanulásban akadályozott tanulók felénél volt jellemző. A kontrollcsoport 18 tanulójából 13 alkalommal fedeztük fel ezt az együttjárást. Több szóból álló alkategóriákat is megfigyeltünk. Afrikai állatok alkategóriának neveznénk el a feltűnő csoportos megjelenését az *elefánt, zsiráf, zebra, oroszlán, víziló* stb. szavaknak. Legalább három elem jelent meg ebből az alkategóriából a tanulásban akadályozott diákoknál 3, a kontrollcsoportnál 9 esetben. Víziállatok alkategória is kiemelhető (pl. *…cápa, bálna, bohóchal, pisztráng…*), viszont erre példát csak a kontrollcsoport eredményeiben láttunk, 6 tanulónál. A testrészek fogalomkörnél jellemző, hogy a fej és annak részei egymás mellett jelennek meg (pl. *…fül, szem, orr, száj…*). Ez 8 alkalommal fordult elő a tanulásban akadályozott gyermekeknél, 12 esetben a kontrollcsoportban.

A kimutatható szemantikus klaszterek tudatosabb felsorolásról, kiépültebb mentális lexikonról árulkodnak. Kevesebb elemből álló szócsoportok és összességében kevesebb jelentésbeli csoportosítás alakítható ki a tanulásban akadályozott tanulók felsorolásaiban. Ezek a különbségek is utalhatnak a mentális lexikon eltérő működésére.

5. Következtetések, összegzés

Kutatásunkban eltérő tantervű intézményben tanuló tanulásban akadályozott gyermekek, valamint kontrollcsoportként tipikus fejlődésmenetű, többségi iskolában tanuló diákok mentális lexikonját vizsgáltuk a szóasszociáció módszerével. Feltételeztük, hogy a két csoport szóasszocációs teljesítményében eltérés tapasztalható a feladat során aktivált szavak számában, az egy-egy kategórián belüli ismétlésekben, a hibás (nem létező vagy kategóriába nem illeszkedő) szavak számában. Úgy véltük, az asszociációkban kimutathatók egyéb jellegzetességek, minőségbeli eltérések a két csoport között.

Hipotéziseink részben igazolódtak. (1) A tanulásban akadályozott tanulók tipikus fejlődésű társaikhoz képest az ismételt szavakat beleszámítva is kevesebb szót soroltak minden kategóriában. (2) A szavak kategóriákon belüli ismétlésének különböző megjelenési formái szinte kizárólag a tanulásban akadályozott tanulókra voltak jellemzőek, a tipikus fejlődésű gyermekeknél alig volt felfedezhető megismételt elem egy-egy felsorolásnál. (3) A nem létező vagy kategóriába nem illeszkedő szavak száma elenyésző volt mindkét csoportban, ezért a hibás válaszokra irányuló hipotézis nem nyert megerősítést jelen kutatásban. (4) Néhány minőségbeli eltérés mutatkozott a két csoport között a vizsgálat során, ami a mentális lexikon eltérő működésére utalhat. Megállapítható, hogy a tanulásban akadályozott tanulók körében elterjedtebb a becézett, gyermeknyelvi formák (pl. *cica, paci, nyuszi* stb.) megjelenése. A kontrollcsoport előhívási stratégiáinak fejlettebb működésére, szervezettebb lexikonra utal, hogy náluk több esetben megfigyelhető szemantikailag kapcsolódó szavak egymás melletti felsorolása, alkategóriák képződése a szósorokon belül. A tanulásban akadályozott tanulóknál ez sokkal kevésbé jellemző, a csekély számú kimutatható szócsoport ráadásul kevesebb elemből áll.

Összefoglalva elmondható, hogy korábbi kutatásokra hivatkozva (Gósy & Kovács 2001; Neuberger 2008; Laczkó 2014; Macher 2016) jelen kutatásban is megállapíthatjuk, hogy a szóasszociációs feladatban aktivált kevesebb szó, a gyakoribb ismétlések utalhatnak hozzáférési, szóaktiválási nehézségekre, ezáltal kisebb szókincsre tanulásban akadályozott tanulóknál. Az egyedi előfordulások magasabb száma tipikus fejlődésű gyermekeknél arra enged következtetni, hogy az ő szókincsük változatosabb. Esetükben a mentális lexikon fejlettebb hálózatát, tudatosabb lexikális hozzáférést feltételezhetünk a felsorolásaikban fellelhető szemantikailag kapcsolódó elemek miatt.

Véleményünk szerint a kognitív képességek fejlesztése mellett a különböző típusú szóasszociációs feladatok beépítése az oktatási, nevelési, fejlesztési folyamatokba a mentális lexikon közvetlen „edzését", bővülését teheti lehetővé, ezáltal hozzájárulhatna a kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez. A különböző típusú szóasszociációs/verbálisfluencia feladatok használata a fejlesztésben további kutatások lehetőségét veti fel.

A szóasszociációs/verbálisfluencia vizsgálatok nemcsak a szókincs méretéről, a mentális lexikon szerveződéséről nyújthatnak képet, hanem a hozzáférési stratégiákról és bizonyos kognitív funkciók működéséről is. Emiatt úgy gondoljuk, a szóasszociáció módszerével történő információszerzés alkalmas lehet a pedagógiai munkában a mentális lexikon alakulásának viszonylag egyszerű, könnyen kivitelezhető nyomonkövetésére.

Irodalom

Cs. Czachesz Erzsébet (2014): A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés,* 16 (2), 64–7 http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/a-szokincs-es-az-olvasas-kapcsolata-az-iskolaskor-elott (Letöltve: 2019: 03. 01.)

Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.

Gósy Mária – Kovács Mária (2001): A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr 125*, pp. 330–354. http://nyelvor.c3.hu/period/1253/125306.htm (Letöltve: 2018. április 2.)

Józsa Krisztián – Fazekasné Fenyvesi Margit – Szenczi Beáta – Szabó Ágnes (2014): Tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek szóolvasási készségének, szövegértésének és olvasási motivációjának fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. szám, 181-204.

Keményné Pálfy Katalin (2006): Alapozó pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Laczkó Mária (2014): A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében a tinédzserek anyanyelv- és idegennyelv-elsajátítási folyamatában. *Anyanyelv-Pedagógia* 7(2). http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=513 (Letöltve: 2018. 02. 25.)

Lukács Ágnes (2014): Szótanulás. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1-2.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 521–550.

Lukács Ágnes – Pléh Csaba – Kas Bence – Thuma Orsolya (2014): A szavak mentális reprezentációja és az alaktani feldolgozás. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1-2.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 167–250.

Macher Mónika (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek aktív szókincsének vizsgálata. In Gósy M. (szerk.): *Beszédkutatás 2007*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 142–151.

Macher Mónika (2016). Szóaktiválási és szótanulási folyamatok működése tanulásban akadályozott gyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle,* 44 (4), 257-269.

Mercer, Cecil D. – Mercer, Ann R. (2005): *Teaching students with learning problems.* Prentice-Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

Mesterházi Zsuzsa (2019): Összefoglalás a tanulási akadályozottságról. In: Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 112-117.

Mészáros Andrea – Kónya Anikó – Kas Bence (2011): A verbális fluenciatesztek felvételének és értékelésének módszertana. *Alkalmazott Pszichológia 2,* 53–76. http://www.eltereader.hu/media/2013/05/APA_2011_2.pdf#page=55 (Letöltve: 2019. 03. 10.)

Neuberger Tilda (2008): A szókincs fejlődése óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia* 3-4. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=86 (Letöltve: 2018. 02. 10.)

Szekeres Ágota (2019): Intellektuális képességzavar és tanulási akadályozottság. In: Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.105-107.

Tisztl-Papp Katalin (2018): *A szókincs fejlődése kisiskolás korban – különös tekintettel az anya iskolázottságára.* (Szakdolgozat) ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest.

Vargha Fruzsina Sára (2010): *A lexikális hozzáférés útjai az első és második nyelvben.* Doktori disszertáció, ELTE, Budapest.

Wember, Franz B. – Greisbach, Michaela (2018): Zwischen individueller Leseförderung und inklusivem Unterricht - Didaktische Aspekte der Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. In: Benkmann, Rainer – Heimlich, Ulrich (szek.): *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen.* Kohlhammer, Stuttgart. 133-213.

Werning, Rolf (2018): Förderschwerpunkt Lernen. In: Lütje-Klose, Birgit – Riecke-Baulecke, Thomas – Werning, Rolf (szerk.): *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlage in der Sonderpädagogik.* Klett Kallmeyer, Seelze. 204-218.

FOGALMI INTEGRÁCIÓ A NYELVTANÓRÁN

Varga-Sebestyén Eszter
ELTE Eötvös Lóránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola
sebestyen.eszter05@gmail.com

1. Bevezetés

A funkcionális-kognitív nyelvészet napjaink egyik meghatározó nyelvészeti irányzata mind a hazai, mind a nemzetközi kutatásokban. Ennek a nyelvészeti szemléletmódnak az elemei azonban még csak kis mértékben kerültek be a közoktatásba (vö. Kugler 2017). Tantárgyi attitűdvizsgálatokból tudjuk, hogy a tanulók nagy hányada nem szereti a nyelvtanórákat (Csapó 2015, Csíkos 2012), ennek pedig oka Kugler Nóra szerint az, hogy az anyanyelvi oktatás nem épít kellő mértékben a tanulók nyelvre vonatkozó tudására és tevékenységére, az ismeretanyag bemutatása elidegenítő (Kugler 2015a: 31). A Kerettantervnek a 9–12. évfolyamra készített változatában megjelenik az anyanyelvi nevelés céljaként a tanulók tudatos nyelvhasználatnak fejlesztése, a dokumentum ír a funkcionális elemzések fontosságáról is, viszont nem ad módszereket a pedagógusok kezébe a funkcionális szemléletű tanórai feldolgozáshoz. Illetve nincs kidolgozott pedagógiai grammatika és egy-két kezdeményezéstől eltekintve (vö. Kugler 2015a, Kugler-Tolcsvai Nagy 2015, Kádár 2017, 2018) nincsen kidolgozott módszertan sem. Miként is lehetne közelíteni a nyelvtudomány eredményeit az iskolai nyelvtanórához? Hogyan lehetne megszerettetni a nyelvtanórákat a diákokkal?

1.1. A kutatás célja és főbb kérdései

Az dolgozat első hipotézise szerint a kreatív szlogenek, illetve reklámszövegek a metaforikus és metonimikus kiterjesztés miatt válnak felhívóvá (vö. hírérték, de Beaugrande – Dressler 2000), mivel a befogadót az integrált emergens jelentés megfejtésére késztetik. A dolgozat azt is állítja, hogy a reklámokban a neológ igekötős igék értelmezése is sok esetben mentális integráción alapul. A dolgozat harmadik lényeges állítása pedig az, hogy a fogalmi integráció műveletének feltárásával nő a diákok nyelvi tudatossága, fejlődik a metakogníció képessége.

1.2. Elméleti keret

A nyelvelméleti hátteret a funkcionális-kognitív nyelvészet szolgáltatja (vö. Geeraerts 2014, Tolcsvai Nagy 2013, 2017). A kognitivista szakirodalomból főként a metaforikus és metonimikus kiterjesztés, a fogalmi integráció (mentális integráció, blend) és az emergens szerkezetek jelentésének elméletét használja fel (vö. Fauconnier– Turner 2002, Ruiz de Mendoza 2004). A dolgozat elemzésének tárgyául a reklámszövegekben megjelenő igekötős igéket választottam, amelyek felhívó szerepük miatt alkalmasak a reklám céljainak elérésére, mivel a nagy hírértékű közlés feldolgozása több figyelmet és erőfeszítést követel (de

Beaugrande – Dressler 2000). Csiszér kimutatta, hogy a meggyőzés és manipuláció egyik eszköze lehet az igék figyelemfelhívó megválasztása (Csiszér 2012). Az igekötő-használat újszerű jelentésben hozzájárul a reklám felhívó szerepének kialakításához. Az igekötős ige szemantikai és stilisztikai vizsgálata ezekben az esetben segíti a szlogen figyelemfelhívó szerepének és kreativitásának a megértését és megítélését. A kreativitás és figyelemfelkeltés eszköze lehet, hogy bizonyos kifejezéseket új értelemben használnak a szövegek, vagy egyenesen újszerű kifejezéseket alkalmaznak, vagyis neologizmusokkal élnek (Sólyom 2016: 71). De előfordulhat az is, hogy alkalmi innovációt, hapax legomenont használnak a reklámok (Veszelszki 2010: 650) a megfelelő hatás eléréséhez.

A funkcionális-kognitív nyelvészet alaptételei közé tartozik, hogy a beszélők már rendelkeznek az anyanyelvi tudással, az oktatás célja ennek tudatosítása (Antalné 2015: 11). A tanulóknak olyan ismereteket kell magukévá tenniük, amelyeket a mindennapi életben tudnak alkalmazni (vö. produktivitás elve), emiatt szükséges például a kreativitás fejlesztése (Antalné 2015: 14). A funkcionális-kognitív nyelvészet modelljei építenek a nyelvi kreativitásra és a nyelvi variabilitásra. Ezek mellett pedig a modellek tanítása során lehetőség nyílik a tanulók szubjektív értelmezéseinek meghallgatására (Kugler 2015b: 33). Ahhoz, hogy a diákok képesek legyenek a figuratív nyelvet felhasználó reklámszövegeket értelmezni, módszereket kell a kezükbe adni. Az általános iskolai Kerettantervben megjelenik a médiatudatosságra nevelés és a manipuláció felismerése mint cél, a 7–8. évfolyamon már a reklámelemzés is szerepet kap. A reklámnyelvi elemzések a Kerettanterv szerint a 9–10. évfolyamon a Kommunikáció, 11–12. évfolyamon pedig a Kommunikáció, Tömegkommunikáció tematikus egységekben jelennek meg. A dokumentum bevezetőjében kiemelik a reklámnyelv tanításának okait, azok szerepét:

„A tanuló képes legyen […] a verbális és nem verbális kommunikáció kódjainak, kapcsolatainak, tényezőinek azonosítására, tudatos alkalmazására, a különböző szövegek megértésére, elemzésére, kritikai feldolgozására. Mindezek birtokában alkalmassá válik a másodlagos, átvitt kifejezésmódból adódó jelentések felismerésére […] A kritikus fogyasztói magatartásra való nevelés természetes területe a szövegértés. Több nyelvi témakör kínál módot például a reklámnyelv, a reklámhatás kritikus nyelvi elemzésére, az információk helyes értékelésére, a manipuláció felismerésére." (Kerettanterv 9–12. évfolyam)

Vagyis a Kerettantervben megjelenik az anyanyelvi nevelés céljaként a tanulók tudatos nyelvhasználatnak fejlesztése, valamint az átvitt kifejezésmód tanítása, vagyis a metaforák és metonímiák felismerése. Erre vizsgálati terepet kínál a reklámnyelv. A reklámszövegek tanításának ezen kívül más hozadéka is van: fejleszti a kritikai gondolkodást, valamint kritikus fogyasztói magatartásra nevel.

Kugler szerint a funkcionális-kognitív nyelvészet modelljei lehetőséget kínálnak a pedagógusoknak, hogy saját maguk kísérletezhessék ki azokat a módszereket, amelyekkel majd oktatnak (Kugler 2015a: 12). Ahogy Ruiz de Mendoza Ibáñez is elismeri, általános blendeket nem lehet létrehozni, minden eset egyedi, minden személy egyedi módon érti meg az aktuális fogalmat (Ruiz de Mendoza 2004, Sólyom 2014: 55), a rendszer egyedisége pontosan az emergens szerkezetek különbözőségeiből ered (Mendoza–Peña 2005: 131).

2. Módszer

A vizsgált szlogenek saját gyűjtésből származnak. A minta elemei közé *be* és *el* igekötős igéket válogattam (pl. *dobj be egy Snickers-t; Merüljön el a Completta krémességében*), amelyek értelmezésében szerepet játszik a mentális integráció művelete. Ezután egy

nyelvtanóra óratervét készítettem el (l. Melléklet, Óraterv), és ez alapján tartottam órákat 2017 őszén a Békásmegyeri Veres Péter gimnázium 12. évfolyamán két párhuzamos osztályban. Az órák célja az volt, hogy olyan általánosan alkalmazható értelemzési eljárást, modellt mutasson a diákoknak, amely segítségével értelmezhetnek akár a reklámnyelvben felhívó szerepben megjelenő igekötős igéket, akár bármilyen mentális integráción vagy metonimikus és metaforikus kiterjesztésen alapuló szerkezeteket is. A kísérlet lényege az volt, hogy egy lehetséges óravázlat, majd a megtartott órák alapján tapasztalatot szerezzek a fogalmi integráció közoktatásbeli alkalmazhatóságáról, illetve kísérletet tegyek arra, hogy mérjem is a modell tanításának eredményességét. A tanórák elején és végén hasonló szerkezetű és tartalmú feladatlapokat kellett kitölteniük a tanulóknak (l. Mellékletek), amely a tanórák eredményességének méréséhez járult hozzá. Egy módszert dolgoztam ki arra vonatkozóan, hogyan mérhető a diákok válaszaiban a jelentésadás minősége.

A mérési eljárás gyenge pontja, hogy a záró feladatlapot nem tudtam hosszabb idő elteltével megismételtetni. Így az eredményből nem lehet arra következtetni, hogy mennyire volt tartós a hatás, milyen mértékben épült be a diákok elemzési gyakorlatába az integrációs modell, illetve milyen mértékben váltak tudatossá a mentális integráció jelenségével kapcsolatban. Az eredmények alapján azt lehet megállapítani, hogy 1) képessé váltak-e a modell önálló alkalmazására ismeretlen szerkezetek jelentésének feltárásában; 2) változott-e, és ha igen milyen minőségben a jelentésadásuk stratégiája, vagyis a metaforával kapcsolatos tudatosság mértéke a diagnosztikus (óra eleji feladathoz) képest.

3. Eredmények

Jelen dolgozat keretei között a tanórák menetének bemutatását követően (l. 3.1. alfejezet); a kiemelt példa, az *elzöldül a FŐTÁV is* elemzését mutatom be a fogalmi integráció modelljének segítségével, kiegészítve azokkal a lépésekkel, amelyeket a mintaórák alatt végeztünk el a diákokkal (l. 3.2. alfejezet). Ezek után az óra eleji (l. Mellékletek, Kezdő feladatsor), majd óra végi (l. Mellékletek, Záró feladatsor) eredményeinek tárgyalása következik (l. 3.3. alfejezet).

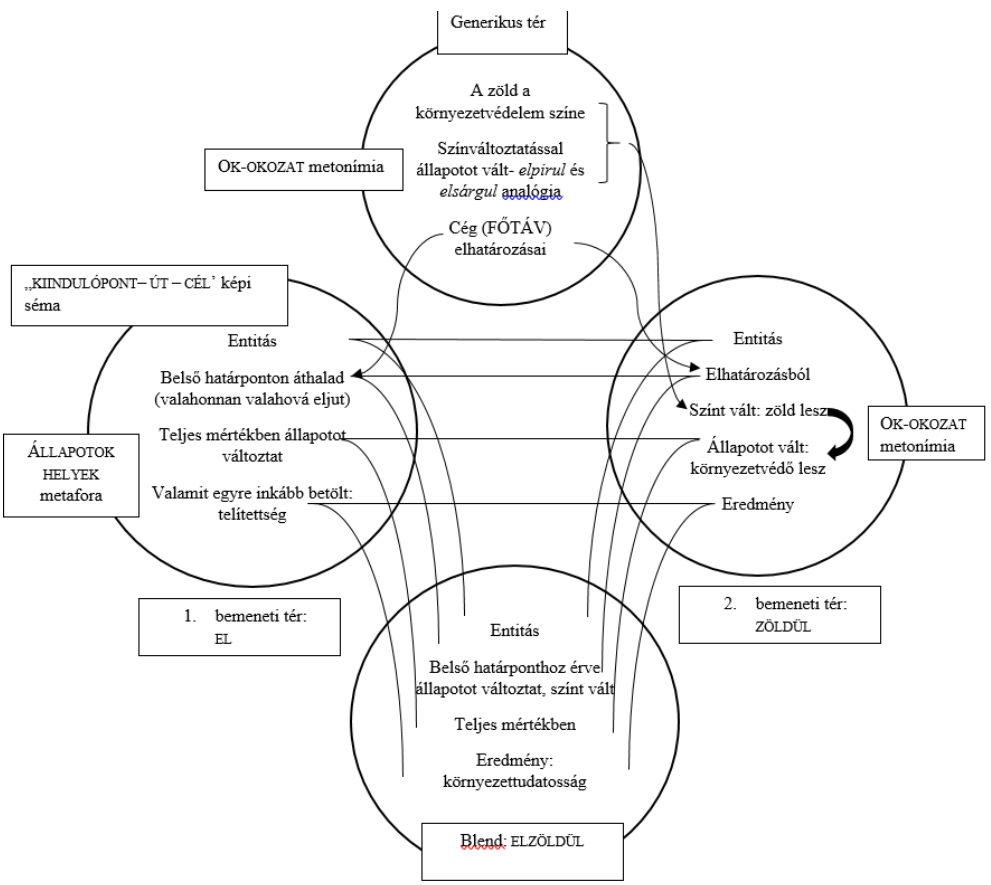
3.1. A tanóra menete

Az óra felépítése a következőképpen alakult. Elsőként felmértem a két csoport elemzési stratégiáit egy kezdő (diagnosztikus) feladatlap segítségével (l. Melléklet, Kezdő feladatsor). Majd a csoportokkal az *elzöldül a FŐTÁV is* példát alkotóelemekre bontottuk, vagyis morfológiai elemzést végeztünk, és egy osztott munka keretein belül feltártuk azokat bemeneti tereket, amelyek az 1. ábrán is láthatók. *Értelmező kéziszótár*ak, valamint okostelefon és internet segítségével gyűjtöttek a diákok adatokat. Az órai munkát a táblakép segítette, rendszerezte. A csoportok szószólói kiemelték az általuk fontosnak tartott jelentéskomponenseket, majd az osztályokkal közösen rendeztük azokat és ezekből az 1. ábrán látható blend első és második bementi terét alakítottunk ki közösen. A következő lépésben a diákok feladata metaforák és metonímiák azonosítása volt az adott szlogenben (l. Mellékletek, Óraterv). Miután feltártuk a metaforikus és metonimikus jelentéssíkokat, közös megbeszélés során értelmeztük a bementi terek elemeinek integrációját. Az értelmezést vizualizáció segítette. A diákok a megbeszélt (és a táblán látható) modell alapján alkották meg a teljes szerkezet jelentését. Ez mind a két osztály esetében jól működött. A diákok képesek voltak létrehozni a bemeneti terek közötti megfeleléseket, és értelmezni a

bemeneti terek hozzájárulását az emergens jelentés kialakításához. Emellett a diákoknak tetszett a játék, az általános iskola alsó tagozatán megismert matematikai feladatmegoldó „bedobáló gép” (példaként: Árvainé Libor – Lángné Juhász – Szabados 2018: 28.) játékra emlékeztette őket, hiszen lényegében hasonló kognitív műveletet végeztek.

3.2. Az elzöldül a FŐTÁV elemzése

A kifejezés a FŐTÁV reklámja, amely több blogon is megjelent, köztük az Egy nap a városban egy decemberi bejegyzésének címe volt: *Elzöldül a FŐTÁV is*[1].



1. ábra Az elzöldül a FŐTÁV is fogalmi integrációja

Az *elzöldül* Fauconnier–Turner fogalmi integrációjában megjelenik a generikus tér, amelyben a zöld a környezet színeként; az *elpirul, elsárgul* kifejezések analógiájára létrejött állapotváltozásként vesz részt a folyamatban. Valamint ebben az előzetes tapasztalatokat összegző, absztrakt térben szerepel maga a cég, a FŐTÁV is, amely jelen esetben ágensként

[1] http://varosban.blog.hu/2015/12/08/elzoldul_a_fotav_is [Megtekintés ideje: 2019.11.02.]

szerepel, egyben az OK-OKOZAT metonímia alapját is adja. Ez kiegészül a RÉSZ-EGÉSZ viszonnyal, hiszen a FŐTÁV vezérigazgatója hozta a döntést, amely szerint a FŐTÁV környezettudatos szemléletre tért át, és mindez a színváltozással okozatként szerepel ebben a térben. A generikus tér elemei mind a két bemeneti tartomány jelentésére hatással vannak, fő céljuk a blendben létrejött jelentés kiegészítése, annak absztraktabb síkon történő magyarázta (vö. Fauconnier–Turner 2002).

Az *elzöldül* kifejezés *el* igekötőjének és a *zöldül* kifejezés komponenseinek a jelentését, valamint ezek viszonyát tisztázni érdemes. A megtartott órák során ezt a két csoport osztott és csoportmunkában végezte, az *Értelemző kéziszótár* (ÉKsz.2) és Google keresés segítségével. Miután a diákok találkoztak az *el* igekötő szótárban leírt jelentéseivel, a csoport feladata volt, hogy döntse el, melyik játszik szerepet az *elzöldül a FŐTÁV is* példa jelentésében. Az *el* igekötő jelentéskomponensei közül a következőket választották: 1. részt vesz a jelentésképzésben az *el* igekötő irányjelölő funkciója, 'valahonnan távolodva, ill. távolodást előidézve', amely a KIINDULÓPONT– ÚT – CÉL képi séma szerint értelmezhető (Kövecses – Benczes 2010: 136). 2. 'Vminek a helyzetét, állapotát megváltoztatva', ez az ÁLLAPOTOK HELYEK metaforával írható le általánosan. Ehhez kapcsolható az igekötő ÉKsz.2 szerinti harmadik és negyedik jelentése, ezek összevonhatóak a példa elemzése során: 3. 'Valahonnan szétterjedve, egyre inkább betöltve' és 4. 'A cselekvés, történés fokozódásának v. kiteljesedésének kifejezésére', ezek kapcsolatban állnak a telítettség (szaturatív) akcióminőséggel. Itt megjelenik az OK-OKOZATI metonímia is, mert a környezettudatos átformálás változtatja zölddé a környezetet, a zöld szín maga az eredmény, vagyis OKOZAT lesz, nem pedig OK. Egy másik metonímia is részt vesz a jelentésalkotásban, hiszen maga az ELZÖLDÜLÉS metonimikus folyamata egy döntés következtében terjed el és válik meghatározóvá. De ezt a döntés feltehetően nem az egész FŐTÁV, hanem csak annak egy része, nevezetesen a vezérigazgatója hozta, így működésbe lép a RÉSZ-EGÉSZ metonímia is (vö. Kövecses–Benczes 2010). Az első bemeneti térben az *el* igekötő jelentéskomponensei jelennek meg (l. 1. ábra). Itt részt vesz az az entitás, amely kapcsolódik a FŐTÁV ágenshez a generikus térből. Mivel az *el* igekötőnek csak a diákok által kiemelt jelentései szerepelnek, vagyis az *el* igekötő négy jelentése szerepel ebben a térben.

A *zöldül* bázisige vizsgálatához az ÉKsz.2 szócikke a metonimikus sík miatt nem ad megfelelő magyarázatot, hiszen alapjelentéséről a következőket állítja: 1. 'Folyamatosan zölddé vagy zöldessé válik'. 2. 'Növénytakaró zöld hajtásokat, leveleket sarjaszt'. A szócikk nem írja a környezet vagy természetvédő szerepet, így az OK-OKOZATI metonímia sem jelenhet meg a szótár jelentéseiben. A környezetvédelemre egyik példa sem utalt, ez mutatja a kifejezés újszerűségét. Így az ebben a csoportban kutató diákok sem tudtak sem a szótár, sem a Google segítségére hagyatkozni, ekkor megkértem őket, hogy ők maguk adják meg a *zöldül* bázisige jelentését és azok a második bemeneti tér elemei közé kerültek (l. 1. ábra). Így az integrált térbe leképeződött jelentéselemek: 'az entitás belső határponthoz érve állapotot változtat, illetve színt vált, melynek eredménye a környezettudatos szemléletváltás, amelyet az entitás egyre inkább betölt'. A leírt fogalmi integráció az első ábrán látható.

3.3. A feladatlapok eredményei

Az első feladatlapon a diákok több *el* igekötős metaforizált igével találkoztak, amelyek a dolgozatban már bemutatott mintából (l. 2. Módszer) származtak. Ezek: a) „*Eljött a láblógatás ideje!"* (MÁV, nyomtatott reklám), b) *„Ellátja minden baját!"* (gyógyszerreklám), c) „*Merüljön el a Completta krémességében"* és a d) *„Elzöldül a FŐTÁV*

is” példák voltak. Elsőként a diákoknak a lehető legpontosabban meg kellett adniuk a kiemelt igekötős igék jelentését.

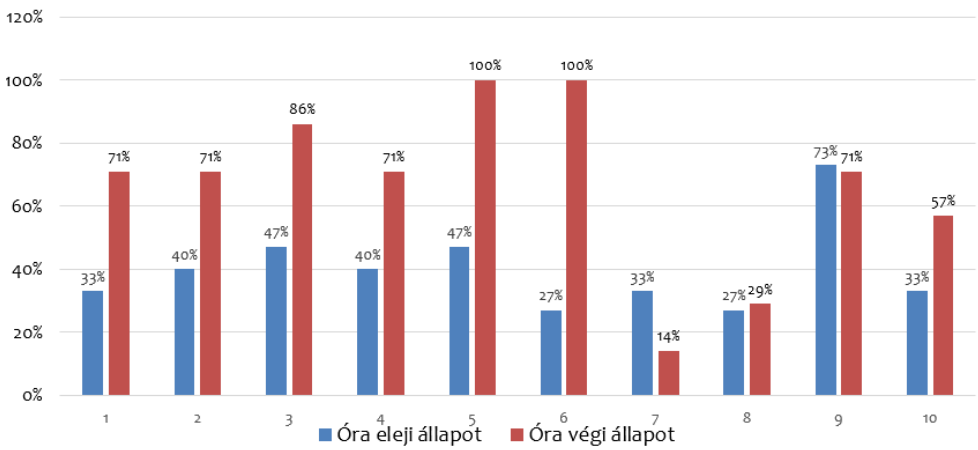
A pontozás a következőképpen történt: 1 pontot szerezhettek a tanulók válaszaikban, ha a konvencionális metaforára valamilyen parafrázist adtak, pl. b, példa esetén *„itt van az ideje”*. 2 pontot szerezhettek akkor, ha bármilyen módon reflektáltak a kreatív szóalkotásra, pl. a, esetre: *„Ideérkezett közénk valahonnan/elérkezett valami”.* 3 pont járt azért, ha konkrét és elvont síkot is meghatároztak, esetleg kidolgozták a forrástartományt, pl. c, esetre: *„felejtsen el mindent és lazuljon, élvezze, azon kívül tűnjön el egy folyadékban.”* Akkor nem tudtak pontot szerezni a diákok, ha nem írtak semmit, vagy válaszuk semmilyen mértékben nem volt releváns. Ezek alól kivételt képezett az *elzöldül a FŐTÁV is* példa, hiszen ennek a jelentstruktúrája már összetettebb volt a többihez képest. Itt egy pont járt, ha bármilyen jelentést megadtak a diákok (nem kellett a környezetvédő szerepre utalniuk ennek eléréséhez), pl. *„rosszul lesz”;* két pont járt, ha bármilyen módon reflektáltak a kreatív szóalkotásra, és akkor járt a három pont, ha már a jelentést részletesen kidolgozták, pl. *„Elzöldül a közlekedési lámpa, tehát elindul (mondjuk fűtésszezon)”*

A következőkben arra kérdésre kellett válaszolniuk, hogy miért tekinthetők felhívóknak az egyes kifejezések. Itt egy pont járt azért, ha releváns választ adtak a tanulók, pl. *„Mert valami olyasamit ígér az embereknek, ami az neki mindenképpen jó.”* 2 pont akkor járt, ha utaltak bármilyen metanyelvi tényezőre, pl. *„az átlagos nyelvtől eltérő, új kifejezések használata*”. Valamint 3 pont járt azért, ha a metaforikus síkot említettek válaszukban, pl. *„Mert áttételesek az igék, így megragadnak a fejünkben az újszerű szókapcsolatok.”*

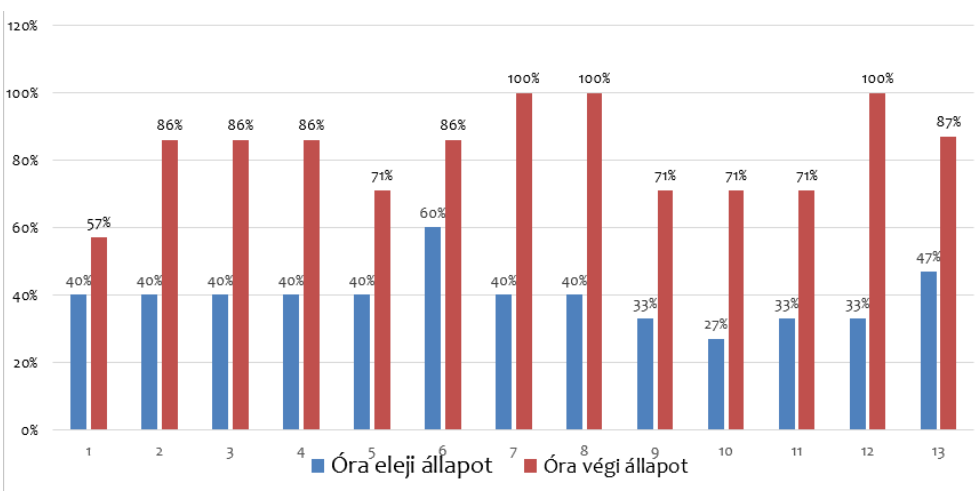
A záró feladatsorban (l. Mellékletek) a *ki* igekötős igét tartalmazó reklámszlogen volt a mérés szempontjából releváns szerkezet. A feladattal azt akartam ellenőrizni, hogy a tanulók tudják-e alkalmazni a tanult módszert új reklámszlogenekre kreatív módon . A példa a következő volt: *„Bemegyek kijövök, de milyen jól kijövök, ha bemegyek”.* Bár a szlogen hasonlított az órák elején felmért, majd az órán elemzett szövegekhez, az igekötős ige jelentéskonstrukciója eltért az *el*, illetve a *be* igekötős példáktól. Itt négyfokozatú skálát alkalmaztam. 1 pont járt, ha az írott parafrázis az aktuális jelentésre összpontosított, 2 pontot kaptak, ha leírták, hogy két jelentés található a kifejezésben, de ezeket már nem fejtették ki, pl. *„Azért, mert a két ige két jelentésben szerepel a mondatban.”* 3 pont akkor volt szerezhető, ha az egyik jelentést dolgozták ki részletesen, pl. *„mennyire megéri nekem bemenni az üzletbe, biztosan minden olcsó és minőségi”.* 4 pontot kaptak, ha mind a két jelentést kidolgozták és össze is vetették, pl. *„Felhívó, mert az elején és a végén is a bemegyek áll, ami arra sarkall, hogy menjünk be, azonban azt is mutatja, hogy ez egy lezáruló, esetlegesen elég rövid folyamat, hiszen a "bemegyek, kijövök" megnyit és bezár egy folyamatot. A "kijövök" és a "bemegyek" szavak tréfás ismétlése, és ezzel egy köznapibb nyelvet használva szimpatikusabbá teszi a szlogent, amitől még inkább felfigyelünk rá, és könnyen meg is jegyezzük.”*

A mintaórák után kiadott záró feladatsoron (l. Mellékletek) a diagnosztikus teszthez hasonlóan *be* igekötős példákkal is találkoztak a diákok, pl. *„Kalmopyrin, mert bevált.”,* de emellé megkapták a *be* igekötő jelentéseit az *Értelmező kéziszótárból*. Emiatt a vizsgálat során kizártam ezeket a válaszokat, mert a feladatban a dupla órán elsajátított modell egyszerű alkalmazását vártam el. A feladat csak azt ellenőrizte, hogy megértették-e az órák alatt tanult modellt alkalmazni és nem mérte a tanulók kreativitását.

A *be* igekötős feladattal kapcsolatban rákérdeztem az igekötő felhívó funkciójára. Ennek pontozása megegyezett a diagnosztikus teszt *el* igekötős kérdésének pontszámával, ezáltal összehasonlíthatókká váltak a két feladatrész adatai.

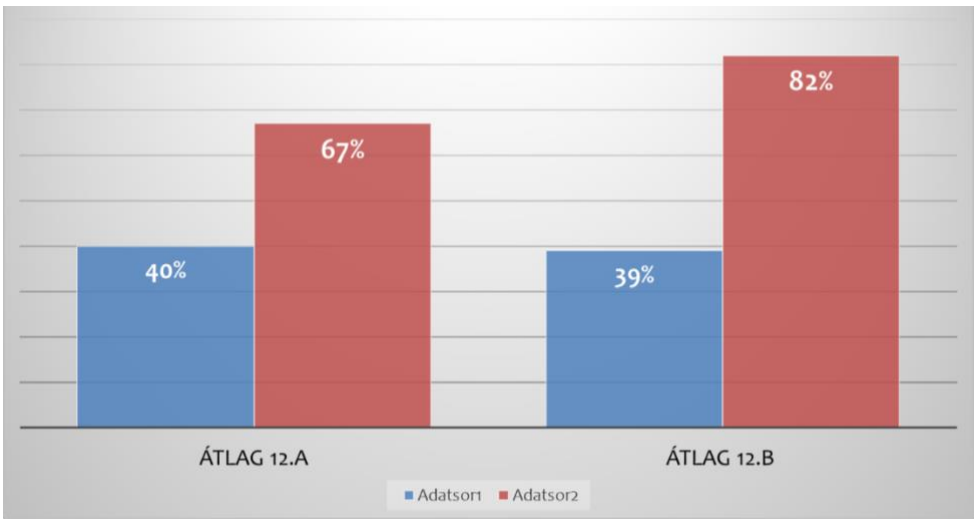


2. ábra. A 12. a osztály mutatói



3. ábra. A 12. b osztály mutatói

A második és harmadik ábra a diákok egyéni teljesítményét ábrázolja. Az első oszlop egyazon tanuló óra elejei válaszainak pontszámát mutatja az első feladatsoron maximális pontszámhoz viszonyított százalékos leosztásban. A második oszlop az óra végi állapotot jelzi. A számítás a 3.2. alfejezetben bemutatott pontozási rendszert használta fel. Az így kapott eredmények során látszik, hogy a 12. a osztályban csupán egyetlen olyan diák volt, akinek a mérési eljárás szerint nem változott jelentésadási stratégiája. Míg megfigyelhető, hogy különbség van a két osztály általgteljesítménye között. Ezt szemlélteti a negyedik ábra.



4. ábra. A két osztály adatainak összevetése

A 12. a osztály esetében a kezdő- és záró feladatlapok között 27%-os különbség, a 12. b osztály esetén 43%-os különbség fedezhető fel. Vagyis a feladatlapok tanúsága szerint megállapítható, hogy a mintaórák eredményeként mindkét csoportban változás történt, kifejtettebb és metaszinten nagyobb tudatosságot mutató válaszokat adtak a tanulók, alkalmazva az órán tanult fogalmi integrációs modellen keresztül megismert elemzési eljárásokat.

3.3. Konklúzió

Az előadás abból indult ki, hogy a kreatív szlogenek, illetve reklámszövegek gyakran kifejezetten a metaforikus és metonimikus kiterjesztés miatt válnak felhívóvá (vö. hírérték, de Beaugrande – Dressler 2000), mivel a befogadót az integrált emergens jelentés megfejtésére késztetik. A reklámnyelvben megjelenő igekötős igék – sok esetben hapax legomenonok – értelmezése szükséges a megértéséhez. Az *elzöldül a FŐTÁV is* példa elemzése közben metonimikus és metaforikus síkok összetett kapcsolata vált feltárhatóvá, ezek az OK-OKOZATI és RÉSZ-EGÉSZ metonímia, LOKÁLIS TEMPORÁLIS váltás és az ÁLLAPOTOK HELYEK fogalmi metaforák. Az elemzés tehát egyrészt feltárta azokat a műveleteket, amelyek szerephez jutottak a hatáskeltésben, másrészt a diákokat nagyobb tudatossághoz segítette a reklámok hatáskeltő mechanizmusainak a megértésében. Egyszerre nyílt meg a lehetőség a nyelvi kreativitás és a kritikai gondolkodás fejlesztésére.

A dolgozat a szakirodalomra (pl. Sólyom 2014) támaszkodva azt is állította, hogy a reklámokban a neológ igekötős igék értelmezése is sok esetben mentális integráción alapul. A dolgozat az *elzöldül a FŐTÁV is* példájával mutatta be ezt a jelenséget.

Az előadás központi feltevése az volt, hogy a fogalmi integráció műveletének megismerésével és nyelvi adatokon elvégzett feltárásával nő a diákok nyelvi tudatossága, fejlődik a metakogníció képessége. A feladatlapok megoldása során a diákok szövegértési kompetenciájukat és elemző képességüket tehették próbára. Amikor arra a kérdésre válaszoltak, hogy miért felhívók a szlogenek, analitikus képességeiket vetették be. A szótárvizsgálat során a lényeglátásra, a metaforikus és metonimikus síkok keresése közben

a kritikai szövegértésre volt szükség. Valamint lehetőség nyílt arra, hogy a metafora és metonímia fogalmának és műveletének a közoktatásban megszokott határait (ti. a szóképekhez kapcsolódó tanítás, a szójelentésre korlátozódó megfigyelés) átlépjük. Ezeket a műveleteket az igekötős igékre is alkalmaztuk. Végül az összetett jelentések megalkotásánál az integráció mellett rendszerezniük kellett a megtanultakat.

Az óra kezdeti és végi feladatlapok kérdései közül a kezdő feladatsor *el* igekötős példáinak és a záró feladatsor a *ki* igekötős példa elemzésének összehasonlítása mutatta meg, hogy a tanulók képessé váltak a modell önálló alkalmazására ismeretlen szerkezetek jelentésének feltárásában. Az erre a kérdésre adott válaszok és a felhívó funkció értelmezésének összehasonlítása alapján változott a tanulók jelentésadásának stratégiája, válaszaik részletesebbek lettek, vagyis a metaforával kapcsolatos tudatosság mértéke nőtt a diagnosztikus (óra eleji feladathoz) képest.

4. Kitekintés

A dolgozat egy tanórai kísérletről számolt be, amely a funkcionális-kognitív nyelvészet fogalmi integráció elemzési modelljét alkalmazta egy rendhagyó dupla anyanyelvóra keretein belül, majd ennek a kísérletnek a mérhetőségéről és annak kérdéseiről számolt be. Az óra során alkalmazott modellálás eljárás a Fauconnier–Turner-féle fogalmi integrációs modell segítségével történt, de a vizsgálat ugyanúgy alkalmazhatott volna más fogalmi integrációs modelleket (vö. Ruiz de Mendoza 2004), vagy akár ezek változatait. A kísérlet során az egyszerűség és a rugalmas alakíthatóság miatt döntöttem ennek a modellnek az alkalmazása mellett. Ha több idő állt volna rendelkezésre a modellálási folyamatok megtanulására, akkor egyéb, más struktúrájú reklámnyelvi esetek elemzése is megtörténhetett volna.

Az órák előtt és után kitöltött feladatlapok eredményei tanúskodnak egyfajta stratégiaváltásról, de a mérésnek nyilvánvaló korlátai is vannak (l. 2. fejezet). A kapott eredményeket látva csupán abban lehetünk biztosak, hogy a diákok a megtanult modellt mindkét csoportban megértették, képesek voltak azt kreatívan alkalmazni, és a folyamat végén komplexebb módon közelítették meg a nyelvi kreativitást felmutató reklámnyelvi szlogeneket.

A fentiek alapján a kutatás több irányba is kiterjeszthető. Az elemzési és metakogníciós teljesítmény mérése további pontosítást kíván. A vizsgálat kiterjesztése javasolt, akár más mérési eljárásokat felhasználva, hosszabb távra tervezve, és akár több csoportot bevonva, illetően az intervallumot kibővítve mintaórák és tematikus terv formájában. További óraváltozatok létrehozása is szükséges lenne, például a fogalmi integráció nem explicit, hanem implicit megjelenése a tanórai gyakorlatban. A fogalmi integráció módszere nemcsak az igekötős igék példáján, hanem morfológiai jelenségek, összetett mondatok mentális tereinek megragadására is alkalmas lehet. Határozott tervem egy olyan kiterjesztett fogalmi integrációs modell kidolgozása, amely szervesen be tud épülni a funkcionális szemléletű anyanyelv-pedagógiába.

Irodalom

Antalné Szabó Ágnes (2015): *Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben.* Szakpedadógiai Körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok, Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Árvainé Libor Ildikó – Lángné Juhász Szilvia – Szabados Anikó (2018): *Sokszínű matematika 2.* Mozaik, Budapest.

Csiszér Annamária (2012): Nyelvhasználat által történő befolyásolás a reklámszövegekben. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Nyelv és kultúra, kulturális nyelvészet.* Inter Kultúra-, Nyelv- és Médiakutató Központ Kht., Budapest, 209–213.

Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 7–8. szám.

Csíkos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 21. évfolyam, 1. szám, 3–13.

De Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Corvina, Budapest.

ÉKsz.2 = Pusztai Ferenc (főszerk.) (2003): *Magyar értelmező kéziszótár.* Akadémiai, Budapest.

Geeraerts, Dirk (2010): Recontextualizing Grammar: Underlying trends in thirty years of Cognitive Linguistics. In: Tabakowska, Elzbieta – Choinski, Michal – Wiraszka, Lukasz (eds.): *Cognitive Linguistics in Action. From Theory to Application and Back*. Mouton de Gruyter, 71–102.

Fauconnier, Gilles – Turner, Mark (2002): *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities.* Basic Books, New York.

Kádár Edit (szerk.) (2017): *Feladatbank anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban.* 1. kötet. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Kádár Edit (szerk.) (2018): *Feladatbank anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban.* 2. kötet. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Kövecses Zoltán – Benczes Réka (szerk.) (2010): *Kognitív nyelvészet.* Akadémiai, Budapest.

Kugler Nóra (2015a): *Gyakorlatok a magyar nyelvtan funkcionális szemléletű tanításához*. Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Tananyagok 12., Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Kugler Nóra (2015b): Lehetőségek és akadályok a nyelvtanórai tudáskonstruálásban *Iskolakultúra*, 25. évfolyam 7–8. szám.

Kugler Nóra (2017): A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelv-pedagógia helyzete a közoktatásban. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat, Budapest, 336–356.

Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor (2015): *Magyar Nyelv.* Nyitra, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar.

Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco José (2004): Principios cognitivos y pragmáticos del procesamiento y la comprensión. *Arbor CLXVII,* 697. szám, 1–28.

Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco José – Peña, María Sandra (2005): Cognitive operations and projection spaces. In: Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco José – Peña, María Sandra *Cognitive Linguistics, Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction.* Walter de Gruyter.

Sólyom Réka (2014): *A mai magyar neologizmusok szemantikája*. Nyelvtudományi Értekezések 165. szám, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Sólyom Réka (2016): A mai magyar neologizmusok megértése és szerepe a magyar nyelv és a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In: Dóla Mónika – Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 17.* PTE BTK, Pécs, 70–78.

Tolcsvai Nagy Gábor (2013): *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe.* Osiris, Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) (2017): *Nyelvtan*. A magyar nyelv kézikönyvtára 4, Osiris, Budapest.

Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára, 3. sz melléklet http://kerettanterv.ofi.hu/ [Letöltve: 2019.09.14.]

Veszelszki Ágnes (2010): A reklámok sajátos meggyőzési stratégiája: neologizmusok és hapax legomenonok. In: Csépe Andrea (szerk.): *MOK Új marketing világrend. Tanulmányok.* Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola Marketing Intézete, Budapest, 649−59.

Mellékletek

*1. sz. melléklet***.** Kezdő feladatsor:

1. Írd le minél pontosabban a következő reklámszövegekben szereplő igekötős igék jelentését!

a, „Eljött a láblógatás ideje!” (MÁV, nyomtatott reklám)

……

b, „Ellátja minden baját!” (gyógyszerreklám)

……

c, „Merüljön el a Completta krémességében”

……

d, Elzöldül a FŐTÁV is

……

2. Miért tekinthetők felhívónak a fenti szlogenek?

……
……

2. sz. melléklet. Záró feladatsor:

1. Írd le minél pontosabban az alábbi reklámszövegekben szereplő igekötős igék jelentését! Segítségként megadtuk *be* igekötő jelentéseit.

a, „A John Lewis áruházlánc idén is belökte a hintát egy szemtelenül szép és megható videóval”

……

b, „Ha úgy érzed, kifordultál magadból: dobj be egy Snickers-t!”

……

c, „Kalmopyrin, mert bevált.”

……

A *be* igekötő jelentései:

kívülről vmely zárt tér v. (részben) körülhatárolt terület belsejébe v. belseje felé, belülre, ill. magához, maga felé (vmely benti helyre); 2. szélétől a közepe, belseje felé mutató irányban, befelé 3. vmely tárgy, test belsejébe v. mélyére, ill. vmely élő szervezetbe 4. (mélyen) vmely anyagba, közegbe, ill. vminek az anyagába v. egynemű részei közé 5. vmely közösségbe, intézménybe, ill. (tevékenységi) körbe 6. vmely időszakba, ill. életszakaszba, életkorba (bele) 7. vmely helyzetbe, állapotba, ill. folyamatba, tevékenységbe 8. vmely felület(et) v. térség(et) teljesen, egészen, végig (beborítva), ill. sok különböző helyen, összevissza 9. (a rajta levő) rést, nyílást, mélyedést stb. megszüntetve 10. rést, nyílást, mélyedést előidézve, ill.

terjedelemben kisebbre, össze 11. vmely közösség, intézmény elé v. előtt, ill. vmely személynek, közösségnek, intézménynek megnyilatkozva 12. ⟨Igei aspektus, ill. akcióminőség kif-ére.⟩ 12a. ⟨a cselekvés, történés, időszak, jelenség stb. kezdetének, ill. bekövetkeztének jelölésére⟩ 12b. vmely folyamatot megszakítva, közbe 12c. ⟨a cselekvés (eredményes) befejezésének, ill. vmely történés végbemenetelének kif-ére⟩ 13. nagy v. túlzott mértékben 14. mással v. másra (Forrás: Ittzés Nóra főszerk. 2006–. A magyar nyelv nagyszótára, Bp.)

2. Miért tekinthetők felhívónak a fenti szövegek?

……
……

3. Elemezd a következő szlogen igekötős igének jelentését! Miért felhívó?

„Bemegyek, kijövök, de milyen jól kijövök, ha bemegyek!” (Üzletház)

3. sz. melléklet. Óraterv:

Dátum:	**Oktató:** Varga-Sebestyén Eszter
Iskola/osztály: 12. évfolyam (nem emelt szinten magyar nyelvtant tanulók)	
Az óra címe: A reklámnyelvi kreativitás	
Tematikus egység: Kommunikáció/Tömegkommunikáció	
Az óra célja, feladata: új ismeretet feldolgozó óra, képességfejlesztés	
Az óra fő didaktikai feladata: ismeretbővítés, alkalmazás, képességfejlesztés, Az egyes helyzetek által megkívánt formák megsértésének dekódolása, a szándék felismerése, megfelelő kezelése.	
Fejlesztendő képesség(ek): szóbeli és írásbeli kommunikációs kompetencia, kritikai gondolkodás fejlesztése, szövegértési kompetencia fejlesztése, funkcionális elemzés, gyakorlati alkalmazás, tanulás tanulása kompetencia, kommunikáció tudatos alkalmazása, átvitt kifejezésmódból adódó jelentések felismerése, kritikus fogyasztói magatartásra való nevelés	
Előzetes ismeretek: Kommunikáció, A beszédhelyzetnek megfelelő adekvát nyelvhasználat: szövegszerkesztés élőszóban, szó- és beszédfordulatok, kommunikációs helyzetek a kommunikációs helyzet tér, idő és résztvevői szerepek (kontextus) megfigyelése. A különféle kommunikációs helyzetekben elhangzó üzenetek céljának dekódolása, az üzenetek manipulatív szándékának felismerése. A személyközi kommunikációs helyzetek megfigyelése, a kommunikáció folyamatának elemzése a tanult szakkifejezések alkalmazásával. A kommunikáció típusainak, jellemzőinek megismerése: személyes, csoportos, nyilvános és tömegkommunikáció. A tömegkommunikáció jellemzői, funkciói, megjelenési formái, nyelvi és képi kifejezési formái. Néhány tömegkommunikációs műfaj ismerete.	
Tananyagok, eszközök: tábla, feladatlap, filc vagy kréta, Értelmező szótárak	

Idő	**Tanári–tanulói tevékenységek**	**Didaktikai feladat**	**Munka-formák**	**Mód-szerek**	**Eszközök**
0-10.	Az óra témájának megadása A kutatás bevezetése és a duplaóra szerkezetének felvázolása.	**Ráhangolás**	Frontális	tanári előadás	
11-25.	1. feladatlap kiosztása és megoldása, megoldás után a feladatlapoka a tanár beszedi *(Feladatlap kapcsán esetlegesen feltett tanulói kérdések megvitatása)*	**Ráhangolás** Előzetes ismeretek aktiválása és felmérése	Frontális	egyéni munka	feladatlap
26-30.	**Az *elzöldül a FŐTÁV* példa elemzése:** *Mit írtatok? Mit jelent az előbbi kifejezés?* Válaszok meghallgatása. Ha megadják a diákok a választ, a tanár a módszertan felől érdeklődik. Bontsuk morfémákra a kifejezés igéjét! el+zöld+ül (képző)	**Jelentésteremtés**	Frontális	Kérdve kifejtő	Tábla, filc, füzet

31-45.	*Határozzuk meg az alkotóelemek jelentését (a képzővel együtt elemezzük)!* 1. osztályrész: az *el* igekötő jelentéseit keresi meg és elemzi, Feladat: az *el* igekötő mely jelentései vesznek részt az *Elzöldül a FŐTÁV is* jelentésben? 2. osztályrész: a *zöldül* jelentéseit keresi, szótárban és interneten. Keressetek hasonló példákat! Ha nem találtok megfelelőket, akkor ti adjátok meg a *zöldül* jelentését! A csoportok gondolkodjanak azon, hogy milyen metaforikus jelentések jelenhetnek meg a szerkezetben.	szavak alkotóelemeinek feltérképzése nyelvészeti segédkönyvek használata	Osztott osztály		kézikönyvek, két könyv az igekötős csoportnak, 1 könyv és egy internetezésre alkalmas eszköz a zöldül csoportnak
0-29.	Közös ellenőrzés és jegyzetkészítés Az *el* igekötő jelentései kerüljenek egy halmazba, a *zöldül* jelentései egy másikba. A metaforák a halmazok felé kerülnek. Végül írjuk le közösen a szerkezet jelentését.	jegyzetkészítés közös ellenőrzés	Frontális	halmazok, blending, csoportfeladatok ismertetése, megbeszélés, kérdve kifejtő	tábla, filc, füzet
30-45.	Zárófeladatlap megoldása	**Reflektálás**	Frontális	egyéni munka	feladatlap 2

ÚJ MAGYAR NYELVTAN A KÖZOKTATÁSBAN?[1]

Viszket Anita, Kovács Hanna
PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
viszket.anita@pte.hu, hannakinga.kovacs@gmail.com

1. Alaphelyzet, a probléma forrása

A tanulmányunkban nem nyelvi, hanem nyelvtaníró-gyakorlatbeli, ezen túl anyanyelvi nevelési jelenséget elemzünk. A célkitűzésünk gyakorlati segítségnyújtás magyartanárok számára: abban kívánunk tanácsot adni, hogy hogyan reformálhatnák meg a nyelvtan tananyagot a közoktatási gyakorlatukban, elsősorban az 5–12. osztályokban. Milyen segédeszközök állnak ebben rendelkezésükre, melyik forrásnak mi az előnye, és melyek a velük kapcsolatos nehézségek és problémák[2].

A fő motivációja ennek az első, pilotprojektnek tekinthető áttekintésünknek az volt, hogy támogassuk az általunk tanított leendő magyartanárokat a pályájukon. Magyar szakos hallgatóinknak generatív szemléletben tanítjuk a mondattant, strukturalista szemlélettel a morfológiát, amikor azonban tanárként visszatérnek a közoktatásba, az ún. hagyományos grammatikai szemlélet várja őket (ld. Keszler 2000), annak alapján kell a nyelvtant tanítaniuk a diákjaiknak.

A módszerünk az volt, hogy kiválasztottunk két nyelvi jelenséget, illetve az ezeket tükröző két konkrét mondatot, és azokat vizsgáltuk különféle nyelvtanokban és ezekre épülő tananyagokban. Mindkét mondattípus szerkezeti elemzése vitatott a nyelvészetben, vagyis a különböző modellek különböző szerkezeteket rendelnek hozzájuk.

A kutatásunkat motiválta az a csalódottság is, amit az évtizedek óta fennálló alapprobléma megoldhatatlansága okoz. A tanszékünk élen jár a hazai magyar szakosokat képző tanszékek között a generatív-strukturalista modell tanításában. A Nemzeti alaptanterv elvileg lehetőséget biztosít többféle modell tanítására, és nem lehetetlen ilyen szellemű kerettantervet sem létrehozni, de a reformot ellehetetleníti egyrészt az, hogy az államilag támogatott tankönyvek kizárólag a hagyományos modell szemléletét tükrözik, másrészt (és ez a nagyobb probléma), hogy a hivatalos felvételi eljárások is ezt kérik számon.

Ebben a helyzetben keressük a lehetséges megoldásokat. A jól képzett magyartanárok rendelkezésre állnak, a jogszabályi-tankönyvi környezeten nem tudunk alakítani, ezért a tananyagokat vesszük szemügyre.

A kutatásunk célja az, hogy a tananyagok összehasonlításával tanácsot adjunk a magyar szakos tanároknak a nyelvtanok, tananyagok használatára, hogy a saját modern szemléletű tanulmányaikat is hasznosíthassák, és a diákjaikat is eredményesen készíthessék fel a hivatalos állami vizsgákra. Fontosnak tartjuk, hogy ezt a vizsgálatot hasonlók kövessék,

[1] Ezúton is köszönjük a névtelen lektorainknak a segítő észrevételeket!
[2] A cikk megírása és a megjelenése közötti időben jött ki az új, 2020-as NAT, amit nem érintünk az írásunkban. A modellfüggetlenség szempontjából nem történt változás az új NAT alapján, ezért az állításainkat továbbra is érvényesnek tartjuk.

újabb és újabb nyelvi területek feltérképezésével, mert lépésről lépésre haladva több eredményt remélünk elérni a nyelvtan-tananyag megreformálásában, mint átfogó, nagy reformokra várva.

2. A vizsgált elemzések

Az „állatorvosi ló", amin keresztül most az eredményeinket megmutatjuk, a következő két mondat:

1a *Péternek sietnie kellett*.
1b *Péternek volt két barátja*.

Az (1a) mondat P. Lakatos (2006) alapján (P. Lakatos 2006:158, Keszler 2001 nyomán) úgy elemezhető, hogy a *kellett* az állítmány, a *sietnie* az alany, és a *Péternek* részeshatározó. Az (1b) mondat elemzése ugyanezen forrás alapján: az állítmány a *volt*, az alany a *barátja* (mennyiségjelzője a *két*), a *Péternek* pedig részeshatározó, esetleg annak egy speciális esete, a dativus possessivus, de a *Péternek* mindenképpen az állítmány, a *volt* bővítménye, akárcsak az (1a) esetében.

Ha ugyanezeket a mondatokat elemezzük a generatív modellt alkalmazó Alberti–Medve (2002) alapján, akkor arra jutunk, hogy az állítmány a hagyományos elemzéssel egybecsengően az (1a) mondatban a *kellett*, az (1b) mondatban a *volt*, de az állítmánynak mindkét mondatban csak egy vonzata van, nem pedig kettő, mint a hagyományos elemzésben. Az (1a) mondatban ez az egy vonzat egy igeneves szerkezet, a *Péternek sietnie*, az (1b) mondatban pedig egy birtokos szerkezet, a *Péternek két barátja*. Ezen megoldás mellett fontos érv, hogy a *Péternek* és a *sietnie*, illetve a *Péternek* és a *barátja* számban és személyben egyeztetve vannak egymással, azaz úgy viselkednek, mint régens és vonzata, nem pedig mint egy másik régens egymással „testvér"-viszonyban lévő vonzatai. A további elemzésben az (1a) mondatban a *Péternek* a *sietnie* alanya, míg az (1b)-ben a *Péternek* a *két barátja* birtokosa.

A két elemzés különbségének egyik forrása, hogy míg a generatív (és a strukturalista) megközelítés közvetlen összetevős szerkezetekből építi fel a mondatot, azaz a mondatokat nem szavakra, hanem szintagmákra (frázisokra) bontja, addig a hagyományos elemzés a mondatrészi szerepeket szavakra osztja le, így a hagyományos modellben elképzelhetetlen egy két szóból álló bővítmény (vonzat) megadása.

Természetesen a hagyományos modell is használja a szintagma fogalmát, de ez nem jut érvényre (vagy nem minden esetben) a mondatok elemzésében.

Keszler (2000) szerint „a mondatba a szavak nem elszigetelt egységekként kerülnek, hanem szerkezetekbe, szintaktikai és szemantikai egységekbe épülnek be, ezért a mondattan nem elválasztható a szintagmatantól" (Keszler 2000:369). Ezzel szemben P. Lakatos egyetemi tankönyvében (P. Lakatos 2006) a jelző nem része az alanynak, része viszont a névelő (P. Lakatos 2006: 109). A 7. osztályos tankönyv szerint pedig már a névelőt sem szabad aláhúzni a helyes elemzésben (Magyar nyelv 7. OFI 2017, 27. oldal). Ebből az látszik, hogy nincs konszenzus a modellen belül sem, bizonyos részekről teljesen mást mond a szakkönyv, az egyetemi tananyag és a diákoknak szánt tankönyv.

De még így is juthatna az (1ab) mondatok elemzésében azonos eredményre a hagyományos és a generatív modell (arra, hogy a *Péternek* a *sietnie*, illetve a *két barátja* bővítménye és nem a mondat állítmányáé), ha a hagyományos elemzésben a *Péternek -nAk* esetragja nem determinálná a részeshatározói szerepet, továbbá, ha a rákérdezés csapdája

nem vezetné félre az elemzőket. A rákérdezéses módszerben két csapda is rejlik ebben az esetben. Az egyik a rákérdezés kérdőszava (*kinek*?), a másik a szórendje. A kérdéses szerkezetben ugyanis a szerkezet kötelező szétszakadása miatt csak a következő módon lehet ezen szósorokra rákérdezni: *Kinek kell sietnie? Kinek volt két barátja?* Mivel a *kinek* után az ige következik, adódik a következtetés, hogy összetartoznak. A szerkezet kötelező szétszakadásának és a kérdőszó esetragjának (*kinek… barátja*) magyarázata Szabolcsi–Laczkó (1992) óta ismert, de a hagyományos elemzés nem foglalkozik a vonzatstruktúrák eseteinek vagy thematikus szerepeinek feltérképezésével, vagyis azzal, hogy vajon milyen esetragokat és thematikus szerepeket „oszthat", milyenekkel járhat együtt a *kell* vagy a *van* ige, így ez a magyarázat sem értelmezhető számára.

Ugyancsak ellentétes megoldásra vezet a nyelvtani alapfogalmak eltérő használata. Az (1b) mondatban a *Péternek* akkor lehetne a *két barátja* bővítménye, ha a viszonyuk birtokos jelző lenne a hagyományos terminológiában. Sz. Hegedűs (2005) alapján azonban ez két szempontból is aggályos: egyrészt a magyarban jelző és jelzett szó nem távolodhat el egymástól a mondatban, másrészt jelző és jelzett szó nem egyeztet egymással. Ezt a két érvet a generatív grammatika is elfogadja, amiből azt a következtetést vonja le, hogy a *Péternek* és a *két barátja* közötti viszony nem jelzői, de birtokosi. A hagyományos nyelvtanírók számára azonban, mivel nem jelzői közöttük a viszony, ezért nem is birtokosi, vagyis a *-nAk* ragos összetevő számára marad a részeshatározói szerep.

Ez a dilemma (a *-nAk* ragos főnév mondatrészi szerepe az (1ab) példában szereplő mondatokban) régóta ismert a hazai nyelvtudományban. Már Brassai (1885)-ben olvashatunk ezzel kapcsolatos érvelést, amelyben a szerző Joannovics elemzését kérdőjelezi meg (Joannovics a mai hagyományos elemzési módszert használta). Vagyis a kétfajta elemzés különbségét nem a strukturalista-generatív hagyomány hozta létre. A strukturalista-generatív nyelvészet elköteleződését a Brassai (1885)-ben is ismertetett elemzési változat mellett a fentebb leírtakon kívül az is támogatta, hogy a modellben alapvető célként megfogalmazott univerzális grammatikai leírásba ez az elemzés problémamentesen illeszthető, ahogy ezt É. Kiss (1999) is taglalja. Említi azt az univerzális grammatikai jelenséget, hogy szám-személy egyeztetés tipikusan régens és vonzat között valósul meg, vagy hogy a létezést, létrejövést jelentő igék vonzatai nem lehetnek határozottak (Definiteness Effect), és mivel a magyarban a ragtalan birtokos kötelezően határozottá teszi a szerkezetet, csakis a *-nAk* ragos birtokost lehet használni az ilyen jellegű igék mellett (lásd 1b példa). Elképzelhető, hogy ez az észrevétel az alapja Sz. Hegedűs (2005) indoklás nélküli megállapításának: „Ha a létige nem birtoklást, hanem létezést fejez ki, akkor a *-nak/-nek* ragos mondatrész nem a létigei állítmány részeshatározója, hanem a birtokos személyragos főnévnek alárendelt birtokos jelző". (Sz. Hegedűs 2005:365)

A tanulmányunknak nem célja, hogy az „állatorvosi ló"-ként használt két mondat elemzésében végső igazságokat hirdessen. Ebben a fejezetben arra kívántunk rámutatni, hogy van két elemzési hagyomány; mindkettő legalább 150 éve létezik a magyar nyelvtudományban; mindegyiknek vannak gyökerei a saját hagyományában (az univerzális grammatika, illetve a mondatrészi viszonyok hagyományos kategóriái); és hogy a hagyományos nyelvtanban felbukkannak olyan elemzési mellékutak (lásd Sz. Hegedűs előbb idézett megállapítása), amelyek mellett nehéz érvelni a modellen, azaz a hagyományos terminológián belül.

A következő fejezetben azt térképezzük fel, hogy milyen megoldások születtek korábban a tanszékünkön, amelyek a közoktatási tananyagok megreformálását szándékozták előkészíteni, annak tudományos megalapozást nyújtani.

3. A tudománytól a közoktatásig: a generatív modell alkalmassá tétele az oktatás számára

A tanulmányunkban nem térünk ki részletesen a 70-es, 80-as évek FINYEMU-munkafüzeteire és Bánréti NYKIT-tananyagára. Ezek a frissebb munkáknak nagyon fontos előzményei, és egyes feladataikat máig használjuk a felsőoktatási szemináriumokon is, de most, gyakorlati megfontolásokból, elsősorban olyan művekkel foglalkoztunk, amelyek időben, stílusban és elérhetőségben közelebb állhatnak a mai magyartanárokhoz[3].

Három különböző megoldást tárgyalunk ebben a fejezetben. Mindháromban közös, hogy generatív szemléletűek, és hogy egyikhez sem készültek taneszközök, vagyis a tananyaggá fejlődés első fázisában, a modell előkészítése szintjén maradtak, annak különböző kidolgozottsági fokain.

3.1 A generatív-transzformációs modell egyszerűsítése a közoktatás számára

A *4x12 mondat* az Iskolakultúra-könyvek sorozatban jelent meg, 2010-ben (Medve és tsai 2010), a témánk szempontjából ennek folytatásának, továbbgondolásának tekinthető Szabó 2013-as disszertációja. A kötetek célja, hogy a transzformációs-generatív modellnek olyan egyszerűsítését adják, amely egyik változatában az általános iskola felső tagozatában, másik változatában pedig a középiskolákban tanítható. A könyv nem egyszerűen elemzési mintákat ad 12 mondathoz, hanem nagyon sok elméleti és érvelési útmutatót is találunk benne. Tanulmányunkban most csak az (1ab) mondatban ábrázolt szerkezetek szempontjából vesszük szemügyre a *4x12 mondat* eredményeit.

Az (1a) mondatban leírt jelenséghez hasonlót tartalmaz a (2) mondat:

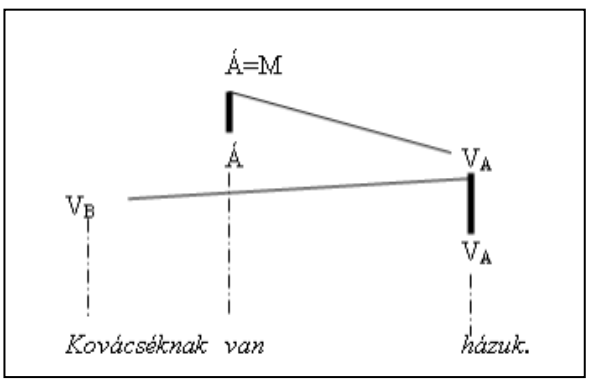
> 2 *Julinak is öt zacskó, a doktor bácsi ízlésének megfelelő, és a kék ruhás finn lánynak is tetsző mentolos cukorkát kell eladnom*. (Medve és tsai 2010:93)

A Medve és tsai (2010) a mondathoz olyan elemzést nyújt mind a három generatív szinten (egyetemi, középiskolai és általános iskolai), ahol a mondat állítmánya a *kell*, aminek az *eladnom* az egyetlen bővítménye, az általános iskolai modellben az alanya, a középiskolaiban egyszerűen a vonzata; de ebben – ennek a mondatnak az esetében – nincs különbség a generatív és a hagyományos modell között. Az elemzési különbség abban áll, hogy Medve és tsai (2010) mindegyik generatív elemzésben feltételez az *eladnom* igenév mellett egy el nem hangzó, *-nAk*-ragos alanyt (*nekem*). Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy Medve és tsai (2010) az (1a) mondatnak a generatív hagyományban megszokott elemzést adná.

Az (1b) mondat elemzéséről ebben a megközelítésben Szabó (2013)-ban találunk útmutatót. A disszertáció 3.2.5.4. alfejezetének címe: „Arról, hogy ebben a tananyagban miért nincsen részeshatározó”. Ebben az alfejezetben fejti ki a szerző, hogy az (1a) típusú

[3] A FINYEMU munkafüzetek iránt érdeklődőknek a füzeteket tartalmazó weboldalt (http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/komlosy/publist.html, utolsó letöltés: 2019. nov. 17.) vagy a történetüket feldolgozó szakdolgozatot (Csokona 1999) javasoljuk, az NYKIT iránt érdeklődőknek pedig Bánréti Zoltánnak a témában írt ismertetéseit, módszertani füzeteit (http://www.nytud.hu/oszt/neuro/banreti/publist.html utolsó letöltés 2019. nov. 17.), illetve a módszerről írt elemzéseket, lásd Gugi (2008) és Viszket (2011).

mondatok esetén a *-nAk* ragos névszó az igenév alanya, az (1b) típusú mondatokban pedig a *-nAk* ragos névszó a birtokos személyjellel ellátott főnév birtokosi vonzata (hangsúlyozottan nem jelzője). Szabó (2013) az általános iskola számára definiált ágrajzában ezt a viszonyt, a szórend és az argumentumviszonyok egyszerre ábrázolásának érdekében, keresztezett vonalakkal fejezi ki. lásd 3. ábra:



1. ábra. Egy birtoklásmondat ágrajza (Szabó 2013:111, 29. ábra)

Az 1. ábrán a V a vonzat rövidítése, aminek a jobb alsó indexében adja meg a szerző, hogy milyen vonzatra (A=alanyi, B=birtokosi) gondol. Az Á az állítmány, az M a mondat rövidítése. Az ágrajz egyszerűsége vetekszik a hagyományos elemzésű ágrajzéval, erősen hasonlít is hozzá jelrendszerében, ugyanakkor elkötelezi magát amellett, hogy a *-nAk* ragos bővítmény a birtokos szerkezethez tartozik, és nem a létigéhez közvetlenül.

Összefoglalásul elmondhatjuk, hogy mindkét vizsgált mű (Medve és tsai 2010, Szabó 2013) törekszik arra, hogy a generatív-strukturalista szemléletet és érvelési technikát ötvözze egy nem vagy nem sokkal bonyolultabb elemzési formalizmussal, mint amivel a közoktatásban ma, hagyományos nyelvtan címen találkozhatunk. Ennek természetesen „áldozatai" is vannak, pl. terminológiai engedmények (alanynak hívunk olyasmit, ami nem egyeztet az állítmánnyal, pl. a főnévi igenevet), vagy nem elemezzük külön mondatrészi egységként a névelőt.

3.2 Az NYKIT-modell elemi mondatos elemzésének alkalmazása

Egészen más utat követett Viszket (2011) és Viszket és tsai (2018). Az idézett tanulmányok amellett érvelnek, hogy a Bánréti NYKIT-modelljében alkalmazott elemi mondatos átalakítással lehetne tanítani a közoktatásban a mondattani, szófajtani és morfológiai ismereteket. A módszer lényege, hogy egy bonyolultabb mondatból kiemeljük külön-külön mondatokban a benne rejlő (logikai értelemben vett) állításokat, ez egyben a mondat szabad bővítményeinek (jelzőinek és szabad határozóinak) meghatározása és (a megfelelő morfológiai műveletekkel) állítmánnyá alakítása is.

Az elemzési módszer különlegessége, hogy noha a modell általában véve generatív szemléletű, az elemi mondatokra bontás módszere, mivel a logikai-szemantikai szerkezet feltárásán alapul, gyakran eredményezi a hagyományos nyelvtannal azonos elemzéseket. Például, ahogy Viszket és tsai (2018)-ban is szerepel, a névelőt, a generatív megközelítéssel szemben, nem régens-vonzat viszonyúnak ábrázolja a főnévvel, hanem elemezhetetlen egységnek tekinti, ahogy a hagyományos nyelvtan is.

Az (1a) mondat elemzését a (3aa'a'') példákban kíséreljük meg: mint látszik, sikertelenül. Az (1a) mondatban nincsenek szabad bővítmények, így az egész mondat egyetlen elemi mondat, nem bontható két részre. Arra rávilágíthatunk azonban a módszerrel, hogy a *-nAk* ragos névszó nem szabad határozó a mondatban (noha a részeshatározó gyakran nem kötelező vonzat, pl. *Péter elénekelte nekem a dalt*. mondatban.)

3a S*ietnie kellett*. **A sietés kellése Péteré*.
3a' *Kellett. *A kellés Péter sietésére vonatkozik.*
3a'' **Péternek kellett. *Péter kellése a sietésre vonatkozik.*
3b *Voltak barátok*. *A barátok ketten voltak. A barátok Péterei.*
3b' **Voltak barátok Péternek*. *A barátok ketten voltak. A barátok valakié voltak.*

Az (1b) mondat elemzése a (3bb') példában található. A módszer (szemben a generatív megközelítéssel, de megegyezve a hagyományossal) szabad bővítményként elemzi a birtokost, így a birtokviszony kifejezése új elemi mondatba kerül. Az elemzésből nyilvánvaló, hogy a *-nAk* ragos *Péter* nem a *volt* létigéhez tartozó részeshatározó, hanem a *barát* birtokos személyjelével „meghívott" birtokos.

Az alfejezetben vizsgált módszer ugyanarra az elemzési eredményre jut, noha a generatívval nem azonos úton, mint a Brassai (1885) óta ismert megoldás: a *-nAk* ragos összetevő ezekben a mondatokban nem részeshatározó. Ugyanakkor a hagyományos megközelítés számos eleme megtartható benne, elsősorban a logikai predikatív viszonyokra épülő elemzés.

3.3 A hagyományos modell megreformálása

A 2018-as Pelikon konferencián Farkas Judit és szerzőtársai a hagyományos modell egy apró megreformálásával érveltek: a rejtett birtokost és a rejtett tárgyat javasolták felvenni az ágrajzba, a rejtett alany mintájára (Farkas és tsai megjel. előtt). A tanulmány a néhány évvel korábbi közoktatási elemzési hagyományból indul ki, amikor a rejtett alanyt ábrázolták a mondatban, ennek mintájára fűzi fel az érvrendszerét (megemlítve, hogy időközben a hagyományos elemzés a rejtett alanyokat is törölte a mondatból, teljes mértékben a morfológiába száműzve a személyragokkal kifejezett vonzatokat).

Ami számunkra különösen érdekes: a tanulmányban Farkas és tsai (megjel. előtt) elemzi az (1b)-hez hasonló (5ab) mondatokat is:

4a *Nekem el kell mennem*.
4b *El kell mennem.*
(Farkas és tsai megjel. előtt)

Farkas és tsai (megjel. előtt) a jelenlegi hagyományos nyelvtannal azonos megoldást javasol a vizsgált mondat elemzésére (eltekintve a rejtett bővítmény ábrázolásától); azaz az állítmány a *kell,* alany: *mennem* és az állítmány bővítményeként egy rejtett részeshatározót feltételez *(nekem).* Igaz, lábjegyzetben megjegyzik, hogy „Természetesen azon is el lehet gondolkodni, hogy az egyeztetési viszonyok ilyen mértékű figyelembe vételével az említett részeshatározót a főnévi igenév bővítményének tekintsük inkább, ne pedig a *kell* igéhez tartozó elemnek." (Farkas és tsai megjel. előtt)

3.4 A tapasztalatok összefoglalása

Mindhárom vizsgált megközelítés elkötelezett a modern nyelvészeti eredmények tolmácsolása mellett a közoktatási tananyagban. Mindhárom megközelítés abból indul ki, hogy a teljes kép feltárása túlságosan bonyolult lenne a diákok és a tanárok számára is, ezért kompromisszumokat köt: bizonyos eredményeiről lemond a generatív elemzésnek annak érdekében, hogy a számára aktuálisan fontos részleteket megmutathassa. Ennek nyilván az lehet a forrása, hogy vannak olyan részletei az elemzésnek, amelyek a választott modell „milyenségéből" következnek (pl. a névelő és a főnév kapcsolatának régens-vonzat viszonyként való ábrázolása), és vannak olyan részletek, amelyek a modelltől függetlenül a nyelvről szólnak.

Felmerülhet a kérdés, hogy vajon nem lehetne-e modellfüggetlen tananyagban gondolkodni. Ennek a törekvésnek is vannak előzményei a nyelvtudományban, néhány, ma is használatos művet áttekintünk a következő fejezetben.

4. Kísérletek a modern leíró nyelvtanra, modellfüggetlenül

Azokat a műveket vizsgáljuk meg ebben a fejezetben, amelyeket nap mint nap használunk az egyetemi oktatásban (elsősorban az alsóbb évfolyamokon). Ezek közé tartozik a Crystal-féle A nyelv enciklopédiája is, de általános, nem csak modell-, de nyelvfüggetlen tematikája miatt alkalmatlan arra, hogy konkrét elemzések mikéntjét ellenőrizzük benne. Ezzel együtt megjegyezhetjük, hogy a szintaktikai részben Crystal (Crystal 1998:125–131) a mondatokat összetevős csoportokra (frázisokra), azokat szavakra, továbbá morfémákra bontja.

4.1 A strukturalista szemléletű nyelvészeti oktatások alapműve

A FINYEMU csoport máig ható, népszerű munkája, az 1984-es első megjelenése óta számtalanszor átdolgozott A nyelv és a nyelvek című kötet (Kenesei 2012) fő célkitűzése, hogy „köznapi nyelven, mindenki számára érthetően" foglalja össze a ma nyelvtudományának eredményeit, úgy, hogy az olvasó részéről csak felületes középiskolai nyelvtani emlékekre számít (Kenesei 2012:9–10).

A kötet a mondatrészi viszonyok tárgyalásánál a közvetlen összetevős szerkezetre koncentrál. Az általunk vizsgált jelenségekkel kapcsolatban a rövid mondattani részben azt a megállapítást találjuk, hogy az igeneves szerkezetek saját tagmondatot határoznak meg, amelyben az ige összes kötelező vonzata kötelező marad, ezért agrammatikus a (5abc), és grammatikus a (5d). Az (5) alatti mondatokban az igenév által definiált tagmondatban (vagyis nem az egész mondatban) az *adó* az ige, vagyis az állítmány, *a fiú* az alany, *a könyvet* a tárgy és a *neked* a részeshatározó.

5a **A könyvet adó fiú nem érkezett meg*.
5b **A neked adó fiú nem érkezett meg.*
5c **Az adó fiú nem érkezett meg.*
5d *A neked könyvet adó fiú nem érkezett meg.*
(Kenesei 2012:130)

Ez az elemzés egy szemantikai argumentumviszonyokra épülő, általában generatív szemléletű megközelítésben jelöli ki a mondatrészi viszonyokat. Az elemzés eredménye ezzel együtt nem teljesen ellentétes a hagyományos szemlélettel, amely a függőségeket,

összetartozásokat hasonlóan jelölné meg, azzal az eltéréssel, hogy a szintaktikai viszonyt, a jelzőséget ábrázolná az *adó* és a *fiú* viszonyában, nem a szemantikait, hogy a *fiú* az *adás* végrehajtója, cselekvője, ebben az értelemben alanya.

Ebben a szellemben nyilvánvaló, hogy az (1a) mondat elemzésében *Péter* a *sietnie* igenév tagmondatának alanya kell, hogy legyen, nem pedig a *kell* ige részeshatározója. Bár természetesen elképzelhető olyan elemzés is, hogy *Péter* egyszerre tölti be mindkét szerepet, ahogy az (5) mondatokban szereplő *fiú* is nyilvánvalóan alanya a *megérkezik* igének is, nem csak az *adó*-nak. A generatív grammatikai elemzésekben lehetőség van arra, hogy egy szereplő több predikátumnak is bővítménye legyen egyszerre: erre a különböző modellek különböző technikai megoldásokat nyújtanak.

Még ha az (1a) mondatot lehetne is ilyen „kecske is, káposzta is" módszerrel elemezni, az (1b) mondat esetében egészen biztos, hogy ez nem lehet megoldás, hiszen a *van* létigének nincs semmilyen szemantikai-logikai okunk két vonzatot feltételezni. De ahogy korábban már láttuk az Sz. Hegedűs (2005)-ből idézett hagyományos nyelvtani megállapításban (Sz. Hegedűs 2005:365), ennek az (1b) példának az elemzésében a hagyományos nyelvtan is kezd változtatni az álláspontján.

4.2 Kálmán László ihlette leíró nyelvtanok

Kálmán László meghatározó alakja mind a modellfüggetlen nyelvleírási kísérleteknek, mind a modern szemléletű nyelvművelésnek (pl. Szószátyár rádióműsor), mind pedig a korszerű tananyaggyártásnak (az utóbbira az 5.2 alfejezetben kitérünk). Ebben az alfejezetben egy leíró nyelvtani művére koncentrálunk, Kálmán–Nádasdy (1999)-re.

Kálmán–Nádasdy (1999) mondattani része is az összetevős szerkezetekkel kezdődik, például azzal, hogy attól függően, hogyan „zárójelezünk", hogyan határozzuk meg az összetevők határait, többféle jelentése lehet egy mondatnak, lásd (6) példa[4]:

6a *Fehér házak és hajók uralták a tájképet.*
6b [*Fehér* [*házak és hajók*]] *uralták a tájképet.*
6c [[*Fehér házak*] *és hajók*] *uralták a tájképet.*
(Kálmán–Nádasdy 1999:77)

A mondattani bevezetés, amelyben a mondattan témáját jelöli ki a szerzőpáros, a birtokos szerkezet példájával illusztrálja, hogy miért fontos a mondattani elemzés. Az az (a szerzők által az iskolai nyelvtanokhoz kötött) eljárás, amely a nominatívuszi és a *-nAk*-ragos főnevet egyformán csak birtokos jelzőnek hívja, és pusztán stilisztikai különbséget tesz köztük, nem tud számot adni az alapvetően eltérő szintaktikai viselkedésükről, vagyis a különböző szórendi szabályaikról és a határozottsággal kapcsolatos különbségeikről. Nagyon fontos felhívnunk a figyelmet arra, hogy a szerzők nem amellett érvelnek, hogy a két szerkezetből csak az egyik birtokos jelző, hanem amellett, hogy az egyszerűen birtokos jelzőnek minősítés és a szerkezeti különbségek figyelmen kívül hagyása vezethet oda, hogy nem minden mondatban ismerjük fel, hogy ezzel a birtokossal van dolgunk.

Egy másik alfejezetben a (7ab) példát elemzik a szerzők.

7a *Lajosnak aludnia kell*. Mi kell Lajosnak? #Aludnia.
7a' *Lajosnak szabad ordítoznia.* *Mi szabad Lajosnak?

[4] Ugyanilyen felépítésű példát Kenesei (2012)-ből és Crystal (1998)-ból is idézhettünk volna, ez a legelterjedtebb bevezetése a mondattani szerkezeteknek.

7b *Zsuzsiéknak kedden lopták el a kocsiját.*
7b' *Zsuzsiék kocsiját kedden lopták el.*
(Kálmán–Nádasdy 1999:88-89)

A (7a) mondatban Nádasdy Ádám (aki az ismertetett fejezet szerzője) megkülönböztet logikai alanyt (*Lajosnak*), aki a „főszereplője" ennek a mondatnak, és nyelvtani alanyt, noha érzékelteti, hogy a főnévi igenév (*repülnie*) nyelvtani alanysága nem bizonyítható a rákérdezés-teszttel. A (7a) mondatban, ha rákérdezünk a nyelvtani alanyra, nagyon furcsa mondatot kell alkotnunk (*Mi kell Lajosnak*?), de a válasz még rosszabb, ugyanis nem lehet erre azt válaszolni, hogy *Aludnia*, hiszen ez a válasz legfeljebb a *Mit kell Lajosnak?* kérdésre adható válaszként, ami azonban nem az alanyra vonatkozó kérdés lenne. A hasonló szerkezetű mondattal lásd (7a') még nagyobb a probléma, mert maga az alanyra vonatkozó kérdés agrammatikus: **Mi szabad Lajosnak*?.

A (7b) mondat esetében az alany vitathatatlanul valaki meg nem nevezett a mondatban, egy rejtett *ők*, a mondat azonban Zsuzsiékról szól, a *Zsuzsiéknak* a mondat tematikus alanya[5]. Ha a mondat a (7b') variációban hangozna el, akkor a mondat tematikus alanya a *Zsuzsiék kocsija* lenne, ami nyelvtanilag a mondat tárgya. Ebből (a fejezet megfogalmazásából) számunkra az következik, hogy (7b) és (7b') mondatok mindegyikében összetartozónak tekinti Nádasdy Zsuzsiékat és a kocsit, nem feltételezi, hogy a (7b) mondatban a *Zsuzsiéknak* az ige részeshatározója lenne. Nádasdy konklúziója amúgy az, hogy az iskolai nyelvtanoknak beszélniük kellene arról, hogy az alany fogalma közel sem tisztázott a nyelvészetben, és hogy mindig definiálni kell, milyen értelmű alanyról beszélünk (a rákérdezéses teszt pedig csak alanyesetű nyelvtani alanyoknál működik).

4.3 Átfogó magyar nyelvtan (CGRH[6])

2012-ben indult a projekt, amikor a magyar nyelvről szóló leírások is bekerültek a nemzetközi CGR (Átfogó nyelvtani) sorozatba. A projekt ismertetése[7] alapján az eredmény-köteteknek elméletileg megalapozott ismertetéseket kell tartalmazniuk, de elmélet-semlegesen, és úgy, hogy viszonylag könnyen érthetőek legyenek a bennük szereplő osztályozások és definíciók. Vagyis, ha ez a hosszú távú célkitűzés megvalósul, olyan teljes leíró nyelvtan áll rendelkezésre, amely a kötetek felépítése miatt megteremti a könnyű összehasonlíthatóságot más, hasonlóan leírt nyelvekkel, és alapul szolgálhat a tankönyvírók számára, bármely modellben kívánnak is tananyagot gyártani.

A sorozatból egyelőre a Nouns and Noun Phrases I-II kötet készült el (Alberti–Laczkó 2018). A témából adódóan a kötetekben nincsenek teljes mondatelemzések, így az (1a) mondatok elemzésére nem láthatunk példát. Az (1b) mondatban előforduló szerkezetet

[5] A tematikus alany fogalma nem teljesen tisztázott a szakirodalomban. Klaudy (2006) fogalomhasználatában a tematikus alany elsősorban (az elterjedtebb terminus szerint) a topikban lévő alanyt jelenti, például a következő angol mondatban (a tematikus alanyt bolddal jelöltem): ***His library*** *was loaded into his private armory train*. (A könyvtárát is fölrakodták a személyi használatára rendelt páncélvonatra.) (Klaudy 2006: 42). Hegedűs (2019) tematikus alanynak azt nevezi, amikor a mondat alanya nem ágens, hanem a helyzetleíró állítmánnyal egyeztetett alany, például: ***Juli*** *a ságornőm* (Hegedűs 2019: 41). Kenesei (2017) pedig egyszerűen a tematikus szereppel rendelkező alanyt nevezi így (megkülönböztetve a segédigék alanyától, amik nem kapnak a segédigétől tematikus szerepet. A Nádasdy által használt, fent idézett tematikus alany-fogalom leginkább Klaudy (2006) fogalmával, a topikkal rokon.

[6] CGRH, azaz Comprehensive Grammar Resources: Hungarian, a tanszékünkön a weboldala: http://nyelvtud.btk.pte.hu/content/atfogo-magyar-nyelvtan-cgrh (utolsó letöltés: 2019. november 17.)

[7] http://cgrh.nytud.hu/project/partners (2019. november 17.)

azonban elemzik a kötetben, lásd a (8) példasorozatot.

8a *Elveszett a kalapja (?)Ili-nek / *Ili*.
8b *Ili-nek / *Ili veszett el a kalapja.*
8c *[Ki-nek a] / *?Ki kalapja veszett el*?
8d *Melyik [lány-nak a] / lány kalapja veszett el*?
8e *Elveszett ?valaki / *[ez a lány] / ?[eme lány] kalapja*.
8f *Elveszett valakinek / [ennek a lánynak] / ??[eme lánynak] a kalapja*.
8g *Szóljon, [aki-nek a] / *?aki kalapja elveszett*!
(Alberti–Farkas 2018 II.:839, 797b-e példák)

A részletes elemzés ismertetése nélkül is nyilvánvaló, hogy az *Ilinek a kalapja* és az *Ili kalapja* egyaránt birtokos szerkezet az elemzett műben, függetlenül attól, mennyire távolodtak el egymástól, vagy hol találhatók a mondatban.

4.4 A modern leíró nyelvtanok vizsgálata alapján levonható következtetések

A 4.1 alfejezetben ismertetett *Nyelv és a nyelvek* rendkívül elterjedt alapmű a hazai nyelvészeti művelődésben, és egészen biztosan nem korlátozható a népszerűsége az elfogult chomskyánus nyelvészekre. A 4.2 alfejezetben Kálmán László neve, munkássága és ismert nyelvészeti nézetei nyújtanak garanciát arra, hogy a nevével fémjelzett írásokban nem a transzformációs generatív iskola nézetei fognak visszatükröződni. A 4.3-ban emlegetett projekt nemzetközi mivolta, deklarált céljai pedig garantálják, hogy nem egy esetleg elfogult kisebbség nyelvészeti nézeteit tükrözi. Ennek ellenére mindhárom megvizsgált szakirodalom egyértelműen cáfolja az (1ab) mondatok hagyományos elemzését, még ha nem is feltétlenül és kivétel nélkül támasztják alá a generatív elemzést, lásd a 4.2 alfejezetet az alany fogalmának többértelmű voltáról.

Vagyis az eddigiek alapján megállapíthatjuk, hogy a képzeletbeli magyartanár, akinek az írásunkat segítségül szánjuk, akkor jár el szakmailag helyesen, ha nem tanítja elvakultan és megkérdőjelezés nélkül az (1ab) mondatok hagyományos, a közoktatási tankönyvekben szereplő elemzését, hanem legalábbis rávilágít az alany többértelműségének fogalmára, a rákérdezéses teszt korlátaira stb.

A következő fejezetben megvizsgáljuk, hogy milyen alternatív tananyagok állnak a rendelkezésére ebben a vállalkozásában.

5. Alternatív tananyagok

Az alábbiakban példát mutatunk olyan kész tananyagokra, melyeket tudományos szempontból elfogadhatónak tartunk, módszertani szempontból pedig sokkal hatékonyabbnak, mint az átlagos tankönyveket. Ezeket a tananyagokat ajánljuk minden olyan jelenlegi és leendő pedagógus számára, akik szakmai szempontból megbízható tananyagot kívánnak használni. Ebben a fejezetben kitérünk az ajánlott taneszközök előnyeire és hátrányaira, koncentrálva a vizsgált témakörre.

5.1 Egy romániai tananyag magyar anyanyelvűeknek

Az első tananyag, amit bemutatunk, Romániában készült 2017-ben, a Kreatív Könyvkiadó adta ki, 5. osztályosok számára[8]. A 2017-2018-as tanévtől érvényes új romániai tantervhez készült tankönyv (Bartalis és tsai 2017) és egy feladatbank (Kádár 2017). A tananyag részletes, példákkal is ellátott ismertetését olvashatjuk Magyari (2018)-ban, így azt tanulmányunkban nem ismertetjük. Említésre méltó, hogy a tankönyv nagyon sokat foglalkozik a mondatok hangsúlyviszonyaival, innen kiindulva indítja a mondattan megközelítését. A mondatrészi elemzéshez a királyi udvar analógiáját használja fel. A szavak zászlóaljakba (csoportokba) sorakoznak mondatokban, a végződés (esetrag) vagy a jelentés (pl. határozószók) alapján. A vonzatok bizonyos sorrendben és az ige együtt mondatmintákat alkotnak. Fontos szemléletbeli jellemzője a tankönyvnek, hogy elfogadhatónak tart többféle alternatív megoldást, így például az elváló igekötőnél az igével együtt elemzés is elfogadható, de a határozószónak tartás is.

A feladatgyűjteményben találunk olyan mondatokat, amelyeket egybevethetünk az (1ab) mondatainkkal.

9a *Élvezem, hogy neki rohannia kell.*
9b *Nem nekem volt balesetem, hanem Eszternek.*
(Kádár 2017:100)

Kádárék elemzése a következőképpen foglalható össze a (9a) mondatról: Beszélő: Eszter (az *élvezem* személyragjából kiindulva, a diskurzus szereplőit ismerve); Hallgató: Ármin (ezt nem jelöli a mondat, a szövegkörnyezetből tudjuk, ki a hallgató); Téma: Juli (a *neki*, *rohannia* személyragjaiból kiindulva, a diskurzus témáját ismerve). A (9b) mondat elemzése: Beszélő: Juli (a *nekem*, *balesetem* személyragjaiból kiindulva, a diskurzus szereplőit ismerve); hallgató: Ármin (ezt nem jelöli a mondat, a szövegkörnyezetből tudjuk, ki a hallgató); Téma: Eszter (az *Eszternek* megnevezés alapján). Vagyis a mondat elemzésének a célja a pragmatikai jellemzők feltárása, amihez segítségül hívják a morfológiát, (más mondatok esetében) a mondattant (ha a szórendben rejlenek a releváns információk) vagy akár a fonológiát (ha az intonáció ad eligazítást az elemzésben). Ehhez a megközelítéshez nem kell döntést hozni abban (a nyelvészeti szakmunkákban itt-ott vitatott kérdésben), hogy a *neki* a (10a) vagy a *nekem* / *Eszternek* a (10b) mondatban milyen mondatrészi szerepben van. A mondat gyakorlati szempontból hasznos struktúrájának feltárásához, amely mind kommunikációs gyakorlatokban, mind az idegen nyelvek elsajátításánál jól jöhet, így is minden tudnivalót és segítséget megkapnak a tanulók.

5.2 Szövegértés, szövegalkotás (Sulinova, aztán Educatio) tananyagok

A Szövegértés-szövegalkotás oktatási programcsomag 2004-2008 között készült, a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 3.1 intézkedés központi programjának megvalósításaként[9]. Az ún. a „suliNova-program" (lásd Molnár 2015) azt a szemléletet próbálja átadni a diákoknak, hogy ahelyett, hogy szabályokat fogalmaznának meg, és ezeket alkalmaznák a nyelvre, inkább figyeljék meg a nyelv működését, és próbálják meg leírni a megfigyelt szabályokat. Ennek megfelelően nem a hagyományos elemzést

[8] Egy ismertetés a sok közül, amely átvezető linkeket is tartalmaz más ismertetésekhez. http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/hu/hirek/uj-tanev-uj-szemlelettel (2019. november 17.)
[9] Egy rövid ismertetés a projektről: https://hirmagazin.sulinet.hu/hu/hirek/kompetencia-alapu-programcsomagok (2019. november 17.)

tanítja, hanem többek között a disztribúciós módszert; játékos feladatokon keresztül vezeti rá a diákokat arra, hogy észrevegyék a szabályszerűségeket, és maguk fogalmazhassák meg ezeket. Ez a gondolkodásmód az idegennyelv-tanulást is nagyban segíti, mert ezekben a feladatokban a nyelv, és nem a nyelvtan tulajdonságait kell feltérképezniük (pl. a főnév tulajdonságait halandzsa szavakon keresztül tanítja, a névelőből, birtokosból, névutóból kell rájönnie a diákoknak, hogy az adott szó éppen főnév). (Schiller 2006:91)

Mondattanból a hagyományos (Keszler 2000) tananyag helyett összetevős szerkezeteket tanít, úgynevezett dobozolós technikával, lásd (10):

10 [*Vettünk* [*három* [*hatalmas pizzát*]]].

(Schiller 2006:66), példa kilencedik osztályosoknak

A dobozolós módszer lényege, hogy azok az összetevők kerülnek egy kategóriába („dobozba"), melyek helyettesíthetők egy szóval. Példánkban a *Vettünk három hatalmas pizzát* lényegében nem változik, ha *Vettünk három pizzát* hangzik el helyette, ami tovább szűkíthető a *Vettünk pizzát* mondatra lényeges struktúraváltozás nélkül. Láthatjuk, hogy további helyettesítés nem végezhető, hiszen sem a *vettünk*, sem a *pizzát* egyszavas mondathoz nem ugyanaz a mondattani szerkezet (reprezentáció) rendelhető, mint a *Vettünk pizzát* mondathoz.

Ezen keresztül megtanulják a diákok, hogy mely tagok alkotnak egy összetevőt a mondatban. Ez a módszer, ahogy korábban is leírtuk, a hagyományos mondattannal szemben nem szavakhoz rendel mondattani szerepeket, hanem egész szerkezetekhez rendel mondattani viszonyokat. Azaz míg a hagyományos elemzés szerint a *vettünk* az állítmány, a *három* és a *hatalmas* a jelző, a *pizzát* pedig a tárgy, a dobozolós módszer megmutatja, hogy a *három hatalmas pizzát* egy összetevőt alkot, amely a mondat tárgyát képezi. Ezek az összetevők együtt „mozgathatók" a mondatban (például a *három hatalmas pizzát vettünk* jó mondat, de a *három vettünk hatalmas pizzát* már nem jó).

A tananyag a 12. osztályban megtanítja az ún. hagyományos elemzést is, összehasonlítva az addig tanult módszerekkel, kritikus szemléletre biztatva. Ez a fejezet kitér a hagyományos mondattani modell problémáira, így a diákok egyrészt megtanulnak többféle nyelvtant és nyelvszemléletet, másrészt a kritikus gondolkodásuk is fejlődik.

5.3 A javasolt tananyagokkal kapcsolatos problémák

A Sulinova tananyagok használata esetén gondot jelenthet, hogy csak 12. osztályban tanítja a hagyományos elemzést, azonban erre a tudásra már a gimnáziumi felvételihez (vagyis 8. osztály végén) szüksége lenne a diákoknak, illetve ez a fejezet ma már meghaladott forrásokat használ: például az alany-állítmány kapcsolatot még mellérendelőnek írja, és (még) ábrázolja a rejtett alanyt.

A kolozsvári tananyag hasonlóan problémás a felvételik szempontjából: ebben egyáltalán nincs szó a hagyományos modellről, így a diákoknak ezt önszorgalomból kell megtanulniuk a sikeres felvételihez. Természetesen ez a megoldás abból következik, hogy nem Magyarországon élő diákoknak szól a tananyag (nem is követi a magyar NAT-ot). További nehézség lehet a magyarországi tanításban, hogy sok román-magyar összehasonlítást használ, ami szintén nehézkessé tenné a használatát a magyarországi diákok számára, akik idegen nyelvként ritkán tanulnak románt.

Mindkét tananyag megállapítja, hogy a legfontosabb és legmarkánsabb különbség a hagyományos elemzés, és az általuk képviselhetőnek tartott szemlélet között az, hogy a

hagyományosban a mondat szavakból épül fel, a modern nyelvtanokban pedig szintagmákból. Ez a különbség komoly szövegértési konzekvenciákkal is jár Kádár Editék szerint.

6. A nyelvtan tananyagok hivatalos keretei

Ebben a fejezetben azt járjuk körbe, hogy melyek azok a hivatalos keretek, amelyek meghatározzák, hogy a magyartanárok mit és milyen módon kell, hogy tanítsanak ma Magyarországon.

6.1 A NAT és a kerettantervek

Az alábbi fejezetből kiderül, hogy a Nemzeti Alaptanterv (a továbbiakban: NAT) és a kerettantervek elvárásai annyira általánosan vannak megfogalmazva, hogy ezek alapján lehetne más, nem csak a hivatalos tankönyvekben alkalmazott hagyományos nyelvészeti modell alapján vagy akár modellfüggetlenül is tanítani a nyelvészetet (ugyanerre a megállapításra jut Alberti 2019).

A NAT elvárásait és céljait vizsgálva láthatjuk, hogy azok annyira általánosak, hogy tulajdonképpen a modernebb nyelvtantanítás is elképzelhető lenne ilyen keretek között, megadva azt a szabadságot a magyartanároknak, hogy a számukra leginkább vállalható nyelvtani modellt tanítsák, vagy a fent említett tananyagokhoz hasonlóan modellfüggetlenül beszélhessenek a nyelvről olyan módon, amivel a lehető legjobban segítik az idegennyelv-tanulást.

A kerettantervek, bár több konkrétumot tartalmaznak, mint a NAT, ezzel együtt is elég megengedőek ahhoz, hogy szabad kezet adjanak a tanároknak.

6.2 Felvételi feladatok és érettségi

Ahogy tehát láthattuk, a NAT és a kerettantervek elvárásai szabad kezet hagynának a modellfüggetlen nyelvtantanításnak, a fő problémát a hivatalos számonkérés okozza, hiszen hiába taníthat egy tanár modernebb nyelvészeti modellek alapján, ha ennek köszönhetően a diákjait hátrány éri, hiszen a központi számonkérés a hagyományos modellt várja el tőlük.

Az érettségik okozzák a kisebb problémát; a középszintű magyar érettségi írásbeli része nem tartalmaz nyelvtant, a szóbelin pedig a magyartanár állítja össze a tételsort, illetve ő vizsgáztat, azaz rajta múlik, hogy mely nyelvészeti modellt kéri számon. Emelt szinten az írásbeli részben vannak ugyan nyelvtan feladatok, ám ezek az utóbbi tíz évet vizsgálva főleg összetett mondatok tagmondatai közötti viszonyra kérdeznek rá, ebben a kérdésben pedig nincs nagy eltérés a különböző szemléletek között. Az emelt szintű szóbelin két visszatérő tétel van, amely ehhez a témához kapcsolódik (*A mondat szerkesztettség és mondatfajta szerinti típusai* (2019); *A mondat szerkezete: teljes és hiányos szerkezetű, tagolt és tagolatlan, egyszerű és összetett mondat* (2016)). Ezek megfogalmazása elég általános, de értékelése a vizsgáztató tanártól függ, aki nagy valószínűséggel csak a hagyományos elemzést ismeri, tehát annak szempontjai szerint értékel.

A hat- illetve nyolcosztályos gimnáziumba szánt központi felvételik még nem tartalmaznak mondattant. A fő problémát tehát a négyosztályos központi felvételik feladatai jelentik. 2012-ig többször szerepelt olyan feladat, ahol Keszler-féle ágrajzot kell rajzolni, vagy eldönteni, hogy a feladatban szereplő ágrajz a felsoroltak közül melyik mondathoz

tartozik: ez a–feladattípus elég nagy megkötést jelentene a tanítandó nyelvtan tananyaggal kapcsolatban, azonban 2012 után egyáltalán nem szerepel ilyen típusú feladat a felvételiken.

A legtöbb, a témánkhoz kapcsolható feladatban mondatrészi szerepeket kell meghatározni. Ezeknek a feladatoknak az elvárt megoldása több szempontból is problémás. A pontlevonás egyik oka lehet, hogy ha a vizsgázó az alany jelzőjét vagy névelőjét is aláhúzza: ez hibának számít a megoldókulcs szerint, noha korábban megmutattuk, hogy ebben a kérdésben még a hagyományos modellen belül sincs konszenzus. A vizsgán elvárt megoldásban a rejtett alanyt nem ábrázolják, és bár a rejtett alany ábrázolásáért nem jár feltétlenül pontlevonás, a rejtett birtokos vagy tárgy megjelenítéséért viszont egészen biztosan. Nagyon gyakori a mondatrészek szerinti elemző feladatok között, hogy főnévi igenév az alany, lásd a (11) példát. A feladathoz tartozó megoldókulcsból megtudható, hogy ha a hallgató a (11a) mondat alanyaként a *neki* rejtett névmást vagy a *két lovat megülni* „tagmondatot", igenévi szintagmát húzza alá, mindegyik esetben pontot veszít a felvételin. A (11b) mondat megoldókulcsa engedékenyebb: az állítmányi szintagma állhat több szóból is, noha nem húzható alá a *megrontója* birtokosa, a *semminek*, mint az állítmány része.

11a *Egy fenékkel nem lehet két lovat megülni*.
11b *Semmi jónak nem vagyok az elrontója*.

(Felvételi feladatok 1. (2015. jan. 22. – 8. évf. – MNy2 feladatlap/4; javítási-értékelési útmutató/2))

6.3. Mit mond a tankönyv?

Az „állatorvosi ló", azaz a *Péternek sietnie kell* (1a) típusú mondatokról a jelenleg támogatott OFI újgenerációs tankönyv (OFI 2017) a következőket állítja: „A főnévi igenév alany lesz a következő állítmányok mellett: *kell*, *lehet*, *sikerül*, *illik*." (7. évf., 60. oldal) A tankönyv a rákérdezős tesztet használja a mondatrészi szerepek beazonosítására, ezekben az esetekben azonban a tankönyv maga ajánlja, hogy módosítsunk a kérdéseken, hogy a főnévi igenévre „jól" tudjanak kérdezni a diákok. „A részeshatározó azt jelöli, hogy az alaptagban megjelölt cselekvés vagy történés kinek vagy minek a részére megy végbe. Azaz esetünkben: „Kinek (kell sietnie)?" kérdésre válaszol." (7. évf., 94. oldal).

Azaz a tankönyv szerint a *Péternek sietnie kell* típusú mondat elemzése: Állítmány: *kell*, Alany: *sietnie*, Részeshatározó: *Péternek*. Azon kívül, hogy ez az elemzés, ahogy a korábbi fejezetekben láthattuk, nem egyeztethető össze más, modernebb nyelvészeti modellekkel, a felvételi feladatok szempontjából komoly problémának tartjuk, hogy a részeshatározó ilyen módon való használata a hivatalos tankönyvben is csak kiegészítő tananyagként szerepel.

7. Összegzés

A tanulmányunk célja az volt, hogy tanácsot, útmutatást tudjunk adni, egyelőre csak a vizsgált két (1ab) mondattal jellemzett probléma, vagyis a *-nAk* ragos főnevek kérdéses részeshatározói elemzésében a gyakorló magyartanároknak.

Úgy véljük, a megoldást két ponton kell keresni.

Az egyik, hogy lehetővé kell tennünk, hogy taníthassuk, taníthassák a diákjaink a modern nyelvészeti ismereteket, legalább modellfüggetlenül a közoktatásban. Ennek az lehet a módja, ha minden lehetséges fórumon fellépünk annak érdekében, hogy a komolyan vitatható elemzésű feladatok (ilyenek a főnévi igeneveket a *kell*, *lehet*, *sikerül*, *illik* segédigék mellett

tartalmazó mondatok) ne szerepelhessenek a központi felvételi vizsgákon, egyik iskolatípus esetében sem. A feladatok kiszűrésére két lehetőséget látunk: vagy ki kell egészíteni a feladatokkal foglalkozó bizottságokat olyan tagokkal, akik a tervezett feladatokat modern nyelvészeti szempontból is ellenőrizni tudják; vagy publikációkkal kell segítenünk a feladatokat kidolgozó bizottságokat, amelyekben felhívjuk a figyelmet a kerülendő jelenségekre: ez utóbbihoz szeretnénk hozzájárulni ezzel a tanulmánnyal. A cél, hogy a felvételi feladatokban és egyéb központi számonkérésben ne legyenek olyan elemzendő mondatok, melyek elemzése évszázadok óta kérdéses a magyar nyelvészeti hagyományban, valamint hagyjanak teret a modernebb nyelvészeti irányzatoknak, azaz a számonkérés ne legyen modellfüggő.

Emellett ajánljunk magyartanárainknak a tudományosan jóváhagyható, módszertanukban pedig sokkal hatékonyabb és modernebb tananyagokat, a Sulinova taneszközöket vagy az említett romániai tankönyveket.

Irodalom

Alberti Gábor – Farkas Judit (2018): 2.2. Modification In: Alberti, Gábor és Laczkó, Tibor, szerk. (2018) *Syntax of Hungarian Nouns and Noun Phrases. Comprehensive grammar resources*. Amsterdam University Press, Amsterdam. 775–896.

Alberti Gábor – Medve Anna (2002): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I–II.* Janus/Books, Budapest.

Alberti Gábor (2019): A magyar formális-generatív nyelvészet mikroszkópján keresztül megpillantható csoda. Jelen kötetben.

Alberti, Gábor – Laczkó, Tibor (szerk.) (2018): *Syntax of Hungarian Nouns and Noun Phrases. Comprehensive grammar resources*. Amsterdam University Press, Amsterdam.

Brassai Sámuel (1885): Nyelvészeti logika eleven példákban. In: *Erdélyi Múzeumegylet bölcselet, nyelv- és történelemtudományi szakosztály kiadványi*. II. kötet 1. füzet, Kolozsvár.

Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Könyvkiadó, Budapest.

Csokona Csilla (1999): A Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének története. Szakdolgozat. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs.

Elekfi László (1993): Eltűnőben van-e a magyar birtokos részeshatározó? In: Horváth Katalin, Ladányi Mária szerk. *Állapot és történet – szinkrónia és diakrónia – viszonya a nyelvben*. ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest.

É. Kiss Katalin (1999): A magyar és az általános nyelvészet viszonyáról. Előadás és handout, 1999. ápr. 27. Budapest: ELTE.

Farkas Judit – Alberti Gábor – Szabó Veronika. (megjel előtt): *Dilemmák az anyanyelvi nevelésben*. Pelikon 2018 előadás

Gaál Edit (1978): A birtoklás kifejezése a magyar nyelvben. Nyelvtudományi Értekezések 97. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gugi Boglárka (2008): Képességfejlesztés a grammatika területén (Bánréti Zoltán programjáról, taneszközeiről és azok átdolgozásáról). In: Medve Anna – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi Nevelési Tanulmányok 3.* Iskolakultúra, Budapest 32–42.

Hegedűs Rita (2019): *Élő magyar grammatika – a nyelvhasználat rendszerének rövid áttekintése*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Kálmán László – Nádasdy Ádám (1999): *Hárompercesek a nyelvről*. Osiris Könyvkiadó, Budapest.

Kálmán László, Nádasdy Ádám (2019): Szószátyár rádióműsor. Archívum: http://www.budling.hu/~kalman/arch/popular/szoszatyar/
Kenesei István (2017): *A mondattól a szóig*. (Az MTA Székházában 2017. december 12-én tartott székfoglaló előadás írásos változata.) https://mta.hu/data/dokumentumok/i_osztaly/1_osztaly_szekfoglalok/kenesei_szekfoglalo.pdf (utolsó letöltés: 2019. november 17.)
Kenesei István (szerk.) (2012): *A nyelv és a nyelvek*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest.
Keszler Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Kiefer Ferenc (2006): *A magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_536_MagyarNyelv/ch05s04.html (utolsó letöltés: 2019. november 17.)
Klaudy Kinga (2006) Mi történik a mondatkezdő tematikus alannyal a fordításban. In: Zelényi A. et al. (szerk.): *Tanulmánykötet a nyolcvanéves Hegedűs József születésnapjának tiszteletére*. Corvinus Egyetem, Budapest, 39 – 47.
Magyari Sára (2018): Új tananyagok a romániai magyar anyanyelvoktatásban. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 3. évfolyam, 8. szám. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=748 (utolsó letöltés: 2019. nov. 17.)
Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika (2010): *4x12 mondat*. Iskolakultúra, Veszprém,
Molnár Cecília Sarolta (2015): Tíz év után a süllyesztőbe. In: *Nyelv és Tudomány* 2015. október 14. https://www.nyest.hu/hirek/tiz-ev-utan-a-sullyesztobe (utolsó letöltés: 2019. nov. 11.)
P. Lakatos I. (szerk.) (2006): *Grammatikai gyakorlókönyv.* Bölcsész Konzorcium.
Sz. Hegedűs Rita (2005): Újabb érvelés az ideje szóalak infinitivusi bővítmények birtokos jelzői szerepe mellett. *Magyar nyelvőr* 129. évfolyam, 3. szám (2005. július-szeptember), 363-381.
Szabó Veronika (2013): *A semleges mondat. Egy felső tagozatosoknak szóló mondattani tananyag koncepciója*. PhD-disszertáció, PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs
Szabolcsi Anna – Laczkó Tibor (1992): A főnévi csoport szerkezete. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest. 179–298.
Viszket Anita – Dóla Mónika – Kleiber Judit (2018): Grammatikaoktatás régi-új alapokon. Pelikon előadás.
Viszket Anita (2006): *Argumentumstruktúra és lexikon. A puszta NP grammatikai sajátosságai a magyarban és ezek következményei a predikátumok lexikonbeli argumentumstruktúrájára*. PhD-disszertáció. ELTE BTK Elméleti nyelvészet doktori program, Budapest.
Viszket Anita (2011): A mondattan a közoktatásban. *Hungarológiai Évkönyv 12.* 291-302.

Források

Bartalis Boróka, Köllő Zsófia, Orbán Zsuzsa-Lilla, Szőcs Hedviga, Tamás Adél (2017): *Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv)* Kreatív Könyvkiadó, Kolozsvár.
Érettségi feladatsorok. Online: https://www.irodalomtanarok.hu/erettsegi-feladatok-/emelt-szintu-erettsegi-feladatsorok-es-megoldasok (Letöltés ideje: 2019.06.16.)

Felvételi feladatsorok. Online: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kozepfoku_felveteli_eljaras/kozponti_feladatsorok (Letöltés ideje: 2019.06.16.)

Kádár Edit (szerk.) (2017): Feladatbank *az anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V-VIII. osztályban*. 1-2. kötet. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Kerettantervek. Online: http://kerettanterv.ofi.hu/ (Letöltés ideje: 2019.06.16.)

Nemzeti Alaptanterv. *Magyar Közlöny*, 66., 2012. Online elérés: http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv (Letöltés ideje: 2019.06.14.)

OFI újgenerációs tk. 7. és 9. évfolyam, Szerk.: dr. Baranyai Katalin, Eszterházy Károly Egyetem, 2017

Sulinova: Schiller Mariann szerk. 2006 *Szövegértés-szövegalkotás 7. Tanári útmutató 3.*

SZÖVEGÉRTÉS HATÁROK NÉLKÜL
(A KÉPESSÉGFEJLESZTÉS LEHETSÉGES NYELVÉSZETI, PEDAGÓGIAI ASPEKTUSAI)

Zs. Sejtes Györgyi
Szegedi Tudományegyetem
sejtes@gmail.com

1. Bevezetés

A 2000-es évek rendszerszintű, hazai és nemzetközi olvasás- és szövegértési méréseinek lesújtó eredményei égető problémaként folyamatosan jelen vannak a társadalmi és a pedagógiai köztudatban; a tanulók szövegértési képességei messze elmaradnak a társadalmi elvárástól, a munkaerőpiac követelményeitől (Csapó és mtsai. 2014; Csapó 2015; PISA 2015; Ostorics és mtsai. 2016). A méréseredmények (Balázsi és mtsai. 2015) azt mutatják, hogy még az igen jó eredményeket elérő osztályok tanulói között is nagyok (kompetenciamérés 1–7. szint) a különbségek a szövegértési képesség tekintetében.

A hazai és nemzetközi szövegértési képességmérések eredményeinek tükrében a magyar tanulók szövegértési képességeinek célirányos, folyamatos fejlesztése elengedhetetlen. A kérdés csak az, hogy ez a fejlesztés milyen alapokra építve valósítható meg az iskolai keretek között. Az ideális állapot az lenne, ha az anyanyelvtanításnak az az integratív szerep jutna, hogy a szövegértési képességfejlesztéshez kötődő metakognitív tudást támogató nyelvi elemeket rendszerben láttatná a tanulókkal.

A pedagógiai gyakorlat azt mutatja, hogy a szövegértési képesség fejlesztése felső tagozattól nem rendszerszerű, több figyelem irányul a mérésekre, mint a fejlesztési folyamatra. A szövegértés az intézményesített oktatás kezdete előtt elér egy fejlettségi szintet, az iskolai tanítási-tanulási folyamat alatt, után is folyamatosan fejlődik, és két ember esetén soha nem lehet ugyanolyan. A fejlődés egyik kritikus periódusa a 13–14. életév.

Az elmúlt húsz év pedagógiai, kognitív nyelvészeti kutatásainak eredményeit (National Assessment of Educational Progress 1998; Beaugrande– Dressler 1981/2000; Csépe 2014; Nagy 2015) figyelembe véve a szövegértési képesség fejlesztéséhez szükség van a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák ismeretére, általános nyelvi fejlettségre, nyelvi sajátosságokra vonatkozó tudásra, nyelvi tudatosságra.

Mindezekből következően az intézményesített anyanyelvi nevelésnek napjainkban azt az integratív szerepet kell vállalnia, hogy a szövegértési képességfejlesztéshez kötődő metakognitív tudást támogató szöveggel kapcsolatos nyelvi komponenseket (nyelvi ismeretekről szóló és nyelvhasználati tudást) egymást támogató szegmensekként, funkcionális szemlélettel közvetítse a tanulóknak.

Az olvasás stratégiai összetevőinek, köztük a metakogníció jelenségvilágához tartozó deklaratív metatudáselemek feltérképezésére irányuló kutatások kérdőíveiben (Csíkos 2008) is találunk nyelvi komponensekre utaló kérdéseket, ezek azonban a mondatszintű nyelvi összetevőkhöz kötődnek. Az elméleti kutatások adósak a pedagógiai gyakorlatban

alkalmazható szövegértési képességfejlesztési folyamat rendszerszerű megközelítésével, a szövegszinttel kapcsolatos metatudás nyelvi komponenseinek feltérképezésével, aminek következtében érthető módon a tantervekből is kimaradt a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek tanítása a felső tagozaton.

1.1. Célkitűzés

Jelen tanulmány célja Beaugrande–Dressler (1981) szövegnyelvészeti modelljére épülő kétéves fejlesztési folyamatban résztvevő 8.-os osztály metanyelvi tudásának és szövegértési képességmérési eredményeinek összehasonlítása ilyen célirányos fejlesztésben nem részesülő osztályok eredményeivel. A fejlesztő program kidolgozása és kipróbálása több éves nyelvészeti és pedagógiai kutatáson alapuló saját fejlesztés.[1]
A munkában a metanyelvi mérés részletes bemutatásával terjedelmi korlátok miatt nem foglalkozom, a fejlesztési folyamat hatékonyságára vonatkozó eredményekre, következtetésekre fókuszálok.

1.2. A kutatás hipotézisei

Feltételezem, hogy

a) azok a tanulók, akik általános nyelvi fejlettségük, nyelvi intuíciójuk, nyelvhasználati tudásuk alapján képesek arra, hogy szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi állításokat fogalmazzanak meg, a szövegértési képességméréseken is jól teljesítenek,
b) azok a tanulók, akik kognitív, funkcionális, pragmatikai nyelvészeti modellre épített fejlesztésben vettek részt a metanyelvi teszten és a szövegértési képességméréseken is jobb eredményt érnek el az ilyen irányú fejlesztésben nem részesülő tanulóknál.

1.3. Specifikus, kutatói kérdések

A célokhoz a nyelvészeti modell alapján a következő specifikus kutatói kérdésekre keresem a választ:

a) A tanulók metanyelvi tudásában megjelennek-e a szövegek anyagára (szövegközpontúság: *kohézió, koherencia*) vagy a kommunikációra (felhasználó-központúság: s*zándékoltság, elfogadhatóság,* h*írérték, helyzetszerűség, intertextualitás)* irányuló szövegnyelvészeti ismérvek?

[1] A saját fejlesztésű tananyag kipróbálásának tanulságai előadás formájában elhangzottak a **XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencián - PÉK 2016. április 21-23. Szegeden.**
A képességfejlesztő folyamattal kapcsolatos tapasztalatok lektorált tanulmányok formájában jelentek meg:
- Zs. Sejtes Györgyi 2016b: *Egy szövegértési képességet fejlesztő folyamat tanulságai – Saját fejlesztésű taneszköz felhasználási lehetőségeinek mérésalapú, kritikai nézőpontú megközelítése.* Módszertani Közlemények, LVI. 2. sz., 17–31.
- Zs. Sejtes Györgyi 2017: A szövegértési képességmérések tartalmi keretének alkalmazása a differenciálás támogatásával a fejlesztés folyamatában. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán (szerk.): Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 5. *Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest,199–211.

b) A fejlesztésben részt vett és részt nem vett tanulók hogyan teljesítenek a kommunikációra vonatkozó ismérveknél? A kommunikáció ismérveinél az explicit és implicit tudás korrelál-e egymással?
c) Megtudják-e nevezni a tanulók a szöveg anyagára utaló összetevőket, *a kohéziót és a koherenciát*? A *szövegek összehasonlítása* gondolkodási művelet során implicit módon tudják-e azonosítani a tanulók a *kohéziót* és a *koherenciát*?
d) A *szándékoltság* ismérvét explicit vagy implicit módon azonosítják jobban a tanulók?
e) A *helyzetszerűség* ismérveit explicit vagy implicit módon azonosítják jobban a tanulók?
f) A *helyzetszerűséghez* kapcsolódó *viszony, ok, mód* közül melyiket tudják a tanulók megnevezni a példák alapján?
g) A *helyzetszerűséghez* kapcsolódó fogalmakat a tanulók tudják-e jelölni, nyelvtani fogalommal megnevezni a példák alapján?
h) A szöveg formájára explicit, illetve implicit módon utalnak-e a tanulók?
i) A tanulók megjelölnek-e egyéb, a szövegmodellhez nem köthető ismérveket?
j) A tanulók utalnak-e implicit módon a szövegtípusokra?

1.4. Az elméleti nyelvészeti modell bemutatása

A fentiekből következően munkám közvetett célja, olyan kognitív, pedagógiai, funkcionális, pragmatikai nyelvészeti alapokon nyugvó megközelítés bemutatása, amely a pedagógusokat abban támogatja, hogy a felső tagozatos tanulók szövegértési képességfejlesztését célirányosan végezhessék. Hangsúlyos elem a tanulók nyelvi kompetenciájának fejlesztése, a nyelvről szóló tudás és a nyelvhasználati tudás egymást erősítő voltának tudatosítása, a nyelvi pragmatikai kompetencia, a kommunikatív céllal létrehozott nyelvi megnyilatkozások, szövegek használati szabályrendszerének tudatosítása, az életkori sajátosságoknak megfelelő alkalmazása természetes közegben, életszerű tapasztalatok (különböző szövegtípusok, szövegfajták megértése) révén (Zs. Sejtes 2017).

Jelen kutatás célja olyan dinamikus szövegmodell azonosítása, amely alkalmazható

a) a 13–14 éves tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának mérésére,
b) az osztálytermi gyakorlatban a szövegértési képességet fejlesztő tanítási-tanulási folyamatban.

Beaugrande–Dressler (1981/2000) modelljének összefoglalójával azt szeretném igazolni, hogy a taníthatóság szempontjait figyelembe véve ez a modell alkalmazható a szövegértési képességfejlesztés nyelvészeti aspektusú megközelítésében az osztálytermi gyakorlatban. A világos rendszerbe foglalt szövegismérvek a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának építőelemei lehetnek a szövegekkel szövegeken végeztetett tevékenykedtetés, a szövegek összehasonlítása művelet során.

A modell jellemzői a taníthatóság nézőpontjából:

a) A modell legfontosabb alapelve, hogy „egy szövegnek önmagában nincs értelme, a szöveg folyamat, amely a szövegalkotás és a befogadás kognitív folyamataiban valósul meg. Ezáltal a produktum és produkció, struktúra és procedúra egy keretbe ágyazódik (Beaugrande–Dressler 2000: 287).
b) A szöveg-megközelítésre a dinamikus szemléletmód, a befogadó által deduktív módon alkalmazott elvont, statikus szerkezetekből álló szabályok helyett az ismétlődő jellegzetességek keresése a jellemző, amelyek szabályszerűségként (probablisztikus szemlélettel) irányítják a szövegértést. (vö. Tolcsvai 2001: 29)

c) Az emberi gondolkodási folyamatok fontosabbak a szövegalkotás és a –megértés folyamán mint a logikai bizonyítások. (vö. Tolcsvai 2001: 15)
d) Az elfogadhatóság és a helyénvalóság lényegesebb a szövegek megértésekor mint a nyelvtaniasság és a jólformáltság. (vö. Tolcsvai 2001: 15)
e) A szövegfeldolgozás során a cél a szabályszerűségek, stratégiák, indítékok, preferenciák és alapesetek felfedezése, és nem a szabályok megfogalmazása.
f) A szöveg metatudományos értelmezése eltér a szigorú nyelvészeti (elsősorban szintaktikai) megközelítéstől, és a szöveget a kommunikáció „értelemképző és értelemtovábbító közegének tekinti" (Tolcsvai 2005: 84)
g) A szövegeket keletkezésükből eredendően diskurzív közegben kezelik. Különbséget tesznek a szöveg anyagára (a nyelvre) utaló ismérvek (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában jellemző ismérvek között (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás).
h) Az intertextualitás ismérvére támaszkodva a megértésben kiemelt szerepet szánnak a szövegtípusok összehasonlításának. A szövegek körülményei határozzák meg a szövegtípust. (Beaugrande–Dressler 2000: 235–237; vö. Tolcsvai 2001: 15)

A metanyelvi teszt és a fejlesztési folyamat elméleti kerete Beaugrande–Dressler azon megállapításán alapszik, amely szerint „szöveg minden olyan közlés, amely a szövegszerűség hét ismérvének eleget tesz" (Beaugrande–Dressler 2000: 23).

1.4.1 A modell szövegszerűségi ismérvei, a vizsgálat nyelvészeti elemei

A szövegmodell ezen alapfogalmai (ismérvei) jelentik a mérés és fejlesztés metanyelvi alapjait.

A) A szövegközpontú ismérvek a szövegek anyagára irányulnak:
- Kohézió: a hallott vagy látott szavak között milyen kölcsönös összefüggések vannak egy adott szósorozaton belül. A függőség grammatikai alapú. A kohézió és az egyéb ismérveknek kölcsönhatásban kell lenniük, hogy a kommunikáció hatékony legyen.
- Koherencia: a szövegvilág összetevői: fogalmak (tudásalakzat, kognitív tartalom) és viszonyok (fogalmak közötti kapcsolat), azok kölcsönösen elérhető és releváns volta. A szöveghasználó összefüggéseket (koherenciaviszonyokat) fedez fel vagy hoz létre a szöveg eseményei és helyzetei alapján.

B) A felhasználó központú ismérvek a kommunikációra általában vonatkoznak:
- Szándékoltság: a szöveg létrehozójának azon igyekezete, hogy a közlés kohézióval rendelkezzen és koherens legyen (pl.: ismereteket tudjon közvetíteni, vagy egy tervezett célt el tudjon érni). Ha a szöveg létrehozója nem venné figyelembe a kohéziót és a koherenciát, a kommunikáció lelassulna.
- Elfogadhatóság: a befogadó hozzáállása, hogy számára a szöveg használható vagy releváns. Ha ez korlátozott, a kommunikáció kizökkenhet.
- Hírérték: a közlés mennyire várt vagy váratlan, ill. ismert vagy ismeretlen. Az alacsony hírérték zavaró, unalmas lehet, a nagy hírértékű közlés feldolgozása több erőfeszítést követel, de érdekesebb is.
- Helyzetszerűség: a szöveg relevánssá válása az adott helyzethez képest. A szöveg értelme és használatának módja a helyzet alapján dől el.
- Intertextualitás: a szöveg felhasználását egy vagy több olyan szöveg ismeretétől teszik függővé, amellyel a befogadó korábban már találkozott. Az intertextualitás azért is fontos jelen munka nézőpontjából, mert a szövegtípusok, tipikus jellemzők kialakulásában szerepet kap. (Beaugrande–Dressler 2000: 19–36).

A dinamikus szövegmodellre épülhet a dinamikus fejlesztés. A pedagógia értelmi fejlődési szintekre vonatkozó rendszerében is nyomon követhető a mikro- és makroszint elkülönítése, ugyanakkor a kognitív rutinok és a készségek, valamint fogalmak a maguk kölcsönhatásában vizsgálhatók. (Nagy 2000). A dinamikus fejlesztés nézőpontjából, fontos, hogy a „mikro- és makrosajátságok": a perceptuális, fogalmi ismeretek, kognitív operátorok nem statikus reprezentációk, amelyeket készségjellegű operátorok használnak, hanem maguk is felismerő és viszonyító dinamikus hálózatokként működnek (Nagy 2000: 80).

Beaugrande és Dressler (1981) intertextualitás ismérvüket összekötötték a szövegtípus fogalmával, a szövegek közötti összefüggésekkel, kapcsolatokkal, amelyek alapja a szöveg makroszintjén és a beszédhelyzetben érvényesülő legfontosabb jellemző, az összehasonlítás kognitív művelete (vö. Tolcsvai 2001: 333). Erre építve a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet a metanyelvi tesztben és a fejlesztési folyamatban is megjelenik.

1.5. A fejlesztés anyanyelv-pedagógiai kerete

A fejlesztés a *Szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület általános szakmai koncepció (2002)* anyanyelv-pedagógiai megközelítésének figyelembe vételével készült, annak kis mértékben átdolgozott verziója, mivel a munkaanyag szemlélete nagyrészt összeegyeztethető a kognitív, funkcionális, pragmatikai nyelvészeti iránnyal. A kétéves fejlesztési folyamat tantárgy-pedagógiai jellemzői:

a) a hagyományos leíró nyelvtan tanítása helyett a kreatív nyelvhasználat fejlesztését preferálja;
b) a leíró nyelvtani kategóriák öncélú megtanulása helyett a nyelvi kreativitás adta lehetőségekkel az anyanyelvi kompetencia fejlesztését tűzi ki célul,
c) míg a NAT (2012) és a KTT (2012) a követelményeket állítja fókuszba, a fejlesztés a használható tudás megszerzése okán arra épít, hogy a tanulónak mire van szüksége, mindez mely tevékenységformákkal, hogyan támogatható a tanítási folyamatban
d) a tanulók életkori sajátosságaiból fakadó szükségletekre építi a képességfejlesztést,
e) az olvasás értelmezése azon a kognitív megközelítésen alapul, hogy
- az olvasás olyan cél által vezérelt aktív, konstruktív folyamat, amelynek során az olvasó a szavakból, mondatokból megkonstruálja, a tanár segítségével a szöveg által felidézett világot, valóságdarabot, jelentés-összefüggést,
- a szövegértés az előismeretek folyamatos és tudatos mozgósítására épül, cél által vezérelt, az olvasó motivációjától függő, aktív tevékenység,
- a szövegértési képességfejlesztés meghatározó összetevője a szöveg jelentéstani-logikai struktúrájának és e struktúra visszatérő-formalizálható elemeinek felfedeztetése és tudatosítása.

A működő nyelv, a szöveg vizsgálatán végzett szövegértési képességet fejlesztő speciális tevékenységek:

a) a szövegek összehasonlítása során a szövegek grammatikai és formai alapjainak felfedeztetése,
b) a szövegtípusok és szövegfajták hasonlóságainak és különbségeinek felismerése a szövegismérvek alapján,
c) a gondolkodási szinteknek megfelelő műveletek végzése a feladatmegoldás során,
d) szabályfelfedeztetés: a kontextus hatása a közlések jelentésére és formájára,

e) problémamegoldó stratégia kialakítása a szöveg logikai és tematikus szerkezete, nyelvtani tulajdonságai és a kommunikációs helyzet egységének egy keretben tartásával,
f) a szövegre vonatkozó metanyelvi ismeretek alkalmazása a szövegekről való osztálytermi diskurzus során. (A Szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület általános szakmai koncepció átdolgozása alapján 2002).

A funkcionális szemléletű anyanyelvi nevelés során, jelen fejlesztésben is, a tanulók a nyelvi és nyelvhasználati jelenségekkel a szövegeken belül, kontextusba ágyazva találkoznak, Ezen okok miatt egy saját fejlesztésű, kompetenciaalapú tankönyvsorozat 7. osztályosoknak szóló feladatsoraira (Zsigriné 2010) és a hozzá kapcsolódó tanári kézikönyvre (Bánfi és mtsai. 2009) épül a fejlesztés.[2] A munkafüzet a mérések tartalmi keretének szövegtipizálását (elbeszélő, magyarázó, dokumentum), a szöveggel kapcsolatos (információ-visszakeresés, kapcsolatok, összefüggések felismerése, értelmezés) és a szövegek összehasonlítási műveletét tekinti alapnak.

2. Módszer, a kutatás alapjai

A kvantitatív kutatási módszerre épülő empirikus vizsgálat elemzésének eredményeivel azt szeretném igazolni, hogy

a) Beaugrande–Dressler (1981) szövegnyelvészeti modellje alkalmazható a 13−14 éves tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának mérésére,
b) a kognitív, funkcionális, pragmatikai, szövegnyelvészeti elemeket felhasználó metanyelvi tudással kapcsolatos mérések eredményeiből a nyelvi modell gyakorlati alkalmazására, a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának fejlesztésére vonatkozó következtetéseket lehet levonni,
c) a metanyelvi teszten átlag felett tejesítő tanulók szövegértési képességeredményei is átlag felettiek. a jó szövegértési képességgel rendelkező tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása magasabb szintű, összetettebb gyengébb eredményt elért társaikénál,
d) a Beaugrande–Dressler (1981) szövegnyelvészeti modelljére épülő kétéves fejlesztési folyamatban résztvevő 8.-os osztályos tanulók tudatosabb, összetettebb szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudással rendelkeznek, fejlettebb a szövegértési képességük ilyen irányú fejlesztésben nem részesülő társaikénál.

2.1.Mintavétel (célcsoport, helyszín, időpont)

Két iskola (egy szegedi lakótelepi és egy belvárosi, gyakorlóiskola) hat (előbbi két, utóbbi négy) osztályának 124 fő nyolcadikos tanulója 2017 október-novemberében a saját iskolájában, osztálytermi keretek között, magyarórán írta meg a metanyelvi tudást mérő teszteket. A kompetenciamérés időpontja 2018. május 29. A körülmények a hat osztály

[2] A munkába beépültek *Egy szövegértési képességfejlesztési folyamat tanulságai. Saját fejlesztésű taneszköz felhasználási lehetőségeinek mérésalapú, kritikai nézőpontú megközelítése* című akciókutatás eredményei is, amelyben a feladatsorok kipróbálásának tanulságaira helyeződött a hangsúly. Az előadás elhangzott a **XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencián - PÉK 2016. április 21-23. Szegeden, a** lektorált tanulmány:
Zs. Sejtes Györgyi 2016: *Egy szövegértési képességet fejlesztő folyamat tanulságai – Saját fejlesztésű taneszköz felhasználási lehetőségeinek mérésalapú, kritikai nézőpontú megközelítése.* Módszertani Közlemények, LVI. 2. sz., 17–31.

esetében azonosak voltak. A szövegértési képességmérésre 45 perc, a metanyelvi tesztre 90 perc állt a tanulók rendelkezésére. A szülői beleegyezéssel folytatott metanyelvi mérést minden esetben én végeztem. A tanulók a mérés célját ismerve, jutalom nélkül dolgoztak.

Az adatfeldolgozás folyamatában leíró statisztikákat és összefüggés-vizsgálatokat végeztem.

3. Eredmények

3.1. A hipotézisek igazolása

A tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása és szövegértési képessége igen erős korrelációs értéket mutatva 0,807 (Pearson Correlation: $r = 0$, és a $p < 0{,}01$) korrelál egymással. Tehát azok a tanulók, akik általános nyelvi fejlettségük, nyelvi intuíciójuk, nyelvhasználati, nyelvi tudásuk alapján képesek arra, hogy szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi állításokat fogalmazzanak meg, a szövegértési képességméréseken is jól teljesítenek.

Azon hipotéziseim is igazolódtak, hogy

a) azok a tanulók, akik a metanyelvi teszten jól teljesítettek, a szövegértési képességméréseken is eredményesebbek voltak,
b) azok a tanulók, akik a célirányos fejlesztésben vettek részt a metanyelvi teszten és a szövegértési képességméréseken is jobb eredményt értek el az ilyen irányú fejlesztésben nem részesülő társaiknál.

A szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásuk átlag alatti vagy átlag feletti teljesítménye[3] alapján bontottam két csoportra a tanulókat. A minta átlaga 33 % volt, ennek megfelelően átlag alatti eredményt 66 fő ért el, átlag feletti eredményt 58 fő.

A két csoport teljesítményét kétmintás T-próbával hasonítottam össze, melynek eredménye, hogy a központi mérésen szignifikánsan jobban teljesítenek azok a tanulók, akiknek a metanyelvi tudása átlag feletti. A központi mérések százalékpontjai között 13-18 százalékpontnyi különbség van, ami jelentős különbségnek mondható. A fejlesztett tanulók tekintetében a vizsgálat nem végezhető el, ugyanis ők mindannyian átlag feletti metanyelvi tudással rendelkeznek, a saját metanyelvi csoportátlaguk 51 %, ami 18 %-kal meghaladja a teljes minta metanyelvi átlagát.

A metanyelvi teszt egész mintára vonatkozó 33 %-os átlagpontja alacsonynak mondható, a teszt nehéznek bizonyult még a fejlesztett osztályban is (51 %-os átlagteljesítmény). Ebből következően át kell gondolni a fejlesztés menetét, a 2 x 14 órás intenzív modulszerű alkalmazás eredményét. A szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás hatékony fejlesztésének útja lehet az éves tanmenetre kidolgozott, többszöri gyakorlással elmélyített tudásfejlesztés a modulszerű megoldás helyett.

A fejlesztett csoport eredményei a többi osztályhoz képest magasabbak. A szövegismérvekhez kötődő specifikus kutatói kérdésekre adható válaszoknál arra is kitérek, hogy milyen összetevőkből adódhat a különbség.

[3] Az összes résztvevő átlag alatti, vagy átlaga feletti teljesítményéhez viszonyítás a központi mérések egyik mutatója is.

3.2. A specifikus, kutatói kérdésekre adható válaszok

a) A tanulók metanyelvi tudásában megjelennek a szövegek anyagára utaló (szövegközpontúság: *kohézió, koherencia*), valamint a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek ((felhasználó-központúság: s*zándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás)*. A szöveg anyagára utaló ismérvek átlagpontszáma a fejlesztett tanulóknál 73 %, az összes tanulónál 67 %, a kommunikációs ismérveknél a fejlesztett tanulók 39 %-os átlagpontszáma mellett az összes tanulóra vonatkozó átlag 12 %.

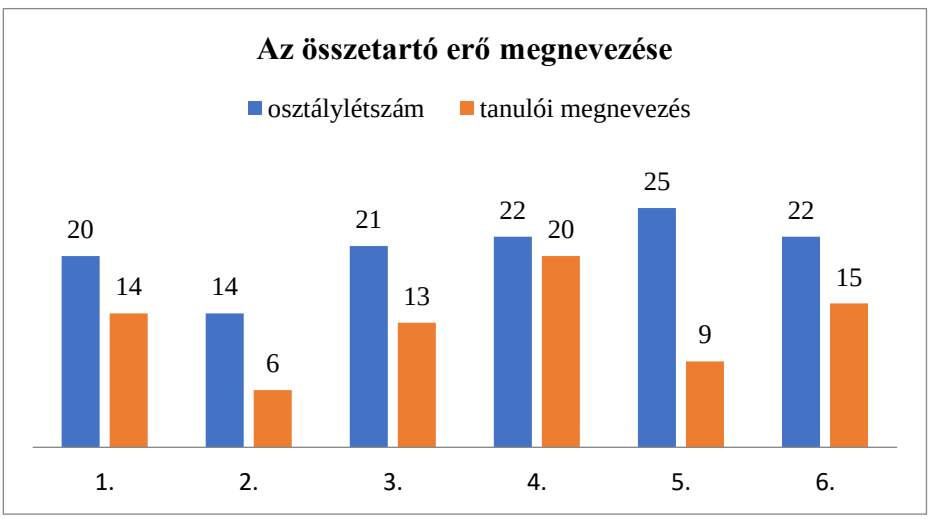
b) A sokmintás T-próbával végzett varianciaanalízis eredménye szerint a szöveg anyagára (*kohézió, koherencia*) és a kommunikációra általában (*szándékoltság, helyzetszerűség, elfogadhatóság, hírérték, intertextualitás*) szempontjait figyelembe véve mindkettőnél van különbség a csoportok között ($p<0,01$). A szöveg anyagára vonatkozó szempont szerint két nagy csoportra oszthatók a tanulók. Ebben az esetben a fejlesztésben résztvevők a jobban teljesítő csoportba kerültek. A kommunikációra vonatkozó szempontból jelentős különbség van a fejlesztésben résztvevő és részt nem vevő tanulók között. A fejlesztett csoporthoz képest a többi osztály szignifikánsan (és jelentősen) gyengébben teljesített.

	ANOVA				
	variancia		F	p<	csoportok közötti különbségek
szöveg anyaga	minták között	1,47	5,518	0,01	1,5 < 2,4,,3
	mintán belül	6,28			
kommunikáció	minták között	2,01	60,464	0,01	2,,3,,1, < 4
	mintán belül	0,78			

1. ábra. A szövegismérvek megjelenése a metanyelvi tudásban a csoportok viszonylatában

Amennyiben a szöveg anyaga és a kommunikáció tekintetében az explicit és implicit tudást vizsgáljuk, akkor a kommunikáció szempontjából van szignifikáns különbség a csoportok között. A fejlesztett tanulók teljesítenek jobban a többi csoporthoz képest.
Az explicit és az implicit tudás között a szöveg anyaga és a kommunikáció tekintetében szignifikáns korreláció van, a szöveg anyaga esetében a korrelációs együttható 0,29, míg a kommunikáció esetében az összefüggés erősebb, azaz 0,57.
Ezek alapján megállapítható, hogy a kommunikációra vonatkozó explicit tudás hatással lehet az implicit tudásra, így célszerű a kommunikációra vonatkozó ismérveket bevonni a fejlesztés folyamatába.

c) A 2. ábra a nyelv anyagára utaló szövegösszetartó erőt (*kohéziót és koherenciát*) megnevező tanulók számát mutatja osztályokra lebontva.



2. ábra. A szövegösszetartó erőt (kohéziót, koherenciát) megnevező tanulók száma az osztálylétszámhoz viszonyítva

A kohéziót, koherenciát itt azért nem választottam külön, mert az explicit megnevezéseknél a tanulói válaszokban sem különült el a két fogalom. A 124 tanulóból 77 fő (62 %) vélte úgy, hogy a szöveget valamilyen összetartó erő fogja össze. A tanulók 62 %-a (124/77 fő) a szövegösszetartó erővel kapcsolatos alfeladatokban 1 pontot ért el. Ebből a tanulók 57 %-a (77/44 fő) meg tudta nevezni a kohéziót, 60 %-a (77/46 fő) pedig meg tudta nevezni a koherenciát. A szövegösszetartó erőt megjelölő gyerekek megoszlásánál látható, hogy a fejlesztésben résztvevő tanulók teljesítenek a legjobban. A fejlesztett tanulók a kohézió megnevezésében szignifikánsan jobban teljesítettek.

A szövegek összehasonlítása során a 124 tanulóból mindössze 4 fő (3 %) azonosította implicit módon a kohéziót és a koherenciát. A kohéziót 39 %-a, illetve 46 %-a ismerte fel a tanulóknak a 8. és 10. feladatban, a koherenciát pedig 80 %-os, illetve 83 %-os arányban azonosították a két feladatban. A fejlesztett tanulók a kohézió azonosításában szignifikánsan jobban teljesítenek a másik öt osztálynál.

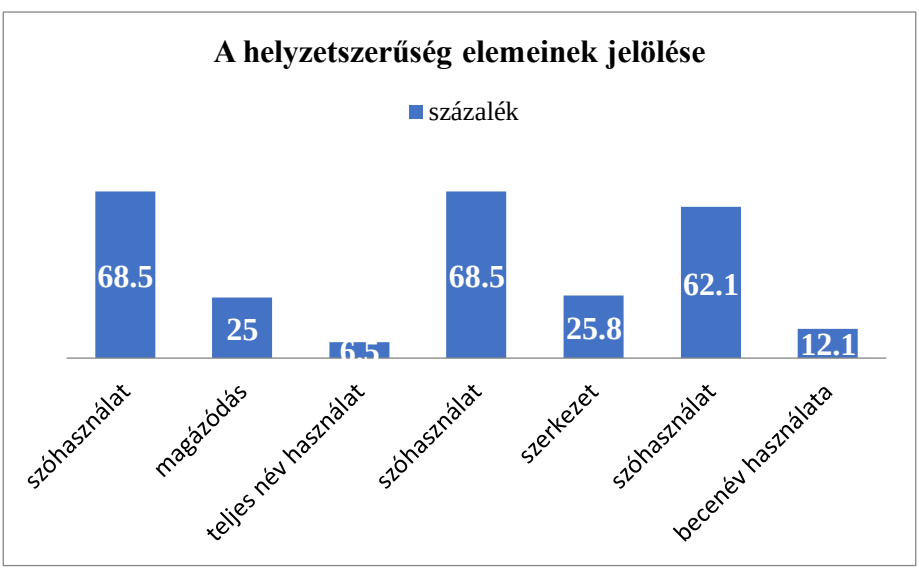
d) A szöveg szándékoltságát implicit módon határozottan jobban nevezik meg a fejlesztésben részt vett tanulók (az implicit válaszok összes tanulói átlagpontszáma 46%, míg az explicit összes tanulói válaszok átlagpontszáma 22%. A varianciaanalízis eredményeként szándékoltság tekintetében a fejlesztett tanulók mind explicit mind implicit tudásukat tekintve szignifikánsan jobban teljesítenek, mint a másik öt osztály ($F_{explicit}$=24,39, $p<0,01$; $F_{implicit}$=11,04, $p<0,01$).

e) A helyzetszerűséget is egyértelműen implicit módon tudják jobban azonosítani összességében a tanulók, az explicit felismerés átlaga 8 %, míg az implicité 20 %. A fejlesztett osztály az explicit felismerésben jelentősen átlag felett teljesített, míg az implicit felismerésben átlagos szintet ért el. Az explicit helyzetfelismerésben két osztály szignifikánsan jobban teljesít a másik három osztályhoz képest, ebből az egyik a

fejlesztett osztály (F=9,4, p<0,01). Az implicit helyzetfelismerésben a fejlesztett osztály teljesítménye nem különbözik szignifikánsan a többitől. A *helyzetszerűség* alacsony átlaga a fejlesztett osztálynál azt mutatja, hogy a fejlesztésben nem volt elég hatékony ennek az ismérvnek tanítása.

f) A *helyzetszerűséggel* kapcsolatos fogalmakat (*viszony, ok, mód*) rendkívül kevés tanuló tudta azonosítani. A *viszony* megnevezésénél az átlag: 0,4, a *mód* átlaga: 0,16 és az *ok* átlaga: 0,12. Annak ellenére, hogy ezeket a fogalmakat leginkább a fejlesztett osztály azonosította, ez az eredmény is ugyanazt a fejlesztésre vonatkozó tanulságot implikálja, mely szerint a *helyzetszerűség* ismérvére nagyobb figyelmet kell fordítani a tanítás során.

g) A 3. ábra azt mutatja, hogy a helyzetszerűség elemeinek jelölésénél (szóhasználat, magázódás, teljes név használata, szerkezet, becenév használata) milyen eredményt értek el a tanulók.



3. ábra. A helyzetszerűség ismérvéhez köthető elemek jelölése

A szóhasználatra vonatkozó magas érték valószínűsíthetően a tanulók saját nyelvhasználati tudásához köthető.

A helyzetszerűséghez kapcsolódó, a szóhasználatra vonatkozó fogalmak jelölésénél a fejlesztett tanulók két esetben teljesítettek szignifikánsan jobban mint a többi csoport. ($F_{szóhasználat}$=3.529, p<0,01; $F_{szóhasznáat}$=3,533, p<0,01).

A fejlesztett osztály a helyzetszerűséghez kapcsolódó hiányok megnevezésében három esetben szignifikánsan jobban teljesített a többi osztálynál.

A helyzetszerűségre vonatkozó nyelvtani fogalmakat (szerkezet, magázódó forma, teljes név használata) a fejlesztett osztály szignifikánsan jobban tudta megnevezni.

h) A szöveg külső formájának azonosításánál egyetlen tanuló sem érte el a maximálisan megszerezhető 3 pontot.

Ahol a szöveg formájára explicit módon utaltak a tanulók, a megszerezhető 3 pontból a tanulók 5 %-a 2 pontot, 29 %-a 1 pontot ért el, és 66 %-a nem szerzett pontot. Egy olyan tanuló sem volt, aki itt maximális pontot szerzett. A fejlesztett gyerekek 3 %-a 2 pontot,

83 %-a 1 pontot ért el, és 14 %-a nem ért el pontot, ezzel a teljesítménnyel szignifikánsan jobban teljesítettek, mint a többi osztály ($p<0,01$, x átlag 0,28 vs. 0,02-0,21).

A szöveg formájára implicit módon is leginkább a fejlesztett osztály utalt. A tanulók 5 %-a 2 pontot, 18 %-a 1 pontot szerzett, míg 77 %-uk nem ért el pontot.

Ez a feladatmegoldásnál azt jelenti, hogy a szövegek összehasonlítása műveletnél a szöveg külső formáját nem használták érvként a tanulók.

i) A szövegismérvekhez nem köthető jellemzőket a tanulók 36 %-a nevezett meg, akár két helyen is megfogalmazott ilyen típusú állításokat: *Betűkből áll. Le van írva. Pont van a végén.* Az összes tanuló 49 %-a csak a szövegismérvekhez köthető érveket használt a feladatok megoldása során.

A fejlesztett csoport minden tagja 0 pontot ért el ebben a feladatban, vagyis csak olyan állításokat fogalmaztak meg a szövegről, ami köthető a szöveg anyagára és a kommunikációra általában vonatkozó ismérvekhez. Ez a különbség szignifikáns a nem fejlesztett tanulókhoz képest. Az eredmény várható volt az intenzív fejlesztési folyamat alapján.

j) A tanulók 23 %-a mindkét lehetséges esetben utalt a szövegtípusra, 34 %-uk egy pontot szerzett, 43 %-uk pedig nem tudott megnevezni ilyen ismérvet. A fejlesztett gyerekek 59 %-a két, míg 41 %-uk 1 pontot szerzett a maximális 2 pontból, ezzel szignifikánsan különböznek a többi osztálytól, és a legjobban teljesítettek. A különböző szövegtípusok olvasási, szövegértési stratégiái mások, ezért az egyéni szövegértési stratégiák kialakításához szükséges a szövegtípusok ismerete.

4. Következtetések, összegzés

A specifikus kutatói kérdések megfogalmazásakor az volt a szándékom, hogy az eredményekből a fejlesztésre közvetlenül vonatkozó következtetéseket fogalmazzak meg. Ezt bizonyos válaszoknál óvatosan meg is tettem, de a kismintás mérést (22 tanuló fejlesztése) nagyobb mintán is el kell végezni a jövőben. Ehhez az szükséges, hogy a jelen kutatás eredményeit, tanulságait figyelembe véve adaptálható, módszertannal kibővített. részletes fejlesztési terv alapján dolgozzanak a fejlesztésbe, mérésbe bevont pedagógusok az általános iskola 7–8. osztályában.

Jelen kutatásban a specifikus kutatói kérdésekre adott válaszokból, a fejlesztett és a célirányos fejlesztésben nem részesülő tanulók eddigi eredményeinek ismeretében megállapítható, hogy

a) az összes tanuló különböző szinten ugyan, de képes megfogalmazni nyelvi és nyelvhasználati tudására építve feladathelyzetben a szöveg anyagára és a kommunikációra általában vonatkozó ismérveket;

b) a fejlesztett csoport a kohézió és a kommunikációra vonatkozó jellemzők azonosításánál szignifikánsan jobban teljesített, a szöveggel kapcsolatos grammatikai és a nyelvhasználati tudásra vonatkozó metanyelvi ismereteik jobbak a másik csoportnál,

c) az elméleti nyelvészeti és pedagógiai szöveg, illetve szövegértés-megközelítés alapján a szándékoltság és a helyzetszerűség ismérveit kiemelve az látható, hogy a szándékoltság ismérvének explicit és implicit azonosításánál szignifikáns különbség figyelhető meg a fejlesztett csoport javára, a helyzetszerűség elemeinek nyelvtani

fogalommal való megnevezése is szignifikánsan jobban sikerült a fejlesztett osztálynak, a grammatikai fogalmakat jobban tudják a nyelvhasználati ismereteikkel összekötni,

d) a fejlesztett tanulók tudatosabban használják a szövegismérveket feladathelyzetben, nem neveznek meg olyan jellemzőket, amelyek közvetlenül nem köthetők a szöveg fogalmához,

e) a szövegtípus fogalmának felismerése is eredményesebb volt a fejlesztett csoportban, ami az egyéni szövegértési stratégia nyelvi elemeinek azonosításában segítséget adhat a tanulóknak.

Összességében tehát megállapítható, hogy a szövegtani modell bizonyos összetevőit eredményesebben azonosítják a fejlesztett tanulók feladathelyzetben, hatékonyabban alkalmazzák ezen ismereteiket a feladatmegoldás során.

A kognitív szövegnyelvészeti (pszicholingvisztikai, pragmatikai) kutatásokhoz illeszkedő munkám eredményei arra engednek következtetni, hogy a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás leírása és mérése integratív (pragmatikai, rendszernyelvészeti) modell segítségével lehetséges. A Beaugrande–Dressler (1981) szövegismérveire épített szöveggel kapcsolatos metanyelvi teszt megbízhatóan mér, hiányt pótol a hazai és nemzetközi szövegértési mérések palettáján, valamint a képességfejlesztés folyamatában is eredményesen használható.

A fejlesztésre közvetlenül vonatkoztatható következtetések:

a) Beaugrande és Dressler (1981) szövegismérveire (a nyelv anyagára és a kommunikáció folyamatára vonatkozó alapfogalmakra) épülhet a szövegeken, szövegekkel végzett összehasonlító műveleti tevékenység,

b) a fejlesztés során alkalmazandó alapfogalmak, a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek (szövegismérvek) a metatudás összetevőiként támogathatják a metakogníción alapuló egyéni szövegértési stratégia felismerését, kialakítását, használatát.

A dolgozat kutatótanári programom keretében készült, melynek általános célja kettős: az elméleti tudás integrálása a gyakorlatba, és a gyakorlat igényeinek figyelembe vétele az elméleti kutatásokban.

Irodalom

Bánfi Rita – Bácsi János – Sejtes Györgyi – Tiszai Árpád (2009): *Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 2–4–6–8. osztály, Szövegértés Tanári kézikönyv.* Maxim Kiadó, Szeged. http://docplayer.hu/7925023-Kompetencia-alapu-munkafuzet-magyar-nyelv-es-irodalombol-2-4-6-8-osztaly-tanari-kezikonyv.html (letöltve: 2019. augusztus 11.)

Balázsi Ildikó – Lak Ágnes Rozina – Ostorics László – Szabó Lívia Dóra –Vadász Csaba (2015): *Országos kompetenciamérés 2014 Országos jelentés.* Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2014_Orszagos_jelentes.pdf
(letöltve: 2019. augusztus 03.)

Beaugrande, Robert de–Dressler, Wolfgang (1981): *Introduction to Text Linguistics.* Longman, London and New York.

Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe.* Corvina – MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra.* 25, 4–17.

Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit (2014): *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban.* http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf
(letöltve: 2019. július 05.)

Csépe Valéria (2014): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 339–370.

Csíkos Csaba (2008): Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei. *Magyar Pedagógia,* 108/2. 97–134. http://www.magyarpedagogia.hu/document/csikos_mp1082.pdf (letöltve: 2019. augusztus 08.)

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József (2015): Új pedagógiai kultúra. (Továbbfejlesztett változat gépirat) http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/prof.emeritus.OLD/pdf/01_cim_bevezeto_ attekinto_es_tartalomjegyzek(5-10).pdf (letöltve: 2019. július 12.)

National Assessment of Educational Progress (NAEP) (1998): *Reading Framework for the National Assessment of Educational Progress: 1992–1998.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Offi ce of Educatinal Research and Improvement, Washington.

Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2016): Programme for International Student Assessment. *PISA2015. Összefoglaló jelentés.* Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu /pub _bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/ PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (letöltve: 2019. augusztus 05.)

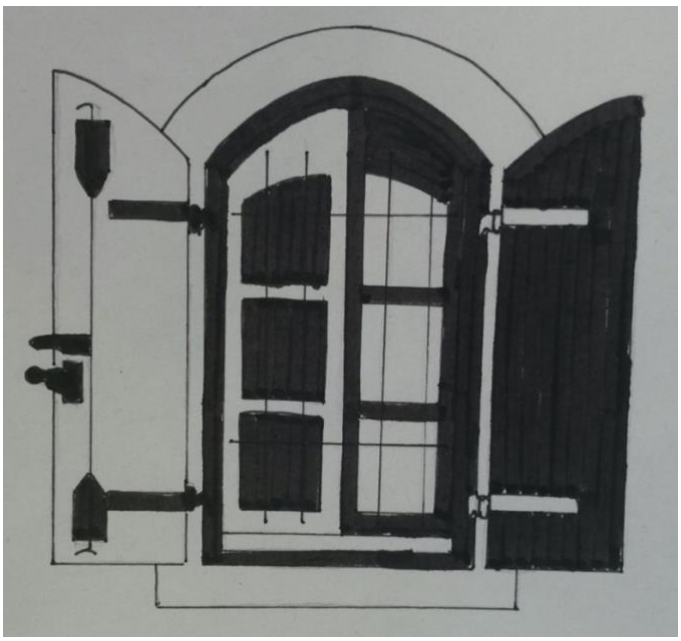
PISA 2015 country overview (2015) http://www.compareyourcountry. org/pisa/country/ HUN (letöltve: 2019. augusztus 02.)

Szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület általános szakmai koncepció (2002): http://www.kooperativ.hu/szovegertes/Koncepci% C3%B3/ Szoveg ertes_alt-szakmai_ koncepcio_ABC.pdf (letöltve: 2019. augusztus 03.)

Tolcsvai Nagy Gábor (2001): *A magyar nyelv szövegtana.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsigriné Sejtes Györgyi (2010*): Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 7. osztály Szövegértés*. Maxim Kiadó, Szeged.

Zs. Sejtes Györgyi (2017): Szövegnyelvészeti elemek a szövegértési képességfejlesztés aspektusában az alkalmazási dimenzió nézőpontjából. in: Balász Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Magyar szemiotikai tanulmányok 41–42, Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában 6*. ELTE, BTK, Robinco Nyomda, Budapest, 203–216.



„A 2019-es konferencián igyekeztünk reflektálni a kor kihívásaira, és olyan témákat ajánlani, amelyek az (anyanyelvi) nevelésben szükséges előrelépést segítik. Elkerülhetetlennek látszik, hogy a diákok egyedi nyelvi fejlődésére és tapasztalataira építsünk, így előtérbe kerülhet a nyelv változatosságát kiemelő szemlélet és a pragmatika (ez utóbbi terület tanszékünk egyik kutatási profilja is, lásd a ReAlis-projekt leírását). Az anyanyelvi nevelés egyik fő célja a hasonlóságok és különbségek felfedeztetése nyelvek, elméletek, gyakorlatok között, ezért kapta a konferencia a *Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és a(z anya)nyelvi nevelésben* alcímet. Ezt a szellemiséget képviseli idei díjazottunk, Medve Anna is, aki a pécsi anyanyelvi nevelési kísérletek fő motorja volt, a komplex, interdiszciplináris látásmódot publikációiban és oktatóként is érvényesítette, és hallgatók százaival szerettette meg a nyelvészetet.” (Szabó, 2020:11)